

4. Зарецкая Е. Н. Деловое общение / Н. Е. Зарецкая. – М.: Дело, 2002. – Т. 2. – 720 с.
5. Казаринова Н. В. Межличностное общение: конспект лекций / Н. В. Казаринова. – М.: Издательство В. А. Михайлова, 2000. – 64 с.
6. Кожин А. Н. Функциональные типы русской речи: учеб. Пособие / А. Н. Кожин, О. А. Крылова, В. В. Одинцов. – М.: Высшая школа, 1982. – 189 с.
7. Крижанская Ю. С. Грамматика общения / Ю. С. Крижанская, В. П. Третьяков. – М.: Смысл, 1999. – 279 с.
8. Леонтьев А. А. Психология общения: учебное пособие для студентов вузов. – / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
9. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1999. – 349 с.
10. Макар Л. В. Обучение профессионально ориентированному общению на английском языке студентов неязыкового вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. В. Макар. – СПб., 2000. – 18 с.
11. Мороховский А. Н. Стилистика английского языка: учебник / А. Н. Мороховский, О. П. Воробьева, Н. И. Лихошерст, З. В. Тимошенко. – К.: Вища школа, 1991. – 345 с.
12. Мутовкина О. М. Формирование у студентов технического вуза готовности к профессиональному общению: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. М. Мутовкина. – Волгоград, 1999. – 20 с.
13. Цибульская Е. В. Интегративный курс обучения английскому языку судоводителей (учебные материалы и методы обучения): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. В. Цибульская. – М., 1995. – 205 с.
14. Щитова В. И. Презентация как коммуникационный феномен культуры: дисс. ... канд. пед. наук: 24.00.01 / В. И. Щитова. – М., 2003. – 188 с.
15. Sieroń R. В. Wykorzystanie nowych technologii komunikacyjnych w proforystycznym wymiarze pedagogiki katolickiej na przykładzie działalności Polskiego Dzieła Biblijnego im. Jana Pawła II / R. В. Sieroń // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – К.-Вінниця, 2008. – С. 228–237.

УДК 811.161.2'276.6:34

В. Я. МЕЛЬНИЧАЙКО, М. Й. КРИСЬКІВ

ТИПОВІ ПОМИЛКИ У ПРОВЕДЕННІ СЛОВОТВІРНОГО АНАЛІЗУ

Йдеться про ті явища у сфері будови слова і словотворення, неправильне трактування яких може спричинити до нерозуміння суті словотвірного процесу і, як наслідок, до механічного заучування учнями навчального матеріалу. Зазначено, що врахування описаних фактів допоможе вчителю формувати в учнів уявлення про цілісний характер мовної системи, успішно працювати над підвищенням орфографічної грамотності і розширенням лінгвістичного кругозору учнів. До помилок, зокрема, призводять неправильні визначення кореня як спільної частини споріднених слів, префікса і суфікса як частин мови, що знаходяться перед коренем або після нього та ускладнюють усвідомлення функцій кожної морфеми, а також неточне коментування словотвірної структури слів, в утворенні яких задіяні не один, а два мовні засоби.

Ключові слова: структура слова, морфеми, способи творення слів, мотивація, семантичний зв'язок.

В. Я. МЕЛЬНИЧАЙКО, М. Й. КРИСЬКІВ

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ В ПРОВЕДЕНИИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА

Говорится о тех явлениях в сфере состава слова и словообразования, неправильная трактовка которых может привести к непониманию самой сути словообразовательного процесса и, как следствие, к механическому заучиванию учащимися учебного материала. Указано, что учет описанных фактов поможет учителю формировать у учащихся представление о целостном характере языковой

системы, успешно работать над повышением орфографической грамотности и расширением лингвистического кругозора учащихся. К ошибкам, в частности, приводят неправильные определения корня как общей части родственных слов, приставки и суффикса как частей речи, которые находятся перед корнем или после него, которые затрудняют понимание функций каждой морфемы, а также неточное комментирование словообразовательной структуры слов, в образовании которых задействовано не один, а два языковые средства.

Ключевые слова: структура слова, морфемы, способы образования слов, мотивация, семантическая связь.

V. J. MELNYCHAJKO, M. I. KRYSKIV

COMMON MISTAKES IN THE CONDUCT OF WORD BUILDING ANALYSIS

The article refers to the phenomena in the structure of words and word formation, incorrect interpretation of which might lead to the misunderstanding of the essence of word-formative process and, consequently, to students' mechanical learning of the educational material. Taking into account the described facts will help teachers to improve students understanding of the holistic nature of the language system, work successfully on the improvement of literacy and the expansion of students' linguistic horizons. Errors, including incorrect result as the common root of related words, prefixes and suffixes as parts of speech that are before or after the root that impede the realization of functions of each morpheme. Also commenting inaccurate word creative patterns of words, which are involved in the formation of not one but two linguistic means.

Keywords: structure of the word, morphemes, ways of creating words, motivation, semantic relationship.

Уявлення учнів про словниковий фонд мови та її розвиток були б неповноцінними, однобічними без знання того, звідки беруться слова, необхідні для позначення нових понять. Такі відомості і становлять суть розділу «Словотвір».

Метою статті є запобігання помилкам у проведенні словотвірного аналізу у загальноосвітній середній школі.

Словотворення як розділ мовознавства розглядає структуру слова, його морфемний склад, способи творення слів. Так воно і представлено у сучасній програмі.

Вона передбачає ознайомлення учнів по суті з усіма способами словотворення. Тільки деякі з них опрацьовуються менш детально. До таких належать неморфологічні способи – лексико-семантичний, лексико-синтаксичний та морфолого-синтаксичний.

Для того, щоб усвідомити способи творення слів, необхідно зрозуміти їх граматичну структуру, взаємодію і функції всіх компонентів. Тому опрацювання словотворення немислиме без опори на відомості про будову слова. Це і визначає місце словотвору серед інших розділів лінгвістики. Розглядаючи, з одного боку, слова, а з другого – характерні для кожної частини мови елементи, за допомогою яких вони творяться, словотвір займає проміжне місце між лексикою і граматику.

Тільки розуміння поступового процесу ускладнення морфемної і семантичної структури слова, усвідомлення механізму утворення похідних слів дозволить учням у кожному конкретному випадку помічати, які структурні зміни відбулися в останню чергу, виділити твірну основу і словотворчі засоби та практично засвоювати поняття про типи і моделі словотворення. Тоді стане зрозумілим, що схожі за звучанням або за морфемною будовою слова могли пройти неоднакові етапи словотворчого процесу (*марочка* ← *марка*, *парочка* – *пара*, *нірочка* – *нірка* ← *нора*).

Важливим для усвідомлення способів творення слів є й те, що похідні слова можуть утворюватися не тільки від окремих базових (твірних) слів, але й від прийменниково-відмінкових сполучень, словосполучень: *під водою* → *підводний*; *білий сніг* → *сніжнобілий*.

Шкільна практика показує, що учні без особливих труднощів усвідомлюють суть префіксального та суфіксального способів творення і в переважній більшості випадків правильно аналізують утворені цими способами слова (крім тих, до складу яких входить кілька префіксів або суфіксів). Передумови для цього закладаються ще під час ознайомлення із функціями суфіксів і префіксів як значущих частин слова.

Певні труднощі становить префіксально-суфіксальний спосіб творення: учні часто схильні вважати, що таким способом утворені будь-які слова, у складі яких є суфікси і префікси: *розмовний*, *порадник* тощо. З другого боку, іноді префіксально-суфіксальні утворення безпідставно зіставляються зі спорідненими словами без префіксів: *приморський* ← *морський*; *державний* → *протидержавний* і ін. Насправді у першому ряді прикладів маємо суфіксальне творення (префікси з'являються на попередніх етапах творення похідних слів): *мова* → *розмова* → *розмовний*; *радити* → *порадити* → *порадник*, а в другому ряді похідні слова утворені від прийменникових сполучень: *при морі* – *приморський*; *проти держави* – *протидержавний*. Про це свідчать і семантичні зв'язки споріднених слів. Особливо часто трапляються помилки у встановленні способу творення слів, до складу яких входить дві кореневі морфемі. У всіх випадках учні схильні вважати, що такі слова утворені способом основоскладання. Між тим, такі слова, навіть з однаковим морфемним складом, творяться по-різному: *уловлювач пилу* – *пилуловлювач* (основоскладання), *Чорне море* – *чорноморець* (основоскладання з суфіксацією або складно-суфіксальний спосіб), *кулемет* – *кулеметтний* (суфіксація).

В останньому випадку складання основ відбулося на попередньому етапі словотворного процесу: *метати кулі* – *кулемет*.

З інших помилок можливе неправильне трактування способу творення іменників від префіксальних дієслів (замість безафіксного творення *переходити* → *перехід* – префіксальний: *хід* → *перехід*), змішування основоскладання і лексико-синтаксичного способу, що виявляється у виокремленні сполучних голосних там, де насправді їх немає (наприклад, у слові *вічнозелений*). Певні труднощі становить й аббревіація з її найрізноманітнішими способами усичення твірних основ (*комунальне господарство* – *комунгосп*, *обласний відділ народної освіти* – *облвно* й ін.).

Всі ці можливі помилки вчитель мусить мати на увазі, щоб при потребі роз'яснити спосіб творення того чи іншого слова, домагаючись посилення пізнавальної ролі теоретичного матеріалу.

Певну трудність можуть становити і слова з подвійною мотивацією, тобто такі, що з однаковою достовірністю виводяться від двох твірних основ. Скажімо, *неприємність* можна вивести з *приємність* (префіксальний) або *неприємний* чи *неприємно* (суфіксальний спосіб творення). Оскільки обидва трактування однаково достовірні, у процесі навчальної роботи треба завжди погоджуватися з тим поясненням, яке дає учень. Проте, хоч явище подвійної мотивації не входить до шкільної програми, у добре підготовленому класі можна сказати про нього учням, особливо під час принагідного повторення питань словотворення на дальших етапах навчання. При цьому, як і завжди, треба неодмінно опиратися на семантику базових і вивідних слів (*неприємність* – антонім слова *приємність*, якому префікс *не-* надав протилежного значення; *неприємність* – абстрагована опредмечена назва ознаки *неприємний*, як, наприклад, *рішучість* – назва ознаки *рішучий* тощо). У тих випадках, коли подвійне тлумачення неможливе, за всієї зовнішньої схожості слів, одна із мотивацій завжди є помилковою. Скажімо, основа слова *змовник* лише суфіксом *-ник-* відрізняється від слова *змова* і лише префіксом *з-* від слова *мовник*, проте ясно, що утворене воно від першого з наведених слів: *змова* – *змовник*, бо семантика його – *учасник змови*, семантичного зв'язку із словом *мовник* воно зовсім не має.

Необгрунтованим здається і подвійне трактування способу творення іменників типу:

Поділ → розподіл хід → перехід прочитати → прочитання.
розподілити → розподіл переходити → перехід читання → прочитання.

У цих випадках доцільно дотримувалися того, що тут маємо справу з віддієслівними іменниками, отже, спосіб їх творення може бути лише один – безафіксне або суфіксне творення від дієслівної твірної основи. Іменники *поділ* чи *хід* утворені також від дієслів *поділити*, *ходити*.

Вчитель повинен знати типові помилки, складніші випадки мотивування не для того, щоб робити їх предметом обговорення на уроці (це було б порушенням вимог програми), а переважно для правильного відбору доступних учням мовних фактів. Адже, як правильно зауважує М. М. Шанський «розбір слова за будовою і словотворчий аналіз слова в школі повинні будуватися на методично відібраному й адаптованому лексичному матеріалі», який має бути «по можливості простим, не спричиняти альтернативних рішень» [3, с. 131]. Однак це не

означає, що необхідно завжди уникати розв'язання складніших питань. Якщо вони недоцільні при початковому ознайомленні з матеріалом, то можуть знайти місце на уроках під час вивчення частин мови, чи паралельного або підсумкового повторення, систематизації вивченого матеріалу в старших класах.

Завдання аналізу більш складних за будовою чи способом творення слів можуть бути найрізноманітніші. Передусім це засвоєння орфоєпії, уникнення поширених орфографічних помилок. Наприклад, щоб учні безпомилково писали слова з ненаголошеними головними *e* та *и* (*смичковий, тиловик, тихішати, грибоквий, обезземелити, омертвілий, непримиренний* тощо), необхідно простежити етапи їх творення:

смик – *смичок* – *смичоквий*;
тил – *тиловий* – *тиловик*;
тихий – *тихіший* – *тихішати*;
гриб – *грибок* – *грибоквий*;
без землі – *безземельний* – *обезземелити*;
мертвий – *мертвіти* – *омертвіти* – *омертвілий*;
мир – *мирити* – *миритися* – *примиритися* – *непримиренний*.

У деяких випадках доцільно простежувати процес утворення слів з іншими голосними звуками, наприклад, з ненаголошеним *о* та *а*, які з певних причин можуть вимовлятися невиразно: *похапки* – *похапати* ← *хапати*; *токарювання* – *токарювати* ← *токарь*, це ж стосується і написання слів на основі врахування закономірних чергувань звуків: *обледеніння*, бо *обледенити* – *леденити* ← *лід*, а *i* не чергується з *и*, тільки з *e*; перенести можна *походження*, а не *походження*, бо звук *дж* входить до кореня, а далі йде суфікс віддієслівного іменника *-енн(я)*: *походження* ← *походити* ← *ходити*.

Такі зіставлення необхідні для відмежування схожих за морфемною будовою лексем:

піднебесний ← *під небесами* (*небеса*) ← *небо*;
підневільний ← *невільний* ← *неволя* ← *воля*;
вирування ← *вирувати* ← *вир*;
виробництво ← *виробник* ← *виробити* ← *робити*.

В останньому прикладі маємо накладання останнього звука суфікса *-ник* і першого звука суфікса *-ств(о)*, *к+с→ц* (аналогічне явище спостерігається і в словах, утворених з участю суфікса *-ськ*: *козацький, празький*).

Аналіз структури слова в поєднанні з встановленням його семантики допомагає розмежувати схожі за звучанням, але не споріднені слова:

оперення – *оперити* – *перо* ;
оперний – *опера* ;
оперування – *оперувати* – *операція*.

Метою таких спостережень може бути й зосередження уваги на змінах, що відбувалися в семантиці слова (*стрілець* – *стріла*; *переборщити* – *борщ*; *нашвидкуруч* – *на швидку руку* й ін.).

При цьому доцільно не обмежуватись обсягом засвоєних у п'ятому класі відомостей, а дещо поповнювати уявлення учнів про складні механізми словотвірного процесу. Зокрема, цілком доступні для учнів відомості про усичення основ, про часткове або повне накладання морфем. Тут маємо якраз той випадок, коли перешкодою до поглиблення знань є недооцінка пізнавальних можливостей школярів.

Аналізуючи способи творення таких слів, як *козацький, одеський, козацтво, товариство*, необхідно чітко і ясно говорити про те, що тут в одному звуковій зливаються фонем двох морфем – *козак-ськ(ий)*, *одес-ськ(ий)*; *товариш-ськ(ий)* – *товариський/-ство* – *товариство*. Під час розгляду слів іншомовного походження варто би вказувати, що основи твірних слів можуть зазнавати своєрідного скорочення-усичення і в неповному вигляді входить до складу похідного слова: *вібрувати* – *вібрація*; *Франція* – *француз*. Це ж легко показати на віддієслівному слово- і формотворенні: *малювати* – *малюнок, загадати* – *загадка, підготувати* – *підготовка*.

Такі відомості мали б бути у підручнику, бо саме відсутність їх є перешкодою до усвідомлення учнями системи словотворення, закономірності словотворчого процесу.

Хоча шкільний курс мови висвітлює лише її сучасний стан, в окремих випадках можна допустити й вихід за межі синхронії, простежити історичний процес утворення слова. Це тільки

поглибити уявлення про мову як явище, що історично розвивається. Розуміється, дуже складних і заплутаних випадків творення слів розглядати у школі не треба. Навряд чи доцільно було б аналізувати виникнення таких слів, як *нанівець*, *манівці*, *навстіж*, *заздалегідь* тощо. Але розгляд простіших прикладів можливий як своєрідне продовження морфемного та словотвірного аналізу.

Поступово, знімаючи словотвірні нашарування слова (наприклад, *годинникарський*), вичленовуємо його сучасний корінь: *годинникарський* – *годинникар* – *годинник* – *година*. Але й корінь слова *година*, неподільний на сучасному етапі, історично не первинний, це видно з того, що у ньому суфіксальне, досить широко вживане і в інших словах, сполучення *-ин-*, а колишній корінь *год* (правда, з іншим, більш широким значенням) маємо у слові *год* в російській мові та в українських говірках і похідних від нього (укр. *згодом*, *негода*, *пригода*, рос. *погодить*). Заслужують на увагу слова, в яких пройшло спрощення морфемного складу через повну або часткову втрату семантичних зв'язків (*шити* – *зошит*, *родити* – *народ*, *природа*), зникнення з мови певного слова (*перстень* від *перст*, *кожух* від *кожа*).

Зіставлення таких слів щодо шляхів виникнення і семантичного оформлення як *захист* (укр.) і *защита* (рос.), *виховання* (укр.) і *воспитание* (рос.) та багато-багато інших можуть стати надійним фактом розширення лінгвістичного кругозору учнів, засобом збудження інтересу до вивчення мови.

Вивчення словотворення переконує учнів у тому, що структура слова підпорядкована певним закономірностям, що між одиницями різних рівнів мови – фонетичними, лексичними і граматичними – існує тісний взаємозв'язок, дозволяючи тим самим глибше усвідомити граматичну будову мови.

Робота над словотворенням сприяє усвідомленню стилістичного забарвлення слів, кращому використанню їх виразових можливостей. Служить вона й основою для формування орфографічних навичок.

Варто зауважити, що суттєвою перешкодою до ефективного опрацювання деяких питань, зв'язаних з будовою слова і способами творення слів є недостатнє опрацювання їх у лінгвістичній теорії. Зокрема, більш чіткої інтерпретації вимагають деякі значущі частини слова. Постфікс *-ся* раніше трактувався як частка, тепер вважається суфіксом, хоч багатьма своїми ознаками відрізняється від звичайних суфіксів. Однак у підручниках чітко не говориться про граматичну природу інших морфем, які теж прийнято було вважати частками. Коли б у школі практикувався аналіз словотвірної структури всіх частин мови (хоча б простіших випадків), то при опрацюванні займенників та прислівників виникла б необхідність кваліфікувати інші морфemi, що стоять після закінчень: *якогось*, *якому-небудь*, *будь-коли* і т.ін. Очевидно, це теж постфікси, і на специфіку їх позиції у слові треба звертати увагу.

Більшої уваги вимагає злиття слів як лексико-синтаксичний спосіб словотворення. Адже він існує і в «чистому вигляді» (напр., *вищевказаний*, *повсякчас*, *передусім*, *спідлоба*), так і в поєднанні з різноманітними морфемними і звуковими змінами (напр., *натомість*, *нісенітниця*, *мабуть* тощо). Очевидно, слід чітко сказати, що злиттям утворюються слова з *нів-* (пор. *чверть яблука*, *нів яблука* – *нів'яблука*), числівники на позначення сотень, при тому, у зв'язку із змінюваністю першої частини вихідного сполучення слів, злиття відбувається не лише у початковій формі, а у всіх відмінкових формах. Таке тлумачення зняло б питання про те, чим є *нів-* і в у словах типу *ніввідра*, як треба кваліфікувати такі слова щодо їх приналежності до певної частини мови, що являють собою морфemi, які виступають між двома коренями у числівниках, що позначають сотні (*чотирьомстам*). Такі питання у процесі навчання виникають досить часто, і внаслідок того, що вчитель не може дати обґрунтованої відповіді, а підручники суперечать один одному, в учнів виникають сумніви у достовірності засвоєних ними знань, у можливості їх застосування до аналізу мовних явищ.

Усе це має не тільки теоретичну вагу. Чіткіше з'ясування явища злиття слів підвело б теоретичну основу і під опрацювання багатьох граматичних та орфографічних питань (напр., написання разом або через дефіс складних іменників (*динамомашини*, *дизель-електровоз*, *бал-маскарад*, *план-конспект*, *школа-інтернат*), відмінюваність чи невідмінюваність їх першої частини, творення і правопису прислівників).

Разом з тим хочеться зауважити, що будь-які зміни в традиційно усталеній системі викладу навчального матеріалу вимагають великої обережності. Так, в принципі правильне трактування *не* і *ні*

у складі різних повнозначних частин мови як префіксів вимагає конкретної інтерпретації того, що за наявності прийменника порушується одна з основних рис слова – його цілісність (*ніхто – ні про кого*). Трактуювання кінцевого інфінітивного *-ти* як закінчення (яке по суті зовсім не полегшує засвоєння матеріалу, бо не всі форми утворюються від основи інфінітива) протирічить погляду на інфінітив як незмінну форму, що пов'язується з іншими словами способом прилягання. Зарахування числівників типу *двісті, п'ятсот* до складених (хоч для цього і є певні підстави) недоцільне тому, що воно суперечить сформованим уже поняттям: слова, у яких є дві або більше основ, називаються складними, на відміну від складених мовних одиниць, до яких входять окремі слова (складена форма майбутнього часу, складений присудок).

Наявність таких розбіжностей між розділами порушує цілісність шкільного курсу, ускладнює усвідомлення системного характеру як самої мови, так і науки про неї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабій І. М., Свистун Н. О. Морфеміка і словотвір сучасної української мови: самостійна та індивідуальна робота. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. – 136 с.
2. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови. Конструювання. Редагування. Переклад: посібник для вчителів / В. Я. Мельничайко. – К.: Рад. школа, 1984. – 223 с.
3. Плющ М. Я. Словотворення та вивчення його в школі: посібник для вчителів. – 2-е вид., перевид. / М. Я. Плющ К.: Рад. школа, 1985. – 127 с.
4. Шанский Н. М. Русский язык. Лексика. Словообразование / Н. М. Шанский. – М.: «Просвещение», 1975. – С. 131.

УДК 378.147:811.111

Л. В. БІЛОГОРКА

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ

Проаналізовано роль і місце компетентності у читанні в структурі англomовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності. Вказано типи економічних текстів, які доцільно використовувати у навчальному процесі: наукові економічні тексти, тексти професійної економічної діяльності, навчальні економічні тексти, тексти непрофесійної економічної діяльності. Обґрунтовано доцільність використання у процесі навчання майбутніх економістів читання англomовної фахової літератури не лише автентичних, а й умовно-автентичних та адаптованих текстів. Конкретизовано вимоги до рівня володіння студентами знаннями та вміннями в ознайомлювальному, переглядовому і вивчаючому читанні. Уточнено прями (когнітивні і компенсаторні) та непрямі (метакогнітивні, афективні, соціальні) стратегії, якими повинні оволодіти майбутні економісти з метою підвищення ефективності читання фахових текстів.

Ключові слова: майбутні економісти, компетентність у читанні, фаховий текст, знання, вміння, стратегії.

Л. В. БІЛОГОРКА

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ ЧТЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Проанализированы роль и место компетентности в чтении в структуре англоязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетентности. Указаны типы экономических текстов, которые целесообразно использовать в учебном процессе: научные экономические тексты, тексты профессиональной экономической деятельности, учебные экономические тексты, тексты непрофессиональной экономической деятельности. Обоснована целесообразность использования в процессе обучения будущих экономистов чтения англоязычной специальной литературы не только