

**Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
факультет філології й журналістики  
імені Михайла Стельмаха  
кафедра методики філологічних дисциплін  
і стилістика української мови**



**ЕЛЕКТРОННЕ ВИДАННЯ**

# **Актуальні проблеми сучасної мовної та літературної освіти в середніх навчальних закладах**

**Матеріали**

**IV Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-  
конференції студентів, аспірантів та молодих учених**



**ВІННИЦЯ – 2019**

**Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
факультет філології й журналістики  
імені Михайла Стельмаха  
кафедра методики філологічних дисциплін  
і стилістика української мови**

**ЕЛЕКТРОННЕ ВИДАННЯ**

**Актуальні проблеми сучасної мовної  
та літературної освіти в середніх  
навчальних закладах**

**Матеріали**

**IV Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-  
конференції студентів, аспірантів та молодих учених  
(16 травня 2019 р.)**

**ВІННИЦЯ – 2019**

### **Склад редакційної колегії:**

**Віннічук Алла Петрівна**, кандидат філологічних наук, доцент (головний редактор);

**Богатько Валентина Василівна**, кандидат філологічних наук, доцент;

**Завальнюк Інна Яківна**, доктор філологічних наук, професор;

**Іваницька Ніна Лаврентіївна**, доктор філологічних наук, професор;

**Ільчук Вікторія Василівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач;

**Куцевол Ольга Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор;

**Пойда Оксана Андріївна**, старший викладач.

### **Рецензенти:**

**Іваницька Наталія Борисівна** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології та перекладу Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

**Тимкова Валентина Андріївна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української та іноземних мов Вінницького національного аграрного університету.

Рекомендовано до друку кафедрою методики філологічних дисциплін і стилістики української мови факультету філології й журналістики імені Михайла Стельмаха  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(протокол №4 від 12 листопада 2019 року)

Актуальні проблеми сучасної мовної та літературної освіти в середніх навчальних закладах : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції студентів, аспірантів та молодих учених (м. Вінниця, 16 травня 2019 р.) / Електронне видання / Упор. Віннічук А.П. – Вінниця : ВДПУ, 2019. – 246 с.

Збірник містить статті, кожна з яких узагальнює результати науково-пошукової роботи студентів, стосується тієї чи іншої актуальної проблеми сучасної мовної та літературної освіти в середніх навчальних закладах.

Видання адресоване студентам, магістрантам, аспірантам педагогічних університетів, учителям, усім, хто цікавиться проблемами сучасної мовної та літературної освіти в середніх навчальних закладах.

Статті подано в авторській редакції, розповсюджуються в електронному вигляді.

© Кафедра методики філологічних дисциплін і стилістики української мови  
факультету філології й журналістики імені Михайла Стельмаха  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського, 2019

## ЗМІСТ

<b>Розділ I. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ</b>	6
<i>Безпрозвана Катерина.</i> Роман «Людолови» Зінаїди Тулуб : типологія жанру	6
<i>Безпрозвана Катерина.</i> Художні особливості творення жіночих образів у романі «Людолови» Зінаїди Тулуб	10
<i>Ганай Вероніка.</i> Методи та прийоми вивчення фразеологізмів у творах Василя Стефаника	16
<i>Герилович Тетяна.</i> До питання про термінопозначення в сучасній лексикології	21
<i>Гончар Вікторія.</i> Особливості функціонування діалектизмів у модерністській прозі (на прикладі спадщини Михайла Коцюбинського)	32
<i>Драган Олександра.</i> Префіксальна варіативність синсемантичних дієслів на позначення інтелектуальної діяльності (у тексті історичного роману у віршах Ліни Костенко «Маруся Чурай»)	39
<i>Зарицька Вікторія.</i> Кількісно-якісні вияви різних прикметникових словоназв атрибутивних денотатів у поезіях Володимира Сосюри та Максима Рильського	45
<i>Зарицька Вікторія.</i> Прикметник в атрибутивному словосполученні	49
<i>Іващук Віталіна.</i> Специфіка прогнозування залежних синтаксичних позицій перехідними синсемантичними дієсловами (на матеріалі сучасного українського художнього дискурсу)	55
<i>Качан Катерина.</i> Дієслівна архісема «процесуальність» та її варіанти в системі дієсловоназв сучасної української літературної мови	60
<i>Колесник Наталія.</i> Семантичні особливості заголовків в художніх творах	64
<i>Кришталь Оксана.</i> Мовностилістичні особливості поетичного доробку Миколи Бондаря	69
<i>Куцак Юлія.</i> Проблема шкільного аналізу епічних творів у старших класах загальноосвітньої школи	75
<i>Мар'яновська Аліна.</i> Проблема творчого начала в образі Сивоока в романі «Диво» Павла Загребельного	81
<i>Пасічник Марія.</i> Особливості мовостилістичні Пантелеймона Куліша	86
<i>Пасічник Марія.</i> Перифраза в системі стилістичних засобів мови	90
<i>Петренко Руслана.</i> До питання про ємність поняття «норма літературної мови»	97
<i>Побережник Жанна.</i> Поняття історіософії : теоретичний аспект	103
<i>Радівлюк Марина.</i> Український сленг в системі загальнонаціональної мови	108
<i>Самойленко Ольга.</i> Структурно-семантичні особливості порівняльних конструкцій в прозі Василя Шкляра	112
<i>Сосуля Вікторія.</i> Мовностилістичні особливості епістолярію Пантелеймона Куліша	117

<i>Сосуля Вікторія.</i> Фольклорні джерела в мовотворчості Пантелеймона Куліша	126
<i>Ткачук Вікторія.</i> Трикомпонентні семантичні єдності з двома обов'язковими придієслівними компонентами в структурі українського речення	135
<i>Юрченко Євгенія.</i> Методичні умови формування екологічної культури учнів засобами української мови	141
<b>Розділ II. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СЛОВЕСНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ</b>	148
<i>Герилович Тетяна.</i> Вивчення лексики української мови в початковій школі на міжпредметній основі	148
<i>Гичкало Аліна.</i> Педагогічні умови використання самостійної роботи учнів початкових класів у навчальному процесі	156
<i>Голоскевич Юлія.</i> Проблема інтеграції навчання в початковій школі	162
<i>Гудемчук Вікторія.</i> Метод проектів як педагогічна проблема : теоретичний аспект	166
<i>Козоріз Олеся.</i> Система вправ для засвоєння прикметників учнями початкових класів	174
<i>Костишина Лариса.</i> Комунікативно-мовленнєві уміння як сучасна форма вербальної роботи з учнями початкової школи на уроках читання	181
<i>Поліщук Людмила.</i> Джерела збагачення словникового запасу учнів	187
<i>Поліщук Людмила.</i> Лінгводидактичні засади розвитку зв'язного мовлення школярів на уроках української мови	194
<i>Поровай Тетяна.</i> Особливості застосування дидактичних ігор на уроках української мови в початковій школі	201
<i>Поровай Тетяна.</i> Психолого-педагогічний аспект розвитку творчих здібностей молодших школярів	210
<i>Нечипорук Анастасія.</i> Проблема виховання гуманних почуттів у дітей молодшого шкільного віку як наукова психолого-педагогічна проблема	216
<i>Носолюк Аліна.</i> Особливості організації та проведення інтегрованих уроків у початковій школі	222
<i>Носолюк Аліна.</i> Інтегровані уроки в сучасній початковій школі : теоретико-методологічний аспект	226
<i>Сулима Інна.</i> Методика роботи над народною казкою в початкових класах	231
<i>Сулима Інна.</i> Психологічні особливості сприймання художніх творів в молодших класах	238

# Розділ І.

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

*Катерина Безпрозвана*

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Віннічук А. П.)*

### РОМАН «ЛЮДОЛОВИ» ЗІНАЇДИ ТУЛУБ : ТИПОЛОГІЯ ЖАНРУ

#### *Анотація*

*У статті простежено жанрові ознаки історичного роману «Людолови» Зінаїди Тулуб. Виокремлено його пригодницьку та психологічну складові.*

*Ключові слова: історичний роман, жанр, типологія, художній вимисел, домисел, сюжет.*

#### *Аннотация*

*В статье прослеживаются жанровые признаки исторического романа «Людолови» Зинаиды Тулуб. Выделены его приключенческую и психологическую составляющие.*

*Ключевые слова: исторический роман, жанр, типология, художественный вымысел, домисел, сюжет.*

#### *Summary*

*The article traces the genre characteristics of Zinaida Tulub's historical novel «Людолови». Its adventurous and psychological components are distinguished.*

*Keywords: historical novel, genre, typology, fiction, conjecture, plot.*

*Актуальність теми дослідження.* Творчість Зінаїди Тулуб припадає на 30-ті роки ХХ століття – період, який є одним із найтрагічніших в національній історії, пов'язаний із утвердженням репресивної сталінської системи управління в царині суспільно-політичного життя та соцреалістичного ідеологічного диктату у культурній сфері.

Критика по-різному оцінювала творчий набуток Зінаїди Тулуб, зокрема роман «Людолови». Якщо в 1935–1937 рр. дослідники наголошували як на сильних, так і слабких сторонах твору (Л. Підгайний, Д. Гольдберг, Ю. Дольд, Б. Коваленко ін.), то після повернення письменниці із заслання, та перевидання роману в 1957 році, маємо рецензії суцільно схвальні (Ю. Полетика, І. Бойко, М. Кутинський, В. Лесин та ін.).

Певним замовленням, виправданням арешту письменниці в 1937 році, стала стаття Я. Савченка «Шкідницький роман», яка продемонструвала упереджену оцінку твору. Критик убачав у романі «Людолови» контрреволюційні, диверсійно-шпигунські елементи, фальшування історичної дійсності, обмовляння героїчної боротьби трудящого народу в його минулому тощо. Звичайно, це типові сфабриковані гасла, але вони стали початком тяжких випробувань, які випали на долю Зінаїди Тулуб.

Але все це були лише відгуки на вихід роману Зінаїди Тулуб, що містили загальну характеристику творів. І хоча в українському літературознавстві наявні праці, у яких історична романістика письменниці розглядається з наукових позицій (М. Сиротюк «Українська історична проза за 40 років» (Київ, 1958), «Український історичний роман» (Київ, 1962), «Зінаїда Тулуб: Літературно-критичний нарис» (Київ, 1968), Г. Ковальчук «Зинаида Тулуб – мастер исторического романа» (Київ, 1980)), вони не можуть вважатися вичерпними і, зважаючи на час виходу, науково об'єктивними. На характер цих літературознавчих розвідок, зокрема їх тенденційність, вплинули ідеологічні настанови радянських часів.

Сучасне літературознавство також побіжно досліджує історичний роман «Людолови» Зінаїди Тулуб. Зокрема, у монографії «Геройство мусить мати нагороду: концепція історичного минулого України в романістиці другої половини ХХ століття» А. Віннічук зазначає, що «доволі популярними свого часу були такі твори історичної прози, як...«Людолови» Зінаїди Тулуб (1934)... Письменники зверталися до маловідомих сторінок історії українського народу, осмислюючи причини й перебіг його багатовікової боротьби за національний суверенітет» [3, с. 11]. Але це лише загальні характеристики твору, на сьогодні в українському літературознавстві немає комплексного естетичного аналізу історичної романістики письменниці.

*Мета пропонованої статті – з'ясувати особливості жанрової специфіки роману Зінаїди Тулуб «Людолови».*

Твір постає як своєрідне жанрове утворення в результаті тривалих авторських творчих пошуків і зазнала численних редакцій. Відзначена панорамним відтворенням епохи, яка є активnodіючим чинником сюжету, впливом історичних обставин на долі героїв, зображенням масштабного історичного конфлікту, що має соціальний характер, проекцією минулого на сучасність, рельєфним змалюванням не лише головних, а й другорядних персонажів, тонким психологічним аналізом, боротьбою внутрішніх душевних сил персонажів, перипетіями любовних історій, що ставлять героїв роману в незвичайні ситуації, коли перед ними постає дилема вибору, «Людолови» мають всі ознаки класичного історичного роману, що йде в українській літературі від традицій П. Куліша, М. Старицького, І. Нечуя-Левицького та ін.

Історична правда, факт, документальна адекватність лежать в основі побудови сюжетів, конфліктів, зображенні персонажів. Водночас цей «документалізм» не заступає художнього вимислу і домислу. До опрацювання історичних джерел Зінаїда Тулуб підійшла творчо. Маючи неабиякі знання з історії, фольклору, етнографії, соціології тощо, письменниця не пішла шляхом безстороннього реставратора давнини, а вільно і вправно зуміла передати свої власні погляди на історію і відтворити життя і побут декількох народів на початку XVII століття, сформувані авторське бачення на події і постаті минулого на основі засвоєння всього того, що зафіксувала про цей період історична наука та народна пам'ять. Романістка відомі факти подала під власним кутом зору, вміло ввела їх у художню тканину тексту, по-новому осмислила і організувала в цілісний неординарний сюжет. Історизм Зінаїди Тулуб виявляється не лише в художньому віддзеркаленні «зовнішнього боку» перипетій епохи першої третини XVII ст., а й в умінні авторки побачити її наче з середини, у створенні узагальнених образів козаків, селян, міщан, ремісників, магнатів, духовних осіб тощо.

Художній вимисел, як обов'язковий складник літературного твору, в «Людоловах» не тільки не виходить за межі можливого та ймовірного, а й не руйнує логіки загальновідомих історичних фактів, подій. Зінаїда Тулуб у першу



чергу, митець, – вона не ототожнює художнього історичного роману з науковим історичним дослідженням, вона не тільки малює, реставрує, але й витлумачує, трактує історію, ставлячи насамперед перед собою суто белетристичні завдання і загальнолюдські проблеми.

Майстерність письменниці в жанровому та змістовому планах виявилась в умінні поєднати в історичному романі елементи інших жанрових різновидів: історико-соціального, панорамного, історико-пригодницького, почасти історико-психологічного, що дало можливість глибоко й зримо відтворити епоху гетьмана П. Конашевича-Сагайдачного, насичену складнощами, суперечностями, відобразити долю народу в переломний історичний час.

Зображення масштабного історичного конфлікту, що має яскраво виражене соціальне звучання, переведення його зі сфери особистісно-побутової в соціально-історичну, соціальна проблематика, зображення пошуку шляхів національного та громадянського становлення українства як нації на початку XVII ст., поєднання епічного, панорамного та індивідуально-психологічного, контрастні окреслення конфлікуючих сторін у романі «Людолови» дають підстави вбачати ознаки історико-соціального роману.

Широкий показ контексту епохи, нагромадження фактів класового протистояння, введення багатьох сюжетних ліній і персонажів, значний географічний та просторовий діапазон охоплення історичних та життєвих явищ наближають твір до панорамного роману, але, поряд із цим, у ньому максимально деталізовано, глибоко з'ясовано причини цих явищ, насичено достовірним матеріалом, тому як жанровий різновид «Людолови» набагато складніші, тож панорамність є лише однією з його ознак.

Ознаки історико-пригодницького роману спостерігаємо в напружених колізіях, несподіваних поворотах долі, інтригах, майстерному поєднанні документальності й вигадки, розлогій інформативності та подієвому ряді, нагромадженні перешкод, мотивах викрадення, продажу на вагу золота, здобутті високого становища тощо на історичному, етнографічному, соціально-побутовому тлі. Подієвий ряд Зінаїда Тулуб доповнює мозаїкою подробиць, що

розширюють географічний діапазон твору, дають можливість побачити ніби «з середини життя» України, Польщі, Криму, Туреччини та ін., насичує великою кількістю етнографічних, побутових подробиць, чим вносить новаторські зміни в багату традицію історико-пригодницького роману.

У Зінаїди Тулуб пригода – це шлях героїв у світ, їх утвердження на життєвій ниві, шукання свого місця в житті. Причому, зображуючи пригоди на шляху своїх персонажів, письменниця не вдається до чогось незвичайного, неймовірного, гіперболізованого, надуманого. Вони правдиві, типові, логічно вмотивовані життям, історичним часом, суспільною атмосферою, зображеною в романі й характерні більше для реалістичного роману, ніж для пригодницького.

Жанровий канон «Людоловів» авторка збагатила показом персонажів не лише в суспільних взаєминах і побуті, а й на одинці з собою. Своїх героїв Зінаїда Тулуб поставила у важкі життєві обставини, у яких їм належить самотійно обрати свій шлях, при цьому чільна увага авторки зосереджена на розкритті їх психології, диференціації характерів, деталізації душевних станів. Цей вибір супроводжується глибоким внутрішнім конфліктом між «своїм» і «чужим», психологічною мотивацією, роздумами, внутрішніми монологами, які визначають сутність людини, її моральність, що дає підстави виділити в «Людоловах» ознаки історико-психологічного роману.

#### **Література**

1. Андрусів С. Мости між часами : (про типологію історичної прози) // Українська мова і література в школі. 1987. № 8. С. 14–20.
2. Василенко В. «Я прошу пожаліти мою старість...». До 110-ї річниці з дня народження письменниці Зінаїди Тулуб // <http://www.sbu.gov.ua>.
3. Віннічук А. Геройство мусить мати нагороду. Концепція історичного минулого України в романістиці другої половини ХХ століття / Монографія. Вінниця: ТОВ «Фірма «Планер», 2010. 214 с.
4. Гнатюк М. Роман і біографія: («Людолови» З. Тулуб). Київ, 1994. 79 с.
5. Жулинський М. На чорних хлібах національної історії // Тулуб З. Твори: В 3 т. Т. 1. Кн. 1. Київ, 1991. С. 5–28.
6. Тулуб З. Людолови. Історичний роман : У 2 т. Київ, 1996. Т.1. 470 с., Т. 2 571 с.

***Катерина Безпрозвана***

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Віннічук А. П.)*

## ХУДОЖНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЕННЯ ЖІНОЧИХ ОБРАЗІВ У РОМАНІ «ЛЮДОЛОВИ» ЗІНАЇДИ ТУЛУБ

### *Анотація*

*У статті проаналізовано особливості характеротворення жіночих образів у романі «Людолови» Зінаїди Тулуб. Найбільш детально проаналізовано образ Насті Повчанської – дружини Петра Сагайдачного.*

**Ключові слова:** історична та художня правда, художній вимисел, домисел, сюжет, образ, характери.

### *Аннотация*

*В статье проанализированы особенности характеров женских образов в романе «Людолови» Зинаиды Тулуб. Наиболее детально проанализирован образ Насты Повчанской – жены Петра Сагайдачного.*

**Ключевые слова:** историческая и художественная правда, художественный вымысел, домисел, сюжет, образ, характеры.

### *Summary*

*The article analyzes the features of character formation of female images in Zinaida Tulub's novel «Людолови». The most detailed analysis of The image of Nastya Povchanska (the wife of Peter Sahaidachny) is analyzed the most detailed.*

**Keywords:** historical and artistic truth, artistic fiction, conjecture, plot, image, characters.

Однією з характерних ознак історичного роману «Людолови» Зінаїди Тулуб є його поліперсонажність. Створюючи галерею жіночих образів (Настю, Горпину, Медже, Олену та ін.), письменниця розширює їх діапазон в українській історичній прозі. Головні жіночі персонажі роману «Людолови» переважно не відповідають виробленому українською літературою канону. Звісно, героїні твору не позбавлені багатьох прикмет, що були запозичені з фольклорних джерел й усталилися в нашій літературній традиції, але, ставлячи їх у важкі життєві обставини, у глибокий психологічний конфлікт, Зінаїда Тулуб моделює власні версії жіночих характерів. Це сильні, вольові жінки, здатні утвердити себе у надзвичайних обставинах, зробити вибір, самостійно розпорядитися своєю долею.

*Мета наукової розвідки* – дослідити особливості творення образу Насті Повчанської, простежити еволюцію її характеру.

Уводячи в роман образ Насті Повчанської, письменниця не відходить від виробленої традиції. На початку розділу «На хуторі Повчанських» ми бачимо портрет дівчини, що містить такі традиційні для класичної літератури зовнішні прикмети, як *«розкішна каштанова коса», «чорні, імлісті очі», «тонкий носик з горбинкою і нервовими ніздрями, піднята верхня губа і брови серпами» і, звісно ж, «струнке тіло з довгою ногою і невеличкі пружні уста»*. Цей портрет не стільки зображальний, скільки виражальний, оскільки оповідач підсумовує: *«...все виявляло гордовиту, непокірну натуру, а добре розвинене підборіддя – силу волі й стійку вдачу»* [4, Том 1, с. 68]. Сцена зустрічі закоханих, виписана в класичній манері, жартівливо-пестливий тон звертань із боку П. Сагайдачного, вияв цнотливої соромливості в Настиній поведінці, любовні сцени – усе це зображено відповідно до романтичної традиції української прози XIX століття.

Варто зазначити, що образ Насті Повчанської – один із найбільш детально виписаних. Протягом роману спостерігається еволюція характеру героїні – від молодої дівчини, що захоплюється розповідями старого кобзаря про козачі походи, до владної жінки, яка більше покладається на здоровий глузд, ніж на емоції. Не можна не зауважити, що на початково задуману суто любовну романну лінію вплинула соціальна настанова, соціально-класовий підхід, відповідно до якого Настине прагнення до розкошів і влади – у її походженні. Саме тому навіть у становищі татарської бранки вона займає привілейоване становище.

Власне про історичну Анастасію Повчанську, дружину П. Сагайдачного, відомо небагато. Сама письменниця наголошує на двох визначальних обставинах, що дали поштовх для авторської фантазії: вона зазнала татарської неволі. За свідченням Д. Яворницького, стосунки її з чоловіком були не зовсім зрозумілі, в усякому разі П. Сагайдачний *«розпорядився своє багатство передати на церкви, шпиталі, школи й монастирі, окрім дружини своєї»* [5, с. 63]. Після смерті чоловіка вона швидко вийшла заміж за шляхтича Івана

Піончина. Про владність удачі й рішучий характер Анастасії свідчить запис у книзі коронної метрики, у якому йдеться про накладання на неї баніції «за наїзд» на маєток Федора Даровського у селі Вирва.

Услід за Д. Яворницьким цю інформацію підтверджує Зінаїда Тулуб, підкреслюючи, що Настя Повчанська – особа не вигадана, а історична. «Вона дійсно донька хуторянина сотника Повчанського і зовуть її Анастасією, і визволена вона із турецької неволі. Щодо її властолюбного і енергійного характеру є цілком достовірні відомості: після смерті Сагайдачного вона озброїла армію козаків і здійснила напад на замок магната князя Самійла Корецького, взяла його штурмом, особисто командує козаками, спалила і силою повернула собі землі покійного чоловіка, захоплені Корецьким після Хотинського походу під час довгої і смертельної хвороби гетьмана. Про це є протестація Корецького в міських книгах Люблінського трибуналу» [5, с. 10–11].

На наш погляд, сюжетний хід зі здобуттям героїнею становища турецької султани є цікавим і цілком виправданим і в плані розвитку пригодницької сюжетної канви твору, і в плані зображення соціального розмежування в українському суспільстві. Звісно, тут маємо справу із авторським домислом, але він допомагає розгорнути інтригу з пошуком П. Сагайдачним утраченої коханої. Завоювання Кафи задля звільнення коханої жінки – є вальтерскоттівським прийомом. З іншого боку, внаслідок ідеологічних нашарувань часу письменниця трактує такий учинок свого героя, як вияв людоловства козацької старшини, що прагне збагатитися, і егоїстичних намірів самого гетьмана. Можна цілком погодитися з М. Сиротюком, що «таке тлумачення козацьких походів у Крим є антиісторичним, що тут Зінаїда Тулуб пішла, на догоду соціологічній схемі, і проти даних історичних джерел, і проти фольклору... Таке тлумачення неправильне загалом, неправильне і стосовно до детально описаного в романі кафського походу» [3, с. 83–84].

Зінаїда Тулуб зазначала, що спочатку образ Насті Повчанської в романі замислювався як суто романтичний, а її стосунки з П. Сагайдачним становили

основну любовну сюжетну лінію. Звідси – численні, пов’язані з долею жінки, романтичні колізії, запозичені з вальтерскоттівського роману: чистота і вірність у коханні, шалений супротив поневолювачам, аж до спроби самогубства під час морської подорожі із Кафи до Стамбула, продаж на вагу золота і безмежна спокусливість для владних чоловіків, які ладні покласти до її ніг усе, що мають, а також безмежна відвага закоханого лицаря, що ладен здолати заради коханої найнепрстойнішу твердиню. Щоправда, далі цих досить поширених у романі сюжетних ходів справа не йде. Закономірним би було, за каноном жанру, возз’єднання розлучених коханців і їхній шлюб. Зінаїда Тулуб відмовляється від такої розв’язки любовних перипетій, точніше, шлюб відбувається, але він зовсім позбавлений романтики, стає вимушеною угодою між двома людьми, долі яких давно вже розійшлися. Це виразно звучить у словах Насті, звернених до колишнього коханого: *«Ні, Петре, – відкарбувала вона, – не склеїти розбитого келиха, як кажуть, перські мудреці»* [4, Т. 2, с. 518].

Виходячи з ідеологічної настанови, що для Насті, як для представниці поневоленого класу, найвищою цінністю є влада над іншими, героїня спочатку безмежно страждає у неволі і вороже ставиться до Бег-лер-бея, а пізніше стає повновладною султаншею Стамбула. Письменниця пояснює це змінами в її характері, що відбулися за сім років перебування на чужині: *«В її руках з’явилася повільна велич жінки, звиклої до влади. Двірський церемоніал. Що спочатку так розважав її, а потім драгував своєю одноманітністю, тепер здавався їй важливим і необхідним: він навіював підданцям покору, думку про божественне походження влади, і Настя пильно стежила, щоб жодна рабня не ухилялася від урочистих виходів та церемоній, тому що юрба палацової челяді і рабів стала барвистим тлом, на якому яскравіше і опукліше вирізнялася її краса, її велич і влада»* [4, Т. 2, с. 341]. Не остання роль у цій метаморфозі відведена образу євнуха Гасана, який, ведучи свою власну гру, вводить Настю у світ гаремних інтриг і стає своєрідним каталізатором трансформації вільнолюбного духу української козачки у владний характер султани Гюль-Хуррем.

На нашу думку, викладені обставини логічно вмотивовані, коли виходити з тієї ідеологічної засади, що Настя, яка за своїм походженням належить до козацької старшини, має бути владолубною і корисливою. Якщо згадати її розмову із Сагайдачним на хуторі під час сватання, то саме гетьман планує відвезти свою наречену до Києва, щоб там вона навчилася поводити себе у шляхетному товаристві, носити дороге вбрання, розмовляти польською мовою, щоб у майбутньому не ганьбити свого чоловіка простими манерами і неосвіченістю. Жодного разу ми не спостерігаємо в романі сцен упослідження Насті, страждає її гонор шляхтянки, яка перетворюється у рабину. Але одразу ж утіхою стає та обставина, що продано її на вагу золота. Настя є ніби відзнакою, яка засвідчує чоловікові, що володіє нею його вищість, обраність, а тому є особливо жаданою. Лише окремими штрихами окреслено те страждання, що зазнала його жінка в полоні.

Письменниця мала сумніви щодо того, як буде співвідноситися характер її героїні, яка керується більше тверезим розумом, ніж серцем. З рисами українського національного характеру, які найкраще окреслив І. Гончаренко: «У нашому характері центральне місце займає чуттєва сфера. Чуття, головним чином, визначають поступування української людини. Обдаровані надміру чуттям, ми маємо недостатній контроль з боку інших психічних складників – волі й розумових обдаровань» [2, с. 72].

Настині перебування в Кафі описується цілком суголосно з народно-пісенною традицією, а також у дусі історичної прози XIX – початку XX століття. Вона вороже ставиться до всіх оточуючих її чужинців, за винятком циганки Кайтмази, прихильна лише до української рабині-бабусі, що втратила в неволі молодість і здоров'я, а тому вимушена залишити мрії про рідний край, де її чекає хіба що голодна смерть під тином. Настя тужить за Батьківщиною, віддано чекає визволителя П. Сагайдачного, вдивляючись крізь срібну підзорну трубу в морську далечінь. За першої ж нагоди вона без вагань кидається за борт шхуни, що везе викрадену до турецького сералю. Саме в палаці Назлі-ханум із бранкою відбувається метаморфоза. Работоргівець Гасан навчає її інтригувати,

і Настя стає здібною ученицею. Пізніше вже Гюль-Хуррем, султанша Стамбула, віднаходить смак у владі і нарівні з турецькими високо – посадовцями наліво і направо тургує посадами, намагаючись якомога більше збагатитися. За намовлюванням Гасана, вона переконує чоловіка знищити Назлі-ханум, розправляється із претендентами на престол, які можуть позбавити її влади після смерті чоловіка.

Варто відзначити, що намагання письменниці створити максимально достовірні образи історичних осіб, не йдучи проти історичної правди і виконуючи водночас ідеологічні вимоги сучасності, дивовижним чином посприяло творенню розмаїтого у своїх виявах і психологічно переконливого характеру, позбавленого трафаретності і наперед визначеності.

Загалом, художня модель історичного минулого, створена З. Тулуб, як зазначає дослідниця А. Віннічук у монографії «Геройство мусить мати нагороду: концепція історичного минулого України в романістиці другої половини ХХ століття», «служує формуванню історичного мислення», глибшому розумінню особистістю власного місця в соціумі, віднайденою індивідом шляхів до самопізнання й самоствердження» [1, с. 5].

#### Література

1. Віннічук А. Геройство мусить мати нагороду. Концепція історичного минулого України в романістиці другої половини ХХ століття / Монографія. Вінниця: ТОВ «Фірма «Планер», 2010. 214 с.
2. Гончаренко І. Наш національний характер // Хроніка. 2000 : Філософський спадок століть. 2000. С. 37–38, С. 66–67.
3. Сиротюк М. Зінаїда Тулуб: Літературно-критичний нарис. Київ, 1998. 220 с.
4. Тулуб З. Людолови. Історичний роман: У 2 т. Київ, 1996. Т. 1. 470 с., Т. 2 571 с.
5. Яворницький Д. Гетьман Петро Коношевич-Сагайдачний // Історичні постаті України : Історичні нариси : упоряд. та авт. вступ. ст. О. Болдирев. Одеса, 1993. С. 24–64.

*Вероніка Ганай*

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Богатько В. В.)*

## **МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У ТВОРАХ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА**

*Анотація*



*У статті розглянуто методи та прийоми вивчення фразеологізмів у творах Василя Стефаника. Здійснено спробу спроектувати літературний матеріал на урок української мови, а саме – на вивчення фразеології.*

**Ключові слова:** методи та прийоми, урок, фраземіка.

#### **Анотація**

*В статье рассмотрены методы и приемы изучения фразеологизмов в произведениях Василия Стефаника. Предпринята попытка спроектировать литературный материал на урок украинского языка, а именно – на изучение фразеологии.*

**Ключевые слова:** методы и приемы, урок, фраземика.

#### **Summary**

*The article deals with the methods and techniques of studying phraseologisms in the works of Vasily Stefanyk. An attempt was made to design literary material for the lesson of the ukrainian language, namely, for the study of phraseology.*

**Keywords:** methods and techniques, lesson, phrasemics.

Удале планування уроку – запорука успіху навчально-виховної діяльності. Однак якщо першому компоненту на сьогодні приділяють достатньо уваги при розробці навчального матеріалу, то другому, мусимо визнати, не надають відповідного значення. А відтак почасти на уроках страждає триєдина мета впровадження освітньої діяльності. Саме тому на уроках української мови постає потреба слідкувати за здійсненням виховного впливу на школярів.

Безумовно, найтісніші міжпредметні зв'язки українська мова має з літературою, яка володіє потужним виховним потенціалом. Відповідно одним із засобів дотримання цілісності уроку є тематичний підбір дидактичного матеріалу. Тренувальні вправи, приклади різної тематики не сприятимуть успішному засвоєнню знань учнями. Як вихід – підбір ілюстративного матеріалу з опорою на творчість конкретного письменника.

*Мета розвідки – виявити доцільні методи та прийоми вивчення фразеологізмів на основі фраземіки В. Стефаника.*

Мова художніх творів В. Стефаника становить значний науковий інтерес. Словесна творчість письменника – багатомірний комплекс взаємопов'язаних елементів, у яких потреби, мотиви, настанови, наміри автора виражено різними мовними засобами. Саме тому мову новел В. Стефаника досліджували як

сучасники письменника, так і науковці ХХ ст.: І. Франко, Я. Баран, З. Бичко, Г. Гершелес, О. Гнідан, К. Гордієнко, І. Грицютенко, Р. Зорівчак, Б. Кобилянський, І. Ковалик, А. Коваль, В. Лесин, В. Морачевський, І. Петличний, Ф. Погребенник, Я. Чорненький, М. Щербак, Б. Яцків та ін. В. Стефаника справедливо називають майстром української новели. Посилений психологізм та експресія, стрімкість і напруженість сюжетів його творів неодмінно прагнуть застосування фразеологізмів, адже за їх допомоги, переконує П. Дудик, «можна відтворити майже кожне з явищ дійсності не тільки змістовно й виразно, а й дотепно, влучно, яскраво й оригінально, колоритно, бо у фразеологізмах найбільшою мірою закарбовано віковий досвід, етику й естетику, мудрість народу» [2, с. 179].

Фразеологічні одиниці істотно доповнюють і одночасно характеризують мовну картину світу письменника. І. Голуб вважає, що «естетична роль фразеологічних одиниць у художній літературі зумовлена їх природною образністю й емотивністю, а також умінням автора відібрати потрібний матеріал і ввести його в текст, підпорядкувати авторському задумові» [1, с. 203].

Вивчення фразеологізмів у школі сприяє удосконаленню комунікативних умінь і навичок учнів у процесі активної мовленнєвої діяльності, піднесенню їхньої культури мовлення. Методологічні засади вивчення фразеології досліджували А. Альохіна, Н. Амосова, В. Архангельський, Л. Булаховський, Я. Баран, В. Виноградов, О. Войтенко, М. Зимомря, Є. Поливанов, О. Смирницький.

На думку М. Пентилюк, «національна специфіка мови певною мірою знаходить свій вияв у її фразеологічній системі, яка формувалася упродовж багатьох століть. Беззаперечною є теза, що фразеологічні одиниці акумулюють у собі погляди людської спільноти на різноманітні аспекти життя. Проблема мовленнєвої культури як важливого чинника розвитку і виховання особистості не може бути реалізована без систематичної фразеологічної роботи. Культура мовлення – важлива складова загальної культури людини; відповідність нормам

літературної мови є однією з основних її вимог. Осмислення цих вимог, обґрунтування необхідності дотримання правил мовленнєвої культури як показника загальної культури та рівня інтелектуального розвитку кожної окремої людини й нації в цілому є вагомим підґрунтям успішної роботи з фразеологічними одиницями» [1, с. 114].

У процесі вивчення системних зв'язків і відношень між фразеологізмами, при аналізі їх ролі, функцій та сфери застосування використовують метод спостережень і аналізу мовних явищ. До цього методу прийнято звертатись на етапі актуалізації пізнавальної діяльності.

Метод вправ сприяє перетворенню набутих знань у відповідні уміння й навички. Цей метод уміщує різноманітні прийоми, серед яких найпродуктивнішим у форматі уроку на літературній платформі є робота над текстом. Фрагменти художніх творів можуть супроводжувати завдання: «Віднайдіть фразеологізми, виясніть їх тлумачення, скориставшись словником»; «Доберіть синоніми до наявних у тексті фразеологізмів». Подібні завдання вимагають застосування окремого прийому – роботи з фразеологічними словниками. Однак такі уривки повинні містити щонайменше п'ять фразеосполук. До прикладу, як у творі «Басараби» В. Стефаника: *«Гай, пий, не пускай очий під стіл. Коби ти очі не пускав удолину, але вгору, то легше би твоїй душі було. Пий до вуйка Миколая...*

– *Бабо, у вас добре: і їсти, й пити, бо хоть ви мовчите, але очі ваші просять.*

– *У мене таки так, я очі маю, аби сміялися, аби жартували. Я не маю їх, та й мама їх не змалювала, аби плакали. Коби ви із своїх очий прігнали тоту мраку чорну, що вам світ затемнює. У моїх очах є мої діти, є моє поле, і моя худоба, і мої стодоли, та чого їм застелюватися журую»* [5, с. 158].

Застосовуючи прийом граматичного аналізу, можна помітити, що фразеологічні одиниці різняться своєю синтаксичною структурою. Для впровадження цього прийому на уроці можна запропонувати завдання подібного типу: «Згрупуйте фразеологізми, що співвідносні з реченнями, та ті,

які мають структуру словосполучення». Такий прийом відіграватиме значну роль в реалізації внутрішньопредметних зв'язків. Прикладом можуть слугувати фразеосполуки В. Стефаніка: а) предикативні: «*ніхто і не гавкнув*», «*все йшло йому з рук*», «*камінь із серця впав*», «*прийшла смерть*» [4, с. 61, 33, 91, 84]; б) співвідносні зі словосполученнями: «*витріщити очі*» [5, с. 84], «*гризти кулаки*» [4, с. 137].

Прийом порівняння дозволить віднайти тотожні та взаємовиключаючі фразеологізми. Зазвичай на уроках пропонують утворити синонімічні та антонімічні пари. Перша група, як правило, продуктивніша, що помітно і в творчості Стефаніка: «*ніхто і не гавкнув за тобов*» – «*слова не заговорив*» [5, с. 61], «*не гніт бандиги*» [4, с.134] – «*заціпить вам зуби*» [5, с. 161], «*пускай очий під стіл*» – «*очі не пускав удолину*» [5, с. 158]. Антонімічні сполуки трапляються рідше: «*тяжкий камінь поклав на груди*» – «*камінь із серця впав*» [5, с.71, 91]. Однак застосування цього прийому теж майже не трапляється у чистому вигляді, його часто комбінують із прийомом групування фразеологічних одиниць за тематичними та семантичними ознаками.

Прийом визначення синтаксичних функцій фразеологізмів може застосовуватись лише на прикладі цілих речень. Для того, щоб простіше визначити, яким членом речення виступає фразеологізм, варто поради учням замінити його лексичним відповідником, до прикладу у реченні «*Прийшли їй на гадку слова старого Тимка*» фразеологізм означатиме 'пригадалися', відтак зрозуміло, що у цьому контексті він виконує роль предиката; «*Такий панок, каже, все вам понатисує, тумана пустить...*» [5, с. 61, 88]: значення фразеологізму тут – 'наведе оману', синтаксична роль – присудок.

Прийом добору синонімічних варіантів вимагає попереднього досвіду школярів або тривалішої праці – пошуку фразеологізмів однакової семантики за словниками.

Міцною базою для подальшого створення учнями зв'язних текстів є прийом творчого конструювання. З його допомогою учні навчаються оперувати в живому мовленні фразеологізмами, вводячи в контекст, уточнюватимуть їх

семантику. Як зразок можна подати фразеологізми, використані письменником: *«витріщив очі», «продираєш очі», «якби-м на світ народився»* [5, с. 84, 160, 160].

Аналіз функціональних властивостей фразеологізмів у художніх творах дозволить школярам усвідомити їх прагматику. Зачитуючи фрагменти літературних творів, учні матимуть змогу виявити експресивно-емоційну функцію фразеологічних одиниць: *«Якби [...] жодна церква не стримала сліз одовиних», «... що таке тяжке пригнітило його душу»* [5, с. 90, 159]; оцінну: *«Заціпить вам зуби, та й чекайте»* [5, с. 161].

Отже, на прикладі творчості Василя Стефаника ми зробили спробу спроектувати літературний матеріал на урок української мови, а саме – на вивчення фразеології. Такий підхід забезпечить цілісність уроку, виконання виховної мети, що полягає в ознайомленні учнів із добірними зразками української письменницької класики, морально-повчальному змісті дидактичного матеріалу. Було з'ясовано, що метод вправ на уроках вивчення фразеології є найдієвішим засобом формування практичних умінь і навичок оперування фразеологічними одиницями. Такі прийоми як робота над текстом, граматичний аналіз, порівняння, зіставлення, робота з фразеологічними словниками, творче конструювання, добір синонімічних варіантів, аналіз синтаксичних ролей та функціональних можливостей фразеологізмів формуватимуть цілісне уявлення учнів про українську фраземіку.

Окреслена система прийомів на матеріалі художніх текстів Василя Стефаника обумовлює осмислення семантики фразеологічних одиниць, ефективний добір стійких словосполучень, використання їх у мовленні залежно від мети висловлювання, місця та умов спілкування. Моделюванню необхідних умов для успішної комунікації сприятиме використання ілюстративного матеріалу, зразків художніх текстів, долучення вправ ситуативного характеру, виконання проблемних і тестових завдань, імітація ситуацій, які сприятимуть вербальному спілкуванню. Адже правильність, чіткість і чистота мовлення є одним із показників мовної екології.

## Література

1. Голуб И. Стилистика современного русского языка. Москва, 1986. 203 с.
2. Дудик П. Стилистика української мови. Київ, 2005. 368 с.
3. Пентилюк М. Основні напрями мовленнєвого розвитку учнів середньої школи // Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей. Київ, 2011. С. 108–117.
4. Стефаник В. Вибрані твори [Текст] : новели. Київ, 1962. 257 с.
5. Стефаник В. Твори (українською мовою) / [за заг. ред. Г. Сингаївської]. Київ, 1964. 561 с.

*Тетяна Герилевич*

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Богатько В. В.)*

## ДО ПИТАННЯ ПРО ТЕРМІНОПОЗНАЧЕННЯ В СУЧАСНІЙ ЛЕКСИКОЛОГІЇ

### *Анотація*

*У статті розкрито питання термінопозначення в сучасній лексикології.*

*Ключові слова: термін, термінопозначення, лексикологія.*

### *Аннотація*

*В статье раскрыто вопрос терминопределиение в современной лексикологии.*

*Ключевые слова: срок, терминопределиение, лексикология.*

### *Summary*

*The article deals with the issue of terminology in modern lexicology.*

*Keywords: term, terminology, lexicology.*

Для логічного та послідовного викладу матеріалу нашого дослідження проаналізуємо низку лінгвістичних понять, якими будемо керуватись у подальшій роботі, а саме: *слово, лексичне значення слова, лексика, лексикологія, комунікативна компетенція, лексична компетенція.*

У словникових джерелах лексема *слово* тлумачиться як «виключна здатність людини виражати свої думки й почуття, здатність мовити, спілкуватися» [4, с. 221]; найважливіша мінімальна структурно-семантична одиниця мови, яка «...служить для називання предметів, процесів і властивостей» [3, с. 222]; «вільно відтворюється у мовленні і служить для побудови висловлювань» [2, с. 272]; «співвідноситься із пізнаним і

вичленованим окремим елементом дійсності (предметом, явищем, ознакою, процесом, відношенням та ін.), основною функцією якої є позначення, знакова репрезентація цього елемента - його називання, вказування на нього або його вираження» [14, с. 612]; «... являє собою звукове вираження поняття про предмет або явище об'єктивного світу» [14, с. 329]; охоплює сукупність семантичних, фонетичних та граматичних ознак, специфічних для кожної мови [11, с. 465].

Мовознавці С. Бевзенко, М. Дем'яненко, Ю. Карпенко, А. Левицький, А. Славова, С. Шевчук, Н. Шкурятяна та І. Ющук визначають *слово* як «центрально функціонально-структурну, самостійну, наділену одним або кількома граматичними значеннями одиницю мови, яка передає одне чи більше значень, легко відтворюється і є будівельним матеріалом для речення» [10, с. 44];

✓ «мінімальний звуковий (чи графічний) подразник, який викликає у свідомості людини певне уявлення - реальний чи нереальний образ» [21, с. 65];

✓ основну структурно-семантичну одиницю мови, якій властиві самостійність, формальна цілісність та ідіоматичність [7, с. 184];

✓ мінімальну структурно-семантичну одиницю мови, що становить звук або комплекс звуків і, маючи здатність вільно відтворюватися в мовленні, слугує для побудови речення [1, с. 91];

✓ оформлену за законами певної мови неподільну на менші подібні єдності основну мовну одиницю, що складається зі звука чи комплексу звуків і називає певні предмети, процеси і явища об'єктивної дійсності та їх ознак або лише вказує на них, виражає відношення між ними чи емоційно-вольові вияви [20, с. 213].

Лінгводидакти *слово* пояснюють як:

✓ «особливу одиницю мови, що характеризується фонетичним вираженням, семантичною валентністю, лексико-граматичною віднесеністю і непроникністю» [18, с. 24];

✓ «самостійна одиниця, що характеризується цільністю і

однооформленістю, лексико-граматичною віднесеністю, одночасно належить і мовній системі, і мовленню в кожному конкретному вияві значення» [9, с. 6].

У мовознавстві розрізняють поняття *слово* та *лексема*. Основною відмінністю між ними називають віднесеність до абстракції чи конкретизації. Так, *слово* часто розглядають як конкретну одиницю, а *лексема* – як абстрактну, під якою розуміють «слово в сукупності його форм і можливих значень у всіх його вживаннях і реалізаціях» [8, с. 18].

Лексема – це компресія суспільного досвіду, тому в ній яскраво виявляється національно-культурна специфіка мови, її зв'язок із матеріальним і духовним життям народу, його історією, традиціями, звичаями. «Лексема є результатом потреби у виражальних засобах комунікації – вербального вираження почуттів, емоційних оцінок, засобів емоційного впливу, влучних характеристик людини» [5, с. 37].

Для позначення всіх різновидів терміна *слово* сучасні мовознавці А. Левицький, А. Сингаївська, Л. Славова [10, с.45], І. Ющук [21, с.65] окрім лексеми використовують ще і *словоформу*. Під лексемою *словформа* розуміють окреме слово з усією сукупністю властивих йому форм словозміни й значень у різних контекстах (наприклад, *частина тіла*, *керівник установи*, *передня частина колони* і т. ін., становлять одну лексема – *голова*). Словоформу ж визначають як окреме слово в певній граматичній формі (наприклад, *чорнобривці*, *землею*, *квітнуть*).

Слово як одиниця мови та мовлення характеризується низкою ознак. Серед них сучасні мовознавці С. Шевчук та Н. Шкуратяна окреслюють

✓ *фонетичні* (слово складається з мовних звуків; звуки у словах розміщені у визначеній послідовності; в певній послідовності розміщені і склади - наголошені, ненаголошені);

✓ *семантичні* (слова мають лексичне значення: називають різні предмети, явища, процеси, ознаки, що існують у довколишньому світі; інші слова, не маючи лексичного значення, виражають відношення між предметами і діями, предметами й ознаками в довкіллі);



- ✓ *морфемні* (розрізняють слова прості й складні; у слові наявні одна чи кілька морфем);
- ✓ *словотвірні* (похідні та непохідні слова); граматичні (відмінювання слова за родами, часами, відмінками);
- ✓ *морфологічна* словозміна (змінні та незмінні слова);
- ✓ *синтаксичні* (слова можуть бути пояснювальними і пояснюваними, виступати членами речення і не мати здатності виконувати синтаксичні функції) [20, с. 213].

Ю. Карпенко виокремлює такі основні ознаки слова:

а) *самостійність* (слово може змінювати своє місце в межах речення, бути ізольованим, виокремленим із висловлювання, легко відтворюватись);

б) *формальну цілісність*: виявляється як *фонетична оформленість* (слова розділені паузами і об'єднані наголосом, фонетичною і структурною організацією); *граматична оформленість* (слова мають морфологічну форму і виконують синтаксичну функцію); *непроникність слова* (в середину слова не можна вставити інше слово);

в) *ідіоматичність*: полягає у довільності зв'язку звучання зі значенням [7, с. 183].

Інші вчені (А. Климентенко та А. Миролубов) [19, с. 223] називають такі особливості слова, які відрізняють його від одиниць інших мовних рівнів:

- ✓ *з погляду референтної функції*;
- ✓ *спрямованість на більш чи менш самостійний, окремий денотат*;
- ✓ *цілеспрямованість*;
- ✓ *з погляду структури*;
- ✓ *здатність виділятися із низки суміжних одиниць завдяки більш чи менш чіткій структурній єдності і наявності прикордонних сигналів*;
- ✓ *цілеоформленість*;
- ✓ *із семіотичного погляду слово володіє знаковим характером, єдністю планів вираження та змісту, робить його здібним до транспортування значення*;

✓ із функціонального погляду слова характеризуються цілевідтворенням у мовленні: вони не конструюються по-новому в кожному акті мовлення, а використовуються в ньому як готові знаки, здатні до різного поєднання один з одним у вигляді цілих одиниць у процесі створення більш складних знакових утворень – синтагм та пропозицій.

Лінгводидакти С. Караман, Т. Коршун, М. Пентилюк виокремлюють такі ознаки слова:

- ✓ єдність звучання і значення (звук або комплекс звуків лише тоді є словом, коли служить вираженням певного змісту);
- ✓ лексико-граматична співвіднесеність;
- ✓ непроникність (виражається в неможливості його структурних змін);
- ✓ відтворюваність;
- ✓ фонетична оформленість (передбачає наявність у ньому звукової оболонки – звучання) [13, с. 174].

Основними функціями слова мовознавці С. Бевзенко, Ю. Карпенко, І. Ющук визначають:

- ✓ номінативну, яка виявляється в тому, що слово дає найменування предметам і явищам, ознакам і діям;
- ✓ узагальнювальну, що полягає у здатності мовної одиниці відносити предмети і явища до класів, тобто узагальнювати їх;
- ✓ естетичну, що є засобом художньої виразності й образності.

В. Степанова окреслює три характеристики форми слова:

- ✓ звукову (фонетичну), яка виділяє слово в єдності форми і змісту;
- ✓ структурно-граматичну, що вказує на оформленість змісту засобами певної частини мови і на співвідносність цього слова з лексико-граматичним класом слів;
- ✓ структурно-словотворчу, що визначає зв'язки слів у межах однієї частини мови і зв'язки слів за спільністю кореня у складі різних лексикограматичних класів [16, с. 18].

Під час вивчення лексики необхідно враховувати наявність *лексичного* та *граматичного значення слова*. Під *лексичним значенням* розуміють:

✓ історично закріплену у свідомості народу (колективу) співвіднесеність слова з певним явищем [10, с. 46];

✓ зміст слова, що відображає у свідомості закріплене в ньому уявлення про предмет, дію, властивість [6, с. 126];

✓ установлювана мисленням людини співвіднесеність між звуковим комплексом і предметом чи явищем дійсності, що позначені цим комплексом [20, с. 216].

*Грамматичне значення* є як додаткове до лексичного і виражає різні відношення слова до інших слів у реченні.

На думку В. Тихоші, лексичне та граматичне значення відрізняються між собою ступенем абстракції та функціонально [18, с. 14]. *Грамматичне значення* функціонально співвідноситься з вираженням відношень, тобто слів, не обмежується вказівкою на певний предмет, а вводить цей предмет у систему зв'язків і відношень, аналізує і узагальнює їх. Складниками *лексичного значення* вчена називає предметну та понятійну віднесеність слова.

*Лексичне значення* слова може змінюватись і зміни ці, на думку вчених С. Шевчук та Н. Шкуратяна, виявляються у здатності слова набувати нового значення у процесі розвитку суспільства й мови. Слово може мати багато значень, а у процесі розвитку одне чи кілька із цих значень зникають – лексичне значення слова згасує; слово набуває нового значення, утративши те, з яким уживалося раніше, – відбувається переосмислення значення слова [20, с. 245].

Лексичне значення поділяється на:

✓ *концептуальне, конотативне, контекстуальне, денотативне, сигніфікативне* (М. Дем'яненко, Ю. Карпенко, А. Левицький, А. Славова, І. Ющук);

✓ *номінативне, фразеологічно зумовлене і синтаксично зумовлене* (М. Пентилюк),

✓ *умотивоване та неумотивоване* (С. Бевзенко).

Ю. Карпенко визначає три чинники, під дією яких формується лексичне значення слова:

1) об'єктивна дійсність (предмети, процеси, ознаки, відношення, явища, які потребують словесного вираження). Під дією цього чинника формується денотативне (лат. *denotatus* – позначений) значення слова;

2) історичні обставини, ментальність народу, які сприяють закріпленню лексичного значення, спричинюють його зміну й уточнення в процесі розвитку мови. Вони зумовлюють конотативне (лат. *cop* – разом, *notare* – позначати) значення слова, тобто додаткове, відтінки, які накладаються на основне значення, і оцінку денотата;

3) відношення між словами, які бувають синтагматичними (змінними, несталими поєднаннями слів у мовленні) і парадигматичними (стійкими, стабільними поєднаннями слів у мові) [7, с. 190].

Отже, слово – це будівельний матеріал мови, змістом якого є смислове навантаження, що служить для називання предметів, явищ, процесів та властивостей дійсності.

Феномен *лексика* тлумачиться як:

✓ «словниковий склад, сукупність слів якоїсь мови чи діалекту» [2, с. 272];

✓ певна система співвідносних і взаємопов'язаних мовних одиниць [12, с. 94];

✓ словниковий запас творів авторів чи сукупність слів, що вживаються в якійсь сфері діяльності [17, с. 274].

Лексика будь-якої живої мови постійно поповнюється шляхом словотворення на основі власного матеріалу та іншомовними запозиченнями, зокрема інтернаціоналізмами [3, с. 189]. Лексика поділяється за походженням, стилістичним вживанням та частотою використання у мовленні.

Із погляду походження, лексика української мови поділяється на *споконвічну* (корінну) та *запозичену*. Під *споконвічними* словами розуміють

«такі лексичні одиниці, що успадковані з давніх часів від усіх періодів історичного розвитку мови-джерела ...» [6, с. 141].

На думку С. Дорошенка, «споконвічна лексика кожної мови передає її лексичну і значною мірою фонетичну специфіку, а також указує на генетичну належність цієї мови до відповідної мовної підгрупи, групи і сім'ї мов». [6, с. 142].

*Корінну лексику* поділяють на:

- ✓ *лексику із індоєвропейської мовної єдності* (мати, син, журавель, ясен, жорна);\
- ✓ *спільнослов'янської мовної єдності* (сват, свояк, вітчим, печериця, обора, стайня, пряжа);
- ✓ *власне українську лексику* (галушки, вареники, паляниця, куліш, хустина, свита, намисто) [20, с. 243].

Сферу вживання лексики передусім визначають дві форми мови – усна і писемна. Відповідно до цього розрізняють *усно-розмовну* (або *розмовну*) і *книжно-літературну* (або *книжну*) лексику.

*Розмовна лексика* складається історично з різних діалектів незалежно від книжної лексики. У ній виробилася чітка закріпленість семантики і граматичних особливостей за певними словами. Цієї закріпленості дотримуються мовці всієї території поширеності мови: різної територіальної, соціальної і професійної належності. Саме це й становить основу для утворення літературної мови, а відтак, і книжної лексики.

*Книжна лексика* базується здебільшого на словах розмовного (за участі діалектів) характеру, до якої додаються лексичні елементи суто книжного вжитку (офіційно-ділові, наукові, публіцистичні слова), вироблені в процесі функціонування писемності. Сфера поширеності розмовної лексики (основною ознакою якої є її використання в усному мовленні) – повсякденний побут мовців. Місце книжної лексики – офіційні документи, наукові трактати, художня література, преса [6, с. 151].

Як стверджують мовознавці С. Шевчук та Н. Шкуратяна, в основному

словниковому складі мови можуть відбуватися зміни, які спричинені розвитком суспільства і призводять до того, що одні слова виходять із його складу, інші в ньому з'являються. На думку вчених, більш стійкою є та його частина, що пов'язана з назвами предметів рослинного і тваринного світу, назвами явищ природи; більшу схильність до змін виявляє частина, пов'язана з назвами предметів побуту, процесів виробництва знарядь праці [20, с. 213]. У зв'язку з такою властивістю мови до змін, її словниковий склад поділяють на *активний* та *пасивний*.

*Активна лексика* – це «сукупність слів тієї чи тієї мови, що в певний період її існування сприймається як звичайні сучасні слова без помітних ознак їх новизни чи застарілості. Щодо поширеності вживання у складі активної лексики виділяють:

а) зрозумілі всім носіям певної мови загальнонародні слова, вживані в усіх стилях усної й писемної форми мови,

б) широко вживані в різних галузях науки і мистецтва, техніки і виробництва номенклатурні назви» [2, с. 32].

Отже, *лексика* – змістовий і найдинамічніший компонент мовлення. Як зазначає І. Синиця, лексика найповніше й найточніше репрезентує особистість мовця, її розумовий розвиток, стан її загальної й мовленнєвої культури [15, с. 37].

*Лексикологія* є розділом мовознавства, що вивчає:

- ✓ лексику, словниковий склад мови [10, с. 4];
- ✓ багатоаспектною наукою, що вивчає природу й сутність слова, його виникнення і зміну, визначення значення слів та їх уживання, структуру словникового складу мови, шляхи його поповнення і т. ін. [8, с. 67].

С. Дорошенко розглядає поняття лексикології у вузькому та широкому розумінні. Лексикологія в широкому розумінні – це розділ мовознавства, який відповідно до завдань вивчення словникового складу мови виділяє лексикологічні науки, такі як *семасіологія* (наука про значення (інакше – семантику) слова), *ономастика* (наука про власні назви), *фразеологія* (наука

про стійкі сполуки слів), *етимологія* (наука про походження слів) і *лексикологія* у вузькому значенні слова, тобто лексикологічна наука про словниковий склад, інакше, лексику. Це означає, що лексикологія у вузькому розумінні є складовою частиною лексикології як загальної науки про слово [6, с. 125].

Розрізняють *загальну і часткову, історичну, зіставну та описову лексикології*. *Загальна лексикологія* встановлює загальні закономірності будови, функціонування й розвитку лексики; *часткова* – вивчає словниковий склад окремої мови; *історична* досліджує історію слів у зв'язку з історією позначуваних ними предметів; *зіставна* аналізує словниковий склад з метою виявлення генетичної (історичної) і структурної спорідненості або відмінності в лексичному складі зіставляваних мов [6, с. 125].

Отже, робота над вивченням лексичного матеріалу в початкових класах має велике загальноосвітнє і практичне значення. Вивчення його розширює знання учнів про мову, ознайомлює з одиницею мови – словом, є головним джерелом збагачення словника учнів. Вивчення лексики розвиває увагу учнів до значення й уживання слів у власному мовленні, виховує потребу в доборі необхідного слова для точного висловлювання думки, розвиває чуття мови. Саме через інтерес до лексики виховується інтерес до мови в цілому.

#### Література

1. Бевзенко С. Вступ до мовознавства : Короткий нарис : навч. посіб. Київ, 2006. 143 с.
2. Ганич Д., Олійник І. Словник лінгвістичних термінів. Київ, 1985. 360 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.
4. Даль В. Толковий словарь живого великорусского языка. Москва, 1991. Т. 4. 638 с.
5. Дороз В. Лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у 5–6 класах шкіл з російською мовою навчання : дис. ... канд. пед. наук. Бердянськ, 2005. 205 с.
6. Дорошенко С. Загальне мовознавство : навч. посіб. Київ, 2006. 288 с.
7. Карпенко Ю. Вступ до мовознавства : підручник. Київ, 2006. 334 с.
8. Копіца Є. Збагачення словникового запасу учнів гімназії науковою навчально-термінологічною лексикою на міжпредметній основі : дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2005. 198 с.
9. Лазаренко Н. Формування у молодших школярів поняття про слово у взаємозв'язку його лексичних та граматичних значень : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук. Київ, 1993. 24 с.
10. Левицький А., Сингаївська А., Славова Л. Вступ до мовознавства : навч. посіб. Київ, 2006. 104 с.

11. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Ярцева. Москва, 1990. 626 с.
12. Мельничайко В., Пентилюк, М., Рожило Л. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. Київ, 1982. 216 с.
13. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. Пентилюк, С. Караман, О. Караман та ін. Київ, 2004. 400 с.
14. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ, 2008. Т. 3. 862 с.
15. Синиця І. Психологія усного мовлення. Київ, 1974. С. 36–42.
16. Степанова В. Слово как предмет изучения. Ленинград, 1977. С. 10–18.
17. Словник іншомовних слів / уклад. С. Морозов, Л. Шкарапута. Київ, 2000. 680 с.
18. Тихоша В. Формування лексичних умінь і навичок з української мови в учнів 5-6 класів шкіл з російською мовою навчання : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1993. 180 с.
19. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А. Климентенко, А. Миролюбова. Москва, 1981. 456 с.
20. Шкурятяна Н., Шевчук С. Сучасна українська літературна мова : Модульний курс : навч. посіб. Київ, 2007. 823 с.
21. Ющук І. Вступ до мовознавства : навч. посіб. Київ, 2000. 128 с.

**Вікторія Гончар**

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – канд. пед. наук, старший виклад. Ільчук В. В.)*

## **ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ДІАЛЕКТИЗМІВ**

### **У МОДЕРНІСТСЬКІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПРОЗІ (НА ПРИКЛАДІ СПАДЩИНИ**

#### **МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО)**

##### ***Анотація***

*У науковій статті здійснено спробу аналізу функціонування діалектизмів у модерністській прозі зламу XIX–XX століть на прикладі прози М. Коцюбинського й імпресіоністичної повісті-притчі «Тіні забутих предків» зокрема. Продуктивним у науковій площині розгляду явища виявилось зіставлення модерністської лабораторії М. Коцюбинського та В Стефаника, що перегукувалися в використанні функціонального інструментарію діалектизмів.*

**Ключові слова:** *говір, говірка, діалект, діалектизм, проза, модернізм, імпресіонізм.*

##### ***Аннотация***

*В научной статье предпринята попытка анализа функционирования диалектизмов в модернистской прозе перелома XIX–XX веков на примере прозы М. Коцюбинского и импрессионистической повести-притчи «Тіні забутих предків» в частности. Продуктивным в научной плоскости рассмотрения явления оказалось сопоставление модернистской лаборатории*



*М. Коцюбинського* и *В. Стефаніка*, что перекликались в использовании функционального инструментария диалектизмів.

**Ключевые слова:** *говор, диалект, диалектизм, проза, модернізм, імпрессионізм.*

### **Summary**

*The article analyzes the functioning of dialectisms in modernist prose of the turn of the XIX–XX centuries on the example of the prose of M. Kotsubinsky and the impressionistic novel-fable «Тіні забутих предків» in particular. Productive in the scientific plane of consideration of the phenomenon was the comparison of the modernist laboratory of M. Kotsyubynsky and V. Stefanyk, who spoke in the use of functional tools of dialectisms.*

**Keywords:** *speech, dialect, dialecticism, prose, modernism, impressionism.*

*Актуальність дослідження.* Проблема функціонування діалектизмів порушена в працях С. Бевзенка, Ф. Жилка, І. Матвіяса, Б. Кобилянського, В. Кононенка та інших мовознавців. Внаслідок побутування думки про те, що діалектизми засмічують літературну мову, що їх треба викорінювати з усного мовлення, вже в кінці XIX – на початку XX століття науковці розглядали діалектне мовлення як джерело розвитку мови, опираючись на досвід «Енеїди» І. Котляревського, повістярства Г. Квітки-Основ'яненка та інших авторів великої форми різножанрових творів, проте діалектизми виявилися найхарактернішими саме для прози, що передавала колорит народного життя.

Вельми цікавим є те, що мовні особливості творів світового імпресіоніста М. Коцюбинського, зокрема повісті-притчі «Тіні забутих предків» привертала увагу багатьох не лише вітчизняних дослідників. Так, Ф. Жилко у статті «Проблема діалектизмів в українській літературній мові доби імперіалізму (кінець XIX і початок XX ст.)» написав, що діалектизми в повісті-притчі М. Коцюбинського «Тіні забутих предків» так «лексично й синтаксично обрамлені», що «самим контекстом здебільшого розкриваються» [4, с. 268]. І. Білодід у своїй відомій фундаментальній праці «Курс історії української літературної мови» зазначив, що М. Коцюбинський до мови повісті-притчі «Тіні забутих предків» поставився з, так би мовити, пристрасною відповідальністю. Учений аргументував це, звертаючи увагу на

те, що письменник знав і любив українську народнопісенну творчість, здійснив кілька подорожей до Криворівні, аби записати гуцульські традиції, обрядодійства, фольклор різних жанрів, міфологію. Народнопоетичні фразеологізми, приповідки, пісенні рядки, пісні вплетені рясно в мовну тканину твору, а пісенні мелодії інтерпретуються в описах карпатського лісу, полонин, річок та озер, гірського масиву під назвою Чорногора, найвищого хребта Карпатських гір, до якого належить Говерла. А тому об'єктом розвідки є говіркові особливості повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків».

Предметом дослідження в статті є лексичні діалектизми повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків», їхнє значення, а також аспекти функціонування у творі.

Мета нашої роботи – розглянути специфіку функціонування діалектної лексики в модерністській імпресіоністичній повісті-притчі М. Коцюбинського «Тіні забутих предків».

Стан досліджень: є чимало ґрунтовних мовознавчих розвідок навколо мови повістевих і новелістичних творів М. Коцюбинського, однак лексика діалектів гуцульського краю не надто широко позиціонована й інтерпретована в сукупності з сучасним науковим трактуванням модернізму.

Методи та прийоми дослідження. Основним методом дослідження в роботі є описовий, сукупність прийомів і методик якого уможливили виділення одиниць аналізу, членування елементів говорів, класифікацію та інтерпретацію діалектних елементів різного рівня у мові імпресіоністичної повісті-притчі М. Коцюбинського «Тіні забутих предків».

Оскільки у класичному українському мовознавстві розрізняють три групи територіальних говорів української мови (наріччя) [1, с. 210], то окреслимо, як це втілено в художній літературі України покрізь призму століть, в системі координат розвитку нашої мови, зосібна – у творчості М. Коцюбинського, котрий широко описував у прозі життя різноманітних етнічних груп українців та національних меншин, зокрема, гуцулів з обох боків Говерли – Верховинського і Рахівського районів, західних подолян,

східних подолян, краян із центрального Поділля, тобто з частин Одеської, Вінницької, Хмельницької, Тернопільської, Чернівецької областей.

Найбільше лексичних діалектизмів, до яких найчастіше апелювали в ХІХ столітті, в ХХ столітті (що вбачаємо в досліджуваній прозі М. Коцюбинського, зокрема) є серед іменників, дещо рідше – серед дієслів, прикметників, прислівників, службових частин мови.

Діалектизми, які позначають власне місцеві реалії й поняття, невідомі поза межами певного українського територіального явища – наріччя, говору, вони становлять колорит художнього світу письменника, зокрібно й досліджуваного М. Коцюбинського, називають етнографічними (етнографізмами). Вони можуть не мати відповідників у літературній мові або перейшли до активної лексики.

Семантичні діалектизми як загальнонародні слова, зі значенням, відмінним від загальноприйнятого, часто подибувані М. Коцюбинським у деяких говорах Закарпаття, зустрічаються в інших південно-західних говорах: берег означає «гора», молодиця – «дівчина перед весіллям» та ін.

Отже, територіальні діалектизми, що з'явилися в мові під час формування її літературних норм, сприяли її збагаченню. Однак вони все рідше використовуються в епічних художніх творах малої та середньої форми, адже все менше автори звертають увагу на надання тексту ефекту присутності читача в межах певного місцевого колориту, екзотики. Урешті, діалектизми є постійним джерелом для поповнення лексики літературної мови, навіть якщо їхнє вживання в мові художніх творів обмежене не частотними ілюстраціями, невибагливими формами [4, с. 265].

Діалектизми в мові творів художньої літератури доби модернізму виконують три класичні функції: комунікативну; історично-етнографічну; експресивно-виражальну; гносеологічну; кодифікаційну; номінативну; міфологічну (демонологічну); ідентифікаційну; диференціальну. Можливо визначити ступінь і міру виявлення цих функцій у літературі того чи іншого

періоду, у творчій спадщині окремого письменника, а також на різних мовних рівнях (лексичному, стилістичному, фонетичному, морфологічному тощо).

Комунікативна функція діалектизмів виявляє себе доволі прозоро у творчості письменників кінця ХІХ – початку ХХ століття, коли мовою народів, екзотикою в мовах, зацікавився модернізм як практика. Полягає вона в тому, що письменник, вживаючи в мовленні персонажів чи в описі, розповіді певні діалектні елементи рідного йому говору чи наріччя, у неперсонажному мовленні, себто в авторському, свідомо чи несвідомо використовує їх, ігноруючи чималу кількість активних слів літературної мови.

Коли ж порушувати питання про етнографічну функцію слова, очевидно, доцільніше вести мову про етнографічну й етнічну функції окремо. Адже якщо лексичні діалектизми передають певні відомості про матеріальну культуру жителів тієї чи іншої місцевості, то фонетичні, морфологічні, словотворчі та синтаксичні елементи діалектного мовлення безпосередньо вказують на їхній етнос.

Одна з найзначніших, себто експресивно-виражальна, функція діалектизмів використовується переважно з чіткою метою значеннєвого розгалуження: а) задля типізації мови персонажів; б) задля індивідуалізації мови персонажів; в) щоб якнайглибше охарактеризувати реальну дійсність, відображену в художньому творі [5, с. 15–16].

Вельми прикметно, що художня значущість галицького діалекту, гуцульського говору, відображена добре в мові модерністських літературних творів, безпосередньо пов'язана з особливостями використання багатств мовно-виражальних засобів, усе це регулюється ступенем насиченості художньої мови одно- чи різнорівневими діалектними рисами, послідовністю й повнотою їхнього вживання в мові персонажів та в авторській мові, характером літературно-діалектної взаємодії у канві текстуальності та і в мові художнього твору.

Гуцульський говір у колоритних художніх творах із колоритними народними персонажами перебирає на себе функції літературної мови.

Гуцульські форми, дещо або й кардинально відмінні від літературних, виступають елементами діалектної підсистеми системи української загальнонаціональної мови і виявляють свою значущість в опозиції до інших елементів гуцульської діалектної системи. Промовистим свідченням на користь висловленого буде така наукова думка: «...у таких текстах відсутня диференціація одиниць на діалектні та нормативні для літературної мови, тому говіркові риси не належать до діалектизмів» [5, с. 146].

Отже, в художніх епічних полотнах кінця XIX – початку XX ст. мовна експресивність досягається не за рахунок використання галицької групи говорів (І. Франко, В. Стефаник, О. Кобилянська, М. Черемшина, Л. Мартович), гуцульських діалектних позанормативних форм, які виявляють образність завдяки опозиції до літературної мови, в канву якої вони вплітаються, а за рахунок шляху експресивізації внутрішніх ресурсів гуцульської діалектної підсистеми як самодостатньої, до того ж, задля забезпечення художніх функцій.

Загалом же, пишучи про специфіку стилю конкретного письменника, з огляду на період, на ситуацію в розвитку мови, на те, яке місце серед інших стилістичних засобів займають діалектизми в його творах, чим це обумовлено, можна простежити конкретний період розвитку мовної системи, впливи, наслідки, перспективи. Отже, письменницький досвід вельми цінний для мовознавства. До прикладу, у новелах В. Стефаника, котрий творив у системі тих же часових координат, що й М. Коцюбинський, і так само був знаним як автор у Європі, тісно переплітаються авторська мова і мова персонажів (устами письменника розмовляють персонажі новел, транлюється широко невласне пряма мова); відтак зрозуміло, чому мова художніх творів В. Стефаника рясно насичена покутськими діалектизмами і в чому полягає специфіка й оригінальність творчої манери цього світового новеліста. Не зайвим буде наголосити, що твори обох авторів ще за їхнього життя входили до програм французьких та німецьких шкіл. Елементи діалектного мовлення у творах В. Стефаника відіграють не лише етнографічну, а й експресивно-

виражальну функцію, тому реальна дійсність глибоко охарактеризована, а разом із нею й ті соціальні обставини, що були породжені імперіалізмом, суспільними деформаціями, першою світовою війною та ін., що відбилося в стихійному народному мовленні. Світовий імпресіоніст на зламі епох М. Коцюбинських не вдається до теми опору гуцулів, до прикладу, єдиний конфлікт, де згадані діалектні форми зброї, боротьби та її наслідків – фатальна бійка чоловіків із родів Гутенюків та Палійчуків, діалекти там мають функцію обрамлення й формують інфернальне тло.

Отже, очевидно, що у процесі дослідження конкретних модерністських прозових творів можна й належить постійно маркувати увагу в тому напрямку, з якою метою автор використовує конкретні діалектизми. Прогнозуємо, що це питання посяде надалі чільне місце в теорії та в методиці аналізу мови художніх творів малої, середньої та великої епічної форми.

Звідси випливає, що сприймання художніх творів, мову яких становить літературно опрацьований гуцульський говір, суттєво обмежено й утруднено для пересічного, непідготовленого читача. Тобто художня значущість складних, інтелектуальних, смаковитих, як на знавців, зразків літератури у всій своїй повноті доступна лише безпосереднім носіям та добрим знавцям, шанувальникам гуцульського говору. Безпрецедентним випадком в історії є життя Василя Вишиваного (Вільгельма фон Габсбурга), який вивчив мову, пісні, культуру карпатських та передкарпатських українців, полюбивши їхню автентичність. Про М. Коцюбинського можемо стверджувати щось подібне [4, с. 264].

Отже, естетична функція використання гуцульських діалектизмів спричиняється, так би мовити, іншосистемним характером діалектного елемента, введеного автором у літературну мову цілеспрямовано з певною художньою настановою. На відміну від літературних текстів першого типу в художніх творах, у яких гуцульські діалектні форми влітаються в канву літературної мови, гуцульські діалектні слова є експресивно подвійними, що доводить наука: «...як будь-яке слово в естетичній функції і як іншосистемне

слово; діалектизм являє собою ніби стилістичний омонім чи стилістичний синонім відповідного слова літературної мови. У складі художнього твору діалектна лексика набуває естетичного навантаження і стає матеріалом образу, в самому ж творі, звідки запозичається діалектне слово, воно є стилістично нейтральним» [6, с. 337].

Отже, можемо зробити висновки, що саме завдяки мові епічних художніх творів, у якій використано як ілюстрацію розвитку народної форми мови, мислення, культури, зокрема, гуцульський говір, лексикон сучасної української літературної мови поповнився низкою гуцульських лексем, які повністю освоєні як нормативні або близькі до цього (до прикладу, файно, газда, газдиня, господарка).

#### **Література**

1. Бевзенко С. Українська діалектологія. Київ, 1980. 218 с.
2. Бестюк І. Міфогенність імпресіонізму як основа поетики повісті «Гіні забутих предків» М. Коцюбинського // Мандрівець. 2006. № 2. С.49–55.
3. Білодід І. Курс історії української літературної мови в 2-х т. Т. 1. Київ, 1958. 544 с.
4. Богдан М. Діалектизми в художніх творах М. Коцюбинського // Структура і розвиток українських говорів на сучасному етапі. XV Республіканська діалектологічна нарада: Тези доповідей і повідомлень. Житомир, 1983. С. 263–265.
5. Оссоветский И. Диалектная лексика в произведениях советской художественной литературы 50-60-х годов // Вопросы языка современной русской литературы. Москва, 1971. С. 301–385.
6. Ужченко В. Ужченко Д. Фразеологічний словник української мови. Київ, 1998. 500 с.

*Олександра Драган*

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Віннічук А. П.)*

**ПРЕФІКСАЛЬНА ВАРІАТИВНІСТЬ СИНСЕМАНТИЧНИХ  
ДІЄСЛІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
(у тексті історичного роману у віршах Ліни Костенко  
«Маруся Чурай»)**

*Анотація*

*У статті простежено варіацію префіксів у сполученні із синсемантичними дієсловами на позначення інтелектуальної діяльності в історичному романі у віршах «Маруся Чурай» Ліни Костенко.*

**Ключові слова:** синсемантичні дієслова, автосемантичні дієслова, префікс, експлікатор, словотвір

#### **Анотація**

*В статье прослеживается вариация префиксов в сочетании из синсемантичными глаголами для обозначения интеллектуальной деятельности в историческом романе в стихах «Маруся Чурай» Лины Костенко.*

**Ключевые слова:** синсемантичные глаголы, автосинсемантичные глаголы, префикс, экспликатор, словообразование.

#### **Summary**

*The article traces the variation of prefixes in conjunction with synsemantic verbs on the Designation of Intellectual Activity in a historical novel in poems «Маруся Чурай» by Lina Kostenko.*

**Keywords:** synsemantic verbs, autosemantic verbs, prefix, explicator, word formation.

Синсемантия – це здатність мовної одиниці виражати значення лише в поєднанні з іншими мовними одиницями (словами чи реченнями) та на тлі контексту або ситуації, синсемантичні мовні одиниці передбачають реалізацію свого значення лише в сполученні із залежним словом. Синтаксична структура, яка складається із синсемантичного дієслова та залежних від нього лексичних одиниць, має чіткі семантико-синтаксичні характеристики: узагальнену, невизначену (дифузну) семантику дієслівної лексеми; конкретний різновид облігаторного зв'язку між компонентами синтаксичного блоку; чітку семантику залежного компонента (як правило, іменного) [4, с. 4].

Дослідження інноваційних процесів у лексиці, зокрема тих, що відбуваються в дієслівній системі, є постійним об'єктом аналізу українських і зарубіжних учених: В. Жайворонка, В. Русанівського, І. Овчиннікової, М. Навальної, Н. Іваницької, О. Стишова, О. Тараненка, Т. Савчук та ін.

Попри великий інтерес лінгвістів і значну кількість ґрунтовних наукових праць, лексико-граматична природа окремих груп синсемантичних дієслів ще не до кінця розкрита.



Для аналізу ми обрали синсемантичні дієслова на позначення інтелектуальної діяльності з історичного роману у віршах Ліни Костенко «Маруся Чурай», зокрема розглянули їхні різноманітні префіксальні варіації і визначили, яка залежність лексико-граматичного наповнення семантичної єдності із синсемантичним дієсловом залежно від його префіксальної будови. Найтипівішими з-поміж синсемантичних дієслів на позначення інтелектуальної діяльності у творі Ліни Костенко «Маруся Чурай» були різні префіксальні утворення від слів: *читати, говорити, мовити, питати, казати, знати, думати*.

Дієслова становлять словотвірну базу для утворення нових префіксальних лексем. Тому дієслівні префікси в граматичній традиції розглядаємо як активні виразники словотвірних значень, що встановлюються на підставі регулярних співвідношень префіксальних і безпрефіксних (мотивованих і тих, які мотивують) дієслів [5, с. 219–220]. Характерною рисою дієслівних префіксів є те, що вони беруть участь у процесі внутрішньочастиномовного словотвору, тобто префіксація не змінює частиномовного статусу слова. Проте в процесі префіксації з дієсловом все ж відбуваються категорійні зміни, зокрема, приєднання префікса до дієслова недоконаного виду зазвичай спричиняє його перехід до дієслів доконаного виду. Крім того, мотиватором у внутрішньодієслівному префіксальному словотворі виступає не основа, а ціле дієслово, яке зберігає всі свої граматичні характеристики, крім виду [4, с. 6]. Тому Ліна Костенко часом використовує такі префікси як *до, по*, що надають синсемантичним дієсловом відтінку завершеності: *...Піп дочитав. І знову рушили. Пройшли версти вже півтори...*[2, с. 78], у цьому реченні синсемантичне дієслово не потребує експлікатора або *...Лушкар сказав: – Я вам поговорю! Тут головне – спокійно і без крові...*[2, с. 123], тут синсемантичне дієслово перейшло у автосемантичне.

Синсемантичні дієслова на позначення інтелектуальної діяльності з такими префіксами як *про, за, с, роз* переважно орієнтовані на обов'язковий компонент, виражений:

- іменником в Родовому відмінку : ...Тоді стара Бобренчиха, вдова, суду такі **промовила** б слова... [2, с. 4], або ...Але вона ні слова не сказала, усправедливлень жодних не дала... [2, с. 4];
- іменником у знахідному відмінку з прийменником: ...Якби я вам про неї розказала, що говорив про неї хто кому!...» [2, с. 10];
- складнопідрядним реченням: ...Оскаржену Марусю Чураївну тоді суддя суворо **запитав**, – коли, чого і для якої причини таке незбожсне діло учинила?... [2, с. 4] або ...А я таки чогось **подумав** зразу, – аж де зійшлись, чого б то за селом?... [2, с. 6], або ...Горбань **сказав**, що й сумніву нема. Звичайно, вбивство. Та іще й нецнота... [2, с. 20];
- цілою синтаксичною конструкцією: ...Було, **питаю**: – Що воно за диво? Під Берестечком бився ти сміливо. Під Зборовом також і над Пилявою своє ім'я ти не покрив неславою... [2, с. 55].

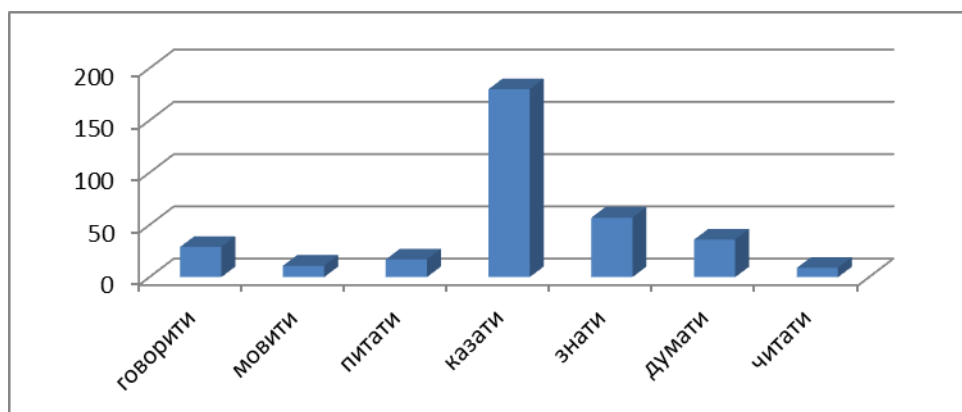
Саме в поєднанні словотвірної і граматичної функції□, або в функціональному синкретизмі, вбачають визначальну рису функціонального аспекту дієслівних префіксів [5].

Своє словотворче значення префікс виражає, приєднавшись до готового слова, тому він надає похідному слову нового значення. Відомо, що префікси можуть бути багатозначними, їхні значення зумовлюються взаємодією з реченням [7]. Наприклад, префікс **від**, який активно використовує Ліна Костенко : ...Вона й від цього, вбивця, ти диви, **відмовилась** хитанням голови [2, с. 18], у цьому реченні цей префікс надає дієслову **мовити** значення незгоди з чимось. А, наприклад, у реченні ...Горбань **відмовив**: – У такому разі ми різні правди маєм на увазі... [2, с. 20], дієслово **відмовити** за допомогою суфікса **від** отримало значення відповіді комусь, тому втрачає орієнтованість на обов'язковий придієслівний компонент об'єктного значення.

Окремі префікси здатні виконувати роль творення одного і того самого слова і вносять у його лексичне значення додаткові відтінки. Так, префікси **ви**, **зі**, **при**, **ні**, які застосовує у своєму творі авторка, надали синсемантичному дієслову **знати** нових відтінків значень : 1) ... Тоді громада загула прелюто: –

Вона ж свій злочин **визнала** прилюдно!... [2, с. 4]; 2) ... На то ставши, Параска Демиха, в літах подейшлих, **зізнала**: – Єдну душу Богу ховаю, а було так. Недавнечко, о півнях, вийшла я... [2, с. 5]; 3) ...Тоді на вряд був ставлений Фесько, млинів дозорця скарбу войськовόго, що під боязню божою **признав**: – Панове суд! Того я добре звісен... [2, с. 6]; 4) ...**Пізнав** любов, **пізнав** я і ненависть. Гарячий був, доходив до нестям... [2, с. 109].

Детальний статистичний аналіз мовної канви історичного роману у віршах Ліни Костенко «Маруся Чурай» засвідчив, що загалом у творі синсемантичні дієслова зі значенням інтелектуальної діяльності, утворені від непохідних слів, мають такі кількісні показники: **читати** – 9 разів; **говорити** – 29 разів; **мовити** – 11 разів; **питати** – 17 разів; **казати** – 180 разів; **знати** – 57; **думати** – 36.



Як зазначено у діаграмі, найбільш уживаним є синсемантичне дієслово **казати** з різними префіксами, наприклад: 1) ...Бо, як до Гриця, мертвого, припала, **казала** все – як зілля те копала, як полоскала, як його варила і як уранці Гриця отруїла... [2, с. 4]; 2) ...Недавнечко, о півнях, вийшла я... – ...трусити Левкову грушу, – **підказав** хтось... [2, с. 5]; 3) ...**Розказує** про Кафу, полонянок, про те, в які походи він ходив... [2, с. 33]; 4) ...– В такому разі будемо відверті, – **сказав** суддя, – бо тут не до прикрас... [2, с. 9].

Серед розглянутих речень найчастіше експлікатором для синсемантичних дієслів виступають іменники, у знахідному або родовому відмінку. Наприклад: 1) ...І поки він листа того **читав**, той посланець обговтався спочатку... [2, с. 16], **читав** (що?) **листа**, експлікатор виражений іменником у родовому відмінку; 2) ...Тоді громада загула прелюто: – Вона ж свій злочин **визнала**

*прилюдно!*... [2, с. 4], *визнала* (що?) *злочин*, експлікатор виражений іменником у знахідному відмінку.

На вибір відмінкової форми експлікатора впливають і граматичні, і семантичні ознаки компонентів словосполучення або речення : вид дієслова (доконаний / недоконаний), семантика керованого слова (повнота / частковість охоплення дією, істота / неістота), наявність заперечної конструкції (функціонування із часткою не).

Отже, префіксальні варіанти синсемантичних дієслів на позначення інтелектуальної діяльності не виражають нового типу дій, а лише конкретизують, уточнюють ці дії в просторовому, часовому, кількісному відношеннях. За межами безпосередніх видових пар дієслівні префікси служать для надання словам найрізноманітніших відтінків як споріднених із значеннями прийменників, так і дуже віддалених від них, причому дуже часто різні відмінності у значенні того чи іншого префікса залежить від семантики кореня чи початкової основи, до якої приєднується певний префікс, а іноді й від характеру суфікса, наявного в початковій основі. Префікси виступають важливими конкретизаторами значення дієслівних дериватів.

#### Література

1. Іваницька Н. Синтаксис простого речення. Складні випадки аналізу. Київ, 1989. 63 с.
2. Костенко Л. Маруся Чурай. Київ, 1982. 136 с
3. Коць Т. Граматична норма: дієслівна парадигма в прескрипціях і в публіцистичних текстах початку ХХ століття. Київ, 2013, № 1, С. 68–75 .
4. Прокопенко І. Синтаксичні функції синсемантичних дієслів [Текст] : автореф. дис...канд. філол. наук: 10.02.01. Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 20 с.
5. Русанівський В. Історія української літературної мови. Київ, 2002. 424 с.
6. Савчук Т. Однорідність у семантичних єдностях, утворених синсемантичними дієсловами зі значенням розміщення об'єкта (на матеріалі роману Михайла Стельмаха «Чотири броди») // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія (мовознавство): збірник наукових праць, Вінниця, 2017. Вип. 25. 269 с.
7. Соколова С. Префіксальний словотвір дієслів у сучасній українській мові. Київ, 2003. 288 с.
8. Шумейкіна А. Багатозначність дієслів конкретної фізичної дії в сучасній українській літературній мові: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2007.

**Вікторія Зарицька**

м. Вінниця

(Наук. керівн. – д. філол. наук, проф. Іваницька Н. Л.)

**КІЛЬКІСНО-ЯКІСНІ ВИЯВИ РІЗНИХ ПРИКМЕТНИКОВИХ  
СЛОВОНАЗВ АТРИБУТИВНИХ ДЕНОТАТИВ У ПОЕЗІЯХ  
ВОЛОДИМИРА СОСЮРИ ТА МАКСИМА РИЛЬСЬКОГО**

***Анотація***

*У статті подано аналіз параметрів слів атрибутивних денотатів за їхніми кількісно-якісними показниками на основі поезій Володимира Сосюри та Максима Рильського. Виокремлено та описано різновиди авторського вживання прикметникових словоназв у художніх стилях (поезіях) Володимира Сосюри та Максима Рильського.*

***Ключові слова:*** атрибутивні деноти, частини мови, кількісний показник, кількісно-якісний параметр, словоназва денотата, художній стиль, поезії Володимира Сосюри та Максима Рильського.

***Аннотація***

*В статье представлен анализ параметров слов атрибутивных денотатов по их количественно-качественным показателям на основе стихов Владимира Сосюры и Максима Рыльского. Выделены и описаны разновидности авторского употребления имен прилагательных в художественных стилях (поэзии) Владимира Сосюры и Максима Рыльского.*

***Ключевые слова:*** атрибутивные деноты, части речи, количественный показатель, количественно-качественный параметр, художественный стиль, поэзии Владимира Сосюры и Максима Рыльского.

***Summary***

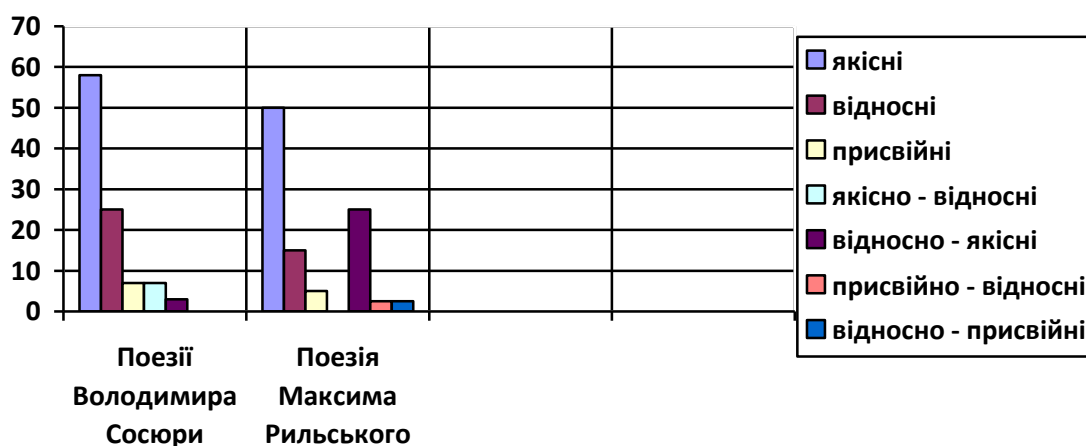
*The article presents the analysis of the parameters of the words of attributive denotates according to their quantitative and qualitative indicators based on the poems of Vladimir Sosyura and Maxim Rylsky. Varieties of the author's use of the adjective names in the artistic styles (poetry) of Vladimir Sosyura and Maxim Rylsky are identified and described.*

***Keywords:*** attribute denotes, parts of speech, quantitative indicator, quantitative-qualitative parameter, artistic style, poetry of Vladimir Sosyura and Maxim Rylsky.

Незважаючи на швидкоплинність часу та поповненням української літератури новими іменами, все ж більша частина науковців звертає свою увагу на творчу спадщину класиків ХХ століття Володимира Сосюри та Максима Рильського. В українському мовознавстві все частіше з'являються праці присвячені аналізу прикметникових звернень, у творчості певного автора, до читача. Отож, метою статті є виокремлення та опис авторських прикметникових словоназв Володимира Сосюри та Максима Рильського.

Дослідження виконано на матеріалі 80 слів, поданому у вигляді 40 вибірок, що вбачають вибрані тексти поезій Володимира Сосюри та Максима Рильського. Відповідно порівняльну характеристику фрагментів поезій подано у вигляді кількісних показників розрядів прикметників: якісні, відносні, присвійні, якісно - відносні, відносно - якісні, присвійно - відносні, відносно - присвійні (див. таблицю 1).

**Таблиця 1.**



**Виклад основного матеріалу дослідження.** Перед тим як перейти до опису конкретного аналізу, отриманого унаслідок виявлення кількісно-якісних виявів різних прикметникових словоназв атрибутивного денотата, вважаємо за потрібне розкрити роль прикметників у поетичному мовленні.

Перш за все роль прикметника полягає в увіразненні художнього тексту, визначення та вираження характерних рис та якостей денотата, також наповнення емоційністю та смисловим нюансом. [1, с. 245].

Використання складних прикметників є традиційним в українській поезії ХХ століття. [2, с. 63]. Такі одиниці служать або епітетом, за допомогою якого мовлення набуває урочистості, пафосу, або вони розширюють словниковий склад мови, виконуючи номінативну функцію.

Так у своїй творчості Максим Рильський використовує словотвірні зразки поєднуючи в собі декілька прикметників : *«І шум людський, і велемудрі книги, / І п'яних струн бентежно-милий спів, ...»* [3, с. 512].

Продовжуючи аналізувати вибрані твори Максима Рильського, можна побачити, що таких прикметників більшість. Вони виконують функцію експресивного означення, або ж інформативного називання, що в художній мові виражається атрибутивним сполученням. Наприклад, словосполучення *блакитні крила* замінено у автора на *блакитнокрилий*: *«Гнуться клени ніжними колінами, / Чорну хмару сріблять голуби... / Ще от день – і все ми, все докинемо / Для блакитнокрилої плавби»*. [4, с. 52]. В такому випадку не можна заперечити більш влучнішої та оригінальнішої одиниці цього тексту, адже це і підкреслює самобутній стиль автора, вираження його світобачення до побаченого, відчутого.

Випадки таких словотворень в поетичному мовленні характеризують денотат за різними ознаками. Г. Вокальчук зазначає, *«коли врахувати, що у складному слові здебільшого один із компонентів є основним, то умовно можна характеризувати прикметники за семантикою основного компонента»* [2, с. 63–64].

Виходячи з цього в основу складних слів покладено такі ознаки денотатів:

а) у випадку складного денотата *гостроокий*, де в утворенні бере участь прикметник з іменником, складений прикметник підштовхує наше сприйняття до асоціації із пильним зором орла.

б) **запах**: *в'ялим, тонким* (*«Запахла осінь в'ялим тютюном, / Та яблуками, та тонким туманом, – / І свіжі айстри над піском рум'яним / Зорюють за одчиненим вікном.»*) [4, с. 42]

В цих рядках за допомогою незвичного підбору прикметників автор намагається передати самотність, неповторність осінньої пори, занурити читача в світ тиші та чого незабутнього.

в) **колір:** блакитний, смуглявий («По блакитному трапу /сходить сонце над маревом нив /Я в пальті і у фетровій шляпі, /де колись у свитині ходив. /Де колись неповторного літа/ одягнув я, смуглявий юнак,/ коли став на заводі робити, /не свитину, а теплий піджак») [5, с. 85]

Володимир Сосюра змальовує непросте життя сільського хлопця, його спогади, навіює нам пережиті часи : «...синій, чорного, жовтокоса , синьоока, золоті («Облітають квіти, обриває вітер пелюстки печальні в синій тишині./ По садах пустинних іде гордовито/осінь жовтокоса на баскім коні./ В далечинь холодну без жалю за літом/синьоока осінь іде навмання./ В'яне все навколо, де пройдуть копита,/ золоті копита чорного коня.») [5, с. 83]

У цих рядках хочеться звернути увагу на поєднання складних прикметників, що утворилися від сполуки прикметника з іменником та влучно характеризує денотат. Використання епітетів *жовтокоса та синьоока* є вираженням зовнішніх ознак опису осені, що притаманне українському пейзажу та викликає асоціацію із жовтим листям та блакитним небом. Також словосполучення *баскім коні* передає зовнішній стан коня на якому їде осінь.

Звернувши увагу на опис рідної мови ми бачимо, як Володимир Сосюра називає її *малиною, світлою, пурпуровою*, вдаючись задіяти всі органи відчуття: зір, дотик, смак. («Вивчайте, любіть свою мову, /як світлу Вітчизну любіть, /як стягів красу малинову, /як рідного неба блакить./.../ Вона, як зоря пурпурова, що сяє з небесних висот, і там, де звучить рідна мова, живе український народ») [5, с. 87] З погляду на творчу спадщину Максима Рильського можна віднайти таку ж глибину передачі зовнішню характеристику навколишнього . У вірші «Ластівки літають, бо літається» автор використовує прикметники співвідносячи їх з власними назвами, у новотворення прикметники ніби матеріалізуються та стають візуально і дотиково сприйманим. («Хвилею зеленою здійсмається/ Навесні Батийова гора./ Гнуться клени ніжними



*колінами./Чорну хмару сріблять голуби.../Ще от день — і все ми, все докинемо»)*  
[4, с. 52]

Дослідивши наявність атрибутивних денотатів у поетичному словнику Володимира Сосюри та Максима Рильського, ми знайшли велику кількість прикметників які належать до групи якісного розряду та описують зовнішні характеристики істот, пейзаж у творі, однакова кількість прикметників з розряду відносних. Та все ж найбільше та ширше вдається до введення прикметників у словотворення Максим Рильський. Так як автор поезій вдається до оригінальних засобів вираження думок, в яких змальовується та передається бачення предмету із внутрішньої сторони, описуючи його відчуття, що й потрібно для літератури й мови.

#### **Література**

1. Літературознавчий словник- довідник/ Р. Гром'як, Ю. Ковалів [та ін.]. Київ, 1997. 752 с.
2. Вокальчук Г. Короткий словник авторських неологізмів в українській поезії ХХ століття //Авторський неологізм в українській поезії ХХ століття) лексикографічний аспект); за ред. А. Грищенка [монографія]. Рівне, 2004. С. 94–524
3. Рильський М. Спокійно творчості тривога: Вибрані поезії. Видання перероблене / Упоряд. М. Рильський, Київ, 2015. 512с.
4. Рильський М. Вибрані твори у двох томах. Том 2. Київ, 2006 594 с.
5. Сосюра В. Вибране. Київ, 1989 95 с.

**Вікторія Зарицька**

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – д. філол. наук, проф. Іваницька Н. Л.)*

### **ПРИКМЕТНИК В АТРИБУТИВНОМУ СЛОВОСПОЛУЧЕННІ**

#### **Анотація**

*У статі розглянуті особливості функціонування прикметника в атрибутивному словосполученні*

**Ключові слова:** *денотат, властивість, якісний прикметник, відносний прикметник, семантична поєднувальність, типи атрибутивних словосполучень.*

#### **Аннотация**

*В статье рассмотрены особенности функционирования имени прилагательного в атрибутивном словосочетании*

*Ключевые слова: денотат, свойство, качественное прилагательное, относительное прилагательное, семантическое сочетание, типы атрибутивных словосочетаний.*

### **Summary**

*The features of adjective functioning in attributive phrase are considered in the article*

**Keywords:** *denotation, property, qualitative adjective, relative adjective, semantic compatibility, types of attributive phrases.*

*Актуальність теми.* Властивості у світі не існують поза межами, не можуть бути відокремлені від них. При цьому прикметник виражає властивість, відокремлення від свого носія, як самостійну семантичну даність. Мовне уявлення властивості і його носія за допомогою різних слів є результатом відокремленої діяльності нашої свідомості. Невіддільність властивості від предмета зумовлює семантику і функціонування прикметника. Отримавши автономний словесний вираз, властивість прагне до возз'єднання зі своїм носієм. Прикметник тяжіє до іменника «включається в сферу позначення предметів або явищ через взаємодію з іменником» [1].

Як показує досвід лінгвістичних досліджень, значення прикметника неможливо описати поза його синтагматики, і перш за все – поза атрибутивними поєднаннями з іменником.

Сама природа званого об'єкта пропонує цілий ряд інваріантів властивих йому властивостей, іменник семантично орієнтований на сполучуваність з прикметниками, ці властивості називними. Так, слово вода, означає - речовина (рідина), здатне поєднуватися з прикметниками, що позначають такі фізичні параметри, як температура, ступінь чистоти, прозорості, жорсткості та інші: *вода-гаряча / холодна / жорстка* і інше.

Прикметник, в свою чергу, має семантичну валентність на поширення ім'ям денотата, відповідного під названу властивість. Таким чином, прикметник та іменик взаємно пророкують один одного. Сполучуваність прикметника визначається насамперед закономірностями, дієвими в навколишньому світі, властивостями предметів і явищ, і вже потім – мовними

правилами і заборонами. «Предметно-логічна сторона сполучуваності слів знаходиться поза законом власне мови, і будь-яке безглузде поєднання здається нам безглуздим саме тому, що воно не відповідає певним предметно-логічним зв'язкам відображуваної в нашому повідомленні дійсності» [2].

Зазвичай прикметник пророкує можливість коло поєднуються з ним. В семантиці атрибута міститься натяк на тип носія. Наскільки ідея самого денотата присутня в значенні прикметника – окреме питання, що потребує спеціального дослідження. Е. Вольф висловила думку, що тлумачення значень прикметників «повинні тим чи іншим чином включати область денотатів, яким може бути приписані відповідні ознаки» [2]. У словниковій практиці при тлумаченнях прикметника денотат зазвичай не фігурує. Винятки стосуються прикметників з вузькою або обмеженою сполучуваністю. Наприклад, двоногий – той що має дві ноги; з двома ногами (зазвичай в якості епітету для позначення людини). З цієї точки зору цікава робота О. Михайлової, де автор досліджує «денотативно-обмежувальні фрагменти тлумачення» (у словниках зазвичай поміщаються в дужках) [3].

Словосполучення прикметник + іменик будуються відповідно до загальних закономірностей семантичної сполучуваності.

**Аналіз попередніх досліджень.** Проблема семантичного узгодження слів у словосполученні і реченні привертала увагу лінгвістів протягом декількох десятиліть, починаючи з робіт Л. Щерби, Д. Шмельова, Є. Косеріу, В. Абрамова, Н. Арутюнової, В. Телії та інших.

**Виклад основного матеріалу.** «Основний закон семантичного поєднання слів зводиться до наступного: щоб два слова склали правильне поєднання, вони повинні мати, крім специфічних, що розрізняють їх сем, одну спільну сему». Це означає, що в складі словосполучення і пропозиції відбувається повторення, подвоєння деяких значень.

Ряд досліджень присвячений характеру співвідношення смислів поєднаних компонентів, а також пов'язаним з цим функціям прикметника в словосполученні. Е. Косеріу розглядає, як відноситься сенс детермінуючого

компонента до детермінованого (чи відповідає він класу, лексемі), і в залежності від цього розрізняє три типи лексичних солідарностей: близькість, селекція, імплікація.

У роботах Є. Вольф йдеться про функції прикметника в поєднанні з іменником на рівні словосполучення, речення і тексту [3]. Е. Вольф виділила дві основні функції прикметника: денотативну і кваліфікативну (оціночну в широкому сенсі). Основні прикметники можуть виконувати і ту, і іншу функцію і виступати в обох структурах: в денотативній, яка позначає положення речей в реальній дійсності, і в кваліфікативній, яка пов'язана з прагматикою мови і висловлює оцінку мовцям позначає денотативної ситуації.

Семантичні зв'язку в атрибутивних слово-поєднаннях, що мають структуру прикметник + іменник, поки ще досліджені недостатньо.

Беручи до уваги такі особливості, як, по-перше, характер семантичного співвідношення прикметника з іменником і, по-друге, функцію прикметника в словосполученні, можна розрізнити три функціонально-сміслових типи атрибутивних словосполучень з якісними прикметниками, що мають дану структуру.

1. Словосполучення з підкреслюючим визначення: білий сніг, дорогоцінні діаманти, мікроскопічні бактерії, солодкий цукор, теплокровні ссавці.

У таких словосполученнях відбувається дублювання загального смислового компонента. Значення прикметника цілком входить у значення іменника, тобто семантика визначення і визначається відносяться один до одного як частина і ціле. Так, теплокровність є неодмінною властивістю ссавців, діаманти мають високу цінність.

2. Словосполучення з гіпонімічним визначенням: квадратна форма, червоний колір, маленький розмір, солодкий смак, юний вік.

Зазвичай в таких словосполученнях іменник, як і прикметник, має значення властивості. Обсяги понять визначень і визначається співвідносяться як вид і рід. Так, в словосполученні червоний колір іменник називає родові поняття кольору, прикметник-видове поняття.

3. Словосполучення з характеризуючим визначенням: гаряча вода, довжина стрічка, червона квітка, несподівана уда-а, солодкі ягоди, талановитий інженер.

Такі словосполучення найбільш характерні для мови. Можливість їх утворення обумовлена онтологічно: прикметник означає одне з тих властивостей, якими може володіти денотат.

Описуючи якісні і відносні прикметники з точки зору граматичних особливостей, М. Панов визначив їх як «два різних прикметники світу» [4].

Значення якісних прикметників, як підкреслюють багато дослідників, є постійним. Так, Е. Земська пише, що якісні прикметники «позначають ознаку цілком визначений, незалежний від того, який предмет вони визначають». Якщо відносні прикметники мають «загальновідносне значення», то якісним притаманне «спеціалізоване значення». Для більшості якісних прикметників значення залишається незмінним у поєднанні з іменниками одного таксономічного (семантичного) класу.

Сполучувальні особливості якісних і відносних прикметників мають абсолютно різну природу. Для того щоб описати сполучуваність якісного прикметника, потрібно відповісти на запитання: яким предметами в навколишньому світі (або може бути приписано) притаманна дана властивість? А для того щоб описати поєднаність відносного прикметника, потрібно відповісти на інше питання: з якими предметами в навколишній дійсності (або в нашому уявленні) може бути пов'язаний той предмет, ім'я якого є мотивуючим для даного відносного прикметника?

Дана відмінність видається досить суттєво. Приймаючи це до уваги, можна припустити, що сполучуваність відносного прикметника має бути якщо не ширше в кількісному вираженні, то різноманітніше в плані семантики можливих визначаються іменниками.

Словосполучення прикметник + іменник можна розглядати як позначення певної ситуації. Слово-поєднання є однією з синтаксичних одиниць, за

допомогою яких, поряд з пропозицією, ситуація (пропозиція) може бути відображена на поверхнево-синтаксичному рівні.

Ситуація може бути як елементарною, так і більш складною [4].

Серед ситуацій, що позначаються словосполучення відносний прикметник + іменник, можна виділити ситуації двох типів: онтологічні та логічні.

Під онтологічними ситуаціями розуміють такі, в яких виражаються різноманітні зв'язки і відносини між предметами і проявами дійсності. Такі словосполучення отримали докладний опис в цілому ряді досліджень.

Логічними можна назвати такі ситуації, в яких позначаються певні відносини між значеннями компонентів словосполучення, точніше кажучи – між обсягами понять (екстенціоналами) мотивуючої основи прикметника і іменника. Залежно від типу відносини виділяють три типи словосполучень.

- Словосполучення з відносинами включення (апельсинове/ яблуневе / пальмове дерево; хлібні / булочні вироби). Поєднання з такими відносинами компонентів найбільш часті.
- Словосполучення з відносинами перетину (свічка / кубок; трофейна зброя / знамена / фільм / ведмежа шкура).
- Словосполучення з відносинами рівнозначності( книжковий том, де том має значення «книга»).

**Висновки.** Таким чином, якісні і відносні прикметники виявляють суттєві відмінності як у плані закономірностей поєднаності з іменниками, так і в плані семантичних відносин між компонентами атрибутивного словосполучення.

#### Література

1. Вихованець І. Теоретична морфологія української мови [Текст]. Київ, 2004. 400 с.
2. Дудик П. Синтаксис української мови: підручник. Київ, 2010. 384 с.
3. Загнітко А. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни. Донецьк; 2012. Т 1. 402 с; Т 2. 350 с; Т 3. 370 с; Т 4. 388 с
4. Лінгводидактична зорієнтованість сучасних теорій категорійного синтаксису української мови / Н. Іваницька. Вінниця, 2012. 250 с.

**СПЕЦИФІКА ПРОГНОЗУВАННЯ ЗАЛЕЖНИХ СИНТАКСИЧНИХ  
ПОЗИЦІЙ ПЕРЕХІДНИМИ СИНСЕМАНТИЧНИМИ ДІЄСЛОВАМИ  
(на матеріалі сучасного українського художнього дискурсу)**

**Анотація**

*У статті представлено фрагмент дослідження впливу дієслівної категорії перехідності на прогнозування синсемантичними дієсловами обов'язкових синтаксичних позицій у формально-граматичній структурі речення, а також проаналізовано зв'язок перехідності з категорією виду.*

**Ключові слова:** синсемантичне дієслово, обов'язковий компонент прислівної залежності, перехідність, вид.

**Аннотация**

*У статье представлен фрагмент изучения влияния глагольной категории переходности на прогнозирование синсемантичными глаголами обязательных синтаксических позиций в формально-граматической структуре предложения, а также проанализирована связь переходности с категорией вида.*

**Ключевые слова:** синсемантичний глагол, обов'язковий компонент приглагольної завістимості, перехідність, вид.

**Summary**

*The article presents a snippet of the study of the effect of a verb transitive category on the prediction of syntactic verbs of obligatory syntax positions in a formal grammatical structure of a sentence, and also analyzes the relation of transitivity with the category of species.*

**Keywords:** semantic verb, obligatory verb-dependent component, transitive verbs, type.

Питання про природу прогнозування синтаксичних позицій у структурі речення є одним з найбільш актуальних і дискусійних у сучасній лінгвістиці. Складність цієї проблеми пояснюється розумінням речення як специфічної мовної одиниці, що відтворює фрагмент навколишньої дійсності з властивими їй певними відношеннями. Синтаксичні одиниці (як словосполучення, так і речення) є досить відмінними щодо формально-граматичної та семантико-

синтаксичної організації. Їхні компоненти вступають у семантико-синтаксичні відношення не хаотично, а відповідно до закономірностей сполучуваності, які властиві семантичній та граматичній системам мови.

У особливостях сполучуваності дієслівних лексем з іншими словами в складі словосполучення і речення виявляється специфіка дієслова як частини мови, що, поряд з семантичними та морфологічними ознаками, має специфічні синтаксичні властивості. Здатність дієслова відкривати чи не відкривати залежні позиції для заповнення їх іншими компонентами має важливе значення для структурування речення, оскільки від особливостей дієслова цілком залежить склад речення, система придієслівних залежних позицій з відповідним лексико-граматичним наповненням.

Проблема розмежування обов'язкових / факультативних компонентів у реченнєвій структурі різнобічно опрацьована в сучасних теоріях багатьох українських мовознавців (праці І. Вихованця, Н. Іваницької, А. Загнітка, К. Городенської, Н. Гуйванюк, М. Мірченка, О. Леути та ін.).

На фоні інших дієслів сучасної української мови виразно виділяються синсемантичні дієслова як структурно-семантичний клас дієслівної лексики. У лінгвістичній природі цих слів закладена потреба обов'язково сполучатися з іншими лексичними одиницями. Такі дієслова завжди пов'язані зі своїм синтаксичним оточенням, який визначається семантичним діапазоном дієслівної лексеми.

Саме синсемантичні дієслова як семантично ненасичені слова орієнтовані в структурі речення на обов'язкового компонента придієслівної залежності, оскільки разом з ним становлять семантичну єдність компонентів, здатних лише в сукупності виражати завершений зміст. На противагу таким дієсловам автосемантичні дієслова виступають семантично насиченими, цілком самодостатньо передають своє значення, тому не відкривають обов'язкових позицій для заповнення їх словами-конкретизаторами.

У сучасній українській мові існує поняття перехідності, яке базується на такій інтерпретації дії, згідно з якою вона переходить на об'єкт (предмет у



широкому розумінні поняття), охоплює його або ж виступає безпосереднім джерелом створення чи руйнування об'єкта, що характерно передусім для численних дієслів зі значенням конкретної фізичної дії, інтелектуальної діяльності, мовлення тощо [1, с. 247–248]. Це дає підстави розглядати перехідність / неперехідність як семантичну властивість синсемантичного дієслова, що об'єктивується в регулярній залежності синтаксично зумовленої правобічної позиції, вираженої іменним словом з об'єктним значенням.

Усі перехідні дієслова є синсемантичними дієсловами, оскільки дієслівна ознака, виражена такими лексемами, є семантично незавершеною і відчувається потреба в доповненні дієслівного змісту прямим об'єктом. Так, у реченнях *Вітри з розгону поламали скрипку...* (Л. Костенко), *Різьбить печаль свої деревороти* (Л. Костенко), *І дощ колише світ розпуклого ямину* (В. Стус) перехідні дієслова *поламали*, *різьбить*, *колише* є дієсловами релятивної семантики, що моделюють поширені речення дієслівної будови, бо синтагматика цих дієслів виявляє їхню потребу вживатися з залежними іменниковими формами у знахідному відмінку.

Переважну кількість синсемантичних дієслів української мови становлять перехідні дієслова, проте далеко не всі перехідні дієслова постійно вимагають обов'язкового компонента придієслівної залежності об'єктного значення. В умовах конкретних мовленнєвих реалізацій, коли увага зосереджується на самій дії, а не на її об'єкті, дієслова відкритої семантики легко піддаються абсолютизації [2, с. 6–7]. Цілком самодостатньо такі лексеми передають специфічне значення – здатність до виконання фізичної дії, професійної діяльності: *Вийде на город, копає, поле, а притому весело співає* (Улас Самчук); *Гантує дівчина й ридає – чи то ж шиття!* (П. Тичина); *Тихо. Сумно. Ніщо не пролетить, не заспіває* (П. Тичина); *Писати для дітей, дбати про їхнє виховання стало традицією всієї літератури* (О. Гончар); *І раптом уявляється йому, що Семен оре на цій ниві* (М. Коцюбинський); *У нас кохати – полюбить сповна, і серце з милим вік не розлучати* (А. Малишко).

Основне семантичне навантаження несе дієслівний компонент, тому відсутність обов'язкового компонента придієслівної залежності є цілком виправданою у рамках конкретних комунікативних ситуацій. Унаслідок перерозподілу сем такі дієслова набувають узагальненого, абстрагованого значення. Перехідні дієслова, набуваючи здатності виступати у фразі без прямого додатка, у такий спосіб синтаксично виражають неперехідність.

Варто підкреслити, що формальна відсутність придієслівних іменникових компонентів не завжди засвідчує неперехідний характер дієслів. Відсутність залежного об'єкта при синсемантичному дієслові може бути ознакою неповного речення. У неповному реченні не відбуваються семантичні зрушення в дієслові, а невербалізований об'єктний компонент придієслівної залежності легко встановити за допомогою контексту або ситуації. Наприклад, у реченні *Я не чую й не бачу – я знаю напам'ять ті хвили* (І. Драч) дієслова *не чую, не бачу* не втрачають своїх синсемантичних ознак, оскільки обов'язковий компонент придієслівної залежності просто виявити в контексті (*не чую, не бачу хвили*).

Значення перехідності / неперехідності дієслова, а також його сполучувальні можливості, дуже часто змінюється під впливом процесу видоутворення. Не можна стверджувати, що категорія перехідності прямо залежить від значення виду, але досить часто так відбувається при префіксації неперехідних дієслів: *їхати – об'їхати (кого? що?)*, *летіти – облетіти (кого? що?)*, *скакати – обскакати (кого? що?)*, *ступати – обступати (кого? що?)*, *ходити – обходити (кого? що?)*, *ходити – переходити (що?)*, *віяти – привіяти (що?)*, *дрімати – продрімати (що?)*.

Оскільки значення виду обов'язкове для дієслова і видова характеристика є невід'ємною частиною його семантики, тому категорію виду враховуємо в процесі встановлення обов'язкових залежних позицій при синсемантичних дієсловах. Характерним для видової системи української мови є те, що майже кожне дієслово недоконаного виду здебільшого має один або декілька відповідників доконаного виду. Проте лише у межах видової пари прослідковується семантична тотожність дієслів у формах недоконаного і

доконаного виду, що підтверджується їхньою здатністю керувати одними і тими ж відмінками, пор.: *Я в людей не **проситиму сили**, я нічого в житті не **просила**, як не просять гранітні схили, щоб у спеку дощі їх зросили* (Л. Костенко) і *Я в людей **попрошу** тільки віри в кожне слово, почуте від мене, в кожний погляд очей моїх сірих, в кожну ласку рук нестудених* (Л. Костенко); *Заєць витер піт з чола, став на коліна і заходився щось **малювати** пальцем на піску* (П. Коломієць) і *У ті часи, страшні, аж волохаті, коли в степах там хто не воював, – от їй хотілось, щоб у неї в хаті на стелі небо хтось **намалював*** (Л. Костенко).

Отже, через лексичне значення синсемантичне дієслово прогнозує найбільш суттєві умови сполучуваності його з іншими словами в словосполученні та реченні. Зумовлюваність прогнозування придієслівних синтаксичних позицій передусім виявляється у взаємозалежності перехідності дієслова і його синтаксичної здатності керувати певними граматичними формами іменника, а також у зв'язку з категорією виду.

#### Література

1. Вихованець І., Городенська К. Функціональна морфологія української мови: Академічна граматики української мови / За ред. члена-кореспондента НАН України І. Вихованця. Київ, 2004. 400 с.
2. Іваницька Н. Функціонально-семантичні параметри абсолютних дієслів укр. мови: Автореферат дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2000. 20 с.
3. Іваницька Н. Двоскладне речення в українській мові. Київ, 1986. 167 с.
4. Савчук Т. Релятивні дієслова як структурно-семантичний клас дієслівної лексики // Українська мова. 2003. № 1 (6). С. 51–60.

**Катерина Качан**

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – докт. філол. наук, проф. Іваницька Н. Л.)*

## ДІЄСЛІВНА АРХІСЕМА «ПРОЦЕСУАЛЬНІСТЬ» ТА ЇЇ ВАРІАНТИ В СИСТЕМІ ДІЄСЛОВОНАЗВ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ

### Анотація

*У статті подано характеристику ядерної дієслівної архісеми «процесуальність», а також її варіантів. Такими основними варіантами*

(додатковими денотативними семами) цієї архісеми виступають: рух, звучання, процесуальна властивість, психоемоційний стан та ін. Такі й подібні семні варіанти сприяють виділенню об'єднувальних параметрів відповідних лексико-семантичних груп дієслів.

**Ключові слова:** архісема, сема, процесуальність.

#### **Аннотація**

В статтє проанализирована ядерная глагольная архисема «процессуальность», а также ее варианты. Главными вариантами (дополнительными денотативными семами) этой архисемы являются: движение, звучание, процессуальное качество, психоэмоциональное состояние и др. Эти и подобные варианты способствуют выделению объединительных параметров лексико-семантических глагольных классов.

**Ключевые слова:** архисема, сема, процессуальность.

#### **Summary**

The author gives the description of the nuclear verbal archisema «process» and explains its role in the formation of the lexical-semantic group of modern Ukrainian is clarified.

**Keywords:** archisema, sema, process.

Значення всіх дієслів об'єднує спільна ознака, яка виявляється в наявності у них семи «процесуальність». Ця сема є найголовнішою, бо вона лежить в основі значеннєвої структури дієслова і співвідносить його з позамовною дійсністю; решта сем так чи інакше пов'язані з нею.

Загальноприйнятою в науці є кваліфікація дієслова як повнозначного слова, тобто такого, що виражає фрагмент позамовної дійсності. Тому сему «процесуальність» можна кваліфікувати як дієслівну архісеми, оскільки саме вона увиразнює дієслово в його частиномовній категорійній сутності.

Ця архісема має узагальнювальний характер: з одного боку, вона властива всім дієсловам, а з іншого – концентрує решту сем, як власне-семантичних, так і таких, що поєднують змістові та граматичні ознаки, наприклад семи аспектуальності. Сема «процесуальність» скерована на денотат, який і визначає дієслівний клас слів, на відміну від іменників із притаманною їм семою «предметність», прикметників із властивою їм семою «залежна ознака». Денотат є матеріальним чинником, основою для виділення всієї сукупності сем, що співвідносять з ним семну структуру дієслова.

Подальше уточнення узагальненої дієслівної архісеми «процесуальність» проходить за рахунок сем «дія», «стан», «процес», які, в свою чергу, диференціюються в проекції на денотат. Р. Гайсіна називає семи такого типу найбільш абстрактними несубстанційними денотативними семами. Дієслівні семи «дія», «стан», «процес» є базовими семантичними різновидами загальної дієслівної архісеми «процесуальність». Так, наприклад, архісема автосемантичного дієслова *блукати* представлена її базовим семантичним різновидом (базовою семою) «дія». Базовим семантичним різновидом автосемантичного дієслова *хвилюватися* є базова сема «стан», а дієслова *рости* – «процес». Водночас такі семи можна розглядати як денотативні семні варіанти, на відміну від неденотативних дієслівних сем. Денотативний характер цих сем виявляється в тому, що вони співвідносять значення дієслова із ситуацію, що її відтворює конкретна дієслівна лексема. Кожна з денотативних базових сем дієслова є незалежною, семантично нейтральною.

Базові денотативні семи, в свою чергу, конкретизуються в семантичних варіантах: «рух», «звучання», «процесуальна властивість», «психоемоційний стан» та ін. Наприклад, базова денотативна сема «дія» в семантичній структурі дієслів *брести, іти, сунути* реалізує себе через семантичний варіант «рух», а в дієсловах *дзвеніти, квакати, нявкати* – через семантичний варіант «звучання». Вияв базової денотативної семи «стан» у дієслівних лексемах *кашляти, спати, хворіти* відбувається на основі виділення її семантичного варіанта «фізіологічний стан»; у дієсловах *лежати, маячити, сидіти* – семантичного варіанта «фізичний стан», а в лексемах *бути, діятися* – семантичного варіанта «буття». Семантичним варіантом базової денотативної семи «процес» може бути сема «процесуальна властивість» в автосемантичних дієсловах *горіти, квітнути, рости*. Характерно, що такі семні варіанти виступають об'єднаними (координаційними) параметрами у виділенні лексико-семантичних груп дієслів.

Аналіз семантичної структури дієслів дав підстави дослідникам твердити, що на основне значення лексем, представлене конкретизованими базовими денотативними семами, нашаровуються додаткові семи, які увиразнюють

значення в таких напрямках: а) денотативному, б) конотативному та в) аспектуальному. Відповідно такі семи кваліфікують як додаткові денотативні, додаткові конотативні та додаткові аспектуальні семи.

Додаткова денотативна сема увиразнює динамічну ознаку в різних об'єктивних планах, передає інформацію, необхідну для адекватного співвіднесення значення дієслова із ситуацією. Ці семи дають змогу конкретизувати значення дієслів.

Додаткові денотативні семи, наприклад, автосемантичного дієслова можна виявити в таких трансформах:

а) дієслово з базовою денотативною семою + залежний об'єкт-іменник у непрямому відмінку: *бур'янити* – «заростати бур'яном»; *буцати* – «бити рогами»; *дегенерувати* – «припиняти свій розвиток»; *зловтішатися* – «виявляти зловтіху»; *нудьгувати* – «відчувати нудьгу»;

б) дієслово з базовою денотативною семою (дієслівне словосполучення з подібною семантикою) + дієприслівник чи дієприслівниковий зворот із значенням додаткової семантики: *вертітися* – «рухатися, повертаючись у різні боки»; *зоріти* – «сяяти, випромінюючи або відбиваючи світло»; *кружляти* – «рухатися, описуючи кола»; *нашіти* – «виділяти багато жару, будучи розпеченим»;

в) дієслово з базовою семою (дієслівне словосполучення з подібною семантикою) + прислівниковий чи прийменниково-іменниковий компонент із причиновим значенням: *бемкати* (про дзвін) – «звучати від ударів»; *вигоряти* – «гинути від спеки»; *вимерзати* – «гинути від морозів»; *стогнати* – «видавати протяжні, жалібні звуки від болю, туги»; *торохкати* – «утворювати різні звуки внаслідок падіння, пострілу»; *тремтіти* – «трястися від холоду, страху, слабості»;

г) дієслово з базовою денотативною семою + прислівник чи дієприслівник із значенням якісної характеристики: *буянити* – «поводити себе нестримано»; *вигнивати* – «знищуватися, цілком гниючи»; *злословити* –

«говорити злобно, вороже, недобррозичливо»; *лицемірити* – «діяти лицемірно»; *скакати* – «бігти навскач»; *тьмяніти* – «виднітися невиразно, нечітко».

У більшості випадків додаткові денотативні семи, конкретизуючи основне значення, виступають диференційними компонентами у семантичній структурі дієслівоназв.

### Література

1. Адамец П. Трансформация, синтаксическая парадигматика и члены предложения // *Slavia*, 1968. Ses. 2. С. 185–192.
2. Андерш Й. Проблеми синтаксичної семантики в сучасному зарубіжному мовознавстві // *Мовознавство*. 1983. № 1. С. 11–19.
3. Андерш Й. Про співвідношення інтенційної і валентної структур дієслова: на матеріалі укр. мови // *Українське мовознавство*. 1980. Вип. 8. С. 62–65.
4. Гайсина Р. К семантической типологии глаголов русского языка // *Семантические классы русских глаголов*. Свердловск, 1982. С. 15–21.
5. Іваницька Н. Функціонально-семантична класифікація слів в українській та англійській мовах: [монографія]. Київ, 2004. 194 с.
6. Іваницька Н. Дієслівні системи української та англійської мов: парадигматика і синтагматика: [монографія]. Вінниця, 2011. 636 с.
7. Іваницька Н. Повнозначне слово в його проекції на денотат: [посібник для аспірантів, магістрантів, науковців-філологів]. Вінниця, 2007. 82 с.
8. Іваницька Н. Синтагматичні параметри інформативно недостатніх дієслів: зіставний аспект // *Актуальні проблеми сучасної транслатології, лінгвокраїнознавства та теорії міжкультурної комунікації*. Зб. матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції з міжнародною участю. Вінниця, 2019. С. 173–177.

**Наталія Колесник**

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Віннічук А. П.)*

## СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАГОЛОВКІВ

### В ХУДОЖНІХ ТВОРАХ

#### *Анотація*

*Статтю присвячено дослідженню семантичних особливостей заголовків у художньому творі, співвідношень їх із самим текстом. Проаналізовано широкий типологічний спектр, а також функціональні можливості заголовка.*

**Ключові слова:** *назва твору, заголовок твору, семантичні особливості, диктема, функції заголовків, типологічність.*

#### *Аннотація*

*Статья посвящена исследованию семантических особенностей заглавий в художественном произведении, соотношений их с самим текстом.*

*Проанализирован широкий типологический спектр, а также функциональные возможности заглавия.*

**Ключевые слова:** *название произведения, заглавия произведения, семантические особенности, диктема, функции заглавий, типологичность.*

### **Summary**

*The article deals with the research of semantic features of titles in novels, its correlation with the text. The wide typological spectrum and the functionality of the title are analyzed.*

**Keywords:** *titles, semantic features, diktema, title's functions, typology.*

Провідна роль в ідентифікації концептів творів української літератури належить передусім заголовкам, назвам художніх творів. Роль заголовка, як першого знака художнього твору, що вміщає в стисненій формі основну його ідею та відіграє важливу роль у створенні його цілісності, надзвичайно вагома.

**Мета статті** полягає у виявленні семантичних особливостей заголовків у художніх творах української літератури. Дослідження цієї теми є актуальним, оскільки з кожним роком семантичні структури заголовків стають складнішими, характеризуються посиленням функціональної специфіки.

Дослідження назви твору не таке просте, як може здаватися на перший погляд. Над цією проблемою працювали багато вітчизняні та зарубіжні лінгвісти, з'ясовуючи її з різних аспектів: дефініція поняття «заголовок», його роль, стилістика (І. Гальперин, Н. Кожина, І. Кошева, Ю. Лотман, В. Мартинов, Т. Чеєнова); лексико-граматичні принципи творення заголовків художніх творів (Л. Лицюнь, І. Калиновська, К. Турлачева); структурно-семантичні та функціональні особливості (А. Багдасарян, О. Богданова, І. Ісхакова, Т. Троцинська-Степушина, С. Хмельковська).

Аналізуючи праці вищенаведених лінгвістів, можемо прослідкувати широкий спектр поняттєвих значень заголовка твору та його функціональних особливостей. Зокрема, І. Ісхакова зауважує, що «назва тексту представляє собою його амбівалентну складову (виступає як текст, і як його частина)» [4, с. 75], а С. Крижанівський вважає заголовок «ключем до підтекстової інформації» [7, с. 46].



Підсумувавши всі теорії, ми можемо зробити висновок, що заголовок – це складова частина тесту, яка називає його та розкриває ідейний та філософський зміст. Заголовок також можна назвати своєрідним мікротекстом, що є ідентифікатором не лише особистості автора, а й ментальності всього народу, його культури, історії, цінностей.

У сучасній лінгвістиці питання значення заголовка у тексті залишається відкритим. Це пов'язано зі співвідношенням форми та змісту назви твору. Якщо тлумачити заголовок, як номінативну одиницю, то його не можна вважати реченням. Натомість, змістовність назв творів, змушує розглядати їх як предикат і кваліфікувати як речення. О. Пешковський дотримується думки, що, називаючи текст, заголовок одночасно є й висловлюванням про нього. Таке твердження дозволяє нам розглядати і вивчати заголовки, враховуючи як морфологічні категорії (відмінювання), так і синтаксичні особливості [8, с. 46].

М. Блоха запропонував теорію диктемної структури тексту, за якою заголовок лише формально співвідноситься з частиною твору. Диктема виступає одиницею тематизації тексту, а заголовок стає його вершиною [1, с. 61].

Заголовок, як семантична структура тексту, здійснює і конкретизацію, і генералізацію його значення, відповідно відношення письменник-назва та читач-назва трактується також по-різному. Якщо автор називає свій твір уже після розкриття теми, вкладаючи в його значення головну думку або символ, то читач семантику назви сприймає конкретно. Лише закінчивши читання, читач можна осягнути багатоплановість назви твору. Крім того, «заголовок не тільки ізолює і замикає текстовий простір, але й надає йому внутрішню єдність і завершеність: безіменний, не маркований текст не може повноцінно функціонувати, дійти до читача» [6, с. 67].

В. Кухаренко зазначає: «Заголовок створює певну перспекцію для читача про перспективу подальшого текстового розгортання і означає увесь текст, дає йому ім'я» [5, с. 109]. Назва твору – гармонійна частина художньої структури, її дійовий елемент. За словами М. Гея, назва – це перші сходишки, що ведуть у

світ художнього твору, це своєрідний ключ до нього [2, с. 150]. Поєднуючи в собі концептуальну сутність усього художнього тексту, заголовок формує у читача попереднє розуміння твору, сприяє прогнозуванню його теми або сюжету (так звана прагматизація заголовка). Він також імплікує основну ідею твору, інтегруючись на основі художнього задуму та світоглядної позиції автора. Назва твору, як слушно зауважує М. Щербак, концентрує в собі властивості окремого слова і вбирає в узагальненому вигляді те, що потім знаходить своє втілення в усій художній системі [9, с. 206]. Заголовок твору неначе вирізняє текст з-поміж інших явищ культури і водночас зв'язує його з ним, засвідчує про своєрідність твору і про його контекстуальні зв'язки з історією та культурою.

У всіх своїх проявах, заголовок виконує п'ять основних функцій, а саме: номінативна функція, яка є вихідною, адже заголовки були створені для того, щоб називати текст, ця функція об'єднує всі заголовки без виключення; комунікативну, яка виділяє назви за спрямованістю подання інформації; роздільну, що вирізняє заголовки від інших складових частин твору; експресивно-апелятивну – заголовок готує читача до сприймання твору та виявляє відношення автора до нього; рекламна функція, яка, незважаючи на сучасну назву, сягає витоків створення заголовків, адже за мету має привернути увагу читача до твору, зацікавити. Враховувати ці функції варто в залежності від жанрової специфіки кожного тексту і розглядати лише у її межах.

Численність заголовків художніх творів складає доволі широкий типологічний спектр, що свідчить як про історичну спадкоємність у письменницькій майстерності авторів різних часів, так і про існування універсальних рис у підході людського розуму до номіналізації, називання, позначення своїх творінь [10, с. 104].

Серед усіх досліджених типів назв художніх творів, можна визначити найпоширеніші з них:

- 1) проverbsialьні;
- 2) символічні;

3) предметно-описові назви.

Перші розкривають ідею або фабулу твору за допомогою народних прислів'їв або афоризмів, які створює автор відповідно до фольклорної традиції: «Люба-згуба», «Серце не навчити» Ю. Федьковича, «Лихий попутав» П. Мирного, «Ой не ходи, Грицю, та й на вечорниці», «За двома зайцями» М. Старицького, «Дай серцю волю, заведе в неволю», «Доки сонце зійде, роса очі виїсть» М. Кропивницького.

Заголовки-символи розкривають ідею твору, з точки зору автора. У більшості випадків читач може повністю усвідомити значення таких назв тільки після знайомства з самим твором: «Сон», «Кавказ» Т. Шевченка, «Жовтий князь» В. Барки, «Камінний хрест» В. Стефаніка, «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Панаса Мирного.

Предметно-описові або номінативні заголовки прямо або побічно позначають предмет, про який піде мова, називають головну дійову особу, центральну подію, характерний час, місце або інші обставини дії твору: «Дезертир» Ю. Федьковича, «Кайдашева сім'я» І. Нечуя-Левицького, «Назар Стодоля» Т. Шевченка, «Облога Буші» М. Старицького, «Мойсей», «Іван Вишенський», «Захар Беркут» І. Франка.

Повертаючись до рекламної функції заголовків та наведених прикладів, можемо стверджувати, що лаконічні однослівні назви, які легко запам'ятати, сприйнялися читачами набагато легше, ніж довгі заголовки.

Отже, заголовок – це особливе явище, яке перебуває в діалектичних зв'язках із текстом, має двоїсту природу: водночас це два самостійні тексти й структурні компоненти одного цілого. Заголовок є першим фактором у сприйнятті тексту, виразником загальнокультурного контексту, інформантом про епоху, її цінності та ідеї. Ця незамкнена лексична мікросистема постійно змінюється в просторі й часі. Заголовок слугує важливим оформлювальним компонентом тексту, особливою комунікативною одиницею мови. Формально він може бути виражений будь-якими мовними одиницями, зокрема реченням, словосполученням чи словом, однак не тотожний жодному з них.

## Література

1. Блох М. Диктема в уровневой структуре языка // Вопросы языкознания. 2000. № 4. С. 56–67.
2. Гей Н. Искусство слова. О художественности литературы. Москва, 1967. 364 с.
3. Грицюк Л. Образно-семантичний підхід до класифікації заголовків // Мовознавство. 1992. № 2. С. 51–56.
4. Исхакова И. Семантические и функциональные особенности заголовочных комплексов художественных текстов (на материале произведений англоязычных авторов XVIII–XX вв.) // Вестник ОГУ . 2010. №11(117). С.75–81.
5. Кухаренко В. Имя заглавного персонажа в целом художественном тексте // Русская ономастика : сб. науч. тр.; [отв. ред. Карпенко Ю. А]. Одесса, 1984. С. 109–117.
6. Ламзина, А. Заглавие литературного произведения // Русская словесность. 1997. № 3. С. 75–80.
7. Николина Н. Заглавие и текст (повесть Ф.М. Достоевского «Кроткая») // Русский язык в школе. 2002. С.46–52.
8. Пешковский А. Русский синтаксис в научном освещении. Москва, 2001. 450 с.
9. Щербак М. Фрагменти перекладознавчих студій над поетикою Стефаникових заголовків (на матеріалі російських перекладів) // Людинознавчі студії: Збірник наукових праць Дрогобицького держ. педаг. ун-ту ім. І. Франка; [ред. кол. Т. Біленко (гол. ред.), М. Кашуба та ін.]. Дрогобич , 2003. Вип. 8. С. 204–215.
10. Щетинин Л. Слова, имена, вещи. Очерки об именах, 1996. С. 102–116.

**Оксана Кришталь**

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Прокочук Л. В.)*

## МОВНОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОЕТИЧНОГО ДОРОБКУ МИКОЛИ БОНДАРЯ

### *Анотація*

*У статті проаналізовано стилетвірні ознаки поетичної мови Миколи Бондаря. Простежено своєрідність використання автором словесно-художніх засобів, визначено їхнє функційне навантаження в поетичному ідіолекті.*

**Ключові слова:** *персоніфікація, уособлення, метафора, метонімія, інверсія, індивідуальний стиль.*

### *Аннотация*

*В статье проанализированы стилиобразовательные признаки поэтического языка Николая Бондаря. Прослежено своеобразие использования словесно-художественных средств, определены их функции в поэтическом идиолекте.*

**Ключевые слова:** *персонификация, олицетворение, метафора, метонимия, инверсия, индивидуальный стиль.*

### *Summary*

*The article analyzes the stylistic features of Nikolai Bondar's poetic language. The peculiarity of the use of verbal and artistic means is traced, their functional load in the poetic idiolect is determined.*

**Keywords:** *personification, metaphor, metonymy, inversion, individual style.*

Чимало випускників Вінницького педагогічного університету стали не лише відомими науковцями, журналістами, педагогами, а й письменниками – прозаїками, поетами, сценаристами, драматургами, перу яких належать чудові повісті, оповідання, п'єси, знані на Поділлі та в Україні. Вони стали лауреатами багатьох регіональних та всеукраїнських літературно-мистецьких премій. Серед них – Ніна Гнатюк, Михайло Каменюк, Микола Бондар, Наталя Струтинська, Жанна Дмитренко та інші. Зазвичай про творчість колишніх випускників Вінницького педуніверситету читаємо в передмовах до їхніх книг, у популярних часописах та в ювілейних матеріалах газет.

Цікава тематика, ідейно-художнє наснаження творів, розмаїття мовно-виражальних засобів є свідченням і непересічного таланту кожного з них, і належної освіти, і ерудиції, і, що для нас становить особливий інтерес, тієї атмосфери, яка давала поштовх для творчості. Саме у творчості постає особистість, цікава не лише для учнів, а й для всіх, залюблених у поезію.

Мета нашої статті – проаналізувати художню своєрідність поетичного доробку відомого літературознавця М. Бондаря, лауреата Державної премії України в галузі науки й техніки (2014).

М. Бондар – автор монографії «Поезія пошевченківської епохи. Система жанрів» (К.: Наукова думка, 1986) та понад двох сотень інших, друкованих у наукових виданнях, праць, серед них – нариси «Українська літературна творчість» (Історія української культури: У 5-ти т. – Т. 4, кн. 2. – К., 2005), «Українська культура на переломі епох (кінець XIX ст. – 1920)» (Там само. – Т. 5, кн. 1. – 2011), «Нова українська література» (Інститут літератури ім. Т.Г.Шевченка НАН України: 1926–2001: Сторінки історії. – К., 2003), низка статей у «Шевченківській енциклопедії» (у 6-ти т. – К., 2012–2015), зокрема ключових для цього видання, таких як «Жанрова система поезії Шевченка»,

«Елегія», «Ідилія», «Балада», «Пісня і романс», «Оповідання віршове», «Медитація філософська», «Символ», «Українська література і Шевченко».

Літературний дебют М. Бондаря як поета відбувся у вінницьких обласних газетах – «Вінницька правда» та «Комсомольське плем'я» у 1969 р. Згодом вірші його друкувалися в газеті «Літературна Україна», у журналах «Україна», «Прапор», «Київ», в альманасі «Поезія» та ін., уміщені були в антології «Сто поетів Вінниччини за сто років» [1, 2, 3]. Про поетичну творчість М. Бондаря тих часів обласна газета писала: «З віршами Миколи Бондаря <...> наші читачі знайомилися вже не раз. Приваблює глибина його філософської лірики, громадська значимість поетичного рядка, ємність образів, дисципліна мови, граничний лаконізм зображувальних засобів. Творчий діапазон молодого поета широкий і різноманітний» [2]. Супроводжуючи напутнім словом вірші митця в «Літературній Україні», відомий поет Анатолій Бортняк зауважував: «За літературними спробами Миколи Бондаря стежу давно, ще зі студентських його років. Поезії молодого автора насамперед властиві сміливість у виборі думок, мотивів, віршованих засобів, а відтак тяжіння до поглибленого осмислення матеріалу...» [1].

Найповнішим на сьогодні представленням поетичної творчості М. Бондаря є добірка його віршів «Пелюстками віхола крутила», опублікована в журналі «Київ» у 1998 р. Імовірно, підставою для такої назви стала наявність у ній кількох віршів зі змалюванням зими, власне, нестандартного сприйняття найближчого довкілля цієї пори. Це – в одному з віршів – своєрідна пейзажна замальовка (подаємо початок): *Пелюстками віхола крутила, / А не те надвечір вже, / Не те: / Обламав сніжинам вітер крила, / Білою пшеницею мете. / Ще стрибали – / Уляглися далі / Пружні зерна, стали, як слюда. / Жінки каблукі на тротуарі – / Вже ї не видно чорноти сліда...* [3, с. 17]. Фіксуючи перетворення лапатої сніжинки, автор використовує метафору (розгалуження її названі «крилами») у збиту кулю чи овал (що поетові видається зерниною і що він іменує «білою пшеницею»). На означення пружності цього стану снігових часток вжито цілком реальне порівняння «як слюда» Далі в сюжет вірша

несподівано вводиться образ жінки – спочатку через деталь: через її «каблуки»; слід від них, що в якийсь момент покриття тротуару снігом мав би мати вигляд бодай чорних точок, із подальшим продовженням снігопаду стає уже невидний.

У ще одному віршеві погляд автора переміщується у двір між міськими будинками: *А сніги метуть, сніги частіша – / Ють у проїмі довгополих стін, / Шерехом розколюється тиша, / Шелестить свердлом хурдельна тінь. / У дворі, в кипінні снігопаду / Скла смеркання цитрус тільки зблис – / Силуети мокрих простарадел / Колихнулись, вгору подались. / Цілу ніч гоїдаються помалу, / І зі скрипом в простори десь від- / Чалюють, аж поки із підвалу / Вікон двох не виструменить світ» [3, с. 18].*

Епітет у словосполученні «довгополих стін», звичайно ж, покликаний відобразити певну висоту стін багатоповерхового будинку, водночас він спрямований на введення тематичної групи тканих матеріалів (далі – вираз «мокрих простарадел»).

На звукових враженнях базуються метафори «шерехом розколюється тиша» та «шелестить свердлом хурдельна тінь»: тобто, у тиші чутно лише різкий звук шорсткого снігу, що сиплеться на землю (згадаймо попередній вірш, де сніг не є сніжинками, а «білою пшеницею»). У другій метафорі – «шелестить свердлом хурдельна тінь» – образ слуховий доповнено зоровим: показано завихрення снігу, яке нагадає роботу свердла.

Складноє є метафора «скла смеркання цитрус тільки зблис...». Насамперед спробуймо «вирівняти» інверсію, що дасть нам підрядне речення приблизно такого змісту: «як тільки зблис (засвітився) цитрус скла смеркання». Мабуть, це означає: у будинку в пору смеркання уже починають засвічуватися вікна, колір їхнього світіння, через снігопад, не надто яскравий, матовий, і нагадує шкіру плоду цитруса (лимона чи апельсина).

Поетичний доробок автора, природно, містить і вірші любовної тематики. В одному з них подано опис несподіваної пригоди, що постала поза рефлексією героїв, наслідком взаємного їх тяжіння. З-поміж мовних засобів у такій поезії М. Бондар використовує перифраз (непряме, засобом інших виразів позначення

предмета або його дії). Що означає «ім'я чи віддасть / незнайомка ця / лугу нічного / поторочам...»? – мабуть, те, що «незнайомка», героїня твору, не вважає за потрібне називати своє ім'я, окликати ним фантастичних істот, які, за повір'ям, мешкають у лузі і заявляють свою незриму присутність уночі. Подібний механізм перифразу й у вислові: «раптом зап'ясть / холод ніжний за шиєю», – очевидно, тут ідеться про несподівані обійми, які дарує героїня тому, хто виступає мовцем у цьому віршеві. «Йти шукати під мерехтом ночі / ручая, що пасеться, припин» – тут злито перифраз та метафору: мовиться про видимо безцільне блукання обох героїв по лузі уздовж струмка (ручая), аж до його витоків, до джерела; відтак цей «ручай» постає метафорично наче домашня тварина, узята на припон. У виразі «об місячний брус глухомані / двох колін золотити стволи» – ймовірно, автор непрямо (перифрастично) мовить про відблиск світла місяця, яке падає на коліна героїні. Нарешті, «доїти в густому тумані / білоцвітну / козу / бугили», якщо наша інтерпретація правильна, мусило б означати тут схиляння героїв ближче до землі, довкола куща бугили, яка, як відомо, цвіте білим цвітом.

Одним із провідних мотивів поета є мотив (можливо, навіть тема) запізнення в часі. Видається, саме про це – два вірші із зазначеної добірки. Один з них починається строфою: «Як же так, що там, де хвилі мерехт / Грав на ріні, – / Вже будяк, мов гість / Запізнілий, усамітнив берег / Патронташем вивітрених гільз?...» [3, с. 14]. У вірші поет пробує змалювати подивування героя: він сподівався іще побачити на літній ріні річки «хвилі мерехт», – а там уже розташувався вирослий за літо будяк, котрий своєю войовничою присутністю (з «патронташем») лише «усамітнює» берег, тобто посилює враження пустельності. У виразі «патронташем вивітрених гільз» бачимо метафору, побудовану на художній деталі: плоди цього будяка нагадують гільзи патрона, але вони уже розкриті, вивітрені вітром – вистріляні. Теми запізнення в часі торкається й вірш «Це б на туману гумові моліки...»: *це б на туману гумові моліки / покласти хвіртку – / і з села нори / в простори поля виплисти, ще поки / не чавкає дощами... ще пори / лякаючої – / лиш надхід, ще*



*жниво / брезенти на колгоспному току / проріхами шматує, ще можливо / таку ідею за ці дні, таку / концепцію згромадити, – / ось тільки / до кип'ятку на чай, коли бутон / вогню в плиті розтрищеться, не скіпки / черстві б, – за шию тлусту би батон / з сільмагу в присмерк винести.../ та досі / кого там стріну? йду, і на ходу / в паркані крізь щілину / глянув: осінь / своїх дітей закопує в саду [3, с. 19].*

Метонімічним виразом є тут «покласти хвіртку»: «хвіртка» репрезентує тут вихід із дому, власне, із місця мешкання героя (очевидно, йдеться про залишення дому із самого ранку, коли тумани густі, «гумові», наче «молоки» у риби).

Поєднання метонімії із метафорою бачимо у виразі: «за шию тлусту би батон / з сільмагу в присмерк винести»; сам «батон» подається тут наче «тлуста шия» (метонімія), тимчасом винесення його «за шию тлусту» дозволяє порівнювати його (метафора) із якоюсь твариною, наявність і використання якої в даному випадку межує із семантикою, можливо, м'ясного харчу, протиставленого аскетичним «черствим скіпкам».

Герой цього вірша виступає на початку із сподіванкою на те, що ще не все втрачено, ще, можливо, є час на розробку якоїсь «ідеї», якоїсь «концепції», – проте далі, ставлячи його сподіванки під питання, вмішуються елементарні обставини побуту (він, зайнятий різними творчими розробками, забув своєчасно купити у сільському магазині батон для скромного чаювання); зазначені побутові дрібні прорахунки виступають тут немовби символом усієї його діяльності; підсилює цей символ фінальна фраза вірша: «осінь / своїх дітей закопує в саду». Звичайно ж, «осінь» тут є персоніфікацією. Що за «діти», яких у «в саду» закопує «осінь»? Можливо, йдеться про упалі на землю яблука-груші, які опиняються під шаром осіннього листопаду. Але ця фраза в загальному контексті звучить тривожно, примушує задуматися: чи не доведеться й героєві цього вірша, за дефіциту зайвих днів, «закопувати» й свої далекосяжні проекти.

Отже, для творчості М. Бондаря притаманним є послуговування досить широким спектром побудованих на мовній основі художніх засобів і прийомів, таких як епітет, порівняння, метафора, метонімія, художня деталь тощо. Більшість творів, з якими нам вдалося познайомитися, засвідчують, що авторові, у рисах найзагальніших, зовнішніх, близькою є поетика класична, яка передбачає силабо-тонічну метрику, наявність рими. Поет уникає розхожих штампів, у цьому допомагає йому настанова на реальну предметність. Ряд віршів відзначає ускладнена метафора, яка, знову ж таки, будується переважно на конкретно-предметній основі.

#### **Література**

1. Бортняк А. [Передмова] // Літературна Україна. 1980. 29 квітня.
2. Вогню взаємне додавання // Комсомольське плем'я. 1979. 4 грудня.
3. Пелюстками віхола крутила. Київ. 1998. № 11–12.
4. Сто поетів Вінничини за сто років. Антологія ХХ століття [Текст] / упоряд. А. Подолинний, Н. Гнатюк ; голова ред. кол. В. Безносюк. Київ, 2003. 415 с.

**Юлія Куцак**

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – док. пед. наук, проф. Куцевол О. М.)*

## **ПРОБЛЕМА ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

### **Анотація**

*У статті розглядається проблема шкільного аналізу епічних творів. Розкриваються погляди методистів на етапи роботи з епічним твором, шляхи його аналізу, прийоми та форми роботи над твором.*

**Ключові слова:** *аналіз, літературознавчий аналіз, шкільний аналіз, епічний твір, шляхи аналізу, етапи роботи.*

### **Аннотация**

*В статье рассматривается проблема школьного анализа эпических произведений. Раскрываются взгляды методистов на этапы работы с эпическим произведением, пути его анализа, приемы и формы работы над произведением.*

**Ключевые слова:** *анализ, литературоведческий анализ, школьный анализ, эпическое произведение, пути анализа, этапы работы.*

### *Summary*

*The article deals with the problem of school analysis of epic works. Methodists' views on the stages of work with an epic work, ways of it's analysis, techniques and forms of work on the work are revealed.*

**Keywords:** *analysis, literary analysis, school analysis, epic work, ways of analysis, stages of work.*

Розвиток України як самостійної держави вимагає здійснення кардинальних перетворень у сфері освіти, науки і культури. Піднесення духовності стає необхідною умовою формування людини ХХІ століття, від якої залежить майбутнє держави. Особливу роль у цьому процесі відіграють уроки української літератури, на яких відбувається залучення молоді до багатств світової культури, духовне й моральне зростання особистості, естетичне виховання, розвиток художнього смаку. Українська література як мистецтво слова допомагає формувати патріота, збагачувати внутрішній світ молодій людини, її загальну культуру, позитивно впливати на її свідомість, коригувати морально-етичні цінності, розвивати інтелектуальні, творчі здібності, естетичні смаки, самостійність мислення й громадянського вибору. Усе це допомагає повноцінній самореалізації особистості в майбутньому дорослому житті [8].

У Концепції літературної освіти чітко зазначено, що – вивчення літератури в школі має ґрунтуватися на дидактичних, літературознавчих та методичних принципах, серед яких одне з основних місць відведено принципу шкільного аналізу. Тому, щоб сформувати по-справжньому культурних читачів, здатних висловлювати свою думку з приводу прочитаного, вчителів-словесників варто обирати ті оптимальні шляхи, методи, форми і види аналізу, за допомогою яких відбуватиметься залучення учнів до кращих здобутків літератури. Проте аналіз художнього твору, особливо епічного, викликає чимало труднощів у роботі вчителів, оскільки більшість із них не володіють належним чином теоретичними основами аналізу твору. Робота з текстом часто підмінюється переказом, вибіркоким читанням окремих епізодів, переглядом кінофільмів тощо.

Проблема роботи з епічним твором була об'єктом зацікавлення вчених упродовж усього існування шкільної освіти. Вона розглядалася в різних аспектах: принципи вивчення епічного твору (Г. Гуковський, Ю. Лотман, О. Білецький), поглиблене вивчення тексту (М. Рибникова, Н. Молдавська, В. Голубков), самостійна робота над текстом епічних творів (М. Качурін, В. Кучинський), методика читання художнього тексту (Є. Квятковський, Б. Корман, Б. Буяльський), системний аналіз епічного твору (О. Дорошкевич, А. Машкін, В. Голубков, П. Волинський, А. Снежкова, О. Мазуркевич, К. Сторчак, В. Неділько). Подальший крок у розв'язанні проблеми аналізу та інтерпретації художнього твору було зроблено сучасними методистами О. Богдановою, О. Ісаєвою, Л. Мірошниченко, М. Кудряшовим, О. Ніколенко, Ж. Клименко, А. Ситченком, Б. Степанишиним, Г. Токмань та ін.

Літературознавство посідає важливе місце у переліку тих наук, які створили методологічну основу науки методики викладання літератури. А якщо визначати методологію шкільного аналізу, то літературознавчій науці відводиться домінуюча роль. У сучасному літературознавстві розроблено вже не один десяток видів аналізу, з якими вчитель повинен бути обізнаний, бо саме вони і становлять методологічну основу шкільного аналізу художнього твору.

Так, літературознавчий словник-довідник пояснює: «...аналіз літературного твору опосередковується розумінням специфіки художньої літератури і структури літературного твору, його безпосереднім естетичним сприйняттям. Мета, предметна спрямованість свідомості аналітика, застосовані при цьому методи визначають види аналізу літературного твору (естетичний, психологічний, соціологічний тощо), які можуть здійснюватися різними шляхами...» [4, с. 38].

«Учити учнів аналізувати художній твір – означає виокремлювати його складові, досліджувати їх, роботи аргументовані висновки; синтезувати окремі частини, щоб побачити твір у цілому; відчутти його естетичну цінність, усвідомити зміст, дати самостійну критичну, обґрунтовану оцінку» [5, с. 204].

Аналіз твору має стати основою літературної освіти учнів. Навчити аналізувати літературний твір означає:

- сприймати його не пасивно, а осмислено, активізуючи всі якості культурного читача;
- глибоко проникати в тканину художнього твору;
- розуміти його не на побутовому рівні, а в контексті розвитку світової культури, філософської думки, з позиції духовних прагнень свого часу;
- уміти отримувати естетичну насолоду від твору як мистецтва слова.

«Літературознавчий аналіз – це аналіз художніх елементів літературного твору в їх взаємодії в історико-літературному контексті з метою ідейно-естетичного осмислення художнього твору як цілого [7, с. 31]. Шкільний аналіз теж передбачає ідейно-естетичне осмислення учнями художнього твору. Водночас він має відмінні аспекти:

- емоційний – аналіз має викликати в учнів безпосередній інтерес до твору, емоційне враження, сприяти створенню атмосфери зацікавленості тощо;
- пізнавальний – з допомогою аналізу твору вчитель знайомить учнів з особливостями життя, культури, літератури того чи іншого народу, творчою манерою митця, художньою своєрідністю тексту і т.ін.;
- виховний – будь-який аналіз має сприяти формуванню моральних якостей учнів, їх естетичного смаку, розвитку творчих здібностей, забезпечувати особистісно-орієнтоване навчання.

Аналіз художнього твору повинен відповідати віковим і психологічним особливостям учнів. Навчити учнів аналізувати художній твір – чи не найскладніше завдання вчителя-словесника. І домагатися цього потрібно поступово, крок за кроком, щоб надмірні зусилля не відбили у школярів бажання читати.

Професор Л. Мірошніченко зазначає, що – вчити учнів аналізувати художній твір – означає визначати його складові, досліджувати їх, робити аргументовані висновки; синтезувати окремі частини, щоб побачити твір у цілому; відчувати його естетичну цінність, усвідомити зміст, дати самостійну,

критичну, обґрунтовану оцінку [6, с. 213]. Науковець розробила класифікацію основних етапів вивчення художнього твору, які обґрунтовані логічною послідовністю роботи з художнім текстом і можуть варіюватися в залежності від жанру та вікових особливостей учнів. Зокрема в старшій ланці доцільно використовувати такі етапи аналізу твору: 1) підготовка до сприйняття твору, 2) читання твору, 3) підготовка до аналізу, 4) аналіз твору, 5) підсумки, 6) творчі усні та письмові роботи. Учитель може творчо опрацьовувати запропонований варіант, вносячи власні зміни. Головне не втратити внутрішню логіку вивчення епічного як єдиного компоненту твору [6, с. 280].

У старших класах школярі мають навчитися аналізувати художній твір у єдності змісту й форми, визначати його проблематику, сюжет, композицію, систему образів і виражально-зображальні засоби мови, характеризувати літературних героїв і засоби створення образів, розрізняти жанрові особливості прочитаних творів, порівнювати художні тексти, розглядати твори в контексті епохи, напряму, течії, використовувати критичну літературу тощо. У старших класах на перший план виходить пізнавальний аспект шкільного аналізу твору, хоча не слід відмовлятися й від емоційного та виховного аспектів.

В учительській практиці виробилися різні шляхи аналізу художніх творів, теоретично осмислені нашою наукою: пообразний (традиційний), проблемно-тематичний, «за сюжетом» («за автором», послідовний), композиційний, мовностильовий. Усі ці шляхи передбачають проведення аналізу на належному науково-методичному рівні, з метою забезпечення цілісного сприйняття виучуваних творів, повного, свідомого засвоєння їх морально-естетичних багатств. Проте кожний із цих шляхів має свій підхід до аналізу твору, висуваючи як домінуючу одну з його сторін, ставить її в центр уваги. Пообразний – зосереджує увагу на роботі над образами-характерами; проблемно-тематичний – на розкритті проблем соціального, філософського, морально-етичного характеру, поставлених письменником; «за автором» – на послідовному розгляді важливих частин тексту виучуваного твору; композиційний – на

виявленні особливостей побудови твору; мовностильовий – на роботі над лексико-стилістичними багатствами твору [2, с. 132].

О. Ісаєва звертає особливу увагу на методичні умови, необхідні для організації дослідницької діяльності, для створення, як пише вчений, так званого «духу дослідження» у навчанні. Це такі прийоми: початок уроку, який здатен заінтригувати учнів; полемічний характер викладу матеріалу; контрастне зіставлення аргументів; зіставлення твору з його екранізацією, постановкою на сцені [3, с. 4].

Порівняно з молодшою та середньою ланкою, у старших класах види й форми роботи з аналізу твору урізноманітнюються й ускладнюються. Пропонуємо, до прикладу, такі прийоми роботи: навчальний диспут; проблемна ситуація; підготовка доповідей щодо певних аспектів твору; самостійна оцінка вистави, кінокартини по твору; аналіз різних поглядів на твір; характеристика героя, проблематики, сюжету, композиції твору тощо.

Письмові роботи теж стають складнішими: письмове обґрунтування своєї оцінки прочитаних творів; твір-роздум; рецензія на твір або виставу чи кінокартину; письмова характеристика літературного образу; складання планів і конспектів літературно-критичної статті тощо.

«Вивчити художній твір – значить не тільки зрозуміти конфлікт, покладений у його основу, розібратися в сюжеті, у системі образів. – говорив Т. Беленький. – Це значить з’ясувати у кінцевому результаті концепцію життя, яка визначає конфлікт, сюжет, розстановку дійових осіб, тон оповіді, вибір зображувально-виражальних засобів, завдяки якій ми можемо судити про дійсність, відображену в художньому творі, і про особистість письменника, його погляди, смаки, пристрасті» [1, с. 20].

Отже, аналіз художнього твору є неодмінною та обов’язковою складовою методики викладання літератури у школі. Правильно організований і проведений шкільний аналіз епічних творів буде максимально сприяти активній пізнавальній роботі учнів на уроці, глибокому засвоєнню тексту, оволодінню різними засобами читання, що істотно впливатиме на якість

літературної освіти учнів, розвиток їхньої інтелектуальної сфери і підвищення культури читання.

### Література

1. Беленький Т. Приобщение к искусству слова. Москва, 1990. С.19–28.
2. Волошина Н. Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник. Київ, 2002. 344 с.
3. Ісаєва О. Організація дослідницької діяльності школярів на уроках зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 1999. № 7. С. 3–5.
4. Літературознавчий словник-довідник / Р. Гром'як, Ю. Ковалів та ін. Київ, 1997. 870 с.
5. Мірошніченко Л. Методика викладання світової літератури. Київ, 2007. 415 с.
6. Мірошніченко Л. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. Підручник. Київ, 2010. 432 с.
7. Ніколенко О. Проблеми аналізу художнього твору на уроках зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2003. № 3. С. 31–34.
8. Українська література. 10–11 класи : навч. прог. для загальноосвітніх навч. закл. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/navchalni-programy.html>].

*Аліна Мар'яновська*

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Віннічук А. П.)*

## ПРОБЛЕМА ТВОРЧОГО НАЧАЛА В ОБРАЗІ СИВООКА В РОМАНІ «ДИВО» ПАВЛА ЗАГРЕБЕЛЬНОГО

### *Анотація*

*У статті зосереджено увагу на виявленні проблеми творчого начала у образі Сивоока в романі «Диво» П. Загребельного. Простежено зображення кожної події із життя персонажа.*

**Ключові слова:** роман, історизм, мислення, образна система.

### *Аннотация*

*В статье сосредоточено внимание на выявлении проблемы творческого начала в образе Сивоока в романе «Диво» П. Загребельного. Прослежено изображение каждого события из жизни персонажа.*

**Ключевые слова:** роман, историзм, мышления, образная система.

### *Summary*



*The article focuses on identifying the problem of creative beginning in the character of Sivook in the novel «Диво» by P. Zagrebelny. In the revised example, is looked at picture of each event in the character's life.*

**Keywords:** *novel, historicism, thinking, figurative system.*

Одним із найвиразніших персонажів у романі «Диво» П. Загребельного є видуманий герой Сивоок, який сприймається читачем як історична особа.

Розділ, у якому читач знайомиться із Сивооком розпочинається із народження героя, у якому одразу відчувається контраст світла та темряви: *«Того дня, як прийшов він на світ, повсюди лежали неторканно-білі сніги, і сонце яро горіло над ними – велике низьке сонце над подніпрянськими пуцями, і чаїлася тиша в полях і лісах, і небо було чисте й гарне, як очі його матері»* [4, с. 31] та *«Для нього світ починався пільмою. Глуха чорнота заливала все довкола, і він борсався на самому дні її важководдя і плакав у відчаї й безнадії. Був посеред нескінченного, моторошно чужого шляху, всуціль накритого темрявою. Нічого не знав і не бачив»* [4, с. 31].

Такий образ заплаканого хлопчика є лейтмотивом роману, та супроводжує Сивоока протягом усього життя, особливо у найважчі його моменти, та окреслює увесь спектр емоцій персонажа: *«Так і пронесе спогад через усе життя»* [4, с. 32].

П. Загребельний подав розширений життєпис Сивоока, розповів про дитинство хлопчика, якого ростив дід Родим, адже після народження хлопчик став сиротою.

Дід Родим навчав хлопчика справи майстра та життєвої мудрості. Чоловік давав настанови Сивооку не багатословити, адже вважав, що слова часто бувають зайвими, розкрив знання про всіх язичницьких богів, незважаючи на те, що *«Не почув з його уст малий назви жодного бога»* [4, с. 36]. Хлопець перейняв від діда вміння боротись самотійно зі своїми страхами, наприклад, він не раз намагався розповісти про свій страх до коня Зюзя, але згадував, як мужньо витримував Родим усі труднощі, стримував це бажання. Так і Сивоок, беручи приклад із діда, нікому не корився і слухав лише власний внутрішній голос.

У романі Сивоок мав декілька імен: *Сивоок, Божидар та Михайло*. Кожне ім'я подає своєрідну характеристику героя: Сивооком названий через колір очей, Божидаром – бо мав обдаровання і талант, Михайлом – як підтвердження прийняття християнської віри. Сам герой говорить, що імена для нього не мають цінності, бо лише ділами можна *возвеличити себе або ж зганьбити* [4, с. 501].

Портрет Сивоока у романі спершу зображений через слова купця Ситника: *«А вже знаю, що ти Сивоок. А що прибуде – здогадався від першого разу. Очі маєш не сиві, як то нарік твій Родим, а каламутні, бо прийшов з невідомості. І хто ти єси, ніхто не відає»* [4, с. 45], звідси ми розуміємо походження імені хлопця. *«Ого, міцний хлоп'яга!»* [4, с. 49] – зауважує Ситник, коли намагається втримати малого, бо хоч той ще дитина, але силу має нечувану для свого віку. Цю силу, що отримав герой у спадок від діда Родима, помічає і дружинник, коли намагається відібрати в уже дорослого Сивоока зброю: *«Чудної сили отрок»* [4, с. 102]. Очі, як кажуть, – дзеркало, у якому відображені найважливіші людські якості, ця теза ілюструється такою реплікою Лучука: *«В тебе справді сиві очі. Таких я не бачив ніколи. Мабуть, не брешеш, раз у тебе такі очі»* [4, с. 69], в даному випадку очі свідчать про чесність героя. Своєрідно сприймає його молода дівчина: *«Пришелепуватий трохи отрок, – чмихнула Ягода, – здоровий, як тур, а бурмоче про якусь глину»* [4, с. 168], помічаючи невідповідність міцної статури героя і його ніжної душі, що прагне до прекрасного. Загадкова дівчина Ісса сприймає його як *«доброго чоловіка з сяйливою бородою й імлистими загадковими очима»* [4, с. 494]. З точки зору князя *«Сивоок був чоловік небезпечний у своїй норовистості у своєму вмінні»* [4, с. 578].

Надалі у романі лише уривками подано портретну характеристику Сивоока, наприклад, у порівнянні з Міщилом: *«вони з Сивооком були майже однакові на зріст, тільки цей збудований був гармонійно, а Міщило нагадував Аганіта...»* [4, с. 668].

Після того, як Родим помер захищаючи язичництво та не приймаючи християнство, Сивоок утік від загибелі та попав до Ситника, який, пообіцявши їжу та житло, не стримав своєї обіцянки та закритий його у коморі. Після смерті діда, хлопець зрозумів, що *«у тому світі все потрібне для того, щоб жити без зайвих тривог і непевності, зникає до думки, що завжди ходитиме тими самими стежками, побіля тих самих дерев, сидітиме коло того самого вогнища, дивитиметься на той самий шлях»* [4, с. 67]. Все ж, Сивоокові вдалось утекти від «ката» Ситника та сховатись у пуці.

Згодом, хлопець попав із Лучуком у Київ, де вперше побачив храм Пресвятої Богородиці, яка справила на нього неймовірне враження, побачивши її він не міг дивитись більше ні на що, не звертав уваги на гамір, купу людей, бідність, думав лише про неї, навіть коли він був якомога далі від церкви, хай там що, думав про неї та враження від побаченого зберіг на все життя :*«Знов йому перед очі стала церква Богородиці, він знову був серед вишневого мороку в світінні барв його рідної землі, його нетьмареного дитинства»* [4, с. 74].

Надзвичайно яскраво П. Загребельний окреслив психологічний портрет Сивоока. Ще з дитинства хлопця, читач зауважує притаманне йому прагнення до волі, саме воно супроводжує його аж до смерті. Хлопець не терпить рабства, адже зазнав його ще після смерті у Ситника, у романі є слова: *«Життя навчило його ні з чим не згоджуватися, протестувати, обурюватися. Він зрозумів, що тільки ті, хто бореться, мають слушність. Не досить помічати несправедливість – треба знайти спосіб, як її усунути, подолати. Хай ці його мозаїки будуть останньою даниною колишньому, до якого більше не повернеться. Не хоче більше рабства! Хоче волі!* [4, с. 677].

П. Загребельний змальовує образ Сивоока, як неординарну особистість із творчим началом, який має неймовірні здібності до мистецтва та прагненням до втілення власних задумів.

Життя Сивоока було наповнене мистецтвом: *«Тепер зродилося в ньому щось ніби рослинне; мов рослини – квітками й листями, він тепер жив і*

*промовляв до людей тільки барвами, і все для нього вкладалося в мову барви, він знову почав своє вмирання в творінні, спливав крізь кінці пальців на свої мозаїки небаченими кольорами, він хотів би упіймати в барві й показати людям усе на світі: дівочий спів, пташиний політ, блимання зірок із чистого неба і сонце, сонце [4, с. 665]. Усе інше не турбувало його, воно для нього було найменш важливим.*

Через певну кількість років, князь Ярослав Мудрий захотів побудувати на Русі храм, який буде набагато кращий, ніж той, що стоїть у Константинополі, і саме Сивооку вдалось побудувати його таким, яким прагнув його бачити володар. Ярослав та Сивоок мали спільну мету для храму – відтворення народного духу та прославлення слов'янської землі. Хоча, Сивоок розумів, що: *«Може, будовано цей собор у сльозах, прокляттях і крові, може, з урочистим співом і радістю, – хоч як там було, але піднявся він у тій землі, яка не знала кам'яних споруд, у землі, яку називали землею багатьох городів, та були то городи дерев'яні, горіли вони так часто, що не встигала потемніти ще й стружка на нових будівлях; і от над цими дерев'яними городами, над звичною нетривалістю й тимчасовістю вознеслося рожеве кам'яне диво: небаченої величі й краси храм, який за розмірами поступався лише Константинопольській Софії, а за своїм внутрішнім і зовнішнім убранством, за своєю пишнотою і барвистістю не мав рівних у цілому світі» [4, с. 446].*

Мистецька робота була основним наповненням його життя, усе інше було для Сивоока несуттєвим, зайвим. Сивоок, як справжній митець, поступово розчинявся в мистецтві, заперечував своє існування та говорив про себе: *«Я – сопілка в устах мого народу, і тільки йому підвладні пісні, що пролунають, народившись у мені; Для нього тепер не існує нічого на світі. Він не належить ні своїм бажанням, ні своїм потребам. Належить без решти мистецтву» [4, с. 686].* Вся суть його праці, усі особливості його ества концентрується у надзвичайно ємній фразі *«мене – нема»*. Сивоокове розчинення в мистецтві зображується через нагромадження заперечних конструкцій, а також метафорою, що передає суть мистецької долі – перетворення на ідеальний

інструмент, тобто зречення від екзистенції, від власного «Я». Утім, вмирання таки не даремне, автор дає надію на це в таких словах: «*І через багато віків, коли зазвучать для когось оці старі барви, оживе тоді в них, може, і погляд, і серце Сивоокове*» [4, с. 685]. Сивооку вдалось збудувати шедевр, у якому він уміло поєднав християнську та язичницьку культури.

Образ Сивоока є вигаданим, але все ж насправді була історична особа, яка збудувала храм Софії Київської. У «Повісті минулих літ» не зазначено імені її творця. Унаслідок того, аби дещо відновити таку історичну несправедливість, П. Загребельний і створив образ митця та надав йому якомога більше реалістичності, адже особа, яка збудувала такий масштабний проект, заслуговує на визнання.

Дослідниця А. Віннічук у монографії «Геройство мусить мати нагороду...» зазначає, що висунута письменником «художньо-філософська концепція життя історичних постатей є утвердженням високого морального, етичного пафосу, ... історичний фактаж органічно поєднується з відтворенням психологічного стану героя, ... , що сприяє новому баченню людини» [1, с. 85].

На нашу думку, образ Сивоока є найбільшим художнім досягненням П. Загребельного у творі.

### Література

1. Віннічук А. Геройство мусить мати нагороду. Концепція історичного минулого України в романістиці другої половини ХХ століття / Монографія. Вінниця: ТОВ «Фірма «Планер», 2010. 214 с.
2. Дончик В. Пристрасна позиція, невтомний пошук (До 60-річчя з дня народження Павла Загребельного) // Українська мова і література в загальноосвітній школі, 1984. № 8. С. 3–11.
3. Загребельний П. Спроба автокоментаря // Загребельний П. Неложними устами: Статті, есе, нариси. Київ, 1981. С. 438–455.
4. Загребельний П. Диво: Роман. Харків, 2006. 638 с.
5. Слабошпицький М. Історичний дивосвіт П. Загребельного // Дивослово 2000. №2. С. 10–14.
6. Шаховський С. Романи Павла Загребельного. Київ, 1974. 175 с.

**Марія Пасічник**

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – канд.філол.наук доц. Богатько В. В.)*

## ОСОБЛИВОСТІ МОВОСТИЛЮ ПАНТЕЛЕЙМОНА КУЛІША

### *Анотація*

*У статті розглянуті особливості мовостилю Пантелеймона Куліша на прикладі його творчості. Детально проаналізований ідеолект письменника.*

**Ключові слова:** *Пантелеймон Куліш, ідеолект, мова.*

### *Аннотация*

*В статье рассмотрены особенности языка Пантелеймона Кулиша на примере его творчества. Детально проанализированы идеолект писателя.*

**Ключевые слова:** *Пантелеймон Кулиш, идеолект, речь.*

### *Summary*

*The article deals with the features of Panteleimon Kulish's masterpiece on the example of his work. The writer's idolatry is analyzed in detail.*

**Keywords:** *Panteleimon Kulish, ideology, language.*

В українському мовознавстві досі відсутнє цілісне дослідження ідіолекту Пантелеймона Куліша, у якому було б вичерпно схарактеризовано мову творів письменника «як самодостатнього об'єкту вивчення, так і в контексті становлення й розвитку літературної мови» [1, с. 16].

Стан вивчення мови Пантелеймона Куліша сьогодні відбиває загальну ситуацію в галузі ідіолектології: відсутність у переважній більшості спеціальних лінгвістичних праць про мовний портрет письменника чи мову окремого твору двох основних інформаційних складових – дослідження текстів, у яких реалізована мовна діяльність носія ідіолекту, та мовного довкілля, яке могло впливати на досліджуване індивідуальне мовлення та формування рис тексту [1, с. 16].

У численних студіях про мову українських письменників дослідники здебільшого опускають проблему імовірного впливу мовного середовища на ідіолект митця. За спостереженнями П. Гриценка, сьогодні в переважній більшості спеціальних лінгвістичних праць відсутня текстологічна складова – текстологічний аналіз, історія створення та умови, обставини публікування текстів, а відтак і мотивація вибору дослідником тексту серед наявних рукописних і друківаних варіантів, зіставне вивчення варіантів тексту [1, с. 19–

20]. Отже, у галузі сучасної ідіолектології здебільшого не реалізовано провідних принципів цілісного дослідження мовного портрету письменника.

Г. Їжакевич, прагнучи створити мовний портрет Пантелеймона Куліша в контексті історії української літературної мови, вивчала мову його творів, обравши для спостережень тексти видань 1954–1955 рр. Дослідниця дійшла до висновку, що «аналіз фонетико-морфологічної системи мови творів Пантелеймона Куліша. Практика вивчення ідіолекту на тлі рідного для письменника довкілля в українській лінгвістичній традиції відома здавна». Так, П. Тимошенко [6; 7], М. Жовтобрюх [2; 3] та В. Русанівський [7] вивчали мову Т. Шевченка за рукописами, ураховуючи свідчення середньонаддніпрянських говірок. Методика, застосована цими дослідниками, забезпечила точність оцінок та повноту опису мовних рис творів Т. Шевченка, визначення його лінгвальних орієнтирів, ролі в історії української літературної мови, а також відношення поета до локального мовного довкілля. Отже, зазначені дослідницькі прийоми є ефективними, тому можуть бути використані в з'ясуванні впливу діалектного оточення на формування та динаміку ідіолекту П. Куліша. Зокрема, мову письменника ми вивчали за першодруками його творів: роман «Чорна рада» (СПб., 1857); нариси, оповідання «Орися» (К., 1882); поема «Маруся Богуславка» (Твори Пантелеймона Куліша : у 6 т. – Т. 2. – Львів : Просвіта, 1909), при цьому тло східнополіських говірок слугувало проекцією аналізу.

Непересічне значення говірки, в ареалі якої народився й зростав, П. Куліш обґрунтовував так: «Переняте серед чужих людей забуває чоловік при лихій години, при старости, або в чужому товаристві; не забуває тільки того, чого набравсь у рідньому запічку або посеред ровесників за молоді пам'яті» [5, с. 434]. До того ж зв'язок із Чернігівщиною упродовж усього життя П. Куліша не уривався. В отчому краї він розпочав літературну діяльність, у різні роки збирав фольклорний матеріал, часто згадував рідні місця у своїх творах, активно контактував із земляками.

Вивчення історії та досвід етнографа, підсилені походженням та вихованням, надихнули П. Куліша на розбудову української мови на ґрунті народної мови, того усного слова, «яким козак виспівував свою славу, а селянин своє життє ратайське або чумакування» [4, с. 425].

У 1899 р. у листі до О. Барвінського, давши згоду на передрук «Чорної ради», П. Куліш висловив пропозицію поправити «всюди в ній глаголи на *-ити* замість *-ить*», оскільки так писав, коли тримався «черніговщини, а не полтавщини, київщини і галицької рущини» [6, с. 625].

Свідомо формуючи літературну мову, багато працюючи, П. Куліш залишався вкоріненим у своє довкілля – східнополіські говірки. Так, у процесі вивчення мови текстів П. Куліша, створених у період 50–90-х рр. XIX ст., було з'ясовано, що вони відбивають фонетичні риси питомого мовного оточення письменника, причому у відображенні кожної риси виявлено варіантність, засвідчену записами діалектного мовлення, здійсненими впродовж понад сторіччя.

Спостереження над морфологічними рисами мови текстів П. Куліша уповажнюють на висновок про виразну зорієнтованість письменника на східнополіський говірковий ареал. Серед локальних маркерів ідіостилю П. Куліша виявлено *константні* та *перемінні* риси. Динаміку ідіолекту П. Куліша засвідчують ті риси, які виявлено в ранніх першодруках, однак які не відбито в пізніших текстах і почасти виправлено в авторизованих виданнях. Це, зокрема, еволюція від флексії *-е* до ***-а в іменниках II відміни середнього роду однини*** (*життє* – *життя*; *Запорожжє* – *Запорожжя*; *отаманнє*, *отаманнєм* – *отамання*, *отаманням*); ***від дієслівних форм 1-ї особи множини на -м до -мо*** (*випъемъ* – *випъемо*; *возвеселимо*; *ходімо*); ***від форм інфінітива на -ть до -ти*** (*побачить*, *приступить* – *побачити*, *приступити*); порівняно з текстом 1857 р. Пізніші першодруки відбивають рух від дієслівного суф. *-ова-* до *-ува-* (*здивовавсь*, *пораховав* – *здивувавсь*, *порахував*).

У доборі лексики П. Куліш спирався на широке коло східноукраїнських говірок, подекуди залучаючи й південно-західні регіоналізми, відтак свідомо



вийшов далеко за межі питомого східнополіського оточення. Виходячи із сучасної П. Кулішеві мовної ситуації, кількість лексичних регіоналізмів, включаючи їхні семантичні, словотвірні та фонетичні різновиди, налічує близько п'яти десятків, серед них східнополіськими локалізмами, імовірно, були *бахмат* «бойовий верховий кінь», *заточувати* «закочувати», *лубка* «табакерка», *непогідь* «негода», *опасистий* «товстий, огрядний» та *ушула* «стовп, до якого прикріплюються ворота; стовп у паркані, у паз якого вставляються дошки».

Цілеспрямовану орієнтацію П. Куліша на весь україномовний та історичний обшир підтверджує один з провідних принципів його концепції розбудови нової української літературної мови – народність, чи етнографічний підхід, неодноразово озвучений у редакторських порадах, зокрема й письменникам-чернігівцям, в оцінці мови художніх творів Т. Шевченка, Г. Квітки-Основ'яненка, Марка Вовчка, І. Нечуя-Левицького.

Таким чином, мова першодруків творів П. Куліша засвідчує двоспрямованість його мовних орієнтирів – зорієнтованість на варіативне народне мовлення найближчого мовного докільця та свідомий вибір *орієнтирів-норм* з-поза східнополіського діалектного оточення.

### Література

1. Гриценко П. Ідіолект і текст. Лінгвостилістика : об'єкт – стиль, мета – оцінка. Київ, 2007. С. 16–43.
2. Жовтобрюх М. Деякі особливості вокалізму поетичної мови Т. Г. Шевченка. Праці Одеського державного університету ім. І. І. Мечникова. 1962. Т. 152, вип. 15. С. 44–60.
3. Жовтобрюх М. Деякі особливості консонантизму поетичної мови Т. Г. Шевченка. Мовознавство. 1962. Т. 17. С. 53–67.
4. Куліш П. Нарис історії словесности русько-української. Погляд на занедбанне народньої мови / Твори Пантелеймона Куліша: у 6 т. Львів, 1908–1911. Т. 6. 1911. С. 414–428.
5. Куліш П. Погляд на усню словесність українську / Твори Пантелеймона Куліша : у 6 т. Львів, 1908–1911. Т. 6. 1911. С. 429–435.
6. Куліш П. Твори : в 2 т. Київ, 1994. Т. 1. С. 584–737.
7. Русанівський В. У слові – вічність : (Мова творів Т. Г. Шевченка). Київ, 2002. 240 с.
8. Тимошенко П. Морфологічні риси мови творів Шевченка (Іменник). Збірник праць XV наукової шевченківської конференції. Київ, 1968. С. 133–162.
9. Тимошенко П. Рідкісні та діалектні слова у творчості Шевченка. Збірник праць XXIV наукової шевченківської конференції. Київ, 1982. – С. 229–241.

## **ПЕРИФРАЗА В СИСТЕМІ СТИЛІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ МОВИ**

### ***Анотація***

*У статті розглянуто функціонально-стилістичний підхід до вивчення місця і ролі перифраз у газетному тексті.*

**Ключові слова:** *перифраз, функціонально-стилістичний підхід, засоби масової інформації.*

### ***Аннотация***

*В статье рассмотрен функционально-стилистический подход к изучению места и роли перифраз в газетном тексте.*

**Ключевые слова:** *перифраз, функционально-стилистический подход, средства массовой информации.*

### ***Summary***

*The article deals with the functional-stylistic approach to the study of the place and role of peripheral phrases in the newspaper text.*

**Keywords:** *periphery, functional-stylistic approach, mass media.*

У сучасних умовах становлення та розвою української незалежної державності немалу роль відіграють засоби масової інформації. Тому дослідження мови засобів масової інформації (ЗМІ), зокрема мови газети, набуло сьогодні особливо актуального значення. Пріоритетним у дослідженні мови газети є функціонально-стилістичний підхід, який розкриває загальні перспективи розвитку мови газети на сучасному етапі.

Одним із аспектів функціонально-стилістичного підходу є вивчення місця і ролі перифраз у газетному тексті як одного з найважливіших засобів експресивного вираження думки, оновлення та збагачення образних ресурсів газети, що відкривають широкі можливості творчого використання описових зворотів мови.

Проблеми сутності перифраз, категоріальні властивості, специфіка та окремі аспекти аналізу знайшли своє, хоча й далеко неоднозначне,

відображення в роботах багатьох вітчизняних та зарубіжних мовознавців (О. Потебня, В. Виноградов, Л. Булаховський, М. Бакіна, Д. Вовчок, А. Григор'єва, І. Ільїна, Ю. Кобилянський, О. Кожин, М. Коломієць, О. Макарова, Г. Моложай, О. Некрасова, В. Орлова, Є. Регушевський, Л. Синельникова, А. Свашенко, Н. Сологуб, В. Уткіна, Л. Шубіна, О. Юрченко та інших).

Важливість і необхідність такого дослідження зумовлюється великою кількістю і високою частотою вживання перифраз у газетному тексті.

*Мета статті* – дослідити особливості використання перифраз у мові газети.

Стилістичний напрям у вивченні перифрази бере свій початок від античних риторик Квінтіліана і Арістотеля й розглядає перифразу як стилістичний прийом, стилістичну (риторичну, мовленнєву) фігуру, стилістичний засіб, троп, сутність якого полягає в непрямому, описовому визначенні предметів і явищ об'єктивної дійсності переважно емоційно-експресивного, оціночного характеру. Уявлення про перифразу як стилістичну фігуру не залишалося незмінним, у різні періоди вивчення перифрази це поняття наповнювалося різним змістом, який відображав відповідний рівень розвитку наукових знань.

Так, класичні риторики визначали перифразу як засіб окраси мовлення. Відбір перифрастичних сполучень проходив у відповідності з регламентованим вибором образних засобів, які визначалися суворими канонами. В основі дефініції перифрази в античних авторів лежав, перш за все, кількісний критерій, який відрізняв її від прямої назви.

У *«Лексиконі славенороському»* Памви Беринди (1627 р.) перифрастичні звороти іменуються «округлоглателі» з таким тлумаченням: «околичне мовлячи, з околичністю мовлене чинячи, більш словами викладати те, що одним словом мовиться» [2, с. 185].

У російській *«Риторичці Митрополита Макарія»* XVII століття перифраза згадується серед восьми тропів і називається «тропом речення» [1, с. 333].

У ХІХ столітті вивчення поняття перифрази поглибилось, привертаючи нові лінгвістичні знання. М. Крушевський в «Очерке науки о языке», досліджуючи непрямі назви, зазначає, що вони базуються на асоціаціях схожості, які є не тільки зовнішніми, тобто звуковими чи структурними, морфологічними, але і внутрішніми, семасіологічними [6, с. 65].

Великий український мовознавець О. Потебня пов'язував перифразування з образною формою мислення. Учений точно вказував на специфічно-необхідні риси, без яких перифраза є зайвим вантажем, який обтяжує висловлення думки. «Перифразис, описание, хуже – обиняк, речь околицей, околичнословие, ибо поэтическая перифраза, чтобы достигнуть поэтической изобразительности должна не обвивать образа тряпицей, не обходить околицей, а выставлять его наиболее характерные черты... Описание, как и эпитет, вместо ответвлённого слова ставит образ» [8, с. 217].

О. Потебня виділяє деякі суттєві категоріальні властивості перифраз:

- 1) структурна ознака – опис, багатослівний вираз;
- 2) семантична ознака – «околичнословие», «иносказание», «метафора»;
- 3) стилістична ознака – можливість перифрази підкреслювати характерні риси явища. У цьому плані перифраза, на думку вченого, схожа з епітетом, але відрізняється від нього тим, що не стає в одному ряду з назвою предмета, а замінює його, зберігаючи первинне предметно-логічне значення, але змінюючи конотативне.

Пізніше власне стилістичний напрям традиційно займався вивченням стилістичних можливостей перифрази. Зарахувавши її до виразних засобів мови, перші дослідники розходились тільки в думці про мету цього явища, відносячи перифразу або тільки до фігур мови, або до складних метафор. Так перифраза розглядається і в деяких сучасних підручниках.

Ми вважаємо, що розгляд перифрази в стилістичному руслі вимагає, перш за все, розмежування її визначень як:

- *стилістичного прийому,*
- *тропа,*

– *стилістичного засобу.*

На нашу думку, сутність перифрази як *стилістичного прийому* полягає в контекстуальній заміні однослівного найменування описовим виразом. При цьому в перифрастичному звороті на перший план висувається якась якість, характеристика об'єкта чи поняття, який описується, і ця якість чи риса суттєві в даному контексті чи ситуації. Основне призначення перифрази як стилістичного прийому – посилити виразність тексту, дієвість вислову. Останнє найчастіше розв'язується за допомогою конотативного компонента, який доповнює основний зміст описового виразу, що утворює перифразу.

Як показує фактичний матеріал, перифрастична конотація може мати різноманітний характер: образний (*залізна магістраль* – залізниця, *залізна завіса* – заборона, *зелена зона* – зона відпочинку), оціночний (*архітектор перебудови* – М. Горбачов, *маківка літа* – липень), емоційно-експресивний (*аморфна організація* – СНД, *державні мужі* – депутати) та ін.

Трактування перифрази як *тропа* є значно вужчим від поняття перифраза – стилістичний прийом. Зазначимо, перш за все, що як троп перифраза визначається в багатьох лексикографічних джерелах. Розуміння перифрази як одного із тропів, тобто як слова або виразу, які вживаються в переносному значенні для досягнення більшої виразності, вимагає виділення такої ознаки перифрази, як уживання слів у переносному значенні і відмежування перифрази від інших тропів, які ґрунтуються на переносному значенні, в першу чергу від метафори.

Проблема чіткого розмежування метафори і перифрази дозволила в 70-ті роки утвердити термін **метафорична перифраза**, яким позначається номінативне словосполучення, побудоване із двох і більше слів, сполучення яких утворюють метафору.

Дослідженню метафоричних перифраз типу *зоряні брати* – космонавти, *сонячний камінь* – янтар, *степовий корабель* – комбайн на матеріалі сучасної російської та української мови присвячені роботи А. Брагіної [3], І. Кобилянського [5], А. Новикова [7]. Увага вчених зосередилась на декількох

проблемах: семантичній, стилістичній, функціональній. Так, А. Брагіна, намагаючись виявити різницю між метафоричними перифразами і індивідуальними поетичними найменуваннями у художній літературі, виділяє умовність, типовість, синхронність, орнаментальність метафоричних перифраз. У роботах деяких лінгвістів для розмежування метафори і метафоричної перифрази застосовується формальний критерій. Так, наприклад, В. Салькова, І. Ільїна [4] говорять про те, що основна відмінність полягає в їх структурній організації: перифраза – словосполучення, метафора – одне слово.

Цікавою виявляється точка зору Л. Синельникової, відповідно якій головна відмінність між метафорою і перифразою полягає в тому, що для тлумачення двочленної метафори не потрібний вихід до третьої одиниці. «Перифраза же в целом своём составе соотносится с третьим членом – перефразируемым словом, т.е. то, что в двучленной метафоре является «сигналом» метафоры, в перифразе – её органичным элементом» [9, с. 267].

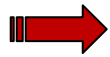
Виділення метафоричної перифрази і її відмінність від метафори призвело до необхідності відмежувати перифразу від інших видів тропів. Як відомо, в основі всіх тропів лежить принцип порівняння. Тому важливим є пошук критерію відмінності перифрази від порівняння. Порівняння являє собою троп, маркований сполучниками (оперантами порівняння). Враховуючи формальні показники, всі тропи можна розділити на порівняння і непорівняння, до останніх належать метафора і перифраза.

Перифраза в системі тропів займає певне підпорядковане місце по відношенню до такого поняття, як езопівська мова, яке являє собою сукупність прийомів інакомовлення, а також виступає в основі таких фігур, як евфемізм і табуїзм.

В узагальненому вигляді місце перифрази в системі тропів можна продемонструвати з допомогою *схеми 1*, яка виявляє синкретичний характер перифрази як тропа.

**Схема 1**





МЕТАФОРА  
МЕТОНІМІЯ  
СИНЕКДОХА  
МЕЙОЗИС

ПЕРИФРАЗА

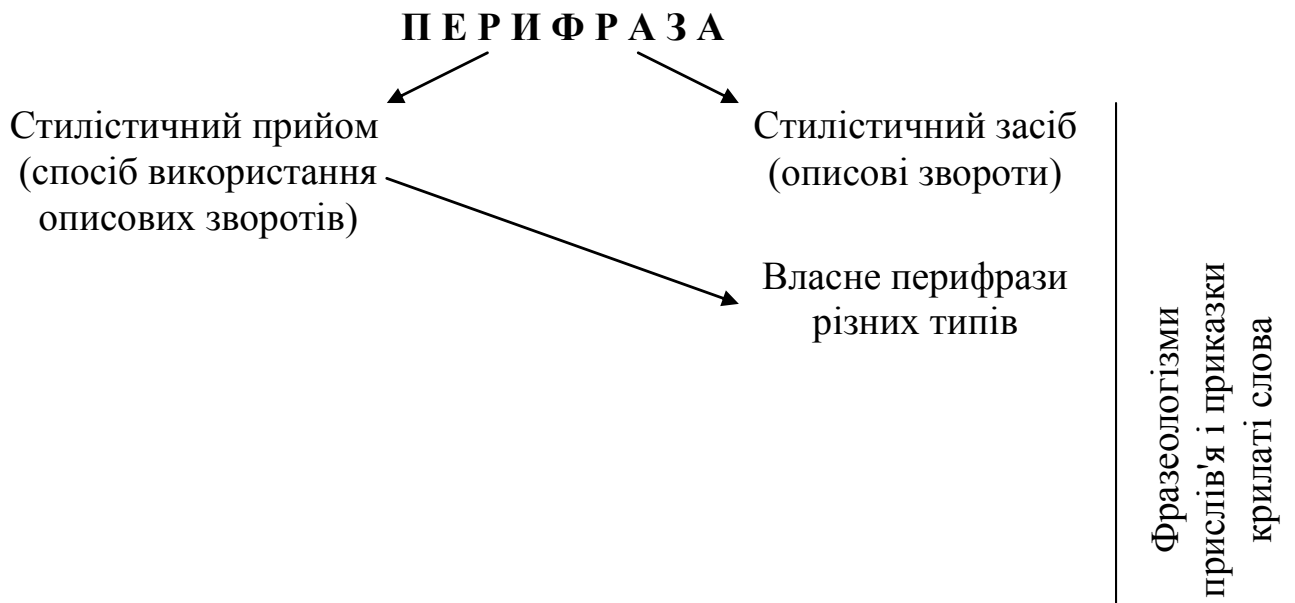
ЕВФЕМІЗМ  
ТАБУЇЗМ  
ЕЗОПІВСЬКА  
МОВА

Трактування перифрази як тропа не вичерпує цього поняття навіть у стилістичному плані, бо, як показують спостереження, далеко не всі мовні засоби, які беруть участь в описовому перенайменуванні, характеризуються категорійною ознакою тропа – перенесенням значення; серед останніх немало і безконотативних зворотів, тобто логічних перифраз, а також зворотів, конотація яких базується не на перенесенні значення.

Крім власне перифрази, у функції перифрастичного звороту, за свідченням авторитетних лінгвістичних джерел, можуть використовуватися фразеологізми, крилаті вислови, прислів'я, приказки. Наведемо відповідний приклад: «...справу ускладнювало те, що при живих отих «родителях» Серьожка приходився їй, як кажуть, **Василь бабі по хресту двоюрідний бондар**. От не знаю тільки, чи відомий Серьожі метод, яким бабуся – «**двоюрідний бондар**» – влаштувала його світле майбутнє» (МУ, 6.01.2018).

Трактування перифрази як стилістичного засобу, з допомогою якого здійснюється заміна однослівних позначень, виявляється ширшим розуміння перифрази як тропа (перифраза – троп, який належить до інвентарю перифрастичного засобу як одна із різновидів перифрастичних одиниць), але відповідає розумінню перифрази як стилістичного прийому в плані метонімічного співвідношення спосіб використання будь-яких одиниць – використовувані одиниці. Узагальнене уявлення про перифразу в стилістичному аспекті, очевидно, можна умовно показати у вигляді *схеми 2*:

**Схема 2**



Отже, стилістичний аспект вивчення перифрази виявляє ще одну суттєву ознаку перифрази як стилістичного прийому і стилістичного засобу: здатність її послуговувати підвищенню виразності і дієвості тексту.

#### Література

1. Античные теории языка и стиля. Москва, ОГИЗ, 1936. 341 с.
2. Беринда Памво. Лексикон словеноросський. Київ, 1961. 151 с.
3. Брагина А. Неологизмы в русском языке. Москва: Просвещение, 1973. 224 с.
4. Ильина И. Перифраз и его стилистические функции в английской художественной литературе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Москва, 1954. 16 с.
5. Кобилянський І. Субстантивовані перифрази у мові газети. Лексика української мови в її зв'язках з сусідніми слов'янськими і неслов'янськими мовами: Тези доп. Ужгород, 1982. С. 227–228.
6. Крушевский Н. Очерк науки о языке. Казань, 1983. 151 с.
7. Новиков А. Перифразы в газете // *Rusky jazyk*. Praha, 1985. № 38.
8. Потебня А.А. Из записок по теории словесности: Поэзия и проза. Тропы и фигуры. Мышление поэтическое и лирическое. Харьков, 1905. 652 с.
9. Синельникова Л. К вопросу о сущности перифразы как функционально-семантической единицы речи. Вопросы грамматического строя современного русского языка. Москва, 1972. С. 255–261.

**Руслана Петренко**

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Прокопчук Л. В.)*



## ДО ПИТАННЯ ПРО ЄМНІСТЬ ПОНЯТТЯ «НОРМ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ»

### *Анотація*

*У статті узагальнено погляди науковців на сутність поняття «норма літературної мови». Проаналізовано диференційні ознаки літературної норми.*

**Ключові слова:** норма, мовна норма, норма літературної мови, кодифікація.

### *Аннотация*

*В статье обобщены взгляды ученых на сущность понятия «норма литературного языка». Проанализированы дифференциальные признаки литературной нормы.*

**Ключевые слова:** норма, языковая норма, норма литературного языка, кодификация.

### *Summary*

*The article summarizes the views of scholars on the essence of the concept of «literary language norm». Differential features of literary norm are analyzed.*

**Keywords:** norm, linguistic norm, standard of literary language, codification.

У переважній більшості мовознавчих досліджень природа й обсяг поняття норми не розглядають, автори користуються цим терміном як чимось наперед даним, очевидно, уважаючи, що поняття норми всім відоме, принаймні інтуїтивно, і найчастіше його ніяк не диференціюють. Коли ж узяти праці, у яких подано визначення, що таке «норма», то одразу відзначимо певні відмінності в наукових дефініціях цього поняття.

Власну багату традицію має вивчення норми в українському мовознавстві (праці М. Гладкого, М. Сулими, О. Курило, О. Синявського, М. Жовтобрюха, М. Пилинського, А. Москаленка, З. Франко, С. Єрмоленко, Г. Яворської та ін.). Звернемося до 20-х років ХХ ст., часу особливого розвою українознавства. М. Сулима у статті «Проблема літературної норми в українській мові» писав: «...літературна норма – конче потрібна річ, ...літературна норма становить найпершу та найхарактернішу ознаку літературної мови» [8, с. 8].

Поняття мовної норми є засадничим для вивчення процесів унормування мовних явищ. У сучасній лінгвістиці не існує єдиної думки як до проблеми нормативності загалом, так і до окремих конкретних норм літературної мови

[10, с. 138]. Розбіжності в трактуванні терміна «норма» зумовлені різними підходами до проблеми нормативності. Це стосується загальної теорії мови, культури мови, а також практичних міркувань мовної культури [9, с. 34].

Аналіз наукових досліджень і публікацій засвідчив, що в різні періоди розвитку літературної мови мовознавці приділяли увагу дослідженню мовної норми, однак дотепер природа й обсяг поняття «норма» не встановлені однозначно.

С. Єрмоленко тлумачить норму як «сукупність мовних засобів, що відповідають системі мови й сприймаються її носіями як зразок суспільного спілкування у певний період розвитку мови і суспільства» [1, с. 438]. О. Селіванова визначає мовну норму як «обрані у процесі комунікативної взаємодії з числа варіантів мовної реалізації, уніфіковані, свідомо фіксовані й найбільш поширені традиційні зразки (стандарти) репрезентації системи мови (засоби мови і правила їхнього вживання)» [7, с. 346]. Т. Коць стверджує, що «норма – це важливе поняття загальної теорії мови і головна категорія теорії культури мови як напряду лінгвістики, що визначає оптимальний вибір і функціонування варіантних засобів» [4, с. 42].

Незалежно від різниці в поглядах окремих мовознавців, а то й цілих лінгвістичних шкіл, усі дефініції норми так чи так неодмінно вказують на її суспільний характер. Л. Струганець зазначає, що «мовна норма нерозривно пов'язана із колективом мовців, а на вищому щаблі – як норма літературної мови – із певним людським суспільством, з усіма його інституціями аж до держави включно» [9, с. 36].

На переконання дослідників, найбільш повне визначення літературної норми запропонував М. Пилинський: «Норма літературної мови – це реальний, історично зумовлений і порівняно стабільний мовний факт, що відповідає системі і нормі мови і становить єдину можливість або найкращий для даного конкретного випадку варіант, відібраний суспільством на певному етапі його розвитку із співвідносних фактів загальнонародної (національної) мови в процесі спілкування» [6, с. 94].

У мовознавчих розвідках функціонують терміни *мовна норма* і *літературна норма*, які хоч і близькі за значенням, але нетотожні. Поняття *мовна норма* ширше й охоплює характерні ознаки системи мови, норму загальнонародної національної мови, її діалектні вияви, які носії мови засвоюють стихійно. *Літературна норма* передбачає свідоме користування усталеними, кодифікованими зразковими мовними формами, які закріплюються у свідомості суспільства в процесі освіти [4, с. 42]. Норма виступає об'єднувальним і зміцнювальним елементом літературної мови на всіх етапах її розвитку. Завдяки нормі впорядковується складна мовна структура, консолідується національний простір [4, с. 47].

Стосовно мовної системи літературна норма характеризується стабільністю, відносною єдністю, що забезпечує функціонування літературної мови. Тому й залишаються незмінними впродовж сотень років: основний лексичний запас, фонетичні особливості, граматична будова. Вимогу стабільності, на думку Л. Струганець, варто узгодити з природною мінливістю, яка властива мові як соціальному явищу історичного характеру. Цьому відповідає принцип еластичної (гнучкої) стабільності, сформульований В. Матезіусом [8, с. 11], а також принцип динамічності, яким послуговуються в українському мовознавстві. Мова, як і будь-який живий організм, постійно розвивається, збагачується, удосконалюється. Цей процес мовознавці Празького лінгвістичного гуртка назвали «гнучкою стабільністю» [4, с. 47], а українські лінгвісти (С. Єрмоленко, О. Тараненко, Л. Струганець та ін.) – динамікою мовної норми [8, с. 12]. Конкретні мовні норми мають різну стійкість, міцність. Відомо, що темпи змін на різних мовних рівнях не однакові.

Найбільш яскраво зміни виявляються в лексиці. Це пояснюється, по-перше, тим, що кількість лексичних одиниць значно перевищує кількість одиниць інших рівнів (фонем, морфем та ін.); по-друге, тим, що лексика, безпосередньо зв'язана з дійсністю, постійно реагує на зміни в суспільному житті. Слова з'являються услід за новими предметами і явищами, коли виникає потреба їхньої номінації, і поступово зникають разом із ними або набувають

нових значень. Зростає роль лінгвістів в упорядкуванні мовного життя суспільства.

Особливо активізується лексична варіантність, тобто функціональне вживання різних виявів тієї самої сутності, видозміни того слова, що за будь-яких модифікацій залишається самим собою [4, с. 70]. Як уважає більшість лінгвістів (М. Жовтобрюх, С. Єрмоленко, О. Тараненко, О. Сербенська, Л. Струганець, В. Костомаров та ін.), явище варіантності є природним і невід'ємним атрибутом будь-якої літературної мови, рушієм її словотвірної системи. Тому воно зумовлює відкритість і гнучкість, смислове й формальне взаємопроникнення мовних елементів, неоднозначність способів вираження лексичного і граматичного значення. Сучасні дослідники вказують на чотири основні джерела варіантних нормативних реалізацій: 1) паралелізм системних можливостей мови та історичні зміни, які відбуваються в її системі; 2) гетерогенність літературної мови; 3) природні процеси старіння мовних норм і поява інновацій; 4) проникнення явищ розмовної мови [9, с. 39]. Причину виникнення варіантності вбачають переважно у впливі некодифікованих сфер мови на літературну мову.

Стилістична диференціація як ознака літературної норми виявляється в існуванні специфічних засобів, закріплених або за формою мови (усною чи писемною), або за певним функціональним стилем мови, або за конкретною стилістичною ситуацією [8, с. 12]. Лексику сучасної української літературної мови щодо її стилістичної диференціації поділяють на дві великі групи. До першої належить стилістично нейтральна, або міжстильова, лексика, тобто така, що вільно, без будь-якого обмеження вживається в усіх стилях, а до другої – стилістично забарвлена лексика. До слів вузького стилістичного забарвлення належать терміни, професіоналізми, жаргонізми, розмовно-просторічні лексеми, застарілі слова, поетичні неологізми та ін. [9, с. 40].

Прийняті норми через певні проміжки часу потребують перегляду, переоцінки. Ретроспективною і найбільш експліцитною і об'єктивною формою суспільного прийняття мовних норм є кодифікація. Саме вона відбиває ті

явища, які усталилися в процесі мовної практики. Кодифікацією називають систематизацію мовних норм у граматиках, підручниках, словниках і довідниках [1, с. 269]. Тому важливою ознакою літературної мови є кодифікованість – установлення об'єктивних норм, збір правил про вживання слів, словоформ, конструкцій у всіх стилях літературної мови, офіційне визнання й опис у словниках, граматиках, правописі, довідниках. Кодифікація є результатом наукового пізнання закономірностей вияву норми на певному етапі розвитку мови [8, с. 15].

На початку ХХІ ст. до наукового обігу ввійшли поняття «символічна і прагматична мовна норма», «сильна і слабка мовна норма». Автори монографії «Літературна норма і мовна практика», за редакцією С. Єрмоленко, чітко дефінують ці терміни. Символічну літературну норму трактують як «сформований в уяві мовця ідеал літературної норми, який уособлює зв'язок із народними традиціями, національним самоусвідомленням, вибором таких мовних засобів, які вирізняють українську мову з-поміж споріднених мов» [1, с. 257]. Символічну норму розподілено на два різновиди: кодифіковану і прескриптивну.

Б. Фаска дескриптивною називає норму, «абсолютно ідентичну можливостям, які надані системою мови; вона не вилучає жодного варіанта із суми усіх можливих» [9, с. 37]. Дескриптивна норма відбиває реально вживані в мові лексеми, словоформи, мовні конструкції. Вони не завжди відповідають установленим зразкам, адже на них позначаються і стилістичний потенціал, і екстралінгвальні чинники, і постійні внутрішньосистемні пошуки [4, с. 48]. Тобто, дескриптивна норма – репрезентант усіх реальних, реалізованих і тих, що реалізуються, можливостей певної мовної системи, які прийняті й репродукуються лінгвосоціумом. Окрім дескриптивної норми, мовознавці також виокремлюють прескриптивну норму, яка є ідеальною, але часто недосяжною. За лінгвістичним словником О. Селіванової, «прескриптивне мовознавство – це розділ мовознавства, що вивчає проблеми унормування

(кодифікації) мовних форм, їхньої оцінки під кутом зору правильності, естетичності, раціональності тощо» [7, с. 487].

Прагматична мовна норма полягає у використанні мовних засобів для досягнення передусім такої важливої комунікативної мети, як порозуміння. Зі свого боку, прагматичну літературну норму розподілено на сильну і слабку. Сильну, або стійку, мовну норму потрактовують як регулярні, традиційні реалізації кодифікованих мовних одиниць у писемній і усній практиці. Слабку мовну норму дефіновано як нестійку норму, яка пов'язана з регулярним відхиленням від кодифікації [1, с. 265–268]. Реалізація сильної і слабкої літературної норми детермінована передусім функціонуванням усної і писемної форм літературної мови, процесами нормування та комплексом екстра- та інтралінгвальних чинників.

Отже, осмислення поняття «норма літературної мови» – одна з найскладніших проблем сучасного мовознавства. У працях українських та зарубіжних лінгвістів домінує погляд на норму як на явище, що безпосередньо залежить від суспільних чинників. Літературна норма характеризується комплексом диференційних ознак, урахування яких є запорукою адекватного осмислення реальної мовної норми, підставою для своєчасної та об'єктивної кодифікації літературних норм усіх рівнів мовної ієрархії.

#### Література

1. Єрмоленко С. Мовна норма // Українська мова. Енциклопедія. Київ, 2007. С. 438–440.
2. Коць Т. Аксиологічний і часовий виміри мовної норми // Українська мова. 2017. № 4. С. 42–49.
3. Коць Т. До проблеми лексичної норми сучасної української літературної мови // Мовознавство : Науково-теор. журнал Ін-ту мовознавства ім. О. О. Потебні. 2009. № 1. С. 70–75.
4. Коць Т. Про прескриптивну і дескриптивну норму в граматиці // Культура слова. 2010. № 72. С. 47–55.
5. Культура мови: від теорії до практики: монографія [за ред. Л. Струганець]. Тернопіль, 2015. 216 с.
6. Пилинський М. Мовна норма і стиль. Київ, 1976. 288 с.
7. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Київ, 2006. 716 с.
8. Струганець Л. Динаміка лексичних норм в українській лексикографії ХХ століття: Дис... д-ра філол. наук: 10.02.01 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2002. 427 с.
9. Струганець Л. Мовна норма: стале і змінне // Культура слова. 2011. № 74. С.

10. Шевченко А. Проблема норми у сучасному мовознавстві // Історичні регіони України: минуле та сучасність: матеріали Всеукр. наук. конф., 28 листопада 2013 р., Харківський національний автомобільно-дорожній університет. Харків, 2013. С. 137–140.

**Жанна Побережник**

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Віннічук А. П.)*

## **ПОНЯТТЯ ІСТОРІОСОФІЇ : ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

### **Анотація**

*У статті розглянуто основні історіософські моделі та концепції. Розкрито рівні історіософії як творчої інтерпретації історії. Наведено циклічні теорії в історії української історіософії.*

**Ключові слова:** історіософія, концепція, рівні, інтерпретація, основа.

### **Аннотация**

*В статье рассмотрены основные историософские модели и концепции. Раскрыты уровни историософии как творческой интерпретации истории. Приведены циклические теории в истории украинского историософии.*

**Ключевые слова:** историософия, концепция, уровни, интерпретация, основа.

### **Summary**

*The article discusses the main historiosophical models and concepts. The levels of historiosophy as a creative interpretation of history are revealed. The cyclic theories in the history of Ukrainian historiography are given.*

**Keywords:** historiosophy, concept, levels, interpretation, basis.

Аналіз проблеми свідчить, що потреба в історіософії сильніше відчувається в тих суспільствах, де найбільш гостро стоїть питання про національну та культурно-історичну ідентичність окремої особистості або народу, їх місце у світовій цивілізації. Ця потреба, як видно, і є тим благодатним ґрунтом, який інтенсивно підживлює об'єктивним чином існуючі і постійно створювані історіософські побудови. Багато в чому завдяки таким побудовам історичне знання кожного разу являє нам перевагу сьогодення над минулим: історичні моделі заново воскрешають, реконструюють минуле для сучасності, відкриваючи в ньому невідомі досі грані, витягають із забуття все

нові факти, колись незрозумілі сучасникам, що створюють несподівані образи минулого. Всі ці обставини свідчать про неминущу цінність історіософії, бо тільки вона в змозі дати цілісне уявлення про мету, зміст і спрямованість історичного процесу

Світоглядною основою романтичної історіософії стала німецька класична філософія: праці І. Канта, Г. Гердера, Й. Фіхте, Г. Гегеля. Подіями, котрі найбільше привертали увагу істориків і громадськості були французька революція і численні війни в Європі, котрі дивним чином переплели ідеї свободи, національності, державності.

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості історіософічної концепції.

Оскільки і сьогодні повний драматизму досвід історії, що розгортається «містерія свободи» (М. Бердяєв), сам хід і результат якої заздалегідь не визначені, обумовлює звернення до попередньої історіософської традиції, яка надала цілий спектр часом альтернативних описів історії. Зрозуміло, для того, щоб раніше створені історіософські конструкти допомогли зрозуміти сенс того, що відбувається, вони повинні бути вписані в сучасний інтелектуальний і соціальний контекст, в зіткненні з яким виявляються нові точки зростання історичного розуміння.

Важливість методологічних сумнівів при вивченні і порівнянні різних концептуальних моделей історії підкреслював і Ф. Фіхте. Він звертав особливу увагу на те, що дослідник, який займається історією, керується «апріорі ніткою світового плану», ясного для нього без будь-якої історії. І історія потрібна йому не для того, щоб за допомогою своєї концепції щось в ній довести, а «... тільки для того, щоб прояснити і показати в живому житті те, що ясно і без історії». Отже, порівнювати між собою концептуальні історіософські моделі, створені різними теоретиками, не має сенсу. Вони, подібно до творів різних художників, представляють світ в оригінальних творчих вимірах: у кожного - своя логіка, свій задум, свої цінності і мотиви. Разом з тим, в них є і щось, що об'єднує.



У своїх міркуваннях автор базувався на вихідному припущенні, що кожна історіософія як творча інтерпретація історії містить в собі кілька рівнів, а саме:

- 1) відбір фактів відповідно до критеріїв важливості;
- 2) оцінка причинних залежностей;
- 3) уявлення про особисті і суспільні структури і їх причинно-наслідкові відносини;
- 4) теорії індивідуальної, групової і масової мотивації;
- 5) певна соціальна і політична філософія;
- 6) передбачаюче розуміння сенсу історії – разом зі змістом існування взагалі, яке, цілком незалежно від факту свого усвідомлення, становить основу всього перерахованого [5, с. 44].

Таке розуміння сенсу історії, що цілком очевидно, навмисно чи несвідомо впливає на всі інші рівні історичної інтерпретації та, в свою чергу, саме залежить від специфічного і універсального знання історичних процесів.

Існує два основних типи філософії історії. Перший з них – «історіософія» – здійснює філософську тематизацію, дослідження і осмислення історичного процесу як певної буттєвої сфери, об'єктивної даності, одного з найважливіших і багато в чому визначаючих контекстів існування людини і людства в цілому. Історіософія ставить перед собою завдання виявити у подіях минулого деякі загальні схеми, структури і закономірності, виявити загальний «сенс» історії, її «мету», кінцеве «призначення» і т.і. Ці феномени, на думку історіософії, вислизають від уваги вчених-істориків, зайнятих виключно вивченням окремих проблем і локальних відрізків історичного процесу.

Історіософія прагне до рішення декількох теоретико-пізнавальних питань і, перш за все, до з'ясування природи історичного, до встановлення головних причин і факторів руху історії як такої, до виявлення в подіях минулого загальних закономірностей і структур. Вирішення цього завдання пов'язане, як правило, із затвердженням панування в історії різного роду загальностей – законів історії в цілому або ж законів її окремих етапів, різних фундаментальних факторів (біологічних, географічних, науково-технічних), які

задають соціальну динаміку Їх послідовна тематизація трактується як осягнення істотного, що визначає сам зміст і ритм історії. Основоположною ознакою історіософського підходу до тлумачення завдань філософії історії стає установка на концептуалізацію історії, аналіз її першовитоків і фундаментальних структур, на побудову, в кінцевому рахунку, специфічної метафізики історії.

В історії українській історіософії циклічні теорії самі здійснили ще ширший колообіг – від міфологізованого нагадування про славетне минуле через ранньомодерну актуалізацію політичної кон'юнктури в теперішньому до модерних ідеалів кращого майбутнього, детермінованих субстанційними підвалинами минулого. У Липинського та Д. Донцова, творчий розквіт яких збігся з піком популярності О. Шпенглера, великий історичний колообіг поєднується з колообігом меншого штибу – циркуляцією еліт. Адже головним суб'єктом історичного процесу постають для них не широкі народні маси, заплямовані як «пасивна більшість», але «активна меншість». Ця еліта, по-перше, є наділеною видатними духовними якостями («благородністю, мужністю та розумом»), «матеріальною силою і моральним авторитетом» для того, щоб очолювати розбудову нації з людського колективу, складеного з уродженої зовнішньої подібності (мова, територія, фізичний тип, характер). По-друге, вона складається з найефективніших рецепієнтів наявної соціокультурної та історичної динаміки. «Аристократія – група найкращих у даний історичний момент серед нації людей, – писав В. Липинський. – які найкращі серед неї тому, що власне вони в даний момент являються організаторами, правителями і керманічами нації» [2, с. 131]. Однак, наголошує автор «Листів до братів-хліборобів», гармонійний поступальний рух уперед цілої нації можливий тільки за умови, коли народ, цей пасивний складник нації, з одного боку, «взгнуждує» необмеженість і свавільність хотінь своєї аристократії, з іншого – «підваджується» за нею [3, с. 395]. Саме через харизматичний, а не спадковий статус колообіг еліт є об'єктивним невідворотним процесом.

Підсумуємо: модерна українська історіософія відпрацювала релігійні концепти й чинники в тому замкненому колі, яке сама собі створила. Спочатку вона виступила із загальним антираціоналістичним пафосом щодо попередньої історіософської традиції, а потім фактично наново раціоналізувала певні релігійні конструкти. Більше того, діаспорна історіософія також виступила з позиції поміркованої критики новосформованої в перші десятиліття ХХ ст. релігійної історіософії Національної Церкви українського народу. Тодішня політична кон'юнктура вимагала подальшого розвитку відомого від кінця ХІХ ст. образу героя, здатного вести боротьбу з несприятливими суспільно-політичними обставинами навіть у тому разі, коли ці обставини ніяк не вдається змінити на краще. Там, де раніше вважалася за потрібне сукупна, злагоджена праця мільйонів індивідуальностей, тепер знову вважалося достатнім діяльності однієї людини, зарядженої Національною ідеєю й здатної цією ідеєю заряджати мільйони народних мас.

Водночас українська історіософія, хоча й розвивалася за (щоправда, не поруч, але жодним чином не осторонь) світовою філософською та історичною думкою, обмежувалася по відношенню до неї спізнілою рецепцією, не змогла позбавитися від надмірного суб'єктивізму й ідеологічної заангажованості своїх конструкцій.

### Література

1. Бердяев Н. Новое средневековье. Размышление о судьбе России и Европы [Текст]. Москва, 1991. 83 с.
2. Віннічук А. Геройство мусить мати нагороду. Концепція історичного минулого України в романістиці другої половини ХХ століття / Монографія. Вінниця: ТОВ «Фірма «Планер», 2010. 214 с.
3. Липинський В. Листи до братів-хліборобів. Про ідею і організацію українського монархізму [Текст] // Липинський В. Твори. Архів. Студії / за заг. ред. Я. Пеленського. Твори. Т. 6. Кн. 1. Київ, 1995. 470 с.
4. Маланюк Є. Нариси з історії нашої культури [Текст]. Київ, 1992. 80 с.
5. Маланюк Є. Начерк культурного процесу [Текст]. // Маланюк Є. Книга спостережень. Проза. Торонто, 1962. Кн. 1. С. 465–484.
6. Томашівський С. Під колесами історії [Текст]. 2-ге вид. Нью-Йорк, 1962. 111 с.
7. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні [Текст] // Філософські твори. У 4 т. / під заг. ред. В. Лісового. Київ, 2005. Т. 1. С. 5–162.

## УКРАЇНСЬКИЙ СЛЕНГ В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОНАЦІОНАЛЬНОЇ МОВИ

### *Анотація*

*У статті проведено аналіз українського сленгу в системі загальнонаціональної мови.*

**Ключові слова:** *сленг, жаргон, масова свідомість.*

### *Аннотация*

*В статье проведен анализ украинского сленга в системе общенационального языка.*

**Ключевые слова:** *сленг, жаргон, массовое сознание.*

### *Summary*

*The article analyzes the ukrainian slang in the national language system.*

**Keywords:** *slang, jargon, mass consciousness.*

У добу творення незалежної держави, у зв'язку із закріпленням Конституцією України статусу української мови як державної мови, питання культури набуває особливої ваги [1]. Поява в мовленні великої кількості слів, жаргонів та їхнє використання в різних соціальних групах виникає внаслідок криміналізації суспільства, що змушує замислитися над проблемою неповноцінності мови. Ця проблема є актуальною на сьогодні. Демократизація суспільного життя передбачає альтернативу, не тільки у сфері думок, поглядів, а й у царині мовного самовираження людини.

Виразним виявом рефлексів суспільної перебудови початку 90-х років ХХ ст. у мовленні став «жаргонний вибух», тобто перехід жаргонних елементів у комунікативний простір різносоціальних прошарків етносоціуму. Леся Ставицька розглядала жаргонний вибух в українській художній літературі 80–90-х рр. ХХ ст. як «непрямий протест проти сомнамбулічної масової свідомості та українського стереотипу елегійно-романтичного способу художнього

світовідчуття і констатувала спад цієї «хвороби жаргонного нагромадження в тексті» [2, с. 215].

Проблема культури мови була, є і ще довгий час буде знаходитися в центрі уваги громадськості. Піонерні дослідження в галузі української жаргонології належать О. Горбачу. Також науково-теоретичним тлом послужили праці таких дослідників мовного процесу – як вітчизняних, так і закордонних – С. Пиркало, Л. Ставицька, Л. Маселко, А. Коваль, Н. Бабич, Н. Шовкун, Л. Широководюк, В. Девкін, Є. Паков, А. Хроленко та інші.

Досить популярним у мовленні є молодіжний сленг. Леся Ставицька свідчила про те, що сучасний молодіжний сленг є ніби посередником між інтержаргоном та мовною практикою народу, розмовно-побутовою мовою широких верств населення, яка послуговується здатністю української мови до стилістичного зниження, іронічних лексичних засобів, що в сучасних умовах демократизації стилів спілкування й виявляються адекватним жаргонним і сленговим номінаціям.

Мова молоді відображає найменший культурно-мовний стан суспільства, що балансує на межі літературної мови та жаргону. Знижений стиль мови, який розмиває і норми мови, і норми мовного етикету, стає звичним не тільки в повсякденному спілкуванні, але й звучить на телебаченні та в радіоефірі. Молодь, яка є переважним носієм жаргону, робить його елементом поп-культури, престижним та необхідним для самовираження.

Лексеми утворюються під впливом найрізноманітніших чинників, серед яких особливо виділяється кримінальний жаргон, інтержаргон, власна інформація серед молоді деяких термінів. Багато лексем молодіжного сленгу семантично дублюють поширені в інтержаргоні одиниці без будь-яких трансформацій: *шари*, *моргала*, *баньки* (очі); *лимон* (мільйон грошових одиниць); *стріляти* (просити); *поїхати* (збожеволіти); *бичок*, *чинарик* (недопалок); *кабак* (ресторан); *хахаль* (кавалер, наречений); *кішка* (жінка легкої поведінки); *миша* (кишеньковий злодій); *криса* (той, хто краде у своїх); *малахольний* (ненормальний); *чорнило* (червоний портвейн); *біоміцин* (вино

«Біле міцне»); *шнобель*, *нюхало* (ніс); *замок рушити* (вбити), *зося* і *дося* (відповідні марки вин «Золота осінь» та «Дари осені»).

Деякі слова молодіжного сленгу зрозуміти легко. Так, наприклад, не становить труднощів пояснення таких слів, як *зубр* (людина, яка присвячує багато часу навчанню), це слово, вочевидь, пішло від дієслова *зубрити* (вчити напам'ять); подібна ситуація у словах *парохід* (той, хто відвідує пари) та *парогуль* (той, хто пропускає заняття), що складається з двох основ *пара* та *ходити* (в першому випадку) і *гуляти* (в другому); *гуртак* (гуртожиток) та інші.

Цікавим є походження слова *кентавр* – підлабузник. Подібні слова є досить поширеними і завойовують позиції через те, що мають яскраво виражене іронічне забарвлення, а це притягує молодь, адже володіти добрим почуттям гумору – це «модно», «класно» і «хіпово». Уласне, почуття гумору допомагає підліткові виділитися з загалу та підкреслити свою особливість.

*Метою* статті є вивчення причин поширення молодіжної лексики, простежити стильологію окремих лексем молодіжного сленгу та визначити чинники, які виникають з тих чи інших мовних одиниць, з'ясувати особливості лексем молодіжної субмови.

Досліджуючи цю проблему, насамперед, варто звернути увагу на поняття «культури мови», що розуміється як частина загальної культури людини. Це вміння правильно говорити, писати, уживати мовні засоби відповідно до мети і умов спілкування.

Центральними поняттями теорії культури мови є норма мови. У «Лінгвістичному енциклопедичному словнику» за редакцією В. Ярцевої мовна норма розглядається як «сукупність найбільш стійких традиційних реалізацій мовної системи, відображених і закріплених у процесі суспільної комунікації» [3, с. 331].

Сучасній молоді необхідно засвоїти знання з риторики, що є «вінцем освіченості». Це наука моральності, виховання, спілкування, її теорія і практика засновані на загальній культурі. Мета риторики визначається як пошук оптимальних алгоритмів найбільш ефективного спілкування в сучасному

суспільстві. Проблеми риторики розглядали М. Ломоносов, Н. Кошанський, О. Лосєв, В. Виноградов, С. Аверінцев, Ю. Рожденственський.

Літературна мова нормативна, для неї характерна стабільність мовних меж, що спирається на авторитет художньої літератури і науки. Можна сказати, що це визначення розкриває шляхи боротьби за чистоту мови. Культура мови регламентується законом. У чинному законодавстві є стаття, що передбачає карну й адміністративну відповідальність за вживання нецензурних висловів.

Сьогодні процеси спонтанної й офіційної суржикізації настільки замулили живомовні народні джерела, що звертатися у справі нормування літературної мови до унормованої бази, як це робили мовознавці й літератори, зокрема Б. Антоненко-Давидович. Як зазначає С. Караванський, «орієнтуватися на живе мовлення сьогодні можна лише вибірково, бо в живомовній стихії змішано кілька мовних течій. Отже, треба орієнтуватись на народну творчість у неспотворених записах, на мову класиків, на лексикографічні джерела, видані до програм українства або у вільному світі [4].

Водночас і в масовій свідомості, і частково, в наукових джерелах мовної кодифікації відбувається певна періодизація в оцінюванні «чистоти» літературної мови, її відповідності нормативному стандартіві.

Таким чином, молодіжне мовлення останнього десятиліття відрізняється особливою різкістю, брутальністю. Основними джерелами поповнення реєстру зниженої лексики в молодіжному сленгу є запозичення інших мов; запозичення із жаргонів (кримінальний, комп'ютерний); запозичення із загальнолітературної мови з переосмисленням значення.

Молодіжний сленг – це частина розмовної мови. А знайомство з розмовною лексикою потрібне, щоб розуміти повсякденну мову, щоб володіти важливою частиною лінгвокраїнознавства, щоб уміти розшифрувати підтекст, дотепи. Необхідно лише, щоб сленг і жаргони формувались у межах своєї мови. Активне вживання молодіжного сленгу дослідники пояснюють зростанням ролі і впливу молоді в суспільстві, молодіжним авторством багатьох публіцистичних текстів.

### Література

1. Шевчук С. Українське ділове мовлення : Підручник. Київ, 2003.
2. Ставицька Л. Сучасний український інтержаргон : проблеми й аспекти вивчення. Мовознавство : Доп. та повідомл. IV міжнар. конгресу українців / Відп. В. Німчук. Київ, 2002.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Ярцева. Москва, 1990. 685 с.
4. Караванський С. Секрети української мови : Науково-популярна розвідка з додатком словничка репресованої та забутої лексики. Київ, 1994. С. 7–8

*Ольга Самойленко*

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Прокопчук Л. В.)*

## СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОРІВНЯЛЬНИХ КОНСТРУКЦІЙ В ПРОЗІ ВАСИЛЯ ШКЛЯРА

### *Анотація*

*У статті проаналізовано структуру й функції порівняльних конструкцій, уживаних у романі В. Шкляра «Залишенець. Чорний Ворон». З'ясовано шляхи творення узуальних та оказіональних порівнянь.*

***Ключові слова:** порівняльна конструкція, компонент порівняльної конструкції, узуальні порівняння, оказіональні порівняння.*

### *Аннотация*

*В статье осуществлен анализ структуры и функций сравнительных конструкций, употребляемых в романе В. Шкляра «Залишенець. Чорний Ворон». Исследованы пути создания узуальных и окказиональных сравнений.*

***Ключевые слова:** сравнительная конструкция, компонент сравнительной конструкции, узуальные сравнения, окказиональные сравнения.*

### *Summary*

*The article analyzes the structure and functions of the comparative constructs used in V. Shkliar's novel «Залишенець. Чорний Ворон». Ways of making comparative and casual comparisons have been clarified.*

***Keywords:** comparative design, comparative design component, casual comparisons, case comparisons.*

Василь Шкляр – український письменник, політичний діяч. Він належить до найбільш читаних авторів сучасного літературного процесу. Національними



бестселерами стали його романи «Залишенець. Чорний Ворон» (2009) і «Маруся» (2014). Популярність цих творів, на переконання В. Пономаренка, автора дисертації «Поетика та проблематика романів «Чорний ворон» («Залишенець») та «Маруся» Василя Шкляра» (2019), полягає в тому, що ці романи, присвячені «повстанському рухові в Україні 20-х рр. ХХ ст., засвідчили бажання простих українців знати правду про себе, повернутися до свого коріння, зрозуміти власну унікальність» [6, с. 3]. Тому цілком закономірним постає інтерес науковців до творчого набутку цього митця. Сьогодні маємо низку розвідок вітчизняних літературознавців, спорадичними, на жаль, виявилися праці, присвячені розглядові мовних особливостей творів письменника. Мова прози В. Шкляра стала об'єктом дослідження О. Архіпової (засоби мовного вираження концепту «чоловік» у романі «Залишенець»), О. Антонюк, М. Плахотної (лексичні засоби створення чоловічих та жіночих образів в історичному романі В. Шкляра «Маруся»), Т. Шевченко (детермінантні члени речення в синтаксичній мікросистемі роману В. Шкляра «Залишенець. Чорний Ворон») [1, 2, 7]. Ж. Колоїз проаналізувала слова минулої епохи, уживані в історичному романі «Залишенець. Чорний ворон» [5]. Проте зовсім не дослідженими постають порівняльні конструкції, що, своєю чергою, зумовило актуальність нашої наукової розвідки, *мета* якої – простежити особливості функціонування узуальних та оказіональних порівнянь у романі В. Шкляра «Залишенець. Чорний Ворон».

У мові аналізованого роману здебільшого трапляються порівняльні конструкції, приєднані сполучниками *як, мов, мовби, ніби*: *Попрацювали вони, як добрі молотники, але Гризлові було мало* [1, с. 42]; *Перед Чорним шляхом, що пролягав через ліс, Ворон потяг за повід ліворуч, але Мудей стояв як укопаний* [1, с. 18]; *Досі не можу пояснити, що то за радість така була перед кожним боєм, яка тремтіла в усьому тілі, мовби жива істота* [1, с. 10]. Вони зазвичай мають трикомпонентну структуру: суб'єкт (предмет) порівняння – об'єкт (образ) порівняння – основа порівняння [7]. Напр., у реченні *Може, від того вогню лице його було задубіле й червоне, як мідний казан, одначе*

*Вовкулака не проміняв би свою фізіономію ні на чю іншу [1, с. 55]* виокремлюємо суб'єкт (предмет) порівняння – *лице*, об'єкт (образ) порівняння – *як мідний казан*, основа порівняння – *задубіле й червоне*.

Спорадичними є порівняння, засобом творення яких виступають «окремі дієслівні та прикметникові лексеми релятивної семантики із семою «порівняння», що разом із підпорядкованими їм словами мають здатність виражати компаративну семантику» [7, с. 64]. Напр.: *Щоб його поховали у брилі й вишиванці, – пояснив той, що був схожий на сову [1, с. 8]; Вітряк стояв холодний, закостенілий, давно вже тут не молосося, замок із дверей було зірвано, крила скидалися на перекошений хрест [1, с. 47].*

Беручи до уваги джерела виникнення порівнянь, а також особливості їхньої семантичної та формальної структур, виокремлюємо узуальні й оказіональні порівняння. У своєму романі В. Шкляр досить часто послуговується традиційними (загальнонародними) словесними образами. Органічно вплетені в мовну тканину роману, вони допомагають авторові схарактеризувати той чи той персонаж, передати його настрій або ж своє ставлення до зображуваного.

З-поміж образів, узятих зі скарбниці народної творчості, виокремлюємо такі тематичні групи:

- назви явищ природи: *Їх також потримали під дощем – стояли мокрі як хлющі й цокотіли зубами [1, с. 64];*

- назви рослин: *Щоправда, чув погано, бо ворон, по правді сказати, був уже глухий як пень [1, с. 9];*

- назви предметів: *Ціля, тоненька, як голка, з розпуценим волоссям вийшла зі стодоли в шкіряній жилетці... [1, с. 103]; А халат я побачив пізніше, коли Ходя, сяючи, як нова копійка, приміряв його на себе вже в таборі [1, с. 121];*

- назви тварин і птахів: *На санях за погонича сидів надутий, як сич, комнезамівець... [1, с. 108]; Ходя взяв його за вушко, наче то був не*

*трилітровий жбанок, а звичайний кухлик, заглянув у нього, як сорока в кістку, нюхнув приплюснутим носом і почав хлебтати* [1, с. 127].

Традиційні порівняння у художніх текстах можуть зазнавати трансформацій. За спостереженнями Л. Голоюх, це відбувається в такий спосіб:

1) зміна власне порівняння (шляхом зміни або розширення семантики всієї об'єктної частини або одного з компонентів) при збереженні форми й семантики основи;

2) переосмислення або структурно-семантична зміна основи при збереженні значення об'єкта;

3) переосмислення або трансформація обох частин порівняння [3, с. 98]

Як свідчить досліджуваний матеріал, письменник використовує порівняльні конструкції, щоб увиразнити психологічний портрет персонажів. Такі порівняння постають концентрованим носієм інформації про зовнішність персонажа чи його внутрішній стан. Впадає в око те, що, використовуючи порівняльні конструкції, письменник більше уваги приділяє характеристиці зовнішності своїх героїв, їхній поведінці: *У нього й справді був ніс-долото, плесканий і довгий, як у качура* [1, с. 57]; *Навіть солдатня, що сиділа в задніх рядах, загиготіла, мов по команді, хоча й не второпала, до чого він хилить, цей ряджений комедіант* [1, с. 59].

Як свідчить досліджуваний матеріал, письменник по-своєму трансформує народнорозмовні образи. Одним із способів такої трансформації є додавання компонентів задля увиразнення зображуваного: *Йому захотілося крикнути в цю могильну імлу, що кидала йому виклик, наче жива примара...* [1, с. 133]; *Еге-ж, козак, викапаний Веремій, а ревеш, як бичок-третьчок* [1, с. 141].

Одним із шляхів модифікації узуальних порівнянь є структурно-семантична зміна основи при збереженні об'єктної частини: *Ганнуся роздяглася, тихо, як тінь, підійшла до матері, сіла на теплу черинь* [1, с. 65]; *Дося торкнула коня острогами, і він, легкий, мов тінь, поплив убік Чорного шляху* [1, с. 21].

Трапляються в досліджуваних текстах й оказіональні, індивідуально-авторські порівняння, які характеризуються оригінальністю, самобутністю і водночас слугують засобом передачі специфічних ознак стилю письменника, що насамперед забезпечується лексико-семантичним наповненням компонентів порівняльних конструкцій, їхньою незвичайною сполучуваністю: *Чикурда зачудовано дивився на Ходю волохатими, як джмелі, очима* [1, с. 127]; *Як марафонець, що з останніх сил доніс радісну звістку до місця призначення, він мертвий упав головою на стіл і захріп* [1, с. 64].

Отже, узуальні порівняння в історичному романі В. Шкляра «Залишенець. Чорний Ворон» відображають народнопоетичне мислення митця, а водночас знання ним народнорозмовних джерел літературної мови. Зазнаючи різноманітних модифікацій, такі порівняльні конструкції, як й оказіональні, слугують виразним засобом моделювання індивідуального мовомислення митця.

#### Література

1. Антонюк О. Плахотна М. Лексичні засоби створення чоловічих та жіночих образів в історичному романі В. Шкляра «Маруся». – Режим доступу: <http://dspace.onu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/8761/9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
2. Архіпова О. Засоби мовного вираження концепту «чоловік» (за романом В. Шкляра «Залишенець») – Режим доступу: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/PhSt\\_2012\\_7\(2\)\\_14.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/PhSt_2012_7(2)_14.pdf).
3. Голоюх Л. Порівняння як структурно-стилістичний компонент художнього тексту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук. Київ, 1996. 20 с.
4. Гурин І. Образне слово. Постійні народні порівняння. Київ, 1966. – 222 с.
5. Колоїз Ж. Слова минулої епохи в сучасному історичному романі Василя Шкляра «Залишенець. Чорний ворон». – Режим доступу: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/PhSt\\_2012\\_7\(2\)\\_20.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/PhSt_2012_7(2)_20.pdf).
6. Пономаренко В. Поетика та проблематика романів «Чорний ворон» («Залишенець») та «Маруся» Василя Шкляра [Текст] : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.01. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 20 с.
7. Прокопчук Л. Порівняння в структурі простого речення (семантико-функціональний аспект). Вінниця, 2005. 131 с.
8. Шевченко Т. Детермінантні члени речення в романі В. Шкляра «Залишенець. Чорний ворон». – Режим доступу: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/170-294-1-SM.pdf>.

9. Юрченко О. Словник стійких народних порівнянь. Харків, 1993. 176 с.

**Вікторія Сосуля**

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Богатько В. В.)*

## **МОВНОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕПІСТОЛЯРІЮ ПАНТЕЛЕЙМОНА КУЛІША**

### **Анотація**

*У статті простежено мовностилістичні особливості епістолярію Пантелеймона Куліша.*

**Ключові слова:** *епістолярій, Пантелеймон Куліш, мовно-стилістичні особливості.*

### **Аннотация**

*В статье прослеживаются лингвостилистические особенности эпистолярия Пантелеймона Кулиша.*

**Ключевые слова:** *эпистолярий, Пантелеймон Кулиш, культурно-стилистические особенности.*

### **Summary**

*The article traces the linguistic features of Panteleimon Kulish's epistolary.*

**Keywords:** *epistolary, Panteleimon Kulish, linguistic and stylistic features.*

Для дослідження мовної особистості письменника певну перевагу перед іншими стилями має епістолярій. Художні твори, а тим більше українські періодичні видання в ХІХ ст., як відомо, виходили нерегулярно. Крім того, листування автора не має тематичних обмежень. С. Гіндін назвав епістолярій універсальним жанром, «що є особливо сприятливим полігоном для дослідження мовної особистості в усьому багатстві її проявів... Опора на листи дозволяє лінгвісту побачити й реконструювати динаміку мовних навичок і умінь – поза якою, очевидно, не можна думати про осягнення мовної особистості в реальності й повнокровності її історичного буття» [3, с. 64].

Українській епістолярій уже з самого початку ХІХ ст. визначається повнотою взаємин, багатосторонністю зв'язків. Листування (в широкому значенні слова, як спосіб спілкування у важливих сферах людських стосунків, а

не лише як жанр літературного твору) в історії мови, у тому числі літературної української, посідає досить значне місце. Написання звичайного побутового листа – творчий акт. Ще більше підстав твердити так, коли йдеться про лист письменника, для якого робота над словом – щоденна праця. Епістолярна спадщина – невичерпне й незамінне джерело для вивчення його життєвого й творчого шляху, його громадсько-літературної, культурної діяльності. У листуванні обов'язково виражена індивідуальність і своєрідність таланту його автора.

Пантелеймон Куліш вів надзвичайно велику кореспондентську діяльність: щодня він писав багато листів, акуратно відповідав на одержані. І разом з тим часто листувався задля листування. Листи засвідчують любов письменника до виразних слів і струнких, бездоганно збудованих фраз.

У листі до М. Павлика від 28 листопада 1892 року на його пропозицію зібрати, впорядкувати й відати епістолярій письменника Пантелеймон Олександрович високо оцінив вагу листування: «От би хто зробив хороше діло: той, хто позбирав би мої листи не ради мого я, а задля того, про що се ж писано; а воно не переставало писати, ба, й сидячи за трапезним столом, як не мало часу до відпису через усякі службові праці» [2, с. 176].

Значення Кулішевих листів сучасники оцінили ще за життя автора. 1892 року А. Титов опублікував частину Кулішевих листів до О. Бодянського, а М. Павлик – його листи до Крашевського. Після смерті Пантелеймона Куліша на сторінки періодичних видань, насамперед «Киевской старины», відразу ринула лавина його листування з найрізноманітнішими кореспондентами, від першорядних постатей української культури до зовсім невідомих людей, про яких ніхто б ніколи не дізнався, коли б вони не листувалися з Пантелеймоном Кулішем.

Жива думка, живе слово, звернене до потреб сьогодення, задивлене у майбутнє, з синтезом минулого, – ось домінанта Кулішевої кореспонденції. Ю. Шевельов у своїй статті «Кулішеві листи і Куліш у листах» так окреслив коло проблем, представлених в епістолярію письменника: «Центральними

тематичними компонентами в кореспонденції Кулішевій було: його творчі пляни, а далі – загальна концепція української літератури й культури, загальна концепція української історії, місце української нації супроти росіян і супроти поляків, взаємини підросійської України з Галичиною й Буковиною і виховання української людини» [6, с. 24]. Наскільки вагоме місце у Кулішевій біографії посідало його листування, настільки для дослідника життя і творчості Пантелеймон Куліша є важливим відтворити його в усій багатогранній складності. Воно – і ключ до розуміння доби письменника, і простір для дослідження особливостей його мовостилю.

Добір засобів стилістичного вираження залежить від призначення, мети листування, від змісту листа, від індивідуальних особливостей мови автора, його манери висловлюватися і від того, кому він пише і які його особисті взаємини з адресатом. І безперечно, цей добір перебуває в прямій залежності від особливостей розвитку літературної мови взагалі і усно-розмовного її різновиду зокрема. Листування письменників репрезентує до того ж літературно вироблену мову і віддзеркалює літературну манеру авторів. Деякий загальний колорит «художності», звичайно, накладався і на їхнє листування.

Від одноманітної стилізації під просте селянське розповідання до багатой виражальної системи, здатної передати найтонші нюанси людського розуму та почувань, – такий шлях пройшов український епістолярій.

У листуванні Пантелеймона Куліша стилізація простацької оповіді ніколи не була організуючим принципом. Ще 1858–1860 рр. у «Погляді на українську словесність» він висловив різко негативне ставлення до Котляревського й котляревщини. І все ж у листах молодого Пантелеймона Куліша трапляються, хоча і в незначній кількості, *котляревізми* (термін Ю. Шевельова): *витребенька, швендяти по світу, втерєбити свою людину, чорт-ма жодної партії, пошесть, телячі вибрики, бігають увесьденечки, повисолоплювавши язики* та інші.

Мабуть, не випадково більшість таких елементів припадає на листи Пантелеймона Куліша до Тараса Шевченка. Стосунки між двома поетами були

складні. «Куліш не міг не цінити поезію Шевченка, – зазначав Ю. Шевельов, – але мало не все разило його і в писанні і в поведінці Шевченка, захоплення перепліскувалося в відразу, любов у ненависть. То Куліш писав Шевченкові на ти, то на ви, і *котляревці* мали спеціальну функцію удавання товаришкості й приязні» [6, с. 23]. Після 1858 року навіть поодинокі елементи «котляревщини» майже повністю зникають з кореспонденції Пантелеймона Куліша.

Важливою ознакою епістолярного стилю є його належність до живої розмовно-побутової мови. Пантелеймон Куліш був людиною, яка любила говорити широко, розлого, вишукано, з прикрасами. Милувався з своїх слів. Любив, щоб його слухали, кокетував. Тому листи його – це плід не тільки його особистих почуттів, але й наслідок його творчих прагнень. «Часто-густо щоденники, що їх звичайно пишуть нібито для себе, і листи, що їх наповнюють інтимно-щирими визнаннями, насправді являють з себе суто літературні твори, формальні, штучні вправи. Ця двоїстість призначення листів і щоденників особливо характерна для листів, що їх пишуть письменники» [5, с. 180].

У п'ятдесяті роки епістолярний стиль Пантелеймона Куліша відбивав особливості загальної літературної манери. Згідно зі смаками доби Кулішеві листи з України мали переважно описовий характер. Тематика його листів – це опис пейзажу, в якому осяйний став, осінні квіти на клумбах, мальви й жоржини на острівках великого ставу, блискуче золото американського льону, пишна горобина й акація. Описи природи доповнюються описами характерів і побутових подробиць. Так, у листуванні з дружиною 1856 року переважають детальні записи всіх щоденних подій; листи у своїй докладній повноті й інтимній ширості, з багатьма автохарактеристиками й самовизначеннями обертаються в сторінки щоденника.

Свій письменницький дар Пантелеймон Куліш виявив і в листі до Глібової від 26 липня 1860 року, розповідаючи про Одесу й своє одеське життя: «...в бурхливу негоду хвилі підкидають купальників, ніби легке пір'я... З синьої морської далечини біжать незліченні ряди хвиль з білими гребінцями на прозоро-зелених горбах своїх, і кожен ряд підхоплює вас, зливаючи киплячою



піною. Навколо все реве й плюскоче. Ударившись об високий бар'єр, хвилі розбиваються в цілу хмару білих бризок, що скачуть на трисаженну височінь на галерею» [5, с. 161].

Взагалі, в інтимному листуванні Пантелеймон Куліш свої особисті настрої підносив на ступінь жанру, формалізував їх, перетворював себе в абстрактного героя абстрактного літературного твору. У нього навіть любовні листи – риторичні, урочисті, він і тут робив ставку на високий стиль. «Скажіте ж, – звертається Куліш до Милорадовичівни, – чи не возвеселиться дух Ваш і чи не восхвалите Ви Бога, що повіяло на мене од Вас, од Ваших пісень і речей благодатним наїтієм і що частина Вашого духовного суцества перейшла через творящую силу душі моєї в істочник животворящий води грядущого» [5, с. 67]. Поєднання хронологічно маркованої лексики з абстрактними словами *душа*, *дух* надає мові листа піднесеності, робить її схожою на проповідь священника. В. Петров закликає нас: «Даруймо Кулішеві зайву пишновеличність його любовного листування: не подібний до інших, він уважав за потрібне й відмінною, не подібною до інших, говорити мовою» [5, с. 69].

Публіцистичний характер мають листи Пантелеймон Куліша до І. Пулюя, Г. Галагана, О. Кониського, листи-звернення до галичан і буковинців та інші. Проблематикою цього листування стала доля Галичини, взаємостосунки України, Польщі та Москви, розвиток літературної української мови, проблема мовно-національної єдності українських земель. Цікавою є мовна тканина таких листів. У публіцистичних листах Пантелеймона Куліша часто вживаними є лексеми: *партія*, *політика*, *нація*, *національний*, *цивілізація*, *українське питання*, *комунізм*, *інтелігенція*, *політичне діло*, *абсолютизм*, *анархія*, *утопія*, *козакоманія*, *нігілізм*, *ідеалізація*: «Польща мала свою *національну*, а не чужу, *політику*, вибилась вона на широкий шлях *цивілізації* і з варварської зробилась навіть *гуманною*» [1, с. 229]; «Галичане такий незгідний народ, що не хочуть горнутись до купи: прикмета *антицивілізації*; бо *цивілізація* виробляє єдність мислі і задуму» [1, с. 240].

Слова із суспільно-політичної, філософської сфери, що мають значення

абстрактної ознаки, були однією з визначальних тенденцій у розвитку лексичного складу української літературної мови в другій половині XIX ст.

Одним із засобів інтелектуалізації мови епістолярію в Пантелеймона Куліша є широке вживання іншомовних слів: *узурпація, інтрига, пропаганда, барелеф, букініст, реляція, експерт, прецедент, фундаментально, толеранція, прогрес, інквізиція, реклама* тощо.

Чільне місце в епістолярію письменника посіла архаїчна лексика. У листах темперамент і думка Пантелеймона Куліша вимагали нового стилю, головним засобом якого стали церковнослов'янізми: *благий, благодатний, блаженний, вовіки, восхвалити, во спасенне, глаголати, глас, жизнь, збагацати, оглашати, празник, рождати, скудельний посуд, совіт, стезя, сторицею, труждатися, чаяти, ноша* і багато інших. Однак важливим джерелом того, що Пантелеймон Куліш уважав за церковнослов'янізми, була російська літературна, зокрема поетична мова, і дуже часто він не відрізняв слова церковнослов'янські від слів, утворених уже на російському ґрунті, хоча і з церковнослов'янських елементів: *всеобщий, доблесний, живописець, писатель, повсякденний, руководство, самосознанне, словесность, сочувствие, творчество* та інші [6, с. 26]. Попри широке вживання церковнослов'янізмів і русоцерковнослов'янізмів мова Кулішева взагалі, а в його листах зокрема зберегла свій глибоко український характер.

На тлі книжних елементів у листах Пантелеймона Куліша яскраво виділяється влучна *фразеологія*, яка надає епістолярію емоційності, виразності: *цапина натура; як у воду впав; біс біду перебуде: одна загине – друга буде; сердилася баба на торг, а торг про те й байдуже; хоч кіл на голові теши; вода на їх млинові колеса; навчить біда з салом коржі їсти; у серці скребтиме миш: «Забравшись у шкільну раду, кожен русин держиться, як вош кожуха, і дбає тільки про свій кусок хліба»* [4, с. 217]; *«Не все переймай, що по воді пливе, – розумна пословиця»* [4, с. 173]; *«Сими словами розпочинає Драгоманов свій останній лист до мене про немоготу зварити з Галичанами хоч абияку кашу»* [1, с. 211].

У публіцистичних листах Пантелеймона Куліша знайшла відображення його концепція слова, яка остаточно оформилась в поезіях збірки «Дзвін», виданої 1893 року. Але вже з середини п'ятдесятих років Пантелеймон Куліш постійно звертається у своєму епістолярію до цієї проблеми: «*Все прах земний, тільки діло і слово наше праведне останеться навіки*»; «*Спасеніє нашого краю – в нашому слові*»; «*Язык наш виведе наяв багато дечого такого, що по-московськи зроду не розкажеш, і сама московська словесність зацвіте новим цвітом*» (до Галагана, 1857); «*Що було моїм путеводним пламенником? Рідна пісня, рідна поезія! Нехай же ганить її, хто як хоче; вона вовіки пребуде святинею душі моєї*» (до Милорадовичівни, 1857); «*Дбаймо про свою словесну автономію, творімо свою автономічну будучину, знаймо добре, що ми в себе вдома*» (до Вовківни-Карачевської, 1892) [6, с. 52].

У надрах епістолярного стилю в приватно-діловому та офіційно-діловому листуванні з відомих історичних причин закладалися основи офіційно-ділового функціонального стилю. Діловому листуванню Пантелеймона Куліша властиві типові для офіційно-ділового стилю слова, форми, конструкції: *бюрократ, бюджет, ім'я моє фігурує, центральний орган, друк, екземпляр, передплата, видавати* тощо. Цю групу лексики в епістолярію Куліша збагачують численні запозичення з російської мови, на що вказував Ю. Шевельов. До таких русизмів він зараховував ті, що відтворювали реалії тогочасного імперського життя, зокрема бюрократичну практику: *розписание, об'явление, дополнение, розрішити, надзор, откупщик, правительство, іздержки* тощо. Як і поширені побутові слова (*кофе, скучно, цілковий, на отшибі*), вони не відбивають загальних поглядів письменника на склад української мови.

Окрему групу становлять слова, позичені з російської мови або спільні з нею, що не були прийняті до літературної мови, але широко вживались у селянській мові Лівобережжя. Пантелеймон Куліш часто використовував їх як синоніми поряд із словами, відмінними від російських і нормативних для української літературної мови, наприклад, «*Грондський іще не весь перетлумачений, та ще і Костомара не перегледів, чи так переведені технічні*

слова» або «Коли надрукуєте, то 20 екземплярів отпечатайте для Білозерського» [6, с. 26].

Епістолярний стиль виробив сукупність постійних формул, що відповідають обов'язковим композиційним елементам листа. Це формула вітання, яка виступає в ряді варіантів залежно від ставлення автора листа до адресата, формула побажання та прощання.

Загальний тон листа відбивається на звертанні, яке є своєрідним ключем до наступного викладу. Найуживанішими звертаннями в листах Пантелеймона Куліша є: *мій друже, мій коханий друже, любий друже* (до Тараса Шевченка, до Остапа Вересая, до друга з молодих літ Івана Хильчевського, до Івана Пулюя та інших); *коханий мій приятелю* (до С. Носа, до О. Кониського). До людей, яких Пантелеймон Куліш глибоко поважав і цінував їх думку, він звертався по імені та по батькові, додаючи прикметники *шановний, високоповажний*. Так, у листі від 10 травня 1860 року до Тараса Шевченка Пантелеймон Куліш ужив звертання: *Високоповажний добродію Тарасе Григор'євичу*, а в листі звертався до адресата виключно на Ви. У листах-зверненнях до буковинців, до галичан Пантелеймон Куліш використав форму *Чесні панове*.

Значна кількість листів написана автором без будь-яких звертань та привітань. Це *листи ділового характеру*, які мають функції повідомлень, наприклад, кореспонденція до В. Тарновського або до Д. Камінецького.

До дружини Пантелеймон Куліш звертався лагідно і тепло: *моя кохана Сашуню*, а до О. Милорадовичівни (хоча стосунки їх і не були діловими) він звертався офіційно, тримаючи відстань: *Вельможна Панно Олександро Григорійовно!, Високоповажная, Кохана землячко* і дуже часто – *Кохана моя сестро*, що відповідало загальному тону їх листовного спілкування.

Залежно від ставлення автора листа до адресата в епістолярію Пантелеймона Куліша вжиті *формули-прощання*: *Щиро прихильний до Вас П. Куліш, Твій П. Куліш, Щирий приятель твій Панько Куліш, Ваш П. Куліш, Душею прихильний П. К*, просто *П. Куліш* або *П. К.* і дуже часто взагалі без підпису.

*Формули-побажання* також не часто вживані в кореспонденціях Куліша. Так, у листі до І. Хильчевського: *по сій мові та бувайте здорові, Твій Куліш*; у листі до І. Пулюя: *Ну, бувайте ж здорові та не забувайте мене. Ваш П. Куліш*.

Листування Пантелеймона Куліша відображає досить високий рівень розвитку української літературної мови другої половини ХІХ ст. Мова його епістолярію насичена іншомовною лексикою, словами з абстрактним значенням, суспільно-політичною, науковою, літературно-художньою лексикою і термінологією. У листах П. Куліша не раз ставилися й розв'язувалися важливі мовні проблеми, тут шліфувалася його мовна майстерність, вироблявся індивідуальний стиль.

#### **Література**

1. Вибрані листи Пантелеймона Куліша українською мовою писані. Нью-Йорк, Торонто, 1984. 326 с.
2. Возняк М. Останні зносини П. Куліша з галичанами (З додатком його листування з М. Павликом). Записки НТШ. Львів, 1928. Т. 148. С. 165–240.
3. Гиндин С. Биография в структуре писем и эпистолярного поведения. Язык и личность. Москва, 1989. С. 63–77.
4. Грицютенко І. Естетична функція художнього слова (В українській прозі 30-60-х рр. ХІХ століття). Львів, 1972. 180 с.
5. Петров В. Романи Куліша. Київ, 1994. С. 15-194.
6. Шевельов Ю. Кулішеві листи і Куліш у листах. Вибрані листи Пантелеймона Куліша українською мовою писані. Нью-Йорк, Торонто, 1984. С. 19-57.

**Вікторія Сосуля**

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Богатько В. В.)*

### **ФОЛЬКЛОРНІ ДЖЕРЕЛА В МОВОТВОРЧОСТІ**

#### **ПАНТЕЛЕЙМОНА КУЛІША**

##### **Анотація**

*У статті розглянуто фольклорні джерела в мовотворчості Пантелеймона Куліша.*

*Ключові слова: стиль, фольклор, Пантелеймон Куліш, мовно-стилістичні особливості.*

##### **Аннотация**

*В статье рассмотрены фольклорные источники в языке Пантелеймона Кулиша.*

*Ключевые слова: стиль, фольклор, Пантелеймон Кулиш, культурно-*

*стилистические особенности.*

### **Summary**

*The article deals with folklore sources in Panteleimon Kulish's language.*

**Keywords:** *style, folklore, Panteleimon Kulish, linguistic and stylistic features.*

На зламі 50-60-х років Пантелеймон Куліш наголошував на тому, що українська література повинна правдиво відобразити насамперед національну своєрідність, висував вимогу «живої етнографії» – достовірного відтворення національного характеру, селянського побуту, народних звичаїв та обрядів, орієнтував письменників на фольклорно-оповідну традицію, творче опрацювання образного слова народу. До того ж, як і кінець XVIII – поч. XIX ст., «цей період маркований посиленою увагою на серйозному науковому рівні до здобутків українського народнопісенного фольклору. Як результат – збирання фольклорних матеріалів, а в періодиці того часу (журналах, альманахах) усталюється практика писемної фіксації, введення у літературно-художній обіг і перетворення писемних форм фольклорних творів на окремий різновид художнього стилю» [5, с. 35].

Сам Пантелеймон Куліш долучився до цього процесу, він «доглибно вивчав фольклор, просто таки занурювався в нього», тому й у його літературно-критичних виступах наскрізною є думка про те, що письменство має виростати з національного, фольклорного ґрунту. Саме фольклорні, етнографічні та інші записи усного мовлення стверджують народність основного лексичного складу української літературної мови, показують, як лексика літературної мови корениться в живій народній мові [1, с. 44].

Мовна картина світу письменника, охоплюючи фольклорні мовні засоби, відображає національну форму світосприймання. У майстерності використання народнопісенних надбань виявляється індивідуальність митця. Пантелеймон Куліш у поетичній творчості постійно звертався до фольклорного джерела, але найбільшою заслугою його є те, що «писемні формули і прийоми були перенесені ним в мову української художньої прози» [5, с. 36].

У романі «Чорна рада» фольклорно-мовний матеріал у загальній системі «мови мистецтва» посідає помітне місце. Автор вводить його в систему засобів

художнього вираження задуму, розкриття дійсності (предмети, особи, дії, процеси, зображення природи і т. ін.), робить його складовою частиною мовної оболонки, в якій втілено зміст роману. Фольклорні мовні засоби разом з усномовними та літописно-книжними в структурі роману органічно пов'язані з його «змістом». На художньо-образному спрямуванні кожного з них помітні виразні сліди впливу естетичної концепції «етнографічної точності», в якій Пантелеймон Куліш відводить особливу роль мові. Усі фольклорні контексти сприяють рухові сюжету роману і заглибленню в настрій, дії і вчинки персонажів, відтворенню колориту епохи [2, с. 149].

Чимало поетичних текстів Пантелеймон Куліша побудовані на образно-естетичній трансформації народнопоетичних джерел, зокрема – історичних пісень: «*Не вважали гайдабури На козацьку вроду, Рвали тіло по кусочку, Кидали у воду*» («Ой не дбали вражі ляхи На козацьку вроду, Рвали тіло по шматочку, Пускали на воду») [6, с. 354]; дум: «*Будеш кров ворожу Из піском мішати...*» («...Кров їх лядську в полі З жовтим піском мішайте») [6, с. 292]; обрядової поезії: «*Ой заграно мені і забубнено, Тільки мене не полюблено...*» («В неділеньку рано На дворі заграно, Ой загадано і забубнено, Бояри пробуджено») [6, с. 321] та ін.

Характерні для поезії Пантелеймон Куліша і зачини, що нагадують народну пісню з конструктом-початком *Ой ...* на зразок: «*Ой німує, ой сумує Наша вбога хата*» [6, с. 270]; «*Ой давно була – В непам'ять пішла – Нещаслива година...*» [6, с. 276]; «*Ой не голуб затуркотав, У віконце добиваючись...*» [6, с. 307] та ін.

Подібно до фольклорних текстів у творчості Пантелеймона Куліша символами рідної землі є слова-образи: *хата, степ, соловей, бандура, верба* тощо.

Фольклоризм *хата* він використовує у прозі як символ батьківської спадщини, господарства, родини, достатку: «Тут уже й дівчата годі мені гультяя приспівувати: вже в мене *свій двір, своя хата*» [6, с. 188]. Автор поетизує цей образ, персоніфікує його: «...*хата* чепурна, висока, білим

причілком на улицю з-під верби, мов молодиця світлоока, дивиться» [6, с. 185]; «І *хата*, кажуть, у неї, як віночок» [6, с. 202]. У поетичному контексті слово-образ *хата* часто трансформується у символ Вітчизни, України. Замість займенника *своя* автор використовує займенник *наша*, поєднує фольклоризм, від якого утворює демінутив *хатиночка* з епітетами *рідна, славна, вбога, німа, сирітська, похилая, старенька*: «*Наша хата* була здавна На всім світі славна...» [6, с. 269]; «Було гучно, було бучно, Та встав брат на брата, – Ой замовкла, похилилась *Наша рідна хата*» [6, с. 270].

Багато контекстів засвідчують асоціативний зв'язок між поняттям «рідна земля» та лексемами *левади, стави, вітряки, садок, гай, соловейко*: «Так наче тепер стою я серед зеленого поля і дякую Бога, а сонце нижче, нижче западає, красним променем б'ючи по *левадних вербах*, по *вітряках* крилатих, по високих могилах» [6, с. 188]; «Чужа стороно, далека земле холодна, не плодюча... Нема в тобі нашого *дерева густого, кучерявого*, наших трав шовкових, наших квіток дубрівних... Не чути в тобі *соловейка* весняного...» [6, с. 204]; «*Левади* рідні, голосні, співучі! *Стави* з шумливими вербами!» [6, с. 205].

Рослинний світ у творах Пантелеймона Куліша представлений типовими пісенними реаліями *хмель, дуб, верба, тополя, рута, папороть, маки, лілії, калина, явір, сон-трава*. Поєднуються ці номінації з епітетами різного характеру, серед них і уснопоетичні означення: *дуб кучерявий, дикий хмель, густі верби, кучерява рута, біла тополя*. На фольклорно маркованих зіставленнях людини і рослини автор будує порівняння: «Орися, як біла *тополя* в *леваді*» [6, с. 174]; «...Орися поміж ними, – і як *мак* у *городі* всі квіти закрашає, так вона сиділа поміж своїми дівчатами» [6, с. 176]; «Покохала Маруся Прохора – мов *хмелина* коло нього в'ється» [6, с. 193]; «Ігнат високий та рівенький собі, мов *ясенюк*» [6, с. 198]; «Кажуть, в Обушихи Дочка – як *калина*» [6, с. 280]; «Схилилась над братом, У чорних серпанках, Як *верба* над водою...» [6, с. 298].

Лексеми на позначення тварин і птахів у творах Пантелеймона Куліша виступають носіями певної символіки. Так, символом смерті, вісником зла



виступає *пугач*: «Ой злетів *пугач* На високу браму, Та як пугу, та пугу! Ой чує, чує Козацьке серце Якусь велику тугу» [6, с. 324]; «Крикнув *пугач* пугу! Земля застогнала, Заревла її утроба, Огнем запалала» [6, с. 326]; «...деколи й *пугач* скаже своє смутне пугу!» [6, с. 84].

На позначення реалій природи Пантелеймон Куліш використовує традиційні лексеми народнопісенного словника: *зоря, сонце, місяць, небо, вітер, хмари, роса*. У контексті вони нерідко функціонують у поєднанні з типовими для фольклору епітетами: *ясная зоря, повний місяць, ясне небо, чисте небо, чорна хмара, буйний вітер, чиста роса* тощо. Ці лексеми є основними компонентами фольклорних порівнянь, що підсилюють портретну ознаку: «...І очі, мов зорі, тихо, любо грають» [6, с. 289]; «Маруся, мов зоря красна...» [6, с. 194]; «Очі сяють, як зорі, – справді, кажуть, як зорі, ті очі сіяли» [6, с. 196]; «За сю мову наградив мене Яків Дундученко поглядом таким, наче сонце з-за хмари визирнуло» [6, с. 216].

Елементи народнопоетичних засобів виразності помітні й у *метафорах-уособленнях*, що є назвами відповідних реалій природи: «*Місяць* почав ізіходити; *рогом у землю вперся*, піднявсь угору. ...Тільки *зорі всміхнулися*. *Вечір насупився*; кукурікнули на сідалі півні» [6, с. 188]; «Мов я на Божий світ народився, мов уперше побачив, як *сонечко* за землю *криється* і Божа *роса* холодом по полю *дише*» [6, с. 188]; «*Місяць* у церкву крізь ґрати *зазирає*, щось *ніби шамкає...*» [6, с. 190]; «Про Жовтії Води І про Корсунщину *Шепче вітер* по дібровах» [6, с. 310].

Загалом, Пантелеймон Куліш активно залучає засіб *персоніфікації* рослинного, тваринного та предметного світу. Так, пейзаж, явища природи в нього персоніфікуються, відбиваючи народні уявлення про природні стихії та реалії: «Солов'ї з обох боків ставу по вербах висвистували; *озвалася вода стома голосами*. *Зорі* наче потонули в ставу і повз берег тремтіли, розливались іскорками та й знов у глибину поринали і тихо в глибині сяли, ти б сказав, *розмовляли з небесними зорями*» [6, с. 202]; «*Закричали* страшним криком *Всі луги й діброви* Та й *замовкли*, – ведуть люде Тихії розмови» [6, с. 288].

Міфопоетичне сприйняття виявляється в зображенні дійових осіб, зокрема у використанні такого засобу, як *гіпербола*. Гіперболізована метафора конкретизує: а) психологічно-емоційний стан особи, як-от: «Не йшла Оленка – *на крилах летіла*» [6, с. 210]; «Далеко тепер десь Ігнат сидить, знакомого голосу не чуючи; а Оленка лягла спати та й *підплила гарячими слізьми* в коморі» [6, с. 202]; б) надприродні можливості: «І сина держать коло неї, щоб не влизнув, бо знало все село, що його *й конем не доженеш*» [6, с. 201].

Активно послуговується автор моделлю гіперболи, змальовуючи страхиття війни часів гайдамаччини: «*Пустиня ся, засіяна пожарищами й людськими кістками*, ще раз досталась у шляхетські руки...» [6, с. 213]; «Убиралась наша хата Пишними квітками; *Обливалась наша хата Кров'ю і сльозами*» [6, с. 269]; «Шляхетською *кров'ю Вали позливаєм*, Благородним нашим *трупом Рови зарівняєм*» [5, с. 319]; «Ой не взяти вам лицаря Голими руками Уже ж ваша гайдамацька *Тече кров ріками*» [6, с. 354].

Автор не обмежується вживанням фольклорних зразків, а творить і свої, свіжі, авторські перенесення та перефрази: *вода – кришталь* (прозорість), *літо червоніє* (краса, молодість), *біла зима* (старість): «...із-за сивої бороди старого Гриви, *із-за білої зими червоніє літо* – повен віз дівчат у квітах да в намисті...» [6, с. 179]; «...сонце як заблищить саме в тім місці, де *вода* рине через каміння, то ти б сказав, що то не вода, а саме *чисте скло*, самий *дорогий кришталь* рине з гори і б'ється на *дрібні склянки* об каміння» [6, с. 176].

У мові творів, стилізованих під фольклорні зразки, письменник часто використовує таку народнопісенну формулу, як *постійні епітети*, велику групу яких становлять ті, що актуалізують народні уявлення про людську вроду: *пишний зріст, хороша врода, білі руки, чорні бровенята, карі очі, врода козацька, козаки чубаті, дочка ясноока* тощо. Постійні епітети, за допомогою яких автор дає персонажам портретну характеристику, можуть прямо чи опосередковано вказувати на вік героя, його соціальний стан: *сивий дід, стара мати, молодий вус, діди сивоусі, чорний вус, сиве волосся, сиві брови, пишний князь, бурлака безрідний, вбога сирота*: «*Сотник верхи, сивий, як голуб, у*

золотому жупані, у собольовій шапці з оксамитним зеленим верхом» [6, с. 195]; «А то трошки зблід на личеньку, то чорні брови й молодий вус наче шовком йому те свіже молоде обличчя закрасили» [6, с. 200]; «Чоловік справді вже був сивий, а жінка чорноброва й молоденька» [6, с. 103].

Змальовуючи добу козаччини, Пантелеймон Куліш використовує епітети із загальною оцінною семантикою, побудовані на контрастах. Так, означення *козацька* поєднує з іменниками *слава, врода, воля, сила, доля*, а самі козаки постають як *крилатії орли, вольнії птиці*. Іменник *шляхта* означений епітетами з негативним забарвленням *клята, лукава, несита*: «Щоб ізнов воскресла *Козацькая сила* І *шляхетським* клятим трупом Дніпро загатила» [6, с. 278]; «Козаченьки, батьки мої, *Крилатії орли* мої!» [6, с. 281].

Крім того, прозові поетичні контексти свідчать про широке вживання автором постійних епітетів на означення просторових понять, територій, українського ландшафту (*широкий шлях, битая дорога, скеля крутая, чисте поле, трава висока, синє море, чисте небо*); абстрактних понять (*велика тривога, свята воля, лиха година*) та ін.

Часто роль художніх означень у творах Пантелеймона Куліша виконують *прикладки*: «Знай же, що вона й тепер під водою, і стережуть її такі козарлюги, як козак Байда, як Сомко Мушкет, або Морозенко і інші *лицарі-невмиваки*» [6, с. 223]; «Після цього гайдаматствували по лядській Україні тільки *запорожці-волоцюги* малими купами» [6, с. 213]; «*Козаченько-безбатченко* Шляхті прислужився, Що, границі граничивши, Він у славу вбився» [6, с. 309].

Функціонально активними у творах Куліша є різноманітні *повтори*, властиві народнопісенній мові. Задля посиленого вияву ознаки письменник використовує редуplikовані одиниці (*держусь-держусь, далеко-далеко, хутко-хутко, широко-широко*) та парні синоніми (плеоназм): *думаєш-гадаєш, буркочуть-говорять, серцем-душею, гляну-задивлюся, реве-бушує, виспівує-славить, ясен-крилатий* тощо. «Розірветься з *болю-жалю* Серце голубине; *Заспіває-зарідає* Уся Україна» [6, с. 293]; «Припала вона до книжок, наче до вікна високого, що з його *далеко-далеко, широко-широко* по світах видно»

[6, с. 206]. Найулюбленішим авторським засобом є стилістична фігура *тавтологія*. Підсилення слова його модифікованим варіантом створює експресію, повертає слову його первісну образність, підвищує виразність тексту, посилює емоційний вплив на читача, збагачує вислів додатковими нюансами – і змістовими, і експресивними: *у труби трублять, вік звікувати, оповідь оповідати, голосом голосить, давня давнина, дивом дивувала, вольна воля, паном панувати, високої високості, бігом бігти, криком кричати, слава славна, жар жаром, радить раду, у чужій чужині* та ін. «*Бігом бігти за ними, криком кричати: «Синочку! Ігнаточку!..»* [6, с. 202]; «*Гарні-ненаглядні діди сивоусі, Мов голубів пара, сивих-волохатих, Буркочуть-говорять, мов у дзвони дзвонять»* [6, с. 289]. Тавтологічні сполуки, по-перше, впливають на ритміко-інтонаційну будову вірша, на мелодійність пісенної мови, по-друге, повтор спільнокореневих слів сприяє експресивності художнього мовлення, підкресленню його високого звучання порівняно з нейтральним розмовним мовленням [2, с. 88].

Чи не найбільше ментальність українців розкривається (на мовному рівні) у функціонуванні емоційно забарвленої лексики, в якій домінують слова з відтінком ніжності, голубливості, пестливості. Наявність експресивних одиниць у творчості Пантелеймона Куліша зумовлена індивідуально-авторським сприйняттям, його ставленням, оцінкою того чи іншого явища. Ліричний струмінь створюється через використання відповідних іменників (*соловейко, губоньки, молодичка, кожушок, одешинка, віконечко, брівоньки, офіцерик, козаченьки, серденько, правдонька*); прикметників (*сердешенький, старенький, лагідненький, молодесенький*); прислівників (*лагідненько, веселенько, близенько, пильненько*). Серед здрібніло-пестливих назв переважають іменники, словотвір яких більш активний і різноманітний порівняно з іншими частинами мови [3, с. 54].

Здрібніло-пестливі форми – типова ознака народнопісенних звертань до дівчини, хлопця, матері, батька, до всього, що оточувало людину і в чому вона хотіла бачити тільки добре й ніжне ставлення, наприклад: «То заграє, то заніє

Серце голубине... Стережися *Настусенько*, Лихої години!» [6, с. 275]; «Ой *серденько* закритее, Тихий раю, тихий раю! Ніхто тебе не нівечить, Бо не знає, бо не знає» [6, 269]; «*Матінко* моя рідна! – каже Оленка...» [6, 202].

Одна з особливостей фольклорної тональності, відображена в поезії й прозі Пантелеймона Куліша, виявляється в частому вживанні різноманітних *звертань*: до рослин, тварин, явищ природи «Процвітає в саду квітка... *О траво висока!* Закрий її, сховай її Від людського ока» [6, с. 272]; «Ой *сон-траво* і ти, *зоре!* Густіше бринить... А ти, *водо дзюркотлива!* Течи із ставка У Сулу зеленолугу... Там моя дочка» [6, с. 306]; до України «Ой ти мене, *Україно*, Кохання навчила...» [6, с. 358]; «Прокинься, *Вкраїно*, Вже сонечко сходить...» [6, с. 333]; до Бога «Цвіте ясний, цвіте красний! Не довго цвітеш; На хвилину, *милий Боже*, Щастя нам даєш» [6, с. 306]. Фольклорні форми звертань як засоби вторинної номінації застосовуються до коханої та коханого: «Кличеш мене, *моя зоре*, На тайну розмову, – Не почую я довіку Коханого слова» [6, с. 349]; «Рано, рано ти, *мій орле*, Піднявсь воювати, Необачних, безталанних Розуму навчати» [6, с. 351]. Часто звертання до людей у Куліша виявляє позитивну або негативну оцінку семантику. Так, до козацької старшини автор звертається *пани-браття*, *отамання сивоусе*, *пишний князю*, а до шляхти – *людоїди*, *навіжені*, *упиряки*.

До фольклорних засобів, ужитих Пантелеймоном Кулішем у прозових і поетичних творах, належать *традиційні числівникові форми*. Найчастіше автор використовує числівники: *три*, *триста*, *сто*; лічильні іменники: *пара*, *десяток*, *сотня*: «Було, чи треба кому з молодого козацтва, чи не треба чого у Війтовці, іде за *сто верст*, аби тільки побачити, що там за дочка у сотника Таволги...» [6, с. 174]; «Що ж то за весілля скоїлось, то й сказати не можна! Уся *сотня* гуляла *три* дні і *три* ночі» [6, с. 195]; «*Триста* коней з дому З Гунею втікало; *Три тисячі* до Богдана У Січ прибувало» [6, 279].

Також часто вживаними є народні фразеологізми з часовим і просторовим значенням: «...уже на сході *зоря перемагає місяць*» [6, с. 88]; «...в нас по хуторах *до зорявого неба* або вранці *до схід сонця на росі* люде щирим серцем

моляться...» [6, с. 181]; «Проспав до *третіх півнів*» [6, с. 229]; «...є такі люде, що про користь та набуток байдуже, а все кудись далеко за *край світа* зазирають...» [6, с. 182].

*Кольорова гама* у творчості Пантелеймона Куліша окреслена лексемами, що домінують і в народнопісенних текстах, як-от: *золотий, білий, зелений, червоний, синій, чорний*. Усталеними в мовній картині світу і творах письменника є сполуки: *зелена трава, біла зима, червона калина, біле віття, імла синя, зелені левади, сині горби* та ін. Часто трапляються дієслова, утворені від прикметників, що позначають кольороназви: «Поміж балок Жовті води Кров'ю *червоніють*; По городах обгорілі Дворища *чорніють*» [6, с. 272]; «...сонечко, заходячи, *червонить* білу хату і людську тінь по *зеленому* рясту *чорними* смугами кидає» [6, с. 210].

Зестетичної концепції Куліша як романтика впливає така особливість мови його творів, як метонімічна заміна назви предмета його епітетом: замість *бандура* використовує слово *тридцятиструнна*, *встане червоне знов ніби з раю*, тобто *сонце*, *чорнобривець – хлопець*, *рожа садова – дівчина*, *орли сизокрилі*, тобто *козаки*. Шкода, шкода *чорнобривця* По степах шукати, Щоб з *рожею садовою* Докупи зв'язати!» [6, с. 272]; «Розлітались різно *Орли сизокрилі*, *Молодих орлят* на здобич Налітати вчили» [6, с. 279].

Хоча Пантелеймон Куліш у своїй і поетичній, і прозовій творчості досить активно послуговувався народнопісенним джерелом, та все ж він «був далекий од думки звести українську літературу до фольклорно-нарисового, фольклорно-стилізаційного варіанта» [6, с. 9].

Як зазначав М. Зеров, Пантелеймон Куліш «не підробляється під народний вислів, навпаки: він хоче, використавши все потенціальне його багатство, пристосувати його до вищих задач, витягти його із стану «змужичілости» [4, с. 286]. І далі, нехай ще він «не цілком звільнився від присолодженості пісенного стилю, але дав разом з тим і прекрасний приклад вирощування на його ґрунті «художливо-кунштовного слова» [4, с. 288].

1. Взаємодія усних і писемних стилів мови: монографія / відп. ред. М. Пилинський. Київ, 1982. 180 с.
2. Грицютенко І. Естетична функція художнього слова (В українській прозі 30-60-х рр. ХІХ століття) Львів, 1972. 180 с.
3. Єрмоленко С. Фольклор і літературна мова. Київ, 1987. 248 с.
4. Зеров М. Твори: В 2 т. / Упор. І. Кочур, Д. Павличко. Київ, 1990. Т. 2. 601 с.
5. Козловська Л. Лінгвостилістична категорія народнопісенності в стилістичній системі української літературної мови Слово. Стиль. Норма (Збірник наук. праць, присвячений 65-річчю з дня народження доктора філологічних наук, професора С. Єрмоленко) / Відп. ред. Н. Сологуб. Київ, 2002. С. 34–39.
6. Куліш П. Твори: В 2 т. / П. Куліш – Київ, 1998. Т. 1. 752 с.
7. Нахлік Є. Не „список з природи, а „самовладний мир» (Естетичні засади Куліша-літературознавця) // Слово і час. 1994. № 7. С. 7–13.

**Вікторія Ткачук**

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Савчук Т. В.)*

## **ТРИКОМПОНЕНТНІ СЕМАНТИЧНІ ЄДНОСТІ З ДВОМА ОБОВ'ЯЗКОВИМИ ПРИДІЄСЛІВНИМИ КОМПОНЕНТАМИ В СТРУКТУРІ УКРАЇНСЬКОГО РЕЧЕННЯ**

### **Анотація**

*У статті проаналізовано специфіку лексичного наповнення та граматичних параметрів складників трикомпонентних семантичних єдностей, утворених синсемантичними дієсловами і двома обов'язковими придієслівними компонентами об'єктного значення, на матеріалі сучасної української прози.*

**Ключові слова:** *синсемантичне дієслово, семантична єдність, обов'язковий компонент прислівної залежності.*

### **Аннотация**

*У статье проанализированы особенности лексического наполнения и грамматических параметров составляющих трикомпонентных семантических единств, образованных синсемантичными глаголами и двумя обязательными приглагольными компонентами объектного значения, на материале современной украинской прозы.*

**Ключевые слова:** *синсемантичний глагол, семантичне єдинство, обов'язковий компонент приглагольної залежності.*

### **Summary**

*The article analyzes the specifics of lexical filling and grammatical parameters of the constituents of three-component semantic unities, formed by semantic verbs*

*and two obligatory verb-dependent components of object meaning, on the material of contemporary Ukrainian prose.*

**Keywords:** *semantic verb, semantic unity, obligatory verb-dependent component.*

Синсемантичні дієслова не здатні реалізувати семантику самотійно, без обов'язково залежних слів, тому на синтаксичному рівні виявляють свою специфіку в прогнозуванні обов'язкових придієслівних компонентів. Ця домінантна ознака синсемантичних дієслів безпосередньо впливає на специфіку структури речення, забезпечуючи функціонування таких дієслів у обов'язковій сполучуваності зі словами, що заміщують відкриті цими дієсловами обов'язкові позиції для заповнення їх обов'язковими придієслівними компонентами.

Синсемантичні дієслова української мови можуть утворювати двокомпонентні і трикомпонентні семантичні єдності. У синтаксичних структурах *забезпечити жителів продуктами, перетворити воду на лід, присвятити пісню матері* дієслова прогнозують появу одночасно обох залежних компонентів: *забезпечити* кого-що? ким-чим?, *перетворити* кого-що? на кого-що?, *присвятити* що? кому-чому? Такі синсемантичні дієслова виявляють потребу конкретизації змісту в сполученні з двома обов'язковими придієслівними компонентами. На основі лексико-граматичної сполучуваності синсемантичних дієслів з двома обов'язковими придієслівними компонентами послідовно простежується регулярність / нерегулярність такої сполучуваності, напрями вияву її та закономірності узгодження сем синсемантичних дієслів і залежних слів – іменних частин мови в непрямих відмінках (з прийменниками чи без прийменників), зрідка інфінітивних форм дієслів та прислівників [3, с. 53].

Серед синсемантичних дієслів, що сполучаються з двома обов'язковими придієслівними компонентами, перехідні дієслова займають особливе місце. Переважна більшість синсемантичних дієслів, що утворюють трикомпонентні семантичні єдності, виявляють свою перехідність у поєднанні з іменниками у знахідному відмінку: *дарувати троянди учителеві, відтягнути шафу від дверей, знайти гриба під кущем* та ін. Деякі синсемантичні дієслова



поєднуються з іменниками у формі родового відмінка (зі значенням частини від цілого) як репрезентантами обов'язкових придієслівних компонентів: *принести води дідусеві, позичити бінокля товаришу* та ін. На думку Т. Савчук, кожне з таких дієслів уже володіє однією сполучуваністю з обов'язковим придієслівним компонентом об'єктного значення, тому можливостей поширення іншим обов'язковим придієслівним компонентом у таких дієслів більше, ніж у неперехідних дієслів [3, с. 55].

Семантика синсемантичних дієслів, що передбачають обов'язкове утворення трикомпонентних семантичних єдностей, недостатньо компенсується одним обов'язковим придієслівним компонентом, реально наявним у реченнєвій структурі, а завершено конкретизується другим обов'язковим придієслівним компонентом, який може бути певним чином «прихованим» у реченнєвій структурі чи бути в ширшому контексті: *Кухар набрав води в ночви і поніс (що? – воду) до кухарського куреня готувати вечерю* (І. Нечуй-Левицький); *Звертаючись до науковців, Башляр просив (кого? – науковців) висловити і пояснити їхні приховані передчуття* (З журналу).

Тому умовою завершеності семантики ряду синсемантичних дієслів є вживання при них двох обов'язкових придієслівних компонентів у трикомпонентних семантичних єдностях. Обидва обов'язкові придієслівні компоненти є важливими для цілісного сприйняття значення синсемантичного дієслова, один з яких є обов'язковим придієслівним компонентом першого рангу, а інший – другого рангу.

Синсемантичні дієслова із загальною семантикою «спрямування дії на два об'єкти» утворюють трикомпонентні семантичні єдності з двома обов'язковими придієслівними компонентами об'єктного значення.

В українському мовознавстві конструкції, утворені приєднанням до головного слова двох керованих залежних слів розглядають у розрізі проблеми подвійного керування. «Сильнокеровані відмінкові позиції виражають індивідуальні особливості керуючих дієслів щодо поєднання з певними відмінковими формами», – зауважує І. Вихованець [1, с. 39].

Синсемантичні дієслова утворюють з двома обов'язковими придієслівними компонентами трикомпонентні семантичні єдності, у яких обидва обов'язкові придієслівні компоненти з об'єктним значенням типово виступають у фіксованих відмінкових формах. Перший залежний компонент – іменник у знахідному відмінку (чи його функціональний еквівалент у родовому) – означає прямий об'єкт, а другий – іменник в одному з непрямих відмінків означає непрямий об'єкт, що перебуває у сфері дії, названої синсемантичним дієсловом. Форма другого залежного компонента об'єктного значення може бути репрезентована іменниками в родовому, орудному відмінках як без прийменників, так і в сполученні з прийменниками, в давальному без прийменника, у знахідному та місцевому відмінках з прийменниками.

Синсемантичні дієслова зі значенням віднімання, видалення, відокремлення, вилучення частини від цілого утворюють трикомпонентні семантичні єдності із залежними іменниками в знахідному та родовому (з прийменником) відмінках. У таких конструкціях синсемантичні дієслова вказують на об'єкт, виражений знахідним відмінком імені, та об'єкт, підданий модифікації (називання цілого, від якого беруть частину, речовини, що служить матеріалом для виготовлення чи утворення чого-небудь, тощо). У позиції другого обов'язкового придієслівного компонента вживаються прийменникові форми іменних слів у родовому відмінку з прийменниками *з, до*, напр.: *Спершу з мене **вибивали** дурування і примовляли, який я бузувір, опришок, урвиголова, харциз, каламут і навіть химород* (М. Стельмах); *У війну він **добрався** і до снарядів — **вибирав** з них начинку, а з сталі варив лемеші* (М. Стельмах); *Я підійшов до сака, обволожений росю, він **вибивав** з себе пахощі риби й водяного зілля* (М. Стельмах); *Я червонію од людської доброти і **схиляю** голову до мучника* (М. Стельмах).

Трикомпонентні семантичні єдності з двома обов'язковими придієслівними компонентами об'єктного значення утворюють синсемантичні дієслова, що в семантичній структурі містять сему «давання» (*адресувати,*

*виплачувати, видавати, виділяти, віддавати, вручати, давати, дарувати, доручати, завдавати, недодавати, переадресувати, передавати, повіддавати, подати, присвячувати, пропонувати, роздаровувати, роздавати та ін.*). Синсемантичні дієслова зі значенням адресованої фізичної дії, адресованого мовлення, повідомлення, спрямування інформації до адресата передбачають два обов'язкові придієслівні компоненти, один з яких компенсує семантику синсемантичного дієслова в плані спрямування дії на предмет, а другий вказує на інший предмет як сферу концентрації дії. На формально-граматичному рівні в семантичній єдності наявні два обов'язкові придієслівні компоненти – іменники у формі знахідного і давального відмінка при синсемантичних дієсловах зі значенням:

- адресованої дії, передавання (*адресувати, видавати, вручати, віддавати, давати, дарувати, заповідати, збувати, згодовувати, передавати, повертати, подавати, позичати, показувати, презентувати, призначати, прирізувати, присвячувати, продавати та ін.*): *Моя мовчанка **надає йому сміливості*** (Ю.Яновський); *З щедрівок, які взимку виспівувались під вікнами добрих людей, я знав, що за плугом навіть сам бог ходив, а богоматір **носила їсти орачам*** (М. Стельмах);

- адресованого мовлення, повідомлення, спрямування інформації до адресата (*заповідати, звіряти, оголошувати, переказувати, підказувати, повідомляти, повіряти, представляти, розказувати та ін.*): *Я вилітаю з хати, **щось** переможно **кричу дідові**, ляпаю руками по задубілих халявах, а вони озиваються музикою* (М. Стельмах); *І він **розповів юнакові притчу** про птицю* (В. Шевчук).

Прийменниковий варіант другого залежного компонента вживається при синсемантичних дієсловах зі значенням віднімання, вилучення когось / чогось у когось / у чогось (*відбирати, віднімати, вигравати, випрошувати, забирати, конфісковувати, позичати та ін.*): *От поїхала вона на розглядини, – **випросила у сусіда кобилу й санки*** (Г. Тютюнник); *Пам'ять не належить ні королям, ні*

гетьманам, ні державі, ні церкві – це єдине, чого не може **відібрати** в людей ніяка сила (П. Загребельний).

Отже, синсемантичні дієслова української мови, які значеннєво орієнтовані на обов'язкове структурування трикомпонентних семантичних єдностей з двома обов'язковими компонентами об'єктного значення, найповніше виявляють свою семантику у поєднанні з іменниками в знахідному відмінку (репрезентант обов'язкового придієслівного компонента першого рангу) та іменниками в родовому (часто з прийменниками), давальному відмінках (репрезентанти обов'язкового придієслівного компонента другого рангу).

У сучасному українському художньому дискурсі частотними є трикомпонентні семантичні єдності, у яких завершено експлікують свою семантику дієслова з семантикою давання і адресованого мовлення, орієнтовані на обов'язкову сполучуваність з двома обов'язковими придієслівними компонентами об'єктного значення.

#### Література

1. Вихованець І., Городенська К. Функціональна морфологія української мови: Академічна граматики української мови / За ред. члена-кореспондента НАН України І. Вихованця. Київ, 2004. 400 с.
2. Іваницька Н. Двоскладне речення в українській мові. К, 1986. 167 с.
3. Савчук Т. Релятивні дієслова як структурно-семантичний клас дієслівної лексики // Українська мова. 2003. № 1 (6). С. 51–60.

*Євгенія Юрченко*

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – д. філол. наук. проф. Іваницька Н. Л.)*

## МЕТОДИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

### Анотація

*У статті проаналізовано наукові джерела щодо проблем екологічної освіти, розкрито методичні умови формування екологічної культури учнів засобами української мови.*

**Ключові слова :** екологічна освіта, екологічна культура, екологічна свідомість, методичні умови.

### **Анотація**

*В статті проаналізовані наукові джерела по проблемам екологічного образования, раскрыто методические условия формирования экологической культуры учащихся средствами украинского языка.*

**Ключевые слова:** экологическое образование, экологическая культура, экологическое сознание, методические условия.

### **Summary**

*The article analyzes the scientific sources on the problems of environmental education, reveals the methodological conditions for forming the ecological culture of students by means of the Ukrainian language.*

**Keywords:** ecological education, ecological culture, ecological consciousness, methodical conditions.

Екологічна освіта розглядається сьогодні як один із найпотужніших засобів, що може забезпечити зміну ставлення людини і суспільства до навколишнього середовища з руйнівного, споживацького на дбайливе, бережливо-відновлювальне. Завдання екологічної освіти – допомагати формуванню поведінки, сумісної зі збереженням середовища існування; розширенню діапазону практичних навичок, необхідних для розробки і виконання ефективних рішень зі збереження довкілля; забезпеченню більш тісного зв'язку між процесами освіти і реальним життям шляхом міждисциплінарного підходу.

**Мета розвідки** – розкрити методичні умови формування екологічної культури учнів засобами української мови.

Формування екологічної культури учнів – не стихійний і не мимовільний процес, а цілеспрямована, організована, педагогічно керована діяльність за спеціально створених умов. На основі аналізу наукової літератури та вивчення передового педагогічного досвіду, ми виокремили методичні умови, які сприятимуть успішному формуванню екологічної культури учнів засобами української мови.

На думку І. Зайченка, під методичними умовами варто розуміти сукупність обставин, засобів, які сприяють організації ефективної пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання предмета [3], а на думку С. Моцак [5, с. 20] – процес, у якому організовується й проводиться робота та обставини, що впливають на формування ціннісних орієнтацій учнів.

У своєму дослідженні виходимо з того, що методичні умови формування екологічної культури учнів – це сукупність певних взаємопов'язаних обставин педагогічного процесу, що обумовлюють ефективність формування досліджуваного особистісного утворення та перехід його на більш високий рівень сформованості в учнів під час вивчення української мови.

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження та вивчення стану проблеми у шкільній практиці дозволив виокремити такі методичні умови формування екологічної культури учнів:

- ✓ залучення учнів до систематичної екологічної діяльності задля формування екологічної свідомості й ціннісного ставлення до природи;
- ✓ урізноманітнення форм і методів навчання під час вивчення української мови задля набуття учнями досвіду екологічно зорієнтованої діяльності, формування екологічної поведінки;
- ✓ забезпечення єдності навчальної і позакласної роботи з мови, спрямованої на формування екологічної культури учнів.

Як слушно зазначає М. Рогожа, нині «принципово важливим є усвідомлення того, що екологічна криза – це перш за все криза цінностей. Ставлення до природи є дзеркалом, у якому сучасна цивілізація мусить побачити кризу в системі цінностей, якими вона оперує» [7, с. 101]. У зв'язку з цим, дуже важливо ще в школі розпочати формування усвідомлення учнями природи як універсальної цінності, як ціннісного середовища життєдіяльності власної особистості.

М. Рогожа, услід за А. Гелен переконує, що людина як біологічна істота виявилася найменш пристосованою до природного довкілля з його несподіванками, що зумовило необхідність власноруч створювати «другу

природу», штучну за походженням. Так постійно у процесі життєдіяльності суспільства відбувалося відокремлення людини від природи й збільшення антропогенного впливу на неї. Згодом у людській свідомості утвердився антропоцентризм [7].

У контексті сказаного, завдання школи полягає у тому, щоб формувати у підростаючого покоління екоцентричну екологічну свідомість, усвідомлення цінності природи, відповідальне ставлення до неї. Відповідальне ставлення в системі стосунків «людина – природа» передбачає гармонійне співіснування усього живого, усвідомлення людства частиною природи, а не її господарем. Для реалізації зазначених завдань в арсеналі вчителя є необхідні дидактичні й виховні методи, прийоми та засоби.

Формувати екологічну свідомість школяра на уроках української мови можна за допомогою слова й словесних методів – бесіда, диспут, дискусія тощо. Проте використання лише словесних впливів, на жаль, не може забезпечити набуття досвіду природоохоронної діяльності повноцінного формування екологічної свідомості. Екологічні проблеми сприймаються гостріше, коли учні їх споглядають, беруть участь у їхньому вирішенні, а не тільки про них говорять.

Варто згадати з цього приводу слова видатного вітчизняного педагога К. Ушинського, який у межах ідеї народності школи відстоював ідею розвитку в школярів «інстинкту місцевості», тобто знання свого найближчого оточення й уміння зіставляти з ним навчальний матеріал. К. Ушинський першим уводить у науковий обіг термін «околицеграфія» [6], і відзначає, що саме поля Батьківщини, її мова, легенди та життя допомагають розгорітися іскрам любові до країни, її духовних і матеріальних надбань й небайдужого ставлення до екологічних проблем.

Щодо другої умови формування екологічної культури учнів, то залученню їх до природоохоронної діяльності сприяє реалізація таких форм та методів:

✓ індивідуальних (робота з науково-популярною літературою екологічного змісту, довідниками; підготовка доповідей, рефератів, проведення спостережень тощо);

✓ групових (випуск бюлетенів, стіннівок, участь в проектах на екологічну тематику);

✓ колективних (еколого-мовні вечори, тижні екології, вікторини, конференції, лекції, екскурсії та ін.).

Охарактеризуємо деякі форми, які на наш погляд найбільше сприятимуть формуванню екологічної культури учнів.

Серед індивідуальних форм варто назвати підготовку доповідей, рефератів, повідомлень, презентацій, творів екологічного спрямування, наукових робіт, які дозволяють кожному знайти своє місце в загальній справі.

Дозволяють вирішувати широке коло питань, у тому числі завдання екологічної освіти, екологічні вечори, що передбачають об'єднання зусиль учителя української мови й екології. Шляхом проведення таких заходів поглиблюється інтерес до рідного краю й екологічних проблем, розширюється світогляд учня, прищеплюються екологічні цінності, формуються екологічні потреби [2, с. 14].

Важливою умовою формування екологічної культури є позакласна робота. Так, під час участі в екологічних іграх учні набувають досвіду природоохоронної поведінки, відбувається становлення їх активної життєвої позиції. Обираючи ту чи іншу роль, учень не просто програє її, а проявляє себе у ній, виявляє рівень сформованості необхідних якостей, порівнює свою поведінку із поведінкою інших, аналізує, оцінює власні дії і дії своїх колег, здобуває важливий практичний досвід. Екологічні ігри, максимально наближаючи умови навчання до реальних еколого-педагогічних ситуацій, виступають особливою формою організації навчально-пізнавального процесу, характерна особливість якої полягає у відсутності надлишкового самоконтролю, тривожності, побоювань. Це актуалізує ту частину свідомості,



яка керує стереотипами вчинків, дає можливість залучити особистість учня до дій, пов'язаних із самостійним пошуком рішень.

Під час формування екологічної культури учнів доцільно використовувати дискусії, організовувати обговорення різноманітних проблем, які можуть надати екологічним проблемам більшої значущості, викликати пізнавальний інтерес [1].

Вигідно вирізняється з-поміж інших така цікава форма формування екологічної культури учнів як усний журнал, для якого характерні широта і свіжість інформації, широке поле для самодіяльності творчості школярів, що забезпечується саме засобами мови [4].

Ще В. Сухомлинський зазначав, що «школа стає осередком духовного життя, якщо вчителі дають цікаві за змістом, і за формою уроки ... Але чудові блискучі уроки є там, де є ще щось чудове, крім уроків, де є і застосовуються найрізноманітніші форми розвитку учнів поза уроками» [8, с. 334]. Науковці стверджують, що навіть найвдаліший урок має один суттєвий недолік : він обмежений в часі не допускає відволікань, навіть коли група гостро цікавиться будь-яким питанням. Інша справа – позакласне заняття, в якому вчитель не пов'язаний жорсткими тимчасовими і плановими межами.

Вважаємо, що цілісне формування екологічної культури (єдності екоосвідомості й екоповедінки) можливе лише тоді, коли вчитель-словесник використовує можливості не лише уроків, а й позакласної роботи з мови.

Значні потенційні можливості у формуванні екологічної культури має проведення екскурсій (на природу, до музею тощо), подорожей та відвідування різноманітних культурно-освітніх чи культурно-розважальних заходів (кіно, театр, виставки, тренінги тощо).

Екскурсія – це одна з форм навчально-виховної роботи, яка дозволяє вивчати предмети чи явища у природних умовах. Екскурсія побудована на принципах наочності, локальності та самостійності учнів сприяє вихованню в них любові до природи, розвитку пізнавального інтересу, формуванню в учнів уявлення про прекрасне, розвитку здатність отримувати естетичне задоволення

від сприймання краси природи, підтримувannya інтересу до подальшого сприймання краси природи. Екскурсії розширяють кругозір школярів, вчать розглядати факти і явища оточуючої дійсності у їх взаємозв'язку та взаємодії, порівнювати їх, робити узагальнення та висновки на основі побаченого. Така форма роботи – чудова нагода скооперувати зусилля вчителів для поглиблення знань та умінь школярів з кількох предметів, удосконалення мовленнєвих та творчих навичок, а також формування ціннісних орієнтацій дітей.

У процесі формування екологічної культури учня сам вчитель-предметник має бути компетентним в цій галузі. До основних показників сформованості екологічної компетентності учителів мови можна віднести:

- ✓ знання змісту державних документів, що орієнтують вчителя на необхідність формування в учнів екологічної компетентності;
- ✓ володіння вчителем термінологічним апаратом стосовно поняття «екологічна компетентність» та її місце в ієрархії компетентностей;
- ✓ знання про структуру екологічної компетентності та її функції;
- ✓ знання про основні екологічні проблеми та способи їх вирішення;
- ✓ обізнаність із екологічною проблематикою, усвідомлення екологічних проблем місцевого рівня, наявність досвіду вирішення екологічних проблем;
- ✓ усвідомлення місця екологічних цінностей в ієрархії особистісних, характер ставлення до природи, екологічно безпечна поведінка і діяльність у професійній та побутовій сферах;
- ✓ готовність приймати рішення і діяти в довіллі з мінімальною шкодою для нього, відповідальність за екологічні наслідки своєї діяльності;
- ✓ досвід здійснення екопедагогічної діяльності яка включає планування процесу екологічного виховання учнів на уроках і в позакласній роботі з мови; проектування уроків, орієнтованих на досягнення цілей екологічного виховання школярів; розробку завдань екологічного спрямування; реалізацію міжпредметних зв'язків; проведення заходів з учнями і батьками та ін.

Отже, формування екологічної культури на уроках української мови можливе за умов залучення учнів до систематичної екологічної діяльності, урізноманітнення форм і методів навчання, забезпечення єдності навчальної і позакласної роботи з мови, спрямованої на формування екологічної культури учнів.

### Література

1. Бондаренко О. Проблеми формування екологічної свідомості в сучасних умовах // Весник Малой академии наук Криворожского подразделения Европейского университета финансов, информации, менеджмента и бизнеса. № 1. 2001. С. 80–87.
2. Дерябо С., Ясвин В. Экологическая психология и педагогика. Ростов-на-Дону, 1996. 480 с.
3. Зайченко І. Педагогіка : навчальний посібник для вузів. 2-е вид. Київ, 2008. 528 с.
4. Мамешина О. Екологічні ігри як метод екопедагогіки // Вересень. 1998. № 2. С. 61–63.
5. Марченко І. Методичні умови формування екологічної культури учнів під час вивчення географії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/jspui/bitstream>.
6. Пустовіт Н. Співпраця школи, науки і громадськості в сфері екологічного виховання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1026/1/53.pdf>.
7. Рогожа М. Природа як етносна цінність у сучасному соціокультурному просторі [Електронний ресурс] // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Філософія. Політологія. Вип. 87–88. Київ, 2007. С. 101–104.
8. Сухомлинський В. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 3 : Серце віддаю дітям. Київ, 1977. – 670 с.

## Розділ II.

# МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СЛОВЕСНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*Тетяна Герилович*

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Богатько В. В.)*

## ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НА МІЖПРЕДМЕТНІЙ ОСНОВІ

### *Анотація*

*У статті розкрито вивчення лексики української мови в початковій школі на міжпредметній основі. Розглянута типологія міжпредметних зв'язків, яка забезпечує розуміння української мови в початковій школі.*

**Ключові слова:** міжпредметні зв'язки, мова, лексика, урок.

### *Аннотация*

*В статье раскрыто изучения лексики украинского языка в начальной школе на межпредметной основе. Рассмотрена типология межпредметных связей, обеспечивающая понимание украинского языка в начальной школе.*

**Ключевые слова:** межпредметные связи, язык, лексика, урок.

### *Summary*

*The article discloses the study of the vocabulary of the ukrainian language in elementary school on an interdisciplinary basis. A typology of intersubject communications is considered, which provides an understanding of the ukrainian language in elementary school.*

**Keywords:** interdisciplinary communication, language, vocabulary, lesson.

За характером спільного в змісті навчальних предметів учені виділяють *понятійно-термінологічний, комунікативно-мовленнєвий та навчально-дидактичний* міжпредметний матеріал [4, с. 8]. Зміст розділу «Лексикологія» вступає у міжпредметні зв'язки за всіма трьома напрямками:

1. *Понятійно-термінологічний зв'язок* застосовують між предметами, у яких повністю або частково збігаються об'єкти вивчення. У цьому випадку загальний зміст предметів ґрунтується на однакових поняттях (наприклад, звук,

слово, словосполучення, речення, буква, текст, стиль). У другому випадку – на суміжних поняттях (антонім, переносне значення слова, фразеологізм).

2. *Комунікативно-мовленнєві міжпредметні зв'язки* виявляються в спільності правописних навичок і мовних умінь, виступають у двох видах: зв'язок на рівні мовної норми (нормативний), зв'язок на рівні мови (комунікативний). Комунікативний зв'язок спирається на спільність роботи над зв'язною мовою учнів на матеріалі, що відповідає науці, вивчаючи яку учні вчаться виражати свої думки у зв'язній формі.

3. *Навчально-дидактичні міжпредметні зв'язки* можуть бути як неконтекстними, так і контекстними. Тут використовують окремі слова, тематичні групи слів, словосполучення, речення, що відображають зміст того чи іншого шкільного предмета, а також – тексти, що містять окремі відомості із цих дисциплін. Неконтекстний і контекстний матеріал інших наук використовують на уроках української мови у вигляді текстів і вправ, котрі закріплюють ті чи інші мовні явища.

Варто пам'ятати, що міжпредметні зв'язки за своєю природою двосторонні, тому роботу з навчання школярів нормативного використання різногалузевих термінів.

Засвоєння лексикологічного матеріалу викликає у школярів значні труднощі, спричинені тим, що перед ними стоїть завдання оволодіння не тільки мовою, але й комунікативною компетенцією – умінням співвідносити мовні засоби з умовами спілкування.

Дослідники вважають, що «міжпредметні зв'язки – це цільові і змістові збіги, об'єктивно існуючі між навчальними предметами» [2, с. 9]. Вони відображають у змісті навчальних дисциплін ті діалектичні зв'язки, які об'єктивно діють у природі та суспільстві й пізнаються сучасними науками.

Міжпредметні зв'язки виступають як дидактична умова, що сприяє піднесенню рівня науковості і доступності навчання мови, активізації пізнавальної діяльності учнів, поліпшенню якості знань, умінь і навичок.

Реалізація міжпредметних зв'язків дає змогу економно і водночас інтенсивно використовувати час на уроках.

Для успішної реалізації міжпредметних зв'язків під час навчання української мови необхідно:

1) використовувати методи, які найкраще сприяють оволодінню учнями знань;

2) формувати вміння і навички практично використовувати мовне багатство в будь-якій ситуації, у повсякденному житті;

3) формувати інтелектуальні вміння і навички учнів, розширювати їхню ерудицію;

4) розширювати науковий світогляд школярів формувати філософське розуміння суті мови як засобу спілкування, пізнання і мислення.

Зв'язки української мови з іншими предметами можуть мати таку структуру:

✓ **за контактами з іншими предметами:** *генетичні (зіставні), функціональні;*

✓ **за змістом:** *фактичні, понятійні, теоретичні;*

✓ **за метою використання:** *для доповнення і поглиблення знань про мову, для порівняння споріднених чи відмінних явищ, для розширення ерудиції, уведення нового;*

✓ **за часом та формами реалізації:** *на уроці (розповідь, бесіда, самостійні завдання, міжпредметні уроки), у домашній роботі (завдання міжпредметного характеру), у позакласній роботі (міжпредметні гуртки, факультативи, олімпіади, комплексні екскурсії).*

Навчальна програма (Українська мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-4 класи) передбачає формування поняття про лексичне значення слова, повторення матеріалу про однозначні й багатозначні слова, групи слів за значенням (синоніми, антоніми, омоніми), ознайомлення з паронімами, практичне засвоєння лексичної помилки та її умовного позначення, ознайомлення з лексикографічними джерелами

(тлумачним словником, словниками синонімів, антонімів, омонімів та паронімів). Робота над усвідомленням лексичного значення слова полягає в тому, що учні мають:

- ✓ *упізнавати й розрізняти* слова – назви предметів, ознак, дій;
- ✓ *ставити* до слів питання *Хто? Що? Який? Яка? Яке? Які? Що робить? Що роблять?*;
- ✓ *співвідносити* слово і зображення відповідного предмета, дії, ознаки;
- ✓ *вибирати* з-поміж 2–3 слів те, якому відповідає тлумачення, запропоноване вчителем;
- ✓ *доповнювати* речення 1–2 словами за змістом, добираючи їх самостійно або вибираючи із запропонованих у підручнику, вчителем;
- ✓ *розподіляти* ряд слів на 2 групи за смисловою ознакою;
- ✓ *доповнювати* кожену групу слів 2–3 словами.

Відповідно до розробленої системи уроків з лексики з використанням міжпредметних зв'язків учителі пропонують вправи з лексики, які засновані на матеріалі з різних предметів.

Українська мова у школі вивчається у двох напрямках: засвоєння учнями основ лінгвістичної теорії і вироблення мовленнєвих умінь і навичок. Ці два напрямки тісно пов'язані між собою. Визначаючи зв'язки української мови з іншими предметами, треба мати на увазі насамперед ті з них, які допомагають з'ясувати походження та існування різних мовних явищ і фактів, глибше розкрити їх суть і особливості. Такі зв'язки називають генетичними, або зіставними [3, с. 65].

Українська мова генетично пов'язана з історією, зокрема з історією України й українського народу, історією культури, з історією будь-якої галузі людських знань. Використання таких зв'язків допомагає з'ясувати походження лексики, фразеології, графіки, багатьох слів, особливості творення слів, варіанти словоформ і словосполучень тощо. Генетичні зв'язки дають словесний матеріал для розкриття закономірностей творення тих чи інших слів, тлумачення їх значень.

Розкриття значення, походження і навіть уживання того чи іншого слова вимагає використання міжпредметного матеріалу. Так, питання походження української графіки, становлення правопису, формування стилів української мови розкриваються у тісному зв'язку з історією нашої країни, законами розвитку суспільства. Важливим є встановлення генетичного зв'язку української мови з іншими галузями людських знань уже на першому (вступному) уроці в 4 класі, коли з'ясовується значення рідної мови як найважливішого засобу спілкування, ролі мови в житті кожної людини. Саме на цьому уроці діти повинні засвоїти, що мова – продукт народу, засіб формування і вираження думок, засіб спілкування (з'ясовують поняття мова і мовлення). Вона зберігає всі духовні надбання етносу, розвивається і збагачується завдяки його розвитку, через що є його скарбницею.

Різновидом генетичного є зіставний зв'язок, який виражається у зіставленні й порівнянні фактів і явищ української мови з російською або іншими мовами. Зіставлення споріднених і порівняння відмінних мовних явищ у кількох мовах, і насамперед тих трьох, що вивчаються в школах України (української, російської та іноземної) допомагають глибше осмислити закони розвитку мови. При зіставленні однакових понять або явищ можна поставити такі запитання:

- 1. Що спільного й відмінного в графіці української і російської мов?*
- 2. Які звуки вимовляються однаково в українській, російській, англійській (німецькій, французькій) мовах?*
- 3. Чим схожі і чим різняться рід, число, відмінок в українській, російській та вивчуваній іноземній мовах?*
- 4. Чому українська, російська, білоруська, польська, болгарська мови близькі, споріднені?*

Зіставний зв'язок з іншими мовами можна використовувати під час вивчення різних розділів української мови: лексики, фонетики, словотвору, морфології, синтаксису.



Отже, зіставні зв'язки дають змогу учням сприймати відомі факти рідної мови на широкому лінгвістичному тлі, забезпечують діалектичне розуміння розвитку мови.

Українська мова контактує з усіма іншими предметами. Ці зв'язки розкривають функції мовних засобів у різних стилях і їх називають функціональними [3, с. 6].

Найтісніший функціональний зв'язок встановлюється з літературою, оскільки вона органічно пов'язана з мовою. Основою такого зв'язку є вивчення художнього стилю і його ознак у системі п'яти стилів мовлення, використання зразків цього стилю на уроках української мови, спостереження над мовою художніх творів на уроках літератури [1, с. 21].

Навчальна програма з української мови спрямовує на активне здійснення функціональних міжпредметних зв'язків, оскільки особливості наукового стилю найкраще розкривати на текстах з підручників математики, історії, фізики, географії тощо.

Використання газетних матеріалів дає змогу глибше ознайомлювати учнів з публіцистичним та офіційно-діловим стилями. Порівнюючи і аналізуючи тексти різних стилів, учні краще засвоюють їхні лексичні, морфологічні і граматичні ознаки, особливості структури. Зіставлення різностильових текстів допомагає розкрити частотність мовних одиниць у тому чи іншому стилі, їх стилістичну мотивованість.

Функціональні зв'язки активно встановлюються як при вивченні теоретичного матеріалу, так і під час формування вмінь і навичок. Вони забезпечують функціонально-стилістичне спрямування у навчанні української мови.

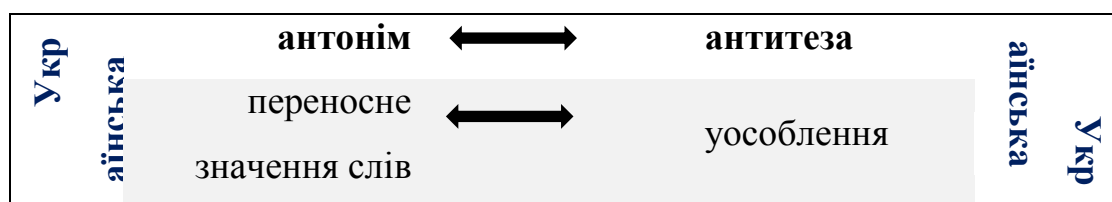
Зміст міжпредметних зв'язків залежить від інформаційного критерію, зумовленого змістом навчальних дисциплін. Він включає в себе наукові факти, поняття, теоретичні відомості, що становлять ту навчальну інформацію, яка засвоюється учнями на уроках.

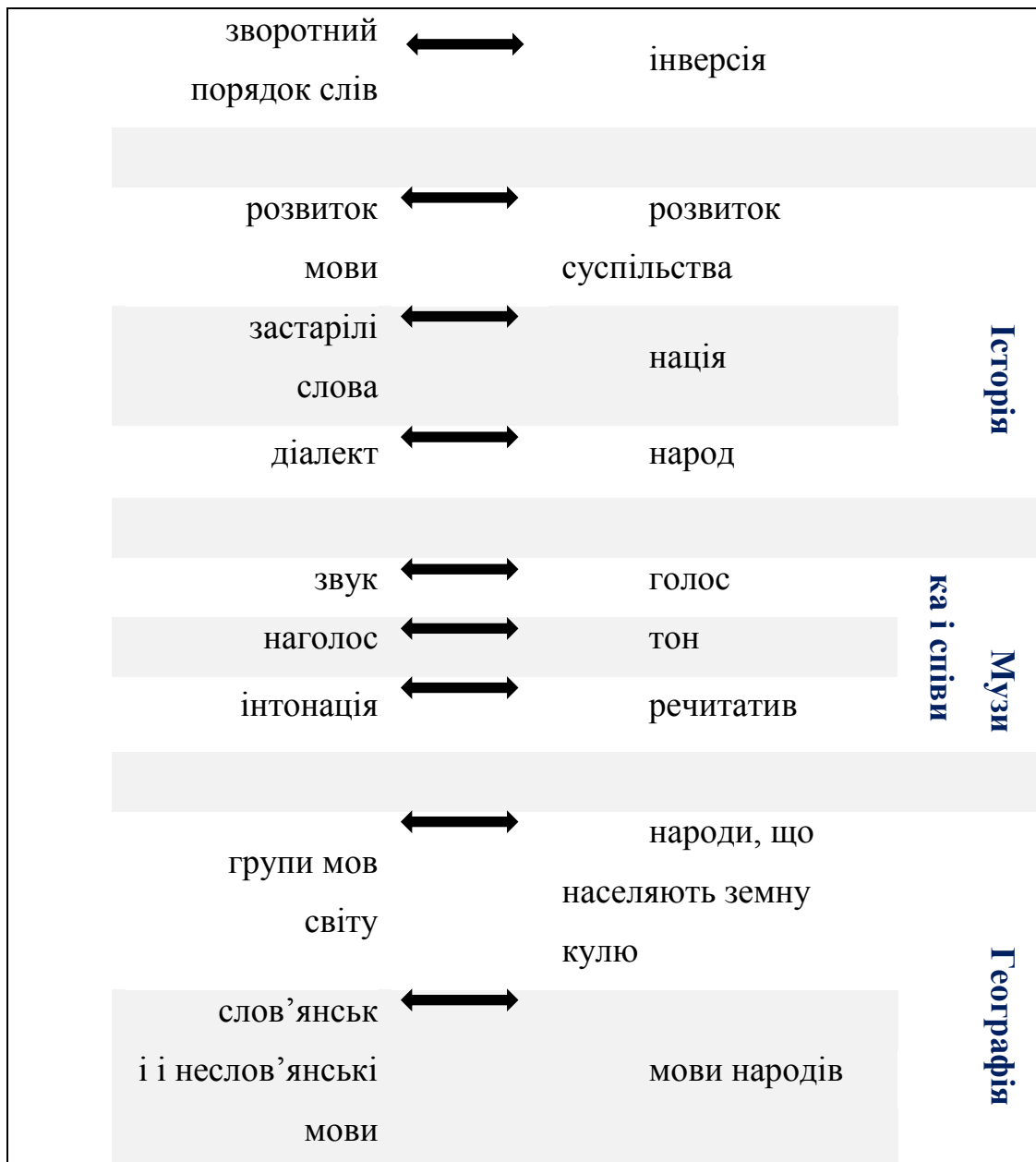
Мовні факти є необхідною опорою для формування понять, а мовознавчі поняття є основою для теоретичних висновків і узагальнень. Відповідно до цього розрізняють три види змістових міжпредметних зв'язків: *фактичні, понятійні й теоретичні*. Ці види зв'язків сприяють поглибленому й розширеному сприйманню учнями фактів української мови (а також інших мов); ефективному формуванню мовознавчих понять; усвідомленому засвоєнню теоретичного матеріалу з однієї чи двох (трьох) мов.

Основне завдання змістових міжпредметних зв'язків – передача школярам інформації, спрямованої на поглиблення знань про мову, її явища. Такі зв'язки стимулюють послідовний розвиток і узагальнення знань учнів, формування наукового розуміння мови як науки, як засобу комунікації. Міжпредметні зв'язки цього типу залежать від ступеня подібності виучуваних явищ, вони можуть бути повними або частковими.

Найповніші зв'язки змістового характеру української мови встановлюються з іншими мовами, що вивчаються, збігаються об'єкти вивчення цих предметів, а часткові – з літературою, співами, історією, географією та ін. Так, зіставлення і порівняння подібних фактів двох чи трьох мов (*голосні і приголосні звуки; корінь, префікс, суфікс; чоловічий, жіночий, середній рід; словосполучення* тощо) сприяють формуванню лінгвістичних понять (наприклад, *звук, морфема, категорія роду, словосполучення*).

Викладання української мови неможливе без використання таких змістових зв'язків. Це забезпечує системний підхід до вивчення мови і диктується шкільними програмами. При часткових змістових зв'язках зіставляють і порівнюють подібні факти з різних предметів. Їх можна представити за допомогою такої таблиці:





Отже, за допомогою міжпредметних зв'язків у вивченні мови вчитель може розкрити єдність між теорією мови й практикою її застосування, повно й усебічно показати учням широку сферу функціонування мови.

#### Література

1. Бандура О. Міжпредметні зв'язки в процесі вивчення української літератури. Київ, 1984
2. Баранов М. Межпредметные связи русского языка в учебном процессе. Русский язык в школе, 1979. № 3. С. 9–14.
3. Біляєв О., Мельничайко В., Пентилюк М. та ін. Методика вивчення української мови в школі. Київ, 1987.
4. Варзацька Л. Міжпредметна інтеграція в системі особистісно зорієнтованої мовної освіти. УМЛШ. 2006. № 7. С. 6–9.

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ**

### ***Анотація***

*У статті проаналізовано види самостійної роботи : за дидактичною метою, за навчальним матеріалом, за характером навчальної діяльності, за способом організації, з'ясовано педагогічні умови щодо її організації.*

***Ключові слова:*** *самостійна робота, дидактична мета, знання, уміння, навички, робота з підручником.*

### ***Аннотация***

*В статье проанализированы виды самостоятельной работы : за дидактической целью, за учебным материалом, за характером учебной деятельности, за способом организации, выяснено педагогические условия для ее организации.*

***Ключевые слова:*** *самостоятельная работа, дидактическая цель, знания, умения, навыки, работа с учебником.*

### ***Summary***

*The article analyzes types of independent work : by didactic purpose, by educational material, by the nature of educational activity, by the method of organization, the pedagogical conditions for its organization are clarified.*

***Keywords:*** *independent work, didactic goal, knowledge, skills, skills, work with textbook.*

На сьогодні значно підвищено інтерес до початкової школи, яка має не тільки дати учням певні знання, але й сформувати в них навички самостійного учіння. Для цього проводяться пошуки таких ефективних методів і організаційних форм навчання, які сприятимуть розвитку самостійності учнів. Адже, самостійна робота – це вища форма навчальної діяльності учня, що є формою самоосвіти.

*Метою пропонованої статті є визначити педагогічні умови впровадження самостійної роботи в початкових класах.*

Розглянемо види самостійних завдань. Наприклад, М. Казанський та Т. Назарова [1, с. 44] класифікують самостійні роботи наступним чином :

1. За дидактичною метою – спрямовані на підготовку учнів до сприйняття нового матеріалу; засвоєння нових знань; закріплення, розширення і удосконалення засвоєних знань; вироблення умінь і навичок.

Використовуючи самостійну роботу з метою одержання нових знань, учитель детально продумує її план, який може бути записаний на дошці, на картці. У плані передбачається і пояснюється мета роботи і шляхи її досягнення. Відповідно до цього план самостійної роботи містить два основних розділи: що учень повинен зробити для одержання нових знань і що потрібно для цього знати (дізнатися) і вміти розказати.

Усвідомленню учнями дій, необхідних для успішного виконання завдання, формуванню певного способу дій і тим самим чіткого та послідовного доведення думки, сприяють такі вправи, запропоновані для самостійної роботи, в яких подаються: 1) вказівки про характер і послідовність дій, необхідних для правильного виконання завдання; 2) програма дій, яка визначає, що потрібно виконати учневі та в якій послідовності; 3) алгоритмічні приписи.

2. За навчальним матеріалом – пов'язані із лічбою, вимірюванням, спостереженням, постановкою дослідів, роботою з книгою і т. ін. Дидактичний матеріал може бути трьох видів: а) для закріплення і повторення набутих знань, умінь і навичок; б) пропедевтичний; в) позапрограмовий. Значне місце у початкових класах займає самостійна робота з навчальною книгою, її текстом, ілюстраціями, картинками і т. ін.

Виходячи з того, що дидактичними засобами пред'явлення навчального матеріалу в підручнику є текст, завдання і вправи, ілюстративний матеріал тощо, важливо правильно організувати роботу з кожним із основних структурних компонентів навчальної книжки.

Чільне місце у підручнику займає текст, а робота над текстом – важливий етап кожного уроку.

Складання плану прочитаного тісно пов'язане з умінням встановлювати послідовність подій та виділяти головну думку твору. Щоб сформувати у школярів узагальнений підхід до з'ясування структури тексту (відношення «спочатку – потім»), радимо звернути увагу учнів на такі взаємопов'язані моменти : про що йде мова на початку оповідання; що було потім; чим закінчується твір.

Пропедевтикою до самостійного складання плану є такі прийоми :

- ✓ демонстрування зразка складеного плану;
- ✓ відповіді на запитання, які є вузловими (канвою) для подальшої роботи над складанням плану;
- ✓ поділ тексту на логічно завершені (сміслові) частини (як на основі плану, запропонованого вчителем, так і самостійно);
- ✓ підбір до них заголовків;
- ✓ пошук частин тексту за сформульованим планом;
- ✓ складання малюнквого плану;
- ✓ відновлення деформованого плану відповідно до тексту тощо.

Зауважимо, що план не лише сприяє глибшому усвідомленню та розумінню змісту прочитаного, а й є важливим прийомом запам'ятовування навчального матеріалу, необхідною умовою підготовки учнів до переказу твору. Поширеними видами переказів у початкових класах є такі : дослівний, стислий, вибірковий, творчий. Як свідчить практика, молодшим школярам найбільш доступний детальний переказ (його різновидом є переказ тексту за поданим планом), що передбачає переважно репродуктивну діяльність (основний акцент робиться на дитячу пам'ять). З іншого боку, він формує уміння висловлювати одну й ту ж думку різними способами, тобто розвиває синонімічність мовлення.

Самостійна робота учнів з підручником, на думку більшості вчених, передбачає такі етапи: підготовчий (орієнтувальний); виконавчий; перевірний (контролюючий).

Самостійна робота із підручником може застосовуватися на різних етапах уроку : у процесі підготовки до вивчення нового матеріалу, на етапі закріплення вивченого і рідше – під час ознайомлення з новим матеріалом.

На етапі актуалізації опорних знань вона використовується для повторення того навчального матеріалу, без якого не може відбуватися ефективно засвоєння нового. Це – читання однієї чи навіть кількох статей із метою пригадати певні відомості (вчитель дає чітку установку, на що потрібно звернути увагу); повторення правила, способу виконання завдання тощо; ознайомлення учнів з так званими передтекстовими запитаннями та ін.

Самостійна робота на ознайомлення з новим матеріалом рідко практикується у початковій школі, особливо на перших порах навчання. Мотивується це тим, що у молодших школярів ще не сформовані навички самостійного учіння. Не заперечуючи вказаного твердження, вважаємо, що майстерність учителя саме і полягає в тому, щоб правильно визначити, що із нового матеріалу пояснити учням, а що запропонувати на самостійне опрацювання. Знаючи рівень розвитку свого класу, такі розрахунки можна зробити досить точно. Доречною у зазначеному аспекті є установка на сприймання тексту (*Прочитайте і подумайте, чому..., Прочитайте і дайте відповідь..., Прочитайте і порівняйте...* та ін.); проведення підготовчої бесіди; аналіз ілюстративного матеріалу підручника тощо.

Закріплення вивченого передбачає виконання певних завдань підручника – тренувальних (за зразком, за інструкцією, за завданням), творчих; повторне читання матеріалу.

На сьогодні є поширеними роботи над такими матеріалами, як навчальні фільми, радіо- і телепередачі тощо.

3. За характером навчальної діяльності – пов'язані із роботою за запронованим зразком, за правилом чи системою правил, творчими завданнями. Цей вид самостійної роботи виражається у цілісній системі окремих завдань, спрямованих на її розв'язання.

У процесі самостійної роботи доцільно використовувати диференційовані завдання за ступенем складності і за ступенем самостійності.

Диференціація завдань за ступенем складності – це завдання творчого характеру, підвищеної складності, з логічним навантаженням, завдання, розраховані на різний рівень теоретичного обґрунтування, завдання, що вимагають різної глибини узагальнення і систематизації.

Диференційовані завдання за ступенем самостійності – це завдання, що містять певну міру допомоги учням у їх розв'язанні. Поступово ця міра допомоги зменшується, зростає ступінь самостійності учнів. Допомога учням може носити такий характер: зразок способу дії, пам'ятки, теоретичні довідки, допоміжні запитання, завдання з додатковою конкретизацією, з виконанням частини завдання та ін.

4. За способом організації виділяють такі види самостійної роботи :

а) загальнокласна (фронтальна), коли всі учні виконують однакове завдання;

б) групова, коли різні групи учнів працюють над різними завданнями;

в) індивідуальна, коли кожен учень виконує особливе завдання.

На кожному уроці можуть бути самостійні роботи різного дидактичного призначення: перевірні, підготовчі, навчальні. Основна функція перевірних самостійних робіт – контролююча, хоча і їм теж властиві елементи навчання.

Щоб актуалізувати опорні знання учнів, їхні уміння і навички, потрібні для сприймання нового матеріалу, майже на кожному уроці вчитель пропонує дітям підготовчі самостійні вправи. Це можуть бути усні й письмові вправи на повторення, зіставлення певних фактів, правил, способів дій, попереднє читання й спостереження, розгляд картин та ілюстрацій, складання описів, замальовок якихось об'єктів, знаходження даних тощо. До навчальних самостійних робіт відносять ті, які пропонують дітям для самостійного засвоєння нового матеріалу.

Плануючи самостійну роботу в класі, вчитель повинен:

✓ визначити її місце в структурі уроку кожного класу;



- ✓ добре орієнтуватися у вимогах до учнів на даному рівні оволодіння матеріалом;
- ✓ передбачати труднощі, які можуть виникнути під час роботи в різних групах дітей;
- ✓ правильно визначити зміст та обсяг завдань, а також форму, в якій вони пропонуватимуться;
- ✓ визначити тривалість самостійної роботи;
- ✓ визначити, який дидактичний матеріал потрібно підготувати;
- ✓ продумати раціональний спосіб перевірки роботи.

Самостійній роботі властиві не стільки контрольні, скільки навчальні функції. Тому самостійну роботу, залежно від її мети, можна проводити на різних етапах уроку. Найчастіше вчителі використовують її для закріплення та повторення і дуже рідко – для вивчення нового матеріалу.

Отже, щоб не порушувалася логіка навчального процесу й повноцінно розвивалися пізнавальні здібності учня, варто практикувати і самостійне ознайомлення школярів із новим матеріалом.

Таким чином, самостійна робота займає вагоме місце у навчальному процесі початкової школи. У практичній діяльності використовуються різні види самостійних робіт та різноманітні способи їх подачі.

#### **Література**

1. Деснянська В. Самостійні роботи учнів 1–4 класів // Початкова школа. 1998. № 8. С. 44–45.
2. Дідора М., Ковальчук Т., Стельмах В. Умови формування самостійності молодших школярів // Початкова школа. 1989. № 3. С. 15–16.
3. Кононко О. Як виявити рівень самостійності учнів // Початкова школа. 1989. № 1. С. 40–44.

## ПРОБЛЕМА ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

### *Анотація*

*У статті з'ясовано особливості проведення інтегрованих уроків, проаналізовано їх переваги, розкрито суть поняття міжпредметні зв'язки.*

**Ключові слова:** *інтегроване навчання, міжпредметні зв'язки, пізнавальна діяльність, метод, прийом.*

### *Аннотация*

*В статье выяснены особенности проведения интегрированных уроков, проанализированы их преимущества, раскрыта суть понятия межпредметные связи.*

**Ключевые слова:** *интегрированное обучение, межпредметные связи, познавательная деятельность, метод, прием.*

### *Summary*

*The article deals with the peculiarities of integrated lessons, their advantages are analyzed, the essence of the concept between subject relations is revealed.*

**Keywords:** *integrated learning, between subject links, cognitive activity, method, admission.*

Проблема інтеграції навчання в початковій школі важлива і сучасна як для теорії, так і для практики. Її *актуальність* продиктована новими соціальними запитами і обумовлена змінами в сфері науки та освіти.

*Мета* пропонованої розвідки – з'ясувати особливості процесу інтегрованого навчання у початковій школі.

Міжпредметні зв'язки в процесі навчання виступають у якості істотного учасника активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Дослідження психологів показують, що міжпредметні зв'язки на початкових етапах їх включення в пізнавальну діяльність учня відіграють роль ситуаційного або пускового знаряддя, яке спонукає до стимулу. Вирішуючи міжпредметні пізнавальні завдання, учень спрямовує свою активність або на пошук

невідомого, в якому знаходяться відомі предметні знання, або на формування нових понять на основі встановлених конкретних міжпредметних зв'язків. Знання, отримані в результаті набутого попереднього досвіду засвоєння міжпредметних зв'язків, стають регуляторами пізнавальної активності, що знову таки спонукає та стимулює.

На нашу думку, найбільш ефективними, цікавими для вчителя та учнів, є інтегровані уроки.

Проаналізувавши науково-методичну літературу, ми дійшли висновку, що інтегроване навчання позитивно впливає на розвиток самостійності, пізнавальної активності та інтересів учнів. Зміст уроків, навчальна діяльність учителя звернені до особистості учня, тому сприяють всебічному розвитку здібностей, активізації розумових процесів в учнів, спонукають їх до узагальнення знань, що належать до різних наук.

Сучасна система освіти спрямована на формування освіченої, інтелектуально розвиненої особистості з цілісним уявленням картини світу, з розумінням глибини зв'язків явищ і процесів, які мають цю картину. Предметна роз'єднаність стає однією з причин фрагментарності світогляду. Таким чином, самостійність предметів, їх слабкий зв'язок один із одним породжують серйозні труднощі у формуванні в учнів цілісної картини світу.

Інтегровані уроки сприяють формуванню цілісної картини світу у дітей, розуміння зв'язків між явищами в природі, суспільстві і світі в цілому, сприяють більш міцному засвоєнню знань, спонукають до пошукової та дослідницької діяльності. Важливо врахувати той факт, що інтеграційні зв'язки між предметами початкової школи мало розроблені, потлумачені суперечливо, багато розбіжностей серед учених є в розумінні суті цих зв'язків.

Учителі, початкових класів, які мають чіткі системи методичних рекомендацій з цього питання, змушені вирішувати проблему на емпіричному рівні.

Процес інтеграції має високу форму втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому шаблі навчання, якщо брати до уваги той факт, що тема

інтеграції навчальних предметів дуже мало розроблена, а також, що інтеграція є найвищим ступенем втілення міжпредметних зв'язків, які широко вивчені педагогами, психологами, методистами. Міжпредметні зв'язки в процесі навчання виступають у якості учасника активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Вирішуючи міжпредметні пізнавальні завдання, учень спрямовує свою активність або на пошук невідомих відносин, у яких знаходяться відомі предметні знання, або на формування нових понять на основі встановлених конкретних міжпредметних зв'язків.

При вивченні будь-якого предмета треба дбати не про кількість вивчених фактів і не про кількість вироблених навичок, а про формування узагальнених видів пізнавальної діяльності – логічних і специфічних. Оволодіння узагальненими прийомами пізнавальної діяльності не тільки підвищує рівень пізнавальних можливостей учнів, якість засвоєння знань, а й скорочує час, необхідний для навчання.

Проаналізувавши літературу з цієї теми і керуючись тим, що сучасна система освіти спрямована на формування освіченої, інтелектуально розвиненої особистості з цілісним уявленням картини світу, з розумінням глибини зв'язків явищ і процесів, нами було зроблено висновок, що педагогічній практиці варто застосовувати і удосконалювати нетрадиційні технології навчання, за допомогою яких можна домогтися більш високих результатів навчання і виховання.

Для відстеження позитивної динаміки розвитку дитини потрібно проводити вхідні психологічну та педагогічну діагностику і, виходячи з їх результатів, планувати роботу. Потім потрібно проводити порівняльну діагностику, яка свідчить про якість роботи на певному етапі. Лише тоді можна простежити динаміку результативності та якості навчання.

Вважаємо, що позитивній динаміці зростання інтелектуального розвитку дитини сприяють нетрадиційні педагогічні технології. Методисти рекомендують уже з першого класу використовувати інтегроване навчання. Наприклад, можна інтегрувати такі предмети : українська мова і літературне

читання, математика і технологія, «Я у світі», українська мова і образотворче мистецтво, математика і «Я у світі» та ін. Інтеграція сприяє більш високому рівню засвоєння матеріалу, його повторенню, підвищує мотивацію навчання, активізує пізнавальну та пошукову діяльність, сприяє сприйняттю цілісної картини світу.

Наявність спільних тем і об'єктів для вивчення, різні аспекти і методи їх висвітлення на уроках у початкових класах дозволяють ставити питання про доцільність інтегрованого підходу до роботи над матеріалом.

Варто так планувати уроки, щоб відомості, отримані з різних предметів, доповнювали й поглиблювали один одного. Таким чином, наприклад, будуть вирішені завдання ознайомлення дітей із природою і виховання у них гуманних почуттів. При цьому, наприклад, вивчаючи предмет «Я у світі», варто йти від свідомості до емоцій, впливаючи насамперед на почуття, формуючи переконання, розвиваючись естетично.

На інтегрованих уроках учні отримують наукові знання в більш доступній, цікавій для них формі.

Отже, однією із основних форм організації процесу інтеграції предметів у початковій школі є інтегрований урок, особливістю якого є те, що його можуть вести два або три, а може бути і більше педагогів. З психолого-педагогічної точки зору інтегрований урок сприяє активізації пізнавальної діяльності школярів, стимулює їх пізнавальну активність, є умовою успішного засвоєння навчального матеріалу. Але важливо відзначити той факт, що зловживання інтеграцією може призвести до небажаних результатів.

Тому необхідно знати, що інтеграція можлива тільки за певних умов : спорідненість наук, відповідних інтегрованим навчальним предметам; збігу або близькості об'єкта вивчення; наявності загальних методів і теоретичних концепцій побудови.

#### **Література**

1. Браже Т. Интеграция предметов в современной школе // Литература в школе. 1996. № 5. С. 150 – 154.
2. Іванчук М. Основи технології інтегрованого навчання в початковій школі : навч. метод. Посібник. Чернівці, 2001. –20 с.

3. Нова українська школа : poradnik dla vchitelja / za zag. red. N. Bibik. Kyiv, 2018. 160 s.
4. Савченко О. Сучасний урок у початкових класах. Київ, 1997. 256 с.
5. Ступарик Б. Національна школа : витоки, становлення. Київ, 1998. 336 с.
6. Сучасний урок. Інтегративні технології навчання : науково-методичний посібник. Київ, 2004. 192 с.

**Вікторія Гудемчук**

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Віннічук А. П.)*

## **МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА : ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

### ***Анотація***

*У статті проаналізовано суть методу проектів, з'ясовано його дидактичні принципи та охарактеризовано різновиди.*

**Ключові слова:** *проект, метод проектів, проектна діяльність, дидактичні принципи, типологія навчальних проектів.*

### ***Аннотация***

*В статье проанализированы суть метода проектов и выяснено его дидактические принципы, охарактеризованы разновидности.*

**Ключевые слова:** *проект, метод проектов, проектная деятельность, дидактические принципы, типология учебных проектов.*

### ***Summary***

*The article analyzes the essence of the project method and clarifies its didactic principles, describes types.*

**Keywords:** *project, project method, project activity, didactic principles, typology of educational projects.*

Сучасні педагогічні технології передбачають новий підхід до навчання, виховання та формування особистості школяра. Традиційна система освіти недостатньо орієнтована на індивідуальність учня, тому необхідний пошук нових технологій навчання, серед яких успішно себе зарекомендував метод проектів.

Мета наукової розвідки – проаналізувати суть методу проектів, з'ясувати його дидактичні принципи та різновиди.

На сьогодні метод проектів вважається технологією ХХІ століття, адже дає змогу ефективно формувати в учнів ключові компетентності : вміння вчитися, забезпечує інформаційно-комунікативну, загальнокультурну, громадянську, соціальну адаптованість; дає можливість залучати до науково-дослідної та пошукової діяльності, створювати додаткову мотивацію до навчання, а також, уже у ранньому віці, найбільш повно визначати та розвивати інтелектуальні та творчі здібності дитини.

Метою навчального проектування є створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учня. Робота над проектом – це практика особистісно орієнтованого навчання в процесі праці учня на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів.

Слово «проект» європейськими мовами було запозичене з латини й означає «викинутий уперед», «той, що висувається», «той, хто впадає в очі». Згодом проект починають розглядати як ідею, за якою суб'єкт може і має право розпоряджатися власними думками.

Метод проектів (від грецької – шлях дослідження) – це система навчання, у процесі якої учні здобувають знання шляхом планування і виконання практичних завдань (проектів), які поступово ускладнюються.

Метод проектів – спосіб, що дає змогу ефективно спланувати дослідження, конструкторську розробку, управління і т. ін. для того, щоб досягти результату в оптимальний спосіб. Для успішної реалізації здійснюється практична діяльність, що припускає досягнення поставленої мети. Проект реалізації дослідження не є проектом, а залишається дослідженням, зокрема організованим проектним методом.

На сучасному етапі відповідно до змістового та процесуального наповнення метод проектів розглядається як:

- 1) метод навчання, якщо він застосовується на окремому етапі навчальної діяльності, як комплекс дидактичних прийомів, спрямованих на досягнення освітньої мети в межах певної організаційної форми;

2) форма організації навчання, якщо узгоджена діяльність учителя й учнів здійснюється за встановленими етапами і в певному режимі (наприклад, уроки-проекти);

3) педагогічна технологія, якщо це комплексний інтегративний процес, який передбачає ціле покладання, планування, відповідну організацію, реалізацію цілей за допомогою адекватних методів і форм, аналіз результатів.

У будь-якому випадку, метод проектів – це педагогічна система, яка має певну сукупність взаємопов'язаних засобів і процесів, необхідних для створення організованого та цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості учня [3, с. 6].

На практиці метод проектів розглядається як інновація, метою якої є створення для учнів умов, за яких вони оволодівають вмінням активно здобувати, оновлювати та розвивати свої знання, зможуть їх творчо застосовувати.

Метод проектів підтримується багатьма дидактичними принципами, з-поміж яких виділимо наступні:

- принцип активності (цілеспрямоване активне сприймання учнями проблеми проекту, її переосмислення та розв'язання);
- принцип продуктивності (прагматична спрямованість діяльності на отримання суб'єктно чи соціально ціннісного результату);
- принципи технологічності (виконання взаємозумовлених навчальних дій у чітко визначеній послідовності);
- принцип саморозвитку (створення розвивального середовища, у якому в результаті реалізації учнями поставленої мети будуть започатковувати нові проекти);
- принцип опори на суб'єктивний досвід учнів (урахування досвіду учня, набутого в процесі сприймання і розуміння ним навколишнього світу);
- принцип зв'язку дослідження з реальним життям (використання навколишнього середовища як лабораторії, в якій відбувається процес пізнання);



- принцип співробітництва і партнерства (об'єднання ресурсів і зусиль задля досягнення спільної мети).

Для шкільної освіти метод проектів становить інтерес передовсім як спосіб організації проектної діяльності учнів.

Проектна діяльність – похідна від методу проектів категорія – у педагогіці розглядається у двох аспектах:

- 1) як процес розробки окремими педагогами або колективами вчителів цілей і конструктивних схем їх досягнення, теоретичних моделей – навчально-виховних програм і методик застосування;

- 2) як проектна діяльність учнів – складова навчальної діяльності, підпорядкована певним організаційним засадам [3, с. 7].

У процесі проектної діяльності в учнів відбувається формування навичок критичної оцінки отриманої інформації, свідомо трансформація даних на рівень категоріальних понять, розвивається креативність мислення, без якої неможливе створення чогось нового та глобального.

Метою створення проекту (визначеного як глибоке дослідження теми) має стати не просто пошук правильних відповідей на запитання, поставлені вчителем, а усвідомлення проблеми, з'ясування причин її виникнення і, нарешті, пошук шляхів розв'язання. У процесі створення проекту учень отримує досвід, необхідний для його подальшого розвитку як індивідуальності. Організація навчально-виховного середовища є одночасно інформаційним, різнобічним, комплексним і тематичним, динамічним і варіативним, близьким до дитячого сприймання.

Отже, за своєю суттю проектна діяльність учнів є засобом їхнього навчання, розвитку та виховання. У проектній діяльності школярів розвиваються :

- пізнавальні здібності (планування проектної діяльності, пошук шляхів розв'язання проблеми, вибір оптимальних способів і засобів діяльності, аналіз і синтез інформації);

- креативне мислення (на всіх стадіях роботи над проектом);

- дивергентне мислення (учень має подати якнайбільше ідей щодо розв'язання проблеми в межах теми проекту);
- активність і самостійність (опис індивідуальної частини проекту, планування, дослідження, оцінювання, самостійний вибір форми представлення результату діяльності);
- просторова уява (планування часу роботи над проектом, передбачення необхідних ресурсів, вміння оцінити та відібрати найбільш слушні ідеї);
- критичне мислення (на всіх етапах проектної діяльності);
- сенсомоторні навички (на етапі виготовлення освітнього продукту).

Окрім того в учнів формуються:

- навички вербальної та невербальної комунікації (в умовах ситуативно-ділового спілкування);
- навички та прийоми роботи в колективі (виконання різних ролей у груповій роботі, взаємодопомога та взаємопідтримка учасників проектної діяльності);
- навички емоційно-вольової сфери (на всіх етапах роботи над проектом);
- навички спілкування в соціумі (на етапі збору необхідної інформації, під час презентації результату діяльності);
- вміння враховувати потреби навколишніх (під час планування та виготовлення продукту, який має соціально ціннісне або прикладне значення);
- вміння приймати оцінку інших (здійснення само- та взаємооцінювання проектної діяльності за визначеними критеріями).

Проектну діяльність учнів варто розглядати як особливий вид навчальної активності, що полягає в мотивованому досягненні свідомо поставленої мети для створення навчальних проектів. Для початкової школи прийнятним є розуміння навчального проекту як навчально-пізнавального завдання для учнів. Спрямованого на розв'язання проблеми, пов'язаної зі створенням суб'єктивно чи об'єктивно цінного освітнього продукту.

Виходячи з принципів, на яких будується проектна діяльність учнів, виділимо специфічні ознаки, притаманні навчальному проекту:

- наявність актуальної в дослідницькому або творчому аспекті проблеми, для розв'язання якої необхідний інтегрований зміст;
- значущість для учня передбачуваних проектних результатів і потреба в розв'язанні проектних завдань;
- самостійне виконання частини проекту (на певних етапах) або усіх проектних завдань;
- використання учнями пошукових і дослідницьких прийомів роботи.

Типологія навчальних проектів залежить від цілей і завдань навчання, отже, визначається кількома параметрами. За класифікацією, запропонованою Є. Полат, розрізняють такі види навчальних проектів.

За домінуючою діяльністю:

- прикладні. Проектами передбачається розробка та виготовлення виробу, наділеного суб'єктивною новизною. Мета таких проектів – формувати систему інтелектуальних, згальнотрудових і спеціальних знань, умінь і навичок учнів, утілену в кінцевий продукт. Ці проекти мають чітко визначену структуру взаємодії учасників, кожен із яких виконує певну роль. Їх результат обов'язково втілюється в матеріальну форму, він зорієнтований на життєві потреби самих учасників, спрямований на впровадження в практику. Їх зміст у школі найчастіше пов'язаний із освітніми галузями «Технологія», «Здоров'я і фізична культура», «Людина і світ».

- рольові (ігрові). У проектах засобами гри імітуються соціальні або ділові форми поведінки в схожих із реальними ситуаціях. Їх учасники виконують ролі, зумовлені характером та змістом проектів. Метою цих проектів є оформити навчальний процес у вигляді ігрової діяльності та зімітувати суспільні відносини. За формою рольові проекти аналогічні до стимуляційної гри. Результати роботи намічаються на початку, проте повністю виявляються лише наприкінці проекту. Рольові проекти доречно

використовувати на уроках читання, основ здоров'я, громадянської освіти, трудового навчання.

- інформаційні (ознайомлювально-зорієнтовані). Проекти пов'язані зі збором інформації про певний об'єкт чи явище, аналізом та узагальненням фактів, ознайомлення з ними широкого загалу. Їх дидактичною метою є створити умови, за яких учні самостійно знаходять інформацію, необхідну для розв'язання пізнавальних і практичних завдань, отримують досвід роботи з різноманітними інформаційними джерелами. Продуктом проектної діяльності може бути атлас, альманах, стіннівка, електронна газета, репортаж, щоденник мандрівника, фотовиставка тощо.

- мистецькі (творчі). Домінуючим аспектом проектів є вільний і нетрадиційний підхід до виконання, оформлення та презентації результату. Такі проекти дають змогу максимально враховувати мистецькі інтереси учнів. Їх метою є ознайомити школярів із культурним надбанням людства, розвивати презентаційні уміння і навички, виховувати естетичний смак. Зазвичай такі проекти не мають сталої структури взаємодії учасників – вона намічається і розвивається залежно від жанру кінцевого результату та його представлення. Результат може бути оформлений у вигляді сценарію, виставки, статті, рекламного проспекту тощо. Мистецькі проекти найчастіше використовуються в межах предметів естетичного циклу, в позаурочній та позакласній роботі.

- дослідницько-пошукові. Діяльність учнів спрямовується на вирішення проблеми, результат якої заздалегідь невідомий. Педагогічна мета цих проектів – формувати навички пошукової діяльності та навчального дослідження; розвивати уміння і навички самостійної діяльності. Проекти за своєю структурою наближені до досліджень і мають такі етапи: виявлення проблеми; формулювання припущення; планування та розробка дослідницьких дій; збір інформації; спостереження; проведення експерименту; аналіз отриманих матеріалів; оформлення результату пошуку; публічна презентація; рефлексія; висновки. Продуктом діяльності може бути публікація, довідник, карта, усна газета, колекція тощо.

За предметно-змістовим наповненням:

- монопредметні. Провідна проблема проектів вирішується в межах одного навчального предмета, хоча для її розв'язання залучаються знання з інших галузей.
- міжпредметні. Зміст проектів має інтегрований характер – охоплює кілька навчальних предметів. Такі проекти вимагають злагодженої роботи творчих груп, чіткого визначення дослідницьких завдань, проведення проміжних звітів.
- надпредметні. Проекти інтегрують знання з різних галузей, у тому числі з тих, які не вивчаються в початковій школі. До їх реалізації можуть долучитися спеціалісти різного фаху.

За характером контактів:

- серед дітей однієї вікової групи – найчастіше до складу учасників входять учні одного класу.
- серед дітей різновікових груп – мають статус загальношкільних.

За кількістю учасників:

- індивідуальні. Проект виконується одним учнем. Учитель допомагає скласти план, проводить індивідуальні консультації.
- парні. Проект виконує двоє учнів. Вони складають спільний план дій, визначають форму представлення результатів.
- групові. Робота в групі полягає в тому, щоб у процесі розробки навчального проекту учасники обмінювалися власним досвідом, училися знаходити спільні рішення.

За тривалістю:

- короткотривалі – від двох до шести годин;
- середньої тривалості – від тижня до місяця;
- довготривалі – від одного до кількох місяців.

Підсумовуючи зазначене вище, варто зауважити, що в основу роботи над навчальним проектом покладено взаємодію суб'єктів, яка полягає у спільній праці, пізнанні, спілкуванні. Учень є активним учасником проектної діяльності.

Він визначає мету, відкриває нові знання, обирає шляхи розв'язання проблеми, експериментує, несе відповідальність за свою роботу. Вчитель допомагає визначити мету, розкриває можливі форми роботи, рекомендує джерела отримання інформації, сприяє прогнозуванню результатів.

#### Література

1. Єрмаков І. Компетентнісний потенціал проектної діяльності. Київ, 2006. С. 5–18.
2. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. Пехоти. Київ, 2002. 255 с.
3. Педагогічне проектування / авт.-упорядн. А. Цимбалару. Київ, 2009. 128 с.
4. Професійна освіта : словник : навчальний посібник / уклад. С. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Ничкало. Київ, 2000. 380 с.

**Олеся Козоріз**

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Богатько В. В.)*

## **СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ЗАСВОЄННЯ ПРИКМЕТНИКІВ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

### **Анотація**

*У статті висвітлено система вправ для засвоєння прикметника учнями початкових класів. Для прикладу, наведено система вправ для закріплення основних граматичних категорій зазначеної частини мови.*

**Ключові слова:** *вправи, урок, прикметник.*

### **Аннотация**

*В статье освещены система упражнений для усвоения имени прилагательного учениками начальных классов. Например, приведены система упражнений для закрепления основных грамматических категорий указанной части речи.*

**Ключевые слова:** *упражнения, урок, прилагательное.*

### **Summary**

*The article highlights the system of exercises for mastering the name of the adjective by primary school students. For example, a system of exercises for fixing the main grammatical categories of a specified part of speech is given.*

**Keywords:** *exercises, lesson, adjective.*

Новою Програмою з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів (1–4 класи) передбачено набуття учнями уявлення про прикметник як частину мови, зв'язок прикметників з іменниками; змінювання прикметників за родами і числами у сполученні з іменником; спостереження за вживанням прикметників у текстах; використання прикметників в усному і писемному мовленні [4]. Крім цього, учитель має пам'ятати про необхідність закріплювати у процесі вивчення теми «Прикметник» лексичні значення слова, з якими учні ознайомилися в розділі «Слово. Значення слова», а саме: слова з прямим і переносним значенням; слова, які мають кілька значень; слова, які звучать і пишуться однаково; слова-синоніми і слова-антоніми.

З метою формування і закріплення навичок виявляти прикметники з-поміж інших частин мови та в тексті доцільно продовжити лексикологічні вправи на класифікацію слів за лексико-граматичними розрядами. Доречним буде, зокрема, використання для цього двох художніх текстів-описів: учням учитель пропонує порівняти тексти, в одному з яких цілеспрямовано пропущено прикметники. Ця робота передбачає виразне читання обох текстів учнями:

1. *Шишкарі – яскраво-червоні птахи з темними крилами та бурими хвостами. Їх легко впізнати за великими хрестоподібними дзьобами, в яких верхня частина загнута вниз, а нижня вгору. Їжа шишкарів – насіння ялинових або соснових шишок.*

2. *Шишкарі – ... .. птахи з ... крилами та ... хвостами. Їх легко впізнати за ... .. дзьобами, в яких ... частина загнута вниз, а ... вгору. Їжа шишкарів – насіння ... або ... шишок.*

Учні виокремлюють з першого тексту прикметники *яскраво-червоні, темними, бурими, великими, хрестоподібними, верхня, нижня, ялинових, соснових*, відповідають на запитання вчителя про можливість уявити зовнішній вигляд пташок тільки за допомогою другого тексту. Це спонукає учнів до висновку, що прикметники повніше характеризують предмети, явища природи, допомагають уявити й описати їх такими, якими вони є насправді.

Для продовження роботи над усвідомленням учнями значення прикметника в мові і мовленні, цілеспрямованого, вмотивованого збагачення їхнього словникового запасу цією частиною мови доцільно запропонувати самостійну роботу над подібними текстами-описами рослин, тварин, явищ природи з подальшим аналізом виявлених у них прикметників.

Варто зауважити, що, використовуючи подібні тексти, учитель створює передумови для різнобічного розгляду учнями певного об'єкта, поняття, явища, формування системного мислення, збудження в них уяви, позитивно-емоційного ставлення до пізнання, застосовує матеріал різних предметів (рідної мови, читання, природознавства), реалізує міжпредметні зв'язки з метою розвитку мовленнєвої діяльності молодших школярів. Одночасно відбувається процес засвоєння нових, незнайомих учням слів, у результаті чого цілеспрямовано розширюється словниковий запас дітей і розвивається виразність їхнього мовлення.

У підручниках з рідної мови для 3 класу [3] достатньо вправ для усвідомлення учнями виражальних можливостей прикметників у мовленні, розуміння їх важливості для надання мові яскравості, образності, точності.

Учитель пропонує учням прочитати текст і відповісти на запитання, чи можна точно визначити, у яку пору року відбувається дія; допомагає дітям зрозуміти, що саме впливає на формування уявлення про певну пору року. Звертає увагу на те, що на місці можливих прикметників у цьому тексті – пропуски. *Одного ... ранку Івась пішов на прогулянку. Іде ... лісом. Навколо про щось стиха шумлять ... дерева. А он ... галявина. На ній – ... трава, через ... галявину простелилась ... доріжка. Куди вона веде? Мабуть, до ... озера. Саме його й шукає Івась.* Доцільно розділити учнів на чотири групи відповідно до пір року і дати завдання заповнити пропуски прикметниками, у результаті чого текст може набути весняного, літнього, осіннього та зимового змісту і колориту. Після виконання завдання представник кожної «колеритної» групи презентує свій текст, свою пору року, а учні групи записують у зошити словник прикметників, які допомогли їм у «розмалюванні» й удосконаленні тексту.



Після завершення роботи вчитель пропонує дітям поміркувати й зробити висновок про значення прикметників у мовленні.

Для прикладу, декілька вправ для закріплення.

**Вправа 1.** Заміни словосполучення «іменник + іменник» іншими «прикметник + іменник», уведи в речення.

**З р а з о к:** Хліб із пшениці – пшеничний хліб. Бабуся відрізала онукові скибку запашного пшеничного хліба.

Гілка яблуні \_\_\_\_\_

Гра на комп'ютері \_\_\_\_\_

Шафа для книжок \_\_\_\_\_

Одяг на свята \_\_\_\_\_

Книга з бібліотеки \_\_\_\_\_

Поле для футболу \_\_\_\_\_

**Вправа 2.** Текст вправи відображено на дошці, плакаті або за допомогою (за наявності) інтерактивної дошки паралельно із зображенням пейзажів різних регіонів України. Прочитайте (читання вголос одним з учнем).

*Там, де море є глибоке, Там, де сонечко іскриться, Де завітчані Карпати, Де весняний вітер віє, Де степи такі широкі, Де на горах є столиця – Що очима не обняти, – Наш великий, славний Київ, Там є наша Батьківщина – Там є наша Батьківщина – Україна! Україна!*

Після прочитання вчитель запитує в учнів:

- *З якими почуттями автор описує Україну у своєму творі?*
- *Що допомогло вам це зрозуміти?*
- *Назвіть прикметники з іменниками, поставте до прикметників питання.*

Продовжити роботу щодо вживання прикметників для опису природи пропонує вправа 136: учні мають скласти розповідь про своє місто чи село, використовуючи краєзнавчий матеріал, дібраний колективно або запропонований учителем [3].

Для продовження тематичної роботи в контексті національного виховання дітей, традицій та культурних надбань українського народу пропонуємо використати завдання на картках з текстами, які оспівують рідну мову, країну.

**Приклад картки 1. Завдання.** Прочитай, випиши іменники разом з прикметниками, постав до них питання. Згадай, які ще кольори використовуються на рушниках та вишиванках. Запиши.

*Вишивала ненька сорочечку сину, Обшивала комір у волошки сині. Голка блискуча, голка одежна Хвильки здіймала в морі мережанім, Нитку вела за собою червону, Щоб на рукавах ясніли півонії Серед волошок, як небо, синіх...  
Мама сорочку вишила сину... Олена Полянська*

**Приклад картки 2. Завдання.** Прочитай, випиши іменники разом з прикметниками, постав до них питання. Згадай, які кольори має веселка. Запиши. *Мов дивна мапа, олівці: Зелене місто Запоріжжя. Червоний – місто Чернівці. А старовинний Борислав Оранжевий – Одеса-мама, Блакитну барву нам прислав. Хоч кольорів там – ціла гама! По синій навіть важкодуми Нас кличе жовтий без утоми Спішать мерцій куди? У Суми. До себе в гості у Житомир! Лиш фіолетовий і досі я Як на ланах зелене збіжжя, Ще не назвав. Це ж – Феодосія!.. Володимир Верховень*

У початкових класах вивчаються основні граматичні категорії прикметника – рід, число (3 клас), відмінок (4 клас). Численні спостереження свідчать, що досить часто властивість прикметника змінюватися за родами, числами і відмінками учні помилково переносять на іменник. Тому вчитель має запобігати таким помилковим твердженням, наголошуючи на тому, що іменники, на відміну від прикметників, мають постійний рід, а прикметники змінюються за родами залежно від роду іменника, з яким вступають у зв'язок (зелений огірок, зелена трава, зелене поле), що число і відмінок прикметника також залежать від іменника.

Вивчення у 3 класі теми «Зв'язок прикметників з іменниками» має передувати засвоєнню зазначених категорій. Основною метою уроку за цією

темою є навчання будувати сполучення прикметників з іменниками, формування вмінь установлювати граматичний зв'язок за допомогою питань. У процесі спостережень важливо показати учням, що прикметник залежить від іменника, бо вказує на його ознаки. Оскільки засобом вираження зв'язку є закінчення, то основну увагу молодших школярів під час аналізу мовного матеріалу потрібно зосередити саме на зміні закінчень прикметників у сполученні з іменниками різного роду і відмінка.

**Вправа 1.** Додайте до прикметників закінчення. Чому вони різні? Для спостереження за мовним матеріалом використовуємо таблицю або запис на дошці (працюємо усно): *Сніг (я к и й?) біл... . Костюм (я к и й?) син... . Дівчина (я к а?) гар... . Волошка (я к а?) син... . Простирadlo (я к е?) біл... . Море (я к е?) син... .*

Вправи на добір прикметників, близьких і протилежних за значенням, заміну одного прикметника іншим, що набагато точніше характеризує певний предмет, явище, пояснення прикметників, ужитих у тексті в переносному значенні, сприяють увиразненню мовлення молодших школярів, забезпечують комунікативний, функціональний підхід до початкового вивчення рідної мови. Пропоновані вправи сприятимуть гармонійному розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності молодших школярів.

**Вправа 1.** Спиши, вставляючи в речення потрібні за змістом прикметники. Які з них мають протилежне значення? За будовою рослини відрізняються одна від одної.

*У калюжниці листки... (гладенькі, округлі), а в огірка... (шорсткі, зубчасті). Стебло у калюжниці досить... (товсте, прямостояче), а в огірка воно... (тонке, сте литься по землі).*

**Вправа 2.** До виділених слів добери з довідки протилежні за значенням. *Свіжий хліб – ... хліб, солодкі ліки – ... ліки, свіжі квіти – ... квіти, повне відро – ... відро, солодке яблуко – ... яблуко, повний місяць – ... місяць.*

С л о в а д л я д о в і д к и: кисле, зів'ялі, моло дий, порожнє, черствий, гіркі.

**Вправа 3.** Які з поданих у дужках прикметників є синонімами до виділених слів? Запиши їх парами.

Холодна джерельна вода (*прозора, чиста, крижана*). Жаркий літній день (*чудовий, безхмарний, спекотний*). Прудка руденька білочка (*весела, пустотлива, метка*).

Отже, уся система роботи з граматичними категоріями прикметника спрямована на усвідомлення учнями особливостей цієї частини мови порівняно з іменником і на розвиток умінь доречно використовувати прикметники в різних мовленнєвих ситуаціях, а також активно закріплювати здобуті знання й уміння на уроках читання, образотворчого мистецтва, музики і співів, в опрацюванні предмета «Я і Україна (природознавство)», оскільки пізнання мовних явищ на основі мовленнєвої діяльності дає можливість забезпечити комунікативну спрямованість вивчення не тільки української мови, а й інших навчальних предметів у початкових класах.

#### Література

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. Початкова школа. 2011. № 7. С. 1–9.
2. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. Вашуленка. Київ, 2011. 364 с.
3. Рідна мова : підручн. для 3 кл. / М. Вашуленко, О. Мельничайко. 2-е вид. Київ, 2009, 2010. Ч. II. 110 с.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи. Українська мова. (авт. М. Вашуленко, К. Пономарьова, О. Прищеп, В. Мартиненко, С. Караман, Н. Лунько). Київ, 2013. 392 с.

**КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВІ УМІННЯ  
ЯК СУЧАСНА ФОРМА ВЕРБАЛЬНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ  
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ**

***Анотація***

*У статті розглянуто прийоми розвитку мовленнєво-комунікативних умінь на уроках читання в початковій школі. Особливу увагу звернено на креативний підхід до розвитку монологічного мовлення дітей, контактне й дискантне спілкування на уроках читання.*

***Ключові слова:*** *інтонування мовлення, монолог, креативність, контактне спілкування, дискантне спілкування.*

***Аннотація***

*В статье рассмотрены приемы развития речево-коммуникативных умений на уроках чтения в начальной школе. Особое внимание обращено на креативный подход к развитию монологической речи детей, контактное и дискантные общения на уроках чтения.*

***Ключевые слова:*** *интонирования речи, монолог, креативность, контактное общение, дискантные общения.*

***Summary***

*The article deals with the methods of development of speech and communication skills in reading lessons in elementary school. Particular attention is paid to the creative approach to the development of monologue speech in children, contact and discount communication in reading lessons.*

***Keywords:*** *intonation of speech, monologue, creativity, contact communication, discount communication.*

Читаючи підручкові тексти з математики, коментарі ознайомлення з навколишнім середовищем, сприймаючи природознавчі спостереження, вчитуючись у закони граматики і правопису, слухаючи пояснення вчителя, учень стикається з об'єктивним, із тим, що існує, або з тим, що колись об'єктивно існувало, із фактами та явищами, із певними конкретними подіями

та процесами. Читаючи художні твори під керівництвом педагога, учень вправно реалізує комунікативно-мовленнєві вміння.

Проблемою грамотного, себто вдумливого, активного читання (а також роботи за прочитаним в початковій школі) займалися такі відомі дослідники, як Леонід Віготський, Костянтин Ушинський, Анатолій Макаренко, Василь Сухомлинський. Однак системної форми із найсучаснішими підходами це поняття не набуло й вимагає опрозорення й нових розробок в умовах незалежної української європейської школи XXI століття, а тому становить для нас актуальність.

Отже, тема статті – «Комунікативно-мовленнєві вміння як сучасна форма вербальної роботи». Мета її полягає в розробці рекомендацій щодо навчання мови шляхом літературного читання з використанням різних форм і прийомів вербальної роботи.

Тема й мета дослідження передбачають такі завдання: на основі аналізу актуальних джерел пояснити сучасний дидактичний контекст понять «комунікація», «мовленнєві вміння», «культура спілкування», «літературне читання»; описати типові особливості мовленнєвих умінь молодших школярів, дослідити їхній зв'язок із читанням художньої літератури.

Актуальність статті полягає в тому, що комунікативно-мовленнєві вміння, культура спілкування як читацький досвід є ефективними засобами розвитку молодших школярів.

Об'єкт дослідження – прийоми розвитку мовленнєво-комунікативних умінь на уроках читання в початковій школі. Предмет дослідження – рекомендації для здобуття мовленнєво-комунікативних навичок і культури спілкування на уроках літературного читання в початковій школі.

Методи дослідження: аналіз наукової літератури з теми дослідження, аналіз та узагальнення масового і передового педагогічного досвіду, синтез відомих методів і прийомів літературного читання, гносеологічне спостереження.

Основними завданнями роботи безпосередньо над текстом художньої літератури на уроках [2, с. 229] є розвиток здатності й умінь сприймати смисл тексту літературно-художнього твору, тобто його інформацію. Психолінгвіст І. Гальперин [1, с. 27] розглянув свого часу такі два види інформації в тексті: змістовно – фактуальну (котра містить повідомлення про факт, подію, процес) і змістовно-концептуальну (що повідомляє читачеві індивідуально – авторське розуміння відносин поміж явищами, їхніх причинно-наслідкових зв'язків). Ці два різновиди інформації в школі прийнято називати темою та ідеєю, себто основною думкою. Відтак активізація пізнавальної діяльності учнів початкової школи у процесі оволодіння новими знаннями, під час виявлення ознак тексту (цілісність, завершеність, поділ на частини та ін.) проходитиме успішніше, якщо урок читання буде організованим на основі аналізу невеликих за обсягом текстів.

Актуальний у сучасній методиці функціонально-смісловий підхід до розвитку двох форм мовлення школяра, тобто усного та писемного мовлення, особливо на уроках читання (тобто мовної роботи над твором словесного мистецтва), забезпечує розвиток у дітей і таких характеристик:

- 1) інтонування мовлення;
- 2) значення та функціонування лексико-граматичних явищ в індивідуальній мові дитини.

Саме оригінальний, яскравий та самобутній, мовно-стилістично досконалий твір художньої літератури, дібраний до «Читанки» ще й за віковим принципом та за вимогою часу й з урахуванням стандартів освітнього європейського простору, дозволяють вести мову про реалізацію функціонально-сміслового підходу до розвитку комунікативних умінь школяра в початковій ланці школи. Не завжди добре мовлення можна сформулювати лише на основі прагматичної діяльності за навчальним текстом на уроках мови, тобто недостатньо впливати на учня через словоформи та речення, треба застосовувати творчий підхід, що вповні реалізує художню літературу.

Сучасні багатогранні методичні підходи до розвитку мовлення молодшого школяра з погляду структурно-лінгвістичної характеристики усіх типів мовлення дають змогу врахувати в практиці навчання своєрідність функціонування речень, граматичних категорій, семантико-сміслових одиниць, а також забезпечити контекстуально-структурні умови формування й сполучуваності усіх функціональних типів мовлення між собою. Урахування в методиці ХХІ століття логіко-сміслових та структурно-функціональних особливостей типології мовлення відкриває необмежені можливості:

1) по-новому, креативно підійти до розвитку монологічного мовлення дітей;

2) впливати на мовлення взагалі, як на недиференційований суцільний потік під назвою «монолог»;

3) діяти спрямовано, моделюючи, на мовлення дитини у його конкретних функціонально-сміслових типах і в мовностилістичних варіантах.

Отже, виділення в сучасній лінгвістиці функціонально-сміслових типів мовлення дало підстави й нагоду науковцям-методистам уникнути уніфікованого погляду на монологічне мовлення дитини як на неподільну, однотипну, однорідну за своїм складом категорію, на мовленнєвий акт пізнання як на невідкоректовану стихійну форму, на усне спостереження за твором як на суб'єктивну форму, позбавлену аналітики. Дитяче мовлення, дитячу комунікацію, котрі безпосередньо пов'язані з психікою, потрібно глибоко досліджувати, як і недосліджені форми психічного; з цього випливає, що найевристичніші, шокуючі свідомість науковців і практиків дослідження ще попереду. Спрощений погляд на монологічну форму пізнавально-комунікативної діяльності дитини, до прикладу, не враховує всю специфіку й особливості монологічного мовлення в різних комунікативних ситуаціях, а також у різних мовленнєвих інтенціях (намірах) як наслідку відображення дитиною різних об'єктивно існуючих взаємозв'язків, зокрема просторових, часових, причинно-наслідкових та ін., що вже вести мову про пізнання тексту



художнього твору, тобто про вербально-комунікативну роботу над художньою дійсністю.

Під час вивчення будь-якого об'єкта учні початкової школи проводять його класифікацію: класифікують з допомогою педагога і проводять спілкування за ним. Нині педагоги-практики впроваджують одну з найбільш прийнятних схем такого процесу: за характером комунікантів у просторі та часі розрізняють спілкування контактне – дискантне [3, с. 67]. Контактна й дискантна робота за явищем художньої дійсності, тобто за словесним твором, цікава й багатформна, але дискантна комунікація здійснюється стихійно, поза контролем і корекцією з боку педагога (удома батьки не надають уваги такій формі вербальної та комунікативної роботи, вважаючи всю художню літературу вигадкою, якій не варто надавати посиленої уваги). Контактне спілкування педагог може організувати й проконтролювати, супроводжувати значно ефективніше. Дистантне на тому ж таки уроці теж не передбачає чіткої результативності.

Поняття доцільного контактного спілкування на уроці читання в початковій школі зрозуміле: учні-співрозмовники, які пізнають твір, поряд, учитель – також. При контактному спілкуванні за художнім твором важливими компонентами є створена педагогом читацька ситуація, супутні жести й міміка під час читання й обговорення, а також темп і інтонація [5, с. 30]. До активованих нині широко видів дистантного спілкування належать такі, де комуніканти розділені простором і часом (це розмова по телефону, спілкування в електронних листах у соціальних мережах, блогерство тощо). Нині діти активно включаються в режим блогерських опитувань і обговорень в світовій павутинці, мають свої контенті на yutub, навіть якщо учитель незнайомий з такими видами комунікації, то повинен їх враховувати й сприяти розвитку відповідних навичків. Нині молодші школярі з більшою цікавістю обговорять художній твір тут же після прочитання в режимі прямої трансляції, аніж будуть відповідати на класичні запитання. Ще кілька років тому це не було

популярним, отже, види комунікації та засоби її втілення будуть блискавично змінюватися й далі, коригуючи пріоритетність [6, с. 56].

За наявністю чи відсутністю будь-якого посередника у класичній педагогіці розрізняють спілкування безпосереднє (пряме) й опосередковане (непряме). Для реалізації прямого спілкування на уроках читання педагог, як правило, обирає такі форми: розмова, бесіда, опис, оповідь.

До видів опосередкованого спілкування належать і телефонна розмова, і лист, і передавання інформації по радіо, по телебаченню, через книгу. Саме розвиток опосередкованого спілкування спричинив утворення цілих галузей виробництва й спеціалізовані заклади: радіо-, телестудії; видавництва й типографії, пошту, телеграф, телефонні станції і т.п., а також армію робітників, які їх обслуговують. Цей процес триватиме й далі, адже його живить творчість. Саме творчий підхід потрібно розвивати за рахунок реалізації комунікації навколо прочитаного твору, отже, це не просто векторизована розмова, вона передбачає віддалений у часі результат.

Отже, цікаво буде спостерігати, яка форма існування мови питома для сучасних молодших школярів, усна чи письмова, відтак, яке завдання дати учням за твором і як поділити колектив на групи для виконання завдань. Ця проблема побутує широко, вона залишатиметься актуальною й свідчитиме про віртуозність педагога-практика, що й потрібно було довести, простежити, запропонувавши форми обсервації.

#### Література

1. Ажнюк Б. Мовні явища як етнокультурна цілісність // О. Потебня і проблеми сучасної філології. Київ, 1992. С. 41.
2. Боруцький С. «А ми тую червону калину ...» // Людина і світ. Київ, 1993. № 2. С. 28.
3. Бабич Н. Практична стилістика і культура української мови. Львів, 2003. 200 с.
4. Бабич Н. Основи культури мовлення. Львів, 1990. 252 с.
5. Біляев О. Концепція інтенсивного навчання мови // Дивослово 1999. № 6. С. 26–30.
6. Борисюк І. Роль тексту в розвитку мовлення учнів // Мовознавство. 2008. № 1. С. 56–59.

## ДЖЕРЕЛА ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ

### *Анотація*

*У статті з'ясовані джерела збагачення словникового запасу учнів. Розглянуті різні види усного переказу на уроках читання, робота над словом, словосполученням та реченням.*

**Ключові слова:** *словниковий запас, розвиток мовлення, зв'язне мовлення.*

### *Аннотація*

*В статье выяснены источники обогащения словарного запаса учащихся. Рассмотрены различные виды устного перевода на уроках чтения, работа над словом, словосочетанием и предложением.*

**Ключевые слова:** *словарный запас, развитие речи, связную речь.*

### *Summary*

*The article explains the sources of enrichment for students' vocabulary. Various types of interpretation in reading lessons, work on word, phrase and sentence are considered.*

**Keywords:** *vocabulary, speech development, connected speech.*

В основу початкового курсу української мови покладено всебічний розвиток мовлення. Це одна з найактуальніших проблем шкільного навчання. Розвиток мовлення – це провідний принцип у роботі з читання, граматики, правопису. Саме він об'єднує всю мовленнєву діяльність учнів. Робота над правильною вимовою, над чіткістю і виразністю усного мовлення, над його культурою, над відчуттям його змісту і краси, над збагаченням словника має стати складовою кожного уроку поряд з конкретними лінгвістичними завданнями.

У період навчання грамоти розвиток мовлення ґрунтується на навчальному матеріалі «Букваря». У першій книзі школяра закладено багато малюнків, вправ, завдань. Буквар пропонує нам ілюстрації кількох видів: предметні малюнки, серії ілюстрацій, сюжетні малюнки, які сприяють формуванню у дітей вміння послідовно виражати свої думки.

Сприяє розвитку у дітей зв'язного мовлення переказ змісту прочитаних творів. Саме різні види усного переказу на уроках читання є одним із найефективніших засобів навчання зв'язного мовлення. Можна практикувати такі форми переказу, як *переказати книжковою мовою або своїми словами, унаочнюючи, опиратися на життєвий досвід, спостереження; зі зміною особи, часу; стислий переказ.*

З перших уроків читання вчителю треба дбати про поповнення словникового запасу, а в 2 і 3 класах можна від учнів вимагати роботу з тлумачним словником, дитячою енциклопедією.

Програма з української мови для початкових класів спрямовує вчителя на те, щоб навчальними ситуаціями спонукати дітей до безпосередніх висловлювань (творення власних текстів), заохочувати до складання казок, віршів. А оскільки у дітей різний мовленнєвий розвиток, то ініціатором, взірцем і творчим лідером має стати вчитель. Фантазування, складання казок сприяють пізнанню навколишньої дійсності і розвитку мовлення [1, с. 16].

Говоріння як вид мовленнєвої діяльності функціонує у двох формах – діалогічній і монологічній. Для правильної організації навчального процесу необхідно враховувати їхню фактичну взаємозалежність.

Відомо, що обидві форми мовлення мають не однакове поширення. Питома вага діалогічного мовлення значно переважає, адже на рівні побутового і громадського повсякденного спілкування (в сім'ї, в магазині, на вулиці) люди користуються діалогом.

Вивчення початкового курсу граматики української мови у початкових класах має підпорядковуватись завданню – формування мовлення школярів як засобу спілкування в обох його формах: усній і письмовій.

Саме тому в програмі з української мови значна увага відводиться становленню лексичних, орфоепічних, орфографічних і граматичних навичок. Уміння з орфоєпії і граматики, знання лексики – це ті складові, на основі яких формується усне мовлення, правильне писемне.

У методичній літературі з української мови зазначається, що незмінною умовою ефективності навчання при вивченні всіх частин мови є достатній зв'язок з мовною практикою учнів. Розглядаючи проблему розвитку мовлення під час вивчення рідної мови, Г. Лідман-Орлова зазначає, що питання про необхідність «пристосування» шкільного курсу рідної мови до завдань розвитку мовлення так чи інакше ставиться в методичній літературі більшістю дослідників. Вона відмічає, що пошуки ефективних шляхів перетворення уроків вивчення мови в уроки навчання мовленню зв'язані в сучасній методиці, перш за все, з переоцінкою змісту навчання [5, с. 5].

Щоб оволодіти будь-якою мовою, необхідно засвоїти певний обсяг мовного матеріалу (лексика, орфоепія, граматики) і розвинути на цій основі мовленнєві уміння. Тому без належно організованої у навчальному процесі мовної практики навчити мовленню не можна. А для цього необхідно, щоб усі мовні одиниці, що складають обов'язковий мінімум, «пройшли» через мовлення учнів. [4, с. 11]. Лише тоді буде реалізована вимога програми сформувати уміння правильно вживати вивчені граматичні форми в усному мовленні.

Запорукою успішного засвоєння навчального матеріалу молодших школярів є розвинене у них зв'язне мовлення. Крім того, зв'язне мовлення впливає на формування поведінки школярів, а також сприяє їх мовленнєвому зростанню.

Мовлення школярів формується на уроках рідної мови, на уроках читання і безпосередньо на уроках розвитку мовлення.

Як відомо, різні недоліки вимови, невміння зв'язно висловити думку, бідність словникового запасу учня стає основною причиною поганого навчання дітей.

Робота з розвитку зв'язного мовлення має такі завдання:

1. Виправити недоліки вимови. Воно передбачає роботу над чіткою артикуляцією, правильною вимовою та інтонацією.

2. Уточнення і збагачення словникового запасу школярів. Воно виконується протягом усього періоду навчання в школі.

Таке завдання ґрунтується на умовах:

✓ лінгвістичних – це сума знань про мову, з якими пов'язана робота над значенням і вживанням слів;

✓ психологічних – пов'язані зі знаннями, учіння і процесом засвоєння нових слів;

✓ динамічних – пов'язані зі знаннями учителя про особливості навчального процесу з мови в початковій школі.

3. Розвиток умінь граматично оформляти речення. Це завдання потребує тривалої роботи над правильним вживанням часових і відмінкових форм, а також над різними типами речень.

4. Робота над зв'язним висловлюванням. Це завдання пов'язане з роботою над формою висловлювання, а також з роботою над уточненням змісту висловлювання. Крім того вчитель повинен працювати над розвитком діалогічного і монологічного мовленнєвого спілкування. Адже відомо, що школярі із труднощами вступають у спілкування зі сторонніми людьми, не проявляють зацікавлення у продовженні розмови і тому формування зв'язного мовлення як в усній, так і в писемній формі є надто важливим. Дітям треба пропонувати і вчити їх спілкуватися в різних мовленнєвих ситуаціях: у бібліотеці, у магазині, у транспортних засобах, а також з уявними чи реальними співрозмовниками: батько, мама, вчителька, незнайома людина.

Дуже важливо навчити дітей зв'язно й логічно висловлювати свої думки у писемній формі. Тому робота над текстами є надто важливою. Тут, насамперед, треба звертати увагу на сполучення слова з іншими словами, а також вміння добирати необхідні слова і об'єднувати їх у реченнях, вміння поєднувати окремі речення у зв'язні висловлювання.

Таким чином, у розвитку мовлення молодших школярів можна виділити три напрямки:

1. Робота над словом – лексичний рівень.

2. Робота над словосполученням і реченням – синтаксичний рівень.
3. Робота над зв'язним висловлюванням – рівень тексту.

**Робота над словом.** Однією з умов вільного володіння усним і писемним мовленням є достатність активного лексичного запасу.

На уроках мови, так само, як і читання, слова, що потребують уточнення або пояснення значення, учитель має заздалегідь записати на дошці, поставивши знак наголосу. Спочатку їх необхідно прочитати вголос, пояснити значення, дібрати синоніми чи антоніми або описово. Працюючи з словами, що відрізняються морфемами, цікаво запропонувати знайти корінь в таких словах і подумати, яке його значення, при потребі – варто допомогти, пояснивши значення, звернути увагу на вимову і написання таких слів.

Після пояснення обов'язково треба дати завдання проговорити ці слова хором, бо слово запам'ятовується краще тоді, коли воно вимовлене вголос.

Під час словникової роботи велике значення має правильно організоване виправлення орфоепічних та лексичних помилок, які допускають учні. Ефективним є прийом взаємоконтролю за вимовою слів з боку учнів. Учителю слід позбавитися звички виправляти вимовні чи лексичні помилки в процесі відповіді. Якщо вже самому виправляти їх, то обов'язково звернувши увагу всього класу на те, як треба правильно говорити, даючи завдання хором повторити те чи інше слово.

Розглядаючи питання про збагачення словника молодших школярів, дослідники висувають положення про цілеспрямованість лексичної роботи, важливо не лише розширити словник учнів, але й розвинути уміння користуватися виражальними можливостями слова для точної передачі думки.

Узасмозв'язок у роботі над словом між уроками читання і мови – важливий засіб збагачення лексичного запасу учнів. Тому найбільш яскраві, образні вислови, нові слова – іменники, прикметники, дієслова, над значенням яких учні працювали на уроках мови. Для цього слова мають бути записані на дошці. Спочатку закріплюється вимова, перевіряється, чи учні запам'ятали їхнє

значення, а після цього можна приступати до виконання граматичних завдань з цими словами: діти вживають їх при складанні речень, розповідей.

Лише комплексний підхід до словникової роботи сприятиме запам'ятовуванню слів, розвитку умінь користуватися словом.

**Робота над словосполученнями та реченнями.** Ефективне засвоєння граматичних форм слова відбувається лише на основі вправ, які мають мовленнєву спрямованість. Зокрема, така точка зору є пануючою в методиці навчання мови.

Аналізуючи вправи з граматики, А. Каніщенко розділяє їх на два типи [3, с. 11]. Перший – лише тренувальні вправи і другий – мовленнєві вправи. Тренувальні мовні вправи використовуються на етапі початкового засвоєння граматичного матеріалу і становлять першу і невід'ємну частину системи граматичних вправ. Автор підкреслює, що вони корисні саме на початковому етапі засвоєння знань. На етапі ж формування граматичних умінь ефективні тренувальні вправи, які мають мовленнєву спрямованість, тобто такі, у процесі виконання яких активізуватимуться засвоєнні форми слів під час цілеспрямованого усного висловлювання.

Ці види вправ мають назву «комбіновані», оскільки вони підпорядковані завданням актуалізації теоретичних знань і формуванню вмінь користуватися ними в процесі мовлення, але зауважує, що ця назва умовна. Інші автори називають такі вправи умовно-мовленнєвими або ситуативними [5, с. 11]. Прикладом цього виду вправ можуть бути завдання, які потребують відповіді на запитання, уживаючи опорні слова в потрібних граматичних формах; висловлення у зв'язку з проханням чи спонуканням вчителя, певною ситуацією.

Ці вправи можна розділити на дві групи:

1. Безпосередньо мовні тренувальні вправи, спрямовані на активізацію граматичного матеріалу, або вправи першого рівня, оскільки потребують не формального підходу, як, наприклад, завдання змінити іменники за відмінками або дієслова за особами, а вимагають ще й уваги до змісту висловленого.



2. Елементарні комбіновані вправи. До них можна віднести завдання, що вимагають відповіді на поставлені запитання, використовуючи опорні слова – вправи другого рівня; і вправи на складання текстів – вправи третього рівня [3, с. 39].

Як ми уже зазначали, для засвоєння граматичних знань і формування умінь найбільш ефективними є комбіновані вправи.

**Робота над зв'язним висловлюванням.** Важливе значення має робота над формуванням умінь правильно користуватися опрацьованим на уроках мовним матеріалом у процесі зв'язного мовлення, насамперед усного, оскільки саме воно займає провідне місце в процесі навчання і є основним засобом спілкування людей.

Однак дослідники зазначають, що на уроках граматики і правопису рідної мови «учителі рідко навчають молодших школярів усного конкретного мовлення, розглядаючи цю роботу лише як підготовку до написання переказів та творів і цим самим зовсім не враховують усного мовлення і ті труднощі, які стоять перед учнем у процесі складання усної розповіді» [5, с. 119].

М. Жинкін, досліджуючи це питання, установив, що вони пов'язані насамперед з бідністю активного словника і з слабо розвиненою пам'яттю, функція якої полягає в тому, щоб під час усного складання речень утримувати в пам'яті сказані слова і попереджати ті, які треба вимовити [2, с. 15].

Саме тому в усних учнівських розповідях так багато повторів, інверсій, не правильно вживаних слів, які досить часто виправляються самим учнем у процесі висловлення.

Дбаючи про розвиток мовлення дітей, необхідно так побудувати навчальний процес на уроках граматики, щоб завжди знаходилося місце для вправлень у зв'язному мовленні.

Отже, робота над правильною вимовою, над чіткістю і виразністю усного мовлення, над його культурою, над відчуттям його змісту і краси, над збагаченням словника має стати складовою кожного уроку поряд з конкретними лінгвістичними завданнями.

### Література

1. Гунява Г. Розвиток усного мовлення на уроках читання // Початкова школа. 2002. № 4. С. 16–17.
2. Жинкин Н. Речь как проводник информации. Москва, 1992. 160с.
3. Каніщенко А. Уроки розвитку зв'язного мовлення в початкових класах. Посібник для вчителя. Київ, 2000. 128 с.\
4. Лобчук О. Усний переказ як засіб розвитку зв'язного мовлення // Початкова школа. 2002. № 2. С. 28–31.
5. Методика викладання української мови // За ред. С. Дорошенка. Київ, 1992. 295с.

*Людмила Поліщук*

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Богатько В. В.)*

## ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

### *Анотація*

*У статті окреслені лінгводидактичні засади розвитку зв'язного мовлення школярів на уроках української мови.*

**Ключові слова:** *лінгводидактика, зв'язне мовлення, урок.*

### *Аннотация*

*В статье обозначены лингводидактические основы развития связной речи школьников на уроках украинского языка.*

**Ключевые слова:** *лингводидактики, связная речь, урок.*

### *Summary*

*The article outlines the linguistic-educational principles of the development of connected language of pupils in ukrainian language lessons.*

**Keywords:** *linguistics, connected language, lesson.*

У педагогічному процесі особливо велике значення має розвиток мови учнів, що значною мірою впливає і на розвиток їх особистості, їх інтересів, поглядів, художніх смаків, вольових якостей тощо.

Як відомо, на розвиток зв'язного мовлення впливає багато факторів: *мовленнєве середовище, спілкування з однолітками, слухання радіо і телебачення, читання художньої літератури.* Вирішальне значення у формуванні такої інтегрованої якості, як зв'язне мовлення, має навчальний

процес, оскільки зв'язне мовлення – це продукт цілеспрямованого систематичного навчання, який потребує постійного педагогічного керівництва. Учителі мають пам'ятати, що умовою успішного розвитку мовлення, формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей є потреба спілкування, або комунікації, тому під час проведення уроків з української мови необхідно передбачити такі ситуації, які спонукали б дитину висловлювати свою думку, розповідати про щось. Школярі впевнено розкажуть або напишуть лише про те, про що вони знають: у них має бути запас знань, матеріал для розповіді за темою, тоді вони зможуть виділити головне, суттєве. До того ж, як влучно зазначає О. Кулик: «Мовленнєвий розвиток відбувається під впливом мовленнєвого середовища, що оточує учня. Тобто тексти, які ми чуємо, читаємо, вимовляємо створюють ту атмосферу, у якій розвивається особистість» [3, с. 45].

У розвитку мовлення чітко простежуються такі лінії: *покращення артикуляції звуків, підвищення культури мови, робота над збагаченням, уточненням і активізацією словника, удосконалення граматичного ладу, робота над побудовою словосполучень, речень, тексту*. Тема розвитку зв'язного мовлення у початковій школі є досить актуальною на сьогоднішній день і є передумовою успішного розвитку мовленнєвої діяльності особистості.

«Сучасний підхід до навчання мови визначається як основними функціями самої мови – бути найважливішим засобом спілкування і пізнання, так і замовленням суспільства – сформувати різнобічно розвинену і соціально активну особистість, якій притаманна справжня культура спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності, яка володіє способами самовираження рідною мовою, вміє вести бесіду, дискутувати, доводити, точно й аргументовано висловлювати свої думки, дотримуючись мовної норми і правил мовленнєвої поведінки» [8, с. 9].

Вирішення цих завдань безпосередньо пов'язане з реалізацією комунікативної мети курсу рідної мови – сформувати вміння і навички вільного володіння рідною мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності (слухання,

читання, говоріння, письмо), правильно користуватися її стилями, формами, жанрами. При цьому має забезпечуватися свідоме ставлення учнів до вивчення мови, розвитку зв'язного мовлення.

У шкільній практиці широко застосовуються різні аспекти роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів як на уроках мови (*робота над словом, словосполученням, реченням* під час вивчення окремих тем курсу відповідно до навчальних програм), так і на спеціальних заняттях, присвячених розвитку зв'язного мовлення (*робота над темою, планом, композицією тексту, діалогічним і монологічним мовленням, творами різних жанрів*).

У науковій, методичній і навчальній літературі останніх років, у новій програмі з мови відображається і нове для науки питання, як використовувати в навчанні усного і писемного монологічного зв'язного мовлення одиниці більші ніж речення, структуру яких необхідно вивчати так само, як і синтаксис окремого речення.

Проблеми розвитку мовлення в сучасній лінгвістиці, психології, лінгводидактиці пов'язують з вивченням одиниць більших, ніж речення. В основі чинної Програми з розвитку зв'язного мовлення лежить не лише проведення тих чи інших творчих робіт, а система формування певних умінь, що забезпечують самостійне складання тексту. Найголовніші серед них – уміння говорити і писати в межах певної теми; збирати і систематизувати матеріал до наступного твору; будувати текст в певному жанрі, в тій чи іншій композиційній формі, а також вироблення навичок аналізу тексту.

Проблема розвитку зв'язного мовлення учнів завжди була актуальною для науковців. Відомі мовознавці й педагоги у своїх працях висвітлювали питання лінгводидактичних основ формування вмінь і навичок зв'язного мовлення в учнів (І. Срезневський, В. Сухомлинський, К. Ушинський). Підвищенню рівня культури мовлення учнів присвячені наукові роботи Н. Бабич, І. Білодіда, А. Коваль, Л. Паламар, Є. Чак та ін. Розвиток мовлення особистості в різні періоди її становлення досліджували такі вчені: дошкільний період – Є. Тихеева, Д. Ельконін, та ін.; молодший шкільний вік –

М. Вашуленко, І. Гудзик, М. Львов, М. Рождественський та ін.; середній шкільний вік – М. Баранов, О. Барінова, О. Біляєв та ін. Т. Ладиженська, В. Мельничайко, І. Синиця, Л. Скуратівський, М. Стельмахович та ін. у своїх працях зосереджували увагу на вирішенні комунікативних завдань у процесі оволодіння учнями мовним матеріалом.

У статті розглядається проблема розвитку зв'язного мовлення учнів з погляду вчених-лінгвістів, психологів та методистів.

Проблема розвитку зв'язного мовлення школярів розглядалася в дослідженнях мовознавців, психологів, методистів. Вона знайшла широке відтворення в лінгводидактичній концепції В. Сухомлинського, який зазначав, що «словесна творчість — це могутній засіб розумового розвитку людини, перед якою відкривається світ. З того часу, як слово стає для дитини інструментом, за допомогою якого твориться нова краса, дитина піднімається на нову сходинку бачення світу, досягає якісно нового етапу у своєму духовному розвитку» [6, с. 57]. Важлива особливість методичної системи В. Сухомлинського – дотримання чіткої наступності й послідовності на уроках розвитку зв'язного мовлення.

На сучасному етапі вивчення української мови в школі одним із найважливіших завдань є формування комунікативної компетенції учнів, що невідривно пов'язана з усіма видами мовленнєвої діяльності й культури мови.

Успішне формування комунікативно-мовленнєвих умінь учнів на уроках мови можливе лише за умови систематичної і цілеспрямованої роботи, постійної уваги до цього аспекту навчання. Способом формування в учнів таких умінь є різні види робіт, передбачені програмою. «Кожен урок рідної мови має бути святом пізнання і творчої праці. Саме на це спрямовані чинна програма і нові підручники з рідної мови» [9, с. 19].

Розвиток зв'язного мовлення учнів належить до одного з провідних завдань навчання мови в сучасній школі. «Не розвинутий у шкільному віці мовно-рушійний механізм усного мовлення, – слушно зазначає І. Білодід, – дається взнаки і в дорослому віці...» [1, с. 41]. Тому завдання курсу української

мови в школі якраз і полягає в тому, щоб на основі глибоких і міцних теоретичних знань забезпечити вільне володіння учнями усним і писемним мовленням, що сприяє успішному вивченню інших навчальних предметів, готує молодь до участі в суспільному і трудовому житті.

«Посилення практичної спрямованості вивчення шкільного курсу української мови вимагає великої уваги до одного з його найголовніших розділів – розвитку усного і писемного зв'язного мовлення» [5, с. 58].

Перспективи для вдосконалення мовленнєвого розвитку школярів розкрилися також у зв'язку з науковими досягненнями, що належать до такої галузі науки, як психолінгвістика (теорія мовленнєвої діяльності), багато положень якої дали змогу по-новому висвітлити проблему навчання зв'язних висловлювань (І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Шахнарович та ін.).

Доведення важливості знань з галузі функціональної стилістики для розвитку зв'язного мовлення, необхідності стилістичної роботи з учнями запропоновано в дослідженнях методистів (С. Іконнікова, В. Капінос, М. Леонової, Л. Мацько, В. Мельничайка, С. Молодцової, М. Пентилюк, Л. Симоненкової, М. Стельмаховича, О. Текучова, Г. Шелехової та ін.).

У лінгводидактиці термін «зв'язне мовлення» вживається у трьох значеннях:

- 1) зв'язне мовлення — процес діяльності того, хто говорить або пише;
- 2) продукт цієї діяльності (текст, висловлювання);
- 3) назва розділу роботи з розвитку мовлення [4].

Як зазначає Г. Шелехова, «проблема вдосконалення методики зв'язного мовлення учнів може бути успішно розв'язана за умови дотримання відповідних лінгводидактичних принципів, що лежать в основі визначення змісту, вибору форм, методів і прийомів роботи (науковості, системності, наступності й перспективності, послідовності, доступності мовленнєвих знань, умінь і навичок, єдності мови, мовлення і мислення, урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, зв'язку усного і писемного мовлення та ін.), побудови системи уроків з розвитку зв'язного мовлення, спрямованої на

формування в учнів умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності, роботи над стилями мовлення» [7, с. 12].

Урок розвитку зв'язного мовлення є одним із найскладніших уроків, судячи з багатогранності завдань, особливостей їх підготовки: адже такий урок пов'язаний з інтелектуальним і мовленнєвим розвитком учнів, зі збагаченням їхнього емоційного й духовного світу. «Той рівень розвитку мовлення, якого учень досягнув у школі, забезпечує основу для подальшого навчання, зумовлює соціальну адаптацію, професійну діяльність, бо тільки розвинене мовлення формує здатність особистості користуватися новими засобами, виражати сприйняте, передавати іншим набуті знання» [2].

Проблемі підготовчої роботи до написання творів присвячені дослідження відомих українських і російських лінгвістів, методистів і психологів (Т. Ладиженської, В. Мельничайка, Г. Токмань, В. Цимбалюк, Г. Шелехової, Г. Шипіциної та ін.).

«Розвиток зв'язного мовлення учнів – одне з найважливіших завдань шкільного курсу рідної мови, вирішення якого безпосередньо пов'язане з формуванням особистості, яка є носієм мови, дбає про її красу і розвиток, володіє високим рівнем умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо), культури спілкування» [7, с. 2].

З огляду на те, що письмові роботи (диктанти, перекази, твори) відіграють важливу роль у навчанні, інтелектуальному і мовленнєвому розвитку учнів, саме з цього починається оволодіння культурою мовлення. А переказ допомагає тренувати мовно-мисленнєві механізми в процесі вивчення двох видів мовленнєвої діяльності – слухання і письма.

Проте робота над переказами різних типів і стилів мовлення в школі залишається і до цього часу актуальною методичною проблемою:

- ✓ по-перше, тому, що вона не була предметом спеціального теоретичного й експериментального дослідження;

- ✓ по-друге, тому, що учнів спочатку потрібно навчити слухати і розуміти, а потім – відтворювати;

✓ по-третє, у зв'язку з постійним прогресом мовної політики в Україні виникає потреба збагачувати мовний запас учнів, розвивати їхнє зв'язне мовлення.

Сформувати визначені нами навички, не контролюючи результатів навчальної діяльності учнів, не можна. Учні повинні слухати, щоб чути і розуміти. Як зазначив один із французьких педагогів, переказ є чудовим способом перевірки розуміння читача.

Навчити дітей слухати – значить навчити їх зрозуміти й довести своє розуміння; передавати словами думки й почуття, тобто переказувати.

Отже, творча організація навчальної діяльності забезпечує логічне, послідовне засвоєння матеріалу, сприяє активізації мисленнєвої діяльності учнів і розвитку їхніх пізнавальних здібностей, забезпечує реалізацію диференційованого навчання як на репродуктивному, так і на творчому рівні, створює умови для виховання загальної і мовленнєвої культури, розвитку зв'язного мовлення кожного школяра.

#### Література

1. Білодід І. Людина і мова. Філософська думка. 1971. № 2. С. 35–61.
2. Кулик О. Вплив психофізіологічних механізмів породження мовленнєвого висловлювання на засвоєння школярами словотвірної системи української мови : [Електронний ресурс]. Науковий вісник Донбасу (педагогічні науки) / Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN22/13kodsum.pdf>
3. Кулик О. Пріоритетність текстоцентричного підходу до навчання української мови в загальноосвітній школі. Теоретична і дидактична філологія. Вип. 15. Переяслав-Хмельницький, 2013. С. 38–48.
4. Лопушинський І. Лінгводидактичні основи методики роботи над художнім стилем мовлення у 5–7 класах середньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання української мови». Київ, 1996. 22 с.
5. Сукомел М. Уроки розвитку зв'язного мовлення в 7 класі. Українська мова і література в школі. 1985. № 11. С. 53–61.
6. Сухомлинський В. Слово рідної мови. Українська мова і література в школі. 1987. № 7. С. 51–60.
7. Шелехова Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення на уроках рідної мови в середній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання української мови». Київ, 1996. 22 с.
8. Шелехова Г. Зміст роботи і система завдань і вправ з розвитку зв'язного мовлення у нових підручниках. Українська мова і література в школі. 1991. № 9. С. 8–11.
9. Юшук І. Нова доба нового прагне слова.. Дивослово. 1998. № 8. С. 8–19.



## **ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

### ***Анотація***

*У статті зосереджено увагу на виявленні особливостей застосування дидактичних ігор на уроці української мови в початковій школі. Представлено ряд вправ, які сприяють дидактичній меті уроку.*

**Ключові слова:** *дидактична гра, початкова школа, вправи.*

### ***Аннотация***

*В статье сосредоточено внимание на выявлении особенностей применения дидактических игр на уроке украинского языка в начальной школе. Представлен ряд упражнений, которые способствуют дидактической цели урока.*

**Ключевые слова:** *дидактическая игра, начальная школа, упражнения.*

### ***Summary***

*The article focuses on identifying the features of the use of didactic games in the Ukrainian language lesson in elementary school. A series of exercises that contribute to the didactic purpose of the lesson are presented.*

**Keywords:** *didactic game, elementary school, exercises.*

Важливим показником розвитку, освіченості нації (суспільства) є її мова. У Національній доктрині розвитку освіти серед пріоритетних напрямів державної політики визначено «розширення україномовного освітнього простору», «збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови» [10, с. 4–6]. Тому одним із найголовніших завдань школи й педагогів зокрема є навчити школярів змістовно, граматично правильно і стилістично вправно висловлювати свої думки.

З-поміж усіх предметів початкового шкільного курсу вирішальна роль у навчанні, вихованні і розвитку особистості належить рідній мові. Адже саме від умінь і навичок із рідної мови (*читати, запитувати, відповідати, розповідати,*

*переказувати почуте й прочитане, висловлювати свої думки усно й письмово*) залежить успіх молодших школярів в оволодінні знаннями з усіх інших предметів, зростання його загального розвитку, підвищення культурного рівня, розширення кругозору тощо. Вивчення української мови молодшими школярами є початковим етапом виховання мовної особистості. Важливу роль у цьому процесі відіграє дидактична гра.

Мислення дитини, як зазначав В. Сухомлинський, починається із здивування, а звідси – вимога до створення емоційної комфортності. Таку комфортність учнів на уроках в початкових класах забезпечує використання гри, ігрових ситуацій [13, с. 127]. Проблема застосування гри не нова, але актуальна. Розробкою теорії ігор, з'ясування ролі, структури та їх значення для виховання і навчання дітей займалася низка науковців: психологи (Л. Виготський, О. Леонт'єв, Д. Ельконін), педагоги (А. Макаренко, В. Сухомлинський, Н. Кудикіна, В. Крутій, О. Савченко та ін.).

У сучасній лінгводидактиці ігрова діяльність у центрі досліджень А. Богуш, М. Вашуленка та інш. Відтак, В. Сухомлинський писав: «Гра – величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливаються життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості і любові до знань» [14, с. 95].

Проблеми використання ігор на уроках української мови досконало були розглянуті низкою вчених: А. Арсірієм, В. Бадером, О. Біляєвим, Л. Варзацькою, І. Діваковою, Т. Донченком, Р. Жуковською, Л. Ільяницькою, С. Караманом, М. Пентилюк, Т. Чумак, П. Щербанем та ін.

Дидактична гра – гра, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок [6, с. 27].

Мета статті – з'ясувати особливості використання дидактичних ігор на уроках української мови в початковій школі.

Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання на уроках, справедливо вбачає в них можливість ефективної взаємодії педагога та учнів,

продуктивної форми їх спілкування з наявними елементами змагання, безпосередності, природного інтересу.

Використовують дидактичні ігри в навчанні та вихованні учнів усіх вікових груп за необхідності актуалізувати їхній досвід, повторити, уточнити, закріпити набуті знання і уявлення про природні явища, працю і побут людини. Удаються до них і після спостережень, екскурсій, бесід та інших занять. Нерідко ігри з дидактичними матеріалами є основним засобом навчання і виховання, за допомогою яких вчитель готує дитину правильно сприймати об'єкти і явища навколишнього світу.

Як ігровий метод навчання дидактична гра постає у двох видах:

1) *власне дидактична гра*. Ґрунтується на автодидактизмі (самонавчанні) та самоорганізації учнів;

2) *гра-заняття (гра-вправа)* [11, с. 19].

Провідна роль у ній належить вчителю, який є її організатором. Під час гри-заняття учні засвоюють доступні знання, у них виробляються необхідні вміння, удосконалюються психічні процеси (сприймання, уява, мислення, мовлення). Ефективне опанування знань і вмінь відбувається в практичній діяльності за активізації мимовільної уваги і запам'ятовування. У дидактичній грі як формі навчання взаємодіють навчальна (пізнавальна) та ігрова (цікава) сторони. Відповідно до цього вчитель одночасно навчає учнів і бере участь у їхній грі, а учні граючись навчаються. Здатність дидактичної гри навчати і розвивати дитину через ігровий задум, дії і правила С. Дорошенко визначає як автодидактизм [5, с. 35].

Пізнавальний зміст навчання виявляється в його дидактичних завданнях, які педагог ставить перед учнями не прямо, як на занятті, а пов'язує їх з ігровими завданнями та ігровою дією. Дидактична мета, прихована в ігровому завданні, стає непомітною для дитини, засвоєння пізнавального змісту відбувається не навмисне, а під час цікавих ігрових дій (приховування і пошуку, загадування і відгадування, елементів змагання у досягненні ігрового результату тощо).

Основним стимулом, мотивом виконання дидактичного завдання є не пряма вказівка вчителя чи бажання учнів чогось навчитися, а природне прагнення до гри, бажання досягти ігрової мети, виграти. Саме це спонукає школярів до розумової активності, якої вимагають умови і правила гри (краще сприймати об'єкти і явища навколишнього світу, уважніше вслуховуватися, швидше орієнтуватися на потрібну властивість, підбирати і групувати предмети та ін.).

Дидактична гра як самостійна ігрова діяльність можлива лише за доступності дидактичних завдань для сприйняття школярами, наявності у них інтересу до гри, засвоєння ними правил та ігрових дій, які, у свою чергу, залежать від рівня ігрового досвіду.

Для того, щоб дидактичні ігри стимулювали різнобічну діяльність і задовольняли інтереси учнів, вчитель повинен добирати їх відповідно до програми для кожної вікової групи, враховуючи пізнавальний зміст, ступінь складності ігрових завдань і дій. Творче ставлення педагога до справи є передумовою постійного й поступового ускладнення, розширення варіативності ігор. Якщо в учнів згасає інтерес до гри, вчитель ініціює спільне придумування нових ігрових завдань, ускладнення правил, включення до пізнавальної діяльності різних аналізаторів і способів дій, активізацію всіх учасників гри.

Дидактична гра збагачує чуттєвий досвід дитини, забезпечує розвиток сприймання. Розв'язання дидактичного завдання формує також і волю. Добросовісне виконання правил вимагає витримки, дисциплінованості, привчає до чесності, справедливості, впливає на розвиток довільної поведінки, організованості. Зміст і правила дидактичних ігор допомагають формуванню в учнів моральних уявлень і понять (про бережливе ставлення до предметів як продуктів праці дорослих, про норми поведінки, стосунки з однолітками і дорослими тощо) [6, с. 27].

Отже, як і всі інші види ігор, дидактичні ігри стимулюють загальний особистісний розвиток школярів. Поєднання в них навчального змісту з ігровим

задумом і діями вимагає від вчителя майстерного педагогічного керівництва ними.

Дидактична гра має сталу структуру, що відрізняє її від інших видів ігрової діяльності. Основними елементами, які одночасно надають їй форми навчання і гри, є дидактичні та ігрові завдання, правила, ігрові дії, результат.

Правила кожної дидактичної гри обумовлені її змістом та ігровим задумом, вони визначають характер і способи ігрових дій дитини, організовують і спрямовують її стосунки з іншими школярами, спонукають керувати своєю поведінкою, оскільки йому часто доводиться діяти всупереч безпосередньому імпульсу [6, с. 28].

Дотримання правил вимагає від дитини вольових зусиль, уміння взаємодіяти з іншими, переборювати негативні емоції у зв'язку з невдачами тощо. У дидактичній грі правила є критерієм правильності ігрових дій, їх оцінки. Основою, сюжетною канвою дидактичної гри є ігрові дії, завдяки яким учні реалізують свої ігрові задуми. Без підпорядкованих певним правилам дій гра неможлива [1, с. 36].

Результатом дидактичної гри є її фінал. Відгадування загадок, виконання доручень, ігрових завдань, вияв кмітливості є результатом гри і сприймається дитиною як досягнення. Виявляється він і в задоволенні учасників гри від участі в ній. Для вчителя результатом гри є рівень засвоєння школярами знань, їхній успіх у розумовій діяльності, налагодженні гармонійних взаємин.

Ігровий задум, ігрові дії та правила тісно пов'язані між собою: задум визначає характер ігрових дій, а дотримання правил допомагає в їх здійсненні та розв'язанні ігрового завдання. Відсутність, ігнорування хоча б одного з цих елементів унеможлиблює гру [2, с. 48].

Найефективнішими є ті уроки української мови, на яких використовують різноманітні форми роботи, збагачують їх знахідками своїх творчих шукань.

У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися. самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші учні.

Дидактичні ігри на уроках української мови можна використовувати для ознайомлення дітей з новим матеріалом та для його закріплення, для повторення раніше набутих уявлень і понять, для повнішого і глибшого їх осмисленого засвоєння, формування графічних умінь та навичок, розвитку основних прийомів мислення, розширення кругозору. Систематичне використання ігор підвищує ефективність навчання [7, с. 102].

У дидактичних іграх діти спостерігають, порівнюють, класифікують предмети за певними ознаками, виконують аналіз й синтез, абстрагуються від несуттєвих ознак, роблять узагальнення. Багато ігор вимагають уміння висловлювати своє думку в зв'язній і зрозумілій формі, використовуючи термінологію.

Щоб ігрова діяльність на уроці проходила ефективно і давала бажані результати, необхідно нею керувати, забезпечивши виконання таких вимог:

1. Готовність учнів до участі в грі. (Кожен учень повинен засвоїти правила гри, чітко усвідомити мету її, кінцевий результат, послідовність дій, мати потрібний запас знань для участі у грі).
2. Забезпечення кожного учня необхідним дидактичним матеріалом.
3. Чітка постановка завдання гри. Пояснення гри – зрозуміле, чітке.
4. Складну гру слід проводити поетапно, поки учні не засвоять окремих дій, а далі можна пропонувати всю гру і різні її варіанти.
5. Дії учнів слід контролювати, своєчасно виправляти, спрямовувати, оцінювати.
6. Не можна допускати приниження гідності дитини (образливі порівняння, оцінка за поразку в грі, глузування тощо). Ігри важливо проводити систематично й цілеспрямовано на кожному уроці, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи й урізноманітнюючи їх у міру нагромадження в учнів знань, вироблення вмінь і навичок, засвоєння правил гри, розвитку пам'яті, виховання кмітливості, самостійності, наполегливості тощо.

7. Дидактичні принципи організації ігор: доступність, посильність, систематичність [9, с. 31].

У грі повинні брати участь усі учні класу. Тому завдання треба добирати короткі, посильні, розраховуючи на відповіді всіх учнів класу.

Успіх проведення гри залежить від дотримання вимог:

- а) ігри мають відповідати навчальній програмі;
- б) ігрові завдання мають бути не надто легкими, проте й не дуже складними;
- в) відповідність гри віковим особливостям учнів;
- г) різноманітність ігор;
- д) залучення до ігор учнів усього класу [12, с. 66].

Аналіз науково-методичної літератури показав, що на сьогодні нема чітких підходів до визначення дидактичного статусу ігри. Уважаємо, що для пізнавальної діяльності молодших школярів гра є тим засобом, що допомагає комунікувати в різних мовленнєвих ситуаціях та засвоїти мовний матеріал. Безперечно, гра дає можливість ефективніше засвоїти мовний матеріал і застосувати в практичній діяльності. І. Лапшина вважає, що, наприклад, орфографічні навички краще набувати граючи. «Діти сприймають насамперед ті об'єкти, які викликають безпосередній емоційний відгук, емоційне ставлення. Те, що є живим, яскравим, цікавим, діти засвоюють більш міцно. Тому орфографічний матеріал їм слід подавати у нетрадиційній, цікавій формі» [8, с. 14].

У процесі нашого дослідження ми акцентували увагу на різних мовленнєвих ігрових вправах. Наведемо приклади:

1. Гра-вправа «*Керуй своїм диханням*».

**Обладнання:** олівці, ватні кульки.

**Хід гри.** Учень силою видихуваного повітря перекочує по столу ватну кульку, олівець. Можна трохи ускладнити цю вправу: зробити на столі з трьох олівців «ворота» і запропонувати дуги на ватну кульку, пробуючи загнати її у ці «ворота». Ця гра спрямована на кожного учня.

2. Гра-вправа «*Говори правильно*».

**Обладнання:** звукові схеми.

**Хід гри.** Учитель вимовляє слово, учні відстукують його ритм, таким чином утворюючи мелодію слова, а потім речення. До окремих слів добирають звукові схеми. Перемагає той, хто правильно дібрав звукові моделі до слів.

3. Гра-вправа «*Закінчи речення*».

**Обладнання:** предметні малюнки.

**Хід гри.** Учитель пропонує початок речення і предметні малюнки. Учні вибирають речення, доповнюють його предметними малюнками. Завершується робота складанням діалогу «Я вибрав цей малюнок, а ти?». Переможця за кращий діалог обирають учні.

4. Гра «*Підбери фразу*».

**Обладнання:** малюнки різної тематики.

**Хід гри.** Вибрати малюнок і скласти до нього речення із трьох-п'ятих слів. Наприклад: «Ми побували на озері Вікторія». Запропонувати учневі доповнити речення одним новим словом і промовити усю фразу повністю. Далі доповнити ще одним словом і знову сказати усю фразу цілком. Учні обирають правильно побудоване речення. Завершуються такі ігрові вправи складанням усних зв'язних висловлювань. Вони можуть бути у діалогічній чи монологічній формах. – мовних.

5. Гра «*Український віночок*».

**Обладнання:** різнокольорові пелюстки із паперу, український вінок.

**Хід гри.** Учитель роздає учням різнокольорові пелюстки із словами – іменниками, що належать до чоловічого, жіночого, середнього родів. Школярі за завданням учителя, працюючи в групах, умовно сплітають «іменниковий віночок». Перемагає та група, яка швидше сплете віночок.

6. Гра «*Знай свій рідний край*».

**Обладнання:** письмове приладдя, словникові слова для довідок.

**Хід гри.** Дібрати і записати певну кількість (5–10) власних назв Вінниччини (прізвищ, імен, кличок тварин, назв міст, сіл, річок тощо).



Переможцем вважається той, хто першим правильно виконає завдання. – лексичних.

#### 7. Гра «*Це моє, це українське*».

**Обладнання:** на дошці карта України, картки із словами.

**Хід гри.** До визначених учителем слів – добрий, щирий, відданий, працьовитий, шанобливий, мужній – учні в групах добирають синоніми та слова-іменники відповідно до тематики соціокультурної лінії Державного стандарту загальної початкової освіти галузі «Мови і літератури». Виконавши це завдання, складають речення про рідну Україну. Перемагає група, яка виконала безпомилково. Безперечно, навчально-ігрова діяльність є домінантною.

Т. Донченко у праці «Мета одна, уроки – різні» визначив чотири вимоги, без урахування яких не можна віднести ту чи іншу навчальну діяльність учнів до дидактичних ігор. На його думку, грою можна назвати таку навчальну діяльність, в якій присутній хоча б один із наступних елементів:

1. Елемент очікування несподіванки – поява, зникнення, пошук і знаходження, непередбачене повторення дії в грі тощо.

2. Елемент загадки, що інтригує дітей, стимулює їхню творчу фантазію, мобілізує дитячий досвід.

3. Елемент руху.

4. Елемент змагання [4, с. 14].

Отже, дидактичні ігри, використані на уроках української мови в органічному поєднанні, розвивають не лише мовлення. Ці ігри добре допомагають розвитку пам'яті, уваги, кмітливості, вміння класифікувати предмети, порівнювати їх, узагальнювати, диференціювати.

#### Література

1. Артемова Л. Вчися граючись. Київ, 2000. 257 с.
2. Бондаренко А. Дидактические игры в школе. Москва, 2001. 201 с.
3. Донченко Т. Мета одна, уроки – різні // Урок української. 2000. № 11–12. С. 14–16.
4. Донченко Т. Уроки мови мають стати уроками словесності // Дивослово. 2005. № 4. С. 36–38.

5. Дорошенко С. Методика викладання української мови в початкових класах. Київ, 2002. 398 с.
6. Льяницька Л. Ігрові проблемні ситуації // Школа. 2004. № 7. С. 27–28.
7. Караман С. Методика навчання української мови в гімназіях: Навч. посіб. Київ, 2000. 272 с.
8. Лапшина І. Орфографічні навички набуваєм граючи // Учитель початкової школи. 2014. № 12. С.12–15.
9. Наумчук М. Уроки рідної мови в початковій школі. Тернопіль, 1999. 48 с.
10. Національна доктрина розвитку освіти України ХХІ століття // Освіта України. 2001. № 29. С. 4–6.
11. Павленко С. Ламаймо голови над головоломками // Урок української. 2000. № 8. С. 19–21.
12. Потапенко О. Методика викладання української мови. Київ, 2002. 126 с.
13. Сухомлинський В. Сто порад учителю // Вибр. твори : в 5-ти т. Т. 3 Київ, 1976. 253с.
14. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 3. Київ, 1977. 670 с.

**Тетяна Поровай**

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Богатько В. В.)*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

### ***Анотація***

*Статтю присвячено розгляду психолого-педагогічного аспекту розвитку творчих здібностей молодших школярів. Проаналізовано підходи щодо дослідження творчих здібностей.*

***Ключові слова:*** *творчі здібності, учень, креативність.*

### ***Аннотация***

*Статья посвящена рассмотрению психолого-педагогического аспекта развития творческих способностей младших школьников. Проанализированы подходы к исследованию творческих способностей.*

***Ключевые слова:*** *творческие способности, ученик, креативность.*

### ***Summary***

*The article is devoted to the consideration of the psychological and pedagogical aspect of the development of creative abilities of younger students. Approaches to the study of creative abilities are analyzed.*

***Keywords:*** *creative abilities, student, creativity.*

Творчі здібності – це якості й властивості особистості, які виявляються у синтезі мотиваційної, інтелектуальної, організаційної та комунікативної сторін творчої діяльності, від яких залежить можливість та рівень її успіху [3, с. 199].

Творчі здібності можна поділити на такі групи: *розумові здібності*; *здібності, пов'язані з темпераментом* (емоційність); *здібності, пов'язані з мотивацією* (інтереси і нахили) [6, с. 27].

В. Рогозіна у своєму дослідженні, творчі здібності ототожнює з особливим видом розумових здібностей. Особливими вони є тому що можуть створювати мислительну діяльність за межами вимог, відхилятися під час мислення від традиційних норм, генерувати різноманітні оригінальні ідеї та знаходити способи їх практичного вирішення [11, с. 28–30]. Проте, Я. Пономарьов творчі здібності зараховує до загальних здібностей. Він визначає їх як «ступінь сформованості загальних здібностей для будь-якої форми поведінки, в тому числі і творчої» [10, с. 12]. Якщо ж рівень розвитку загальних здібностей буде досягати високого, то це робить здатною людину до творчої діяльності. Кожна людина, яка має високий рівень розвитку загальних здібностей, здатна до творчої діяльності. Відтак, здібність особистості до творчого саморозвитку залежить від прояву творчої активності, від прагнення людини до дії.

Підходи щодо дослідження творчих здібностей, які виділяє В. Дружинін розділяють загальні розумові здібності на пізнавальні й творчі. До цих підходів належать: 1) роль інтелекту – у даному підході в якості необхідної (але недостатньої) умови творчої активності особистості вбачається інтелектуальна обдарованість, а творчих здібностей, як таких, немає взагалі. В основу творчої поведінки покладаються мотиви, цінності, особистісні риси; 2) незалежність творчих здібностей (креативності) від інтелекту – творча здібність є самостійним фактором; 3) зумовленість інтелектуальною обдарованістю – наявність високого рівня інтелекту ототожнюється з високим рівнем творчих здібностей і навпаки. [5, с. 49–54]. Серед компонентів творчих здібностей В. Моляко виділяє: *оригінальність у рішеннях*; *пошуки нового*; *наполегливість у*

*досягненні мети; самокритичність і критичність; гнучкість мислення; сміливість і міцність; енергійність* [8, с. 67].

Репродуктивна діяльність є основою, на якій будується творча діяльність, а когнітивний компонент лежить в основі творчої діяльності та є умовою для творчості, реалізації творчих здібностей. Творча навчальна діяльність молодшого школяра – це процес створення нового орієнтованого на оригінальність продукту, в якому учень реалізує творчі здібності. Творчість, творчу діяльність, творчі здібності часто ототожнюють з креативністю, проте, ці поняття не є тотожними.

Вітчизняні дослідники (Д. Богоявленська, Л. Бурлачук, Л. Виготський, О. Леонт'єв, І. Лернер, В. Моляко, Я. Пономар'єв, С. Рубінштейн, В. Ямницький) тлумачать *креативність* як здібності (можливості), що виявляються в різних видах психічної діяльності людини. [2, с. 16].

Однією з причин ототожнення цих понять, на нашу думку, є те, що термін «creativity» запозичений з англійської літератури, означає все, що має причетність до створення чогось нового, тобто креативність трактується як поняття, синонімічне до творчості. Однак, креативність правильніше визначити не стільки як певну творчу здібність або їх сукупність, скільки як здатність до творчості [1, с. 14–41].

За Дж. Гілфордом творчість, творчі здібності, творча діяльність притаманна не лише обдарованим і геніям, а є рисою звичайної людини, яку можна розвивати. Розвиток творчих здібностей у процесі навчання молодших школярів залежить не тільки від низки внутрішніх факторів (психофізіологічні та соціальні надбання, інтелектуальний, практичний та емоційний досвід дитини), але і зовнішніх (наявність відповідної системи й навчальних програм, педагога-творця і відповідного педагогічним запитам розвивального середовища). Початкова освіта – це перший освітній рівень, який закладає фундамент загальноосвітньої підготовки школярів.

В. Сухомлинський прагнув, щоб початкова школа стала – школою мислення, фундаментом творчих розумових сил учнів [15, с. 51]. Тому

пріоритетне завдання навчання у початковій школі на сучасному етапі – закласти основу для всебічного розвитку дитини, забезпечити подальше становлення особистості, розвиток її розумових здібностей і, першочергово, навчити дітей самостійно і творчо мислити. Школа для дитини є першим соціальним інститутом, де відбувається і опанування культурним досвідом людства і творче перетворення його. Тому потрібно закласти у свідомість школяра переконання, що творчість є цінним і найвищим даром людині, який саме і робить людину людиною. З'ясовано, що початкова школа традиційно вважається школою умінь, провідними з яких є оволодіння читанням, писанням, лічбою [16].

Загальний розвиток і творчі здібності розвиваються взаємопов'язано. У процесі навчання молодший школяр повинен мати можливість отримати знання, і розвинути свої здібності, в тому числі творчі. Навчальний процес має здебільшого репродуктивний характер. Як результат, школярі не зацікавлені у розв'язанні творчих завдань: складання віршів, творів, казок, художньо зображувальної діяльності. Учителю потрібна спеціальна методична підготовка, яка дасть можливість здійснювати процес розвитку творчих здібностей молодших школярів на достатньому рівні [16].

О. Грушко виділяє такі педагогічні умови, за яких можна досягти успіху в розвитку творчих здібностей школярів на основі цілеспрямованої роботи з образами уяви: на основі особистісно орієнтованого характеру взаємодії вчителя і учнів стимуляція розвитку творчих здібностей; використання технологій, які забезпечать самостійну активність учнів у процесі творчої діяльності; системність мовленнєвої роботи з учнями в умовах творчого розвивального середовища [4, с. 14].

І. Осадченко пропонує свою систему дидактичних методів і прийомів, котрі спрямовані на стимулювання творчої активності молодших учнів. До основи вона відносить творчий потенціал, закладений природою конкретної дитини. Це повинен розуміти учитель, тому вся методика навчання повинна базуватися на розкритті та розвитку цього творчого потенціалу [9, с. 18].

Оскільки процеси пізнання молодшого школяра забезпечуються художньо-образним мисленням, то необхідно правильно підібрати форми і методи роботи, котрі б сприяли розвитку асоціативного мислення. Методика використання асоціативних символів, яка застосовується у процесі асоціативного навчання безпосередньо впливає на розвиток творчих здібностей, адже цілями асоціативного мислення є отримання нових оригінальних ідей, створення смислових зв'язків, стимуляція уяви, покращення запам'ятовування. Діти сприймають світ переважно образами. І, перш за все – зоровими. Коли дитина в своїй уяві з'єднує кілька зорових образів, цей взаємозв'язок фіксується мозком і надалі, під час згадування один за одним образів такої асоціації, мозком відтворюються всі раніше з'єднані образи. Усе це спонукає до розвитку уяви, пам'яті і в загальному розумової діяльності.

Серед сучасних підходів до розвитку творчих здібностей відомою є концепція творчого потенціалу В. Моляко, Дж. Рензулі та ін. Творчий потенціал розуміється як ресурс творчих можливостей людини. Дослідники стверджують, що потенційно творчими є всі діти. Тому творчі здібності можна розвивати у всіх, застосовуючи універсальні схеми не тільки для розробки системи навчання творчо обдарованих. Такі універсальні схеми є моделями розвитку, в яких творчі здібності аналізуються без відриву від творчого потенціалу [13, с. 21].

Один з найпоширеніших засобів і методів розвитку творчих здібностей є гра. Вона не тільки є засобом зацікавлення школярів і створення – оптимістично-гуманної атмосфери, але й включає такі елементи як суперництво, лідерство, непередбаченість ситуацій, завзяття. Гра сама по собі є творчим процесом, тому при застосуванні такого методу формуються творчі здібності та паралельно розвиваються загальні. Різновиди гри на уроці можуть виконувати будь-які функції, домінуючою з яких є мотиваційна [12, с. 196].

Забезпечення розвитку творчих здібностей та реалізації творчих прагнень дитини здійснюється завдяки дотриманню внутрішніх та зовнішніх. До зовнішніх належить організоване навчання під керівництвом педагога.

Взаємодія вчителя і учнів на основі особистісно-орієнтованого характеру є підґрунтям для стимуляції розвитку творчих здібностей.

Розвиток творчих здібностей у процесі навчання молодших школярів характеризується змістовною і практичною насиченістю, особистісною і соціальною цінністю й емоційною привабливістю. Навчальна діяльність учнів обумовлюється метою, що мінімізує вплив репродуктивних методів, тому використання вчителем технологій, які забезпечать самостійну активність учнів у процесі творчої діяльності є потужним зовнішнім чинником.

До внутрішніх чинників належать психофізіологічні та соціальні надбання, інтелектуальний, практичний та емоційний досвід дитини, творчий потенціал. В умовах навчання важливим є усвідомлення і використання методів, котрі спрямовані на стимулювання творчої активності молодших учнів стосовно розвитку їх творчих здібностей.

Отже, доцільне поєднання, урахування різних аспектів творчої активності молодших школярів є актуальним у розвитку творчих здібностей учнів та розвитку особистості в цілому.

### Література

1. Антонова О. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія / за ред. О. Дубасенюк. Житомир, 2012. С.14–41.
2. Будій Н. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у роботі над текстом на уроках української мови : автореф дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Тернопіль, 2011. 225 с.
3. Гуманізація процесу навчання в школі: навч. посіб. Вид. 2-ге, доповн./ за ред. С. Бондаря. Київ, 2001. 256 с.
4. Грушко О. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у процесі мовленнєвої діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2005. 20 с.
5. Дружинин В. Психология общих способностей. Санкт-Петербург, 2002. 386 с.
6. Лук А. Психология творчества. Москва, 1978. 128 с.
7. Теплов Б. Проблемы индивидуальных различий. Москва, 1961. С. 7
8. Моляко В. Психология детской одаренности. Киев, 1995. 83 с.
9. Осадченко І. Стимулювання творчої активності молодших школярів засобами поетичного слова: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Волинський державний університет імені Л.Українки. Луцьк, 2005. 19 с.
10. Пономарев Я. Психология творчества. Москва, 1976. 303 с.
11. Рогозина В. Педагогические условия развития творческих способностей на уроке. Воспитание школьников. 2007. № 4. С. 28–30.
12. Савченко О. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ, 1999. 368 с.

13. Савенков А. Детская одаренность: развитие средствами искусства. Москва, 1999. 220 с.
14. Холодная М. Психология интеллекта. Парадоксы исследования Изд. 2-е перераб. и доп. Санкт-Петербург, 2002. 272 с.
15. Шумакова Н. Щепланова Е., Щербо Н. Исследование творческой активности одаренности с использованием тестов Торренса у младших школьников. Вопросы психологии. 1981. № 1 С. 27–32.
16. Шуть М. Формування творчих умінь молодших школярів засобами музичних ігор у навчальному процесі : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09. Харків, 2010. 238 с.

*Анастасія Нечипорук*

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – канд. філол. наук Крупка В. П.)*

## **ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ГУМАННИХ ПОЧУТТІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК НАУКОВА ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

### ***Анотація***

*У статті обґрунтовано зміст, методи, шляхи, які забезпечують ефективність виховання гуманної поведінки дітей молодшого шкільного віку. Окреслено роль активної і діяльній моралі, що виходить з глибокої поваги до людини, її духовного життя, емоційного стану та почуттів у працях педагогів-новаторів.*

***Ключові слова:*** *виховання, гуманізм, моральна свідомість, переконання, заохочення.*

### ***Аннотация***

*В статье обосновано содержание, методы, пути, которые обеспечивают эффективность воспитания гуманного поведения детей младшего школьного возраста. Определены роль активной и деятельной морали, выходит из глубокого уважения к человеку, его духовной жизни, эмоционального состояния и чувств в работах педагогов-новаторов.*

***Ключевые слова:*** *воспитание, гуманизм, моральное сознание, убеждения, поощрения.*

### ***Summary***

*The article substantiates the content, methods, ways that ensure the effective education of humane behavior of young school children. The role of active and active morality, which comes out of a deep respect for the person, his spiritual life, emotional state and feelings in the works of innovators, is outlined.*

***Keywords:*** *education, humanism, moral consciousness, beliefs, encouragement.*



Із метою вирішення проблем навколо проблем девальвації толерантності в поведінці учнів, суспільству необхідно створювати умови для гуманізації освітнього процесу, демократизації стосунків між його учасниками, обравши центром уваги людину, забезпечуючи реалізацію її можливостей і здібностей, за яких пріоритетом стануть загальнолюдські цінності та гармонійні стосунки з навколишнім світом. Тому в наукових працях Ш. Амонашвілі, А. Асмолова, І. Бежа, В. Білоусової, А. Богуш, О. Коберника, Т. Кравченко, В. Кременя, В. Кузя, В. Маралова, А. Маслоу, Н. Побірченко, Т. Поніманської, О. Сухомлинської та ін. акцентується на необхідності якомога раніше знайомити дітей з гуманістичними поняттями, моральними уявленнями, навчати доброті, виховувати в них відповідні особистісні властивості. Актуальність проблеми виховання гуманності, а також наявні суперечності між соціально-економічними змінами у суспільстві та необхідністю гуманізації взаємин людей, між досягненнями вітчизняної науки у галузі морального виховання і сучасним станом роботи дошкільного навчального закладу з означеного питання зумовили вибір теми статті.

Об'єктом дослідження є процес виховання гуманної поведінки. Предмет дослідження: шляхи та педагогічні умови виховання гуманної поведінки. Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й перевірити на практиці зміст, методи, шляхи, які забезпечують ефективність виховання гуманної поведінки.

Гіпотеза дослідження: ми припускаємо, що основними педагогічними умовами, які сприятимуть ефективному вихованню гуманної поведінки дітей, є організація навчального процесу на сучасних педагогічних засадах гуманістичного виховання; оновлення змісту і методів взаємодії з дітьми щодо виховання гуманної поведінки.

Відповідно до мети і гіпотези визначено завдання дослідження: описати сутність і структуру поняття «гуманна поведінка дітей», дослідити соціальні та психолого-педагогічні засади взаємодії закладу початкової освіти та сім'ї у вихованні гуманної поведінки дітей; виявити рівні сформованості гуманної

поведінки учнів. Методи дослідження: аналіз, порівняння і узагальнення наукових джерел; емпіричні: бесіди, анкетування, спостереження.

Проаналізувавши витоки української педагогічної думки в розрізі філософського вчення про гуманізм, мораль, моральну свідомість та моральне виховання, можемо бачити, що філософія акумулювала знання про моральне в людському бутті. В її надрах сформувалися українська етика, педагогіка, а згодом і психологія. Розвиток цих наук був невіддільним від вивчення свідомості людини та її вияву в сфері морального. Т. Шевченко у своїх творах виклав глибокі думки про виховання, яке повинно виробляти громадянські переконання, відданість народові, нетерпимість до неправди, егоїзму. На думку поета сімейне виховання слід доповнювати суспільним, яке допомагає дитині знайомитися з навколишнім світом, спілкуватися з людьми. З творів постає духовний ідеал – людина з багатогранными знаннями і високими моральними якостями [2].

К. Ушинський вважав, що моральне виховання дитини слід починати з найменшого віку і здійснювати постійно і систематично. Воно має бути спрямоване на формування у дітей кращих моральних рис і почуттів, зокрема, гуманізму, чесності й правдивості, почуття обов'язку, відповідальності та ін. Головними методами й засобами морального виховання є переконання, заохочення, покарання (але в жодному разі не тілесні), власний приклад вчителя, а також батьків і старших, правильний режим дня тощо. К. Ушинський визначав вихователя як головну постать у виховному процесі [4, с. 93].

Творча спадщина педагога Софії Русової про духовний розвиток дітей дошкільного віку особливо наголошує на великому значенні релігії у становленні особистості. Софія Федорівна писала про необхідність з дитини, якою вона є з природи, витворити різними засобами, що педагогічно нам слугують, людину в найкращому значенні цього слова, розвиваючи до максимуму всі позитивні здібності дитини і зводячи до мінімуму всі її негативні нахили. Тому й мета нинішньої початкової освіти – розвиток

світогляду кожної дитини, ціннісного ставлення до зовнішнього й внутрішнього світу, самовизначення й духовний розвиток [4, с. 28].

В особі малої дитини Софія Русова поважала людину, хай ще недосвідчену, але повноцінну душею. Дитина здатна досягти високого духовного розвитку значно раніше, ніж дехто може собі уявити. Видатного педагога найбільше приваблювала чистота внутрішнього світу юної душі, ще не зіпсованої життям. Саме особистісний підхід до вищого духовного світу дитини проголошували Я. Коменський, Т. Шевченко, Леся Українка, І. Франко, Ф. Фребель та багато інших мислителів.

Сьогодні кращі вітчизняні педагоги відчувають велику відповідальність за рівень людського в людині, за її духовність, адже в тому й полягає сенс гуманізації освіти. Багато хто з науковців та практиків переконаний в тому, що нашим дітям, з метою виховання у них гуманних почуттів, конче потрібно повернути основи християнської моралі й духовності. Ще відомий Шевченків Буквар для українських дітей містив молитви й євангельські тексти. Великий Кобзар був переконаний, що найпершою абеткою для малечі мав бути голос Божий.

Велику увагу розробці питань морального виховання приділяв А. Макаренко. Педагог, письменник, він створив наукову методичку виховної роботи з дитячим колективом. В часи найбільш важких випробувань він вірив в торжество ідей гуманізму, мужньо взявши на себе відповідальність за виховання нової людини. Він наголошував, що виховання – процес соціальний в найбільш повному змісті. Зі всім світом навколишньої дійсності дитина входить в безмежне число відношень, кожне з яких розвивається, переплітаючись з іншими відносинами, ускладнюється фізичним і моральним зростанням самої дитини [4, с. 89].

Антон Макаренко надавав великого значення впливу колективу на формування морально-стійкої людини і підкреслював, що дитина не може жити ізольовано, що у деяких дітей раніше, в інших пізніше перевага гри на самоті

починає переростати в інтерес до товаришів, до групової гри і треба допомогти дитині з найбільшою вигодою здійснити цей досить важкий перехід [4, с. 70].

Важливий внесок і Василя Олександровича Сухомлинського як засновника гуманістичної новаторської педагогіки, видатного українського педагога. Його педагогічна концепція високогуманна і демократична, органічно поєднує класичну і народну педагогіку. Його праці знайшли визнання в цілому світі. Головною метою, якої має прагнути виховання, є всебічний розвиток особистості, вважав він. Важливим аспектом педагогічної спадщини В. Сухомлинського є її гуманізм. Виховання гуманних почуттів і людяності повинно, на думку педагога, стати одним із провідних завдань діяльності школи і вчителя. Вони мають виявлятися в таких якостях і рисах особистості, як «талант доброти», «потреба в служінні людям», «радість самовіддачі» [4, с. 155].

Розв'язанням проблеми виховання гуманних почуттів на сучасному етапі опікується численна когорта українських науковців. Однак в основі сучасної наукової теорії не лише вчення відомих вітчизняних педагогів минулого, про яких йшлося вище, а й педагогічні здобутки епохи Відродження, коли було відновлено античний ідеал гармонійного розвитку особистості яскравими представниками педагогічної думки цього періоду є Жан-Жак Руссо та Йоганн Генріх Песталоцці [4, с. 23].

Широко відомими стали праці сучасних науковців: В. Котирло, С. Ладивір, Ю. Приходько. У полі їх зору проблеми розвитку гуманних почуттів у дошкільників в процесі спілкування з вихователем, в сюжетно-рольовій грі. В тому числі вчені розглядали питання становлення у дітей гуманного ставлення до однолітків й членів родини, особливості гуманних проявів дітей дошкільного віку.

На сучасному етапі актуальними стосовно проблеми дослідження є праці представників гуманістичної психології і педагогіки західних країн і США (А. Маслоу, С. Паттерсон, К. Роджерс, Б. Спок та ін.). У вітчизняній психолого-педагогічній науці гуманізм розглядається як система поглядів, яка передбачає

визнання людини найвищою цінністю суспільства, а гуманність – загальним компонентом цього поняття (Л. Артемова, І. Бех, В. Білоусова, А. Бойко, А. Гончаренко, В. Киричок, Г. Лаврентьєва, Т. Поніманська та ін.) [7, с.15].

Як бачимо, кожен автор, кожна епоха суспільного розвитку приділяють проблемам виховання гуманності, гуманних почуттів, як її основи, надзвичайно велику увагу. Праці багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених минулого і сучасності набули широкої популярності та визнання за межами своєї країни і стали надбанням світової педагогіки.

Втілення в практику виховної роботи початкової освіти педагогічно цінних форм і методів розвитку гуманних почуттів у дітей, послугує справі утвердження в свідомості підростаючого покоління суспільної моралі – гуманістичної, активної і діяльнісної, що виходить з глибокої поваги до людини, її духовного життя, емоційного стану та почуттів. Подальшого дослідження потребує проблема єдності сімейного і суспільного виховання у вихованні гуманних почуттів дітей.

#### Література

1. Артемова Л. Моральні норми засвоюються з дитинства. Київ, 1968. 48 с.
2. Артемова Л. Формуючи гуманні почуття // Дошкільне виховання. 1979. № 7. С. 8–9.
3. Берека В. Вітчизняні гуманістичні джерела морального виховання // Освіта. 2004. № 5. С. 4-7.
4. Воспитание гуманных чувств у детей / Под ред. Л. Проколиенко, В. Котырло. Київ, 1987. 174 с.
5. Врочинська Л., Сухомлинський В. Про виховання гуманності в дітей // Наука і освіта. 2008. № 6. С. 21– 24.
6. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття): Затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. №896. Київ, 1994. 61 с.
7. Долинна О. Увагу моральному вихованню // Дошкільне виховання. 2005. № 12. С. 15.

## **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕГРОВАНИХ УРОКІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

### **Анотація**

*У статті проаналізовано мету та завдання інтегрованих уроків, розглянуто їх класифікацію: за дидактичною метою, за етапами навчальної діяльності, з'ясовано особливості їх проведення.*

**Ключові слова:** *інтегрований урок, класифікація, практичні уміння та навички, творча активність.*

### **Аннотация**

*В статье проанализированы цели и задачи интегрированных уроков, рассмотрено их классификацию: за дидактической целью, за этапами учебной деятельности, выяснены особенности их проведения.*

**Ключевые слова:** *интегрированный урок, классификация, практические умения и навыки, творческая активность.*

### **Summary**

*The article analyzes the purpose and objectives of the integrated lessons, examines their classification: by didactic purpose, by stages of educational activity, the peculiarities of their implementation are clarified.*

**Keywords:** *integrated lesson, classification, practical skills, creative activity.*

Навчитись учитись – це означає зробити так, щоб учіння стало для кожного школяра не тільки необхідністю, але й радістю пізнання. У цьому учням може допомогти лише вчитель – «майстер педагогічної справи настільки добре знає азбуку своєї науки, що на уроці, в процесі вивчення матеріалу, в центрі його уваги перебуває не сам зміст того, що вивчається, а учні, їх розумова праця, їх мислення, труднощі їхньої праці» – зазначав Василь Сухомлинський.

Шлях до мети – в пробудженні прагнення кожного учасника навчально-виховного процесу – і дорослого, і дитини – до спільної організації шкільного життя, розвитку відповідальності за спільну справу, що починається з відповідальності за себе, за свої дії, своє життя. Пошук співробітництва,

співдружності, пройнятих гуманістичними взаємовідносинами, – основа побудови інтегрованого уроку. Чільне місце на таких уроках відводиться елементам творчого пошуку. У процесі проведення інтегрованих уроків педагоги вміло й ефективно керують принципами засвоєння і застосування знань, формують мислення школярів, їхню емоційну та вольову сферу, моральні, естетичні та світоглядні аспекти особистості, навчальні і трудові уміння.

Творча активність школяра на уроці не виникає сама по собі, її треба стимулювати, створювати відповідну атмосферу. З приходом дитини до школи розпочинається новий етап у розвитку різних форм її спілкування. Учень першого класу потрапляє в атмосферу учіння, тоді як дошкільником цілий день проводив у грі. І спілкування школярів поступово набуває якісно нового змісту, бо для цього виникають нові умови з'являється необхідність засвоювати нові поняття з різних навчальних дисциплін, опановувати нову інформацію, робити спроби застосовувати її під час вироблення нових дій та навичок. Дидактична взаємодія на уроці є співпрацею у таких підсистемах:

«особистість учителя – клас»;

«особистість учителя – особистість учня»;

«особистість учня – особистість учня»;

«особистість учня – клас».

В усіх цих підсистемах постійно і незмінно присутня друга складова, відбувається взаємодія вчителя і учня як двох особистостей. Саме її і можна вважати провідним педагогічним механізмом на уроці.

Творчість учителя породжує творчість учня. Найефективніший той урок, на якому на все вистачає часу й уваги, коли всім цікаво вчитись.

**Мета пропонованої статті** – дослідити особливості процесу організації та проведення інтегрованих уроків у початкових класах.

Інтегровані уроки розвивають мислення і мовлення школярів, їхню увагу, пам'ять, спостережливість, кмітливість, ініціативу, самостійність, наполегливість, працьовитість, чуйне, уважне ставлення один до одного та

багато інших позитивних якостей особистості, які так важливо закладати якомога швидше.

*Розглянемо класифікації інтегрованих уроків.*

*I. За дидактичною метою:*

інтегровані уроки засвоєння нових знань;  
інтегровані уроки формування практичних умінь і навичок;  
інтегровані уроки узагальнення і систематизації знань;  
інтегровані контрольні уроки.

*II. За етапами навчальної діяльності:*

вступні інтегровані уроки;  
інтегровані уроки первинного ознайомлення з матеріалом;  
інтегровані уроки формування понять, вивчення законів і правил;  
інтегровані уроки застосування знань на практиці;  
інтегровані уроки формування практичних умінь і навичок;  
інтегровані уроки повторення і узагальнення матеріалу.

Вважаємо, що друга класифікація є більш ефективнішою.

Вивчаючи технологію (структуру) кожного типу уроку вчитель має враховувати тему і зміст предметів, які інтегруються на одному уроці, найдоцільніші методичні засоби і прийоми, конкретні умови, в яких проводитиметься урок, рівень підготовки учнів.

Майже в усіх типах інтегрованих уроків наявні такі структурні елементи: вступна частина, перевірка домашнього завдання, вивчення нового матеріалу закріплення нового матеріалу, повідомлення домашнього завдання, підсумок уроку.

Вступні інтегровані уроки передбачають повідомлення учням теми, мети і завдань уроку, мотивацію навчання школярів, сприймання й усвідомлення учнями практичного матеріалу.

Інтегровані уроки первинного ознайомлення з матеріалом уміщують, головним чином, сприймання й усвідомлення учнями практичного матеріалу,



осмислення зв'язків і залежностей між елементами, того матеріалу, що вивчається.

Інтегровані уроки формування понять передбачають вивчення нового матеріалу, виведення правил, тобто осмислення всього вивченого на основі формування понять.

На інтегрованих уроках формування практичних умінь і навичок головна увага звертається на виконання вправ під час вивчення нового матеріалу (вступні, мотиваційні та пізнавальні вправи), первинне застосування нових знань (тренувальні вправи; самостійні застосування учнями знань у стандартних ситуаціях (вправи за зразком, інструкцією, завданням), творче перенесення знань і навичок у новій ситуації (творчі вправи).

На інтегрованих уроках повторення і узагальнення матеріалу найбільша кількість часу відводилась на відтворення та узагальнення понять і засвоєння відповідної системи знань; підсумок і систематизацію основних теоретичних положень і відповідних ідей науки.

Отже, навчально-виховна система початкової освіти поєднує процеси навчального пізнання й діяльності учня, а інтегрований підхід до навчання дає змогу враховувати цю особливість початкового етапу навчання за допомогою вибору відповідної тематики, добору змісту нового матеріалу, способів і засобів оволодіння ним.

Отже, інтегровані уроки дають відчутні результати у розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів.

### **Література**

1. Браже Т. Интеграция предметов в современной школе // Литература в школе. 1996. № 5. С. 150–154.
2. Іванчук М. Основи технології інтегрованого навчання в початковій школі : навч. метод. посібник. Чернівці, 2001. 120 с.
3. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / za zag. red. N. Bibik. Kyiv, 2018. 160 с.
4. Савченко О. Сучасний урок у початкових класах. Київ, 1997. 256 с.
5. Ступарик Б. Національна школа : витоки, становлення. Київ, 1998. 336 с.
6. Сучасний урок. Інтегративні технології навчання : науково-методичний посібник. Київ, 2004. 192 с.

## **ІНТЕГРОВАНІ УРОКИ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ : ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

### ***Анотація***

*У статті розкрито специфіку інтегрованих уроків, обґрунтовано їх доцільність проведення у початкових класах, розглянуто їх класифікацію: за дидактичною метою, за етапами навчальної діяльності.*

***Ключові слова:*** *інтегрований урок, класифікація, практичні уміння та навички, міжпредметні зв'язки, творча активність.*

### ***Аннотация***

*В статье раскрыта специфика интегрированных уроков, обосновано их целесообразность проведения в начальных классах, рассмотрено их классификацию: за дидактической целью, за этапами учебной деятельности.*

***Ключевые слова:*** *интегрированный урок, классификация, практические умения и навыки, межпредметные связи, творческая активность.*

### ***Summary***

*The article describes the specifics of the integrated lessons, substantiates their expediency of conducting in the elementary classes, considers their classification: by didactic purpose, by stages of educational activity.*

***Keywords:*** *integrated lesson, classification, practical skills, cross-curricular communication, creative activity.*

У Концепції «Нова українська школа» йдеться про потребу системних змін у структурі та змісті початкової освіти. Переосмислення пріоритетів навчання, ролі учня як суб'єкта навчально-виховного процесу, а також суспільні зміни зумовлюють нетрадиційні підходи до вирішення багатьох освітніх проблем. Серед яких – проблема інтегрованого навчання.

Психологічні основи процесу інтеграції, його сутність та дидактичні можливості розкрито в дослідженнях Н. Бібік, С. Вашуленка, Л. Виготського, С. Гончаренка, В. Давидова, В. Зінченка, Р. Ільченко, Е. Носенко, О. Савченко, В. Тищенко, С. Якименка та ін.

**Мета наукової розвідки** – довести ефективність впровадження інтегрованих уроків у початковій школі.

У змісті навчання інтеграція знань здійснюється злиття в одному предметі чи темі елементів різних навчальних дисциплін шляхом широкого міждисциплінарного підходу, який передбачає визначення інтегративних принципів загальноосвітнього значення.

Одним із напрямків методичного збагачення уроків у початкових класах, як зазначає О. Савченко, є проведення їх на основі інтеграції змісту [4, с. 87]. Доцільність інтегрованих уроків впливає із завдань інтеграції знань, умінь та навичок учнів.

Інтегрований урок об'єднує блоки знань із різних навчальних предметів, тем навколо однієї проблеми з метою інформаційного та емоційного збагачення сприймання, мислення, почуттів учня, що дає змогу пізнавати певне явище різнобічно, досягати цілісності знань. Такий урок спрямований на розкриття загальних закономірностей, законів, ідей, теорій, відображених у різних науках і відповідних їм навчальних предметах. Він забезпечує формування в учнів цілісної системи уявлень про діалектико – матеріалістичні закони пізнання навколишнього світу у їх взаємозв'язку та взаємозумовленості і сприяє поглибленню та розширенню знань учнів, діапазону їх практичного застосування.

Мета інтегрованих уроків передбачає формування в учнів цілісного світогляду про навколишній світ, активізацію їх пізнавальної діяльності; підвищення якості засвоєння сприйнятого матеріалу; створення творчої атмосфери в колективі учнів; виявлення здібностей учнів та їх особливостей; формування навичок самостійної роботи школярів із додатковою літературою, таблицями міжпредметних зв'язків, опорними схемами; підвищення інтересу учнів до матеріалу, що вивчається; ефективну реалізацію розвивально – виховної функції навчання. У результаті побудови і проведення уроку на інтегрованому підході у свідомості учня виникають якісно нові знання внаслідок одержання особливої інформації.

Для уроків міжпредметної інтеграції змісту, як показують наукові дослідження і практика, характерні різні підходи. Міжпредметні зв'язки виступають як умова єдності навчання і виховання, засіб комплексного підходу до предметної системи навчання. Міжпредметні зв'язки мають особливе значення для формування багатьох понять. Наприклад, на уроці читання у другому класі діти вивчають казку «Заєць та Іжак», на уроці ознайомлення з навколишнім світом вони пізнають особливості життя цих тваринок. На уроках образотворчого мистецтва ці образи закріплюється в малюнку, на уроках праці – в ліпленні. Таким чином, поняття не просто дублюються, а поглиблюються. Отже, міжпредметні зв'язки дають змогу поглибити вивчення матеріалу без додаткових затрат, реалізувати взаємну систематизовану узгодженість, стимулювати учнів до використання набутих знань у повсякденній практиці.

Однак не можна ототожнювати інтегрований урок із міжпредметними зв'язками, оскільки, як зазначає О. Савченко, це різні методичні поняття [4, с. 89].

Ідея інтегрованого навчання сьогодні надзвичайно актуальна, оскільки з її успішною методичною реалізацією передбачається досягнення мети якісної освіти, тобто освіти конкурентоздатної, спроможної забезпечити кожній людині самостійно досягати життєвої цілі, творчо самоутверджуватися у різних соціальних сферах. Звичайно, інтеграція, як дидактичний засіб чи принцип, має при цьому втілитися у навчальні предмети, у формі їх об'єднання і представлення єдиним цілим. Йдеться про конструювання і втілення способів інтеграції змісту освіти, на основі яких має розгортатися відповідний навчальний процес. Науковці виділяють такі способи інтеграції змісту початкового навчання : інтегровані курси; інтегровані підручники; інтегровані завдання; інтегровані уроки.

Важливим способом інтеграції змісту початкової освіти є інтегровані підручники, які бувають двох видів : одні з них об'єднують навчальний матеріал кількох освітніх галузей, інші – інтегрують зміст освіти у межах одного навчального предмета.

Одним із напрямів інтегрування змісту предметів є проведення інтегрованих уроків. При цьому поурочна інтеграція здійснюється на основі інтеграції змісту, відібраного з кількох предметів і об'єднаного навколо однієї теми. Це об'єднання має на меті інформаційне й емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів учнів завдяки залученню цікавого матеріалу, що дає змогу з різних сторін пізнати якесь явище, поняття, досягти цілісності знань. В основі інтегрованого уроку лежить певним чином інтегрований зміст. Інтеграція шкільного змісту може бути повною або частковою. Цікаво, що характерною рисою початкової школи більшості зарубіжних країн стало навчання за інтегрованими уроками.

Інтегровані уроки – це уроки, які об'єднують блоки знань із річних навчальних предметів, що за навчальним планом викладаються як окремі навколо однієї теми з метою інформаційного та емоційного збагачення, сприймання, мислення, почуттів учня, що дає змогу пізнавати нове з різних сторін, досягати цілісності знань. Метою навчальних занять, побудованих на

інтегрованому змісті, є створення передумов для різнобічного розгляду певного об'єкта, поняття, явища, формування системного виникнення уяви, позитивно-емоційного ставлення до пізнання.

Урок у сучасних умовах повинен носити творчий характер. Потрібно запозичувати все найкраще в досвіді вчителів, самому шукати можливі, більш ефективні підходи пояснення нового матеріалу і повторення вивченого матеріалу.

Мета інтегрованих уроків – формування в учнів цілісного світогляду про навколишній світ, активізація їх пізнавальної діяльності; підвищення якості засвоєння сприйнятого матеріалу; створення творчої атмосфери у колективі учнів; виявлення здібностей учнів та їх особливостей; формування навичок самостійної роботи школярів з додатковою довідковою літературою, таблицями міжпредметних зв'язків, опорними схемами; підвищення інтересу учнів до матеріалу, що вивчається; ефективна реалізація розвивально-виховної функції навчання [2, с. 49].

Інтегративна цілісність уроку потребує наявності однакового рівня спільності взаємодіючих елементів спільної мети для всіх процесів взаємодії, спрямованої на досягнення кінцевого результату. На думку Т. Браже, інтегровані уроки, подібно до традиційних, можна класифікувати за такими ознаками [1, с. 152–153]:

I. За дидактичною метою:

- 1) уроки засвоєння нових знань;
- 2) уроки формування практичних умінь і навичок;
- 3) уроки узагальнення і систематизації знань;
- 4) контрольні уроки;

II. За етапами навчальної діяльності:

- 1) вступні уроки.
- 2) уроки первинного ознайомлення з матеріалом;
- 3) уроки формування понять, вивчення законів і правил;
- 4) уроки застосування знань на практиці;
- 5) уроки формування практичних умінь і навичок;
- 6) уроки повторення і узагальнення матеріалу.

Кожен тип уроку має внутрішній зміст – методику вирішення окремих дидактичних задач на кожному етапі уроку. Методика – це найбільш мобільна частина кожного уроку, тому що методи, прийоми і засоби навчання використовуються на уроці в різних співвідношеннях, послідовності і взаємозв'язку.

Інтегровані уроки в початковій школі дають можливість підводити учнів до усвідомленої і емоційно пережитої потреби міркувати і висловлювати свої думки на запропоновану тему. Діти мають можливість застосовувати при цьому арсенал своїх знань, життєвий досвід, зробити власні, нехай незначні, але дуже необхідні кожній дитині, висновки та пошукові відкриття [5, с. 49].

Отже, навчально-виховна система початкової освіти поєднує процеси навчального пізнання й діяльності учня, а інтегрований підхід до навчання дає змогу враховувати цю особливість початкового етапу за допомогою вибору

відповідної тематики, добору змісту нового матеріалу, способів і засобів оволодіння ним. Відповідно інтегровані уроки дають відчутні результати у розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів.

### **Література**

1. Браже Т. Интеграция предметов в современной школе // Литература в школе. 1996. № 5. С. 150–154.
2. Іванчук М. Основи технології інтегрованого навчання в початковій школі : навч. метод. посібник. Чернівці, 2001. 120 с.
3. Нова українська школа : поради для вчителя / за заг. ред. Н. Бібік. Київ, 2018. 160 с.
4. Савченко О. Сучасний урок у початкових класах. Київ, 1997. – 256 с.
5. Ступарик Б. Національна школа : витоки, становлення. Київ, 1998. 336 с.
6. Сучасний урок. Інтегративні технології навчання : науково-методичний посібник. Київ, 2004. 192 с.

**Інна Суліма**

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Віннічук А. П.)*

## **МЕТОДИКА РОБОТИ НАД НАРОДНОЮ КАЗКОЮ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

### ***Анотація***

*У статті проаналізовано методичні особливості роботи над жанром народної казки з учнями початкових класів; з'ясовано особливості текстового аналізу, складання плану, написання власної казки.*

***Ключові слова :*** народна казка, чарівні казки, казки про тварин, побутові казки, структура казки.

### ***Аннотация***

*В статье проанализированы методические особенности работы над жанром народной сказки с учениками начальных классов; выяснены особенности анализа текста, составление плана, написание собственной сказки.*

***Ключевые слова:*** народная сказка, волшебные сказки, сказки о животных, бытовые сказки, структура сказки.

### ***Summary***

*The article analyzes the methodological features of work on the genre of folk tales with elementary school students; the peculiarities of working with the text, drawing up a plan, writing your own fairy tale.*

*Keywords: fairy tale, fairy tales, fairy tales about animals, fairy tales, fairy tale structure.*

Формування духовності неможливе без вивчення культурних явищ і традицій минулого, зокрема усної народної творчості. Значне місце у чинних шкільних програмах із літератури відведено вивченню усної народної творчості, опрацюванню її різновидів. Це казки, прислів'я і приказки, загадки, пісні, думи, легенди, перекази тощо.

Зразки фольклору введені у чинні програми з літературного читання за лінійним принципом, тобто від простого до складного, вивчаючи які необхідно дотримуватися принципу наступності. Адже фольклорні твори мають багато спільного: правдивість, життєстверджувальний характер, художньо-образна система. Визначальна риса фольклору – колективний характер творення. Звідси – варіативність жанрів, відсутність усталеності текстів тощо.

Серед фольклорних творів, як і в літературі, виділяють епічні, ліричні, драматичні, а в межах кожного з цих родів – жанри і їх різновиди, що відзначаються своїми особливостями. З урахуванням цього й аналізуються фольклорні твори у нових контекстах епох, коли читач зіставляє їх із дійсними фактами.

Серед усіх фольклорних творів найбільшою популярністю у дітей користується казка.

*Мета пропонованої розвідки – з'ясувати особливості вивчення жанру казки в початкових класах.*

Казка – це потужний засіб розвитку фантазії, засвоєння суспільного досвіду. Казки завжди носять повчальний характер, добрі і світлі, образи близькі для дитячого сприймання і розуміння. У казках передбачено чіткий поділ на добро і зло, тому дітям легше розуміти характер казкових образів, ніж складні і суперечливі людські.

Діти люблять звірів, часто уподібнюють їх дії людській поведінці. Найближчі казки про тварин, фантастичними і соціально-побутовими діти



цікавляться пізніше, адже для розуміння таких казок необхідно набути певний життєвий досвід чи знання.

Дітей молодшого шкільного віку казки приваблюють гострим і захоплюючим сюжетом, буйністю фантазії, яскравістю барв, особливою сміливістю думки. У казках завжди добро перемагає зло, а діти за натурою, як правило, оптимісти.

Вивчення казки переважно включає такі етапи:

1. Підготовка до сприймання твору.
2. Читанням чи розповідь казки вчителем або прослуховування твору у виконанні майстрів художнього слова.
3. Робота над текстом казки (бесіда за змістом прочитаного, використання окремих елементів аналізу).
4. Повторне читання казки (можливе в особах, з елементами інсценування).
5. Виготовлення ілюстрацій до окремих епізодів казки (не обов'язково).
6. Підсумок.
7. Творчі усні чи письмові роботи.

Зупинимось детальніше на кожному етапі роботи.

Казка (народна) – епічний твір, тому й етапи роботи аналогічні.

Підготовка до сприймання має завдання: психологічно налаштувати на слухання і розуміння твору, а також дати мінімум знань, відомостей про твір і життєві факти, що лягли в основу. Це може бути емоційне слово вчителя, бесіда, розгадування ребусів чи кросвордів, робота із прислів'ями, перегляд уривків кіно улюблених казок чи фотоматеріалів.

Читання казки має бути високохудожнім. Виконавець казки обов'язково є в душі актором, тобто грою голосу, мімікою, рухами він передає особливі риси характеру і вдачі героїв, аби пробудити образне мислення у дітей.

Робота над текстом казки – бесіда на сприймання, спостереження, елементи аналізу, перечитування епізодів, переказ, усне малювання тощо.

Під час аналізу казок необхідно досліджувати логіку тих життєвих подій, які змальовано в них, психологічно вмотивувати поведінку героїв, ставити питання, які спонукають учнів мислити, міркувати.

Так, до побутової казки «Мудра дівчина» («Літературне читання», О. Савченко, 4 клас) можна змоделювати бесіду за такими питаннями:

- Де й коли відбуваються події, описані у творі?
- Хто герої казки, що ви дізналися про них?
- Чому багатий брат захотів повернути собі корову? Чи справедливою була вимога багатого брата?
- Чи справедливо розсудив братів пан? Чому, обґрунтуйте свою думку.
- Чому батько звернувся за допомогою не до поважних, досвідчених людей, а до своєї доньки? Ким була Маруся для батька?
- Як ставився батько до дочки? З чого це видно? Доведіть, спираючись на текст.
- Спробуйте й ви розгадати загадки пана.
- Яким постає пан у змаганнях на кмітливість із Марусею?
- Як Маруся виконала перше завдання пана? Які риси вдачі бідної дівчини простежуються в епізоді?
- У чому виявилася винахідливість дівчини, коли виконувала друге завдання?
- Пригадайте усі завдання, які задав пан Марусі? Що можна сказати про розум і кмітливість пана? Чи була дівчина йому гідним супротивником?
- Кому із героїв казки симпатизує автор-народ? Які риси характеру народ схвалює, а які навпаки – висміює?
- Які події казки можна вважати реальними, а які фантастичними? Чому?
- Пригадайте казки, які читали чи бачили раніше, в яких прославляються представники народу – носії мудрості, кмітливості, продемонстрована їхня перевага над панами.

У процесі поглибленої роботи над твором варто практикувати такі види роботи, які б допомогли учням збагнути поетичні узагальнення, що втілені у народних казках. З цією метою на уроках можна використати прислів'я, приказки, які діти ілюструють відповідними епізодами казки і коментують, роблять висновки, формулюють ідею твору чи епізоду. До названої казки, наприклад, учні записують у зошит, коментують і шукають епізоди, які б відповідали таким прислів'ям: «Де гроші люблять, там совість гублять», «Тяжко позиватися латаній свитині з добрим кожухом», «Пани правди не скажуть, а рот зав'яжуть», «Далеко видить око, а розум глибоко», «Розум силу переважить», «Людська думка найбистріша, найсміливіша» тощо.

Завдання можна ускладнити. На дошці у дві колонки записуємо частини прислів'їв. Дітям даємо завдання їх прочитати, з'єднати, прокоментувати і визначити, кого чи чого вони стосуються у казці.

І сила перед	а душа в болоті
Око бачить далеко,	мужицька хитрість
На панську мудрість	і людей питай
Тіло в золоті,	а розум – ще далі
Свій розум май	розумом никне

Щоб успішно керувати процесом осмислення і конструювання учнями казкових образів, учитель-словесник повинен враховувати особливості казки як специфічного фольклорного жанру.

На заключному етапі роботи над казкою обов'язково зупиняємося на теоретико-літературних відомостях про казку. Зокрема, даємо колективно визначення, називаємо види казок (фантастичні чи чарівні, про тварин, побутові), композиційні особливості жанру (зачин і кінцівка, повторення чисел три, шість, дев'ять тощо), різка поляризація героїв на носіїв добра і зла. Учні засвоюють казкові прийоми тільки тоді, коли безпосередньо працюють із текстом спостерігають за його художніми прийомами і засобами. Без цього в них навіть і після вивчення розділу «Казки» так і не складеться уявлення про

специфічні особливості відображення життя у народних казках, про роль казкової вигадки.

Учені називають такі алгоритми казкових образів:

- аглютинація – склеювання, поєднання ознак, властивостей предметів, які природно не поєднуються, зближення тих явищ, які не поєднуються, перенесення предметів і явищ у нові часи та простори;
- гіперболізація – різке перебільшення з відповідною художньою метою властивостей людей, явищ;
- персоніфікація і метаморфози.

Природа в казці – активна життєва сила, яка втручається в події, а не виконує роль тла, статистичного пейзажу.

Особливий і час у казках. Для казкового сюжету найхарактернішим є забігання вперед чи повернення назад, як це буває в інших епічних жанрах. І лише деякі окремі деталі, опис обставин життя, побут, часом, дають підстави твердити про відображення у казці певної історичної епохи.

Казка як своєрідний фольклорний жанр складалася протягом багатьох віків. Зберігалися і передавалися з покоління в покоління образно-стилістичні прийоми. Усе випадкове забувалося з часом. Так у жанрі казки виробилися усталені форми, прийоми. Складаючи план казки «Мудра дівчина», варто провести спостереження за композицією твору, яка є характерною для багатьох побутових казок.

Спочатку короткий традиційний зачин («Були собі два брати – один убогий, а другий багатий»), зав'язка твору. Далі змальовується ряд подій, які ведуть до загострення конфлікту, що втілює боротьбу добра і зла. Кінець твору щасливий: правда торжествує над злом.

Методисти наголошують, ніщо так не сприяє розумінню природи казки як самостійна творчість дітей. Тому завершуємо вивчення казки творчими усними чи письмовими роботами. Скласти казку – це означає свідомо осмислити ідею, якій підпорядковується і система образів, і її композиційна побудова, і її художньо-зображальні засоби.

Робота над складанням казкового сюжету активно розвиває дитячу уяву та фантазію.

У працях В. Сухомлинського наголошується, що завдяки казці дитина пізнає світ не лише розумом, а й серцем виявляє своє ставлення до добра і зла. Казка пробуджує мислення, розвиває мовлення дитини, виховує повагу до людей, рідного краю.

Які ж види роботи можна практикувати, навчаючи учнів складати власну казку, і чи спроможні учні класу без попередньої підготовки успішно справлятися з поставленим завданням? Запропонуємо на початковому етапі написати казку на основі запропонованої сюжетної схеми, дописати казковий твір, передбачивши в нім логіку життєвих подій. Можна практикувати створення казок на основі запропонованого початку.

Складені казки колективно аналізувати з погляду їх змісту і особливостей форми. Учні самостійно визначають, до якого виду казок їх можна зарахувати і чому. Варто з'ясувати, що хоче сказати учень своєю казкою, чим вона близька до народних казок, які місця казки учням сподобалися, що вони хотіли б порадити автору.

На уроках з позакласного читання розрізнені знання про казку поглиблюються, додаються на уроках світової літератури.

Формування понять про народну казку поглиблюється і узагальнюється під час вивчення літературної казки, яка має і свої особливості, зіставляючи які, учні знаходять ряд спільних моментів, яскравіше виділяють характерне і властиве народним і літературним казкам. Для цього можна застосувати текстуальну порівняльну таблицю, що слугуватиме зоровою опорою.

Отже, працюючи над жанром казки, ми виховуємо в молодших школярів любов та повагу до народних традицій, розвиваємо мовленнєві та мисленнєві процеси, навчаємо співпереживати, аналізувати події та вчинки, формуємо естетичні почуття.

#### **Література**

1. Лановик М., Лановик З. Українська усна народна творчість : Підручник. 4-те вид. Київ, 2006. 591 с.

2. Савельєва С. Використовуючи усну народну творчість // Початкова школа. № 10, 1998. С. 50.
3. Савченко О. Літературне читання : підручник для 4 класу. Київ, 2004. 159 с.

**Інна Суліма**

*м. Вінниця*

*(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Віннічук А. П.)*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ В МОЛОДШИХ КЛАСАХ**

### ***Анотація***

*У статті проаналізовано психологічні особливості сприймання художніх творів, простежено основні рівні їх розуміння учнями молодших класів.*

**Ключові слова :** *художній образ, образне узагальнення, синкретизм, рівні розуміння.*

### ***Аннотация***

*В статье проанализированы психологические особенности восприятия художественных произведений, прослежены основные уровни их понимания учащимися младших классов.*

**Ключевые слова:** *художественный образ, образное обобщение, синкретизм, уровни понимания.*

### ***Summary***

*The psychological bases of perception of works of art are analyzed in the article, the basic levels of their understanding by pupils of the younger classes are traced.*

**Keywords:** *artistic image, figurative generalization, syncretism, levels of understanding.*

Методика аналізу художнього твору в початкових класах не може не враховувати особливості сприймання художнього твору учнями молодшого шкільного віку. Тому проблемі сприйняття художнього твору присвячено наукові розвідки з методики, мистецтвознавства і психології. Так, О. Нікіфорова вважає, що безпосередність сприймання є вторинною і виробляється з досвідом [4]. На перше місце вона ставить безпосередній емоційний вплив образів твору. Для розвитку художнього сприймання вона рекомендує розвивати відтворююче сприймання, використовувати такі методи і

прийоми роботи, як виразне читання, аналіз прочитаних пейзажів, збагачення практики художнього читання взагалі, ознайомлення учнів із прийомами побудови образу тощо.

П. Якобсон підкреслює, що художнє сприймання завжди є осмисленням, витлумаченням, розкриттям змісту [6]. Сучасна методика спрямовує увагу вчителя на формування творчої уяви, вміння слухати і чути твір, сприймати його емоційний зміст. Перша стадія сприймання здійснюється при читанні твору. Сприймання у процесі читання, формує естетичне співпереживання учнів. Без особистісного, суб'єктивного сприймання у свідомості читця не може реалізуватися і об'єктивний смисл тексту.

Сприймання ж художнього твору неможливе без мислення. Як зазначає Л. Виготський, дитина поступово осягає значення слова, проходячи кілька рівнів узагальнення, оволодіваючи мовою, виходячи з дитячого синкретизму до наукового, понятійного мислення [1]. А. Лісовський, підтримуючи цю думку, вказуючи на те, що сприймання твору виразним читанням є першим етапом цілісного сприймання твору, вищою ж сходинкою є сприймання обдумане, у процесі якого відбувається глибоке осягнення поетичного твору.

Твори образотворчого мистецтва, музики, архітектури глядачі, слухачі сприймають безпосередньо органами відчуттів, тобто сприймають той матеріал, з якого «зроблений» твір. А читач сприймає графічні знаки надруковані на папері, і тільки за допомогою включення психічних механізмів мозку ці графічні знаки перетворюються у слова. Завдяки словам і відтворюючій уяві вибудовуються образи, а вже ці образи викликають емоційну реакцію читача, народжують співпереживання героям і автору, а звідси виникає розуміння твору і розуміння свого ставлення до прочитаного.

Психологи зазначають, що у процесі сприймання з'являється установка, яка базується на попередньому досвіді суб'єкта, подібно до того, як це має місце у його практичній діяльності.

На основі практичного досвіду дитина вчиться розуміти, відчувати, набуває емоційності, чуттєвості. У зв'язку з цим і проходить розвиток

особливої діяльності – сприйняття, що визначає естетичне ставлення до предметів.

Необхідно також підкреслити, що сформована навичка читання передбачає повну автоматизацію перших кроків сприймання. Розкодування графічних знаків не викликає труднощів у кваліфікованого читача, всі зусилля він витрачає на усвідомлення образної системи, на відтворення в уяві художнього світу твору, на розуміння його ідеї і свого власного відношення до неї. Однак молодший школяр ще не володіє навичкою читання в достатній мірі, тому для нього перетворення графічних знаків у слова, розуміння значень слів та їх зв'язків – досить трудомісткі операції. Необхідність прочитати твір самостійно часто веде до того, що смисл твору стає незрозумілим. Саме тому первинне читання твору має здійснюватись учителем. Важливо проводити детальну словникову роботу: пояснювати, уточнювати значення слів, забезпечувати попереднє читання важких слів і словосполучень, емоційно готувати дітей до сприймання твору. Варто пам'ятати, що на цьому етапі дитина ще слухач, а не читач. Сприймаючи твір на слух, вона стикається з озвученим змістом і озвученою формою. Через форму, подану виконавцем (учителем), орієнтуючись на інтонацію, жести, міміку, дитина проникає у зміст.

До узагальнення в художньому образі молодші школярі підходять із звичними для них і властивими для їх віку розумовими операціями емпіричного узагальнення, тому глибокі суттєві зв'язки літературного образу залишаються для них не розкритими. Виникає широкий розрив між засобами художнього узагальнення у літературному творі і можливостями його сприймання та осмислення на рівні емпіричного мислення.

За дослідженнями Д. Ельконіна, П. Гальперіна та ін., які по-різному розв'язують проблему психічного розвитку молодших школярів, у методиці літератури з'явилися спроби знизити вікові пороги при засвоєнні теоретичних знань із метою підвищення інтенсивності літературного розвитку учнів початкової школи і молодших підлітків[3].



Якщо говорити про види узагальнення у зв'язку із засвоєнням такого навчального предмету, як література, то слід мати на увазі образне узагальнення, яке є необхідною властивістю розуму кожного читача. Що стосується узагальнення понятійного, зв'язаного із засвоєнням основ науки про літературу, то воно не може бути сформованим у відриві від образного узагальнення.

Образне узагальнення як процес читацької думки передбачає аналіз суттєвих зв'язків між художніми деталями, з яких будується образ. У тому випадку, коли молодші школярі говорять, що «це придумав письменник», міркують про те, як «буває у житті» і «як не буває», знаходять розуміння вимислу твору, то це ще не початок реалістичного ставлення до літератури, тому що у всіх цих судженнях вони будують своє образне узагальнення емпірично, на видимих зв'язках між речами реального життя.

Молодшому школяреві потрібні враження буття, емоційний, чуттєвий досвід для більш чи менш адекватного сприймання літературного твору. Уроки літератури повинні формувати у молодшого школяра той високий рівень почуттів, без якого неможливим є сприймання літературного твору ні в середніх класах, ні тим більше у старших класах.

Для молодших школярів характерною є така особливість дитячого мислення, як синкретизм, який до 7–8 років переходить із безпосереднього сприймання у вербальний план. Синкретизм полягає у тому, що явища, які сприймаються одночасно у часі або в просторі, або разом дані у сприйманні, ставляться дитиною в причинний зв'язок. Справжні (глибинні) причинні зв'язки ще недоступні самотійному сприйманню дитини, і вона бачить залежність причини і наслідки там, де явища, факти, предмети реального світу дійсно зв'язані часом або місцем (але не причинними зв'язками). Ця особливість дає про себе знати інколи у першокласника, проявляючись у сприйманні художніх творів (казок, маленьких оповідань). У дитячому синкретизмі та суб'єктивізмі (дитяча здатність «пояснити» все, чого б це не

вартувало) вже починає зароджуватись нова сходинка узагальнення, що властива наступним етапам розвитку дитини.

Суб'єктивний фактор при оцінці творів, чужих для читача, може проявлятися у більш пом'якшеній формі, не заважаючи читачу давати поряд із суб'єктивною оцінкою і об'єктивну оцінку його художніх особливостей.

Читачі, які емоційно вразливі, можуть відчувати естетичну насолоду і від творів, у тій чи іншій мірі чужих для особистості. Суб'єктивність емоційного критерію полягає у тому, що більш чужі для них твори вони переживають менш інтенсивно і дають таким творам оцінки, хоча й високі, але нижчі, ніж творам, близьким для них.

Але до естетичної насолоди художнім твором, його переваг, необхідно оволодіти й аналізом особливостей художньої форми творів, навчитися розглядати форму твору у зв'язку з його змістом тощо, тобто оволодіти практично критеріями оцінки творів.

У процесі дослідження, яке проводила З. Романовська, було виявлено 4 основних рівні сприймання і розуміння художньої літератури молодшими школярами:

I рівень – репродуктивний. Він має 2 підрівні:

а) фрагментарний;

б) сюжетно-логічний;

II рівень – емоційно-сюжетний;

III рівень – інтуїтивно-художній;

IV рівень – елементарний усвідомлено-художній [5, с. 268].

Ці рівні не залежать від віку школярів. Вони вказують на просування учнів у сприйманні художніх творів і принципово відрізняються від поділу дітей на тих, які слабо, середньо і добре встигають. Головна відмінність цих рівнів у тому, що в них відображаються не кількісні показники, як в оцінках знань, а якісні зміни у розумінні творів художньої літератури. Межі між ними дуже рухливі, хоча кожен рівень має свої особливості.

Репродуктивний рівень відображає засвоєння змісту сюжету і події твору без творчої переробки сприйнятого і без проникнення в образне узагальнення. Сприймаються прості зв'язки твору: що за чим йде. Діти роблять зусилля, щоб запам'ятати те, про що читають, засвоїти факти і події. Таке сприймання відповідає віковій потребі – пізнати світ. При відповіді діти спішають переказати факти і події, про які дізналися з твору, і зазвичай самі отримують від цього велике задоволення. У залежності від повноти сприймання змісту в цьому рівні виділяються 2 підрівні.

Фрагментарний підрівень зазвичай властивий дітям, які погано читають, особливо у першому класі. Роблячи великі зусилля в техніці читання, дитина не може охопити всі взаємозв'язки у творі – в її свідомості ніби «висвітлюються» яскраво окремі деталі, герої, явища, без зв'язку їх зі всім змістом. Оцінка героя подається на основі однієї негативної або позитивної дії. Вона переноситься на весь твір: поганий чи хороший. Слово сприймається як сигнали, що актуалізують яскраві життєві враження. Окремі уявлення погано синтезуються в загальну картину.

Сюжетно-логічний підрівень відрізняється від попереднього більш повним сприйманням твору в його контекстно-сюжетних зв'язках. Вірш і оповідання сприймаються однаково, як повідомлення, що має певну, частіше всього часову, послідовність. Діти стараються запам'ятати зміст твору і як можна детальніше переказати його.

Сприймання на емоційно-сюжетному рівні відрізняється яскраво вираженою емоційністю, особистісним ставленням до героїв і подій, співпереживанням героям, участю в їх діях. Емоційність сприймання властива всім рівням.

Інтуїтивно-художній рівень характеризується не тільки повнотою і самостійністю сприймання твору, але і проявом інтуїтивно-художнього почуття при виборі твору.

Цікавим є те, що сприймаючи сюжетно-подійну сторону твору, ці учні не прагнуть до його переказу, їх увага спрямована на те, щоб висловити своє ставлення до нього, дати оцінку вчинків не тільки головних, але й інших героїв.

Дуже важливо, що школярі на цьому рівні самі зупиняються на окремих образних висловлюваннях, виділяють їх з тексту і прагнуть розгадати їх художній смисл.

Елементарний усвідомлено-художній рівень можна назвати цілісно-аналітичним. Якщо на попередньому рівні учні при виборі твору проявляють скоріше інтуїтивну чуйність, ніж розуміння якості художнього зображення, то на цьому рівні учні не тільки безпомилково у всіх випадках віддають перевагу більш художньому твору, але і роблять крок у більш глибоке розуміння його образної сторони. Поряд із зображувальною дійсністю вони оцінюють і саме зображення, відмічаючи найбільш доступні їх розумінню елементи майстерності письменника, зупиняючись на найбільш яскравих сценах, образних висловлюваннях, прагнуть розгадати їх художній смисл.

Вікова динаміка розуміння художнього твору взагалі і дійових осіб у тому числі може бути представлена як деякий шлях від співпереживання конкретному герою, співчуття йому, до розуміння авторської позиції і далі до узагальненого сприймання художнього світу і усвідомлення свого до нього ставлення, до осмислення впливу твору на свої власні установки. Але пройти цей шлях молодшому школяру під силу тільки за допомогою дорослого, вчителя.

#### Література

1. Выготский Л. Вопросы детской психологии. Санкт-Петербург, 1997. 224 с.
2. Выготский Л. Собрание сочинений в 6 т. Т.2 Проблемы общей психологии.- Москва, 1982. 504с.
3. Эльконин Д. Психологическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. Воронеж, 1995. 414 с.
4. Никифорова О. Психология восприятия художественной литературы. Москва, 1972. 560 с.
5. Романовська З. Учение и развитие младших школьников. Москва, 1982. 480 с.
6. Якобсон П. Психология художественного восприятия. Москва, 1964. 260 с.

ДЛЯ НОТАТОК

імені Михайла Коцюбинського  
факультет філології й журналістики  
імені Михайла Стельмаха  
кафедра методики філологічних дисциплін  
і стилістика української мови

**ЕЛЕКТРОННЕ ВИДАННЯ**

**Актуальні проблеми сучасної мовної  
та літературної освіти в середніх  
навчальних закладах**

**Матеріали**

**IV Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-  
конференції студентів, аспірантів та молодих учених  
(16 травня 2019 р.)**

**Упорядник:** канд. філол. наук, доц. Віннічук А.П.

**Верстка:** Крилевська А.С.

**ВІННИЦЯ – 2019**