

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ФУНКЦІОНУВАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ
В СУЧАСНОМУ ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ
(25–26 вересня 2020 р.)

МАТЕРІАЛИ
V МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ

Міністерство освіти і науки України

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Приазовський державний технічний університет

Вища лінгвістична школа (м. Ченстохова, Польща)

Шуменський університет «Єпископ Костянтин Преславський»
(м. Шумен, Болгарія)

Східна Кембриджська міжнародна школа (м. Шен'янґ, Китай)

Бельцький державний університет імені Алеку Руссо (м. Бельці, Молдова)

Віденський університет (м. Відень, Австрія)

Університет Отто Фрідріха (м. Бамберг, Німеччина)



**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ
МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В СУЧАСНОМУ
ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

(Мелітополь, 25–26 вересня 2020 р.)

**МАТЕРІАЛИ V МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ**

УДК81'24:316.74(06)

ББК 81.4я5

А 43

Редакційна колегія:

Солоненко Анатолій Миколайович – доктор біологічних наук, професор;
Москальова Людмила Юріївна – доктор педагогічних наук, професор;
Коноваленко Тетяна Василівна – доктор філологічних наук, доцент;
Гармаш Олена Леонідівна – доктор філологічних наук, доцент;
Акулова Надія Юріївна – кандидат філологічних наук, доцент;
Гуров Сергій Юрійович – кандидат педагогічних наук, доцент;
Куликова Людмила Анатоліївна – технічний редактор збірки.

А43 Актуальні проблеми функціонування мови і літератури в сучасному полікультурному суспільстві: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (Мелітополь, 25–26 вересня 2020 р.). – Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2020. – 405 с.

У збірнику оприлюднено матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, яка відбулася у м. Мелітополі 25–26 вересня 2020 р.

Для студентів, аспірантів, викладачів навчальних закладів різних рівнів.

У тезисах збережено орфографію та пунктуацію авторів.

За достовірність та оригінальність викладення матеріалу відповідальність покладається на авторів.

УДК 81'24:316.74 (06)

ББК 81.4я5

© Авторський колектив, 2020

З М І С Т

МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ГНОСЕОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО МОВОЗНАВСТВА

Баранцов Є.В. <i>Lexical charecteristics of American rap music</i>	7
Біда С.Ю. <i>Характерні особливості німецької емотивної фразеології та сфера її застосування</i>	14
Ведмецька В.А. <i>Відбиття у мові агресивних станів людини</i>	17
Гармаш О.Л. <i>Когнітивні аспекти дослідження розвитку словникового складу сучасної англійської мови</i>	21
Гребенюк М.Д. <i>Особливості реалізації персуазивної функції каламбуру у рекламному тексті</i>	24
Жигоренко І.Ю., Руденко А. М. <i>Види позитивної оцінки особистості в мові</i>	28
Жукова Т.С. <i>Етноконцепт «калина» в українському словниковому дискурсі</i>	32
Єрмоленко С.І., Філоненко В.М. <i>Заперечні частки як організатори комунікативних типів речення</i>	35
Кульчицький В.І. <i>Відтворення англійських авіаційних термінів з напівпрефіксом multi-українською мовою</i>	39
Лемещенко-Лагода В.В. <i>Традиції лексикографічної фіксації національно-маркованих одиниць у шотландсько-англійських словниках</i>	42
Романова Н.В. <i>Семантика слова WELT у світлі експериментальних даних</i>	47
Тарасенко М.Р. <i>Запозичення як індикатор історичних змін у системі мови</i>	52

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОГО Й ЗАРУБІЖНОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА У СВІТЛІ НОВІТНІХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Акулова Н.Ю. <i>Театральний дискурс у британському романі періоду міжвоєнного двадцятиліття</i>	56
Денисенко Н.В., Батарейна І.О. <i>Фразеологічні картини світу в підлітковій британській художній літературі</i>	60
Качмар В., Митяй З. <i>Мовна палітра роману Софії Андрухович «Фелікс Австрія»</i>	65
Коноваленко Д.О. <i>Жанротвірна функція хронотопу в похмурому фентезі Ренсома Рітза «Miss Peregrine's home for reculiar children»</i>	69
Котлярова В.Ю., Ткач М.В. <i>Своєрідність конверсії в поетиці роману «Мартін Іден»</i>	72
Насалевич Т.В., Землянська К.А. <i>Використання фразеологізмів у творах детективного жанру</i>	76
Пихтовникова Л.С. <i>Самоорганізація концепта в художественном произведении</i>	83
Фурман І.А. <i>Особливості суспільно-політичних текстів</i>	89

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Агафонов Д.Д. <i>Соціолінгвістична компетентність як лінгводидактичний феномен</i>	94
Бик Н.В. <i>Лексична компетентність як інтегральна частина комунікативної компетентності старшокласників</i>	97
Богданова Є.В. <i>Мультимедійні технології в освіті</i>	101

Коноваленко Т.В., Бондар Н.В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання англійської мови.....	106
Васильєва В.В. Функції міжпредметних зв'язків у процесі навчання англійської мови.....	110
Гурова Т.Ю., Авраменко К.В. Роль електронних освітніх засобів у формуванні англомовної комунікативної компетентності.....	114
Загоруйко Л.О., Плотніков Є.О. Особливості підготовки вчителів до викладання у міжкультурному середовищі: європейський контекст.....	118
Колбасін О.С., Мілько Н.Є. Інноваційні методи навчання англійської мови учнів старших класів.....	121
Колеснік Т.В. Компетентнісно-діяльнісний підхід у навчанні іноземної мови учнів старших класів.....	125
Коляда В.В. Специфіка побудови англомовного писемного тексту.....	129
Котлярова В.Ю., Тесленко О.В. Матеріали англійських газет на уроках англійської мови.....	132
Котлярова В.Ю., Чернишук О.О. Методи навчання полілогічного спілкування на старшому етапі вивчення англійської мови.....	137
Куликова Л.А., Рябуха Т.В. Використання технології «розвитку критичного мислення» через читання і письмо на заняттях з англійської мови.....	143
Лебедева О.А. Формування навичок розуміння оригінальних художніх текстів та іномовних мовленнєвих навичок на основі творів малої німецькомовної прози.....	148
Ляшок Л.В., Возна А. Стратегічні передумови компетентнісного підходу до навчання мови.....	152
Матюха Г.В., Занін О.М. Сучасний стан використання англомовної преси в освітньому процесі з англійської мови в старшій школі.....	156
Матюха Г.В., Кравченко О.О. Підготовка старшокласників до виконання завдань ЗНО з читання англійською мовою.....	160
Межуєва І.Ю. Використання нових інформаційних технологій у процесі розвитку творчої активності майбутнього фахівця в іномовній професійній діяльності.....	164
Мінкова О.Ф., Радько Я.В. Дидактичні ігри в системі управління навчально-творчою діяльністю учнів.....	170
Надольська Ю.А., Віхляєва А.С. Країнознавча компетенція на заняттях з німецької мови крізь призму відеофільму.....	175
Надольська Ю.А., Вишнева-Ільїна К.С. Інфо-медійна грамотність в контексті навчання іноземної мови.....	180
Нощенко В. Концепція навчання іноземної мови учнів старших класів середніх шкіл.....	188
Патенко В.Ю., Павленко А.Р. Іномовна підготовка учнів старшої школи в умовах соціокультурного простору.....	193
Петкова А.О., Тернова К.О. Інтерактивні ігрові методи навчання на уроках англійської мови.....	199
Расказова А.В. Навчання англійської мови учнів початкової школи з особливими освітніми потребами.....	204
Руденко А.М. Розвиток навчальної автономії учня у процесі оволодіння іноземною мовою.....	208
Руденко Д.В. Інтернет технології в системі загальної середньої освіти.....	212
Рутковська А.М., Рутковський М.С. Гуманізація освітнього середовища сучасної школи як засіб соціокультурного розвитку особистості учня.....	217
Самойлюкевич І.В. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови початкових класів на матеріалі літературних творів для дітей.....	221
Соболь А.А. Сучасний стан формування соціокультурної компетентності старшокласників на уроках англійської мови.....	225
Струкова С.С., Гуров С.Ю. Застосування інформаційних технологій як чинник формування комунікативної компетенції.....	228

Супрун О.М. <i>Труднощі підготовки до ЄВІ студентів немовних спеціальностей та шляхи їх подолання</i>	233
Таран А.Ю., Мілько Н.Є. <i>Використання кейсової методики у процесі навчання англійської мови</i>	238
Тарасенко Т.В., Віхляєва А.С. <i>Іншомовний професійний дискурс як основа комунікативної поведінки майбутнього філолога</i>	242
Тертицька Ю.В. <i>Modes of interaction at English lessons in high school</i>	246
Тучина Н.В., Каминін І.М. <i>Розвиток дослідницької компетентності майбутніх учителів іноземної мови</i>	254
Харченко Т.І., Гостіщева Н.О. <i>Формування навичок іншомовної комунікації в умовах дистанційного навчання</i>	259
Юрченко Т.Г., Єрмоліна Л.П. <i>Соціально-комунікативні вектори в шкільному навчанні й вихованні</i>	265
Болотіна О.С. <i>Використання комунікативного підходу при оволодінні учнями іншомовними лексичними навичками</i>	264
Мохнатко Є.Ю. <i>Роль соціокультурного компоненту на уроці англійської мови в II класі закладу загальної середньої освіти</i>	272

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Науменко А.М. <i>Дискусійне у сучасному перекладі</i>	277
Арабаджи Л.І. <i>Особливості відтворення реалій в англо-українських художніх перекладах</i>	280
Арабаджи-Типенко Л.І. <i>Особливості англо-українського технічного перекладу</i>	285
Денісова А. <i>Еквівалентність як базисне поняття теорії перекладу</i>	291
Зіненко Н.В. <i>Особливості та труднощі перекладу газетних заголовків</i>	295
Караковська Н.Є. <i>Вираження емоційного концепту в англо-українських перекладах</i>	299
Кулікова А. С., Гурова Т.Ю. <i>Деякі аспекти науково-технічного перекладу з позиції визначення понять адекватності та еквівалентності</i>	305
Магдалінова Т.В. <i>Особливості англо-українського перекладу публіцистичних суспільно-політичних текстів</i>	309
Мінькова Г.Ю., Жигоренко І.Ю. <i>Аналіз діяльності перекладача засобами когнітивної лінгвістики</i>	311
Науменко А.А. <i>Способи передачі суспільно-політичних реалій в іспаномовному публіцистичному дискурсі</i>	314
Рябуха Т.В., Кулікова Л.А. <i>Проблема навчання перекладу: дидактичний аспект</i>	316
Сандюк М.Ю. <i>Особливості англо-українського перекладу художніх засобів у творах детективного жанру</i>	322
Чуприна А.О. <i>Проблеми перекладу прислів'їв та афоризмів на німецьку та українську мови</i>	329

КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Авдимирець Н.В. <i>Філософський діалог, як конструкт переходу соціокультурного середовища у культурний простір особистості</i>	335
Алаєва Л. <i>Стратегія доместикації як спосіб лінгвокультурної адаптації комп'ютерної гри при локалізації</i>	340
Булгакова Д.С. <i>Гендерні стереотипи та способи їх репрезентації у структурі сучасної англійської мови</i>	344
Булгакова К.Б. <i>Евфемія як засіб вираження категорії політкоректності у мові</i>	349

Гальченко А.Ю. <i>Антропологічні засади проблем духовності особистості</i>	353
Гармаш А.Б. <i>Перспективність дослідження понять „концепт” та „концептосфера”</i> ...	357
Грачова А.І. <i>Особливості репрезентації лінгвокультурного компоненту у семантиці фразеологізмів</i>	359
Камишова Т.М. <i>Роль метафори у формуванні мовної картини світу в українській та англійській лінгвокультурі</i>	364
Кафо С.В. <i>Правові і наукові засади формування нової концепції культурної політики в Україні</i>	370
Коноваленко Т.В. <i>Розвиток вмінь міжкультурної комунікації студентів</i>	373
Лохматова С.Ю., Ровненко К.С. <i>Дериваційний потенціал концептосистеми природних реалій нижньої Наддніпряниці</i>	377
Marinova O.I. <i>Communicative and cognitive aspects in multicultural society</i>	381
Набокова А.С. <i>Теоретико-методологічні засади філософського виміру розвитку громадянської компетентності здобувачів вищої освіти</i>	386
Тарасенко В.В., Жигоренко І.Ю. <i>Лінгвістична ідентифікація німецькомовної особистості у письмових повідомленнях</i>	391
Форис А.Ю. <i>Суржик у соціальній мережі «Фейсбук»</i>	396
Черненко А.В., Романюк Ю.Г. <i>Семантичний комплекс „ландшафт країни” в системі концепту (на матеріалі мови української поезії другої половини ХХ століття</i>	400
Січова Д.Ю. <i>Критерії відбору відеоматеріалів до уроку</i>	405

МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ГНОСЕОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО МОВОЗНАВСТВА

Є. В. Баранцов

Мелітопольський державний

педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

LEXICAL CHARACTERISTICS OF AMERICAN RAP MUSIC

Language exists as a set of different systems. Forms of language communication include the standard, regional and social dialects. Forms of existence of a standard language encompass territorial and subterritorial formations: the literary language, socio-class and socio-group dialects, professional languages and forms associated with the age and gender differences of their bearers.

Undoubtedly, as a social phenomenon and the product of social development, language can quite naturally exist in the form of one or another sociolect. By their nature, social dialects are derived from the social, professional, age and sexual, as well as cultural-aesthetic differentiation of society. But the social conditionality of the language is visible especially clearly on the vocabulary of the native speaker – idiolect. Idiolect is a multi-layered formation, which includes literary vocabulary, professionalisms, slang expressions, taboo vocabulary, dialectisms, terms, etc.

Slang occupies a very special place among social dialects. Under this notion, the most diverse phenomena of the lexical and stylistic plan are often cited. Difficulty consists in the criteria for separating slang from jargon, colloquialisms, kent, argo, dialectisms, etc. Often, especially in the western lexicography, all the new things that have appeared in the language are called slang, which, of course, is very blurred and fuzzy definition.

Ethical-social approach to the literary language is obvious and detailed in the

works by O. Espersen. The scientist considered the Common Language, or the Standard Language as a marked class language, the language of the highest class of society, freed from regional characteristics and understandable to everyone [1]. L. Bloomfield defined the main types of modern language in direct dependence on the composition of the language group in which it functions. According to this principle, five forms were distinguished:

- 1) written literary language as a means of official forms of communication;
- 2) colloquial literary language as a means of communication of higher privileged classes;
- 3) the regional literary language (similar in form to the spoken literary language, but which varies from place to place) as a means of communication of “middle” classes;
- 4) vernacular (significantly different from the previous three varieties and having territorial differences, but without sharp local features) as a means of communication between the “lower stratum of the middle class” in European countries and almost all English speakers in the United States;
- 5) local dialects as a means of communication for the least privileged strata of society [1].

M.M. Bryant distinguishes two social levels of the language: standard and nonstandard. In the sphere of Standard English three types are distinguished, which correspond to different types of situations:

1. Formal.
2. Informal.
3. Conversational English (Colloquial English).

However, none of these varieties is higher than the other; just one variety more suits a certain situation, rather than another one [2]. In the Anglo-American linguistic dictionaries, the terms Nonstandard and Sub-standard are often given, but they are presented as “incorrect” and are opposed to the norms of the standard language: “Sub-standard-using speech sounds OP forms differing markedly from the so-called “Standard Language” and often labeled vulgar or incorrect. Partial synonyms:

Colloquial, Slang, Vulgarism” [4].

The formal standard English language is characterized by conservative grammar, scientific vocabulary, the lack of contractures and elliptical constructions and restrained modality; it is used in ceremonial and strictly formal situations.

The informal standard English is characterized by shorter sentences, the use of living and expressive words, having some familiarity, contractures and ellipses, personal traits; it is used in ordinary books, journals and other written forms for the general public.

Conversational English is used in dialogues and personal correspondence and uses more expressive idioms [3].

Some scholars note that the colloquial type of the literary language encompasses the oral-poetic style and everyday speech, which includes social dialects, urban koine, local dialects and interdialects. The book type of the literary language covers business, journalistic, scientific and popular science styles. All the named language forms directly or indirectly through other forms correspond with the language of fiction, which, in turn, is realized in diplomatic, prosaic, poetic and journalistic speech [5].

A very special position among social dialects in English is the so-called slang. This concept is often brought in the most diverse phenomena! The difficulty lies in the separation criteria of slang from jargon, colloquialisms, dialectisms, etc. It is advisable to begin with etymology. As is known, until now in modern linguistics there are doubts about the origin of the word “slang”. According to one of the versions, the English word “slang” comes from sling (throwing, hurling). In such cases, one recalls the archaic “to sling one's jaw”, which means “to speak outrageous and offensive speeches”. According to another version, “slang” goes back to “slanguage”, and the initial “s” is supposedly added to the “language” as a result of the disappearance of the word “thieves”; that is, originally it was a question of thieves' tongue, thieves' language [6].

In the articles of some linguists “there are the following versions of the origin of the term “slang”: 1. Slang is a word of Norwegian origin, since it occurs in such

phrases as “slenja-namm”, “slenja – kjeften” (to call someone bad words); 2. The definition is borrowed from the Roma language; 3. The word represents the argotic distortion of the French “langue” [4].

The authors of the Encyclopedia Britannica indicate that in some period the primary source of slang was the speech of hunters, cowboys, in the other it was the speech of baseball players and criminals, and in the third period jazz musicians, soldiers and students acted as the creators of slang. “The main sources of slang change from period to period. Thus, in one period of the American slang, frontiersmen, cowboys, hunters and criminals may have been the main source; at other times, the vocabulary of jazz musicians, soldiers or college students may have been the main source” [7].

It is not known when the word slang first appeared in England in oral speech. In writing, it was first recorded in England in the 18th century. Then it meant “insult”. Approximately in 1850 this term began to be used more widely, as a designation of “illegal” common speech. At the same time, there are synonyms for slang, used mainly in the lower strata of society, and argot, which is the preferred color of the population. This terminological dilemma is clarified by some scientists, noting that in order to create a certain stylistic effect the terms “literary vernacular”, “general literary vernacular”, “lexical vernacular”, “vernacular interdialects”, “jargonized urban vernacular”, etc. are used, in linguistics, it is common slang (general slang) [7].

At the moment, there is no generally accepted definition of slang that would summarize the most important properties of this linguistic phenomenon, so the interpretation of slang by different researchers is very different from each other.

The definition of slang is further complicated by the fact that scientists mean by this term two closely related and fuzzy delimited linguistic phenomena, which, however, require a clear separation. On the one hand, slang is a set of words and expressions of the language; on the other hand, it is the speech and stylistic use of these forms.

Among the scientific studies devoted to the study of slang, the fundamental work of the founder of slang theory, E. Partridge, “Slang Today and Yesterday”

(1961), in which the scholar justifies such moments as the essence of slang, its characteristics, the etymology of the term, reasons for using slang, attitude to it and much more. E. Partridge gives a lot of definitions of the term “slang”, presented in various dictionaries and scientific works, but only the definition given in the Big Oxford Dictionary is recognized by him as “admirably clear”. Partridge himself calls slang the quintessence of colloquial speech and writes: “Slang, being the quintessence of colloquial speech, must be related to convenience rather than to scientific laws, grammatical rules and philosophical ideals” [3].

The scholar insists that slang, when appropriately used, can not hurt any writer: “But no real stylist, capable of good speaking or good writing, is likely to be harmed by the occasional employment of slang ...” [5].

Of the various aspects of slang research, attention is mostly drawn to stylistically communicative one, but the sociolinguistic aspect should also be taken into account, since the use of slang also depends on the environment in which it is used, because social cohesion is necessary for the existence of slang as a speech genre. Since slang is always formed in a particular social sphere, then, the number of its options corresponds to the number of social groups. As already noted, the social differentiation of society is accompanied by social (professional, group, functional) differentiation of the language. It also indicates a number of factors that determine the creation of speech and language units and their interaction among themselves within the framework of one or another sociolect. These factors include:

1) denominating factor - the need to name, accurately designate or characterize a new object (or new action);

2) stylistic factor – the need for expressively painted, figurative and at the same time – “economical”, compressed, “operational” speech;

3) ritual or protective-functional factor - when a certain microgroup creates its “language”, based on the desire to stand out, to isolate, to make its speech a magical sacred meaning (including - within the framework of special ritual actions, group procedures) or make it “closed”, incomprehensible to “uninitiated” inhabitants.

Possessing a definite communicative status, slang is a direct reflection of the

psychology of the average bearer of the language and of the situations of everyday life. Thus, the use of slang by representatives of different societies has different socio-psychological, cultural, linguistic (lexical, semantic, stylistic, communicative) significance. Conditionally the scientists distinguish the following four values of the slang language:

1. “Stratifying meaning – the use of specific slang indicates the belonging of an individual to a certain stratum of society, social and cultural interlayer, the group. Slang speech, realizing its stratifying function, clearly indicates the social, cultural, and intellectual level of its use;

2. Pseudo aesthetic social and psychological significance is the realization of the aspiration of the individual to give his speech “colorful” and at the same time incomprehensible meaning to the surrounding ones, thus emphasizing their belonging to a special group. However, the pseudo-aesthetic function is, first of all, a typical version of the psychological protection of an individual, which most often leads counter-normative mode of life. The psychology of the behavior of such individuals determines the form of their presentation in situations of communication, allowing them self-asserting and at the same time self-justifying through slang;

3. Symbolic denominational-sign value consists in the fact that for an individual the use of slang words is a symbol of the activity carried out by him, a verbal sign included in the complex personal experience of the results of his activity.

In the analysis of African American slang in rap songs, it is divided into topics that are touched upon the most frequently by rappers. These topics include drugs, money, geographical names and others. As we can suppose, many different slang expressions have been created to name it all.

REFERENCES

1. Anderson, Benedict Richard. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso, 1999.
2. Andrews, William L. *The Literary Career of Charles W. Chesnutt*. Baton Rouge: Louisiana State University Press, 1999.
4. Austin, James C. *Petroleum*

V. Nasby (David Ross Locke). 2001.

3. Austin, James C. *Petroleum V. Nasby* (David Ross Locke). 2001.

4. Baker, Houston A. *Blues, Ideology, and Afro-American Literature: a Vernacular Theory*. Chicago: University of Chicago Press, 2001.

5. Bakhtin, M. M and Michael Holquist. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press, 1999.

6. Bauman, Richard and Charles L Briggs. *Voices of Modernity: Language Ideologies and the Politics of Inequality*. Cambridge, England; New York: Cambridge University Press.

7. Bell, Michael Davitt. *The Problem of American Realism: Studies in the Cultural History of a Literary Idea*. Chicago: University of Chicago Press, 2003.

8. Blair, Walter. *Native American Humor*. San Francisco: Chandler Pub. Co., 2000.

9. Blair, Walter and Raven Ioor McDavid. *The Mirth of a Nation: America's Great Dialect Humor*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1997.

10. Boeckmann, Cathy. *A Question of Character: Scientific Racism and the Genres of American Fiction, 1892-1912*. Tuscaloosa: University of Alabama Press, 2000.

11. Chesnutt, Charles Waddell. *The Marrow of Tradition*. Boston; New York: Houghton, Mifflin and Co., 1999 [1901].

12. Coleman J. Eric Partridge's *Dictionary of Slang and Unconventional English // A History of Cant and Slang Dictionaries*. N. Y.: Oxford University Press, 2010. Vol. IV. 1937-1984. P. 94–106.

13. Davey D. *The history of hip-hop* [Electronic resource]. US, 2007. Access mode: <http://www.daveyd.com>

14. *Hip-hop music* [Electronic resource]: free electronic encyclopedia Wikipedia. US, 2016. Access mode: <http://en.wikipedia.org>

С. Ю. Біда
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКОЇ ЕМОТИВНОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ ТА СФЕРА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ

Мовні засоби вираження емоцій (зокрема фразеологізми) є об'єктом численних досліджень. Про надзвичайну складність зазначеної теми свідчить той факт, що в лінгвістиці до цього часу немає цілісної теорії емотивності, хоча описано велику кількість лексичних засобів, які використовуються для позначення та вираження емоцій. Незалежно від мови, в контексті якої досліджуються засоби вираження емоцій, фундаментальними є основні складові емоційної реакції, а саме:

- якісний чинник (емоційний тон, емоційна оцінка);
- кількісний чинник (інтенсивність, тривалість).

Вербалізація емоцій – досить складний процес, оскільки емоція виражає індивідуальне переживання людини, а мовний знак має узагальнене значення. Мовний знак відображає емоцію, яка пройшла крізь призму суспільної свідомості та яку переживає більшість членів мовного колективу [1, с. 27].

Саме у процесі дослідження теми міжмовної еквівалентності у сфері фразеологічної семантики розкривається національна та культурна специфіка порівнюваних мов, особливості сприйняття та відображення світу етносом. Результати такого дослідження можуть бути надзвичайно інформативними. Адже у семантиці фразеологізму існує можливість до порівняння з іншою такою одиницею за принципом співвіднесення асоціативно-образної основи звороту. Ця здатність до порівняння не діє у рамках рідної мови для мовця лінгвокультурології, а є актуальною при перетині фразеологічних систем різних мов.

У дослідженнях фразотвору будь-якої мови фразотворчий процес прийнято аналізувати з урахуванням трьох основних складових:

1. мотивації мисленнєвої і/або емотивної інформації, яка підлягає реалізації у фразеологічній одиниці;
2. дериваційної бази – вихідної матеріальної форми, завдяки якій відбувається матеріалізація значення фразеологізму;
3. позамовної ситуативної сфери, що служить поштовхом для появи фразеологічних одиниць [3, с. 88].

У процесі створення фразеологізмів зазначені фактори взаємодіють, але залежно від дериваційної бази їх вплив може бути різним. Часто основою для створення фразеологізмів є позамова ситуативна сфера при повній або частковій відсутності дериваційної бази. Позамовною ситуативною сферою служить культурний фон, який є одним із способів представлення культурної інформації.

З погляду відображення соціокультурних знань в образній основі фразеологізми поділяються на:

- національно-культурні (власне німецькі);
- міжкультурні (запозичені з інших мов).

Наявність дієслів у складі фразеологізмів дозволяє диференційованіше підходити до розмежування стану і процесу залежно від семантики дієслівних компонентів. Стан виражається лексичною семантикою дієслів. Напр.: *mit offenem Mund dastehen*. Аналогічним чином здійснюється і вираження дії. Напр.: *aus allen Wolken fallen* [2, с. 125].

Попри мовну приналежність, всі фразеологізми мають немало спільних ознак: відтворюваність у мовленні; постійний лексичний склад; усталений порядок слів; стійкі граматичні категорії; втрата словами, які є компонентами фразеологізмів, своїх значень, завдяки чому вони разом виражають одне поняття; виконання у реченні однієї синтаксичної функції всіма компонентами фразеологізму; наявність синонімічних та антонімічних зв'язків з іншими фразеологізмами і словами. Найчастіше слова у фразеологізмах уживаються в

переносному значенні.

Характерними рисами німецьких емотивних фразеологізмів, які виокремлюють їх з-поміж інших мов, є:

- Стислість та влучність. Яскравим прикладом є слово «Hassliebe» [6, с. 355]. Одним влучним словом можна передати суперечливі емоції, які час від часу переживає кожна людина. «Hassliebe» охоплює великий діапазон взаємовключаючих емоцій. В українській мові є такий цілий вираз «Від любові до ненависті один крок».

- Образність та яскравість. Характерним прикладом є фразеологізм „Da platzt der Kragen!“, який можна перекласти як «декому уривається терпець!». Цим фразеологізмом яскраво передається образ лани на меді терпіння, у якої на піку емоцій збільшуються м'язи шиї і щільно застібнутий комірець може дійсно «тріснути». «Mir kann wirklich der Kragen platzen» - «Мені дійсно може урватися терпець!» [8, с. 212].

В німецькій мові фразеологізми використовують з різною метою: для надання висловлюванню образності, емоційності, експресивності; створення відтінку іронії, жарту, насмішки, сарказму тощо; вираження позитивних емоцій або фамільярності; відтворення найтонших аспектів значення, характеристики предмета, явища, ситуації. Типовими ситуаціями використання емотивних фразеологізмів є наступні: критичне невдоволення, обурення, розпач; сильний страх, тривога, занепокоєння; здивування, несподівані ситуації; безмежна радість, натхнення, закоханість [1, с. 108].

Жоден мовний стиль не обходиться без фразеологізмів. Найбільше їх у художньому, публіцистичному, розмовному, де основна їх функція – двираження образності. В офіційно-діловому стилі вони покликані уніфікувати способи спілкування, зробити його чітким, у науковому – частіше фігурують як термінологічні сполуки, що виражають одне поняття. Особлива яскравість фразеологізмів виявляється в усному мовленні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алефіренко М. Ф. Теоретичні питання фразеології. Харків: Вища

школа, 1987. 133 с.

2. Гаврись В.І. Німецько-український фразеологічний словник. Київ: Рад. школа, 1987. 382 с.

3. Денисенко С. Н. Словник-довідник з фразеологічної деривації на основі існуючої фразеології німецької мови з перекладом прикладів на українську та російську мови. Вінниця: НОВА КНИГА, 2005. 288 с.

4. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: підручник [для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти]. Київ: Видавничий центр “Академія”, 2000. 368 с.

5. Кузін В. С. Психологія. Київ: Логос, 2005. 256 с.

6. Deutsches Universalwörterbuch / Unter Leitung von G. Drosdowski. Mannheim. Wien. Zürich: Dudenverlag, 1989. 1816 S.

7. Duden Redensarten. Herkunft und Bedeutung / von R. Köster. Mannheim, Leipzig, Zürich, 1999. 447 S.

8. Küpper H. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. Hamburg: Claasenverlag, 1998. 523 S.

В. А. Ведмецька

Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

ВІДБИТТЯ У МОВІ АГРЕСИВНИХ СТАНІВ ЛЮДИНИ

У процесі становлення антропоцентричного підходу у сучасній лінгвістиці на перший план все чіткіше виступає комплекс теоретико-практичних питань визначення принципів результативного та ефективного спілкування. Їх вирішення повинно призвести до створення і впровадження в практику моделі

толерантної комунікативної взаємодії представників мінливого соціуму. Пошуки оптимальних форм ефективного спілкування у сучасному інформатизованому суспільстві необхідно починати з розуміння комплексної природи ускладнених соціально-комунікативних ситуацій, вагомим атрибутом яких не рідко виступає мовна агресія.

Взаємодія з навколишнім світом, який стрімко змінюється, викликає у людини переживання та емоційні реакції. Термін «емоція» має збірне значення і позначає психічний процес середньої тривалості, що відображає суб'єктивне оціночне ставлення до існуючих або можливих ситуацій і об'єктивного світу.

Поняття агресії зарубіжні науковці трактують як прагнення до самоствердження. Так, американський психолог Лауретта Бендер визначила агресію як «тенденцію наближення до об'єкту чи віддалення від нього». Любов Семенюк – вітчизняний учений, визначає агресію як цілеспрямовану руйнівну поведінку, що суперечить всім нормам людського існування [4, с. 7].

У лінгвістиці в якості визначення терміну «агресія» найбільш прийнятною є дефініція Костянтина Федоровича Седова: «Дія вважається агресивною, якщо вона має цілеспрямований (злісно направлений) характер нанесення шкоди жертві, тобто вона спрямована на живе створіння, яке не бажає подібного ставлення до себе». На його думку така комунікативна дія, орієнтована на те, аби викликати негативний емоційно-психологічний стан (страх, фрустрацію тощо) у об'єкта, на якого спрямований мовленнєвий вплив» [2, с. 197].

Агресія пов'язана з прагненням до подолання почуття неповноцінності, до досягнення відчуття переваги шляхом самоствердження за рахунок партнера по комунікації. Прояв / непрояв агресії також залежить і від соціальних факторів (віку, професії, рівня мовної культури, освіти, характеру, почуття гумору, життєвого досвіду, соціального оточення).

В лінгвістиці мовна агресія вивчається порівняно недавно. Кінець ХХ – початок ХХІ століття в історії людства – час «прискорення» мовного розвитку, і цим пояснюється підвищений інтерес лінгвістів до процесів, які відбуваються. Ці перетворення – результат відбиття та фіксації у мові досить багатогранних і

часом несподіваних подій і процесів; поява та поширення використання мовної агресії – наслідок таких перетворень.

Прояви агресії в розмовному мовленні характеризуються кількома факторами, які слід враховувати, бо саме вони спричиняють змінення комунікативної стратегії, перетворюючи нейтральну ситуацію спілкування у ситуацію конфліктну.

Суспільні уподобання сьогодення, безперечно, диктують демократизацію мовлення, що природно пов'язується з оновленням і розширенням літературної норми за рахунок внутрішніх мовних ресурсів. В останні десятиліття спостерігається поживлення міграційних процесів, спричинених підвищеною мобільністю етносів і, як результат, зростання інтересу мовців до запозичення та використання іншомовних слів, евфемізмів, а часто навіть зниженої лексики – жаргонізмів.

Ще одним соціально значущим процесом у сучасному мовленні можна назвати активізацію вживання іншомовних слів. В наш час існують сприятливі умови для цього, адже людство, адаптуючись до швидкоплинних змін в умовах конвергенції та дивергенції починає відчувати себе частиною рухливого механізму загальноцивілізаційних процесів. Відбувається переоцінка соціальних цінностей, зміщуються акценти з класових і партійних пріоритетів на загальнолюдські; відбувається відверта орієнтація на Захід в сфері економіки, в формах організації політичних структур, в галузях культури, спорту, торгівлі, моди тощо. Всі ці тенденції стали характерними для усього сучасного світу, і виявились важливим стимулом використання іншомовної лексики.

Ставлення з боку лінгвістів до процесу запозичення завжди було й буде неоднозначним. Адже, з одного боку, можна трактувати цей процес як замах на самобутність рідної мови, а з іншого, запозичення є звичним явищем, що допомагає інтегруватися в світову економіку, політику, культуру. Використання непрямой мовленнєвої агресії і тут можна вважати одним з прийомів пристосування до нових суспільних умов [1, с. 12].

Не менш цікавим показником інтенсивного розвитку мови є оновлення традиційного фразеологічного фонду та формування нового. І це не дивно: адже будь-який поворот суспільної історії відразу створює фразеологію, що відрізняється від фразеології попередньої епохи.

Отже, різноманітні соціальні, політичні, економічні зміни у житті суспільства призводять до змін у функціонуванні мовної системи, що яскраво ілюструється мовленнєвою практикою [3]. Найбільш характерними і очевидними рисами змін у мові є: запозичення мовних засобів з периферійних сфер комунікації, активізація вживання іншомовних слів, поповнення фразеологічної системи новими сталими сполученнями. Зазначені тенденції віддзеркалюють стрімкий розвиток мови, тому повинні стати предметом аналізу як лінгвістів, так і психологів, політологів, соціологів, етнологів, істориків – спеціалістів, котрі, застосовуючи методологічні інструменти своїх гілок науки, зможуть повернути людство до діалогу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Майданова Л.М. Агрессивность и речевая агрессия. *Речевая агрессия и гуманизация общения в средствах массовой информации*. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1997. С. 9–13.
2. Седов К. Ф. Речевая агрессия в межличностном взаимодействии. *Прямая и непрямая коммуникация*. Саратов: Изд-во ГУНЦ «Колледж», 2003. С.196–212.
3. Седов К.Ф. Речевая манипуляция как стремление к власти над человеком. *Проблемы речевой коммуникации*. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. Вып.4. С. 183–190.
4. Семенюк Л.М. Методы изучения агрессивности подростков. М. : АПН, 1991. 23 с.

О. Л. Гармаш, д. філол. н., доцент
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ СЛОВНИКОВОГО СКЛАДУ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Кожна людина як представник певного етносу, спираючись на можливості власних пізнавальних ресурсів, кожної миті свого буття творить, перетворює та вдосконалює внутрішній світ крізь призму навколишньої дійсності. Водночас, внутрішній світ людини зумовлює її дії, через які вона впливає на оточення. Отже, кожна людина має потенційну можливість змінити палітру кольорів мовної картини світу.

Ці питання висвітлюються низкою нових трансдисциплінарних досліджень, що взаємопов'язуються у процесі формування ґрунтового, цілісного знання про мову (як засіб вербальної передачі інформації) та мовні явища (як засіб лінгво-ментальної організації та реорганізації інформації). Проведення глибокого наукового аналізу лінгво-ментальних складових різних рівнів, у тому числі морфологізованих метаконцептів та лексикалізованих концептів, потребує застосування когнітивного підходу з метою висвітлення взаємовкладених лінгво-ментальних складових інформаційного простору англomовного світу.

Когнітивна лінгвістика спирається на сприйняття мови, як такої, що відповідає у смисловому відношенні людському мисленню [3, с. 51], і вважає її головним інструментом інтелектуального осмислення дійсності. Крім того, сучасні мовознавці зосередили увагу на загальній проблемі співвідношення мови та мислення / свідомості / знання [2], що конкретизується як питання про типи знання, представленого в мові, співвідношення концептів та вербальних одиниць.

Такі стрімкі зміни в сучасній лінгвістичній науці виявляються результатом

стрімкого поширення наукових програм, в межах яких дослідження були побудовані за принципом використання складових методологічного базису інших наукових галузей, що стосуються не тільки будови і організації людського розуму, але й здійснюваної ним пізнавальної діяльності.

Отже, антропоцентрична орієнтація сучасної лінгвістики детермінує інтерес дослідників до проблеми взаємозв'язку мови і культури – двох взаємодетермінованих системних утворень, що характеризують існування певного соціуму. Природна мовна здатність людини виявляється альфою і омегою в тому сенсі, що без звернення до мови не можна сподіватися зрозуміти суть інших когнітивних здібностей, тобто мова виявляється найважливішим об'єктом когнітивної науки, її епіцентром [5, с. 3].

Когнітивна наука має чітко виражений інтеграційний характер. Наразі лінгвісти-когнітологи ставлять собі за головну мету аналізувати мову та мовні феномени у нерозривному зв'язку зі всіма ментальними процесами, що відбуваються в людському розумі у процесі обробки інформації, а також у зв'язку із основними принципами будови Світу. Отже, когнітивна лінгвістика здійснює поступовий перехід до нової, більш відкритої, взаємодії з іншими науками, і висуває перед собою завдання, виконання яких має здійснюватися із застосуванням трансдисциплінарного підходу. Наразі лінгвістичні дослідження "характеризуються яскраво вираженим поліпарадигматизмом, тобто одночасним існуванням і розвитком декількох головних напрямів наукових досліджень" [6, с. 3], у зв'язку з цим спостерігаємо підвищення зацікавленості трансдисциплінарністю як засобом максимального розширення наукового світогляду про універсум та його складові. Як зазначає В.П. Бех, "універсум" представляє собою гранично широку філософську категорію, під якою слід розуміти гносеологічну та онтологічну єдність матеріального (феноменального) та духовного (ноументального) світів й виступає субстанціональним базисом Всесвіту [3, с. 6].

У центрі уваги когнітивної лінгвістики постає мова як загальний когнітивний механізм. У сучасному інформаційному світі все більше уваги

приділяється дослідженню процесів здобуття, переробки та зберігання знання. Когнітивна лінгвістика намагається подати та дослідити загальний мовний фонд у всій його когнітивній повноті, що передбачає також необхідність аналізу метакогнітивних моделей творення нових одиниць мовного знання. Таким чином, як свідчать результати наших попередніх досліджень [1] визначення динамічного характеру системи англійської мови та лінгво-ментального середовища має здійснюватися на тлі основних положень когнітивної лінгвістики як методологічно відкритого трансдисциплінарного напрямку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гармаш О.Л. Англomовні морфологізовані метаконцепти в процесах концептуальної деривації (на матеріалі мовних інновацій кінця ХХ – початку ХХІ ст.): Дис. ... док. філол. наук: 10.02.04. / Олена Леонідівна Гармаш; Запоріжжя, ЗНУ, 2017. 525с.
2. Белова А.Д. Языковые картины мира в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы / Культура народов Причерноморья. 2002. №29. С. 17–23.
3. Бех В.П. Человек и Вселенная: когнитивный анализ. Запорожье: РА «Тандем – У», 1998. 144с.
4. Воротников Ю.Л. Врожденные концепты, семантические кварки и смысловые исходы / Филологические науки. М.: Издательство Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, 2007. №3. С. 47–52.
5. Кравченко А.В. Когнитивная лингвистика и новая эпистемология / Известия АН. Серия литературы и языка. Т. 60, № 5. 2001. С. 3–13.
6. Полюжин М.М. Функціональний і когнітивний аспекти англійського словотворення: [монографія]. Ужгород: Закарпаття, 1999. 240 с.

М. Д. Гребенюк
Приазовський державний
технічний університет

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕРСУАЗИВНОЇ ФУНКЦІЇ КАЛАМБУРУ У РЕКЛАМНОМУ ТЕКСТІ

Сучасні лінгвістичні студії характеризуються особливою увагою до аналізу мовних одиниць з точки зору їх комунікативної ефективності. Саме цей факт зумовлює наявність великої кількості досліджень, присвячених каламбуру як стилістичного засобу, метою якого є привернути увагу цільової аудиторії і спонукати її до вчинення певних дій [6, с. 20].

Дана робота присвячена дослідженню каламбуру як способу реалізації категорії персуазивності у рекламному тексті.

Суть будь-якого рекламного тексту зводиться до рекламної пропозиції, що представляє собою словесне пред'явлення предмета реклами в сприятливому для джерела вигляді. Як вказує О.В. Орлова, «диференціальні ознаки комунікативного акту реклами та рекламна пропозиція визначають форму мовного вираження і способи її інтерпретації» [3, с. 130].

Таким чином, можна стверджувати, що лінгвістична структура рекламних текстів визначається функціями реклами як засобу інформації про нові товари або послуги, з метою закріплення позитивного образу рекламованого товару або послуги. Головне, щоб текст реклами дав потрібну інформацію, впливав на емоції споживача, спонукав до дії. Основним знаряддям переконання реклами в пресі є сама мова. Залежно від того, якими мовними засобами буде представлена та чи інша інформація, залежить ефективність впливу рекламного тексту на споживача.

Для залучення уваги споживача використовуються такі засоби як каламбур, спотворення звичайного значення слів, порушення мовних правил з метою досягнення ефекту, використання слів поза контекстом, переносне значення,

різні форми порівняння, алегорії, метафори, ритм, незвичний порядок слів, створення нових слів і т.п. [7, с. 34].

В Оксфордському словнику каламбур визначається як гра слів, заснована на одночасній реалізації декількох значень багатозначного слова або реалізації значень омонімічних слів.

Беручи до уваги, що основним навантаженням мовної гри є експресивність, а основним завданням рекламного тексту – привернення уваги цільової аудиторії і стимулювання її на певні дії, можна зробити висновок про те, що саме рекламний текст є продуктивною сферою її застосування. За допомогою мовної гри в рекламних текстах досягається максимальна інформативність і емоційність, що дозволяє домогтися максимального впливу на публіку.

Результативність каламбуру в рекламі пояснюється, перш за все, тим, що він здатний нейтралізувати негативне сприйняття реклами на аудиторію, збільшити мотивацію споживачів, завдяки можливості «відходу від критики» рекламованого товару [4, с. 102].

Дана можливість реалізується за допомогою дотепної оболонки каламбура, яка ретельно маскує справжню мету реклами – утилітарне споживання предмету, одночасно залучаючи до цього предмету увагу споживача. Інформативна структура каламбуру являє собою складне утворення, бо при створенні каламбуру в нього заздалегідь закладається інформація, обумовлена багатьма факторами, в тому числі, і особливостями функціонального стилю, в рамках якого цей прийом функціонує.

Серед популярних прийомів мовної гри у рекламі є каламбур, ядро якого складають омоніми, однакові за звучанням мовні одиниці, але різні за написанням, наприклад:

(1) *CNN – scene*

Go on the SCENE with CNN

(2) *scents – sense*

Scented Gifts It Just Makes Scents!

Омонімія у прикладах (1) та (2), додає тексту реклами оригінальності, що привертає увагу і підсилює інтерес споживача до товару, що рекламується.

В основі каламбурів, представлених у текстах реклами також може лежати багатозначність, наприклад

(3) *Look sharp. Feel sharp (Gillette).*

У прикладі (3) обігрується багатозначність прикметника *sharp*. Словосполучення *Look sharp* у розмовній мові має значення «гарно виглядати», яке у тексті реклами поєднується з традиційним значенням прикметника – гострий. Результатом такого поєднання стала гра слів, яка змушує адресата провести аналогію між гарною зовнішністю та бритвою, що рекламується.

Компанія-виробник вин *Courvoisier* у прикладі (4) обігрує багатозначність дієслова *to serve*

(4) *I expect people to serve me*

Як відомо дієслово *to serve* може означати як слугувати комусь, так і накривати стіл, подавати щось до столу. Ця двозначність створює можливість неоднозначної інтерпретації рекламного тексту, що викликає цікавість можливого споживача.

Часто автори рекламного тексту для підсилення уваги адресата ефективно поєднують мовні і немовні (невербальні) засоби, наприклад:

(5) *Nothing runs like a Deere*

Машинобудівна компанія *John Deere*, логотипом якої є олень, у своїй рекламі обігрує іменник *deer*. У прикладі (5) компанія натякає, що їх двигуни такі ж витривалі як і олені, останні, як відомо, славляться своєю швидкістю та витривалістю [2, с. 269].

Крім того, дієслово *run* в технічній сфері має значення «робота» (наприклад, робота двигуна), що розширює аналогію і дає можливість компанії посилити вплив на споживача їх продукту.

Іншим прикладом поєднання вербальних і невербальних засобів у рекламному продукті є нідерландська пивоварна компанія *Heineken*. Логотипом цієї компанії є червона зірка, тому іменник *star* у рекламному слогані *Born*

under a lucky star отримує нову інтерпретацію у контексті реклами.

Таким чином, каламбур є одним із прийомів, що володіють рядом лінгвістичних, структурно-семантичних, функціонально-стилістичних особливостей і демонструє високі можливості впливу на аудиторію потенційних споживачів і як наслідок – широке і ефективне використання даного поняття в рекламній комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Добровольська Д.М. Мовна гра в рекламних слоганах: проблема відтворення в перекладі. Наукові записки Національного університету «Острозька Академія»: [збірн. наук. праць]. Серія Філологічна. 2015. Вип. 56. С. 94–96.
2. Кутуза Н.В. Прийоми мовної гри як мнемонічні техніки та ай-стопери рекламного тексту. Мовознавчий вісник: [зб. наук. праць]. Черкаси, 2009. Вип. 9. С. 266–274.
3. Орлова О.В. Художественный и рекламный текст: принципы регулятивности. Вестник ТГПУ. 2006. Выпуск 5 (56). С. 129–133.
4. Полукаров В. Л. Телерадиореклама: инновационные технологии. М., 1998. 398 с., С. 102.
5. Русін М. Види мовної гри в рекламному тексті на фонетичному і графічному рівнях (на матеріалі польського і російського мов). Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур. Пам'яті академіка Л. Булаховського. К.: Київськ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2007. Вип. 7. С. 200–211.
6. Сніховська І.Е. Механізми, засоби та прийоми мовної гри в сучасній англійській мові: автореф. дис. канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови». Запоріжжя, 2005. 20 с.
7. Стриженко А.А. Прагматическая ориентация рекламы. Прагматические аспекты функционирования языка. Барнаул, 1983. С. 31–38.

8. Швецов И.В. Игра в рекламе: учеб. пособие. Москва: ЮНИТИ, 2010. 157 с., С. 101.
9. Oxford Dictionaries [Электронный ресурс]. Oxford: Oxford University Press. URL: <http://www.oxforddictionaries.com>.

І. Ю. Жигоренко, А. М. Руденко
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

ВИДИ ПОЗИТИВНОЇ ОЦІНКИ ОСОБИСТОСТІ В МОВІ

Одним з найбільш актуальних лінгвістичних завдань сьогодні є вивчення закономірностей мовного спілкування. Центральним напрямком вивчення мови стає область науки про мову, яка пов'язана з дослідженням стилів реальної комунікації.

Не менший інтерес для дослідників представляє проблема оцінювання партнера по комунікації, оскільки оцінка пронизує всі сфери людської діяльності і відображає ціннісні орієнтації суспільства.

Незважаючи на активне вивчення стильової організації мови, на численні дослідження в області комунікації, багато проблем залишаються невирішеними [1, с. 322]. Основні положення будь-якої наукової теорії вимагають постійного уточнення, розвитку, а іноді – часткового перегляду. Теорія мовних стилів і теорія оцінки не є в даному випадку винятком.

Оцінне значення в мові протиставляється дескриптивному. Мова відображає об'єктивну дійсність, людину з усіма її внутрішніми і зовнішніми

характеристиками, думки, почуття, дії, вчинки, навколишні предмети. Все це виражається в мові за допомогою дескриптивних значень. У той же час в мові відбивається взаємодія людини і дійсності в різних аспектах, одним з яких є оцінний. За твердженням Н.Д. Арутюнової, «для того, щоб оцінити об'єкт, людина повинна «пропустити» його через себе: природа оцінки відповідає природі людини» [2, с. 58]. Людина визначає, що для неї є хорошим, а що поганим. Вона оцінює навколишній світ з точки зору добра і зла, користі і шкоди, краси та потворності.

Позитивна оцінка особи є основним змістом стилю повсякденного мовлення, різновидами оцінки слід вважати похвалу, комплімент і схвалення. Ці види оцінки характерні для кооперативного спілкування і служать найважливішими регуляторами міжособистісних відносин. Види позитивної оцінки об'єднані спільною комунікативною метою, яка полягає в прагненні мовця зробити приємне співрозмовникові, налаштувати його на комунікативне співробітництво, встановлення і збереження теплих відносин.

Похвала, комплімент і схвалення поліпшують міжособистісні відносини в прямій формі. Похвала і схвалення - оціночні засоби, а комплімент - одночасно оцінний і етикетний засіб.

В похвалі і схваленні позитивна оцінка особи виступає самоціллю, тобто мовцю важливо саме оцінити адресата, однак в комплімент є способом повідомити співрозмовнику про добрі почуття та прихильність. Таким чином, в похвалі та схваленні на перший план виступає позитивний відгук, а в компліменті – чемність, люб'язність, етикет.

Позитивна оцінка особи практично завжди викликає позитивні емоції у співрозмовників, сприяє гармонійному спілкуванню, має великий вплив на адресата, на його думки, почуття, вчинки, а також впливає на прийняття ним життєво важливих рішень.

Види позитивної оцінки особи виявляють ряд спільних ознак, однією з яких є мотиви мовця. В якості основного мотиву для похвали, компліменту і схвалення виділяються бажання мовця зробити приємне співрозмовникові [3,

с. 45]. Крім того, до мотивів позитивної оцінки належать бажання одного з комунікантів похвалити співрозмовника або схвалити його дії, змінити самопочуття адресата в кращу сторону, прагнення спонукати адресата до виконання певних дій, змінити негативну думку про об'єкт оцінки, вигідно представити оцінювану людину.

На мовному рівні найбільш частотними засобами вираження позитивної оцінки є оцінні прикметники. Далі за рівнем зменшення частотності йдуть прислівники, займенникові слова, іменники, дієслова і фразеологічні одиниці з оцінним значенням. Найбільш клішовані форми притаманні похвалі та схваленню.

Між підставами позитивної оцінки немає жорстких меж, в деяких випадках вони складним чином переплітаються, тому іноді важко розмежувати види оцінки тільки за однією ознакою.

Позитивна оцінка особи передається не тільки за допомогою таких видів, як похвала, комплімент і схвалення, але і за допомогою їх різновидів – лестощів і похвальби, які рідко зустрічаються в мовному спілкуванні внаслідок негативного ставлення до них з боку суспільства. Як правило, мовець не зацікавлений в тому, щоб його висловлювання було витлумачено як лестощі або похвальба, а тому ці різновиди найчастіше маскуються за допомогою інших засобів. Це зумовлено тим, що за допомогою лестощів і похвальби позитивна оцінка висловлюється не в інтересах адресата, а в інтересах мовця.

Оформляється позитивна оцінка особи не завжди у вигляді окремих мовленнєвих актів. Вона використовується мовцем переважно в якості мовної тактики. У цій ролі позитивна оцінка виступає в таких видах мовленнєвого спілкування, як подяка, визнання, тост, привітання, вмовляння, переконання, рекомендація.

Лестощі завжди передбачають корисливі інтереси мовця, прагнення домогтися бажаного за рахунок адресата. Саме з цією метою використовується позитивна оцінка особи як одне з найбільш ефективних засобів впливу на людину. Відкриті і невмілі лестощі, як правило, отримують негативну оцінку з

боку адресата, тоді як майстерні та вміло завуальовані, вони в деяких випадках здатні викликати позитивні емоції у співрозмовника. Багато в чому це залежить від особистості адресата, ситуації спілкування та настрою комунікантів.

Похвальба, так само як і лестощі, не вітається суспільством, оскільки містить позитивну оцінку не співрозмовника, а мовця і суперечить одному з постулатів спілкування – дотримання вимог скромності.

Розрізнявальною ознакою є характеристики мовця і адресата. Адресатом компліменту виступає, як правило, тільки безпосередній співрозмовник, в той час як похвала і схвалення спрямовані не тільки на партнера по спілкуванню, а й на третю особу, що не бере участь в бесіді [4, с. 233]. Значний вплив на вибір виду оцінки чинять статусні характеристики комунікантів. Похвала і схвалення доречні в ситуаціях, коли статуси мовця і слухача рівні або коли статус мовця вище. Для компліменту більш характерні симетричні статуси співрозмовників.

Перспективним дослідження засобів оцінки бачиться в лінгвокультурології, лінгвосоціології та в етнолінгвістиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аллен Дж.Ф., Перро Р. Выявление коммуникативного намерения, содержащегося в высказывании. *Новое в зарубежной лингвистике*. М.: Прогресс, 1986. Вып. 17. Теория речевых актов. С. 322–362.
2. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 341 с.
3. Вольф Е.М. Эмоциональные состояния и их представление в языке. *Логический анализ языка: Проблемы интенциональных и прагматических контекстов*. М., 1989.
4. Иссерс О.С. Тактики выведывания информации (когнитивный аспект). *Прямая и непрямая коммуникация*. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2003. С. 231–239.

Т. С. Жукова
 Мелітопольський державний
 педагогічний університет
 імені Богдана Хмельницького

ЕТНОКОНЦЕПТ *КАЛИНА* В УКРАЇНСЬКОМУ СЛОВНИКОВОМУ ДИСКУРСІ

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю комплексного аналізу національного концепту *калина*, що полягає у з'ясуванні смислового ядра концепту та можливостей його трансформацій.

Ціль дослідження – визначення поняттєвої складової лексеми *калина*, з'ясування семантичного простору цього концепту.

«Етимологічний словник української мови» за редакцією О. С. Мельничука подає наступне визначення лексеми: «Калина – *Viburnum opulus* L. [калинок, килина], калинівка "горілка, настояна на ягодах калини", калинник "пиріг з ягодами калини; кисіль з цих ягід", калинняк (зб.)» [4, с. 350].

В «Словнику української мови» за редакцією Білодіда І.К. тлумачать як назву рослини, та назву ягоди цієї рослини: «**Калина** – 1. Кущова рослина родини жимолостевих, що має білі квіти й червоні гіркі ягоди. *Сонце гріє, вітер віє з поля на долину, Над водою гне з вербою Червону калину* (Тарас Шевченко, I, 1963, 17); [Сербин:] *Над криницею росте куц калини, густий та темний-темний, як ніч* (Степан Васильченко, III, 1960, 35); *В небі місяць лине, одцвітає вечір, в лузі на калині соловей щебече* (Володимир Сосюра, II, 1958, 90); У порівняннях. *Дівчина, чорнява та рум'яна, як калина, встала, щоб вискочити на берег* (Нечуй-Левицький, III, 1956, 225). Чорна калина (*ViburnumLantana*, L.) – те саме, що гордовина.

2. Ягоди цієї рослини. *Кетяги калини звисають над тинами* (Микола Руденко, Остання шабля, 1959, 196)» [1, с. 76].

Б. Д. Грінченко у «Словнику української мови» подає більш широкі

дефініції поняття і розглядає калину у трьох позиціях: «Калина, ни, ж. 1) Раст. калина, *Viburnum opulus* – дерево и ягоди. *Та висип же, мила, високу могилу, та посади, мила, червону калину*. Мет. 93. *Ой у лузі на калині зозуля кувала*. Мет. 97. 2) Дѣвство, а так же кровавый знакъ на сорочкѣ послѣ перваго совокупленія. *Темного лугу калина, доброго батька дитина: хоть вона по ночах ходила, та калину при собі носила: купували купці – не продала, прохали хлопці – вона не дала, шовком ніженьки зв'язала, за всіх тому Іванку держала*. Чуб. IV. 451. Калину ламати – въ свадебныхъ пѣсняхъ: терять дѣвство. калину стратити. Потерять дѣвственность. 3) Названіе вола или коровы темно красной масти. КС. 1898. VII. 41. Колб. I. О5. Ум. *Калинка, калинонька, калиночка*. *Зашуміла шабелька, як в лузі калинка*. Н. п. *Ой у лузі калинонька, там дівчина походила, калиноньку поломала*. Чуб. III. 472. *Зацвіла калинонька в лузі*. Чуб. V. 63. *Будуть пташки прилітати, калиноньку їсти*. Н. п. *Ой припну я коня коло калиночки*. Гол. *Да зацвіла калинонька к Різду... У нашої Мар'юхни на подолі*. Чуб. IV. 445 [3, с. 210].

Нами було опрацьовано: «Словник синонімів української мови» С. Караванського, «Короткий словник синонімів української мови» П. М. Деркача, «Словник антонімів української мови» Л. Полюги, «Українсько-російський фразеологічний словник» за редакцією І. С. Олійника, М. М. Сидоренка, «Словник фразеологічних синонімів» Н. Ф. Коломійця, Є. С. Регушевського, «Фразеологічний словник» Н. О. Батюка можемо стверджувати, що цей іменник може мати лише контекстуальні синоніми «кущ, ягода, дерево і навіть жіноче ім'я Калина». Антонімів та фразеологізмів у цієї лексеми виявлено не було.

У «Словнику епітетів» С. П. Бибики подає наступні епітети: «Калина – вишнева, гарна, гілляста, гірка, доспіла, жарка, журна, зарошена, зелена, мерзла, обламана, полум'яно-зелена, розквітла, росяна, стигла, хороша, червона, яскрава [2, с. 153].

Продуктивним виявилось звернення до «Культурологічного словника» за редакцією О. І. Потапенка: «Калина – символ вогню, сонця; неперервності

життя, роду українців; України, батьківщини; дівочої чистоти й краси; вічної любові, кохання, вірності; гармонії життя та природи; материнства; плодючості; символ нескореності та стійкості; українського козацтва; незрадливої світлої пам'яті; єдності нації; потягу до своїх традицій, звичаїв [5].

Сумну символіку мала *калина* на хвилину вічної розлуки з дорогою людиною. Її часто висаджували на могилах неодружених дівчат та хлопців. Цвітом або кетягами калини обвивали домовину. За твердженням О. І. Потапенко, так символічно виражалася потреба постійного зв'язку людини з «таємним світом», що хоч там небога знайде свою долю і вічне життя [5].

Проаналізувавши низку словників, ми дійшли висновку, що концепт *калина* за своїм навантаженням та структурою є дуже вузьким та замкнутим, через ці означувані характеристики досліджувана лексема немає синонімів та антонімів. Проте, означувана лексема є не просто символом, а етносимволом, символіка цього концепту представлена досить широко та розмаїто.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білодід І.К., Бурячок А.А. та ін. Словник української мови: у 11 т. Т. 4 . (І-М) К. : Наук. думка, 1973. 840 с.
2. Биби́к С.П. Словник епітетів української мови. Укр. наук.-вироб. центр «Рідна мова». Київ: Довіра, 1998. 430 с.
3. Грінченко Б. Д. Словник української мови: в 4-х тт. / За ред. Б. Грінченка. К., 1907-1909. Т. 2. 210 с.
4. Мельничук О. С., Коломієць В. Т., Ткаченко О. Б. Етимологічний словник української мови: у 7 т. Т. 2. (Д - Копці). К.: Наук. думка, 1985. 573 с.
5. Потапенко О. І. Словник символів. Режим доступу: <https://studfile.net/preview/5252915/>
6. Хомчак Е. Г. Концепт в языковой картине мира // Славянский мир: новое в концептуальных исследованиях: сборник статей [Текст] / отв. ред. М.В. Пименова. Севастополь: Рибэст. 2009. С. 170–179.

С.І. Єрмоленко, В.М. Філоненко
 Мелітопольський державний
 педагогічний університет
 імені Богдана Хмельницького

ЗАПЕРЕЧНІ ЧАСТКИ ЯК ОРГАНІЗАТОРИ КОМУНІКАТИВНИХ ТИПІВ РЕЧЕННЯ

Проблема визначення комунікативної мети заперечних речень цікавила багатьох сучасних мовознавців, як-от Мирославу Баган («Заперечна функція іронічних слововживань у сучасній українській публіцистиці» [1]); Олену Кардашук («Лексико-граматичні засоби вираження заперечення в сучасній українській мові» [5]); Ларису Кардаш («Мовні засоби вираження заперечення і протиставлення в українській літературній мові» [4]); Світлану Єрмоленко («Функціональні параметри лексико-граматичного заперечення» [3]) та ін.

Актуальність дослідження полягає у тому, що у створенні комунікативних типів речення (розповідних, питальних, спонукальних) беруть участь відповідні частки й інтонація. У розповідному реченні за допомогою часток реалізується два основних комунікативних (модальних) завдання: виражається констатація (повідомлення, підтвердження) й заперечення.

Заперечне значення розповідних речень створюється за допомогою часток *ні, не*. Перша має фіксоване місце в структурі речення або ж уживається як заперечна відповідь на запитання, в якій конденсується ціле речення, напр.: – *Кави?* – *гукнула з кухні Маруся.* – **Ні**, *уже не встигаю.* *Па!* [2, с. 7]; – **Ні**. *Так вийшло* [2, с. 13]; **Ні**, *це просто Мія!* [8, с. 16].

У частки *не* місце також фіксоване, але інше, ніж у частки *ні*: вона вживається здебільшого в препозиції до дієслова, напр.: – *Яка вже є.* **Не** *хочу створювати вам дискомфорт* [2, с. 31]; – **Не** *поспішай, будь ласка. Можливо, це остання наша розмова* [8, с. 73].

У заперечних реченнях частки *ні, не* часто трапляються разом. Напр.: **Ні**,

не домовилися. Краще до сьогодні. Може, зайдеш до мене? На каву? [6, с. 70]; *Не прийшов. Ні за два дні, ні за два тижні, ані за два місяці* [8, с. 65].

Заперечні слова-речення, як і стверджувальні синтаксично нечленовані конструкції, поділяються на слова-речення власне заперечні. Такі, що виражають незгоду з чийм-небудь висловленням, і слова-речення, що заперечують сказане самим мовцем. Лексично ці групи заперечних слів-речень у всіх стилях, жанрових різновидах і формах мови здебільшого виражаються заперечним словом *ні*, яке в синтаксичній функції слова-речення частіше за інші синтаксичні виразники заперечення виступає як емоційно нейтральне. Однак набагато типовішим випадком є той, коли *ні* набуває тих або інших модально-експресивних відтінків, які долучаються до загального заперечного значення цієї конструкції:

1) власне заперечні слова-речення функціонують як прямі заперечні відповіді на поставлене запитання, виражаючись у більшості випадків словом *ні*, яке набуває змістового та інтонаційного підсилення, стає емоційно вагомішим, якщо подвоюється чи потроюється (*ні-ні; ні-ні-ні*), супроводжується часткою (*та, о, бо, зовсім, ще, ба, ой, майже*) або вигуком (*ну!, о!, е!, ах!, ох!*). Напр.: – **Ні**, слух має, зі слухом усе гаразд [6, с. 155]; – **Ні**, це болісний спогад. Треба відпустити минуле і жити далі. **Ні-ні**, його треба любити, пам'ятати і жити. Тому тримай [6, с. 228]; **Ні-ні**, як усе? А що сталося з вашим чоловіком, де діти? [6, с. 250]; – **Та ні**, лише вас [8, с. 17]; **Та ні... Ні... Не** може [8, с. 70]; **Та ні, не** в тому річ. Я мрію прийти з роботи – а вдома ти мене чекаєш [8, с. 102]; – **Ні, ні**, дитино. Я вже **не** плачу [7, с. 9]; – **Ну, ні**... Але... **Та** постій же [7, с. 21]; **О ні!** Він у мене молодець [7, с. 73];

2) заперечні слова-речення, що ними передається незгода з пропозицією чи міркуванням співрозмовника. Пряме запитання їм не адресується, і тому вони не становлять прямої заперечної відповіді. Вживаючись після розповідної, розповідно-окличної або спонукальної репліки, такі слова-речення заперечують те, про що в ній йдеться, виражають незгоду з її змістом. Яка часто супроводжується сумнівом, здивуванням, ваганням тощо. Крім слова *ні*, в цій

функції вживаються модальні слова *не треба, неправда, неправильно, невірно* тощо. Напр.: *Ти, ні, ти мені не кажи, / Не кажи, не кажи. / Хай все буде, як завжди, / Як завжди, як завжди, ніч. / Всі знайдуть ту відповідь / І тобі й мені. / Ти мені не кажи, / Ні, ти мені не кажи* (ТІК: 72); *О ні! Він у мене молодець* [7, с. 73]; – *Ні, ні, ні! Ні, Гнате!.. прошу тебе, не треба!* [7, с. 97];

3) заперечні слова-речення, якими мовець заперечує самому собі, щоб у такий спосіб переконатись у правильності заперечення і, отже, в доцільності деяких власних міркувань, висновків, поведінки тощо. Такі синтаксично нечленовані побудови характерні для монологів, у тому числі ораторських, художніх, діалогізованих, а також для зовнішнього і внутрішнього мовлення персонажів. Звичайно вони виражаються словом *ні*, яке може супроводжуватися часткою або повторюватися. Напр.: *Ні, я ще нічого не вирішив. Однак перспектива всеняке життя прожити з мовчазною жінкою мене не надто приваблює* [6, с. 175]; *Ні, звісно, кавою не обмежуся* [6, с. 179]; *Ні, мене все влаштовує, бо іноді серед рутини і буднів з'являється щось витончене й особливе* [6, с. 195]; *Ні, ні... воно не родиться. Боже! Дай, щоб воно не родилося!* [7, с. 66].

Значно частіше заперечне слово-речення, як і стверджувальне, поширюється двоскладним або односкладним реченням (чи навіть кількома), яке підсилює заперечення, розгортає його в певному напрямкові, мотивує. Цей напрямок особливо виразний, коли повторюється логічно наголошене слово попередньої репліки. Напр.: – *Ні, я нікуди не поспішаю, Лесю. <...> – Ні, розлучена. І вже давно. А ви? <...> – Ні, не змінює нічого в планах* [6, с. 64].

До своєрідних явищ серед заперечних слів-речень, особливо усномовних, належать і деякі інші. Так, напр., заперечення з певним модально-емоційним відтінком незгоди, може виражатись стверджувальним словом. Заперечна функція такого слова-речення визначається змістом попередньої репліки, знаходить вияв у відповідній інтонації і тому зрозуміла, легко вгадується. Напр.: – *Та-ак?! – здивовано затягла колежанка. – А хто тобі повів? <...> – Ой, Дзюньо?! Йди-йди... Не слухай того старого квадратного йолопа* [6, с. 234]; –

Ні! Так!.. – розгубився Сторожук. – Зразу підеш чи ще кілька хвилин посидимо?
[8, с. 90].

Отже, проблема визначення комунікативної мети заперечних речень залишається відкритою, адже часто заперечення заперечення стає стверджувальним реченням, а іноді й стверджувальне речення несе за змістом повне заперечення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баган М. П. Заперечна функція іронічних слововживань у сучасній українській публіцистиці. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»*. Херсон, 2007. С. 109-114.
2. Деркачова О. С. Дім Терези: роман. Брустурів: Дискурсус, 2018. 192 с.
3. Єрмоленко С.І., Каспер І.О. Функціональні параметри лексико-граматичного заперечення. *Мова. Свідомість. Концепт: зб. наук. статей*. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. С. 16-19.
4. Кардаш Л. В. Заперечення у системі категорій української мови. *Система і структура східнослов'янських мов: до 85-річчя проф. Бришина М. Я.*: зб. наук. праць. Київ: Знання України, 2008. С. 18-23.
5. Кардашук О. В. Лексико-граматичні засоби вираження заперечення в сучасній українській мові. *Лінгвістичні студії*. Випуск 15. С. 398-402.
6. Львів. Кава. Любов: збірка / укл. і передм. Н. Нікалео. Харків: Книжний Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. 272 с.
7. Самчук У. О. Марія. Хроніка одного життя: роман / підгот. тексту та післямова С. П. Пінчука. Київ : Укр. Письменник, 2000. 189 с.
8. Теплі історії про кохання : збірка оповідань / за ред. Ю. Шутенко. Київ: БрайтСтар Паблішинг, 2017. 136 с.

В. І. Кульчицький

Національний авіаційний університет

ВІДТВОРЕННЯ АНГЛІЙСЬКИХ АВІАЦІЙНИХ ТЕРМІНІВ З НАПІВПРЕФІКСОМ MULTI- УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Науково-технічні терміни представляють поняття професійних галузей науки і техніки і складають важливу частину науково-технічного словника будь-якої мови. За своєю будовою терміни можуть поділятися на прості, похідні (префіксальні, суфіксальні, суфіксально-префіксальні), складні та терміни словосполучення. Дуже важливою частиною правильного і коректного перекладу терміну іншою мовою (у випадку пропонованої наукової розвідки – переклад з англійської мови українською) є усвідомлення його словотвірної і морфологічної структури та семантичної відмінності від слів загальноживаної лексики [2, с. 315].

Авіаційна наука базується на досягненнях аеродинаміки, газодинаміки, термодинаміки, аеронавігації, структурної механіки, ергономіки, метеорології, медицини, економіки, військової науки і т. ін. [4, с. 9.11]. Саме через це її термінологічна система настільки розвинена, багаточасова і різноманітна.

До того ж, мова відіграє важливу роль в авіаційній безпеці. Таким чином, надзвичайно важливою є наявність стандартної і точної термінології, яка використовується та розуміється усіма фахівцями у цій галузі. Сучасна авіаційна лексика підпорядковується загальному закону мови: її формування є комплексом кількісного зростання та якісних змін, тобто ця система знаходиться у постійному русі [4, с. 9.11].

Бурхливе зростання кількості науково-технічної літератури на сучасному етапі стало наслідком активного здійснення інформаційно-комунікативних процесів. Відтак, відбувається стрімкий та безперервний розвиток авіаційної галузі науки. Авіаційна науково-технічна література характеризується динамічним нагромадженням лаконічної і точної інформації. Складнощі

перекладу авіаційної галузевої літератури з'являються через наявність великої кількості термінологічних одиниць, що потребують особливих мовних навичок фахівця у галузі перекладу.

Авіаційні терміни називають поняття, процеси, речі, деталі, що стосуються авіаційної сфери, тому кожен з них є не просто мовною одиницею, а словом, за яким закріплюється конкретне технічне значення [3, с. 49].

Особливе місце у системі термінотворення авіаційної галузі посідає префіксація. Вірність перекладу префіксальних термінів багато у чому залежить від коректного визначення значення самого префікса і знання загального значення термінологічних одиниць, що мають у своєму складі той чи інший префікс [2, с. 323].

Важливе значення в авіаційній терміносистемі англійської мови відіграють термінологічні одиниці, утворені за допомогою напівпрефікса *multi-*. Зазвичай у складі терміна така напівпрефіксальна одиниця має значення «багато» або «велика кількість». Англійські авіаційні терміни, що містять у своєму складі напівпрефікс *multi-* здебільшого відтворюються українською мовою наступними способами [2, с. 340]:

1) складним терміном з відповідною основою «мульти-»: *multiobjective* – багатоцільовий, *multiplex* – мультиплексний, *multiagent systems* – мультиагентна система.

2) складним терміном з основою «багато-», або таким терміном, до основи якого входить слово «багато»: *multiple-response receiver* – багатоканальний приймач, *multiband receiver* – багатодіапазонний радіоприймач, *multispar type wing* – багатолонжеронне крило.

3) складним терміном з основою «полі-»: *multifunctional additive* – поліфункціональна домішка/присадка, *multilayer* – полімолекулярний шар.

4) складним терміном, що містить у своєму складі слова «універсальний», «колективний», «груповий»: *multiaccess* – груповий доступ, *multimixer* – універсальний змішувач.

5) описовим способом, шляхом висвітлення позначуваного поняття: *multi-touch screen* – сенсорний екран, *multiple flap* – складовий закрилок. *multicuspid* – такий, що має багато зубців, *multi-image* – такий, що складається з багатьох зображень [1].

Отже, можемо констатувати, що напівпрефікс *multi-* є вагомим складником, за допомогою якого утворюються нові важливі поняття в авіаційній галузі англійської мови. Термінологічні одиниці, утворені шляхом використання напівпрефікса *multi-*, мають сталі способи відтворення українською мовою, з якими має бути ознайомлений кожен фахівець у галузі перекладу авіаційної науково-технічної літератури, для продукування якісного і безпомилкового тексту українською мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акмалдінова О.М., Авер'янова Ю.А., Будко Л.В. Тематичний словник авіаційної термінології (англійська, українська, російська мови). Київ : «НАУ-друк», 2013. 716 с.
2. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця : НОВА КНИГА, 2004. 576 с.
3. Ковтун О.В., Журавель Т.В. Особливості перекладу авіаційної науково-технічної літератури. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*. 2015. Вип. 32. С. 49–58.
4. Mikhailov A.V., Khaidari N.I., Zhuravel T.V. English as the Official Aviation Language. *Авіація у XXI столітті: Сьомий Всесвітній конгрес, 19-21 вересня 2016 р.* Київ, 2016. С. 9.11–9.13.

В. В. Лемещенко-Лагода
Таврійський державний
агротехнологічний університет
імені Дмитра Моторного

ТРАДИЦІЇ ЛЕКСИКОГРАФІЧНОЇ ФІКСАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНО- МАРКОВАНИХ ОДИНИЦЬ У ШОТЛАНДСЬКО-АНГЛІЙСЬКИХ СЛОВНИКАХ

Дослідженню проблем вивчення національно маркованих лексичних одиниць, особливостей їхньої класифікації, функціонування та перекладу присвячені роботи таких мовознавців як Є. Верещагіна, І. Голубовської, Р. Зорівчак, В. Костомарова, М. Кочерган, О. Снитко, О. Тупиця, Н. Хіль, Дж. Ліон, П. Ньюмарк та ін. [9, с. 64].

Поняття «маркований» походить від французького слова «marquer» – «позначати», й означає такий елемент, що має стилістичне забарвлення. «Маркованість чи немаркованість мовних одиниць, – як зазначає П. Дудик, – найбільше виявляється на лексичному й синтаксичному рівнях мови. Так звані кореневі слова найчастіше стилістично немарковані, а похідні (афіксальні) слова (з префіксом чи суфіксом) здебільшого стилістично марковані» [6, с. 35].

На сьогодні відсутні лінгвістичні дослідження, які б висвітлювали теорію маркованої лексики загалом, зокрема зі складовою частиною «національний». До національно маркованих одиниць, на наш погляд, належать групи слів, семантичну структуру яких вирізняє національний компонент, культурномовне сприйняття дійсності, духовно-ментальний феномен.

Поняття «національно маркована лексика» теоретично неоднозначне. Більшість мовознавців у своїх дослідженнях оперують терміном «культурно маркована лексика» (хоча такий підхід передбачає безпосередній зв'язок із національною культурою та світоглядом) [4, с. 19]. На думку В. Кононенка, «фіксація культури в поширеному тексті, дискурсі зазвичай пов'язана з

вивченням національної культури світу...» [8, с. 31]. Попри відсутність єдиної класифікації названих лексем, як безеквівалентну лексику національно марковані одиниці трактують О. Кирик, В. Філонова [7, с. 41]. Є. Верещагін та В. Костомаров виокремлюють безеквівалентну та фонову лексику (частково безеквівалентну) [2, с. 45–51], Б. Гдовська до вже згаданих додає конотативну та ономастичну лексику [5, с. 40].

Національно-специфічну лексику мовознавці розглядають під різними кутами зору: з'ясовується зв'язок мови й ментальності, мови й культури, на матеріалі мовних фактів установлюються закономірності мовної поведінки різних етносів (Р. Кісь); виявляються особливості відображення культурних явищ у мові (А. Грищенко, В. Русанівський); простежується вплив культурного компонента на конотацію слова (Н. Ніколаєва); вивчаються стилістичні особливості української національно характеристичної лексики в художньому тексті (О. Паламарчук); визначається естетична функція національно-культурного компонента семантики слова (М. Пилинський) [1, с. 31].

Поряд з цим у мовознавстві існують такі поняття як «фонові лексика», «лакуна», «реалія», «екзотизм», «етнографізм», «варваризм» тощо. Наявність такої значної кількості термінів на позначення лексичних одиниць з культурним компонентом у семантиці зумовлена відсутністю одностайної думки серед мовознавців щодо класифікації культурно маркованої лексики. Б. Гдовська класифікувала лексику з країнознавчим потенціалом і серед лексем-носіїв яскравої національно-культурної своєрідності розглядає:

- 1) безеквівалентну лексику;
- 2) конотативну лексику;
- 3) фонову лексику;
- 4) ономастичну лексику [5, с. 40].

Відомо також, що багато теоретиків перекладу давали визначення терміну «реалія». Болгарські вчені С. Влахов і С. Флорін дали найточніше визначення «реалії», стверджуючи, що це такі слова (і словосполучення), які називають об'єкти, характерні для життя (побуту, культури, соціального і історичного

розвитку) одного народу і чужі іншому [3, с. 8]. Ці слова, є носіями національного або історичного колориту, й як правило, не мають точних відповідників (еквівалентів) в інших мовах, а, отже, не піддаються перекладу на загальних підставах, вимагаючи особливого підходу [3, с. 47].

Існують різні точки зору про способи перекладу реалій, які в окремих позиціях відрізняються за своїм складом, хоча і мають схожі риси. Багатьох дослідників цікавила і цікавить проблема передачі реалій. Теоретики перекладу С. Флорін і С. Влахов пропонують такі прийоми передачі реалій у художньому перекладі: транскрипція (транслітерація), переклад (заміна), приблизний переклад, контекстуальний переклад [3, с. 87–92].

Найчастіше перекладачі використовують транслітерацію, так як передача звучання є більш ефективною, ніж передача графічного зображення. Транслітерація сприяє більш точній передачі національного колориту. С. Влахов і С. Флорін об'єднують транслітерацію і транскрипцію [3].

На даному етапі розвитку перекладацької діяльності спосіб транслітерації або транскрипції використовується досить часто, але буквена або звукова передача іноземного терміну не розкриває його значення, без знання іноземної мови читачеві буде важко сприйняти правильне значення реалії. При використанні транскрипції (транслітерації) необхідно пам'ятати про явище міжмовної омонімії, тобто про існування в мові перекладу слів, які є близькими за звучанням до перекладних реалій. Тому в певних ситуаціях перекладач повинен відмовитися від даного способу перекладу [9, с. 66].

Перенасичення транскрибованих (транслітерованих) слів може привести до перевантаження тексту, а це ускладнить сприйняття перекладу.

Переклад реалій (заміна) застосовується в тих випадках, коли транскрипція (чи транслітерація) за певних обставин неможлива. Також розрізняють такі види перекладу реалій: введення неологізму (калька, напівкалька, освоєння, семантичний неологізм), приблизний переклад (гіпонімічний переклад, функціональний аналог, описовий переклад), контекстуальний переклад. Введення неологізму – засіб перекладу реалії зі збереженням її колориту і

достовірності шляхом утворення нового слова або словосполучення. Такими словами є кальки і напівкальки. Семантичний неологізм – це нове слово або вираз, створене перекладачем, яке дозволяє зрозуміти смисловий зміст іншомовної реалії. Даний спосіб відрізняється від кальки відсутністю етимологічного зв'язку з оригінальним словом. Переклад реалій за допомогою неологізмів найменш поширений, так як нове слово створюється одним автором [9, с. 66].

Приблизний переклад використовується найчастіше для перекладу реалій. За допомогою цього способу вдається найкраще передати предметний зміст реалії, але при цьому втрачається її колорит, так як відбувається заміна конотативного елемента нейтральним по стилю, тобто словом або словосполученням з нульовою конотацією [9, с. 66].

Аналізуючи шотландсько-англійські та англо-шотландські словники можна побачити, що досить розповсюдженими є усі три вищезазначені методи перекладу

Так, у *Scottish National Dictionary* лексикографи вдаються до описового перекладу поняття «kilt» [10]:

KILT, v.1, n.1 Also kelt, †quelt. [Sc. kilt, Abd. + kjilt] – n. A part of the modern male Highland dress, consisting of a skirt made of tartan cloth, hung from the waist and reaching to the knee, plain in front but thickly pleated at the back. It appears to have originated sometime in the late 17th c. or in the earlier part of the 18th c. from cutting the belted plaid across at the waist so as to make a separate garment. It was orig. called the little kilt or Filibeg, q.v. It is incorrect Sc. usage to use the pl. kilts as a sing.

У свою чергу до наступного поняття автори підібрали англійський функціональний аналог, представивши поняття «Hogmanay» як «New Year's Eve» [10]:

HOGMANAY, n. Also .†hogmana(e); hogminay, -ae, hogmenay, †-ai, †hogmyuae, †hoguemennay, hogmonay, -eu; †hagmenay, †-ai, †hagmané; hug-menay (Gall. 1824 MacTaggart Gallov. Encycl. 273); ¶huigmanay (Sc. 1829 G.

Robertson Recollections 117); ʰhohmanay; ʰhagmonick; hangmanay (Rxb. 1832 Border Mag. (May 1938) 75, 1923 Watson W.-B.); hanginay (Rxb. 1923 Ib.); ʰhogernoany, huggeranohni (Sh. 1948 New Shetlander No. 13. 19, 24). [hɔgmə'ne:]

1. The 31st December, the last day of the year, New Year's Eve. Gen.Sc. Also found in some n.Eng. dials.

Sc. 1696 Atholl MSS. (1 Jan.):

I passed on of his sh[illing]s to too poor women I brought up to my chamber yester-night to heare them sing a hog ma nae song.

Sc. 1774 Lyon in Mourning (S.H.S.) III. 328:

Цілком очевидним є те, що репрезентація кожної національно маркованої лексичної одиниці залежить від багатьох факторів, серед яких ареол вживання, значення ЛО, функціональна роль, тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар М.В. Класифікація національно маркованих одиниць. *Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ. Серія: Філологія. Педагогіка. Психологія.* Випуск 30, 2015. С.31–36.
2. Верещагин Є.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. перераб. и доп. М. : Русский язык, 1990. 246 с.
3. Влахов С., Флорин С. Непереваемое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. 343 с.
4. Гдовська Б. Лексика страноведческих реалий в художественном тексте : дисс. ... канд. філол. наук : 10.02.01. К., 1993. 210 с.
5. Демська О. Вступ до лексикографії: навч. посіб. К.: Києво-Могилянська академія, 2010. 265 с.
6. Драбовська В. А. Сучасні тенденції англомовної навчальної лексикографії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія. Збірник наукових праць.* Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. Вип. 17. С. 119–124.

7. Кирик О., Філонова В. Предметно-тематична класифікація культурно маркованої лексики в японських народних казках. *Вісник Київського національного університету. Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика*. 2013. Вип. 45. С. 41–48.
8. Кононенко В. Мова у контексті культури. Київ–Івано-Франківськ : «Плай», 2008. 390 с.
9. Мороз Т.О. Специфіка перекладу культурно маркованих одиниць. *Молодий вчений*. 2018. №4.4 (56.4). С. 64–68.
10. The Dictionary of the Scots language [Електронний ресурс]. 2000. URL:<http://www.dsl.ac.uk/>

Н. В. Романова

Херсонський державний університет

СЕМАНТИКА СЛОВА *WELT* У СВІТЛІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДАНИХ

Дослідження семантики загальних філософських понять з позиції спрямованого асоціативного експерименту дають змогу хоча б частини реконструювати уявлення сучасної людини про навколишній світ і себе в ньому [3; 4]. Доведено, що тотальна глобалізація зумовлює зміни ціннісних орієнтирів людства загалом і німецького етносу зокрема, сприяє появі дифузної оцінки й аксіологічної упередженості, формує нову культуру вияву емоцій та нові образи-еталони сили – розумова обмеженість молодих чоловіків [2].

Цікаві міркування з приводу онтології світу знаходимо в монографії В. Г. Таранця «Походження поняття числа і його мовної реалізації (до витоків індоєвропейської прамови)». Вчений не безпідставно стверджує, що поява абстрактних понять і суджень є результатом перетворень конкретних

найменувань [5, с. 3].

При порівнянні сучасних асоціативних і лексикографічних значень *Welt* логічно почати з первісної номінації і розглянути її в динаміці.

Існує думка, що протоіндоевропейці уявляли *Welt* як продукт заперечення первісного хаосу [там само, с. 44], як *ТЕМРЯВУ* [4, с. 113], давні германці інтерпретували *Welt* як просторовий параметр планети, на якій мешкала людина *weralt, werelt, werilt, werlet*, німці медіального періоду вбачали у *Welt* насамперед людське суспільство й людину *werlt, wernt, welt*, згодом, усередині XIV–XVII століть, аналізоване поняття звужують до значення «людство» *welt* [1, с. 9, 11, 13, 16], наразі інтерпретують як сукупність усіх форм матерії (фізичної, психічної, ментальної) [6, с. 1063].

Зауважимо, що наведений семантичний ланцюжок репрезентує лише генеральне (основне) значення. Хронологія формування похідних значень (лексико-семантичних варіантів) сягає своїм корінням Середніх віків. Ієрархію лексико-семантичних варіантів маніфестовано в такий спосіб: «земля як середовище існування», відрізок часу «тимчасовість», «земне буття», «коло земних справ, що ведуть до гріхопадіння», «алегоричне уособлення мирського життя», «чотири кінці світу» [1, с. 11–12]. Подальший розвиток лексико-семантичних варіантів релевантний планеті Земля, Всесвіту, сукупності всього сущого, відрізку часу «століття», духовній сфері, потойбічному світу [1, с. 13]. Сучасні лексико-семантичні варіанти охоплюють планету Земля як людський світ, буття, життя на землі, людство, метафорично тотожні сфері, світогляду, кругозору, способу життя, стилістично піднесені до сукупності земного в своїй цілісності [6, с. 1063].

Як бачимо, поняття “*Welt*” багатозначне, має архаїчну природу та розширену семантику. Його смислова деривація мала такий розвиток: «заперечення первісного хаосу» → «темрява» → «земля людини (велика)».

Спостереження над асоціативними значеннями, отриманими в ході спрямованого асоціативного експерименту в лютому–червні 2012 року від 102-х автохтонів Німеччини у віці 20–59 років, показало, що семантика слова *Welt*

пов'язана з предметами, наприклад: *Abenteuer, All, Ball, Blumen, Buch, Chaos 2*, якістю, оцінкою: *blau 2, global 2, *Global* (тут і далі орфографія інформантів. – Н. Р.), *groß, *Groß, grün, riesig*, описом: *blauer Planet, die blaue Weltkugel, aus dem Weltraum fotografiert, Krieg und Frieden*, власними назвами: *Deutschland*, відмовою. Частоту вживання асоціатів репрезентовано в таблиці 1:

Таблиця 1

Частота вживання асоціатів слова-стимулу *WELT* за категоріальною ознакою

№ п/п	Категорія	Кількість		Приклади
		Абс.	%	
1	Предмети	75	73,5	<i>Erdball, Erde 6, die Erde, *ERDE</i>
2	Якість, оцінка	22	23,6	<i>rund, schön, unfassbar, ungerecht</i>
3	Опис	3	2,94	див. вище
4	Власні назви	1	0,98	див. вище
5	Відмова	1	0,98	
Σ		102	100	

Із табл. 1 видно, що домінує категорія «Предмети» (73,5%), на периферії залишається категорія «Власні назви» (0,98%). Стосовно категорії «Відмова» (0,98%), то вона може вказувати на упереджене ставлення інформанта до слова-стимулу або до завдання спрямованого асоціативного експерименту чи на якість формування асоціативної мережі.

У межах кожної з наведених категорій можна виокремити від 1 до 15 семантичних підгруп. Наприклад, категорія «Предмети» реалізована через максимальну кількість семантичних підгруп – 15: 1) **форма, модель** *Ball, Erdball, Erdkugel 2, Globus 5, *globus, Kugel 5, Rund*; 2) **Космос, Усесвіт** *All, Erde 6, die Erde, *ERDE, Planet, Weltraum, *WELTRAUM*; 3) **абстракції** *Abenteuer, Elend, Entdeckung, Freiheit, Gesamtheit, Katastrophe, Neugierde, Realität, Sündefall, *vielfalt, Zusammenhang*; 4) **сукупність** *Blumen, Katastrophen, Kulturen, Menschen 2, Reisen*; 5) **стан** *Frieden 3, Krieg 2*; 6) **дорога** *Reise 4, Weitweg*; 7)

стихії *Chaos 2, Wasser 2*; 8) процеси *Globalisierung, Leben, Schöpfung*; 9) будівлі *Heim, Zuhause 2*; 10) людина *Mensch 2*; 11) характеристика *Schönheit, Wunder*; 12) заперечення *Unendlichkeit 2*; 13) мова *Buch*; 14) природа *Natur*; 15) час (майбутнє) *Zukunft*. Для категорії «Якість, оцінка» характерні 7 семантичних підгруп: 1) розмір **Offen, groß, *Groß 5*; 2) інтенсивність *global 2, *Global, hektisch, riesig*; 3) колір *blau 2, *Bunt, grün*; 4) заперечення *unfassbar, ungerecht 3*; 5) форма *rund*; 6) оцінка *schön*; 7) абстракції *vielfältig*. Категорія «Опис» містить 3 семантичні підгрупи: 1) якісна характеристика планети *blauer Planet*, 2) вихідний пункт діяльності *die blaue Weltkugel, aus dem Weltraum fotografiert*, 3) антонімічність *Krieg und Frieden*. Категорія «Власні назви» маніфестує країну центральної Європи *Deutschland*. Ця назва є одиничною, єдиною у своєму роді, прозорою, незалежною від умов комунікації. Її не можна замінити назвою будь-якої іншої країни центральної Європи.

Узагальнюючи, можна зробити такі висновки: семантика слова *WELT* виходить за межі словникових тлумачень [6, с. 1063], постає у вигляді асоціативного поля, ядро якого формують дві категорії – «Предмети» та «Якість, оцінка». При цьому категорія «Предмети» орієнтована на Космос, Усесвіт *Erde 6*, модель *Globus 5* і форму *Kugel 5*, категорія «Якість, оцінка» тотожна розміру **Groß 5*. До приядерної зони належать аналогічні категорії, тобто «Предмети», «Якість, оцінка», семантика яких еквівалентна дорозі *Riese 4*, стану *Frieden 3*, запереченню *ungerecht 3* відповідно. Ближня периферія асоціативного поля *WELT* пов'язана з формою *Erdkugel 2*, сукупністю *Menschen 2*, станом *Krieg 2*, стихіями *Chaos 2, Wasser 2*, людиною *Mensch 2*, запереченням *Unendlichkeit 2*, будівлею *Zuhause 2*, інтенсивністю *global 2*, кольором *blau 2*, дальня демонструє «енциклопедичність» знань інформантів про навколишній світ і засвідчує форму, модель *Ball, Erdball, *globus, rund, Rund*; Космос, Усесвіт *All, die Erde, *ERDE, Planet, Weltraum, *WELTRAUM*; абстракції *Abenteuer, Elend, Entdeckung, Freiheit, Gesamtheit, Katastrophe, Neugierde, Realität, Sündefall, *vielfalt, vielfältig, Zusammenhang*; сукупність *Blumen, Katastrophen, Kulturen, Reisen*; дорога *Weitweg*; процеси *Globalisierung, Leben, Schöpfung*;

будівлі *Heim*; характеристику *Schönheit, Wunder*; мову *Buch*; природу *Natur*; час (майбутнє) *Zukunft*; розмір **Offen, groß*; інтенсивність **Global, hektisch, riesig*; колір **Bunt, grün*; заперечення *unfassbar*; оцінку *schön*; якісну характеристику планети *blauer Planet*; вихідний пункт діяльності *die blaue Weltkugel, aus dem Weltraum fotografiert*; антонімічність *Krieg und Frieden*; країну центральної Європи *Deutschland*.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лисейко Л. В. Лексико-семантична група «всесвіт» у німецькій мові: діахронічне дослідження: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови». Одеса: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2007. 20 с.
2. Мізін К. І. Ціннісні орієнтири лінгвокультури крізь призму соціолінгвістичного моніторингу (на матеріалі німецької компаративної фразеології). *Проблеми зіставної семантики*. 2009. Випуск 9. С. 254–259.
3. Романова Н. До проблеми семантики слова-стимулу *Boden* (земля) (на матеріалі спрямованого асоціативного експерименту). *Іноземна філологія*. 2012. Випуск 124. С. 20–26.
4. Романова Н. В. Особливості семантики слова-стимулу *CHAOS* «хаос» (на матеріалі спрямованого асоціативного експерименту). *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. 2012 а. № 12 (7). С. 110–121.
5. Таранець В. Г. *Походження поняття числа і його мовної реалізації (до витоків індоєвропейської прамови)*. Одеса : АстроПринт, 1999. 116 с.
6. WAHRIG. *Wörterbuch der deutschen Sprache*. München: dtv, 2012. 1152 S.

М. Р. Тарасенко
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ЗАПОЗИЧЕННЯ ЯК ІНДИКАТОР ІСТОРИЧНИХ ЗМІН У СИСТЕМІ МОВИ

Будь-яка мова є живою, а, отже, має властивість розвиватися. «Комулятивна функція є однією з найважливіших функцій мови. Вона сприяє накопиченню і збереженню в мові всього досвіду мовного колективу. Найбільш яскраво ця функція мови виявляє себе на лексичному рівні, оскільки саме словниковий склад мови відображає фрагменти соціального досвіду, які пов'язані з повсякденною життєдіяльністю народу» [4, с. 111]. Характерними рисами будь-якої мови і її словникового складу є рухливість, змінність, прагнення до вдосконалення за рахунок різних засобів і ресурсів. Незмінною частиною процесу функціонування та історичних змін мови є запозичення. Вони – головне джерело поповнення словникового складу мови. Факти етнічних контактів, соціальні, економічні і культурні зв'язки між мовними колективами відображають саме запозичені слова. Так, у германських мовах є велика кількість давніх запозичених слів з латинської мови. У слов'янських мовах присутні давні запозичені слова з германських та іранських мов.

У різних мовах запозичення по-різному впливають на їх словниковий склад. В одних мовах вплив запозичень на словниковий склад мови незначний. В інших мовах запозичені в різні часи слова настільки вплинули на словниковий склад, що навіть службові слова, як, наприклад, займенники, прийменники, що були запозичені з інших мов, замінили питомі службові слова [3, с. 57].

Існує велика кількість визначень терміну «запозичення». Наведемо деякі з них:

- під запозиченням розуміється процес запозичення, тобто перехід іншомовного слова в дану мову і результат цього процесу в цілому [5, с. 124];

- запозиченнями називаються слова іншомовного походження, незалежно від часу запозичення і ступеня їх асиміляції [6, с. 14];

- запозичення – це елемент чужої мови (слово, морфема, синтаксична конструкція та ін.), який було перенесено з однієї мови до іншої в результаті мовних контактів, а також сам процес переходу елементів однієї мови до іншої [2].

Число запозичень, наприклад в англійській та німецькій мовах, є надзвичайно великим, і підрахувати з точністю до єдиного слова всі неможливо. Причинами цього є постійне зростання іншомовних слів і їх нескінченне впровадження в мову, а також процес асиміляції, в зв'язку з яким встановити походження слова досить непросто. Даний процес відбувається через активне сприйняття іншомовних слів мовою, адже він переробляє слово для найбільш вигідного положення його в системі мови. Усі наявні в тому чи іншому запозиченому слові фонемі замінюються фонемами найбільш підходящими по слуховому сприйняттю; граматична будова слова теж змінюється, тому що воно при впровадженні входить до морфологічної системи іншої мови. Далі слово включається в семантичну систему мови, а, отже, може мати кілька значень відразу або ж зовсім втратити свій первісний зміст.

У ході запозичення слів часто утворювалися пари синонімів, тобто запозичене слово і слово, яке вже існувало в мові. Зіткнення даних пар синонімів часом виливалося в так звану боротьбу з різними наслідками. У деяких випадках обидва слова залишалися в мові, в інших же, або запозичення витісняло споконвічне слово, або навпаки. Найчастіше французькі запозичення охоче приживалися в англійській мові, як наприклад слово *beorz* (нині не вживається) – «гора», було замінено французьким словом *montagne*. Однак слова, запозичені багато століть назад вже повністю пройшли процес асиміляції і, отже, не сприймаються як іншомовні слова.

З точки зору етимології лексика мови поділяється на запозичення і споконвічні слова. В основному, запозичені слова приходять в мову з новими поняттями та ідеями, тобто називають раніше невідомі речі. Процес запозичення може здійснюватися двома способами, а саме письмовою та усною. У тому випадку, якщо слово запозичене усним способом, асиміляція відбувається набагато швидше, ніж у випадку з письмовим. Але, незважаючи на це, слова, запозичені письмовим способом набагато довше зберігають граматичні, орфографічні та фонетичні особливості.

Впровадження запозичень реалізується в більшості випадків самостійно, а також за допомогою інших мов (наприклад, за допомогою латини в англійську мову прийшло багато грецьких слів).

Існує три основних способи впровадження запозичень: транскрипція, калькування і транслітерація [1].

Транскрипцією називається фонетичний спосіб запозичення, тобто при перенесенні слова в іншу мову зберігається його звукова форма (фр. *restaurant*).

Калькуванням є такий спосіб запозичення слів, при якому відбувається заміна складових частин (морфем) їх еквівалентами в мові, що запозичує слова (наприклад, *miniskirt* «міні-юбка», *suicide* «самогубство»). У процесі калькування частини слова, що запозичується, об'єднуються за подобою іноземного слова.

У разі транслітерації запозичується написання слова, літери в запозиченому слові замінюються буквами іноземної мови, а отже слово починає читатися за всіма правилами мови, що запозичує (наприклад, *hotel*, *zebra*, *sport*).

Звідси можна зробити висновок, що багато іншомовних слів зазнають деяких змін в процесі запозичення, пристосовуючись до граматичних, фонетичних і семантичних властивостей мови, і водночас, збагачуючи її.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вольнова Д.Н. Иностранные заимствования как один из источников словарного состава английского языка. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/12/39354>

2. Дундій П.Н. Англійські лексичні та термінологічні запозичення в німецькій мові. *Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи*. Київ: Логос, 2009. № 3. С. 82–90.
3. Запозичення у німецькій мові. URL: <https://ru.wikipedia.org/>
4. Куликова Л.А., Тарасенко Т.В. Конотація як національно-культурний експонент мови. *Міжнародна науково-практична конференція «Філологія, соціологія і культурологія. Сучасні проблеми і перспективи розвитку»*. Warszawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2017. С. 110–113.
5. Омельченко М.С. Класифікація англо-американських заимствований в німецьком языке. *Журнал «Вестник Брянского Государственного Университета»*. Брянск: БГУ, 2010. №2. С. 208–209.
6. Розен Е.В. Новое в лексике немецкого языка. Москва: Просвещение, 1976. 174 с.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОГО Й ЗАРУБІЖНОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА У СВІТЛІ НОВІТНІХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Н. Ю. Акулова

Мелітопольський державний

педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

ТЕАТРАЛЬНИЙ ДИСКУРС У БРИТАНСЬКОМУ РОМАНІ ПЕРІОДУ МІЖВОЄННОГО ДВАДЦЯТИЛІТТЯ

Одним із пріоритетних напрямів сучасного літературознавства є міждисциплінарний підхід до аналізу художнього тексту. Його актуалізація зумовлена появою нового типу інтегрального науково-теоретичного мислення, що характеризується тенденцією до синтезу різноманітних сфер суспільно-гуманітарної парадигми. Важливим аспектом таких міждисциплінарних студій є дослідження взаємодії художньої літератури з іншими видами мистецтва: музикою, живописом, кінематографом тощо.

Щодо англійської літературної традиції, то особливої ваги набуває вивчення впливу сценічного мистецтва на мистецтво слова. (Беззаперечною є роль театру в культурному житті Англії. Відомий вислів “*Totus mundus agit historionem*” походить від напису на фронтоні “Глобуса”, у якому працював В. Шекспір – національний геній доби Відродження, чиє ім’я стало синонімом усієї європейської драматургії.) Можна стверджувати, що англійській літературі в цілому властива театральність як поетикальна категорія.

Між тим, беручи до уваги тему нашого дослідження, погодимося з О. Легг, що “ідея театральності набула нового смислу в тих літературних творах, які [...] багато в чому були пов’язані зі стилістикою літературного модерну”; він

“прагнув до естетичного перестворення життя, а прагнення до художньої трансформації емпіричного буття було театральним за своєю сутністю” [4, с. 8–9]. Доволі показовим явищем у цьому плані є британський роман періоду міжвоєнного двадцятиліття.

Попри складні економічні та політичні умови саме в цей час на сцені країни розквітло сузір'я акторів, які стали символами театру минулого століття, зокрібно: Пеггі Ешкрофт, Вів'єн Лі, Лоренс Олів'є, Ральф Річардсон, Майкл Редгрейв, Сибіл Торндайк та інші. Зважаючи на зазначене, а також на притаманну добі загальну тенденцію до міжмистецької взаємодії, відчутна зорієнтованість на суто театральні засоби художнього моделювання дійсності у творах тогочасних письменників бачиться закономірною.

Це твердження справедливе як щодо драматургів, так і щодо прозаїків. Утім, як зауважує С. Ліпнягова, “театральність у романі – поняття більш широке, що знаходить прояв як на зовнішньому рівні – рівні організації та будови тексту та створення художнього світу роману, так і [на] внутрішньому рівні – рівні сюжетобудови та будови образної системи” [5, с. 127–128]. Здійснивши короткий огляд наявних інтерпретацій театральності в англійському романі, функціонування цієї поетикальної категорії дослідниця пов'язує з поняттям “жанрова модифікація”.

Згідно з нашими спостереженнями, реалізація театального дискурсу у британському романі періоду міжвоєнного двадцятиліття має варіативний характер. Залежно від способів його оприявлення можемо виокремити дві групи текстів (за класифікацією С. Ліпнягової [див.: 5, с. 130–131]): роман-метафору та роман-алюзію. До першої групи слід віднести, наприклад, романи “Хоровод блазнів” (1929) О. Гакслі, “Театр” (1937) В. С. Моема, “Між актами” (1941) В. Вулф. Їх тематологічна спрямованість задекларована вже в назвах.

Другу групу репрезентують твори, у яких театральний код ускладнюється. При цьому йдеться не лише про алюзії, але й про “певну драматичну/театральну ідею, мотив, образ” [5, с. 130]. До таких, зокрема, належать романи “Подорож до Індії” (1925) Е. М. Форстера, “Добрі друзі” (1929) Дж. Б. Прістлі,

“Смерть героя” (1929) Р. Олдінгтона. Зауважимо, що автори текстів обох груп свідомо вдаються до прийомів, наближених до сценічних (декорації, мізансценування, театральне освітлення тощо), які сприяють межовій візуалізації оповіді й ніби перетворюють читача на “глядача”.

Така увага письменників саме до зорових вражень не випадкова, адже театр є мистецтвом, що народжується на очах у публіки. Етимологія слів “спектакль”, “театр” та “видовище”, похідних від лат. *spectāculum*, гр. *θέατρον* і стсл. *видъ*, має спільні витоки від лексеми, що означала “дивитися, бачити, розглядати” [3]. Показово й те, що релігійний ритуал, по суті – оргія, на честь бога Діоніса перетворився на театральне дійство, яке стало праобразом усього європейського театру, лише коли відбулося розмежування його учасників на акторів і глядачів.

Дослідники саме театральний перформанс вважають “найбільш іконічним за своєю природою творчим актом” [1, с. 36], навіть попри те, що він “визначається наявністю різноманітних компонентів у всій їх своєрідності – вербальних висловів, жестів, міміки, манірності, фізичних і психологічних станів, візуальних образів, музичного та звукового середовища” [1, с. 40]. Семіозис театральної вистави залежить головно від невербальних візуальних повідомлень. Загалом же, як відомо, здатність людини сприймати інформацію реалізується переважно завдяки зоровій системі.

Для англійського театру візуальний елемент принциповий, зазначає відома театрознавиця М. Давидова, акцентуючи роль пантоміми. “Англійський глядач звик, – переконує дослідниця, – що театр найперше апелює до його зору” [2]. Автори британського роману періоду міжвоєнного двадцятиліття, цілком природно, успадкували цю особливість. Очевидно, що образ читача як “прогнозованого типу оцінки зображеного у творі” (Є. Васильєв) імплікував уявлення митців про компетентну глядацьку аудиторію, здатну декодувати закріплені національною театральною традицією знакові конвенції.

Проілюструємо цю думку на прикладі з роману Р. Олдінгтона “Смерть героя”. У цьому плані показовою є реакція матері на звістку про загибель єдиного сина: “Місіс Вінтерборн страшенно любила театральні ефекти в житті. Вона

вельми правдоподібно зойкнула, притисла обидві руки до вже досить в'ялих грудей і вдала, ніби зараз зомліє” [6, с. 23]. Сцена, що буквально розігрується перед глядачем, сповнена викривальної патетики та їдкої іронії. При цьому провідним засобом створення художнього образу стає пластика людського тіла.

Варто зазначити, що в англійському театрі між двома світовими війнами “доба відбивалась у дзеркалі шекспірівської сцени: у напружених пошуках акторів та режисерів, які намагалися через класичні тексти великого поета передати світовідчуття людей ХХ століття” [7, с. 321]. У наведеному прикладі пластична імпровізація місіс Вінтерборн відсилає до сцени гамлетівської “Мишоловки”, якій відповідає не лише образна мова пантоміми, але і її призначення – оприявлення істини, викриття згубних тенденцій часу. Отже, звернення автора до усталених знакових театральних конвенцій (пантоміма – легко впізнаваний елемент поетики В. Шекспіра і важливий жанр для англійського театру загалом) узгоджується з проблематикою твору та естетичними пошуками письменників-модерністів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александров И. Архитектоника театральности. Семиотика театрального перформанса / пер. с англ. Х. : Гуманитарный Центр, 2019. 212 с.
2. Давыдова М. Театр английского Возрождения : видеокурс : в 3-х эпизодах. Эпизод 1: Запрещенный театр // Arzamas: просветительский проект. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1P1SIvpV7a4> (дата обращения: 15.09.2020).
3. Етимологічний словник української мови : У 7 т. / ред. кол.: О. С. Мельничук (гол. ред.) та ін. К. : Наукова думка, 1982–2012.
4. Легт О. О. Театральность как тип художественного мировосприятия в английской литературе XIX–XX веков (на примере романов У. Теккерея “Ярмарка тщеславия”, О. Уайльда “Портрет Дориана Грея”, С. Моэма “Театр”) : дисс. ... канд. филол. наук. СПб., 2004. 170 с.
5. Липнягова С. Г. Театральность как категория в поэтике романа. К постановке проблемы. *Преподаватель. XXI век.* 2007. № 1. С. 125–131.

6. Олдінгтон Р. Смерть героя / пер. з англ. Ю. Лісняка. К. : Дніпро, 1988. 341 с.
7. Фридштейн Ю. Английский театр XX века. Традиции и бунтарство // Энциклопедия для детей / глав. ред. В. А. Володин. М. : Аванта+, 2001. Т. 7: Искусство. Ч. 3: Музыка. Кино. Театр. С. 320–326.

Н.В. Денисенко, І.О. Батарейна
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ КАРТИНИ СВІТУ В ПІДЛІТКОВІЙ БРИТАНСЬКІЙ ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Найбільш специфічною і національно-колеритною системою будь-якої мови вважається фразеологія. Фразеологічні одиниці відображають багатовікову історію народу, своєрідність його культури, побуту, традицій, а також уявлення людини про навколишній світ. Фразеологізми становлять важливий пласт будь-якої мови, функціонуючи як у літературному, так і в розмовному її варіантах, збагачуючи її та наповнюючи новим змістом. Фразеологізми ставали об'єктом дослідження багатьох лінгвістів: Н.М. Амосова, В.Л. Архангельського, Ш. Баллі, Й. Бар-Хіллела, І.А. Бодуена де Куртене, В.В. Виноградова, О. Єсперсена, О.В. Куніна, Ю. Найди, О.О. Реформатського, О.І. Смирницького, Л. Сміта, Ф.Ф. Фортунатова, І.І. Чернишева, О.О. Шахматова. Перші спроби визначити, що таке фразеологізм, були зроблені ще в ХІХ столітті О.О. Потебнею [7, с. 32-41]. Поняття фразеологічна одиниця у лексикологію ввів В.В. Виноградов [2, с. 121-122], і введене ним поняття розповсюдилось також і в інші мови. Власне

визначення поняття «фразеологізм» запропонував вчений О.О. Реформатський [8, с. 131-132]. Він назвав фразеологізмами слова та словосполучення, специфічні для мови різних груп населення, за класовою або професійною ознакою, для літературного напрямку або окремого автора.

Поняття «фразеологічна картина світу» з'являється у лінгвістиці у ХХ столітті, а поширюється лише в ХХІ столітті. Ще й дотепер не до кінця з'ясовані ключові характеристики цього поняття, по-різному трактується його сутність. В сучасних працях фразеологічна картина світу розглядається як складова загальної мовної картини світу, тобто «той її фрагмент, що транслюється з концептуальної в мовну картину світу фразеологічними засобами певної мови» [4, с. 40]. «Людина сприймає і осмислює світ, що оточує її, і цей досвід пізнання реалізується в мові» [11, с. 1003]. Але в фразеологічних одиницях активізуються практичний досвід людини та її повсякденні уявлення про життя. Фразеологізми виникають здебільшого в результаті вербального кодування певної інформації. Вони формуються на основі системи, яка не може розглядатися окремо від культури конкретного мовного колективу, етносу, народу [3]. Фразеологічна картина світу є результатом специфічного способу вторинного осмислення дійсності, означеного сталими зворотами мови. А також вона характеризується антропоцентричністю, універсальністю та іншими характеристиками. Антропоцентричний характер виявляється в її спрямованості на людину, в здібності фразеологізмів відображати її звичаї, вдачу, поведінку, відносини, світогляд. Універсальність виявляється в факті існування фразеологізмів у всіх мовах, в існуванні в різних мовах спільних фразоутворюючих моделей. Експресивність фразеологічної картини світу виявляється у здібності фразеологізмів здійснювати вплив на уяву адресата, викликати певні емоції, надавати оцінку тому, що відбувається [4, с. 41].

Деякі дослідники (Р.Х. Хайрулліна, 2008; М.С. Гутовська, 2014 та Л.Т. Ючківська, 2015) виділяють такі диференційні ознаки фразеологічної картини світу: універсальність; антропоцентризм; експресивність; деонтична, аксіологічна та емотивна модальність (суб'єктивне відношення мовця до

дійсності, яке може передаватися фразеологізмами та буває деонтичною, аксіологічною та емотивною); спрощеність (на переконання М.С. Гутовської, фразеологічна картина світу лише частково відображає модель світу); неточність (фразеологічна картина світу будь-якої мови є певною мірою викривленою та неправильною. Це, ймовірно, зумовлено стабільністю та стійкістю фразеологічних одиниць, які подеколи у своїй семантиці закріплюють міфологічні або архетипні форми світосприймання [5, с. 49]).

В структурному плані, на думку вчених, фразеологічну картину світу можна поділити на дві частини:

1) та, що утворюється образними та символічними засобами, первісними значеннями компонентів, вихідного сполучення (вона містить елементи, що відображають історію, побут, традиції, мораль минулого);

2) та, що утворюється сучасними сигніфікативними значеннями фразеологічних одиниць і є частиною сучасної мовної картини світу.

Фразеологічну картину світу та її одиниці вивчають у межах лінгвокраїнознавчого, лінгвокультурологічного, контрастивного, когнітивного підходів [10].

Поняття «фразеологічна картина світу» за Д.О. Добровольським та Е. Пірайнен стає «апріорно-аксіоматичною категорією» [6, 98]. Провідні вітчизняні лінгвісти (С.Н. Денисенко, Н.Ф. Венжинович, Л.В. Савченко, В.І. Школяренко) термін «фразеологічна картина світу» вживають на позначення усіх фразеологізмів у системі мови, які «всебічно відображають дійсність» [9, с. 37].

Серед книг з британської художньої літератури, які подобаються підліткам, визначили такі, як «Голодні ігри» Сюзанни Коллінз, «Винні зірки» Джона Гріна, «Вбити пересмішника» Харпер Лі, «Гаррі Поттер» Джоан Роулінг, «1984» Джорджа Оруелла, «Щоденник молодої дівчини» Анни Франк, «Вуличний кіт на ім'я Боб» Джеймса Боуена, «Володар перснів» Дж.Р.Р. Толкіна, «Добре бути тихонею» Стівен Чбоскі, «Джейн Ейр» Шарлотти Бронте.

Естетична роль фразеологічних одиниць в літературних творах зумовлена

їх природною образністю й емотивністю. У своїй праці, присвяченій функціональному навантаженню фразеологічних одиниць, Н.Г. Кунашенко наголошує на тому, що використання мовних засобів передусім підпорядковане розкриттю ідей митця та його естетичних настанов [1, с. 15]. І поряд із проблемами дослідження та аналізу композиції, прийомів метафоризації художніх творів, висвітлення проблеми використання письменником фразеологічних одиниць та їх функціонування в творі наближає до розуміння індивідуального стилю письменника. Адже фразеологізми в художніх текстах виступають через призму авторського художньо-образного світобачення. Фразеологізми відіграють надзвичайно важливу роль у художньому текстотворенні, адже вони є одним із невичерпних джерел експресивності, за допомогою фразеологічних одиниць читачеві краще розкриваються внутрішній світ, настрої та світогляд персонажів твору. Для дослідження ролі фразеологізмів в художньому текстотворенні, слід проаналізувати основні функції фразеологічних одиниць в літературних творах. Фразеологізми можуть виконувати в тексті різноманітні функції, від емоційно-експресивної та оцінної, до функції відтворення внутрішнього стану персонажа та портретної характеристики. Перспективу подальших досліджень передбачаємо у ознайомленні з сучасною підлітковою британською літературою та виділенні фразеологічних картин світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Використання фразеологізмів у творах письменників Кіровоградщини: [науково-методичний посібник для вчителів української мови і літератури] / за наук. ред. О.М. Вікторіної. Кропивницький: КЗ «КОШПО імені Василя Сухомлинського», 2017. 88 с.
2. Виноградов В. В. Лексикология и лексикография. Избранные труды. Москва: Наука, 1977. 318 с.
3. Гизатова Г.К. К вопросу об изучении фразеологических единиц в разных языках. III Международные Бодуэновские чтения. 2006. Т. 2. С. 154–156.

4. Гусева А.Е. Статус фразеологической картины мира в общей языковой картине мира. Наука, образование, общество: проблемы и перспективы развития: сб. научных трудов по материалам Междунар. научно-практич. конф. 29 марта 2013 года. Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2013. Часть 1. С. 39–43.

5. Гутовская М.С. Этноспецифичность фразеологической картины мира и факторы, ее порождающие. Весник БДУ. 2014. № 2. С. 48–53.

6. Остапович О.Я. Идиоматика славянских и германских языков. Мифы и реальность «фразеологических концептов» и «фразеологической языковой картины мира». Когнитивные факторы взаимодействия фразеологии со смежными дисциплинами: сб. науч. тр. По итогам III Междунар. науч. конф. (Белгород, 19-21 марта 2013 года) / отв. ред. проф. Н.Ф. Олефиренко. Белгород: ИД «БелГУ», 2013. С. 97–102.

7. Потебня А.А. Мысль и язык. М.: ЛАБИРИНТ, 1999. 192 с.

8. Реформатский А.А. Введение в языковедение / Под ред. В.А. Виноградова. Москва: Аспект Пресс, 1996. 536 с.

9. Савченко Л.В. Етномакрокод духовної культури як репрезентант фразеологічної картини світу. Лінгвістичні дослідження: зб. наук. Праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. 2014. Вип. 38. С. 36–42.

10. Селіванова О.О. Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти): монографія. К.: Черкаси: Брама, 2004. 276 с.

11. Фаткуллина Ф.Г. Языковая картина мира как способ концептуализации действительности. Вестник БашГУ. 2011. Т. 16. № 3(1). С. 1002–1004.

В. Качмар, З. Митяй
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

МОВНА ПАЛІТРА РОМАНУ СОФІЇ АНДРУХОВИЧ «ФЕЛІКС АВСТРІЯ»

Будь-який художній текст вирізняється авторською своєрідністю – стилем автора. До нього належать характерні особливості мови творів одного автора, які полягають у виборі героїв, композиційних особливостей тексту, мови героїв, мовленнєвих особливостей власне авторського тексту.

Об'єктом нашого дослідження виступає роман «Фелікс Австрія» сучасної української письменниці Софії Андрухович.

Предмет дослідження: мовні особливості в зазначеній книзі авторки.

Досліджуванням роману «Фелікс Австрія» Софії Андрухович займались чимало науковців, серед яких Т. Гребенюк, Г. Левченко, О. Когут, Г. Косарева, Н. Мельник, О. Лілік тощо. Ними проаналізовано міфопоетику простору Станіслава та утопічність хронотопу, наповненість тексту іронією, психологізмом, історизмом, визначено особливості авторської моделі світу та концепти магії й карнавалу як ідентифікаційні маркери метаісторії, звернено увагу на філософську концепцію любові та таємниці як рушій романної дії.

Актуальність нашого дослідження полягає в тому, щоб дослідити, як сучасна письменниця використовує мовні засоби з метою відтворення колориту Західної України. Зупиномося на деяких з них, зокрема це: діалектизми, полонізми, порівняння, фразеологізми тощо.

Художня публіцистика, як відомо, служить для формування громадської думки, реалізуючи те, що характерне для історичної епохи в цілому. Прикладом цього може бути частина відомої цитати: *Нехай воюють інші, а ти, щаслива Австрії, укладай шлюби*. Занурившись глибше в роман, можна побачити спробу

розвінчати міф про "щасливу Австрію", яку колись вважали міцною і непорушною.

«Фелікс Австрія» написаний ніби дисертація – адже авторка вмів працювати з архівами, користуватися словниками, поклавши в основу рідковживаний діалект історичної епохи, і цим самим підкреслити свою власну авторську ідентичність, відокремлену від асоційованої з династичним прізвищем. Це роман про стосунки жінок і країн, націй і мов, про узалежнення і свободу вибору, про побут і смак, відданість і жертвність. Події відбуваються в Станіславі кінця XIX – початку XX століття.

Кожен художній літературний твір, що хоч якоюсь мірою торкається життя села, послуговується бодай найменшим елементами певного діалекту. До діалектної лексики (діалектизмів) належать лексеми, уживання яких обмежене певною територією. Їхня поява у мові художнього твору має бути завжди зумовлена або зображенням реалій, пов'язаних з тією територією, яку описує автор, або відтворенням усного мовлення персонажів. У романі носії діалекту, використовуючи іншомовну лексику, не руйнують при цьому граматичної основи, фонетичних особливостей рідної мови. Напр.: *ми звалувались у рясній гушавині на **бамбетлі**; задріботило по підлозі, спираючись на всі чотири кінцівки, і забилося до вузької щілинки між **п'єцом** і стіною* [1, с. 24].

Діалектизми виконують художньо-зображальну функцію у художньому творі «Фелікс Австрія»: *...доктор добре платив їм, удвічі більше, ніж отримували їхні чоловіки, працюючи на **гуральні** чи на паровому тартаку...* [1, с. 6]. У романі широко використаний Наддністрянський говір – один з арх. говорів галицько-буковинської груп південно-західного наріччя. Поширений у верхів'ї р. Дністер (Львів., Івано-Франк. і Терноп. області). Письменниця відобразила низку різнорівневих наддністрянських говіркових форм: *...взуваю тумові **велінттони**, беру обидва **ноцники** і виходжу назовні* [1, с. 10]; *І вже тільки сміємося, коли чиясь бабця пригадує, як повз коломийську ратушу пустили **льокальку**...* [1, с. 2].

Як відомо, у період функціонування західноукраїнського варіанта

літературної мови, орієнтованого на місцеві діалекти, говіркові елементи проникали в художню мову стихійно, без спеціальної стилістичної настанови: *...коли я знаходила його в банях чи на горщиці, де він звисав униз головою з бальоку* [1, с. 40]; *Торн узяв із тареля плястерок шинки* [1, с. 33]; *...як віз із вугіллям – хлоп вивантажує його шуфлю* [1, с. 34].

З польської мови були запозичені лексеми: *елегантний* (пол. *elegantny*), *інтелігентний* (пол. *inteligentny*), *магістр* (пол. *magister*), *мігрень* (пол. *migrena*), *гвалтовно* (пол. *gwałtownie*). С. Андрухович часто вживає звук [г] як фонетичну імітацію для того, щоб надати словам колоритного звучання.

Хочемо зазначити, що у романі інколи зустрічається польська мова, адже це показ особливостей народної мови західноукраїнського міста ХХ століття. Авторка навмисно вживає польські словосполучення задля характеристики персонажа, щоб яскравіше підкреслити польське походження певної особи, зокрема: *голос його тремтів, а в легенях щось підсвистувало Boże, coś Polskę przez tak liczne wieki Otaczał blaskiem potęgi i chwały I tarczą swojej zaslania łopieki Od nieszczęść, które przywalić ją miały.* [1, с. 28];

Światłość ze Światłości, Bóg prawdziwy z Boga prawdziwego. [1, с. 30].

Серед мовних одиниць, що виконують прагматичну функцію у романі, важливе місце посідають порівняння. Порівняння за ознакою, найбільш влучно виражає задум, позицію, світосприйняття автора. У художньому творі відображено внутрішню індивідуальну модель світу Софії Андрухович. Наприклад: *санітарка, у хрумкому білосніжному халаті й чепці, мов витесана зі снігової брили* [1, с. 4]; *Ми з Аделею – як небо і земля. Аделя – бліда і напівпрозора, з хмарою русявого волосся, тонкого, як пух, делікатна, мов сніжна бабка зі збитих вершків, замріяна, ранима і тонко сльоза* [1, с. 6]; *Ви з Аделею – як два дерева, які сплелись стовбурами* [1, с. 12]. У результаті зіставлення осіб, характерів з іншими об'єктами порівняння зображуване як би конкретизується, стає більш очевидним і виразним.

Авторка часто вживає фразеологізми, які надають полотну твору експресивно-емоційного забарвлення. Адже найяскравіше специфіка та

самобутність народу, його уявлень та цінностей відображається у фразеології: *то ось чому мені так легко. Пташка вилетіла зі своєї клітки. Камінь упав з душі* [1, с. 82].

Виділено основну семантичну групу стійких сполук у прозі – вони характеризують стан людини.

Отже, нами проаналізовано мовні особливості роману «Фелікс Австрія», зокрема діалектизми, полонізми, порівняння, фразеологізми. Герої твору використовують територіальний діалект. Тому можна простежити системні особливості, етнографізми, тенденції та укласти лексичний словничок.

Робота не вичерпує всіх аспектів аналізу, розкриваючи простір для подальших наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрухович С. Фелікс Австрія. Львів: Видавництво Старого Лева, 2014. 280 с. URL: <https://unotices.com/book.php?id=144773&page=1>.
2. Українська мова: Енциклопедія / за ред. Русанівського В. М. та ін. Київ: Українська енциклопедія, 2000. 750 с.
3. Етимологічний словник української мови: Т. 2 / [О. С. Мельничук, В. Т. Коломієць, О. Б. Ткаченко та ін.]. Київ: Наукова думка, 1985. 572 с.
4. Кардаш І. «Фелікс Австрія» Софії Андрухович: бестселер по-галицьки. [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: http://comma.com.ua/articles/feliks_avstriya_sofii_andruhovich/

Д. О. Коноваленко
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

**ЖАНРОТВІРНА ФУНКЦІЯ ХРОНОТОПУ В ПОХМУРОМУ ФЕНТЕЗІ
РЕНСОМА РІГґЗА
“MISS PEREGGRINE’S HOME FOR PECULIAR CHILDREN”**

Жанр роману “Miss Peregrine’s Home for Peculiar Children” зумовлює специфіку його часо-просторової організації. Поєднання реальних та ірреальних подій дозволяє автору якомога виразніше зобразити події, особливо майстерно Ренсому Рігґзу вдається передати критичні і напружені ситуації.

Досить часто автором використовується контраст. Так, «великий світ» протиставляється з невеликим островом Кернхолмом, який є вигаданим автором, що, здається, знаходиться на краю світу. Кернхолм зображено як ізольоване місце з мінімумом сучасних зручностей, з якого майже неможливо вибратися в непогоду. Власник готелю іронічно вітає гостей з прибуттям у Середньовіччя. Сам острів також має подвійну структуру: заселена людьми частина виглядає більш-менш привітною і гостинною, решта острова завжди вкрита зловісним туманом і майже не відвідується людьми.

Протиставлення відбувається також між світом звичайних і дивних людей, а у світі дивних людей відбувається поділ на Добро (імбріни, дивні діти) і Зло (порожняки, витвори).

Надзвичайно важливим елементом твору є часові петлі. Крім часової петлі 3 вересня 1940 року, у творі оповідається й про велику кількість часових петель, створених імбрінами. Також цікавими є образи дивних дітей, які мають дорослий вік або навіть таку кількість років, яку звичайні люди не живуть, а виглядають і діють як звичайні діти (окрім надзвичайних здібностей). Є й такі діти, які проводили життя не в одній часовій петлі. Дідусь Джейкоба лаконічно

характеризував часову петлю, не називаючи її, “the sun shined every day and nobody ever got sick or died” [1].

Міс Перегрін пояснює механізм роботи часових петель: “One of us must cross through the entryway every so often. This keeps it pliable, you see. The ingress point is a bit like a hole in fresh dough; if you don’t poke a finger into it now and then the thing may just close up on its own. And if there’s no ingress or egress – no valve through which may be vented the various pressures that accrue naturally in a closed temporal system” [1]. Порівняння механізму роботи петлі з тістом показує, що героїня вміє спілкуватися з дітьми і навіть абстрактні та незрозумілі речі максимально конкретизувати. Крім того, вона підкреслює важливість переустановки петлі, а проблематичність в цьому питанні прирівнює до катастрофи, для підсилення використано окличне еліптичне речення з синонімічним рядом: “Catastrophe, cataclysm, disaster!”. Переустановка часової петлі навіть унаочнюється фотографією і супроводжується описом того, що відбувається світовий ефект.

Варті уваги описи реакції Джейкоба на реалії часової петлі: “A detached numbness spread over me. I considered all the strange things I’d seen that morning: the bizarre and sudden change in the weather; the island I thought I’d known, now populated by strangers; how the style of everything around me looked old but the things themselves were new” [1], а також дивних дітей на розповіді Джейкоба про сучасні досягнення науки і техніки: “It was my time’s technology and standard of living that amazed them most. Our houses were air-conditioned. They’d heard of televisions but had never seen one and were shocked to learn that my family had a talking-picture box in almost every room. Air travel was as common and affordable to us as train travel was to them. Our army fought with remote-controlled drones. We carried telephone-computers that fit in our pocket...” [1]. Джейкобу було цікаво дивувати дітей технологічними досягненнями, проте пізніше він отримав серйозне зауваження від міс Перегрін щодо його недалекобачності. Адже дивні діти живуть в одному дні і їхні розваги зовсім не такі цікаві, але над усе має бути безпека для їхніх життів. А ще раніше імбріна намагалась випередити

розповіді про дивовижне майбутнє: “The future isn’t so grand after all. Nothing wrong with the good old here and now!”.

Крім того, як пояснює міс Перегрін, у реальному часі діти швидко зістараються і помруть. Тільки завдяки часовим петлям вони можуть залишатися в одному віці. Автор майстерно використовує художню деталь для яскравого прикладу цього явища: Джейкоб взяв з часової петлі до себе в реальний час яблуко, а вранці на своєму столику знайшов лише порошок від того яблука: “When I tried to pick it up it crumbled in my hand like a clump of soil”. Трохи пізніше міс Перегрін висловлює філософію життя у часовій петлі: “Time loops merely delay the inevitable, and the price we pay for using them is hefty – an irrevocable divorce from the ongoing present. ... long-term loop dwellers can but dip their toes into the present lest they wither and die. This has been the arrangement since time immemorial” [1].

Наприкінці роману, коли діти залишаються без опіки міс Перегрін, до їхніх рук потрапляє карта часових петель, яку діти планують використати з метою порятунку від порожняків і витворів. Джейкоб, побачивши карту, називає майбутню подорож “Real time travel”. А трохи пізніше хлопець дивиться на зоряне небо і робить висновки: “Stars, too, were time travelers. How many of those ancient points of light were the last echoes of suns now dead? How many had been born but their light not yet come this far? If all the suns but ours collapsed tonight, how many lifetimes would it take us to realize that we were alone? I had always known the sky was full of mysteries – but not until now had I realized how full of them the earth was” [1]. Автор підкреслює, наскільки мудрішим став хлопець, за допомогою серії глибокодумних риторичних запитань та інверсії.

Плин історії зображується як реальний, так і нереальний: реальна подія – Друга світова війна і реальні монстри – фашисти, зображуються паралельно з вигаданою історією існування часових петель і дивних людей та чудовиськ-порожняків і витворів.

Кілька разів червоною лінією проходить поділ життя Джейкоба на До і Після, при чому на початку роману це звичайне життя до і після зустрічі з

дивними дітьми, а наприкінці – це вже чергове завдання – покинути реальний світ, рідних людей заради боротьби зі Злом і захисту світу дивних дітей та імбрін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Riggs Ransom. Miss Peregrine's Home for Peculiar Children. Quirk Books, 2011. URL: http://royallib.com/book/Riggs_Ransom/Miss_Peregrines_Home_for_Peculiar_Children.html (accessed 12 October, 2020)

В. Ю. Котлярова, М. В. Ткач
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

СВОЄРІДНІСТЬ КОНВЕРСІЇ В ПОЕТИЦІ РОМАНУ «МАРТІН ІДЕН»

Явище конверсії було і залишається одним із питань, які потребують уваги лінгвістів. Процес утворення нового слова може бути поєднаний з переходом його із класу однієї частини мови в інший. Це одне із головних джерел поповнення мовної лексики і для нього майже не існує формально-морфологічних обмежень. Таке морфолого-семантичне перетворення і називається конверсією. Конвертуванню лексичних одиниць присвячено праці таких філологів, як І.В. Арнольд, О. Єсперсен, О.С. Кубрякова, В.М. Ярцева. Ця проблема досліджується різносторонньо, розглядаються процеси утворення конверсії, її функціонування та роль у художньому тексті, викликають зацікавлення семантичні відношення в межах пари конверсивів.

Конверсія – єдиний спосіб словотвору, при якому нове слово утворюється без кількісних змін основної форми вихідного слова і без застосування будь-

яких лінійних словотворчих засобів.

Способи словотворення в англійській мові, як ми вже зазначали, - це проблема багатозначна, а отже, й цікава. Особливо, коли йдеться про твори, які в історії світової літератури займають таке помітне місце, як роман Джека Лондона «Мартін Іден». За формою це – роман, герой якого – робітник та моряк має хист письменника. Недарма говорять, що життя письменника – в його книгах. Щодо Джека Лондона це твердження особливо справедливе.

Акцентуємо найбільш вживані зразки конверсії, що знайшли місце у ньому. Насамперед звернемо увагу на перетворення типу $N \rightarrow V$, $V \rightarrow N$, $Adj \rightarrow V$. Щодо першого ($N \rightarrow V$), то зазначимо, що дієслова, утворені від іменників без допомоги будь-яких словотворчих засобів, шляхом вживання їх як присудків і додавання дієслівного суфікса -ed або -(e)s були використані Джеком Лондоном у наступних реченнях.

«They sat on through the passing glory of the day, talking as lovers are prone to talk, marveling at the wonder of love and at destiny that had flung them so strangely together, and dogmatically believing that they loved to a degree never attained by lovers before» [46;с. 168]. Іменник *love* виступає у реченні додатком, в той час як дієслово *loved* – присудком.

«The blaze of tropic suns was in his face, and in his swelling, resilient muscles was the primordial vigor of life» [с. 69]. → *«He found time to admire the ease with which she sat down, then lurched toward a chair facing her, overwhelmed with consciousness of the awkward figure he was cutting»* [с. 13]. Іменник *face* функціонує в реченні як обставина, а дієслово із закінченням -ing – як означення.

«At any rate, invited to dinner he was by Mr. Morse – Ruth's father, who had forbidden him the house and broken off the engagement» [с. 336]. → *«He stopped to dinner that evening, and, much to Ruth's satisfaction, made a favorable impression on her father»*[с. 83]. Іменник *dinner* виступає у реченні додатком, а дієслово *to dinner* – присудком.

«He would not tell Ruth anything about it, and she would be surprised and

*pleased when she saw his name in print» [c. 76]. → «Thus, in addition to the cousins Dorothy and Florence, Martin encountered two university professors, one of Latin, the other of English; a young army officer just back from the Philippines, one-time schoolmate of Ruth's; a young fellow named Melville, private secretary to Joseph Perkins, head of the San Francisco Trust Company;...» [c. 212]. Іменник *name* функціонує як додаток, а дієслово *named* виконує роль означення.*

«So he bolted his breakfast, a sickly, sloppy affair, as rapidly as they, and heaved a sigh of relief when he passed out through the kitchen door»[c. 135]. → «Gee, but you're a hummer!» Joe announced, as they sat down to breakfast in a corner of the hotel kitchen» [c. 135.] Іменник *breakfast* виступає додатком, а дієслово *to breakfast* – частиною складеного присудка.

Щодо другого типу (V→N), то відразу скажемо, що він менш продуктивний порівняно з першим. Так, конверсію дієслів в іменники ми зауважили в таких реченнях:

– «He mopped his forehead dry and glanced about him with a controlled face, though in the eyes there was an expression such as wild animals betray when they fear the trap»[c. 9.] → «He saw the glance, but he gave no sign, for among the things he had learned was discipline» [c. 9]. Дієслово *glanced* вживається як присудок, а іменник *glance* – як додаток.

– «He walked at the other's heels with a swing to his shoulders, and his legs spread unwittingly, as if the level floors were tilting up and sinking down to the heave and lunge of the sea» [c. 8]. → «He forgot his awkward walk and came closer to the painting, very close» [c. 10]. Дієслово *walked* функціонує як присудок, а іменник *walk* – як додаток.

– «Martin laid down the letter and worked a problem in mental arithmetic, finding the product of fifteen cents times sixty thousand to be nine thousand dollars»[c. 329]. → «One thing was certain: the Morses had not cared to have him for himself or for his work» [c. 337]. Дієслово *worked* виконує функцію присудка, а іменник *work* – додатка.

– Ще менш продуктивним виявився третій тип – Adj→V. Ми віднайшли всього 22 таких зразки. Наприклад, «*He would keep open house and entertain like a prince*». [с. 318] → «*Her eyes fluttered down, then they opened and looked into his with soft defiance*» [с. 323]. Прикметник *open* виступає у реченні означенням, а дієслово *opened* – присудком.

«*You are a ray of light to me in a very dark world, and I've got to be straight with you, just as straight as you have been*» [с. 323]. → «*He toiled on till dark, when he went out to the reading-room and explored magazines and weeklies until the place closed at ten o'clock*» [с. 79].

«*Back came a cool letter from the editor that at least elicited Martin's admiration*» [с. 225]. → «*After a few months, when he's cooled down, if you want to, you can get a job of drivin' delivery-wagon for him*». Прикметник *cool* функціонує як означення, а дієслово, утворене за конверсією від нього, – як присудок.

Працюючи з текстом, ми пересвідчилися, що мають рацію ті лінгвісти, що не вважають конверсію всеосяжним типом словотвору. Системність засобів словотвору – явище гнучке. Конверсії інколи уникають слова, що здобули певний словотвірний афікс (особливо, префікс), а також слова, які при зміні парадигматичного статусу виявляють семантичну невідповідність іншій частині мови. Характерною ознакою конверсії є те, що їй підвладні, головним чином, широкоживані слова з простою морфологічною структурою.

У романі «Мартін Іден» конверсія – теж переважаючий тип дієслівного словотвору. Джек Лондон часто утворював нові дієслова від іменників. Утворення іменника від прикметника – процес набагато складніший, ніж конвертування прикметника від іменника. Очевидно, саме цим і пояснюється виявлена нами кількість таких перетворень. Це пов'язано із суттєвими змінами семантичної структури прикметника: значення якості нелегко перетворити на значення предмета.

Дослідженню стилю творів Джека Лондона присвячена чимала низка праць. У переважній більшості з них акцентується своєрідність його художньої

манери – динамічна, зосереджена, енергійна, точна і чітка як у граматиці, так і в синтаксисі. Майстер слова досить вільно досягає цього в межах можливостей англійської мови, яка майже не знає складнопідрядності. З огляду на це, конверсія у його творах, аналізованому романі зокрема, займає особливе місце.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зацний Ю.А., Пахомова Т.О. Мова і суспільство: Збагачення словникового складу англійської мови. Запоріжжя, 2001. С. 43–56.
2. Kveselevich D.I. Modern English Lexicology in Practice. К., 2001. Р. 32–41.
3. London Jack. Martin Eden. Kiev: Dnipro, 1987. 367 с.

Т.В. Насалевич, К.А. Землянська
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У ТВОРАХ ДЕТЕКТИВНОГО ЖАНРУ

В даний час вчених все частіше привертає дослідження питань мови та стилю різних літературних жанрів. Не залишилися поза увагою науковців-лінгвістів і літературознавців і твори детективного жанру, інтерес до вивчення яких в останні десятиліття помітно зріс.

Яскравим прикладом класики детективного наративу є Агата Крісті. Крім великої популярності цієї англійської письменниці і величезного інтересу до її творів з боку читачів усього світу, детективи саме Агати Крісті були обрані нами і з інших причин. Це, перш за все, наявність в них великої кількості фразеологічних одиниць, з їх художніми та стилістичними особливостями, що є актуальним в галузі сучасної стилістики тексту.

Фразеологічні одиниці (ФО) тривалий час викликають великий інтерес серед дослідників. Представлена у всіх мовах без винятку, фразеологія є унікальною в кожній з них. І фразеологія, що представляє собою особливий живий пласт мови, привертає увагу дуже багатьох фахівців-філологів, які вивчають різні аспекти цього питання: лінгвокультурознавчий, стилістичний, психолінгвістичний та ін.

Нами було проаналізовано і систематизовано теоретичний матеріал щодо запропонованих питань, основу якого складають праці таких вітчизняних і зарубіжних дослідників: Н. Амосової, Г. Анджапарідзе, С. Бавіна, І. Баннікової, В. Виноградова, Н. Вольського, В. Гака, І. Гальперіна, А. Кокотюхи, А. Куніна, Р. Кухарук, М. Скалицькі, В. Телія, Н. Шанського, Дж. Фрай, Г. К. Честертон, Р. Юстес, Дж. Кавелті, Т. Тодорова, Ю. Вайнріш та ін.

Об'єктом дослідження є твори Агати Крісті: «Ten Little Niggers» та «Five Little Pigs».

Предметом дослідження служать відібрані із зазначених вище текстів ФО, які були використані Агатою Крісті для додання текстам більшої виразності. Зокрема розглядається роль стилістичних функцій ФО.

Основною метою даної роботи є виявлення семантико-стилістичних функцій (характеристик) ФО, дослідження випадків використання ФО у детективних романах і їх класифікація на основі виділених ознак.

Детективна проза відноситься до числа найбільш популярних жанрів ХХ ст. У порівнянні з іншими жанрами літератури детектив з'явився не так давно, у першій половині ХІХ ст., і пов'язаний з виходом у світ у 1841 р. першого детективного оповідання Е. По «Вбивство на вулиці Морґ». Хоча, на думку дослідників детективу, його історія простежується з глибокої давнини. Елементи детектива виявляються і в Біблії, і в арабських казках, і в середньовічній китайській новелістиці, і в творах давньогрецьких філософів (наприклад, Софокла), і в пізнішій європейській літературі, пов'язаній з іменами Шекспіра, Вольтера, Бомарше, Діккенса, Бальзака, Гофмана.

Детектив (detective) – популярний літературний жанр, характерний для ХХ ст. Він визначається типом сюжету з таємницею (mystery) в його основі, яку слід розслідувати (to detect). У детективному жанрі велика увага приділяється деталям, будь то опис місця вбивства або незначні зауваження про зовнішність персонажа. В точному описі деталей письменникові допомагають епітети та інші різні стилістичні прийоми. Другорядні герої ж часто передбачувані багато в чому, починаючи з емоцій і закінчуючи вчинками.

Детектив більше спирається на мислення і логіку, ніж решта художня література. Суть класичного детективу – це досить складна логічна задача, яка пропонується читачеві для розслідування. При цьому читач не просто шукає злочинця, тобто вирішує запропоновану задачу, а змагається у спритності розуму і спостережливості із сищиком у детективному творі.

Твори детективного жанру володіють певними жанровими, структурно-композиційними і лінгвістичними характеристиками, відмінними від творів інших жанрів. Ці характеристики зумовлюють постійно високий читацький інтерес. Серед зображально-виражальних засобів, що використовуються у детективному романі, особливе місце належить «живим», тобто найбільш вживаним, специфічним для аналізованих текстів, ідіомам. «Живі» ідіоми відтворюють найбільш характерні ситуації детективного твору і є його невід'ємною частиною.

Нами був проаналізований ідіостиль Агати Крісті. Для нього є характерними романи з дуже складним сюжетом. Основне місце цілком відводиться людській драмі, і детективна інтрига цілком підпорядкована їй. Розслідування як таке виноситься за рамки сюжету, а якщо воно все ж і відбувається, то, як правило, стосується злочину, вчиненого до описуваного відрізка часу.

Авторами статті був класифікований наявний корпус ФО, отриманих методом суцільної вибірки з детективних творів Агати Крісті. Ми піддали корпус наявних ФО двом різним типам класифікацій: заснованій на

структурних характеристиках і класифікацію, що базується на тематичній спільності ключових елементів ФО.

Перший спосіб класифікації ґрунтувався на особливостях структури фразеологічного поєднання. Таким чином, нами були виділені групи ФО, які потім були об'єднані в групи з подібною часткою одиниць у загальній вибірці. Так, в результаті дослідження і систематизації ФО детективних романів Агати Крісті за структурною ознакою, виявилось, що в системі використаних Агатою Крісті одиниць превалюють 5 наступних типів:

- конструкції, структура яких складається з прикметника + іменника (a bad lot – шахрай; недолугий, нікчема);

- конструкції, структура яких складається з дієслова + прийменника + іменника (to roll in money – купатися в грошах);

- конструкції, структура яких складається з дієслова + іменника + прийменника (to put one's finger on smth. - вказати, потрапити в точку);

- конструкції, структура яких складається з дієслова + іменника (тільки в творі «Five Little Pigs», наприклад, to begin a rigmarole – базікати);

- фразові дієслова (дієслово + прийменник) (тільки в творі «Ten Little Niggers», наприклад, to get away with – сходити з рук).

Наступні ФО в даній класифікації представлені меншою кількістю:

- конструкції, структура яких складається з дієслова + іменника (тільки в творі «Ten Little Niggers», наприклад, to spill the beans – видати таємницю);

- конструкції, структура яких складається з дієслова + прислівника (тільки в творі «Five Little Pigs», наприклад, to take aback – бути захопленим зненацька);

- конструкції, структура яких складається з іменника + of - phrase (тільки в творі «Ten Little Niggers», наприклад, the devil of it – найнеприємніше в тому, що);

- конструкції, структура яких складається з іменника (тільки в творі «Ten Little Niggers», наприклад, the stuff – сама суть).

Решта конструкцій в даній класифікації представлені в невеликій кількості (<4%).

Нами була зроблена спроба класифікувати ФО, підібрані з детективних романів Агати Крісті, за принципом єдності сенсу їх основних компонентів.

1. ФО, в основі яких згадуються соматизми. Дана група класифікації ФО, відібраних з детективних романів Агати Крісті, становить 20 («Ten Little Niggers») і 25 («Five Little Pigs») одиниць. наприклад:

in cold blood – холоднокровно;

heart's as hard as flints – серце, як камінь;

to go queer in one's head – збожеволіти.

Частка ФО даного типу становить, відповідно, 13.3% і 15.8% від загального числа вибірки.

2. ФО, в яких згадуються описи погодних явищ. Дана група налічує по 1 одиниці в кожному романі. Наприклад:

to sail pretty near the wind – бути на крок від порушення закону;

get the wind up about smth. – стривожити.

Частка ФО даного типу становить, відповідно, 0.7% і 0.6% від загального числа вибірки.

3. ФО, в яких згадуються анімалізми. Дана група представлена 10 («Ten Little Niggers») і 13 («Five Little Pigs») одиницями. Наприклад:

to smell a rat – відчувати недобре, підозрювати;

flog a dead horse – повернути час назад;

to be a perfect bear – бути нестерпним;

to cook one's goose – не дати уникнути розплати.

Частка ФО даного типу становить, відповідно, 6.7% і 8.2% від загального числа вибірки.

4. ФО, в яких використовуються лексеми, пов'язані з родом діяльності. Дана група представлена 5 («Ten Little Niggers») і 12 («Five Little Pigs») одиницями. Наприклад:

to be a go-getter – знати, чого хотіти;

to have under smb.'s guard – точно вдарити;

as mad as a hatter – збожеволіти.

Частка ФО даного типу становить, відповідно, 3.3% і 7.6% від загального числа вибірки.

5. ФО, в яких згадуються події і персоналії. Дана група представлена 14 («Ten Little Niggers») і 1 («Five Little Pigs») одиницею. Наприклад:

the brand of Cain – Каїнова печатка;

Judgment Day – судний день;

God Almighty – Боже всемогутній.

Частка ФО даного типу становить, відповідно, 9.3% і 0.6% від загального числа вибірки.

6. ФО, в яких вживаються колоризми (тільки у творі «Ten Little Niggers»). Дана група представлена 5 одиницями. Наприклад:

a red herring across the track – помилковий слід.

Частка ФО даного типу становить 3.3% від загального числа вибірки.

7. ФО, в основі яких вживаються назви атрибутики та аксесуарів (тільки у творі «Ten Little Niggers»). Дана група представлена 4 одиницями. Наприклад:

a bad hat – шахрай; недолугий, нікчема;

to put on the black cap – виносити обвинувальний вирок.

Частка ФО даного типу становить 1.3% від загального числа вибірки.

8. ФО, в яких згадуються гастрономізми. Дана група представлена 3 («Ten Little Niggers») і 9 («Five Little Pigs») одиницями. Наприклад:

Good egg - молодець!, відмінна штука!

to be in a jam – мати фінансові труднощі;

to make mincemeat of smb. – обробити когось, як Господь черепаху.

Частка ФО даного типу становить, відповідно, 2,0% і 5.7% від загального числа вибірки.

9. ФО, в яких згадується лексема mind. Дана група представлена 4 («Ten Little Niggers») і 5 («Five Little Pigs») одиницями. Наприклад:

at the back of one's mind – в глибині свідомості;

to make up one's mind – вирішити що-небудь;
 to go over in one's mind – перебирати в розумі;
 to cast back in one's mind – полинати думками.

Частка ФО даного типу становить, відповідно, 2.8% і 3.2% від загального числа вибірки.

10. В окрему групу ми віднесли ФО, які не відрізняються яскраво вираженою тематичною спільністю. Дана група представлена 86 («Ten Little Niggers») і 87 («Five Little Pigs») одиницями. Наприклад:

live up to expectation – жити згідно з принципами;
 in a pinch – в разі потреби;
 to adopt a dog-in-the-manger attitude – опиратися.

Частка ФО даного типу становить, відповідно, 57.3% і 55.1% від загального числа вибірки.

11. ФО, в яких згадується лексема love (тільки у творі «Five Little Pigs»). Дана група представлена 5 одиницями. Наприклад:

to fall in love with – закохатися.

Частка ФО даного типу становить 3.2% від загального числа вибірки.

На прикладі лексичних одиниць вдалося виявити найбільш яскраві прийоми і способи, які допомогли Агаті Крісті створювати детективи такими, якими вони є.

Також ми відзначили, що ФО вживаються, в основному, в діалогічному мовленні, в роздумах героїв, і, як правило, в напружені моменти сюжету. Це говорить про прагнення автора надати діалогам персонажів натуральність і емоційність, що є показником стилістичної забарвленості мови детективу.

Міркуючи про стиль детектива, в рамках якого нами були досліджені два твори популярного автора детективних романів – англійської письменниці Агати Крісті – ми намагалися спростувати сформовану думку про те, що для детективного жанру чужим є прояв зайвої емоційності, метафоричності.

Отримані дані дозволяють зробити висновок про те, що автор не мислить одноманітно, кожний її твір відрізняється унікальністю оповіді і сюжету, і написані вони у кращих традиціях детективу середини ХХ ст.

Перспективою подальших досліджень може бути порівняльний стилістичний аналіз детективних творів ХХ і ХХІ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Christie A. Five Little Pigs / Предисловие, комментарий, словарь А.А. Гасиной. На англ. яз. М.: Айрис-пресс, 2004. 384 с.
2. Christie A. Ten Little Niggers. М.: «Менеджер», 2002. 288 с.

Л.С. Пихтовникова
Национальный аэрокосмический университет
имени М.Е. Жуковского «ХАИ»

САМООРГАНИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

Концепты в художественном произведении создаются множеством авторских речевых приемов и являются наряду с созданием художественных образов главной целью произведения. Структура и содержание художественного концепта, его самоорганизация, могут быть смоделированы на основе нейроподобной сети. Нейронные сети играют существенную роль в искусственном интеллекте, в сознании человека, а теория нейроподобных сетей использует аналогию с тем, что реально происходит в сознании человека при трансформации импульсов, впечатлений и пр. в его мыслительную и речевую ответную реакцию.

К объяснению сущности концепта есть несколько подходов. Концепт

считают структурированной единицей сознания, которая содержит совокупность вербальных и невербальных знаний о познаваемом объекте. В рамках репрезентационного подхода концепт понимается как уже созданное знание об объекте. Такой статический подход игнорирует развитие информационной структуры концепта, ее открытость новым знаниям. Деятельностный (дискурсивный) подход настаивает на процессуальной природе концепта [4, с. 173–174; 3, с. 72]. В этом подходе структура концепта описывается через операционные модусы (ипостаси по М.В. Никитину): модусы есть способы организации важнейших процедур интеллектуальной и эмотивной деятельности человека. Эти процедуры – систематизация, классификация, идентификация, структуризация, категоризация действительности. Обратим еще раз внимание на то, что названное выше является процедурами, т. е. до некоторой степени это алгоритмизируемые и программируемые процессы.

Информационная структура концепта может быть определена в нескольких аспектах. А) По качеству информации: концепт имеет, по крайней мере, следующие составляющие: 1. понятийная составляющая концепта; 2. перцептуально-образная составляющая; 3. ценностная составляющая [6, с. 21]. Б) В семантическом отношении концепт представляется как фрейм. Известно, что концепты в некотором ментальном континууме связаны/вложены и одновременно отделимы. Степень определенности этих свойств зависит от того, сколько существует в этом континууме подразделений для человеческой практики, и концепты настолько дискретны, насколько существенна и отработана в опыте дискретизация соответствующего участка денотативной сферы [4, с. 269]. Способность концептов к объединению (вложенности, обобщению) и их расчленимость является общим свойством любых баз данных. Из него вытекает принцип наследования [2, с. 25] – своеобразная логика подчинения таксонов.

В общих чертах механизм взаимодействия концептуальной и языковой систем заключается в следующем. Согласно Приходько А.Н. языковая

(знаковая) система апеллирует к концепту, тем самым активируя его в сознании, при этом неоднозначно и не полностью выражает его вербально. Концепты презентуют себя в вербальных знаках также не полностью и многими способами [7, с. 77–81].

Апелляция и презентация являются разнонаправленными процессами, но их взаимодействие по принципу обратной связи позволяет выразить в словах концепт или группу связанных концептов. Употребив слова «апелляция» и «презентация», мы создаем качественное представление о том, ЧТО происходит при взаимодействии концептуальной и языковой систем. Невыясненным остается вопрос КАК это происходит.

О нейроподобной сети и ее самонастройке [5, с. 77–81].

Согласно теории нейроподобных сетей основными элементами являются нейроны, способные принимать, преобразовывать и распространять сигналы. Это их исчерпывающие характеристики: никакого содержания, смысла, целей нейрон сам по себе не содержит. Каналы ввода информации в нейрон называются дендритами, а единственный канал вывода информации называется аксоном. Структура нейронной сети такова, что каждый аксон нейрона соединен с дендритами других нейронов, и таким образом получается безмасштабная сеть, которая произвольным образом, в зависимости от потребностей и обстоятельств, может быть расчленена, декомпозирована на слои. Каждый нейрон может возбуждаться и передавать сигнал дальше по своему аксону в зависимости от того, сколько и какой активности к нему пришло сигналов по дендритам. Достаточная для возбуждения сумма сигналов и их активности называется порогом возбудимости нейрона. Она регулируется/задается заранее так называемой функцией возбуждения, которая может быть дискретной (ступенчатой), линейной, нелинейной, возрастающей/убывающей и т.п., а также колебательной для обеспечения резонанса в отдельных частях сети [1, с. 601].

Общеизвестно, что вид функции задает пользователь сети или ее внутренние обстоятельства. Резонанс, например, необходим в случае

ассоциативного взаимодействия концептов, выявления подобия в образных выражениях. В других случаях поведение сети может быть линейным (ответ пропорционален сигналу) и нелинейным в широком диапазоне возможностей. Забегая вперед, скажем, что функция возбуждения играет ключевую роль и в самонастройке нейронной сети, и в самонастройке ее частного варианта – когнитивной системы.

В пустой нейронной сети в смысле отсутствия в ней какого-либо преднамеренно размещенного содержания, тем не менее, можно организовать квази-память и квази-смысл для хранения чем-то важной информации. Это чрезвычайно важно для дальнейшего моделирования функционирования когнитивной системы с помощью нейронной сети. Для организации квази-памяти отдельного нейрона или целой их совокупности достаточно повысить их порог восприятия, и тогда они не будут реагировать на новые сигналы от дендритов, но будут находиться в неизменном состоянии, сохраняя возможность прежней своей реакции.

Квази-смысл у группы нейронов в некоторой компактной области создается в том случае, если в этой области внешним управлением или другими обстоятельствами понижен порог восприятия (это увеличивает долю сигналов и их обмена в этой области сети) или повышена интенсивность сигналов извне (соответствует повышенному вниманию к этой области). В результате, в данной области образуется устойчивое состояние, а с точки зрения семантики – квази-смысл, образ, гештальт. С точки зрения синергетики, такое устойчивое состояние есть аттрактор, притягивающий сигналы, информацию из других областей сети. Понижение порога осуществляет функция возбуждения.

Принципиально, ничто не препятствует существованию не пустой, а содержательной нейронной сети, в которой нейроны и их группы содержат в себе некоторую постоянную информацию. Такой сетью может быть, например, языковая система с ее синтаксической, семантико-полевой, стилистической и другими структурами. В этом случае, с точки зрения информатики, нейронная сеть превращается в семантическую сеть: каждый нейрон или их группа

содержит кодированную языковую единицу с ее значением, а связи между нейронами (сигналы, обмен ими) обусловлены структурными правилами и прагматическими оценками со стороны пользователя. Код каждого слова или устойчивого выражения может быть и более сложным. Например, содержать признак принадлежности содержания слова к более общему содержанию. Таким «библиографическим» способом отчасти реализуется интенционал слова. Однако, при любой сложности кода, он остается статическим и может играть лишь вспомогательную роль в синергетических процессах в языковой сети.

Что касается концептуальной системы, то она может видеться как слой (слои) нейронной сети, в котором (которых) в каждом нейроне или их группах расположены отдельные концепты по полемому принципу. Для внешнего взгляда такой слой концептов представляется как большой гиперфрейм со слотами (узлами), связями, с обоснованием этих связей. Однако, «расположить концепт» в группе нейронов – непростая задача для нейроподобной сети искусственного интеллекта, а в естественной памяти человека, имеющей также нейронную структуру, на это уходит длительное время и требуется социальное общение вербальным и невербальным способом, а также – собственные умозаключения.

Концепт не может быть закодирован полностью, если коды понимать традиционно, статически, как обозначение свойств объекта и его места в системе. Понятийный слой концепта еще можно представить частично закодированным таким образом, но перцептуально-образный и ценностный слои – нет. Здесь обычные статические коды уступают место процедурам динамического кодирования [2, с. 34–38]. В таком случае уместно возвратиться к процедурной трактовке концепта, принятой в деятельностном (дискурсивном) подходе. В этом смысле концепт существует как виртуальная реальность до тех пор, пока его поддерживает определенная процедура.

Указанная процедурная трактовка концепта снимает вопрос о полном и статически кодированном его «размещении» в нейронной сети. В ней в виде статических кодов можно закрепить частично лишь понятийную составляющую

концепта и какие-то опорные слова, характеризующие атрибуты концепта. Остальное (аксиологическая оценка, образные ассоциации потребителя и др.) являются виртуальными и выносятся в ряд процедур, результатом которых могут быть новые вербальные характеристики. В этом случае они добавляются в сеть также в виде обычных кодов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боровиков В.В. Статистика для профессионалов. СПб.: Питер, 2001. 650с.
2. Гаврилова Т.А., Хорошевский В.Ф. Базы знаний интеллектуальных систем. СПб.: Питер, 2000. 384 с.
3. Мартинюк А.П. Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. 196 с.
4. Никитин М.В. Основания когнитивной семантики. СПб.: РГПУ, 2003. 277 с.
5. Пихтовникова Л.С. Самоорганизация речевых произведений: информационно-когнитивный аспект. *Синергетика в филологических исследованиях*: монография, под ред. проф. Л.С. Пихтовниковой. Харьков, ХНУ им. В.Н. Каразина, 2015. 339 с.
6. Приходько А.М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя: Прем'єр, 2008. 332с.
7. Приходько А.Н. Концепты и концептосистемы. Днепропетровск: ДНУ, 2013. 307 с.

І. А. Фурман
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ТЕКСТІВ

Публіцистичний стиль у різних підручниках зі стилістики іменується як газетно-публіцистичний, газетний, суспільно-політичний стиль. Назва "публіцистичний стиль" видається більш точною, оскільки інші варіанти назви більш вузько визначають сферу його функціонування. Назва "газетний стиль" пояснюється історією становлення даного стилю: його мовні особливості оформилися саме в періодичних друкованих виданнях, та перш за все – в газетах. Проте сьогодні цей стиль функціонує не тільки в друкованих, але й в електронних засобах масової інформації: його було б також справедливо назвати "телевізійним" стилем. Інша назва – суспільно-політичний стиль – точніше вказує на тісний зв'язок обговорюваного стилю з суспільним і політичним життям, але тут варто згадати, що цей стиль обслуговує і неполітичні сфери спілкування: культуру, спорт, діяльність громадських організацій (екологічних, правозахисних та інших).

Назва публіцистичного стилю тісно пов'язана з поняттям публіцистики, яке є вже не лінгвістичним, а літературним, оскільки характеризує змістовні особливості творів, які відносяться до неї [2, с. 47].

Публіцистика – рід літератури та журналістики; розглядає актуальні політичні, економічні, літературні, правові, філософські й інші проблеми сучасного життя з метою вплинути на громадську думку та існуючі політичні інститути, зміцнити або змінити їх відповідно до певних класових інтересів (в класовому суспільстві) або соціальним і моральним ідеалом. Предмет публіциста – вся сучасне життя в його величі і малості, приватності і суспільності, реальне або відображене в пресі, мистецтві, документі [3, с. 72].

Якщо опустити згадку про класовий інтерес, то дане визначення досить точно відображає місце і роль публіцистики серед творів літератури і журналістики, а також дозволить нам надалі зрозуміти стилістичні особливості публіцистичних творів.

В іншому енциклопедичному виданні ми знаходимо таке визначення:

Публіцистика – рід творів, присвячених актуальним проблемам і явищам поточного життя суспільства. Грає важливу політичну й ідеологічну роль, впливає на діяльність соціальних інститутів, служить засобом громадського виховання, агітації і пропаганди, способом організацій та передачі соціальної інформації. Публіцистика існує в наступних формах:

- 1) у словесній (письмовій та усній);
- 2) графічно образотворчій (плакат, карикатура);
- 3) фото-і кінематографічній (документальне кіно, телебачення);
- 4) театральнo-драматургічній;
- 5) словесно-музичній.

Публіцистика нерідко використовується в художніх і наукових творах [5, с. 765]. Поняття публіцистики і публіцистичного стилю, як видно з цих визначень, збігаються не повністю. Публіцистика – це рід літератури, публіцистичний стиль – функціональний різновид мови. Твори інших стилів можуть відрізнятися публіцистичною спрямованістю, наприклад, наукові статті, присвячені актуальним економічним проблем. З іншого боку, текст, публіцистичний за стилем, може виявитися, що не належить до даного роду літератури внаслідок суто інформаційного характеру або неактуальності обговорюваних проблем.

Найважливіші функції публіцистичного стилю – інформаційна і впливу. Інформаційна функція текстів, що відносяться до цього стилю, полягає в тому, що автори таких текстів мають на меті інформувати якомога ширше коло читачів, глядачів, слухачів про значущі для суспільства проблеми і про погляди авторів на ці проблеми.

Інформаційна функція притаманна всім стилям мови. Специфіка

інформаційної функції у публіцистичному стилі полягає в характері інформації, її джерела і адресатів [2, с. 60].

Телевізійні передачі, газетні і журнальні статті інформують суспільство про найрізноманітніші сторони його життя: про парламентські дебати, про економічні програми уряду і партій, про події та злочини, про стан навколишнього середовища, про повсякденне життя громадян.

Інформація в публіцистичних текстах не лише описує факти, але і відображає думки, настрої, містить коментарі і роздуми авторів. Це відрізняє її від наукової інформації. Інша відмінність пов'язана з тим, що перед публіцистичними творами не ставиться завдання повного всебічного опису того чи іншого явища, публіцист прагне писати, перш за все, про те, що викликає інтерес у певних суспільних груп, виділяючи ті сторони життя, які важливі для його потенційної аудиторії.

Інформування громадян про стан справ у суспільно значимих сферах супроводжується в публіцистичних текстах здійсненням другої найважливішої функції цього стилю – функції впливу. Мета публіциста полягає не тільки в тому, щоб розповісти про стан справ у суспільстві, а й у тому, щоб переконати аудиторію в необхідності визначеного ставлення до викладених фактів й у необхідності певної поведінки. Публіцистичному стилю властиві відкрита тенденційність, полемічність, емоційність, що якраз і викликана прагненням публіциста довести правильність своєї позиції.

Функція впливу є для публіцистичного стилю системоутворюючою, саме вона виділяє цей стиль серед інших різновидів літературної мови. Хоча ця функція характерна також для офіційно-ділового і розмовного стилю, на відбір мовних засобів вона активно впливає саме в текстах публіцистичних.

Газета – мобільний інструмент гласності, тобто відкритості діяльності державних установ для громадського спостереження [5, с. 176]. Для суспільства дуже бажано, щоб органи влади якомога повніше інформували громадян про прийняті рішення, а також і про мотиви прийняття цих рішень. Тут слід додати, що з точки зору науки про культуру мовлення дуже важливо висловлювати

офіційні рішення мовними засобами, зрозумілими більшості населення із середнім рівнем освіти. Рядовий громадянин не зобов'язаний мати вищу юридичну освіту, але закони мають бути йому зрозумілі, в іншому випадку спілкування влади і населення не буде ефективним. Поряд з гласністю газета забезпечує і свободу слова – вона служить для вираження поглядів різних соціальних верств, великих і дрібних громадських груп, дає людині можливість висловити свою оцінку політики, що проводиться державою, і впливу цієї політики на його приватне життя і на життя суспільства. Будучи одним із центрів політичної діяльності, газета покликана бути гнучким інструментом з'єднання живої практики з політикою, з організаторською роботою інститутів політичної системи суспільства. Газети поділяються:

1. Залежно від функціонального призначення на: 1) загальнополітичні; 2) галузеві; 3) розважальні; 4) рекламні.

2. По території розповсюдження на: 1) федеральні; 2) регіональні; 3) місцеві.

3. За часом випуску на: 1) ранкові; 2) вечірні.

4. По періодичності на: 1) щоденні; 2) щотижневі [2, с. 131].

Журнал представляє собою періодичне та/ або образотворче видання, що містить статті або реферати з різних суспільно-політичних, наукових, виробничих та інших питань, літературні твори, в багатьох випадках – ілюстрації.

Інформація, що міститься в журналі, може носити різноманітний характер:

1) може бути первинною – статті, нариси, художні твори та ін;

2) вторинною – огляди, реферати та ін;

3) оригінальною і перекладеною.

Журнал, на відміну від газети, орієнтований не на оперативну, а на узагальнюючу, аналітичну інформацію, він має можливість розглядати події в більш широкому плані і зупинятися тільки на найбільш важливому. Журнал може бути активним засобом підвищення кваліфікації фахівців, широкою трибуною наукової, художньої, науково-технічної творчості. Залежно від

читацької адреси, журнал визначає ступінь і характер використання спеціальної термінології, співвідношення коштів публіцистичного та наукового чи офіційно-ділового стилів.

Масово-політична література призначена для докладного роз'яснення широкому колу читачів програм політичних партій, основних понять політології, історії політичних вчень, для ознайомлення масового читача з науковим аналізом суспільних явищ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка (Стилистика декодирования). Л.: Просвещение, 1981. С. 98.
2. Бреєв Л.В., Бутенко О.О. Лексико-стилістичні трансформації при перекладі. М.: Просвещение, 1999. 215 с.
3. Виноградов В.С. Введення в перекладознавство (загальні та лексичні питання). М.: Видавництво інституту загальної середньої освіти РАО, 2001. 470 с.
4. Новікова І.А., Петрова Н.Ю., Давиденко Т.Г. Практикум до курсу англійської мови, під редакцією В.Д. Аракин. М.: Гуманит. Вид. Центр ВЛАДОС, 2003. 200 с.
5. Разінкіна Н.М. Функціональна стилістика. М.: Вища школа, 2004. 271 с.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Д. Д. Агафонов
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ФЕНОМЕН

Глобальний світ, можливість безпосередньо спілкуватися з представниками інших країн, широке використання мережі Інтернет у сучасному світі зумовили виникнення соціального замовлення на вивчення англійської мови не тільки як засобу міжособистісного спілкування, а й як ефективного інструменту пізнання іншої культури та суспільства. Національно-специфічна система поглядів властива для кожного мовного колективу. До формування неповторної мовної картини світу, яка є єдиною в своєму роді, призводять національна специфіка розумової діяльності і розбіжності в сприйнятті навколишньої дійсності [5, с. 110]. Завдання освітян-філологів сьогодні – забезпечення рівня володіння учнів іноземною мовою на рівні, достатньому для здійснення ефективного міжкультурного спілкування. Запорукою досягнення цієї мети виступає наявність комунікативної компетентності в учнів.

Одне з найактуальніших понять сучасної лінгводидактики – комунікативна компетентність – відноситься до розряду інтелектуальних здібностей особистості і є лінгвістично, методично і психологічно організованою системою. Аналіз сучасних досліджень дозволяє говорити про комунікативну компетентність як про міждисциплінарний феномен [2]. Сферою прояву компетентності стає діяльнісний процес, необхідною ланкою якого виступає мовленнєва діяльність.

Комунікативна компетентність – це здатність людини до спілкування у різних видах мовленнєвої діяльності, набута в процесі природньої комунікації або спеціально організованого навчання. Комунікативна компетентність включає інформаційну, соціокультурну, соціально-політичну компетентності, а також готовність до освіти і саморозвитку [7]. Питання формування та розвитку комунікативної компетентності займає провідне місце в дослідженнях, присвячених організації іншомовної освіти в Україні, саме тому існує декілька підходів до визначення цього поняття. В. В. Сафонова розглядає комунікативну компетентність як сукупність мовного, мовленнєвого та соціокультурного складників [6, с. 12].

Аналіз особливостей теоретичного осмислення соціолінгвістичної компетентності демонструє, що деякі західні методисти описують її як важливий компонент комунікативної компетентності [4]. Інші дослідники не виділяють її експліцитно в складі комунікативної компетентності, а відносять до її до субкомпетентностей, серед яких виділяють також лінгвістичну, соціокультурну, стратегічну, дискурсивну, соціальну. Деякі автори вводять соціолінгвістичну компетентність в структуру соціокультурної компетентності [9]. Зазвичай усі зазначені вище компетентності пов'язують із навчанням іноземної мови та міжкультурною комунікацією.

Найбільш загальні визначення соціолінгвістичної компетентності встановлюють обумовленість її контекстом: соціолінгвістична компетенція є здатністю здійснювати вибір мовних форм, використовувати їх і перетворювати відповідно до контексту [8, с. 7]; здатність мовної особистості організовувати своє мовленнєву поведінку адекватно ситуації спілкування з урахуванням комунікативної мети, намірів, соціальних статусів, ролей комунікантів і обстановки спілкування відповідно до соціолінгвістичної норми і установок конкретної національно-лінгвокультурної спільноти [3, с. 28].

Як і комунікативна компетентність в цілому, соціолінгвістичний її складник пов'язаний з вибором і реалізацією програм мовленнєвої поведінки в залежності від здатності орієнтуватися в обстановці спілкування. Це і володіння

соціолінгвістичною нормою – сукупністю правил, відповідно до яких комуніканти здійснюють вибір мови, мовної підсистеми або їх елементів для побудови соціально коректного висловлювання [7]. Ця здатність до адекватного вибору і реалізації програм мовного спілкування і поведінки набувається в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання і здійснюється на тлі культурного контексту.

До компонентів соціолінгвістичної компетентності зазвичай відносять норми ввічливості, реєстри спілкування, лінгвістичні маркери соціальних відносин (формули звертання, вітання, вигуки, умовності при веденні діалогу, які варіюються в залежності від статусу комунікантів, їх відносин, ситуації спілкування), діалекти і акценти, фразеологізовану народну мудрість.

Комунікативний аспект формування соціолінгвістичної компетентності передбачає знання узуальних (таких, що відповідають прийнятому в даному мовному колективі вживання слів, фразеологічних зворотів, граматичних конструкцій) особливостей побудови висловлювань іноземною мовою. Як вважає І. Л. Бім, при оволодінні мовленнєвою діяльністю мовою, що вивчається, значну роль відіграє взаємодія контакту двох мов (рідної та тієї, що вивчається), що скорочує фазу орієнтування у соціокультурних особливостях країни, мова якої вивчається [1, с. 9]. Отже, для більш успішного вирішення різних комунікативних завдань у процесі формування соціокультурної компетентності при вивченні іноземної мови необхідно враховувати можливість перенесення соціокультурних знань, навичок і умінь з рідної мови на мову, що вивчається.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бім І. Л. Обучение иностранному языку. Поиск новых путей. *Иностранные языки в школе*. 1989. № 1. С. 8–16.
2. Вареник М. С. Міжкультурна комунікація як складова процесу здійснення іншомовної освіти. *Англійська мова та література*. 2014. № 1–2. С. 2–5.

3. Горина Н.С. К вопросу о сущности социолингвистической компетенции. *Теория и практика общественного развития*. 2012. № 2. С.157–159.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання д. пед. н., проф. С. Ю.Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
5. Куликова Л. А., Тарасенко Т. В. Конотація як національно-культурний експонент мови. *Literatura, socjologia i kulturoznawstwo*. Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2017. С. 110–112.
6. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам: учеб. пособие для вузов. Москва: Высшая школа, Амскорт интернэшнл, 1991. 203 с.
7. Словник психолого-педагогічних термінів і понять. URL: uadocs.exdat.com/docs/index-76457.html
8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам (Базовый курс лекций). Москва: Просвещение, 2008. 238 с.
9. Gibson R. *Intercultural Business Communication*. Oxford University Press, 2009. 112 p.

Н. В. Бик

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ЛЕКСИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ЧАСТИНА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Лексична компетентність є інтегральною частиною комунікативної компетентності, яка виступає метою навчання іноземних мов. Згідно з

державними документами, головним завданням вчителя іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах є формування комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і мовних навичок, оволодіння уміннями та навичками спілкуватися в усній та письмовій формі з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях, що забезпечить учням здатність і спроможність спілкуватися іноземною мовою у типових ситуаціях повсякденного життя [2, с. 28].

Комунікативну і лексичну компетентності можна розглядати як динамічну єдність: лексична компетентність формується в процесі комунікативної діяльності учнів, а комунікативна компетентність удосконалюється в міру становлення лексичної компетентності, тобто їх формування є взаємозалежним. Лексична компетентність являє собою інтегроване поняття, що виражає здатність застосовувати відповідну лексику, сформовані на її основі навички й уміння, когнітивно-мовленнєвий досвід в різних ситуаціях, пов'язаних з майбутньою діяльністю учнів.

Суспільства немає без спілкування, і без суспільства не може бути соціальної, культурної, розумної людини. Складаючись у речення і тексти, слова виділяють людину зі світу тварин. Без слів не може обійтися жодна наука чи спеціальність. Вони потрібні для формування на базі знань досвіду, збереження його й передачі наступним поколінням [3, с. 42]. Методист В.А. Бухбіндер [1, с. 7] акцентує увагу на тому, що знання іноземної мови асоціюється зі знанням лексичних одиниць, в той час як володіння мовою – з лексичними навичками, які саме й забезпечують функціонування лексики у спілкуванні. Враховуючи природну інтегрованість лексичного компоненту в структуру мовного складника комунікативної компетентності, слід пригадати, що остання передбачає знання, навички та вміння, необхідні для розуміння іншомовного учасника діалогу і генерування власної моделі мовленнєвої поведінки, адекватної цілям і ситуаціям спілкування. Вона вимагає знання основних понять лінгвістики (стилів, типів, способів зв'язку речень у тексті тощо), навичок і умінь аналізу тексту і власне комунікативних умінь, тобто умінь

мововленнєвого спілкування щодо різних сфер і ситуацій спілкування [5, с. 105]. Таким чином, комунікативна компетентність – це здатність реалізувати лінгвістичну компетентність в різних умовах мовленнєвої взаємодії з урахуванням соціальних норм поведінки і комунікативної доцільності висловлювання [4, с. 104].

У процесі формування комунікативної компетентності провідним компонентом є мовленнєві (комунікативні) навички та вміння, які, в свою чергу, включають навички та вміння у всіх видах мовленнєвої діяльності, як продуктивних, так і рецептивних. За висловом Л. В. Щерби, лексика – «це жива матерія мови, вона служить для предметного змісту думки, тобто для називання». Лексику науковець розглядає як сукупність слів і схожих з ними за функціями об'єднань, що утворюють певну систему [6, с. 227]. Під лексикою розуміється сукупність слів і схожих з ними за функцією об'єднань лексичних одиниць. Останні являють собою слова, стійкі словосполучення або інші одиниці мови, здатні номінувати предмети, явища, їх ознаки, тому поняття «лексична одиниця» і «слово» синонімами і в даному контексті взаємозамінні.

На тлі наведених дефініцій і акцентуванні на лексичному складнику мовної основи комунікативної компетентності є необхідною семантична диференціація понять «мовна компетентність» і «лексична компетентність» з огляду на їх взаємозв'язок і взаємообумовленість. У традиційній інтерпретації сутність мовної компетентності являє собою сукупність певних елементів, що знаходяться у взаємозв'язку. Мовна компетентність детермінується як сукупність знань, навичок і умінь, які реалізуються в процесі діяльності (спілкування), і здатності трансформувати інформацію відповідно до особистісних комунікативних завдань, як сукупність правил аналізу й синтезу одиниць мови, які дозволяють формувати й аналізувати речення, користуватися системою мови для цілей комунікації.

На відміну від мовної, лексична компетентність являє собою сукупність лексичних знань, навичок і умінь, що визначають здатність учнів знаходити контекстуальне значення слова, порівнювати обсяг його значення в двох мовах,

вживати слово у відповідному контексті. Іншими словами, це здатність учнів до організованих і взаємообумовлених дій з лексичними одиницями, спрямованим на засвоєння лексики; це оволодіння значенням лексичної одиниці, її графічним оформленням і вимовою, знанням граматичних форм слова і правил поєднання з іншими лексичними одиницями. Незважаючи на представлені дефініції, поняття «лексична компетентність» було б неповним, якби воно охоплювало тільки лексичні знання, навички та вміння, тому, будучи складним структурним утворенням, лексична компетентність також включає до свого складу мовний, мовленнєвий досвід і особистісні якості учнів.

У процесі формування іншомовної лексичної компетентності в старшій школі релевантним є акцент на міждисциплінарні зв'язки як умову ефективності формування цієї компетентності, що передбачає диференціацію та індивідуалізацію навчання в сенсі відображення в його змістовному компоненті специфіки обраної старшокласниками сфери знань у відповідності до майбутнього професійного спрямування. З урахуванням фактора міждисциплінарних зв'язків іншомовна лексична компетентність старшокласників являє собою сукупність знань, навичок і умінь, що формуються в процесі навчання, як здатність до самостійного вживання лексики в усно-мовленнєвій взаємодії, в основу якої покладена попередня розумова діяльність, що виражається в наявності знань і навичок з певних дисциплінарних аспектів, що сприяють формуванню стійких вербально-семантичних зв'язків, які представляють собою результат асоціативно-розумової діяльності в темпоральному аспекті.

Інтерпретуючи іншомовну лексичну компетентність як певну якість, якою володіє суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності, можна визначити дану компетентність як ресурсну якість, що забезпечує особливий тип організації знань і досвіду учнів, які виступають в якості основи для подальшого формування комунікативної компетентності. Це якість проявляється в умінні залучення і співвіднесення мовних знань, застосування відповідних навичок і умінь для реалізації контент-наповнення вербальних структур в процесі

мовленнєвої взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бухбиндер В.А. Развитие лексических навыков устной речи. *Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках*. Киев, 1980. С. 14–31.
2. Державний освітній стандарт з іноземної мови / Під ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 1998. 32 с.
3. Куликова Л. А. Тарасенко Т. В. Діалог культур у теорії міжкультурної комунікації та практиці викладання іноземних мов. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка, 1 (18)*. Мелітополь, 2017. С. 42–46.
4. Шермазанова С.В. Формирование коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Современные наукоемкие технологии*. 2010. №12. С. 103–104.
5. Щеглова Н.В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2011. №4. С. 105–107.
6. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград: «Наука», 1974. 428 с.

С. В. Богданова
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

МУЛЬТЕМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

У сучасному світі практично не залишилося жодної сфери діяльності людського суспільства, яка не була б охоплена Інтернетом. Це стосується

звичайно і – освіти. З появою комп'ютера і глобальної мережі, традиційні методи навчання поступово стали відходити на другий план, поступаючись місцем новим комп'ютерним технологіям, а саме – як мультимедійним технологіям.

Слово *мультимедіа* вперше вжив англійський співак і виконавець Б. Голдштейн в 1966 році, коли влаштував своє шоу-виставу. Пізніше, цим терміном позначали будь-який розважальний продукт з різними звуковими і відео ефектами, але тільки в 1990-х роках остаточно було дано визначення цьому слову: «*мультимедіа (multimedia)* – це сучасна комп'ютерна інформаційна технологія, що дозволяє об'єднати в системі текст, звук, відеозображення, графічне зображення і анімацію (мультиплікацію)» [4]. Таким чином, мультимедіа є комплексом програмних засобів, що дозволяють створювати і відтворювати інформаційний продукт, який поєднує в собі статичну візуальну (текст, графіку) і динамічну (мова, музику, відеофрагменти, анімацію) інформацію.

Мультимедійні технології займають важливе місце в сучасній освіті поряд з традиційними методами навчання, зокрема, під час вивчення іноземних мов.

На сьогодні найпоширенішим та більш дієвим методом викладання та навчання іноземних мов є комунікативно-орієнтований, який максимально наближений до реальних умов іншомовного середовища. Одним із засобів реалізації цього методу можна вважати активне застосування комп'ютерних технологій, бо саме вони відкривають доступ до нових джерел інформації, активізують навчально-пізнавальну діяльність учнівської молоді, скорочують час на вивчення мови.

Існує безліч комп'ютерних програм, які допомагають учителеві іноземної мови й учням в оволодінні мовою. Комп'ютерні навчальні програми мають багато переваг перед традиційними методами навчання. Вони дозволяють тренувати різні види мовної діяльності і поєднувати їх у різних комбінаціях, допомагають глибше усвідомити мовні явища, сформувати лінгвістичні здібності, створити комунікативні ситуації, автоматизувати мовні дії, а також

забезпечують можливість обліку провідної репрезентативної системи, реалізацію індивідуального підходу й інтенсифікацію самостійної роботи учня.

Мультимедійні засоби в процесі викладання іноземної мови у закладах освіти можуть охоплювати електронні підручники, самостійно підготовлений викладачем матеріал, презентацію інформації за допомогою програми PowerPoint, відеометод, електронну пошту, рольові ігри, електронні інтерактивні дошки тощо.

Найбільш доступним з мультимедійних засобів треба визнати так званий електронний підручник і різноманітні навчальні програми-тренажери.

На уроках німецької мови можна використовувати такі лінгвістичні тренажери як "Echtes Deutsch Ein", "Echtes Deutsch Zwei", "Echtes Deutsch Drei" і мультимедійний підручник "Deutsch Gold 2000". Практично до кожного розділу навчальної програми можна підібрати матеріал однієї з названих програм і використовувати її фрагмент на уроці як допоміжний засіб при відпрацюванні лексичного або граматичного матеріалу, вимови, при навчанні діалогічному мовленню, читання, при тестуванні. Основна робота з лінгвістичними тренажерами спрямована на розвиток навичок аудіювання і вивчає читання, а також навичок перекладу [2].

Значну допомогу в оволодіння фонетичними явищами, формуванні артикуляції, ритміко-інтонаційних вимовних навичок, для підвищення мотивації учнів до вивчення іноземної мови надають електронні підручники. Звуки, слова, словосполучення і речення сприймаються учнями на слух і візуально. Учні мають можливість спостерігати на екрані монітора за артикуляційними рухами і сприймати на слух правильну інтонацію. Наприклад, на уроках німецької мови можна використовувати мультимедійний підручник "Deutsch Gold 2000", у якому вміщено 144 діалогових уроку [1]. У цій програмі можливе введення і відпрацювання найрізноманітнішої тематичної лексики.

Важливу роль на уроці німецької мови відіграє створення мультимедійних презентацій, які можна використовувати для роботи над мовним матеріалом;

розвитку основних видів мовленнєвої діяльності: говоріння, читання, аудіювання та письма; створення системи поточного і підсумкового контролю рівня підготовки учня; у позаурочній діяльності для підвищення пізнавальної активності і мотивації учнів, забезпечуючи інтенсифікацію процесу навчання і самостійну діяльність учнів. Сьогодні мультимедійні презентації, створені на основі Power Point, найбільш часто використовуються в освітньому процесі. Незважаючи на відносну простоту, програма дозволяє створювати якісні, функціональні продукти, що допоможуть досягти поставлені цілі навчання. Застосування комп'ютерних презентацій на уроках дозволяє ввести новий лексичний, країнознавчий матеріал в найбільш захоплюючій формі, реалізується принцип наочності, що сприяє міцному засвоєнню інформації. Самостійна творча робота учнів щодо створенню комп'ютерних презентацій якнайкраще розширює запас активної лексики.

При використанні мультимедійних технологій не треба обмежуватися одними лише комп'ютерними програмами. Важливе місце в роботі займає Інтернет, ресурси якого надзвичайно розширені. З дидактичної точки зору перевага Інтернету перед традиційними засобами навчання полягає, перш за все, в доступності та актуальності автентичних матеріалів, а також у полегшенні і прискоренні міжкультурної комунікації [3]. Інтернет пропонує широку інформацію з країнознавства, можливість читати щойно видані журнали і газети в оригіналі, а також різні довідкові матеріали з граматики, лексики, різного роду словники. Заслужують на довіру офіційні сайти державних установ, відомих періодичних видань, сайти Гете-інституту, німецьких видавництв, що спеціалізуються на виданні підручників «Deutsch als Fremdsprache». Одним з найбільш популярних, а також ефективних інтернет-ресурсів для навчання німецької мови є оригінальний німецькомовний сайт «Deutsche Welle» [4]. Його можна використовувати при навчанні всіх видів мовної і мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, письма, аудіювання), а також при формуванні лексичних та граматичних навичок. Сайт містить чотири розділи: Themen, Media Center, Programm і Deutsch lernen.

Сьогодні мультимедійні технології – це один з перспективних напрямків інформатизації навчального процесу. У вдосконаленні програмного і методичного забезпечення, матеріальної бази, а також в обов'язковому підвищенні кваліфікації викладацького складу бачиться перспектива успішного застосування сучасних інформаційних технологій в освіті.

Всі перераховані мультимедіа допомагають вирішити основне завдання мовної освіти – формування у школярів різних компетенцій та комунікативної компетенції зокрема.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асоянц П.Г., Кадикова Н.В. Особливості використання навчальних комп'ютерних програм в процесі організації самостійної роботи студентів. Режим доступу: URL: http://www.irbis-nbuiv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuiv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vknlu_Ptp_2011_19_26.pdf (дата звернення 21.09.2020 р.).
2. Використання ІКТ на уроці для підвищення ефективності навчання іноземній мові. Режим доступу: URL: http://4ua.co.ua/pedagogics/xb2bc78a4d53a89521206d27_0.html (дата звернення 21.09.2020 р.).
3. Захарова І.Г. Інформаційні технології в освіті: [навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів]. М. Академія, 2007.
4. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.

Т. В. Коноваленко
Н. В. Бондар
Мелітопольський
державний педагогічний
університет імені Богдана
Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Науково-технічний прогрес кінця ХХ – початку ХХІ століття зумовив зміни у багатьох сферах життя та діяльності людини. Освітня галузь не є винятком. Останні тенденції у науці та техніці вимагають підготовки спеціалістів, здатних крокувати в ногу з часом і адаптуватися до нових умов життя, які швидко змінюються. Перед освітньою галуззю постає завдання підготовки майбутніх вчителів, викладачів, які здатні використовувати інноваційні форми, засоби і методи навчання.

Відповідно до типової програми «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра», розробленої в рамках спільного проекту Міністерства освіти і науки України та Британської Ради в Україні «Шкільний вчитель нового покоління», використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки вчителів англійської мови є важливою методичною проблемою. Програма наголошує, що засвоївши знання з цієї теми та користуючись методичними рекомендаціями, студенти мають застосовувати різноманітні комп'ютерні програми, соціальні мережі, блоги у процесі навчання англійської мови, оцінювати можливі ризики використання тих чи інших Інтернет-ресурсів, добирати корисні матеріали та використовувати сучасні гаджети у процесі навчання англійської мови [1, с. 83]. Тому на сучасному етапі розвитку методики викладання англійської мови ця тема є актуальною і потребує детального дослідження та аналізу.

Крізь призму останніх подій у світі, зокрема в умовах упровадження карантинних заходів через небезпеку поширення коронавірусної інфекції Covid-19, більшість закладів освіти зіткнулися з необхідністю проведення дистанційного навчання з використанням сучасних комп'ютерних та цифрових технологій. Ця ситуація дозволила виявити необхідність підготовки фахівців, здатних використовувати новітні методи, засоби і технології в освітньому процесі з метою його оптимізації та пристосування до умов, що змінюються.

Мета статті полягає в аналізі поняття «інформаційно-комунікаційні технології» та окресленні основних шляхів їх використання в процесі навчання англійської мови.

Зважаючи на актуальність даної теми, вона знаходить своє відображення у багатьох наукових, методичних працях як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Серед зарубіжних науковців, які займалися і займаються вивченням даної теми, можна виокремити А. Бернс та Н. Куртогли-Хьютон, Дж. Дудні, А. Хеклер, П. Ріпп, К. Тьокер, М. Варшавер та ін. Серед вітчизняних науковців дослідженням застосування інформаційних технологій у навчанні займаються Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, Л.С. Шевченко, І. Ю. Шахіна та ін. Ґрунтовне дослідження було проведено Л.І. Морською, яка розробила систему підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Г.Г. Швавич та В.В. Толстой зазначають, що суспільство ХХІ століття характеризується інформатизацією всіх галузей науки і освіти, тобто інформація та її перетворення стають основним виробничим ресурсом [3, с. 6]. Тому набувають актуальності нові технології, які допомагають впорядковувати інформаційні потоки. Інформаційно-комунікаційні технології визначають як «сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збирання, обробки, зберігання, розповсюдження, демонстрації та використання даних в інтересах їх користувачів [3, с. 7]».

Використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті є одним із

кроків на шляху до її модернізації та пристосування до потреб сучасного ринку праці та економічних умов. Конкурентоспроможних фахівців відрізняє вміння швидко адаптуватися до умов праці та вимог сучасного інформаційного простору.

Однією з вимог більшості сучасних професій є знання іноземної мови та вміння її застосовувати у процесі роботи, тому навчання іноземної мови, як у середніх так і у вищих навчальних закладах, у теперішній час приділяється велика увага. Важливість вивчення іноземної мови, в більшості випадків саме англійської, підсилюється і тим фактом, що процес реформування освіти в Україні відбувається у відповідності з загальноєвропейськими вимогами, які передбачають «інформатизацію освітнього простору», налагодження співпраці українських та європейських ЗВО, інтеграційні процеси в освіті. Підвищення якості навчання англійської мови відбувається завдяки використанню інтерактивних та комунікативних методик та реалізації особистісно-орієнтованого підходу до організації навчального процесу [с. 128]. За таких умов залучення інформаційно-комунікаційних технологій до процесу навчання англійської мови є ефективним засобом, що дозволить зробити навчання цікавим, інтерактивним, комунікативно спрямованим.

Г.І. Шайнер та М.І. Гавран, розглядаючи у своїй статті використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах, виокремлюють основні напрями їх застосування:

- використання Інтернету як джерела додаткових матеріалів;
- тренувальні вправи для дистанційного навчання мов;
- електронне листування з іноземними партнерами;
- створення інтерактивних журналів;
- засоби ефективного обговорення проблем – теле-, відеоконференції, чат-системи;
- публікація інформації у блогах;

- впровадження і систематичне використання сучасних аудіовізуальних матеріалів із ресурсу Youtube;
- створення самостійних проектних робіт (www – проекти, e-mail-проекти);
- використання технологій мультимедіа (використання електронних лекторів, тренажерів, підручників, енциклопедій, розроблення ситуаційно-рольових та інтелектуальних ігор із використанням штучного інтелекту, моделювання процесів і явищ, побудова систем контролю й перевірки знань і умінь студентів (використання контролюючих програм-тестів), створення та підтримка сайтів навчальних закладів, створення презентацій навчального матеріалу, здійснення проектної та дослідницької діяльності студентів).

Останнім часом набувають популярності різноманітні програми, спрямовані на комп'ютеризоване вивчення іноземної мови: мовні ігри, поетапне читання, реконструкція тексту (Conversation Techniques, Self-Discovery, Pieces of Good Advice, Puzzle Stories), комп'ютерні програми ("Learn to Speak English", "Tell me more", "Business English") та різноманітні комп'ютерні словники, електронні енциклопедії, автоматизовані тестові системи) [2, с.130-132].

Висновки. Отже, застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті і зокрема у процесі навчання англійської мови є не просто модним нововведенням, а необхідністю, яка спричинена змінами в освітньому, науковому та економічному просторі і покликана сприяти удосконаленню та покращенню якості освіти. Запровадження вищезгаданих технологій в освітній процес надасть змогу зробити процес навчання іноземної мови більш наочним, продуктивним, комунікативно спрямованим, сприятиме індивідуалізації навчання та формуванню у студента чи учня вміння не лише отримувати інформацію з вуст викладача, а й самому шукати та одержувати знання, що в свою чергу сприяє виробленню звички не зупинятися на досягнутому і вміти здобувати освіту упродовж усього життя.

Література

1. Типова програма «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 126 с.
2. Шайнер Г.І., Гавран М.І. Інформаційно-комунікаційні технології навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах України. Інноваційна педагогіка. Випуск 10. Т. 3. 2019 С. 128-133
3. Швачич Г.Г., Толстой В.В., Петречук Л.М., Іващенко Ю.С., Гуляєва О.А., Соболенко О.В. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології: Навчальний посібник. Дніпро. НМетАУ, 2017. 230 с.

В. В. Васильєва
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ФУНКЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасних умовах навчання в середній школі все більш гострої актуальності набувають постановка та вирішення важливих загальнодидактичних, педагогічних та методичних завдань, які мають за мету інтенсифікувати навчально-виховний процес, розширити загальноосвітній кругозір учнів та прищепити їм прагнення оволодіти знаннями ширшими, ніж зазначено в обов'язкових програмах. Міжпредметні зв'язки дають можливість сформувати в учнів цілісну картину світосприйняття. Ставиться завдання синтезувати диференційовані знання, побачити їх цілісно, стимулювати аналітико-синтетичну діяльність учнів, а також формувати вміння аналізувати та порівнювати складні процеси чи явища об'єктивної дійсності.

Одним із шляхів вирішення завдань всебічного розвитку учня може бути використання міжпредметних зв'язків на уроці англійської мови. Проблему інтеграції предмету «іноземна мова» з іншими дисциплінами досліджували І. Л. Бім, І. А. Зимня, Г. А. Китайгородська, С. Ю. Ніколаєва та інші. Взаємозв'язок у вивченні різних предметів є природним процесом, зумовленим логікою навчання. Відомий педагог Я. А. Коменський висловив думку про необхідність узагальнення всіх здобутих людством знань з навчальною метою: усі знання виростають з одного кореня – з навколишньої дійсності, мають між собою зв'язки, а тому і повинні вивчатися у зв'язках [2, с. 25].

У дидактиці були розроблені такі види міжпредметних зв'язків: ретроспективні, паралельні, перспективні [3]. Розподіл міжпредметних зв'язків на ретроспективні, паралельні і перспективні, звичайно, до певного ступеня є умовним. Він відображає співвідношення цих зв'язків іноземної мови з іншими предметами лише на певному відрізку навчального процесу. На іншому відрізку навчального процесу сама проблема їх співвідношення вже не є актуальною, оскільки з'являються нові предмети і утворюються нові види зв'язків, і на новому відрізку навчального процесу система цих зв'язків вже буде функціонувати інакше, ніж на попередньому. У цьому процесі проявляється рухливість міжпредметних зв'язків і імовірнісний характер їх кордонів безпосередньо у навчальному процесі з іноземної мови. При здійсненні міжпредметних зв'язків іноземної мови з іншими предметами по лінії розширення тематики найбільш характерними є ретроспективні і перспективні зв'язки. Паралельні зв'язки також при цьому можливі, але вони можуть виникнути лише на певному етапі навчання іноземної мови та служити для закріплення в іноземній мові окремих матеріалів інших предметів. У цьому випадку їх використання є необхідним і корисним, проте воно не носить постійного характеру. Діалектика розвитку всіх видів міжпредметних зв'язків (ретроспективних, паралельних і перспективних) при навчанні іноземної мови проявляється в тому, що вони можуть переходити з одного виду в інший, створюючи при цьому новоутворення: нове знання синтезованого характеру.

У програмі з англійської мови визначається, що сучасний стан міжнародних зв'язків України, її вихід до європейського та світового простору зумовлюють ставлення до іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування. Виконання англійською мовою функцій *lingua franca* та використання її як офіційної поряд з рідними мовами неминуче призводить до мовних контактів та взаємних впливів. Англійська мова стає надбанням не тільки її носіїв, але і всіх тих, хто користується нею для спілкування [5, с. 60]. Основне призначення англійської мови як предметної галузі шкільного навчання – сприяти в оволодінні учнями уміннями і навичками спілкування в усній та писемній формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях [1].

Освітня мета передбачає формування в учнів таких особистісних якостей як: зіставлення іноземної мови з рідною; оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії і традиції країни, мова якої вивчається; залучення учнів до діалогу культур (іноземної та рідної). Але, на жаль, як свідчить досвід школи, скоординованість між навчальними програмами з англійської мови та з інших шкільних предметів (історії, географії, зарубіжної літератури, біології, музики, математики) відсутня [1].

Вивчаючи той чи інший предмет, учні дізнаються про багато нових фактів, положень і законів. Щоб всі вони були більш усвідомлено та міцно засвоєні, необхідна систематична робота із закріплення вивченого матеріалу. Закріплення необхідно і для того, щоб у своїй свідомості учні «перекинули мости» до використання отриманих знань і вмінь в подальшій навчальній або виробничій діяльності. Закріплення нового матеріалу в той самий час виступає одним з етапів в оволодінні новими знаннями: як правило, воно включає в себе повторне сприйняття та осмислення матеріалу, що вивчається, закріплює у свідомості учнів зв'язки, утворені під час першого сприйняття матеріалу. Підкреслюючи важливість своєчасного повторення засвоєного навчального матеріалу відповідно до особливостей розумової діяльності учнів, І. Т. Огородніков відзначав, що повторення та закріплення знань з інших

предметів виконує три основні функції:

1. Повторно фіксує в пам'яті учнів знайомі факти й поняття, надаючи цим знанням стійкості.
2. Розкриває недостатньо зрозумілі й приховані риси й сторони матеріалу, що вивчається.
3. Сприяє формуванню навичок та вмінь як внаслідок багаторазового виконання вправ [4, с. 18].

Саме тому вчителі часто використовують міжпредметні зв'язки в процесі закріплення нового матеріалу з метою активізації пізнавальної діяльності учнів, досягаючи при цьому помітних позитивних результатів. Для того, щоб з найменшими витратами часу залучати учнів до активного сприйняття знань за допомогою міжпредметних зв'язків, потрібно оволодіти нескладними методичними прийомами, котрі вже отримали визнання вчених та практиків. До цих прийомів належать: нагадування, завдання та питання з області суміжних дисциплін, історичні екскурси, порівняння.

Отже, взаємозв'язок у вивченні різних предметів є природним процесом, зумовленим логікою навчання. Міжпредметні зв'язки дають можливість сформувати в учнів цілісну картину світосприйняття. У дидактиці існує розподіл міжпредметних зв'язків на ретроспективні, паралельні і перспективні. У процесі навчання вони можуть переходити з одного виду в інший, створюючи при цьому нове знання синтезованого характеру. Використання міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі дозволяє синтезувати диференційовані знання, побачити їх цілісно, стимулювати аналітико-синтетичну діяльність учнів, а також формувати вміння аналізувати та порівнювати складні процеси чи явища об'єктивної дійсності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іноземна мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <http://mon.gov.ua/content/Освіта/inozemna-5-9new.pdf>
2. Коменский Я. А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Т.

Педагогическое наследие. Москва: Педагогика, 1988. 325 с.

3. Малафійк І. В. Дидактика. URL: <http://books.br.com.ua/themes/7/327>

4. Огородников И. Т. Оптимальное усвоение учащимися знаний и сравнительная эффективность отдельных методов обучения. Москва: Прогресс, 1987. 81 с.

5. Рябуха Т. В., Тарасенко Т. В., Гурова, Т. Ю. Роль та місце англійської мови у світі: історія та перспективи. *Literatura, socjologia i kulturo-znawstwo*. Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2017. С. 58–67.

Т. Ю. Гурова, К. В. Авраменко
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

РОЛЬ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНИХ ЗАСОБІВ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Відмінною рисою сучасної освіти є процес інформатизації. Впровадження у навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій є одним із засобів оптимізації процесу навчання. Нові інформаційні технології створюють умови для якісної зміни методів та форм роботи педагогів, що дозволяє зберегти та глибше розкрити індивідуальні здібності тих, хто навчається; зосередити основну увагу на формуванні пізнавальних здібностей студентів; підтримувати та розвивати їхнє прагнення до самовдосконалення; підсилювати міждисциплінарні зв'язки у навчанні тощо.

Сьогодні електронні освітні ресурси використовуються в освітньому процесі в таких напрямках: під час підготовки і проведення занять; для створення авторських мультимедійних посібників; в межах індивідуальної і

групової наукової діяльності; в управлінні освітнім процесом. Так, можна виокремити три рівні інформаційних об'єктів, які можуть бути використані в освітньому процесі. Перш за все, це інформація отримана з Інтернету, по-друге, це ресурси доступні тільки в електронному просторі і, по-третє, це програмні засоби, розроблені безпосередньо самим викладачем.

Електронні засоби навчального призначення здобули широкого розповсюдження за рахунок використання інформації та комунікаційних технологій для навчання. В процесі формування англомовної комунікативної компетентності студентів можна використовувати різні джерела масової інформації, наприклад: радіо, телебачення, комп'ютер та Інтернет. В результаті з'являються мультимедіа ресурси, які вміщують текстову, аудіальну, відео і графічну інформацію.

Найбільш розробленим напрямом інформатизації освіти є використання електронного освітнього ресурсу безпосередньо в навчальному процесі. Поняття «електронні освітні ресурси» є усталеним поняттям, яке можемо визначити як засіб до якого звертаються з метою отримання освіти, як ресурс, що вміщує інформацію освітнього характеру [1]. Поняття «електронний освітній ресурс» вміщує навчальну, методичну, довідкову, організаційну та іншу інформацію, необхідну для ефективної організації освітнього процесу.

Існує низка переваг використання електронних освітніх засобів в процесі навчання іноземної мови: можливість індивідуалізації процесу навчання; поява нових способів і методів пред'явлення навчального матеріалу; підвищення мотивації студентів до навчання; розкриття здібностей тих, хто навчається; активізація розумової діяльності, розвиток інформаційних і комунікаційних компетентностей; можливість зворотного зв'язку, в той час як традиційний підручник дозволяє здійснювати лише односторонню трансляцію матеріалу; комп'ютерні тести дозволяють за короткий час отримувати об'єктивну картину рівня сформованості умінь і навичок, а також рівня засвоєння матеріалу, який вивчається [4, с. 291].

Як показують психолого-педагогічні дослідження в цій області, саме

використання ЕОР в навчальному процесі дозволяє педагогу реалізувати на практиці інноваційні ідеї та напрямки індивідуалізації та інформатизації освіти, наприклад такі, як побудова студентами індивідуальних освітніх траєкторій, впровадження в навчальний процес принципів компетентнісного підходу, підвищення самостійної активності студентів та ін. [2].

Досягнення високих освітніх результатів стає можливим завдяки дидактичним можливостям (перевагам), які можуть забезпечити електронні освітні ресурси. До таких переваг, як правило, відносять: 1) реалізацію негайного зворотного зв'язку (інтерактивність навчання); 2) візуалізацію навчальної інформації; 3) можливість моделювання досліджуваних об'єктів, процесів і явищ; 4) автоматизацію процесів обчислювальної, інформаційно-пошукової діяльності [1]; 5) можливість мережевого поширення; 6) відкритість для внесення нових даних; 7) компактність зберігання даних [2].

Англомовна комунікативна компетентність є такою категорією, яка своїм змістом зорієнтована безпосередньо на практичний аспект навчання мови. У складі комунікативної компетентності знаходяться такі вміння: вміння слухати (розуміти мовлення у звуковому оформленні), уміння говорити (висловлюватися в усній формі), уміння читати (розуміти мовлення в його графічному оформленні), уміння писати (висловлювати думки в письмовій формі) [3, с. 42-46]. Для формування англомовної комунікативної компетентності вважаємо доцільним використовувати такий електронний освітній ресурс як: «I-Tutor». Цей ресурс створений як доповнення до підручника «Headway». Інформація в ньому розподілена за блоками, так, там можна знайти блоки: «Reading», «Listening», «Writing», «Speaking», «Grammar exercises», «Vocabulary exercises», «Video resources», «Tests». В кожному блоці тренуються певні вміння. Варто пропонувати студентам самостійно або на занятті проходити завдання з цього ресурсу, що значно стимулює їхню розумову діяльність і впливає на ефективність формування комунікативної компетентності.

Зауважимо, що під час використання ЕОР, можна зіткнутися з деякими проблемами. Так, не слід забувати, що електронні ресурси не повинні

розглядатися як панацея, оскільки безсистемне їхнє використання може викликати проблеми. Так, можливою може стати перенасичення інформацією, внаслідок чого знижується сприйняття та засвоєння. Окрім того необхідним стає набуття сучасної техніки, що відповідає вимогам ЕОР. Виникнення додаткового когнітивного навантаження і проблема підготовки викладачів, готових до використання ЕОР у своїй роботі.

Таким чином, в наш час в системі іншомовної освіти важливого значення набуває використання сучасних інформаційних технологій, впровадження сучасних електронних освітніх ресурсів. Впровадження в навчальний процес нових електронних засобів навчання буде сприяти вирішенню завдання досягнення якісно нових освітніх результатів лише за умови грамотного їх використання. Педагог має вдосконалювати методи і організаційні форми освітнього процесу, що передбачає використання електронних засобів навчання. Зміст електронних освітніх ресурсів має відповідати вимогам навчання англійської мови, тобто бути спрямованим на кінцеву мету – формування комунікативної компетентності студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дистанционное обучение: Учебное пособие. Москва: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2008. 120 с.
2. Исупова Н.И. Методические особенности применения электронных образовательных ресурсов // Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании 2012: сб. мат-лов Междунар. науч.-практ. конф. Одесса, 2012. Вып. 4. Т. 23. С. 92–96.
3. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2007. 352 с.
4. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: (Педагогическая наука – реформе школы). Москва: Педагогика, 1988. 192 с.

Л.О. Загоруйко

Національний авіаційний університет

Є.О. Плотніков

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО ВИКЛАДАННЯ У МІЖКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ

В європейському суспільстві особливо важливим на сьогодні є питання міграції, яка, в свою чергу, створює культурну різноманітність. У цьому контексті однією з ключових цілей для європейських систем освіти є розвиток підростаючого покоління, яке поважає права людини і має хороші можливості для життя у демократичному суспільстві. Це питання має ключове значення з огляду на те, що в останні роки з прибуттям великої кількості мігрантів і біженців посилились випадки расизму (Georgi, 2019). Визнаючи цю необхідність, Європейський Парламент ініціював дослідження “Викладання спільних цінностей в Європі”, яке зосереджується на політиці та практиці викладання демократії та толерантності в середніх школах усіх 28 держав-членів Європейського Союзу (Veugelers, De Groot, & Stolk, 2017). Крім того, рівний доступ до школи є законним актом поваги основного права дітей та молоді на освіту. Це не тільки справедливий підхід до отримання освіти, але й вибір, який має тільки позитивні результати як для дітей, так і для суспільства в цілому. В іншому випадку існує небезпека розширення соціальних відмінностей, які можуть передаватися від однієї людини до іншої, від покоління до покоління. Це стосується не лише культурних цінностей, але й мови.

У контексті нашого дослідження розглядаємо міжкультурність у сфері освіти. Основні принципи міжкультурної освіти (освіта для емпатії; освіта для солідарності; освіта для міжкультурної поваги; освіта проти націоналістичного

способу мислення) допомагають зрозуміти міждисциплінарні зв'язки під час викладання. Так, вважаємо, що міжкультурна освіта має реалізовуватись не лише на заняттях, але й поза межами навчального закладу через культурне спілкування і взаємодію людей, що походять із різних держав.

Вчителі є медіаторами між представниками різних культур в межах навчального закладу та класу зокрема і саме їхня підготовка має сприяти міжкультурному діалогу. Беручи до уваги принципи міжкультурної освіти можна виокремити позитивні практики для використання педагогами під час викладання. Перша практика полягає у спільному навчанні дітей з різними мовами та культурними коренями, тобто діти з домінуючої культури та з меншин здобувають освіту в одних і тих самих школах. Таким чином, можна уникнути маргіналізації учнів з числа меншин. Наступною практикою є залучення у шкільні програми культурного аспекту меншин. Спільне навчання не має сенсу або навіть може призвести до культурної асиміляції, якщо навчальні програми не включають “погляд іншого”. Практика усунення стереотипів із навчальних програм і підручників демонструє схожість між народами та культурами. Важливою практикою є організація спільних проєктів учнів різного культурного походження з використанням історії, літератури, музики тощо, що дозволяє учням усвідомити існуючі культурні подібності. Ця практика особливо важлива, оскільки вона торкається не лише когнітивної, але й афективної сфери особистості учня. Не можна не зазначити практику впровадження принципів міжкультурної освіти в педагогічну освіту і підвищення кваліфікації вчителів. Впровадження міжкультурної освіти в підготовку вчителів має бути спрямоване на розвиток умінь і навичок відкритості, прийняття відмінностей, подолання стереотипів, а також застосування інноваційних технологій навчання (Kesidou, 2019).

Отже, вважаємо, що професійна підготовка вчителів у контексті міжкультурної освіти розглядається як невід'ємний елемент усвідомлення своєї професійної ролі. Міждисциплінарні зв'язки, встановлені під час викладання, підкреслюють позитивний вплив на міжкультурний діалог.

JIITEPATYPA

1. Georgi, F. (2019). The Role Of Racism In The European ‘Migration Crisis’: A Historical Materialist Perspective. In Satgar V. (Ed.), *Racism After Apartheid: Challenges for Marxism and Anti-Racism* (pp. 96-117). Johannesburg: Wits University Press. doi:10.18772/22019033061.9
2. Veugelers, W., De Groot, I., & Stolk, V. (2017). *Research for cult committee – Teaching common values in Europe*. Brussels: European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policy. Retrieved from: <http://bit.ly/2pm5Yh9>
3. Kesidou, A. (2019). Preparing Educators and Researchers for Multicultural/Intercultural Education: A Greek Perspective. In Veugelers W. (Ed.), *Education for Democratic Intercultural Citizenship* (pp. 148-165). LEIDEN; BOSTON: Brill. doi:10.1163/j.ctvrk389.12

О. С. Колбасін., Н. Є. Мілько
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Інтеграція України у світову спільноту потребує досконалого володіння іноземними мовами. Отже актуальності набувають проблеми модернізації та підвищення якості викладання англійської мови в закладах загальної середньої освіти.

Серед таких завдань – пошук нових технологій та методик, які б давали змогу навчити учнів іноземного спілкування з опорою на соціокультурні матеріали. Зараз уже всі розуміють, що Інтернет має великі інформаційні можливості і не менш вражаючі послуги. Він створює унікальну можливість користування автентичними текстами, прослуховування аудіотекстів і спілкування з носіями іноземної мови, тобто створює природне іноземне комунікативне середовище. На сьогодні існує безліч способів вивчення іноземної мови, постійно з'являються все нові та нові засоби підвищення мотивації учнів до вивчення предмету. Одним з таких чинників є соціальні мережі.

Поява Інтернету в системі освіти стимулює бажання вчитися, розширює зону індивідуальної активності кожного учня, збільшує швидкість подачі якісного матеріалу в межах одного уроку. Інтернет-технології стають невід'ємною частиною загальної інформаційної культури вчителя та учнів. Проте вчителю важливо знати, для яких дидактичних цілей він може застосовувати сучасні Інтернет технології, як саме вони допоможуть збагатити та урізноманітнити процес навчання, який новий педагогічний досвід можна

при цьому отримати [1].

Питанням визначення найбільш ефективного використання Інтернет-ресурсів у навчанні англійської мови присвячені роботи як зарубіжних (С.Г. Термінасова, Є.С. Полат, В. Гезергуда, Дж . Шейлз, І.А. Смольянікова), так і вітчизняних дослідників (О.С. Жолдак, А.І. Скрипниченко, В.В. Тавро та ін.). Питання інтеграції Інтернет-технологій в сучасну освіту та їх застосування під час навчання іноземних мов є досить актуальним.

Використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет, розумно інтегруючи їх у навчальний процес, можна більш ефективно вирішувати цілу низку як дидактичних, так і соціокультурних завдань:

- формувати навички читання, безпосередньо використовуючи матеріали мережі різного ступеня складності;

- удосконалювати вміння аудіювання на основі автентичних звукових текстів мережі Інтернет;

- удосконалювати вміння монологічного й діалогічного висловлення на основі проблемного обговорення представлених викладачем чи кимось з учнів матеріалів мережі;

- удосконалювати навички письмової мови, індивідуально або письмово складаючи відповіді партнерам, беручи участь у підготовці рефератів, творів, есе й інших епістолярних видів творчості;

- поповнювати свій словниковий запас, як активний, так і пасивний, лексикою сучасної мови, що відбиває певний етап розвитку культури народу, соціального й політичного устрою суспільства;

- знайомитися з країнознавчими поняттями, що містять мовний етикет, особливості мовної поведінки різних народів в умовах спілкування, особливості культури, традицій країни досліджуваної мови [2].

Усе це здійснюється за допомогою роботи з навчальними та інформаційними сайтами, листування електронною поштою зі школярами інших країн, створення та проведення спільних телекомунікаційних проектів, можливості читання книг мовою оригіналу, участі в різноманітних конкурсах та

олімпіадах, перегляд навчальних відеофільмів, відеосюжетів.

Аналіз наукової літератури дав можливість виділити оптимальні способи використання мережі Інтернет у системі уроків.

Перший варіант – побудова всього уроку на основі роботи в мережі Інтернет з певними навчальними та інформаційними програмами. Використання Інтернету протягом уроку, як правило, побудоване на роботі з навчальними та інформаційними сайтами, цей метод є ефективним під час презентації нового матеріалу чи вивчення окремих тем. Це віртуальні подорожі у Британію та інші англійські країни, урок-телеміст та проведення спільних телекомунікаційних проєктів з іншими навчальними закладами, безпосереднє спілкування з носіями мови, ділова гра і т.ін. Використання Інтернету на уроці не повинно бути хаотичним та безсистемним. Проектуючи навчальне заняття з використанням Інтернет-мережі, необхідно чітко визначити завдання навчання, розвитку та виховання. При цьому конкретизувати рівень, на якому будуть здійснюватися цільові установки: загальне ознайомлення з новою темою, засвоєння теоретичного аспекту матеріалу, що вивчається, формування практичних умінь і навичок, перевірка знань.

Другий варіант – застосування Інтернет-мережі як структурного елементу уроку. Урок побудований на організації роботи з такими видами діяльності: використання електронної пошти (E-mail) та написання листа другу, опрацювання діалогічних ситуацій, перегляд відеосюжетів чи відеофільмів, виконання онлайн-тестів, квізів, завдань для закріплення лексичних, граматичних та фонетичних навичок. Під час уроку можна кілька разів створювати навчальні ситуації за допомогою використання електронного ресурсу.

Третій варіант – застосування Інтернет-мережі для самостійної роботи учнів – є досить ефективним засобом використання Інтернету для навчальних цілей. Включає в себе підготовку домашніх завдань у вигляді презентацій про рідне місто, визначних особистостей, улюблених письменників чи музикантів, пошук та підбір відеосюжетів чи цікавої інформації на запропоновану тематику,

підготовка рефератів, власних монологічних висловлювань, інших проектів. Завдання можуть бути індивідуальними для кожного учня або ж колективними. Як правило, учням цікавіше виконувати проектні завдання разом з товаришами. Звичайно, учневі буде важко зорієнтуватися в інформаційному потоці самотійно, саме тому вчитель повинен надати методичні поради учневі для виконання самотійної роботи, виокремити основні освітні сайти, з якими будуть учні працювати в позаурочний час. Це, як правило, перелік Інтернет-джерел та освітніх баз даних, призначених спеціально для освіти школярів [3].

Впровадження інформаційних технологій у вивчення англійської мови значно різноманітнить процес сприйняття і опрацювання інформації. Завдяки комп'ютеру, Інтернету і мультимедійним засобам учням надається унікальна можливість опанування великого об'єму інформації з її подальшим аналізом і сортуванням. Значно розширюється і мотиваційна основа учбової діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варзацька Л. Інтерактивні технології в системі особистісно-зорієнтованої освіти. Дивослово. 2006. № 4. С. 15–25.
2. Квасова О.Г. Сучасні підходи до контролю та оцінювання іншомовної міжкультурної компетентності. Іноземні мови. 2012. № 3. С. 50–57.
3. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник. К.: ВЦ «Академія», 2010. 328 с.

Т. В. Колеснік
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

КОМПЕТЕНТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Упродовж останніх десятиліть відбулися значні зміни в галузі шкільного навчання іноземних мов. В програмах з іноземних мов нового покоління [3] почала чіткіше простежуватися комунікативно-діяльнісна стратегія навчання іншомовного спілкування. Передбачається виконання навчальних дій, пов'язаних із формуванням ключових компетентностей, а саме: уміння оцінити ситуацію, усвідомити проблему і спланувати дії, що забезпечують її вирішення, контролювати й оцінювати їх виконання [1]. Ці компетентності проявляються в готовності застосовувати набуті знання, навчальні вміння й навички, способи діяльності для виконання практичних, пізнавальних і комунікативних завдань.

Тенденція розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти, зорієнтована на компетентнісний характер навчальної діяльності, зумовила появу нових підходів до оцінювання її результатів. Компетентнісно-діяльнісний підхід суттєво вплинув також і на уточнення змісту навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. У програмах вказані мовленнєві функції, якими оволодівають учні з кожної теми. Це чітко орієнтує всіх учасників навчального процесу, а також авторів підручників на добір адекватних видів і форм роботи, що забезпечують набуття досвіду самостійного виконання зазначених функцій під час продукування усних і писемних висловлювань та отримання інформації в процесі читання й слухання. Окрім того, програми окреслюють тематику для спілкування та зміст лінгвістичної компетенції, визначають рівні навчальних досягнень учнів із кожного виду мовленнєвої діяльності.

Останній показник є особливо важливим, оскільки різнобічно і чітко

визначає іншомовні компетентності в усному й писемному мовленні, якими мають оволодіти учні кожного класу на кінець навчального року.

Як зазначає О. С. Штепа, однією з визначальних характеристик компетентної особистості є її «здатність до самореалізації через уміння комунікувати...» [4]. Такій особистості, продовжує автор, «притаманне вміння досягати успіху, реалізовувати себе, вирішувати наявні проблеми, використовувати свій досвід, обирати ефективний для себе спосіб поведінки в певній ситуації, самостійно долати критичні ситуації; для неї характерна гнучкість і різноманітність знань, емоційна обізнаність та емпатія тощо» [4, с. 39].

Для цього необхідно дидактично доцільно визначити види і форми діяльності, що сприяють ефективності навчального процесу. Окреслимо ті, що визначаються особливостями навчання іноземної мови.

По-перше, це ті, які забезпечують організацію процесу іншомовної комунікативної діяльності у формі діалогу культур, що зумовлюється взаємопов'язаним навчанням мови і культури, а також методично доцільне управління цим процесом. До них відносимо процеси цілепокладання, програмування, планування, контролю, оцінювання, рефлексій.

По-друге, – ті, що забезпечують безпосереднє сприймання навчального матеріалу, його активне використання в різноманітних формах репродуктивних/продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності, перероблення інформації та узагальнення отриманих результатів.

По-третє, – ті, що визначаються індивідуальними психофізіологічними можливостями старшокласників, рівнем їхньої готовності та вмотивованості до оволодіння мовою, а також тими властивостями, що сформувалися в результаті набутого навчального і життєвого досвіду (пам'ять, увага, усвідомлене ставлення до діяльності, активність, посидючість, здатність до аналізу, узагальнень, систематизації, порівняння тощо) [2].

Діяльнісна технологія навчання іноземної мови зумовлює особливу організацію різних аспектів освітнього процесу в старшій школі.

Пріоритетними визначено такі:

- добір мовного і мовленнєвого матеріалу відповідно до комунікативних потреб учнів старшої школи та його структурування у змісті підручників;
- визначення комплексу навчальних дій, якими повинні оволодіти школярі під час набуття досвіду комунікативної взаємодії;
- дидактично доцільний добір вправ і завдань як засобів оволодіння мовними операціями та мовленнєвими діями, що забезпечують виконання комунікативних намірів старшокласників у межах певних тем спілкування;
- добір видів і форм навчальної діяльності, що характерні для процесу реальної комунікації в різних соціальних умовах мовленнєвої взаємодії та узгоджуються з віковими особливостями старшокласників і їхніми інтересами;
- вибір навчально-мовленнєвих ситуацій як засобів навчання, що орієнтують учнів на дотримання відповідної комунікативної поведінки під час спілкування в різних соціально-комунікативних умовах;
- визначення оптимального обсягу соціокультурної інформації та ефективних видів і форм діяльності для навчання учнів спілкування у формі діалогу культур.

Компетентнісно-діяльнісний підхід сприяє засвоєнню лінгвістичних і соціокультурних знань та вмінь доцільно їх використовувати в мовленнєвій діяльності. Діяльнісна технологія навчання іншомовного спілкування проявляється, насамперед, у процесі комунікативної діяльності, коли учні не тільки отримують певні прагматично спрямовані знання, але й виконують систему навчальних дій, що забезпечують оволодіння цими знаннями у практичній діяльності. Лише за умови, що кожен учень особисто братиме участь у виконанні навчально-комунікативних дій, усвідомить їх функціональне призначення в комплексі з іншими діями, дасть йому можливість набути досвіду мовленнєвої взаємодії в усній і письмовій формах.

Успішне впровадження діяльнісної технології навчання іншомовного спілкування учнів старшої школи різнобічно залежить від підручників, більше того, від вправ і завдань, які в них уміщені, оскільки саме вони репрезентують

зміст дій, що мають виконувати школярі під час пред'явлення й активізації навчального матеріалу. У процесі практичного виконання відповідних дій в індивідуальних, парних і групових формах роботи у школярів формуються не тільки уявлення про лінгвістичні особливості чужої для них мови, а й набувається досвід мовленнєвої діяльності в різних ситуаціях спілкування.

Отже, ми вважаємо, що дидактично доцільний їх добір і методична організація навчального процесу зможуть забезпечити ефективність набуття іншомовного комунікативного досвіду та успішне виконання цілей навчання, визначених чинною шкільною програмою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме. Перемены. 2004. № 2. С. 130–139.
2. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник / Редько В. Г., Полонська Т. К., Басай Н. П. [та ін.]; за наук. ред. Редька В.Г. К.: Педагогічна думка, 2013. 360 с.
3. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи. Іноземна мова. Рівень стандарту. Академічний рівень. Профільний рівень. К.: Міністерство освіти і науки України, 2010. 112 с.
4. Штепа О. С. Особливості загальної компетентності та її діагностика / Практ. психологія та соц. робота. 2011. №10. С. 39–49.

В. В. Коляда
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

СПЕЦИФІКА ПОБУДОВИ АНГЛОМОВНОГО ПИСЕМНОГО ТЕКСТУ

У методичній літературі текст розглядається як об'єкт лінгвістичного дослідження (П. Гальперін), або як продукт мовленнєвої діяльності, тобто як психолінгвістична категорія (І. Зимняя, О. Леонтьєв), або як мовленнєво творчий твір, основна одиниця комунікації (Н. Зарубіна, О. Каменська, Л. Лосєва). Між даними тлумаченнями тексту немає суперечності, оскільки вони відображають різні сторони одного і того ж складного мовного явища, яким є письмовий текст [5].

Слід, однак, відзначити, для всіх вчених безперечним є той факт, що продукування тексту відбувається в процесі комунікації. В зв'язку з цим Н. Зарубіна визначає текст як «письмовий за формою мовленнєвий твір, що належить одному учаснику комунікації, завершений і правильно оформлений», бо, як показує Каменська О.Л., письмовий текст «реально функціонує лише у взаємодії з адресатом», причому в процесі такої взаємодії частина з того, що вклав автор і сприйняв адресат може упускатися, а частина – додається від себе, домислюється [3]. Отже, письмовий текст, будучи продуктом письмової діяльності, матеріалізує задум автора і виступає засобом, за допомогою якого здійснюється його комунікація з адресатом.

В умовах комунікації, коли сторони, що спілкуються мають різні мовні засоби і різні традиції вираження думок в письмовій формі, великого значення набувають лінгвістичні характеристики письмового тексту, який виступає засобом спілкування в конкретній ситуації спілкування.

Сьогодні у комунікативній лінгвістиці і методиці викладання іноземних мов текст прийнято розглядати у двох аспектах: текст як продукт мовленнєвої

діяльності і текст – дискурс [1]. Багато авторів відзначають, що – дискурс – це процес створення тексту в той час коли текст / продукт – результат цього процесу [6]. Поняття тексту / продукту і тексту / дискурсу не протиставляються один одному, а лише характеризують конкретну мовну дію в двох планах: як фрагмент усного або писемного мовлення і як процес, в якому фрагменти мови виникають в результаті комунікативного акту. Таке твердження дозволяє нам охарактеризувати текст / дискурс одночасно як процес і результат цього акту.

Найбільш прийнятною для дослідження тексту як результату творчої письмової роботи учнів видається така характеристика тексту: «деяка впорядкована безліч речень, що об'єднана різними типами лексичного, логічного та граматичного зв'язку, здатна передати певним чином організовану і спрямовану інформацію. Текст є складним цілим, яке функціонує як структурно-семантична єдність» [4].

Таке формулювання представляється найбільш прийнятним для розробки методики навчання писемного мовлення. Побудувати текст, таким чином, означає з'єднати різними типами лексичного, граматичного та логічного зв'язку безліч речень і передати через цю єдність речень певну інформацію. Основою об'єднання речень у текст є тема, яка задає зміст висловлювання і детермінує його логічну побудову. У лінгвістиці під терміном «тема» розуміється головна думка, яка виступає як конструкторська основа тексту, що проявляється в процесі розкриття теми тексту через розгортання мікротем, тобто описів різних ситуацій у їх взаємозв'язку. Це означає, що зміст тексту володіє внутрішньою організованістю та сформованістю. Це також означає відбір актуальних з точки зору обраної теми фрагментів змісту і створення з них такої побудови, яка становить «... цілісну єдність, організовану ідеєю і спрямовану на її реалізацію в даному змісті» [1, с. 170].

Отже, ясно розуміючи тему тексту і його головний сенс, який впливає з усього писемного мовного твору, тобто його ідею, ми можемо говорити про таку характеристику тексту, як цілісність.

У теорії мовної комунікації текст трактується також як сукупність

змінюваних в логічній послідовності фреймів, організованих навколо якогось концепту, що розкривають основну інформацію, яка асоціюється з даним концептом [2]. Таке розуміння тексту вимагає доповнення розумінням про його когерентність (coherence), під якою зазвичай розуміються логіко-сміслові зв'язки між частинами тексту / дискурсу. Когерентність забезпечується різними засобами: граматичними, лексичними, асоціативними, образними, композиційно-структурними, стилістичними, ритміко-утворючими [7].

Виділяючи когерентність в якості наступної основної характеристики тексту, слід також відзначити, що будь-який текст містить «певним чином організовану і спрямовану інформацію», яка найбільш важлива з точки зору розкриття теми тексту і передачі цієї інформації адресату [7]. Це дозволяє нам відзначити ще одну важливу характеристику тексту – інформативність.

Як вже було зазначено, будь-яка інформація, закладена в тексті, служить для передачі її адресату, тобто текст як продукт мовлення має метою вирішення певної комунікативної задачі, яка визначає стратегію писемного повідомлення, як процесу, впливає на вибір плану висловлювання, орієнтує автора на ретельний відбір матеріалу. Отже, писемному тексту властива ще одна функціональна характеристика – комунікативна спрямованість.

Підсумовуючи все вищезазначене, назовемо основні функціональні елементи писемного тексту: цілісність, когерентність, інформативність і комунікативна спрямованість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильева А.Н. О коммуникативно–функциональном методе анализа монологического текста-рассуждения в обучении иностранным языкам. Лингвистика текста и методика преподавания иностранных языков. Киев, 1990. С. 169–170.
2. Дейк Ван. Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. Москва: Прогресс, 1989. 312 с.

3. Зарубина Н.Д. Методика обучения связной речи. Москва: Русский язык, 1981. 48 с.
4. Тураева З.Я. Лингвистика текста. Москва: Просвещение, 1986. 128 с.
5. Grabe W. Theory and Practice of writing: An applied linguistic perspective / W. Grabe, R.B. Kaplan. – London and New York: Longman, 1996. 132 p.
6. Quirk. Developing Paragraph Organization Skills at the College Level / Quirk, Greenbaum, Leech and Svartic. Cambridge: CUP, 1985. 95 p.
7. Halliday M.A.K. Spoken and Written Language. Oxford: OUP, 1990. 105 p.

В. Ю. Котлярова, О. Тесленко
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

МАТЕРІАЛИ АНГЛІЙСЬКИХ ГАЗЕТ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Інтелектуально-орієнтовані та діяльнісно-орієнтовані завдання газет (кросворди, пригоди героїв, подорожі тощо) допомагають вивчати англійську мову як скарбницю культури (віршовані і пісенні матеріали), як основний засіб міжкультурного спілкування [1].

Практику учнів в оперуванні різними поняттями та мовними функціями, які саме сприяють здійсненню комунікативного підходу до навчання англійської мови, передбачають сфери спілкування, які нам пропонує «Дайджест».

Матеріали відповідають принципам комунікативного підходу до навчання

англійської мови і саме тому вони є комунікативно-орієнтованими. Вони використовують рідну мову зрідка, лише за необхідністю, коли інформація або завдання є справді складними, чим і реалізується принцип безперекладної семантизації. Інтерактивний характер спілкування моделюється зазначеними вище завданнями газети та відповідають принципу інтерактивності. Матеріали «Дайджест» можна вважати партнером зі спілкування, якого слід використовувати як ресурс необхідної нової інформації.

Через завдання газети здійснюється принцип мовленнєво-розумової активності, моделюються пізнавальні процеси. На нашу думку, такими завданнями можна вважати вправи на порівняння, зіставлення, пошук і відбір інформації (кросворди, відповіді на запитання). Навчальні матеріали газети формують психолінгвістичні механізми мисленнєво-мовленнєвої діяльності, сприйняття, осмислення іншомовного повідомлення (тексту, пісні, вірша), його запам'ятовування.

Матеріали «Дайджест» забезпечують оволодіння видами мовленнєвої діяльності в їх взаємозв'язку. Вони ж поєднують мовленнєві (слухання мовлення вчителя або читання у його виконанні, письмо, говоріння, самостійне читання) і немовленнєві дії (виготовлення моделей тощо). Все це сприяє реалізації принципу інтеграції.

Аналіз змісту матеріалів газети «Дайджест» щодо його відповідності чинній Програмі з навчання англійської мови у 2-12 класах довів, що ці навчальні матеріали можна використовувати на уроках англійської мови у загальноосвітній школі, зокрема у десятому класі. Тексти «Дайджест», які ми проаналізували, містять дуже цікаву інформацію, співпадають з тематикою вивчення у 10-х класах за програмою загальноосвітньої школи та є розвиваючими за мовним матеріалом для школярів.

Співставлення змісту Програми з англійської мови (2-12 класи) та наданих газетою матеріалів щодо сфер спілкування та вимог вищезазначеного державного документу до рівня сформованості мовленнєвої, мовної, соціокультурної компетенцій учнів цієї вікової групи довело їх відповідність як

тематиці, тобто сферам спілкування, так і віковим особливостям. Ці висновки можуть бути підтвердженні проведенням нами аналізом підручників з англійської мови, які рекомендовані Міністерством освіти і науки України різних авторів (О. Д. Карп'юк, В. М. Плахотник, Л. В. Біркун та інші).

Програма навчання англійської мови учнів десятого класу передбачає знайомства з визначними датами країни, мову якої вивчають десятикласники. Газета «Дайджест» приділяє багато уваги саме цій темі та пропонує різноманітні матеріали, такі як: «23 April – St. George's Day and William Shakespeare's birthday» (№8, 2007), «Memorial Day» (№10, 2007), «21 March – World Poetry Day» (№6, 2006), «June 1 – World Children's Day» (№11, 2006), «14 May is the 280th anniversary of Thomas Gainsborough's birth» (№9, 2005), «Presidents' Day» (№4, 2004), «14th of February is the Day of love» (№3, 2003), «7 April – World Health Day» (№12, 2003), «1 April – Word Bird's Day». Матеріали тексту «The most horrible Job in Britain» (№5, 2007) можна запропонувати за темою «Society» («Суспільство») учням 10 класів з поглибленим вивченням англійської мови.

Газета «Дайджест» знайомить нас з відомими авторами нашого часу та пропонують такі статті: «Johnny Depp» (№12, 2007), «Kylie Minogue» (№11, 2004). Цікава інформація, присвячена темі «Спорт», розміщена на сторінках газети «Дайджест». Нашу увагу привернули матеріали «Annual Sled Dog race» (№2, 2006), «Thierry Henry» (№10, 2005).

Проаналізувавши матеріали «Дайджест», ми знайшли багато інформації, присвяченої темі «Food in our life» («Їжа в нашому житті») та «Going Shopping» («Ходити по магазинах»). Це: «At the provision shop» (№1, 2004), «Eating Habits» (№4, 2004), «Bying food», «Traditional foods» (№11, 2005), «English eating habits», «An Englishman's meals» (№10, 2006), «Eating out» (№4, 2007).

Завдання та вправи газети надають учням право вільно діяти під час індивідуального використання, оволодівати засобами саморегулювання та самоорганізації, обирати запропоновані матеріали за власним бажанням [2]. Це сприяє повноцінному розвитку десятикласника, адже учень обирає лише той

матеріал, який він знає з попереднього досвіду і в нього зникає страх зробити помилку. Десятикласники є сміливими та готовими до ризику. Ці якості їх особистісного розвитку розвиваються під час виконання різноманітних вправ, завдань та тестів газети «Дайджест», таких видів роботи у газеті є велике розмаїття.

Вивчення методичних рекомендацій, Програми з англійської мови (2-12 класи) та планування навчання англійської мови у десятих класах загальноосвітньої школи переконало нас в тому, що використання матеріалів «Дайджест» для навчання англійської мови учнів десятих класів є можливим.

У ході аналізу матеріалів газети «Дайджест» нами було визначено їх мотиваційний аспект як одна з основних характеристик відповідності віку старшокласників. Відомо, що розвиток мотивації до навчальної діяльності старшокласників пов'язаний з її змістом та характером.

Що стосується монологічного мовлення, то результати його навчання передбачають розвиток умінь публічних виступів, таких як: доповідь, робота над проектом. Учні мають детально або коротко розповісти про прослухане, прочитане, побачене; описувати події, викладати факти; описувати об'єкти повсякденного оточення, події та види діяльності, в яких беруть участь. Обсяг висловлення кожного учня в діалозі має складати не менше 15 реплік, у монологічному – не менше 20 реплік.

Сформованість мовленнєвої компетенції аудіювання розуміється як здатність учнів розуміти інформацію як під час безпосереднього спілкування з розмовником, так і опосередкованого (у звукозапису).

Мовленнєві вміння говорити та сприймати і розуміти на слух можна розвивати за допомогою великої кількості віршів, текстів, які вчитель читає та веде бесіду з учнями за змістом: «Jupiter – Giant of the Solar System» (№ 12, 2004), «Going whole Hog», «She Magis Kettle» (№5, 2005). Деякі віршовані матеріали («Irish Jokes» № 6, 2007; «What is Good?» № 10, 2006) можна використовувати для навчання діалогічного мовлення.

Вивчення матеріалів газети «Дайджест» засвідчило, що вони спрямовані не

лише на формування комунікативної компетенції учнів десятих класів, але і на формування соціокультурної компетенції учнів. За допомогою вищезазначених матеріалів учні засвоюють знання суспільства та культури спільності або спільнот країни, мова якої вивчається, у межах тематики ситуативного спілкування, пов'язаної з такими аспектами: «Повсякденне життя», «Умови життя», «Міжособистісні стосунки», «Цінності, ідеали, норми, поведінки», «Соціальні правила поведінки».

Аналіз матеріалів «Дайджест» засвідчив, що розділ «Songs» є дуже поширеним серед авторів і до того ж пропонується у кожному номері газети. Матеріали містять тексти, як сучасних пісень, якими цікавиться сучасна молодь, так й інших. Це: «Down in the Valley» (№ 3, 2007), «Nelly Gray» (№7, 2004), «I know where I'm Going», «Loch homond» (№ 6, 2006), «John Lennon and Paul Mc Cartney» All my loving», «And I love Her» (№ 3, 2007), «Jankee Doodle», «Old Abe Lincoln» (№ 4, 2007), «Javern in the Town» (№ 11, 2008), «The Ridde Song» (№ 9, 2008) та багато інших.

На матеріалах газети стає можливим формування здатності учнів привести до спільного знаменника рідну та іноземну культуру в межах змісту програми; здатність визначити і використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур; правила вступу до розмови; правила ввічливості [3].

Дослідження проблеми використання матеріалів газети «Дайджест» довело, що вони надають можливість розвивати здатність у десятикласників використовувати різні стратегії для контакту з представниками інших культур. Отже, проблема спільної діяльності школярів та їхньої взаємодії і спілкування засобами означених матеріалів вирішується дуже вдало.

Таким чином, використовувати матеріали газети «Дайджест» для навчання англійської мови учнів десятих класів загальноосвітньої школи не лише можливо, але і доцільно, бажано для підвищення мотивації навчання, ефективності й інтенсивності навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шаповалов Р.П. Читаємо англійську газету в класі. К.: Освіта, 1999. 190 с.
2. Щукин О.Г. Использование газетного текста на уроке иностранного языка: Учебное пособие. М.: Просвещение, 2004. 360 с.
3. Яковлева Л.П. Работа с газетным материалом на уроке. М.: Просвещение, 2009. 310 с.

В. Ю. Котлярова, О. О. Чернишук
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

МЕТОДИ НАВЧАННЯ ПОЛІЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Розглянемо труднощі засвоєння іноземної мови старшокласниками при використанні різних методів навчання полілогу. Перша складність полягає у відсутності у школяра дієвих і актуальних мотивів опанування іноземної мови. У ранньому дитинстві в таких мотивах не було необхідності, бо мовна, функціональна тенденція і мовне середовище склали досить сильний імпульс для засвоєння мови. Тепер, коли школяр володіє рідною мовою, за допомогою якої він вирішує проблеми спілкування, задовольняє основні життєві, соціально-культурні і пізнавальні інтереси, необхідність володіння іноземною мовою не переживається ним як актуальна потреба. Звичайно, він знає, як важливо володіти іноземною мовою, яку роль ця мова може відіграти в його майбутньому житті. Проте такий рівень усвідомлення важливості опанування іноземної мови часто буває недостатнім [3].

Актуальними для вивчення іноземної мови могли б стати наступні мотиви:

прагнення до розширення сфери спілкування, поглиблення сфери пізнавальної діяльності, краса звучання самої мови, інтерес до народу-носія цієї мови та інтерес до його культури. У процесі навчання ці мотиви можуть бути розчленовані, конкретизовані, об'єднані. Необхідно досягти того, щоб вони стали дійсно важливими і актуальними для учнів. У той же час не можна вважати, що, одного дня з'явившись, той або інший мотив (або група мотивів) діятиме постійно, як вічний двигун; на кожному конкретному уроці його слід знову активізувати, укріплювати, включати до інших, вищих систем і мотивів [23, с. 37].

Суть педагогічної організації навчального середовища полягає в тому, щоб у справжнє життя учня були органічно введені елементи його майбутнього життя, щоб вже сьогодні він жив настільки, наскільки, можливо, житиме в майбутньому. У такому разі мотиви вивчення іноземної мови стануть дійсними і актуальними.

Друга складність засвоєння полілогу на уроках іноземної мови пов'язана з володінням учнями рідною мовою. На уроках іноземної мови учень:

по-перше, мимоволі перекладає рідною мовою смислові одиниці другої мови, тобто усвідомлення ним цих одиниць досягається не за допомогою іноземної мови, а за допомогою рідної. Ця тенденція закріплюється і в результаті поширеного методу навчання полілогу, при якому самі вчителі досить часто звертаються до рідної мови для пояснення значень слів і мовних висловів;

по-друге, при спробах побудувати мовний вислів іноземною мовою учень використовує мовні структури рідної мови. Якщо мовний механізм другої мови ще не сформований, то мовний механізм рідної мови підміняє і навіть витісняє його [2].

Таким чином, виникає проблема послаблення впливу механізму рідної мови в процесі засвоєння іноземної мови. Через об'єктивні причини не звертатися до рідної мови під час навчання іноземної мови є неможливим, а в деяких випадках, з метою скорочення і полегшення процесу засвоєння останнього, буває бажано скористатися рідною мовою. Проте необхідно, з

одного боку, визначити зміст цих виняткових випадків, а з іншого – створити сильні захисні бар'єри для подолання негативного впливу рідної мови. Слід визначити зміст мовних явищ, які мають бути зіставлені один з одним через їх різкі відмінності, а також описати випадки зближення механізмів рідної та іноземної мов, сприяючі оволодінню другою мовою.

Третя складність – це особові психологічні бар'єри, які можуть виникнути в частини школярів відносно іноземної мови: невпевненість в тому, що вони зможуть заговорити іноземною мовою, сором'язливість і боязнь стати посміховиськом через помилки в мовленні, боязнь того, що за допущеними помилками послідує небажані оцінки тощо. Виникненню цих бар'єрів може сприяти частий неуспіх, що завершується нестимулюючими, несподобаними оцінками і відношенням вчителя. Ось чому необхідно підсилити роль стимулюючих оцінок у процесі навчання полілогу на уроках іноземної мови.

Оцінка в навчанні – це процес, під час якого на основі певних способів, думок, аналізу ведеться співвідношення результатів навчання із заданим еталоном. Для стимулювання процесу опанування іноземної мови важливо, щоб школярі бачили в оцінках в основному свої успіхи, а не своє відставання. У ряді випадків можливе залучення самих школярів до оцінки знань, навичок, умінь.

Наступною умовою ефективності використання різних методів викладання полілогу старшим школярам є здійснення процесу навчання на основі особистісно-гуманістичного підходу. Учень повинен відчувати віру в свої здібності, радість за його успіхи, вимогу йти вперед. При невдачах необхідно допомогти школяру осмислити їх, оцінити їх як тимчасові труднощі, які можна здолати, побачити шляхи свого подальшого розвитку і успіху.

Враховуючи все вище сказане, можна виділити дві дидактичні вимоги, які необхідно враховувати в процесі використання методів навчання полілогу на уроках іноземної мови [3]:

- 1) максимально спиратися на можливість формувального навчання, тобто не просто використовувати психологічні особливості учня для цілей

ефективного опанування мови, а й активно будувати, формувати ці особливості у навчальному процесі. У цьому сенсі навчання повинно носити не просто навчальний, але й розвивальний характер.

2) методи мають бути такими, щоб сприяли максимальній реалізації індивідуальних переваг кожного окремого учня.

Зупинимось на тих базисних положеннях, в яких відбиваються і узагальнюються найістотніші сторони пізнавальної і практичної діяльності, тобто на методичних принципах, що лежать в основі навчання полілогу.

Під принципами навчання розуміються вихідні положення, які визначають цілі, зміст, методи і організацію навчання і виявляються у взаємозв'язку і взаємообумовленості. Принципи визначають стратегію і тактику навчання полілогу на уроках англійської мови практично в кожній ланці навчального процесу.

Провідним принципом є принцип комунікативної спрямованості. Його основна функція полягає у створенні всіх умов комунікації: мотивів, цілей і завдань спілкування. Комунікативна спрямованість визначає відбір і організацію мовного матеріалу, його ситуативну обумовленість, комунікативну цінність як мовних, так і тренувальних вправ, комунікативне формулювання навчальних завдань, організацію і структуру уроку. Цей принцип передбачає створення умов для мовленнєвої активності учнів у кожен момент навчання [1].

Принцип комунікативної спрямованості базується на наступних правилах:

Правило 1. Відбір ситуацій.

Правило 2. Багатократність і новизна.

Правило 3. Участь кожного учня у спілкуванні.

Правило 4. Сприятливі умови для спілкування.

Правило 5. Комунікативність завдань.

Реалізація цього принципу здійснюється через систему пізнавальних завдань, вирішуючи, які школярі "відкривають" закони рідної мови.

Принцип опори на рідну мову:

Правило 1. Демонстрація спільності в рідній та англійській мовах.

Правило 2. Формування загальних навчальних умінь.

Правило 3. Використання схожості і відмінностей у графіці.

Правило 4. Використання схожості і відмінностей у вимові.

Правило 5. Використання перенесення і уникнення інтерференції у навчанні лексиці і граматиці.

Встановлено, що для кожного виду мовленнєвої діяльності характерним є свій "набір" дій і навіть своє лексико-граматичне оформлення [1]. Це дозволило сформулювати методичний принцип диференційованого підходу у навчанні іноземної мови. При цьому диференціація здійснюється як би на різних рівнях узагальнення – проводиться чітке розмежування у навчанні: усному і писемному мовленні; у навчанні говоріння і аудіювання, монологічного, діалогічного і полілогічного мовлення; у навчанні читання вголос і про себе; у навчанні графіці і орфографії.

Принцип диференціації та інтеграції

Правило 1. Урахування специфіки кожного виду мовної діяльності.

Правило 2. Використання мови вчителя і звукозапису для аудіювання.

Правило 3. Навчання полілогічного мовлення, виходячи з особливостей кожної форми.

Правило 4. Відпрацювання аспектів мови у мовних одиницях.

В основі методів навчання іноземної мови лежать загальнодидактичні принципи. Такими принципами є науковість, доступність і посиленість, наочність в навчанні, індивідуальний підхід в умовах колективної роботи та інші. До основних методів навчання полілогу слід віднести ознайомлення, тренування і вживання отриманих знань. Супутнім, оскільки він присутній в кожному з основних методів, є контроль, що включає корекцію і оцінку.

Завдяки тренуванню пам'ять учнів збагачується новими одиницями мови і виробляється автоматизм у їх вживанні. Під час вживання нової лексики організуюча функція вчителя виявляється найчіткішою. Йому потрібно створити сприятливі умови, доброзичливу атмосферу для нормального протікання мовного акту. Він повинен зробити так, щоб кожному учню хотілося

брати участь в роботі групи, аби діти прагнули розуміти зміст і сенс прослуханого або прочитаного тексту і не боялися зробити помилку. При вживанні нової лексики контролюється сформованість мовних умінь, встановлюється, наскільки учень може користуватися кожним з них в практичних цілях [3].

Розглянуті методи відображають суть педагогічного процесу, в якому взаємодіють вчитель і учні. Ці методи використовуються в навчанні полілогу на уроках іноземної мови у школі, розкривають специфіку предмета і спрямовані на досягнення практичних, виховних і розвивальних цілей. Кожен з розглянутих методів реалізується в системі прийомів, що використовуються вчителем в організації навчання полілогу старших школярів, здійснюваної останнім через вирішення безлічі конкретних завдань, пов'язаних з розумовими операціями і сприйняттям органами відчуття. Прийоми, так само як і методи, є структурно-функціональними компонентами спільної дії вчителя і учня. Але якщо метод називає основну, домінуючу діяльність, то прийом пов'язаний з конкретною дією, є складовою формованої мовної діяльності і входить до неї як компонент, наприклад, прийоми безперекладної семантизації; прийоми формування полілогічного мовлення, скажімо, реагування на стимулюючу репліку; прийоми вилучення смислової інформації з тексту; прийоми, що формують навички структурного оформлення висловлювання на рівні речення та інші [2].

Оцінюючи описані вище методи навчання полілогу на уроках іноземної мови на старшому етапі, можна сказати, що вони мають безперечний інтерес для вчителя, засновані на творчому підході і можуть з успіхом застосовуватися вчителями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Идиатулин В.С. Принцип проблемности в обучении. *Школьные технологии*. 2010. №4. С. 29–42.
2. Клевченко Н.О. *Навчайте дітей розмовляти англійською мовою*. Х.: Основа, 2003. 142 с.

3. Кіріченко В.Р. Навчання діалогічного мовлення на уроках англійської мови. *Англійська мова та література*. 2003. №3. С. 3–10.

Л. А. Куликова, Т. В. Рябуха
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ» ЧЕРЕЗ ЧИТАННЯ І ПИСЬМО НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Письмо при навчанні англійської мови у вузі довгий час вважалось не дуже важливим аспектом. В ряді випадків воно взагалі було виключене, що стало стратегічним прорахунком. Останнім часом роль письма постійно зростає, і воно розглядається як резерв для підвищення ефективності вивчення іноземної мови в епоху дистанційного навчання, популяризації сучасних засобів Інтернет-комунікації. Зростання мобільності студентів має на увазі вміння вести конспекти, робити записи іноземною мовою в період навчання, вести особову чи ділову переписку із вживанням потрібної форми мовного і ділового етикету носіїв мови.

Досвід показує, що без опори на письмо важко утримати в пам'яті лексичний і граматичний матеріал. Рефлексивне письмо в процесі вдумливого читання сприяє відображенню на папері активного процесу сприйняття інформації: студент фіксує не потік інформації, а ті ідеї, які він, так чи інакше, виділив для себе. Відбувається процес критичного мислення, який оснований на глибокій переробці інформації на базі особистого досвіду. Технологія «Розвиток критичного мислення» була розроблена в кінці ХХ століття в США (Ч. Темпл,

Д. Стіл, К. Мередіт). На думку авторів даної технології, «критичне мислення – це складний ментальний процес, що починається із залучення інформації та закінчується прийняттям рішення» [2]. На основі досліджень багатьох науковців (Дж. Дьюї, Р. Енніс, Д. Клустер, М. Ліпман, Р. Пауль, С. Терно, Д. Халперн та ін.) можна стверджувати, що критичне мислення є особливим типом мислення, що включає операції мислення високого рівня, які спрямовані на вироблення обґрунтованих умовиводів та оцінок, а також прийняття зважених рішень внаслідок ретельного опрацювання наявної інформації. Критичне мислення можна вважати складною компетентністю особистості, що містить численні мисленнєві уміння, які послідовно розвиваються у студента під час вивчення різних предметів, зокрема – іноземної мови.

В технології розвитку критичного мислення через читання і письмо (РКМЧП) синтезовано ідеї і методи технологій колективних та групових способів навчання, а також співробітництва і розвивального навчання. Адже сучасні тенденції навчання мовам мають на меті розвиток іншомовної комунікативної компетентності, яка «передбачає не лише формування здатності студентів-філологів до практичного використання мови, що вивчається, але й оволодіння здатністю розуміти носія іншого світогляду та спілкуватися з ним. Тобто, результатом лінгвістичної освіти є сформована людина з великими попередніми знаннями про країну, мова якої вивчається» [3, с. 171].

Технологія РКМЧП являє собою цілісну систему, яка формує навички роботи з інформацією в процесі читання і письма. Головна перевага технології полягає в тому, що студент на занятті займає активну позицію, він вчиться розкладати заняття на складові елементи і критично підходити до тієї інформації, яку йому пропонують освоїти.

Технологія допомагає добитися таких результатів: 1) вміння працювати з інформаційним потоком в різних областях знань, які постійно оновлюються; 2) вміння виражати свої думки ясно і впевнено по відношенню до людей, які оточують; 3) вміння виробляти власну думку на основі осмислення різного досвіду, ідей і уявлень; 4) вміння вирішувати проблему; 5) здатність самостійно

займатись своїм навчанням; б) вміння співпрацювати і працювати в групі; 7) здатність вибудувати конструктивні взаємовідносини з іншими людьми.

Базова модель технології критичного мислення ґрунтується на одному з ведучих положень «виклик – стадія осмислення – рефлексія», де побудова навчального процесу допомагає студентам самим визначити цілі навчання, здійснювати активний пошук нової інформації, проаналізувати її і зробити співвідношення з власними знаннями. Цей процес можна відобразити в формі таблиці.

Назва технології	Мета	Суть діяльності	Механізм
Навчання розвитку критичного мислення	Забезпечити розвиток критичного мислення за допомогою інтерактивного включення студентів в освітній процес	Здатність ставити нові запитання, виробляти різноманітні аргументи, приймати незалежні продумані рішення	Інтерактивні методи навчання, залучення студентів в різні види діяльності, дотримання трьох етапів реалізації технології: виклик, (актуалізація суб'єктного досвіду), осмислення, рефлексія.

Для того, щоб дати можливість студентам активно працювати з одержаними знаннями, автори технології РКМЧП пропонують будувати заняття за схемою для вирішення проблеми «введення в проблему – підходи до її вирішення – рефлексія результату». Зупинимось на розгляді цих трьох стадій.

Добре відомо, що добре засвоюється інформація, яка актуальна. Стимулювання інтересу до нових знань відбувається через опору на вже відоме і з'ясування запитань, які виникли. Запитання викликають потребу в нових знаннях. «Виклик» готує і налаштовує на ту інформацію і ті процеси, які будуть запропоновані на послідуєчих етапах роботи. Виклик сприяє появі і встановленні мотивації в пізнанні нового матеріалу. На стадії «виклику»

відбувається процес актуалізації знань і уявлень, які вже існують, а звернення до особистого досвіду формує особисту зацікавленість в одержанні знань. У студентів пробуджується інтерес до теми, визначаються цілі вивчення навчального матеріалу, який належить вивчити. Організація роботи на даній стадії дозволяє сформувати пізнавальний інтерес, визначити мету розгляду тієї чи іншої теми. Для цього використовуються різні прийоми і стратегії, наприклад, кластер. Технологія складання кластера наступна:

- записується ключове слово з теми практичного заняття;
- слова, які пов'язані з ключовим словом, записуються навколо основного слова, обводяться і з'єднуються з основним словом;
- кожне нове слово утворює собою ще одне ядро, яке викликає подальші асоціації – таким чином, поступово створюються асоціативні ланцюжки;
- взаємопов'язані поняття з'єднуються лініями.

Кластер може виступати в якості головного прийому як на стадії виклику (evocation), коли здійснюється систематизація інформації, отриманої до знайомства з основним джерелом (текстом) у вигляді питань або заголовків смислових блоків, так і на стадії рефлексії (reflection) при виправленні невірних припущень в попередніх кластерах, заповненні їх на основі нової інформації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між окремими смисловими блоками (індивідуально і в групах). Крім того, кластер може виступати в якості окремої стратегії.

На другій стадії відбувається осмислення нового матеріалу (Realization of meaning). Це є основна змістовна робота з текстом. На даному етапі застосовується метод «Знаємо / Хочемо дізнатися / Дізналися». Цей метод можна застосовувати для читання чи прослуховування лекції. Студентам пропонується накреслити таблицю з трьох колонок: «Знаємо / Хочемо дізнатися / Дізналися». У колонку «Знаємо» заносяться після обговорення головні відомості з означеної теми. У колонку «Хочемо дізнатися» вписуються суперечливі ідеї, що виникли в ході обговорення питання і все, що студенти хочуть дізнатися з даної теми. У колонці «Дізналися» відзначають все те, що

вони почерпнули з тексту, розташовуючи свої відповіді паралельно відповідних питань з другої колонки. Іншу ж нову інформацію розташовують нижче. Потім йде обговорення, обмін думками з усією групою. Підсумки заносяться в колонку [1, с. 228].

Третя стадія в рамках РКМЧП передбачає роздуми або рефлексію (Reflection), на якій студенти осмислюють вивчений матеріал і формують особисту думку, ставлення до отриманої в ході заняття інформації. На стадії рефлексії використовують наступні прийоми і стратегії: 1) парний (груповий) мозковий штурм; 2) парне (групове) підбивання підсумків; 3) повернення до ключових слів; 4) повернення до переплутаних логічних ланцюгів; 4) повернення до кластерів; 5) міні-твір, есе; 6) стратегія формування понять; 7) стратегія спільного навчання та інші [1].

Стадія рефлексії виконує комунікаційну функцію, яка дає студентам навички аналізу, творчого переосмислення інформації та обміну думками про цю нову інформацію, набуття нових знань, мотивацію до подальшого розширення інформаційного поля та співвіднесення нової інформації з наявними вже знаннями, вироблення власної позиції. Рефлексія може бути в письмовій або усній формі. В письмовій формі вона потребує глибокого зосередження на власних думках, ґрунтовних знань синтаксису і граматики англійської мови, що є важливим для розвитку зв'язного писемного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айнутдинова И. Н. Настольная книга педагога-новатора. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. 456 с.
2. Темпл Ч., Д. Стіл, К. Мередіт. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів». К.: Науково-методичний Центр розвитку критичного та образного мислення «Інтелект», 1998. 32 с.
3. Тарасенко Т., Куликова Л., Гостіщева Н., Рябуха Т. Methodological principles of preparation of philology teachers for the implementation of intercultural communication. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного*

*університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. 2019. № 1(22).
С. 170-179.*

О. А. Лебєдєва
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

**ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК РОЗУМІННЯ
ОРИГІНАЛЬНИХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ТА ІНШОМОВНИХ
МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК НА ОСНОВІ ТВОРІВ МАЛОЇ
НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ПРОЗИ**

Пріоритети та освітні цілі в підготовці сучасного філолога-германіста є значною мірою визначальними для вибору методів роботи з літературними текстами. Як підтверджує практика, перша зустріч з німецькомовною літературою має значний вплив на подальше ставлення студентів до складних, обширних та високодиференційованих з огляду на їх зміст та форму оригінальних літературних творів. Перший позитивний досвід спонукає студента до бажання та необхідності отримати якомога більше від літературного твору, проникнути під поверхню писемної мови та зрозуміти літературні тексти як відкриті структури. Крім того, він формує особисті емоційні стосунки з літературою. Простий переказ тексту, або заучування мовних структур, чи виключно автоматизовані вправи або ж письмові тести, які перевіряють знання лексики твору, якщо їх розглядати в перспективі, в значній мірі гальмують розвиток потенційного філологічного розуміння естетичної складової оригінальної художньої літератури іноземною мовою.

У Р. Крехеля ми знаходимо таке міркування, що літературні тексти "відкривають широке поле емоційних компонентів мови для тих, хто вивчає

іноземну мову, і намагаються прорватися через суто раціональне засвоєння іншомовного словника і граматики" [1]. Йозеф Ріме підкреслює: «Унікальність літератури в тому, що за допомогою специфічних засобів мистецтва вона дає уявлення про культуру відповідної країни та реальність, зображену засобами мистецтва" [3]. М. Льюшман та Г. Шрьодер висловилися найбільш влучно, коли вони зауважили: література "розширює область досвіду, підтримує формування ідеологічних установок, збагачує світ емоцій, естетичних відчуттів, стимулює уяву, загострює судження, підвищує здатність переживати". Іншими словами, це "впливає на інтелектуально-практичну поведінку людини "[2].

Робота з оригінальними літературними текстами повинна мати повністю інтегруючий характер, тобто, іншими словами, слід зробити спробу поєднати три предметні галузі (література, мова, країнознавство), які за своєю суттю дуже різні, кожна зі своєю спрямованістю. Свідомий контроль когнітивного навчання та виховання творчого мислення вимагає від викладача великих зусиль, а також готовності та цілеспрямованості від студентів.

Успіх може бути досягнутий завдяки варіативності в роботі над художніми текстами. Щодо відбору літературних текстів німецькомовних письменників для студентів-філологів в контексті навчання німецької мови, потрібно зауважити, що для студентів-германістів існує канон для читання, який включає близько 30 авторів і пропонує досить репрезентативну добірку стосовно жанрової специфіки, тематики та художнього стилю німецькомовних літературних текстів після 1945 року. Серед авторів – Г. Бьолль, З. Ленц, Г. Грас, М. Вальсер, І. Айхінгер, М. Фріш, Т. Бернгард, Г. Вальрафф, М. фон дер Грюн, та інші. Основною передумовою є розгляд таких оригінальних текстів як закритих текстових одиниць, які всі можна класифікувати як «малу прозу», хоча формально вони не є однорідними. Вибір варіюється від анекдоту, історії, радіоп'єси, сатири, репортажу, щоденника, притчі, гротеску до зашифрованих та абсурдних історій. У рамках цього канону легші тексти через обмеження в часі можуть бути рекомендовані як додаткове домашнє читання. Однак іноді дуже простий текст пропонує найбільш можливі варіації в роботі над текстом, і

тому варто використовувати його на практичних заняттях.

Таким прикладом простого тексту може служити оповідання В. Борхерта. «Das Brot» – це історія часів другої світової війни, яка розповідає, як стара жінка застає свого чоловіка на кухні вночі, коли він бере частину пайки хліба, відкладеної на наступний день, краде цей хліб і намагається приховати це від неї. Після майже 40 років шлюбу вона сильно страждає від цієї зради та недовіри, а наступного дня дає йому свою власну пайку під приводом, що не може перетравлювати їжу ввечері.

Слід зауважити, що аудиторній роботі над текстом має передувати інтенсивне домашнє читання творів. Однією з форм роботи над текстом на занятті може стати читання вголос діалогічних частин тексту. Для цього студенти працюють в групах. Той, хто читає відповідну роль, повинен зуміти передати емоційний стан героя, наприклад те, що чоловік здивований, спійманий на гарячому і відчуває себе злодієм; відтворити його невпевненість, сором і каяття. Те саме стосується і ролі жінки. Це надає студентам усвідомлення функції невербальної комунікативної складової. Третій студент бере на себе роль коментатора, де він має виступати у стилі автора – короткими реченнями, що містять лише фактичну інформацію.

У наступному завданні можна вдатися до імпровізації даної сцени з тексту, яку слід мовно розширити, довільно продовживши розмову (чоловік, розгублений, завжди шукає нових виправдань, жінка заперечує сказане). Для цього студенти записують відповідні мовні засоби та ситуаційну аргументацію (як напр. „*das ist mir verdächtig*“, „*du wolltest mich hintergehen/hinters Licht führen/zum Narren halten*“; „*na, mein Alter*“; „*hör mal zu, Alte*“). Всі ідеї мають бути виправлені і доповнені за допомогою викладача. Також потрібно звернути увагу на стилістичні відхилення деяких виразів від стандартної літературної мови.

Наступною можливістю роботи над мовою текста може стати детальний опис кухні, рухів жінки в темряві (*sie tappte/befühlte die Wand/schleppte sich/war schlaftrunken/ gähnte*) або ж опис того, як чоловік возиться з хлібом (*Brotlaib,*

Brotkruste, Stulle, Krümmel, harte Brotkanten, stumpfes Messer).

Домашнім завданням може бути вільна фантазія щодо продовження/фіналу історії. Емоційна реакція студентів на запропоновані іншими продовження/фінали історії як то здивування, неприйняття, ідентифікація тощо, може бути аргументом того факту, що не лише ліричні жанри здатні викликати емоційно забарвлену рефлексію і внутрішній досвід.

Фаза роботи над стилістичними засобами тексту має базуватися на тому, щоб студенти розвивали навички усвідомлення власного досвіду - рефлексії. Слід виділити ключові слова в тексті (sagen - denken - antworten - essen - Brot - dunkel - kalt) і визначити їх функцію в тексті і інтерпретувати символічне значення «хліба», що дав назву розповіді та інших символів (наприклад, "світла" як: надії, розуму, щирості, миру, перемоги добра в людині тощо).

Останнім завданням може бути есе-роздум на тему «Чому В. Борхерт обрав таку наподив безпристрасну, тверезу лінгвістичну форму для своєї історії часів війни та з яким аспектом проблеми війни він намагався художньо впоратися?».

Література відкриває певну сферу, вона розкриває особливий внутрішній світ, що є незамінним і неповторним. І найважливішим завданням викладача є допомогти молодим людям отримати доступ до цього світу. Лише літературний текст, оскільки він не є виключно «деградованим» до граматичних та лексичних вправ, пропонує можливість не тільки розвивати чотири основні мовні компетенції, але й мати справу з художньо-естетичним. Як жоден інший тип тексту, він сприяє розвитку соціальних компетентностей, бажанню спілкуватися та готовності до розмови, розвиває вміння робити судження, вчить критичній оцінці, формує особистість, дає імпульс для роздумів та соціально орієнтованого спілкування.

На нашу думку, не існує єдиного абсолютно дієвого методу роботи над літературним текстом. Викладач має покладатися тут на власну інтуїцію. Однак найкращим є той метод, який є поєднанням різних форм роботи, включаючи елементи гри, і дозволяє зрозуміти текст як глибоку структуру. Дуже важливо

працювати над креативом та творчою уявою студентів та стимулювати вміння вільно виражати іноземною мовою логічні міркування, критично-оцінні судження та вести полемічні дискусії. Якщо ж студентові вдається висловлюватися в природньому темпі, з приблизно правильною інтонацією та активним використанням словникового запасу, можна говорити про успіх. Найкраща ж ціна за всі зусилля – справжнє бажання висловлюватись іноземною мовою, спонтанна емоційна реакція, нестримне красномовство, або навіть невміло вербалізований досвід – все, що може викликати лише художня література.

ЛІТЕРАТУРА

1. Krechel R. Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1991. S. 82.
2. Löschmann M., Schröder G. Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Enzyklopädie, 1984. S. 18.
3. Riehme J. Zur Arbeit am literarischen Text im Fremdsprachenunterricht. / Deutsch als Fremdsprache 1/1975. Leipzig: Herder-Institut, 1975. S.13.

Л. Ляшок, А. Возна
ЗОШ № 13, ЗОШ № 22
м. Мелітополя

СТРАТЕГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ МОВИ

Як відомо, мова є одним із найважливіших засобів людського спілкування, знаряддям формування й вираження думки. Саме спілкування не є унікальним явищем, адже у вигляді певних сигналів воно наявне й у світі тварин. Проте людське спілкування – феномен, який, на відміну від засобів передачі

інформації серед тварин, якісно більш складний, оскільки здійснюється в основному за допомогою звукової мови, письма, а також і в похідних відносно мови формах (засобами паралінгвістики та паракінесики).

Поза сумнівом, мовне спілкування завжди ґрунтується на засвоєнні цієї мови учасниками спілкування, до того ж не на вродженому, а набутому. Мовне спілкування є якісно особливим обміном інформацією, що передбачає не просте повідомлення яких-небудь фактів чи вираження пов'язаних із спілкуванням емоцій, але й обмін думками щодо цих фактів. Зміст інформації, втілений у мові, є так само безмежним, як безмежне саме людське пізнання. Відтак головною функцією мови слушно вважають комунікативну, тобто функцію обміну думками.

Із комунікативною функцією мови нерозривно пов'язана функція мислетворча. Пізнання й мова взаємовизначають одне одного. На думку В. фон Гумбольдта, мова є не просто засобом зображення вже пізнаної істини, а знаряддям відкриття ще непізнаного; мова – це «орган, що формує думку», це не просто засіб спілкування, а ще й вираження духу і світобачення мовця. Як стверджує вчений, у кожній мові закладено свій світогляд; кожна мова описує навколо народу, якому вона належить, коло, вийти за межі якого людина може лише настільки, наскільки вона одразу входить у коло іншої мови. Тобто різні мови дають нам різні способи мислення й сприйняття довкілля. Відповідно вивчення учнем, який перебуває в полікультурному просторі, чужої мови є набуттям нових поглядів у вже сформованому в цього індивіда світосприйманні.

Ідіогенетичні й антропологічні напрями в мовознавстві та лінгвофілософії, з якими міцно пов'язане поняття «мовної картини світу», вперше з'явилися в роботах В. фон Гумбольдта. У XIX – початку XX століття феномен мовної картини світу прямо чи опосередковано досліджували такі вчені, як: О.О. Потебня, Л. Блумфільд, Е. Сепір, Б. Уорф, Л. Вітгенштейн, Н. Хомський, А. Вежбицька, О.С. Кубрякова, А.Н. Леонтьєв та ін.

Зокрема, спираючись на визначення картини світу як первинного глобального образу світу, що лежить в основі світобачення людини й

репрезентує його сутнісні властивості в розумінні носіїв мови та як результат усієї духовної активності людини, стає очевидним, що власне мовна картина світу є уявленням про світ через мовні форми. При цьому мовна картина світу має вплив на світосприймання, культуру, соціальну поведінку людини.

Слід зауважити, що антропоцентричний підхід до тлумачення мовних процесів дозволяє виокремити національну специфіку мовних механізмів, визначити, як людина впливає на мову та як мова впливає на людину і її культуру. Також через мову стає можливим вивчати менталітет народу, оскільки мова, за Гумбольдтом, є його (народу) духовна енергія. «Серед усіх виявів, за допомогою яких пізнається дух і характер народу, – писав В. фон Гумбольдт, – тільки мова і здатна виразити найсвоєрідніші й найтонші риси народного духу й характеру та проникнути в їх найзагадковіші таємниці» [14]. Взаємовідношення людини й мови – це двоєдиний різноспрямований процес. Маємо на увазі той факт, що, з одного боку, мова обмежує людину своїми засобами, примушуючи користуватися лише певним набором елементів. З іншого боку, людина, постійно опановуючи довкілля, рухається вперед сама й розвиває мову (передусім це відображається на рівні лексики введенням нових номінацій), іноді з порушенням чинних правил.

Схожі мовні процеси пов'язані з особливостями суспільства, яке постійно трансформується й глобалізується. З особливою інтенсивністю вони детермінуються в теперішньому часі, і не всі з них можна схарактеризувати позитивно. Маємо на увазі таку обставину: осмислення мови як соціокультурного феномена в сучасному динамічному суспільстві забезпечує виявлення негативних мовних процесів та важелів впливу на них, що зумовлює посилення уваги до прагматичного аспекту в мові, тобто до того значення, яке має мова для сучасності.

При вивченні цих питань не можна залишити поза увагою аналіз емоцій як однієї з найважливіших галузей людського життя, як сфери відображення психічної діяльності й емотивних оцінок. Оскільки емоції охоплюють усю сферу мовної особистості учня, їх вивчення є особливо значущим для вивчення

людського чинника в мові. Актуальним у зв'язку з цим є вивчення фольклорної спадщини народу, оскільки саме в фольклорі всі аспекти народного життя: як щасливі, так і нещасливі моменти, її почуття й думки.

Слід зазначити при цьому, що так само істотні зміни відбуваються в мовному спілкуванні учнівської молоді. Воно стає більш демократичним, менш унормованим, менш конфіденційним. Показовими є в цьому плані різноманітні інтернет-форуми. Традиційне написання при спілкуванні на форумах нерідко викривляється, наближаючись до фонетичного письма, теж викривленого уявленнями авторів про звучання слова. Правил майже не дотримуються, нерідко використовується обсінна лексика, щоправда, завуальована тим самим написанням, наближеним до вимови.

Такий стан справ у мовному спілкуванні пов'язаний як із демократизацією суспільства, впливом засобів масової інформації, так і з тим, що сьогодні світ невблаганно рухається вперед. Щодня ми отримуємо й переробляємо потоки інформації. Одна із основних функцій мови – комунікативна, і учні діляться один з одним отриманою інформацією, скорочуючи мовленнєві ресурси (слова іноді пишуться скорочено), не зупиняючись на правилах, тому що це економить час. Почасти відбувається духовне збідніння як молодого покоління, так і старшого, тобто батьків та інших найближчих родичів наших учнів, адже читати книги більше не модно, відповідно втрачається й чуття мови, знижується рівень загальної грамотності.

У цілому комунікативні процеси відбуваються сьогодні на двох щаблях: комунікативному й метакомунікативному. Сучасне суспільство вийшло на більш складний етап своєї організації, що вимагає для успішного функціонування мови більш досконалих процесів координації, більш серйозного опертя на інформаційні процеси, а кінець ХХ століття вивів процеси комунікації на якісно новий рівень. Інформація в сучасному суспільстві набуває нового статусу: сучасні країни стикаються з різними видами інформаційного впливу, з якими вони не готові взаємодіяти. Це можуть бути різного роду інформаційні атаки з допомогою мас-медіа, а також психологічний вплив на все населення, особливо

учнівську його частину, з метою підірвати довіру до лідерів та їх дій тощо.

Отже, з огляду на сказане вище, вважаємо за необхідне вивчення й деталізацію низки проблем: закономірностей розвитку мови, що виходять за межі власне лінгвістики; прагматичного аспекту мови, тобто значення, яке має мова в сучасному світі; особливостей відображення в мовній картині світу пізнавальної й мовномисленнєвої діяльності учня; різноманітних мовних процесів, що витікають із особливостей суспільства, яке трансформується й глобалізується, зокрема й із метою виявлення негативних процесів та важелів впливу на них; актуалізації ролі вчителя у формуванні мовленнєвих і мовних компетентностей на сучасному етапі опанування учнями української культури в цілому й мови зокрема.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковалик І.І. Самійленко С.П. Загальне мовознавство: Історія лінгвістичної думки. К.: Вища школа, 1985. 215 с.
2. Кочерган М.П. Загальне мовознавство: підручник. К.: Академія, 1999. 288 с.

Г. В. Матюха, О. М. Занін
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

СУЧАСНИЙ СТАН ВИКОРИСТАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРЕСИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Англомовна преса (газети, журнали та інша друкована англійською мовою продукція) є аутентичним мовним і мовленнєвим матеріалом. Тому для вчителів англійської мови, які викладають цей предмет в старшій школі, є дуже

важливим використання саме статей з газет і журналів для формування в старшокласників умінь самостійного читання.

Проте, читання англомовної преси не лише допомагає вчителеві вирішувати методичне питання навчання старшокласників читати з метою отримання певної інформації та занурення в сучасну англійську мову. В газетних статтях ми заходимо інформацію, присвячену різним сферам існування людини в англомовному соціумі. Ці статті допомагають формувати в учнів старшої ланки соціокультурну компетентність, адже ознайомлюють з сучасним життям країн, мова яких вивчається.

Мета статті – показати, яку роль відіграють автентичні тексти в освітньому процесі з англійської мови, розкрити їх вплив на мислення студентів, визначити, які навички й уміння розвивають учні під час опрацювання англомовних текстів, описати методичні прийоми та технології, що сприяють розвитку критичного мислення в старшокласників.

Загально відомим є той факт, що читання англомовних текстів сприяє розвитку мислення здобувачів освіти [3]. Ю. Маркобок стверджує, що Інтернет-ресурси, зокрема друковані газети і журнали, статті відомих людей світу, літературні твори англійською мовою тощо допомагають вчителеві створювати умови для формування англомовного середовища, яке спрямоване на спілкування в умовах реального життя. Також науковець вважає, що автентичні тексти характеризуються різноманітною лексикою та насичені змістовним граматичним змістом [2]. На його думку, твори художньої літератури являються основним джерелом лінгвістичної інформації та ефективним способом залучення учнів до культури країни, мова якої вивчається.

Одним з важливих медіа-ресурсів, до якого є безпосередній доступ в Інтернеті і який створює реальне англомовне середовище, є ВВС. Причому старшокласники мають можливість обирати різні розділи всесвітньо відомої корпорації, такі, як ВВС news, ВВС sport, ВВС weather тощо та вивчати специфічну лексику, що притаманна саме цим темам, включаючи фразеологізми та інші лексичні обороти [5].

Глобальним медіа-ресурсом Інтернету являється CNN, по електронним текстам якого можна вивчати американський варіант англійської мови та робити порівняльний аналіз британського та американського різновидів цієї мови [6]. Потрібно додати, що обидва ресурси уособлюють собою реальне англомовне середовище, де учень може якнайкраще розвивати свої навички й уміння з англійської мови [6].

Як вважає Л. Андрейко, необхідно використовувати методичні прийоми та технології, спрямовані не лише на формування навичок і вмінь самостійно читати й розуміти англомовні тексти, але й на розвиток критичного мислення здобувачів [1].

Основні з них – «кластери», тобто виділення смислових одиниць тексту та їх графічне оформлення. Також старшокласники підбирають синоніми до слова, що знаходиться в ядрі понятійного «колеса» і вписують їх в сектори цього «колеса». Такий метод називають «концептуальним колесом».

Ще одним ефективним прийомом роботи з текстом з метою мовленнєвих і розумових здібностей здобувачів є «інсерт». За його допомогою можна оформляти текст такими позначками: «V» – те, що відомо; «-» – те, що викликає протиріччя в учнів; «+» – щось нове для студентів; «?» – ставиться, коли старшокласник бажає узнати про те, що написано більш детально. Можна також застосовувати метод асоціювання.

Щоб відібрати головне від другорядного після прочитання певного газетного тексту і подати його в стислій формі, старшокласник створює «сенкан» форму. Стислий за своїм форматом «сенкан» допомагає здобувачеві переказати прочитаний текст, обираючи «мову» тексту і добираючи основні компоненти його змісту. Один з найпоширеніших видів сенкану вважають дидактичний, який складається з п'яти рядків. Перший рядок – одне слово. Це зазвичай іменник, який вказує на тему тексту, за яким складатиметься вірш. Другий рядок – два прикметники, які описують тему. Третій рядок – три дієслова, що описують дію, пов'язану з темою. Четвертий – речення з чотирьох слів, яке вказує на ставлення самого автора до теми. Останній, п'ятий рядок є

ніби висновком вірша. Зазвичай це також одне слово, яке є синонімом до теми.

Проте, від здобувачів освіти не вимагається складати вірш. Вони можуть скористатися структурою сенкану для опису головних подій, героїв тексту тощо. Вона доволі проста але є наочною для учнів. Найлегше зрозуміти структуру дидактичного сенкану на прикладах, які вчитель обов'язково має запропонувати здобувачам.

Метод написання «есе» корисний тим, що таким чином можна дізнатись, чи зрозуміли старшокласники тему тексту, які факти чи деталі залишилися незрозумілими для них. Всі методи та прийоми створюють можливість для формування в старшокласників навичок критичного мислення.

О. Пометун вважає, що повинен бути інтерактивний зв'язок між читачем та текстом, який вивчається [4]. Викладач, на його думку, повинен подати автентичні тексти, розробити завдання, які допоможуть учням зрозуміти їх зміст, а потім стежити за роботою здобувачів над текстом. Дуже важливим є правильний вибір та відповідним чином розроблені завдання. Вони мають відповідати типу, виду читання та рівню мовної й мовленнєвої підготовки учнів.

Отже, використання англійської преси в освітньому процесі вирішує декілька методичних питань, основними з яких є: навчання старшокласників читати і розуміти автентичні тексти, удосконалення їх мовних і мовленнєвих навичок і вмінь, формування в здобувачів соціокультурної компетентності, розвиток критичного мислення тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрейко Л. Розвиток критичного мислення студентів на заняттях іноземної мови // Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та ВНЗ. *Збірник матеріалів III Міжнародної конференції*. Харків, 2013 року. С. 15–17.
2. Маркобок Ю. Використання автентичних матеріалів для формування комунікативної та соціокультурної компетенції старшокласників на уроках англійської мови. Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua.

3. Матюха Г. В., Заноздра Н. С. Сучасний стан навчання студентів вищої школи англomовного спілкування. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острог: Вид-во НаУОА, 2019. Вип. 6(74), червень. С. 179–182.
4. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. К.2002. 98с.
5. British Broadcasting Corporation. Режим доступу: www.BBC.com.uk.
6. Cable News Network. Режим доступу: www.CNN.com.

Г. В. Матюха, О. О. Кравченко
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

ПІДГОТОВКА СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ЗНО З ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Іншомовні навички і мовленнєві вміння людини успішно формуються в процесі взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, організованого як в усній, так і письмовій формі. Читання є одним з цих видів мовленнєвої діяльності, рівнозначним і важливим. Нажаль, учнівство сьогодні нехтує таким потужним інформаційним каналом, як пошукове читання, яке сприяє реалізації особистості школяра в мовному плані, його розвитку і саморозвитку. Тому, читанню необхідно приділяти відповідну увагу в освітньому процесі з іноземної мови. Загальновідомим є той факт, що систематична робота з читання старшокласниками аутентичних текстів з метою отримання інформації, розуміння цієї інформації та виконання завдань за змістом прочитаного сприятиме більш успішному виконанню ними завдань зовнішнього незалежного оцінювання.

Читання залишається складним видом іспиту для старшокласників, адже потребує від учнів сформованості й досконалості як мовних (лексичних і граматичних) навичок, так і мовленнєвих умінь. Часто прості завдання з читання, особливо текстового творчого характеру, виявляються складними для деяких учнів. Така робота потребує ретельної продуманості структури тексту, логіки викладу інформації, вмілого використання сполучних елементів тощо. Важливими є й стадії опанування культурою читання, як-от: смислове сприйняття інформації, її аналіз, фіксування, репродукція, трансформація, згортання, породження і т.п. Ці етапи є основою побудови комплексів вправ з розвитку вмінь пошукового читання і формування поняття культури іншомовного мовлення.

Метою дослідження є визначення сутності пошукового читання, розкриття значення його організації в іншомовному освітньому процесі як засобу активізації мовленнєвої діяльності учнів старших класів і підготовки школярів старшої ланки до складання ЗНО, вивчення специфіки навчання цього виду читання та знаходження найбільш дієвих методів і приймів оволодіння учнями необхідними читацькими навичками і вміннями.

Поставлена нами мета передбачає вирішення конкретних завдань, пріоритетними з яких ми вважаємо такі, як: проаналізувати методичну літературу з проблеми розвитку вміння пошукового читання, вивчити атестаційні вимоги ЗНО і на їх основі визначити напрямки роботи вчителя іноземної мови в 10-11 класах, з'ясувати форми контролю розуміння змісту текстів та проаналізувати як навчальні тексти підручників, так і завдання ЗНО.

Важливим етапом дослідження також вбачаємо: виявлення й узагальнення труднощів, які відчують учні старших класів у процесі читання англійською мовою текстів різних жанрів і стилів, дослідження можливих шляхів подолання виявлених під час читання труднощів учнів, розробка комплексу вправ для подолання виявлених труднощів та його експериментальна перевірка, аналіз і узагальнення результатів дослідного навчання.

Пошукове читання англійською мовою орієнтоване на читання

аутентичних текстів з художньої літератури, статей з англomовних газет і журналів. Метою такого виду читання є швидке знаходження в тексті або в низці текстів конкретної інформації (фактів, характеристик, рис характеру, опису подій тощо).

Виходячи з типової структури текстів ЗНО, учень звертається до тексту, шукаючи необхідну інформацію. При пошуковому читанні знайдена смислова інформація не потребує дискурсивних обговорень. Головним умінням учня є його здібність орієнтуватися в логіко-смисловій структурі тексту, вибрати з нього потрібну інформацію з певної проблеми.

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти [1] стверджується, що наявні особливості даного виду читання роблять його ефективним засобом навчання як виду мовленнєвої діяльності.

До особливостей пошукового читання відносять механізм, за яким здійснюється пошук необхідної інформації, як-от: отримання інформації через зорове сприйняття тексту, побудова на цій основі гіпотези, використовуючи наявні знання лексичного і граматичного матеріалу, перевірка висунутої гіпотези засобами зовнішніх сигналів і наявними (після читання тексту) знаннями.

Важливу роль у розумінні тексту відіграють питання, які визначають, що учням відомо до читання тексту про його зміст і на які моменти необхідно звернути увагу, читаючи текст, чому заголовок тексту є важливим, яку допомогу надають ілюстрації, яким чином контекст може допомогти здогадатися про незнайомі слова, чи є потреба помічати однокореневі та інтернаціональні слова, як основна інформація тексту пов'язана з його внутрішньою структурою, з розвитком думки і дії, чи важливими є сполучні елементи речень (сполучники, займенники) тощо.

Якщо така робота з текстом проводиться на уроках систематично, вона сприяє виробленню в учнів не лише мовленнєвої, але й стратегічної компетентності. Саме робота в системі допомагає виробляти в школярів міцні навички роботи з текстом і робить їх більш впевненими у визначені правильних

відповідей на питання завдань ЗНО.

Завдання з читання, запропоновані ЗНО, передбачають розуміння учнями тексту на рівні смислу. Таке розуміння є глибоким і передбачає високий рівень загальної культури, життєвий досвід читача, осмислення ним мети читання [2, с. 173]. Ми вважаємо, що вчителям слід учити старшокласників не намагатися перекласти незнайомі їм слова в тексті, а спробувати зрозуміти їх значення з контексту, приділяючи увагу і певним деталям тексту.

Зазвичай тексти ЗНО розділені на абзаци і питання з визначення основної думки цієї частини тексту або знаходження відповіді на запитання часто також пропонуються поступово, за абзацами. Тому, на нашу думку, помилковим буде для учнів читати весь текст зразу! Вони лише втрачають час і, виконуючи певне завдання, знову звертаються до частини, яку вже читали. Тому раціональною буде така робота з текстом, яка буде починатися з питання, яку інформацію знайти і продовжуватиметься саме пошуком цієї інформації покроково, від абзацу до абзацу.

Іншим видом завдання з пошукового читання зовнішнього незалежного оцінювання є робота з кількома текстами, до яких пропонується низка питань. Ми переконані, що такі завдання краще починати з ознайомлення з питаннями, їх розуміння. Запам'ятавши питання, учням легше буде визначитися з добором мікротексту до нього. Не ефективною вважатиметься робота, яка починатиметься навпаки з читання мікротекстів, яке передуватиме ознайомленню з питаннями.

Цікавими є завдання ЗНО, які пропонують старшокласникам вставити слово, або фразу/речення в наданий текст. Учнів слід навчати робити це правильно, адже ця фраза не лише має бути логічно поєднаною з попереднім реченням. Вона має також логічно зв'язуватись з наступним реченням і утворювати смислове ціле.

Складним вважається завдання, коли в текст необхідно вставити не речення, а слово. Тут у старшокласників виникає багато труднощів, як мовних (лексичних, тому що старшокласники мають перш за все знати це слово;

граматичних, адже це слово має сполучуватись з іншими згідно з правилами), так і мовленнєвих, що стосується смислу тексту.

Отже, завдання зовнішнього незалежного оцінювання для старшокласників – це виклик. Щоб учні склали його успішно, необхідно їх тренувати у виконанні подібних завдань. Ми впевнені, що типові помилки мають розбиратися з всіма школярами кожного разу, коли вони виникають в процесі виконання завдань. Поради, яким чином виконувати те чи інше завдання, також будуть корисними для старшокласників. Це збереже час для більш складних завдань ЗНО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах [Текст] : підручник / Л. С. Панова [та ін.]. К. : Академія, 2010. 328 с.

І. Ю. Межуєва

Державний вищий навчальний
заклад «Приазовський державний
технічний університет»

ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ІНШОМОВНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Роботу присвячено проблемі використання нових інформаційних технологій в процесі розвитку творчої активності майбутнього фахівця в іншомовній професійній діяльності. Особлива увага звертається на використання методики вивчення іноземної мови «в тандемі» з допомогою

інтернету і на метод колективного проекту з використанням комп'ютера. Маємо наголосити, що під впливом електронних засобів відбувається перехід до іншої моделі комунікації: викладач з «джерела знань» перетворюється в «гіда» і «модератора», відповідального за створення спільного, загального освітнього простору.

Розширення технічних можливостей комп'ютера і цифрових освітніх ресурсів, використання мережі інтернет дозволяють ввести корективи у форми і методи навчання іноземних мов у вищій школі, допомагають інтенсифікувати і індивідуалізувати навчання, сприяють підвищенню мотивації до предмета, дають можливість уникнути суб'єктивної оцінки [4, с. 70].

Особистісно-орієнтований підхід в комунікативному навчанні дозволяє зробити головним суб'єктом навчально-виховного процесу самого учня, а принциповим для формування творчої активності майбутнього фахівця – використання технологій, спрямованих на збагачення його (спеціаліста) творчості, розвиток механізмів самореалізації і саме тоді комунікативне навчання іноземної мови постає як творчий процес. Суть активізації пізнавальної діяльності студентів полягає в активізації їх мислення, пізнавального інтересу та моделюванні розумових процесів, адекватних справжньої творчості [2, с. 23].

Невід'ємною частиною сучасних ІКТ є технології мультимедіа, гіпертексту, що дозволяють реалізувати інтерактивний діалог користувача з системою, яка передбачає різноманітні форми організації самостійної діяльності по обробці інформації, щодо володіння величезними можливостями для вдосконалення навчального процесу та творчої діяльності [1].

Виділяють наступні можливості застосування сучасних інформаційних технологій у розвитку творчої активності і реалізації творчої діяльності:

- розвиток особистісно-орієнтованого навчання, можливість вибору індивідуальної освітньої траєкторії;
- підвищення мотивації суб'єктів в організації творчої діяльності;

- варіативність форм отримання нових знань, розвиток самостійної пошукової діяльності студентів;
- збір, зберігання, передача, перетворення, аналіз і застосування різноманітної за своєю природою інформації;
- розвиток і вдосконалення організаційного, методичного та програмного забезпечення освітнього процесу та творчої діяльності (віртуальні школи, лабораторії та ін.);
- розвиток додаткової і дистанційної освіти, незалежність здійснення освітнього процесу і творчої діяльності від місця і часу навчання.

Слід підкреслити, що вміння використовувати Інтернет стає сьогодні одним з необхідних умов досягнення високого рівня професіоналізму практично в будь-якій сфері діяльності і є невід'ємною частиною сучасного навчання іноземної мови. Навчання з використанням ресурсів Інтернету поєднують у собі нові інформаційні технології з новими педагогічними, змінюється позиція викладача, який перестає бути джерелом знань, а стає організатором процесу дослідження, пошуку, переробки інформації, створення творчих робіт в здійсненні підходу до освіти, що і є істотним в рамках досліджуваної проблеми. Звернення до ресурсів глобальної мережі Інтернет, використання Web-технологій дає можливість ставити проблемні завдання, зіставляти, аналізувати, управляти пошуком.

Студент має гарне візуально-просторове і віртуальне сприйняття (внаслідок захопленості інтернет-іграми і домінування в сучасному суспільстві візуальної культури). Це робить більш ефективним використання викладачем іноземної мови віртуальних тренажерів в навчанні, відвідування віртуальних музеїв та виставок, міст і країн, офісів і підприємств, конференцій і форумів, створення власних віртуальних образів і експозицій в Інтернеті [4, с. 101], що надає широкі можливості для розвитку творчості кожного учня.

Аналіз літератури дозволяє зазначити, що виділяються різні фактори, що впливають на мовну підготовку при використанні комп'ютерних технологій:

- відбір професійно-орієнтованого навчального матеріалу, з яким мають справу студенти в процесі навчання;
- вибір професійно-орієнтованих способів організації їх пізнавальної діяльності;
- організація оптимальної складності виконуваного завдання, яка дозволить студенту відчувати радість успіху;
- задоволення від процесу пізнання;
- творчий характер роботи та її спрямованість на вирішення конкретних навчальних завдань, поставлених в процесі вивчення інших дисциплін.

Інформація за фахом, використана на заняттях з іноземної мови, здатна підвищити рівень мотивації, оскільки буде не тільки цікава, але й корисна для подальшої навчальної діяльності студентів, а пошук і використання такої інформації наближає навчання до умов, що моделює професійну діяльність. Студенти досить охоче знаходять в інтернеті тексти і перекладають їх, якщо ці тексти стосуються їх спеціальності. Даний вид роботи дозволяє студенту вибрати текст того рівня складності, який, як йому здається, адекватний рівню його знань, що відповідає вимогам організації оптимального рівня складності завдання, а також найбільш сприяє використанню міждисциплінарних зв'язків, дає можливість вирішення конкретних завдань, поставлених в ході вивчення інших дисциплін. Індивідуальна і парна робота стає цікавим видом навчальної діяльності, яка в умовах немовного вузу має багато переваг для розвитку активності в іншомовній професійно-орієнтованій діяльності.

Різні стратегії застосування моделювання на різних етапах навчання іноземної мови відповідають завданню поступового підвищення рівня творчої активності і самостійності студентів в їх навчальній діяльності шляхом поетапної передачі їм управління і регулювання власною роботою, що створює передумови для переходу від навчальної діяльності, керованої викладачем, до діяльності навчання, яка здійснюється повністю самостійно, без управління з боку викладача.

Розвиток комп'ютерної техніки видозмінює зміст і способи організації майбутньої професійної діяльності випускників немовних вузів (інженерів, конструкторів, дослідників), яка зараз немислима без використання комп'ютера як засобу діяльності і спілкування. Все частіше необхідна інформація надходить по електронних каналах і обробляється в електронному середовищі. Іншомовна складова професійної діяльності майбутнього фахівця повинна здійснюватися у багатьох випадках в електронному середовищі комунікації. При цьому все більше зростає роль комп'ютера і як засобу навчальної діяльності студентів вузів. В результаті, під впливом електронних засобів відбувається перехід до іншої моделі комунікації: викладач більше не є провідником знань, ланкою, що передає інформацію, він стає «гідом» і «модератором», відповідальним за створення спільного, загального (shared) освітнього простору [3, с. 83].

Для успішної підготовки студента до використання іноземної мови в майбутній фаховій діяльності необхідна опора на автентичні текстові матеріали, в тому числі матеріали мережі інтернет. Тому були відібрані найважливіші необхідні для цього сайти, виділені жанри текстів та види роботи з ними. Таку добірку статей або сайтів можна здійснити для будь-якого напрямку, відповідного профілю підготовки майбутніх фахівців. Матеріали мережі інтернет автентичні в тому сенсі, що на відміну від спеціально препарованих навчальних текстів вони вписані в контекст реального спілкування і надають засоби навчання такого виду спілкування. Такий підхід дозволяє постійно стежити не тільки за новітніми напрямками професійної діяльності майбутніх фахівців, а й за сучасними тенденціями в розвитку мови тієї чи іншої спеціальності.

Аналізуючи результати використання проектних технологій, колективного методу з використанням комп'ютера, можна зробити висновок, що переваги комп'ютерної технології навчання полягають у наступному. Вона наближає процес навчання до реальної діяльності майбутнього фахівця, заснована на реальних, а не на штучних завданнях, розвиває здатність студентів працювати і

індивідуально, і колективно, допомагає їм виявити і усвідомити свої потреби у використанні іноземної мови. Головне, що це підвищує творчу активність студента, його відповідальність за результативність навчання, вчить користуватися мовою, як засобом комунікації і пізнання. Крім того, у студента розвивається розуміння власних когнітивних процесів і вміння управляти ними; конструюється особистісний та соціальний простір засвоєння матеріалу. Розвиток творчої самостійної активності майбутнього фахівця виражається в здатності використовувати і створювати власні методи діяльності, вміння переносити результати навчання на більш широкі контексти, ставити цілі у співпраці з викладачем та іншими студентами, визначати завдання, планувати, організовувати і регулювати діяльність.

В рамках комп'ютерної технології мова виступає як засіб реальної комунікації і пізнання, як засіб вирішення комунікативних завдань. У результаті моделюються ситуації, які наближені до природних, а також збільшується частка природних автентичних завдань. Однак обов'язковим є поєднання комп'ютерної технології з іншими засобами навчання, такими, як підручник, посібники, аудіо-візуальні засоби.

Робота з інтернетом дозволяє наблизити навчання до умов, що моделює професійну діяльність, доводити на практиці, що знання іноземної мови необхідні для подальшої самоосвіти і професійного зростання після закінчення навчання у вузі. Використовуючи нові комп'ютерні та інформаційні технології на заняттях, студент не тільки бере участь в самостійній навчально-пізнавальній діяльності на іноземній мові в умовах, що моделюють професійне спілкування, але й вчиться працювати самостійно, творчо, що сприяє формуванню у здобувачів окремих умінь і навичок самостійної роботи з комп'ютером.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белова Е. Н. Использование возможностей информационных технологий для развития творческой активности студентов педагогического вуза. Казанская наука. 2013. № 11. С. 265-267.

2. Бондаренко М. А., Розанова О. В. Активизация учебно - познавательной деятельности при обучении латинскому языку студентов-медиков. Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2018. № 1. С. 21-30.

3. Коннова З. И., Семенова Г. В., Тимакина О. А. Интегральная модель формирования профессиональной иноязычной компетенции специалиста в рамках образовательной стратегии: Монография. Тула: ТулГУ, 2019. 192 с.

4. Межуева И. Е. Развитие творческой активности студентов неязыкового вуза в процессе моделирования иноязычной профессиональной деятельности будущего специалиста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 : Тула, 2004. 231 с.

О. Ф. Мінкова, Я. В. Радько
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ

Зміни, що відбуваються сьогодні в освіті, досягнення в галузі теорії та практики навчання української мови ставлять перед філологами необхідність оновлення не тільки змісту навчальних програм, але й методів, прийомів та засобів в процесі оволодінням мовним матеріалом з української мови.

Сьогодні кожен фахівець з питань навчання мови все глибше занурюється в середовище новітніх технологій навчання в закладах середньої освіти. Одним із ефективних методів навчання мови, на нашу думку, є використання у навчальному процесі системи дидактичних ігор. Вони не лише активізують увагу учня, примушують вдумливо ставитись до завдань і запитань, до того ж викладають позитивні емоції, створюючи тим самим високу мотивацію до

оволодіння мовним матеріалом.

Дидактичні мовні ігри це прекрасний спосіб удосконалення не тільки правописних норм, а й мовлення, як усного, так і письмового. Їх застосування може сприяти розвиткові мовної та мовленнєвої компетенції. Використання дидактичних ігор на уроках української мови підвищує пізнавальний інтерес учнівської молоді, знижує психологічне навантаження, створює сприятливий психологічний клімат, розвиває творчі можливості учнів. Використання ігрових технологій заслуговує на увагу на всіх етапах уроку від актуалізації опорних знань учнів до узагальнення й систематизації знань.

У процесі використання ігрових технологій здобуваються навички спільної колективної діяльності, відпрацьовуються індивідуальні особливості учнів, необхідні для досягнення поставленої учителем перед учнями мети.

«Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку» - вважав В.О. Сухомлинський: «Гра – це величезне світле вікно, через яке духовний світ дитини вливається в життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра це іскра, що розпалює вогонь кмітливості та допитливості» [1, с. 4].

З точки зору О.Я. Савченко, дидактична гра – це засіб навчання, оскільки вона спрямована на засвоєння й використання конкретних знань, умінь і навичок і є механізмом навчання, основний зміст якого та його призначення – навчати діяти. Дидактична гра є засобом цілеспрямованого керівництва вчителем розумовою діяльністю учнів, а також засобом формування тих пізнавальних структур, які забезпечують можливість самостійно регулювати розумову діяльність [3, с. 236].

Ігрові технології на уроках української мови, особливо в 5-8 класах, включають в себе такі ключові моменти, як: вивчення нового матеріалу, формування вмінь і навичок, узагальнення та контроль знань крізь призму гри; розкриття творчих можливостей учнів, виховання колективізму та взаємодопомоги у вирішенні складних лінгвістичних проблем.

У чому ж цінність дидактичної гри на уроці української мови? Насамперед у стимулюванні до навчання, до вивчення рідної мови, активізації пізнавальних

процесів у виробленні таких розумових процесів як спостережливість над мовними явищами, кмітливість мислення.

Процес гри, її наслідки примушують замислитися учнів над своїми недоліками у знаннях та шляхами їх ліквідації. У ході дидактичної гри учневі необхідно максимально мобілізувати свої знання, досвід, увагу; з'являється можливість для реалізації своїх творчих задумів. А завдання вчителя при цьому – допомогти розкритися багатству індивідуального світу дитини, організувати процес навчання таким чином, щоб в очах учнів не згасав вогник допитливості, щоб процес оволодіння мовним матеріалом став для нього натхненним і захопливим.

Дидактичні ігри відрізняються за навчальним змістом, пізнавальною діяльністю учнів, ігровим діям та правилом організації та взаємовідносинам учнів за роллю вчителя. У кожній грі своя специфіка і своя корисність. Це визначає її функцію.

Найбільш важливими функціями гри як педагогічного феномена культури можна вважати такі, як: самореалізація учня, комунікація, релаксація, психологічна функція, розвивальна, ігротерапевтична, розважальна, навчальна, виховна. На нашу думку, серед цілої когорти визначальних функцій на особливу увагу заслуговує навчальна, розвивальна, виховна і, можливо, розважальна.

Сьогодні кожний освітній заклад робить ставку на інтенсифікацію та активізацію навчального процесу, тому ігрові технології є його невід'ємною частиною і використовуються учителем як самостійні елементи більш загальної технології, як урок його частина (пояснення, повторення, контроль) – урок-змагання, урок-подорож, урок-вікторина, урок-екскурсія, урок-концерт тощо; як технологія позакласної роботи.

Досвід педагогів переконує, що гра сприяє розвитку пізнавальної активності учнів, підвищує мотивацію до вивчення рідної мови, розвиває комунікативні навички, та вміння, посилює працездатність учнів у процесі навчання, дає стимул до самостійної роботи над мовним матеріалом.

Місце і роль гри у навчальному процесі, комбінація елементів гри й

навчання багато в чому залежить від розуміння вчителем функцій різного роду ігор. Під час навчання найбільш звичними можна вважати творчі ігри, ігри за готовими правилами, ділові ігри, рольові ігри, інтерактивні.

До того ж відповідно до мети та завдань ігри поділяються на мовні (фонетичні, лексичні, граматичні); мовленнєві (розвиток аудіювання, говоріння); комунікативні (розвиток навичок спілкування).

Ігрова форма занять створюється на уроках за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, що виступають як засіб спонукання, стимулювання до навчальної діяльності. Ігрові форми навчання як жодна інша технологія, сприяють використанню різних способів мотивації: мотиви спілкування, моральні мотиви, пізнавальні мотиви.

Основними принципами організації гри є: відсутність примусу будь-якої форми при залученні учнів у гру; принцип розвитку ігрової динаміки; принцип підтримування ігрової атмосфери; принцип переходу від найпростіших форм гри до більш складних.

Але безумовно одне – виховна, освітня цінність інтелектуальних ігор залежить від участі в них учителя, перед яким постають певні завдання, а саме: прагнення мобілізувати потенційні можливості учнів того чи іншого класу; орієнтація на зону розвитку мотивів до навчальної діяльності; підготовка підґрунтя для реалізації мети ігрових технологій; визначення місця гри або її елементів у системі інших видів діяльності на уроці; доцільність використання їх на різних етапах вивчення різноманітного за характером навчального матеріалу; розробка власної методики проведення гри або її елементів з урахуванням мети уроку та рівня підготовленості учнів; вимоги до змісту ігрової діяльності крізь призму розвивального навчання; передбачення способів заохочення шкільної молоді в процесі гри.

Як ми вже зазначали, гру або її елементи можна проводити перед вивчення нового матеріалу на етапі мотивації навчальної діяльності. Наприклад, темою уроку є «Прикметник. Лексико-граматичні категорії прикметника». Перед пояснення можна провести лінгвістичну гру, сутність якої полягає в тому, що

через систему запитань і відповідей з підкресленням у відповідях певної літери, що у підсумку дадуть задумане слово ПРИКМЕТНИК. Така гра сприятиме активізації учнів до сприйняття нового матеріалу. До того ігрову технологію можна задіяти і після пояснення, а також при повторенні теми, розділу в кінці семестру (чверті), року, узагальненні й систематизації знань вивченого матеріалу. Після вивчення теми «Правопис ненаголошених голосних [е], [и] у п'ятому класі на етапі актуалізації опорних знань учнів можна провести дидактичну-гру «Загадка» [2, с. 19].

1. Довгі ноги, довгий ніс по болоту ходить скрізь (*Лелека*).
2. Олена зелена, не сіяна, не саджана, хто доторкнеться, той обпечеться (*Кропива*).
3. Триколісний друг у мене, має він крило зелене, ще сидіння та педалі, певне, ви його пізнали (*Велосипед*).
4. Хто крилатий, гарний, схожий на крилату квітку, має довгий хоботок, п'є нектар ним із квіток (*Метелик*).
5. Що за жучок це – яскравий, моторний, спинка червона у крапинку чорну, сам симпатичний, хоч і маленький, гарний на вроду і веселенький (*Сонечко*).

Такі ігрові моменти розширюють словниковий запас учнів, поліпшують фонематичний слух, викликають позитивні емоції, сприяють розвиткові світогляду учнів. А при вивченні змінюваних і незмінюваних слів на етапі узагальнення й систематизації знань, після вивченого можна запропонувати таку навчальну гру як «акродиктант». Слова диктанту подані із зашифрованим у них висловами. Подані для такої гри іменники необхідно розподілити у дві колонки: 1. – змінювані, 2. – незмінювані.

Записавши, підкреслити першу літеру у словах першої колонки. Якщо правильно виконають, отримують слово-відгадку до загадки «Цілий день крилами махає, та у небо не злітає» (*Вітряк*).

Шимпанзе, авеню, вересень, Індія, кашне, трава, бюро, рік, яблуня, поні, краса, нетто. (Вересень, Індія, трава, рік, яблуня, краса – *Вітряк*). Така

правописна гра сприяє ще й правописних умінь і навичок.

Таким чином доходимо висновку, що ігрові технології на уроках української мови розвивають уважність, виробляють навички сприйняття текстів на слух, активізують увагу, поглиблюють мовні знання тощо. Зернину творчої думки, з якої виростає паросль творчої праці, часто сіє слово вчителя. Тож треба крізь призму ігор вкладати у свідомість дитини трепетне слово, дбати про те, щоб воно не перетворилося на засушену квітку, а вилетіло, як гніздечка співучою пташкою і пораділо красі навколишнього світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мила О.П. Дидактичні ігри як засіб розвитку пізнав. активності учнів на уроках англ. Мови: навч.-метод. посіб. з англ. мови. Вінниця, 2013. 50 с.
2. Мінкова О.Ф. Диктант як одна зі сходинок на шляху усунення труднощів під час вивчення української мови: навчальний посібник для вчителів закладів освіти. Мелітополь: ФЩП Однорог Т.В., 2019. 124 с.
3. Савченко О.Я. Дидактика поч. школи: [підручн. для студентів пед. факультетів]. К.: Генеза, 1999. 368 с.

Ю.А. Надольська, А.С. Віхляєва
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

КРАЇНОЗНАВЧА КОМПЕТЕНЦІЯ НА ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ КРІЗЬ ПРИЗМУ ВІДЕОФІЛЬМУ

Країнознавча компетенція – набуття студентами знань про культуру країни, мова якої вивчається (знання історії, географії, економіки, державного устрою, особливостей побуту, традицій та звичаїв країни).

На думку В. Сафонові, країнознавчу компетенцію утворює комплекс знань про специфіку культури країни, вмінь і навичок оперувати ними. Специфіка реалізується в організованій та дібраній сукупності відомостей про культуру народу певної країни: соціальні цінності, норми, традиції, звичаї; спосіб життя; соціокультурний портрет країни, її народ та мова; історичний та культурний фон, особливості історичної пам'яті народу тощо [3, с. 17].

Важливим елементом самостійної навчальної діяльності студентів у формуванні складових країнознавчої компетенції є використання відеоматеріалів. Робота з ними урізноманітнює види діяльності студентів, підвищує рівень мотивації до вивчення іноземної мови, дає можливість працювати з автентичними зразками мови.

Відеоресурси мають значні можливості для того, щоб провести аналіз, заснований на порівнянні культурних цінностей і особливостей поведінки людей в різних ситуаціях міжкультурного спілкування.

Перегляд фільмів емоційно впливає, на особистість, виступає мотивуючим джерелом в подальшій творчій, навчальній та пошуковій діяльності. Безперечними перевагами відеоматеріалів є їхня автентичність, інформативна насиченість, концентрація мовних засобів та емоційний вплив.

Візуальний ряд дозволяє краще зрозуміти і закріпити як фактичну інформацію, так і чисто мовні особливості мови в конкретному контексті» [2, с. 194]. Крім того, студенти, зіставляючи рідну і чужу культуру, більш глибоко аналізують і інтерпретують останню, що впливає на розвиток у них естетичного смаку, почуття толерантності і доброзичливого ставлення до іншої культури.

При плануванні уроку з використанням відеоматеріалів, визначають наступні етапи:

а) допереглядний етап, який має на меті такі завдання, як мотивація студентів до подальшого перегляду відеоматеріалу, зняття можливих труднощів при сприйнятті інокультурного тексту; сюди ж входять справи, що передбачають антиципацію його змісту;

б) переглядовий етап, завдання якого полягає у з'ясуванні студентами змісту відеотексту і активізації їх мовленнєвої діяльності.

Треба додати, що післяпереглядовий етап передбачає організацію творчої мовленнєвої діяльності учнів, а саме:

- повторення і відпрацювання мовних блоків, отриманих після перегляду;
- обговорення (співвіднесення учнями побаченого з реальними ситуаціями в їхньому житті, в їхній країні і аналіз схожості та відмінності в культурі);
- рольова гра;
- виконання практичних завдань [1].

У плані уявлення конкретного лінгвокраїнознавчого матеріалу на уроці німецької мови вельми корисним і цікавим є документальний короткометражний фільм «*Eingemauert! Die innerdeutsche Grenze*» [4].

Після перегляду фільму «*Eingemauert! Die innerdeutsche Grenze*», наприклад, студентам пропонується виконати ряд завдань:

Teil 1. Berlin – eine Bundesdeutsche Stadt, eingemauert mitten in der DDR Vor dem Sehen.

Aufgabe 1: Bevor Sie sich den

A) Teil des Films anschauen, beachten Sie die Bedeutung einiger Wörter

der Mauerbau	Die Mauer
Die Genehmigung	Die Erlaubnis
Der DDR-Wachtposten	Der Grenzsoldat

Aufgabe 2: Bevor Sie sich den

B). Teil des Films anschauen, versuchen Sie die gegebenen Wörter zu definieren

Der streng bewachte Grenzstreifer	
Die Grenzsperr	
Der Wachturm	
Der Stahlteppich	
Die Fluchtverhinderung	
Die Beobachtungsplattform	

Aufgabe 3: Besprechen Sie in der Gruppe, wer als Maueropfer bezeichnet werden kann.

(Lösung: Das sind Personen, die zwischen dem 13. August 1961 und dem 9. November 1989 bei der Flucht aus der DDR an der Berliner Mauer infolge der Anwendung des Schießbefehls durch Soldaten der DDR-Grenztruppen oder durch Unfälle ums Leben kamen)

Aufgabe 4: Es ist bekannt, dass weit über 100 000 Bürger der DDR versuchten, zwischen 1961 und 1988 über die innerdeutsche Grenze oder über die Berliner Mauer zu fliehen. Weit mehr als 600 von ihnen wurden zwischen 1961 und 1989 von Grenzsoldaten der DDR erschossen oder starben bei Fluchtversuchen. Sie ertranken in Gewässern, erlitten tödliche Unfälle oder begingen Selbstmord bei ihrer Entdeckung.

Bereiten Sie in der Gruppe einen Bericht über die Maueropfer vor (завдання виконується групою в якості домашнього або в комп'ютерному класі з доступом до Інтернету).

Gruppe 1	Rudolf Urban	stürzt bei seinem Fluchtversuch aus dem Fenster seiner Wohnung ab — das erste Opfer der Mauer
	Günter Litfin	erschossen am 24. August 1961 von einem Transportpolizisten
Gruppe 2	Peter Fechter (18 Jahre alt)	wurde am 17. August 1962 angeschossen und verblutet am Füße der Mauer
	Dieter Berger	erschossen am 13. Dezember 1963 an der Sektorengrenze zwischen Berlin-Treptow und Berlin-Neukölln
Gruppe 3	Hans-Joachim Zock	ertrank am 14. November 1970 bei einem Fluchtversuch in der Spree
Gruppe 4	Winfried Freude (das letzte Opfer)	umgekommen am 8. März 1989 beim Absturz mit einem Ballon über West-Berlin

Aufgabe 5: Bereiten Sie in der Gruppe einen Bericht über die Fluchtversuche vor (завдання виконується групою в якості домашнього або в комп'ютерному класі з доступом до Інтернету).

Sommer 1961	Carl-August von Halle: Fluchthilfe durch die Kanalisation in den Westen
der 3. März 1965	Dieter W.: Die Seilflucht von Timplow nach Neukölln
Januar 1962	Tunnelflucht: an der Oranienburger Chaussee krochen 28 Menschen unter den Sperranlagen in den Westen
der 15. Juli 1987	Thomas K. unterfliegt bei seinem zweiten Alleinflug sowjetischen und ostdeutschen Radarkontrollen und landet auf dem britischen Militärflughafen Gatow in West-Berlin (sein Motiv: „Unzufriedenheit mit dem politischen System der DDR“; er möchte zu seinen Verwandten in der Bundesrepublik)
Und noch dazu	Auto als Fluchtmittel mit Volldampf durch die Mauer brechen unter ein Auto geschnallt werden im Kofferraum versteckt werden

Aufgabe 6: Wie verstehen Sie den Begriff „Gedenkstätte Berliner Mauer“? Besprechen Sie in der Gruppe.

(Lösung: Die Gedenkstätte Berliner Mauer ist der zentrale Erinnerungsort an die deutsche Teilung, gelegen im Zentrum der Hauptstadt)

Aufgabe 7: Finden Sie die Information über andere Plätze bzw. Orten, über die Teilung Deutschlands erzählen bzw. der Geschichte der DDR gewidmet sind. Hier sind einige Hinweise:

- *Das DDR Museum Berlin – Der Tränenpalast Berlin*
- *Das Mauermuseum – Museum Haus am Checkpoint Charlie*
- *Die Gedenkstätte Museum in der „Runden Ecke“ Leipzig*

Проаналізувавши наведений вище матеріал, доходимо висновку, що робота з автентичними відеоматеріалами сприяє більш активному діалогу культур, формуванню соціокультурної компетенції, розвитку особистісних якостей, а також моделюванню безлічі ситуацій, що імітують умови природного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жданов С.С. Видео как средство наглядности при представлении иноязычного лингвострановедческого материала. Интерэкспо. 2015. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/video-kak-sredstvo-naglyadnosti-pri-predstavlenii-inoazychnogo-lingvostranovedcheskogo-materiala>.
2. Лихоманова Л.Ф. Возможности использования видео в процессе обучения иностранному языку. Материалы научно-методической конференции Северозападного института управления. 2011. № 1. С. 193–200.
3. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования. Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 17–24.
4. Eingemauert! Die innerdeutsche Grenze. Режим доступа: URL: <https://www.youtube.com/watch?v=jlBAUFvh04k>

Ю.А. Надольська, К.С. Вишнева-Ільїна
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ІНФО-МЕДІЙНА ГРАМОТНІСТЬ В КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

XXI століття це епоха інформаційного суспільства, особливістю якого є, з одного боку, свобода поширення інформації, а з іншого боку, свобода доступу до цієї інформації. Для сучасної людини, яка постійно знаходиться під інформаційним тиском, очевидно важливо розвинути навички усвідомленого ставлення до медіапростору, розуміти природу інформації та роль медіа у її поширенні, відрізнити факти від суджень, критично аналізувати інформацію [2]. Все це може забезпечити медіа-освіта, покликана виконувати унікальну

функцію – підготовку особливості до життя в інформаційному суспільстві. Отже, виховання людини з добре розвиненим критичним мисленням має бути однією з пріоритетних завдань сучасної освіти, зокрема завдяки інтеграції інформаційної освіти з традиційними дисциплінами, наприклад іноземною мовою.

Проблеми впливу засобів масової інформації на особистість і суспільство у сфері освіти досліджували Д. Бакінгем, І. М. Дзялошинський. Використання матеріалів засобів ЗМІ в освітньому процесі стали предметом вивчення у наукових розвідках О. В. Федорової, Г. В. Онкович, Н. В. Саєнко, О. А. Сербенської та ін. Натомість аналіз публікацій показав, що недостатньо досліджено комплексне впровадження медіаосвіти у процес навчання іноземних мов, що зумовлює мету та актуальність нашої статті.

Медіаграмотність – (media literacy) покликана допомогти людям розуміти, створювати та оцінювати культурну значимість аудіовізуальних та друкованих текстів. Медіаграмотний індивідуум, яким повинна мати можливість стати кожна людина, здатний аналізувати, оцінювати і створювати друковані та електронні медіатексти [5].

Формування медіа-компетентності особистості можливо лише за умови єдності змісту, форм, засобів і методів навчання, за допомогою яких учень занурюється в іншомовну медіа-діяльність. Протягом останніх років все частіше постає питання про застосування нових мультимедійних технологій у навчанні. Це не тільки нові технічні засоби, але й нові форми та методи викладання, новий підхід до процесу навчання. Головною метою навчання іноземної мови в середній школі вважається «розвиток здібності учнів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу», тобто, формування в учнів загальної комунікативної компетентності, базою для якої є комунікативні уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок [1].

Якщо враховувати комунікативну специфіку занять з іноземної мови, головними у формуванні медіа-компетентності є активні та інтерактивні методи. Вони дозволяють учням перетворитися з пасивного реципієнта в

активного суб'єкта навчання. Завдання об'єднання медіа-освіти та навчання іноземної мови полягає в тому, щоб навчити не тільки дивитися іншомовний медіа-текст, але і бачити його, сприймати, аналізувати і розуміти прихований сенс судження [4].

Як зауважує Ю. Є. Піванова, використання автентичних самотійно підібраних викладачем медіа-текстів у навчальній аудиторії має довгу традицію. До недавнього часу це були в основному газетні і журнальні статті. В останні роки до матеріалів преси додалися телевізійні і радіо - програми, а також тексти, взяті з Інтернету. Особлива роль автентичних ЗМІ в методиці викладання іноземних мов полягає в тому, що вони максимально наближають учнів до реальних інформаційних джерел і «занурюють» в світ актуальних подій [3].

Таким чином, Ю. Є. Піванова виокремлює ряд переваг використання медіа при навчанні іноземної мови як для вчителя, так і для учня:

- актуальні новини з країни, мова якої вивчається; цікавий країнознавчий матеріал, а також художні або навчальні фільми;
- можливість створювати різний навчальний матеріал для уроку, який допоможе заглибитися у вивчення іноземної мови;
- наочність у викладі інформації, використання відео-матеріалу, за рахунок чого підвищується інтерес та мотивація до вивчення іноземної мови.

Незважаючи на усі переваги навчання за допомогою медіа-ресурсів, під час підбору та роботи з такими текстами важливо пам'ятати, що за кожним реченням ховається його автор. Інформація може бути хибною або викривленою на користь автора. На жаль, сьогодні значно менше довіряють традиційним засобам масової інформації на зразок газет, телебачення і радіомовлення, натомість надають перевагу інтернет-виданням, супутниковому телебаченню, блогам та соціальним медіа, де інформацію поширюють «експерти», і не лише ті, котрі працюють за фахом. У світі «чужої» інформації дуже вправно поширюються фейки та маніпулятивний контент. Щоб сформувати власну медіа-свідомість та здобути навички критичного аналізу на уроці іноземної

мови, учні повинні вміти:

1) Відрізнати постправдиву інформацію від правдивої, визначати вплив повідомлення на власний емоційний стан. Пост-правда позначає «обставини, за яких об'єктивні факти мають менший вплив на формування громадської думки, ніж заклики до емоцій та особистих переконань» [6].

2) Відокремлювати факти від суджень. Пам'ятати про те, що факт – твердження, правдивість якого підтверджена, а судження – це точка зору, яку можна підтвердити або спростувати.

3) Розрізнати фейки та пропаганду в іншомовних медіа-текстах.

4) Розрізнати провокацію у вигляді фото та заголовків, які змушують користувача інтернету натиснути на нього; вебконтент, метою якого є отримання доходу від онлайн-реклами, особливо на шкоду якості або точності інформації.

Найкраще розвинути ці навички можна під час виконання вправ з актуальними медіа-ресурсами. Наприклад, учням пропонується:

1. Вибрати з сайту новин одне повідомлення та проаналізувати за зразком:

- Яка подія висвітлюється?
- Чи потрібно мені це поширювати? Чи спонукає повідомлення до певних дій?
- Хто викладає інформацію? Хто є першоджерелом повідомлення?
- Як цей факт можна перевірити? Чи транслюється думка лише з однієї перспективи чи враховуються контраргументи?
- Яка імовірність того, що це надійне джерело?
- Які емоції в мене викликає ця інформація?

Під час виконання цієї вправи можна запропонувати релевантні веб-сайти новин та для перевірки критичного аналізу сайти, що викривають фейки:

www.mimikama.at www.hoaxmap.org

<http://faktenfinder.tagesschau.de/>

www.br.de/nachrichten/faktencheck/index.html

2. Для розрізнення таких явищ як маніпуляція, пропаганда, алгоритми, інформаційна бульбашка, тролі та боти учням пропонується дібрати відповідне поняття до його визначення:

Welches Stichwort passt wozu?

- | | | |
|---|--|--|
| <p>1) Manipulation:</p> <p>2) Propaganda:</p> <p>3) Algorithmen:</p> <p>4) Filterblasen:</p> <p>5) Trolle:</p> <p>6) Social Bots:</p> | <p>a) arbeiten manchmal mit anderen im Netz zusammen, um systematisch zu provozieren und Leute zu beeinflussen.</p> <p>b) will so viele Menschen wie möglich auf einmal beeinflussen.</p> <p>c) können Hunderte Hasskommentare in wenigen Minuten oder Tausende Likes in wenigen Sekunden produzieren.</p> <p>d) filtern aus dem Internet Informationen heraus, die zu früheren Suchbegriffen passen.</p> <p>e) lassen andere Meinungen gar nicht zu mir durch.</p> <p>f) will eine Person beeinflussen, ohne dass sie es merkt.</p> | <p>g) enthalten nur Informationen, die meine Meinung bestätigen.</p> <p>h) provozieren, beleidigen und hetzen in Kommentaren.</p> <p>i) sind Profile in sozialen Medien, hinter denen Computer stecken.</p> <p>j) ist schädlich für die Demokratie.</p> <p>k) will eine Menge Menschen zu einem bestimmten Handeln bewegen.</p> <p>l) analysieren, wonach jemand im Netz gesucht hat.</p> <p>m) erhofft sich einen Vorteil für sich.</p> <p>n) erzeugen Inhalte komplett oder teilweise automatisch.</p> <p>o) sind Profile in sozialen Medien, hinter denen Computer stecken.</p> <p>p) treiben ihr Unwesen in sozialen Netzwerken [7].</p> |
|---|--|--|

3. За допомогою таблиці пропонується проаналізувати, які саме фактори змушують переходити за посиланням клікбейт-заголовків.

Auf Einwände eingehen	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wie Du mehr Freizeit bekommst, ohne weniger Geld zu verdienen</i> • <i>So kannst Du Dein Auto reparieren, ohne Kfz-Mechaniker zu sein</i> • <i>10 Tipps für schöne Selfies, die bei allen funktionieren</i>
Das Beste bieten	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Einstein erklärt, wie Sie mit der Relativitätstheorie schlanker werden</i> • <i>Der ultimative Guide zum Thema Selbstversorgung</i> • <i>In 3 Wochen zum Sixpack – aktuelle Studie von 2018 veröffentlicht</i>
Mit Widersprüchen neugierig machen	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Der Chirurg, der mit Bauklötzen spielt - das ist seine Geschichte</i> • <i>10 Gründe, warum eine gesunde Lebensweise ungesund ist</i> • <i>Warum der Tag, an dem ich pleiteging, der beste in meinem Leben war</i>
Grundbedürfnisse ansprechen	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wie Du das Glück mit einer perfekten Pizza findest</i> • <i>Mit diesen Tricks hast Du nie wieder Sorgen bei der Steuererklärung</i> • <i>Könntest Du Deinen Eltern bei einem Herzinfarkt helfen?</i>

Besser als ...	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kaffeemaschinen im Vergleich: die besten 2018</i> • <i>Besser als eine Kreuzfahrt: die Urlaubstrends in diesem Sommer</i> • <i>Günstiger als Busfahren: mit Taxigutscheinen Geld sparen</i>
Listicles (Liste&Artikel)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Die 20 spektakulärsten Urlaubsfotos</i> • <i>10 Torten, die so richtig peinlich sind</i> • <i>Erkennst Du diese 30 Prominenten auf ihren Kinderfotos?</i>
Schnell und einfach	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Quantenphysik erklärt in 5 Minuten</i> • <i>Umsatzsteuerrecht in verständlichem Deutsch</i> • <i>Die Geschichte des persischen Reiches: eine Zusammenfassung</i>
Serien	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Die DSGVO. Teil 3: der Datenschutzbeauftragte</i> • <i>Imker werden 1/5</i> • <i>Geld richtig anlegen (2): Banken und Kredit</i>
Humor	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Altersvorsorge zum Schmunzeln</i> • <i>Du wirst Dich kaputtlachen, wenn Du hörst, wie diese Kinder die Politik erklären</i> • <i>Hautpflege kann auch lustig sein – wir sagen Dir, warum</i>
An die Sprachsuche denken	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wo bekommt man die beste Pasta in Düsseldorf? Beim echten Italiener!</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wie wird das Wetter morgen? Vorhersage und Ausflugstipps für München.</i> • <i>In welchen Filmen hat Omar Sharif mitgespielt? Eine Retrospektive [8].</i>
--	---

Підсумовуючи, зазначимо, що оскільки медіа значно впливає на формування світогляду учня, особливої уваги набуває розвиток уміння орієнтуватися в медіа-середовищі, аналізувати і оцінювати медіа-тексти іноземною мовою, а також виробляти власне ставлення і ступінь довіри до інформаційного повідомлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишневецький О. І. Методика навчання іноземних мов: навч. посіб. [2-ге вид., перероб. і доп]. Київ: Знання, 2011. 206 с.
2. Іванов В. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд. [2-ге вид., стер]. Київ: АУП, ЦВП, 2012. 58 с.
3. Піванова, Ю. Є. Важливість застосування матеріалів ЗМІ під час навчання іноземної мови // Молодий вчений. 2018. № 20 (206). С. 407-409. Режим доступу: URL: <https://moluch.ru/archive/206/50370/> (дата звернення: 20.09.2020).
4. Хлызова Н. Ю. К вопросу о целях медиаобразования: теоретический аспект // Педагогическая теория, эксперимент. Иркутск: Ин-т повышения квалификации работников образования, 2009. 104 с.
5. Aufderheide, P., Firestone, C. Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Queenstown, MD: The Aspen Institute, 1993, p.1.
6. Cambridge University Press 2020. Режим доступу: URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/post-truth> (дата звернення: 20.09.2020).
7. Електронний ресурс. URL: <http://www.so-geht-medien.de/> (дата звернення: 20.09.2020).

8. Електронний ресурс. URL: <https://unternehmen-bekannt-machen.de/mehr-verkaufen/ueberschriften-die-wirken.html> (дата звернення: 20.09.2020).

В. Нощенко

Мелітопольський державний

педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

КОНЦЕПЦІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ

Головною метою та призначенням іноземної мови є надання учням умінь та навичок щодо спілкування в усній та писемній формах відповідно до теми, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у певних сферах та сприяння оволодінню отриманих знань за обмежений період часу. **Актуальність** дослідження полягає в тому, що у наш час використання ігрових елементів при вивченні іноземної мови набуло широкого поширення, адже воно сприяє зануренню учнів у віртуальний простір і позбавляє їх від мовних бар'єрів.

Об'єктом дослідження є урок англійської мови у старшій школі.

Предметом дослідження є використання ігрових елементів на уроці англійської мови у старшій школі.

Метою нашої роботи є вивчення та дослідження особливостей використання ігрового елементу при навчанні англійської мови у старшій школі шляхом аналізу та розробки власної системи вправ.

Вивчення іноземних мов пов'язано з багатьма сферами діяльності людини. Воно може функціонувати як у культурній, соціальній, педагогічній, так і в економічній, науковій, психологічній сферах. У зв'язку з цим, учні можуть легко засвоїти матеріал у процесі іншомовної комунікації, пізнанні навколишнього середовища, розвитку персональних здібностей, вивченню теорії та використанні її на практиці. Таким чином, навчання мові – це лише

один із аспектів іншомовної освіти, який є компонентом загальної освіти людства в цілому [3].

На сьогодні існують безліч методик та рекомендацій щодо викладання іноземної мови. У зв'язку з цим сучасний соціальний контекст і потреби особистості визначають основні стратегічні напрями навчання іноземної мови у середній школі:

1. Особистісно–соціальне становлення учнів.

2. Оволодіння комунікативною компетенцією для соціально й особистісно значущої міжкультурної комунікації.

3. Засвоєння змісту й методики формування та вдосконалення комунікативної компетенції на засадах комунікативно спрямованої міжкультурної іншомовної навчальної діяльності [7].

Зміст навчання англійської мови у середній школі залежить від соціального замовлення суспільства і детермінується певним станом його історичним розвитком. Програмою для середньої школи визначено той мінімум, яким мають оволодіти учні на кожному етапі навчання (у початковій, в основній та у старшій школі) і в кожному класі зокрема. Етапи навчання характеризуються різною тематикою спілкування, різним обсягом навчального матеріалу, різними методами, формами і видами навчальної діяльності відповідно до рівня розвитку учнів, їхніх інтересів, життєвого і навчального досвіду. У зв'язку з цим етапи мають свої цілі та завдання [1].

Основним завданням у навчанні мови є формування в учнів комунікативної компетенції, що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Ця мета передбачає досягнення школярами такого рівня комунікативної компетенції, який був би достатнім для здійснення спілкування в усній (говоріння, аудіювання) та писемній (читання, письмо) формах у межах визначених комунікативних сфер, тематики ситуативного мовлення та на основі вивченого мовного і мовленнєвого матеріалу.

Кожному етапу початку властиві свої характерні особливості. Наприклад, розглянемо старшу школу.

Саме на цьому етапі вже починається систематична та послідовна робота з автентичними навчальними матеріалами, аудіокнигами та дисками, які забезпечують нормативне та більш досконале оволодіння спілкуванням. Помітно зростає обсяг навчального матеріалу, у тому числі того, який сприяє формуванню соціокультурної та соціолінгвістичної компетенції. Чіткіше проявляється функція іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування і як інструменту у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Оволодіння іноземною мовою все частіше розглядається не як накопичення певної суми знань про мову, а як певний рівень сформованості навичок і вмінь використовувати мову для усного і писемного спілкування, як механізм пізнання інших народів і культур. Тематика для спілкування охоплює різноманітні галузі знань, серед них і ті, які були об'єктом вивчення на уроках з інших навчальних предметів (міжпредметні зв'язки), і з власного життєвого досвіду. Зростає доля самостійної роботи учнів, урізноманітнюються види навчальної діяльності, активно використовуються мовленнєві ситуації, що наближають навчальне спілкування до реальних умов. Учні оволодівають уміннями читати різножанрову літературу, розуміти радіо і телепрограми доступного рівня складності [7].

Отже, навчально–виховний процес здійснюється з опорою на такі теоретичні положення (принципи):

1. Принцип комунікативної спрямованості навчання забезпечує таку організацію навчального процесу, який веде до належного рівня практичного оволодіння іноземною мовою в усній і писемній формах.

2. Принципи ситуативності та тематичної організації навчального матеріалу.

3. Принцип домінуючої ролі вправ, які підкреслюють специфіку іноземної мови.

4. Принцип урахування особливостей рідної мови, а також досвід, набутий

учнями у її вивченні, дозволяють прогнозувати можливі труднощі у навчанні іноземної мови і таким чином раціоналізувати навчальний процес.

5. Принцип свідомості навчання передбачає не тільки усвідомлене використання мовних одиниць відповідно до їх значення, форми і особливостей вживання у мовленні, але й до ситуацій спілкування та сфери мовленнєвих функцій кожної мовної одиниці.

6. Принцип врахування вікових особливостей учнів зумовлює відбір методичних підходів та змісту для спілкування на кожному етапі навчання іноземної мови.

7. Принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності [4].

Розглянемо одну із найбільш популярних методик у засвоєнні іноземних мов – концепцію гри. Адже вона включає в себе різні аспекти та особливості, які забезпечують її всебічне функціонування та ефективність засвоєння. Досліджуючи дидактичну гру як засіб навчання учнів, О.Я. Савченко називає такі умови ефективності її застосування: органічне включення в навчальний процес; захоплюючі назви; наявність справді ігрових елементів, зокрема зачинів, римування; обов'язковість правил, які не можна порушувати; використання лічилок; емоційне ставлення самого вчителя до ігрових дій (його слова й рухи цікаві, несподівані для учнів) [8].

Дещо іншої позиції дотримується Т.А. Жукова. З її точки зору, такими умовами є: ретельна підготовка вчителя до організації та проведення дидактичної гри; проблемний характер завдань, включених у гру; оптимальне співвідношення групових і колективних форм роботи у процесі дидактичної гри; створення доброзичливої атмосфери у процесі навчально-ігрової діяльності; активність усіх учасників гри; урахування ігрового досвіду гравців; наявність системи дидактичних ігор; застосування різного виду технічних засобів навчання у процесі організації дидактичної гри [5].

У процесі організації дидактичних ігор необхідно створювати оптимальні умови для успішного навчання кожного школяра. Ефективна реалізація цієї умови визначає зміст ігор і способи їх організації з урахуванням вікових та

індивідуальних особливостей учнів, рівня їхньої підготовленості, зокрема знань, обсягу рівня сформованості умінь і навичок. Очевидно, що дидактичні ігри повинні бути доступними для всіх дітей незалежно від їх віку та розумових здібностей. Однак, за нашими спостереженнями, якщо гра занадто спрощена, то вона не стимулює активності учнів. Тому, вчитель повинен передбачити у змісті дидактичних ігор такий рівень складності, що дозволяє спрощувати або ускладнювати зміст гри (навчальне завдання, правила, способи організації гри тощо). Навчальні завдання, що розв'язує учень у процесі навчально-ігрової діяльності, повинні бути зорієнтовані на «зону його найближчого розвитку» [2].

Отже, говорячи про предмет «Іноземна мова» та методику його викладання, варто врахувати безліч принципів та характерних особливостей. Звертаючись до дидактичних ігор та ігор в цілому, педагог повинен побудувати та реалізувати урок таким чином, щоб підібрані види діяльності та ігри передбачали засвоєння відповідного навчального матеріалу, що визначений у шкільній програмі. Учитель має чітко розуміти для яких цілей він використовує ту чи іншу гру і якого результату він хоче досягти. Серед таких педагогічних завдань можуть бути: перевірка засвоєнного учнями матеріалу, використання умінь та навичок на практиці, модернізація технологій та засвоєння знань; популяризація іноземної мови, підтримання інтересу до культур інших країн; формування учнівського світогляду на основі нових понять і уявлень; створення атмосфери незвичних ситуацій та зміна навколишнього середовища; сприяння поліпшенню відносин у колективі; поєднаність навчання із життям тощо [6].

Також слід врахувати характерні особливості учнів (вік, уміння, психологічні особливості), адже гра повинна бути зрозумілою і доступною для кожного учня. Якщо педагог в процесі навчання буде застосовувати всі ті вищезазначенні вимоги та принципи щодо підбору, урізноманітнення та доцільності діяльності, направлену на мотиваційну та пізнавальну сфери, буде надавати всебічну підтримку учням на підготовчому, практичному та завершальному етапах, сприяти адаптації до іноземної мови та суспільства – це все забезпечить ефективність та продуктивність його педагогічної діяльності та

використанні методики гри у навчанні іноземної мови учнів середніх класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Спб.: Питер, 2008. С. 103.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Вопросы психологии. 1996. №6. С. 62–68.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 2–е изд., перераб., доп. М.: АРКТИ, 2003. 157 с.
4. Деркач А.А., Щербак С.Ф. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком. М.: Просвещение, 1991. 149 с.
5. Жукова Т.А. Дидактическая игра как значимый элемент подготовки специалистов. Инновации в образовании. 2006. №2. С. 132–137.
6. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. 1982. С. 39–41.
7. Коваленко О.Я., Кудіна І.П. Книга вчителя іноземної мови: Довідково–методичне видання / Упоряд. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. С. 47–48.
8. Сіліцька І.О. Ігри, які полегшують навчання. Англійська мова в початковій школі. 2011. №10(11). С. 28–31.

В. Ю. Патенко, А. Р. Павленко
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ

Значні зміни відбуваються в сучасній системі вітчизняної освіти. У відповідності до гуманістичної парадигми, основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистості і творчої

самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, які будуть ефективно працювати і навчатися впродовж життя, зберігати й примножувати цінності національної культури і громадянського суспільства, розвивати й зміцнювати незалежну, демократичну та державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти [3].

У сфері навчання іноземним мовам вже в 60-ті роки ХХ століття акцент був зроблений на розвиток комунікативних умінь в усній і письмовій мові: на рівні як реценції, так і продукції. Тим не менш, багато предметів шкільного циклу як і раніше орієнтовані на передачу формальних знань, а не на формування практичних умінь їх використання в діяльності. Не завжди і предмет «іноземна мова» вільний від даного недоліку [11, с. 48].

Обсяг знань, доступних сучасній людині на сьогоднішній день, є надзвичайно великим. Отже завданням освіти є не передача знань від учителя учневі, а забезпечення цього учня певними компетентностями, які дозволять йому у майбутньому стати активним членом соціуму. Термін «компетентність», на думку науковців, походить від латинського *competentia*, що дослівно переводиться як «належність по праву» і визначається як «коло повноважень органа чи посадової особи» та «коло питань, у яких дана особа має знання, досвід» [10, с. 126].

Автори великого тлумачного словника сучасної української мови визначають «компетенцію» як «добру обізнаність з чим-небудь» та «коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [1, с. 560]. Сутність невідповідності значень цих двох термінів полягала в тому, що з одного боку виступало коло повноважень у розв'язанні якогось питання, а з іншого – знання, досвід і вміння в реалізації даного кола повноважень.

Дослідник О. Садохін вважає, що ця суперечність спричинила використання терміну «компетентність» як характеристики суб'єкта діяльності з точки зору його знань і вмінь, що дають можливість здійснювати діяльність з більшою чи меншою ефективністю [10, с. 127]. За проектом «Тюнінг» Європейської Комісії, «Компетентність / компетентності (Competence,

competency / competences, competencies – це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою. Компетентності покладені в основу кваліфікації випускника. Компетентність (компетентості) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями. Компетенція / компетенції (Competence, competency / competences, competencies) визначається як «надані (наприклад нормативно-правовим актом) особі (іншому суб'єкту діяльності) повноваження, коло її (його) службових та інших прав і обов'язків. Слід розрізняти поняття компетенції / компетенцій від компетентності / компетентностей як набутих реалізаційних здатностей особи» [8, с. 32–33].

Британський дослідник компетентнісного підходу Дж. Равен запропонував власну концепцію компетентності, що базується на визнанні провідної ролі ціннісно-мотиваційної сфери особистості. На його думку, компетентність – це специфічна здатність, необхідна для виконання конкретної дії в конкретній предметній області, що охоплює вузькофахові знання, особливого роду навички та способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. За переконанням вченого, знання, вміння й навички, які утворюють виконавську сторону будь-якої професійної діяльності, успішно формуються й реалізуються тільки при особистісному прийнятті й усвідомленні суспільного значення відповідних цілей, що визначає формування високої відповідальності, ініціативи, готовності до творчості [9]. Як вже було зазначено, в основу сучасного етапу розвитку освіти покладено необхідність досягнення базових компетентностей.

Досягнення цієї мети можливе лише за умов інтеграції різних складових цілей освіти, які можна сформулювати тільки спільними зусиллями всіх викладачів-предметників та самих учнів. Враховуючи сучасний розвиток науки і техніки, соціально-економічну ситуацію, стан справ у реалізації змісту освіти в сучасних умовах, Рада Європи виділила базові компетентності, необхідні

сьогодні будь-яким фахівцям: - політичні та соціальні компетентності; компетентності, пов'язані з життям у полікультурному суспільстві; - комунікативна компетентність; - володіння новими інформаційними технологіями (інформативна компетентність); - компетентності, що реалізують здатність і бажання вчитися все життя [12, с. 15].

У сучасних українських освітянських документах названі такі основні групи компетентностей: - соціальні (характеризують уміння людини повноцінно жити в суспільстві); - полікультурні (не тільки оволодіння досягненнями культури, але й розуміння та повага до людей інших національностей); - комунікативні (вміння спілкуватися усно і писемно рідною та іноземними мовами); - інформаційні (вміння добувати, осмислювати, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел); - саморозвитку й самоосвіти (мати потребу і готовність постійно навчатися протягом усього життя); - продуктивної творчої діяльності [6]. Однією з ключових компетентностей згідно з «Навчальною програмою з англійської мови для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів» є комунікативна компетентність, яка, на думку багатьох дослідників, може по праву розглядатися як провідна, оскільки саме вона лежить в основі всіх інших компетентностей, а саме: інформаційної, соціокультурної, соціально-політичної, а також готовності до освіти і саморозвитку.

Формування комунікативної компетентності виступає в якості базової мети і при навчанні іноземних мов, оскільки вона найбільш точно відображає предметну галузь «Іноземна мова», основним завданням якої згідно з новими державними стандартами є здійснення іншомовного міжособистісного і міжкультурного спілкування з носіями мови [7].

Зважаючи на те, що англійська мова є мовою міжнародного спілкування, з метою розширення доступу громадян до світових економічних, соціальних, освітніх і культурних можливостей, забезпечення інтеграції країни до європейського політичного, економічного і науково-освітнього простору, і відповідно до цілей Реформи освіти в Україні, яка розпочалася у 2017 році,

серед яких оновлення змісту та методики, включаючи відповідність потребам ринку та науковим досягненням, статус предмета «Іноземна мова» як загальноосвітньої навчальної дисципліни помітно підвищується і формування іншомовної комунікативної компетентності вимагає підвищеної уваги освітян.

На думку М. Кабардова, комунікативна компетентність – це засвоєння етно- та соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, оволодіння «технікою» спілкування [5, с 103–104]. Схожу з М. Кабардовим позицію щодо визначення комунікативної компетентності висловлює І. Зимня, яка визначає її як «оволодіння складними комунікативними навичками і вміннями, формування адекватних умінь у нових соціальних структурах, знання культурних норм і обмежень у спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету у сфері спілкування, дотримання пристойності, вихованість; орієнтацію в комунікативних засобах, притаманних національному, становому менталітету, освоєння рольового репертуару в рамках даної професії» [4, с. 13–14].

Більшість сучасних інтерпретацій комунікативної компетентності в галузі викладання іноземних мов пов'язані з визначенням американського вченого Д. Хаймза, згідно якому «комунікативна компетентність – це те, що потрібно знати мовцю для здійснення комунікації в культурозначущих обставинах». Як зазначає Н. Гальскова, вчені включають до складу комунікативної компетентності певну сукупність знань і умінь, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу [2, с. 47]. Зміна освітньої парадигми зі знанняцентричної на компетентнісну спонукала багатьох дослідників як в Україні, так і за кордоном до пошуків шляхів реалізації нових освітніх цілей в рамках конкретних предметних галузей (рідної мови, математики, фізики, біології, іноземної мови тощо).

Мова йде не тільки про розуміння феномену компетентності, а й про визначення його компонентного складу. Д. Хаймз об'єднав поняттям «комунікативна компетентність» граматичну (правила мови), соціально-лінгвістичну (правила діалектної мови), дискурсивну (правила побудови сенсу висловленого) і стратегічну (правила підтримки контакту зі співрозмовником)

компетентності [2, с. 91].

З огляду на нову модель змісту освіти в рамках комунікативної компетентності, на особливу увагу заслуговує діяльнісна форма представлення комунікативної компетентності А. Хуторського. Вчений підкреслює: «щоб перейти до навчання, необхідно задати компетентності в діяльнісній формі. У цьому випадку сама назва компетентності буде визначати суть відповідного методу навчання» [12, с. 14].

Отже, впровадження у практику навчання іноземних мов компетентнісного підходу з використанням комунікативно-орієнтованого навчання було зроблено з метою розширення доступу громадян України до багатоймовної, наукової та культурної світової спадщини, для інтенсивного обміну технічною та науковою інформацією, досягненнями в галузі культури, для забезпечення можливостей здійснювати міжкультурну комунікацію. Ключовим принципом цього підходу стала орієнтація на оволодіння мовою як засобом спілкування в реальних життєвих ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
3. Державна національна програма «Освіта» – Україна ХХІ століття. К.: Райдуга, 1994. 61 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Московский исследовательский центр подготовки специалистов, 2004. 270 с.
5. Кабардов М.К. Языковые и коммуникативные способности // Способности и склонности. М.: Педагогика, 1999. С. 103–104.
6. Калініна Л.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних

мов у контексті європейських вимог: [Електронний ресурс]. Режим доступу:<http://studentam.net.ua/content/view/84>

7. Навчальна програма з англійської мови для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів: [Електронний ресурс]. Режим доступу:

http://novoarhmbk.ucoz.ua/load/navchalni_programi/navchalni_programi_z_anglijsk_oji_movi/70-1-0-43

8. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І.І. Бабин, Я.Я. Болубаш, А.А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. К.: Плеяди, 2011. 100 с.

9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. В. И. Беплопольский. М.: Когито-Центр, 2013. 396 с.

10. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2007. Том X. №1. С. 125–139.

11. Соловйова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002. 239 с.

А .О. Петкова, К. О. Тернова
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ІНТЕРАКТИВНІ ІГРОВІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Підсилення вимог до результативності освітнього процесу та його науково-обґрунтована зміна з метою підвищення ефективності, значно активізує

дослідницьку діяльність педагогів. Останнім часом важко уявити викладачів іноземної мови, які не використовують в навчальному процесі нові освітні методи, що надають можливість систематизувати, закріплювати, оцінювати та регулювати динаміку засвоєння теоретичного матеріалу. Сьогодні проблема формування й розвитку мовної та мовленнєвої компетентностей залишається важливою впродовж усього терміну навчання у середній школі. Така увага з боку науковців до проблеми компетентності зумовлена, в першу чергу, переорієнтацією системи освіти на формування базових компетентностей як відображення сукупності знань та ставлень учнів.

Сучасний етап суспільного розвитку вимагає особливої уваги до формування комунікативної компетентності, що передбачає не лише знання структури мови, її функціонування в мовленні, способів побудови думок та національно-культурних особливостей носіїв досліджуваної мови, а й володіння фонетичними навичками та здатністю сприймати іншомовне мовлення. Оволодіння фонологічною системою мови учнями на уроках англійської мови, тобто формування їхньої фонетичної компетентності є першим кроком у вивченні іноземної мови.

Проаналізувавши праці вчених, зокрема тих, хто присвятив свої дослідження теоретичним і практичним аспектам формування саме фонетичної компетентності і вдосконаленню окремих аспектів фонетичного оформлення мовлення (В. Перлова, А. Хомутова, О. Корзун, А. Хомицька, Ю. Головач, Т. Єременко, А. Антипова, В. Аракін, В. Васильєв, М. Дворжецька, Н. Лукіна, М. Соколова, Г. Торсуєв), можна стверджувати, що продуктивність міжкультурного спілкування залежить, в першу чергу, від володіння нормативною вимовою англійської мови. Це означає, що для того, щоб інші люди сприймали мову без ускладнень, мовець повинен будувати її у повній відповідності не лише з лексичними, але й фонетичними і граматичними нормами.

Саме правильна вимова допомагає не лише вірно передавати зміст своїх

думок, а й пришвидшити процес взаємопорозуміння. Вважаємо, що для учнів важливою є фонетична компетентність, оскільки в такому разі їхня вимова сприяє зростанню розуміння з боку носіїв мови. Під терміном «фонетична компетентність» ми розуміємо володіння правильною артикуляцією звуків, як голосних так і приголосних, вміння правильно членувати слово на склади, ставити наголос та будувати вірні інтонаційні моделі у вимові. Фонетична компетентність учнів старшої школи формується в першу чергу і закладає базу для вивчення орфографії, лексики та граматики. Без існування звукової будови мови просто неможливе існування граматики та словникового складу мови, тому неможливо оволодіти мовою без знання системи фонем, наголосу, ритму, інтонації.

Проте, незважаючи на важливість вимовної сторони англійського мовлення для процесу навчання, методи формування слухо-вимовних навичок учнів старшої школи залишаються ще недостатньо розробленими в науці, чим і пояснюється актуальність нашого дослідження. Через підвищення вимог до якості підготовки учнів середньої школи та рівня володіння комунікативною компетентністю, а з цим і фонетичною компетентністю, виникає також потреба в удосконаленні змісту навчання [2, с. 231].

Навчання фонетичного матеріалу в середній школі передбачає оволодіння учнями всіма звуками та звукосполученнями англійської мови; оволодіння наголосом та основними інтонаційними моделями (інтонаціями) найбільш поширених типів простих і складних речень [3]. На думку Н.Ф. Бориско [1, с. 56], систематичність фонетичних помилок зумовлена: невдало проведеними вступним фонетичним курсом або практичними заняттями з фонетики; відсутністю якісних програм з інтегрованим навчанням фонетики; відсутністю чіткого визначення фонетичної помилки; відсутністю чітких меж толерантності викладача до фонетичних помилок учнів; відсутністю коригувальних реакцій на типові фонетичні помилки учнів; відсутністю вправ для виправлення фонетичних помилок; недостатньою кількістю аудиторних годин для занять фонетикою.

На думку науковців, учень старшої школи (Ю. Головач, Дж. Келлі, Г. Рогова, М. П. Дворжецька, В. Васильєва, Н. Галькова та ін.) повинен бути компетентним у правильній вимові; володіти теоретичними знаннями з фонетики; мати здібності до самоаналізу та самовдосконалення фонетичної компетентності; вміння аналізувати фонетичні вправи та удосконалювати способи покращення вимови.

Л. Щерба зауважує, що саме «негативний фонетичний матеріал» допомагає встановити причини виникнення типових помилок учнів та сприяє їх усуненню [4]. З метою покращення вимови слід використовувати різноманітні прийоми (порівняння звучання слів та написання, аудіювання, повторення почутого звуку та ін), методи (робота з текстами, пояснювально-ілюстративний, проблемний тощо), фонетичні ігри, які можна почерпнути з методики британських фонетистів і які є дуже ефективним інтерактивним способом навчання (A. Underhill, S. Lloyd, G. Kelly, M. Hancock) [3].

На нашу думку, одним з найдієвіших способів підвищення якості формування фонетичної компетентності учнів старшої школи є використання інтерактивних фонетичних ігор, що допомагає мимовільному удосконаленню вимови учнів; надає можливість вибору, прагнення самоствердитись, створює атмосферу змагання і добре мотивує учнів до вивчення фонетики; також під час використання інтерактивних вправ у формі гри фонетичний матеріал швидше опановується учнями; активізується розумова діяльність учнів, що створює умови для розкриття їхніх творчих можливостей.

Фонетичні ігри з інтерактивною спрямованістю можна класифікувати за такими групами: ігри для формування правильної артикуляції звуків; ігри, що формують фонематичний слух; ігри, що допомагають засвоїти правила транскрипції.

Наведемо декілька прикладів таких ігрових вправ:

Гра 1: Широкі та вузькі голосні. Мета: формування навичок фонематичного слуху.

Хід роботи: викладач називає слова. Учні піднімають руку, якщо звук вимовляється широко. Якщо голосний вимовляється вузько, руку піднімати не можна. Перемагає команда, яка робить мінімальну кількість помилок.

Гра 2: Вірно – невірно. Мета: формування правильного, чутливого до викривлення фонематичного слуху.

Хід роботи: викладач називає окремі слова або слова в реченнях, фразах. Студенти піднімають руку при читанні виокремленого ним звуку в звукосполученні. Далі викладач просить кожного учня в обох командах прочитати деякі звукосполучення, слова, фрази та речення. При правильному читанні звуку учні піднімають руку з зеленою карткою, при неправильному – руку з червоною карткою. Перемагає команда, яка після підрахування кількості балів найбільш правильно порахує кількість помилок.

Отже, покращення фонетичної компетентності учнів старшої школи на уроках англійської мови є дуже важливим завданням, яке постає перед кожним, хто вивчає іноземну мову. Ми вважаємо, що найефективнішим шляхом покращення фонетичної компетентності учнів є використання інтерактивних способів навчання, а саме фонетичних ігор. Саме фонетична гра допомагає у найкоротший термін досягти покращення фонетичної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения): Монография. К. : Изд. центр КГЛУ, 1999. 268 с.
2. Долина А. В. Особливості процесу вдосконалення фонетичної компетенції майбутніх учителів іноземної мови // Якість вищої мовної освіти: шляхи вдосконалення організації і проведення педагогічної практики студентів-філологів / За ред. О. В. Рафієнко. Горлівка: Вид-во ГДПШМ, 2009. С. 230–234.
3. Михайлова О. Э. Методика обучению произношению на специальных факультетах педагогических институтов: учеб. пособие. М. :

МГПШим. В. И. Ленина, 1980. 161 с.

4. Старостенко О. В. Формування іншомовної фонетичної компетенції студентів-філологів // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: Зб. наук. пр. Вип. XVI. Харків : Константа, 2010. С. 224–233.

5. Grimson A.C. An Introduction to the Pronunciation of English. London, 1989. 320 p.

А. В. Расказова

Мелітопольський державний

педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У вересні 2017 року президентом України було офіційно ухвалено новий Закон «Про освіту» [1], що став поштовхом до радикальних змін і переосмислення старих постулатів школи. Спираючись на результативний, здебільшого позитивний досвід країн Європи й Америки, наша держава перейняла найкращі прийоми та форми навчання дітей у закордонних методистів, утілюючи їх у реформі НУШ [4]. Оновлений стандарт початкової освіти докорінно змінив не лише зміст навчального процесу, а й основні підходи до нього. Так, авторитарні методи подачі знань зі сторони вчителів змінилися толерантно-демократичними видами спільної взаємодії всього колективу та цілковитою інтеграцією кожної дитини.

Згадуючи про абсолютне включення всіх дітей в освітній процес, слід закцентувати увагу на одному з найважливіших і найактуальніших питань НУШ

– інклюзії. Четвертий рік поспіль в Україні активно впроваджується інклюзивна освіта, як компонент загальної системи здобуття знань, а не окреме її відгалуження. І саме завдяки цьому кожен малюк нашої держави отримав можливість на здобуття доступної та якісної освіти в бажаній школі. Навчання, засноване на відмові від дискримінації та цілковитій рівності, вже приносить непогані результати, проте, як і будь-яка тільки-но впроваджена реформа, ця має свої недоліки та «підводні камені». Одним з таких так би мовити упущень є недостатньо досконала система викладання іноземних мов, бо з урахуванням короткого проміжку часу, виділеного на зміну методики навчання молодших школярів, цьому питанню ще не було надано вдосталь уваги.

Тому, актуальною є сьогодні проблема дослідження найбільш ефективних прийомів навчання англійської мови учнів початкової ланки з особливими освітніми потребами в умовах НУШ. Перш за все треба зазначити, що сучасна модель виховання та навчання дітей концентрується на концепції дітоцентризму, в основу якої покладено справжній «культ» дитини та зосередженість на її потребах, бажаннях і запитах. Про такий морально-етичний ідеал виховання гуманної та доброзичливої особистості говорив у своїх працях ще В.О. Сухомлинський.

Саме тому найкращим підходом до вивчення тієї чи іншої іноземної мови можна визначити ігрову техніку, яка створює доброзичливу та радісну атмосферу під час уроку та полегшує дітям сприйняття нового матеріалу [2]. Слід також зважати на думку провідних психологів, які стверджують, що гра для дітей молодшого шкільного віку – це не просто розвага, а спосіб пізнання дійсності й досягнення нового. Тим більше, врахування в освітньому іншомовному процесі початкової школи індивідуальних особливостей учнів може стати головним способом зняття бар'єрів і пересторог з боку основного складу класу [3].

Через те вчителі англійської мови в інклюзивних класах молодшої школи все частіше вдаються до використання мовних і мовленнєвих ігор, найбільш розповсюдженими з яких є рольові ігри, що допомагають не лише удосконалити

фонетичні чи лексичні навички учнів, але й створити умови психологічної готовності дітей до співпраці. Найяскравішими прикладами таких ігор можна назвати інтерв'ю, круглий стіл, репортаж, клуб за інтересами чи розігрування казки.

Наступним не менш важливим елементом, як для дітей з особливими можливостями, так і для повністю здорових, є використання великої кількості вправ. Психічний розвиток дитини молодшого шкільного віку (від 6-7 до 11-12 років) характеризується неврівноваженістю процесів збудження та гальмування. Саме через це дітям цього віку властивий низький рівень концентрації та зосередженості, що викликає пряму необхідність систематичного відпрацювання нового матеріалу. Вправи за основними та додатковими критеріями поділяються на широкий спектр типів і підтипів.

Проте, одними з найважливіших у випадку навчання іноземної мови в інклюзивному класі залишаються саме ті, що спрямовані на прийом і видачу певної інформації. Умовно їх розподіляють на репродуктивні, продуктивні та рецептивні, проте чисто рецептивних або чисто продуктивних майже не існує. Цінність таких вправ для дітей з обмеженими можливостями виражається в можливості звернути увагу вчителя на те, що йому/їй було незрозуміло чи важко. Наприклад, діти із затримкою психічного розвитку інколи потребують докладного пояснення чи відпрацювання певного правила тощо.

Сучасним методом викладання англійської мови вважають комунікативний. В основу його вчителі вкладають моделювання реального життєвого спілкування, існуючих ситуацій або імовірних подій. Такий спосіб взаємодії та вивчення нового матеріалу на уроках англійської мови є більш натуральним для дитячого сприйняття, особливо для дітей з особливими освітніми потребами. Створення атмосфери іншомовного середовища як живої комунікації сприяє виробці гормонів щастя у дітей, бо сприймається як дещо звичне, рутинне і не оцінюється, як складна задача, що потребує негайного вирішення.

Діти, що мають особливі освітні потреби, стають повноцінними учасниками такого процесу, не відчуваючи обмежень. Прикладом може

слугувати хоча б те, що за самотійної чи парної роботи дітлахи з порушеннями опорно-рухового апарату не встигатимуть за однолітками, відчуваючи постійний неспокій і почуття «ілюзорного програшу», натомість під час бесіди кожен зможе висловити свою точку зору вчасно та не втратити зв'язок з іншими. Таким чином згубна звичка перегонів «хто краще, хто швидше, хто розумніше» перетвориться на рівний і толерантний взаємозв'язок.

Удосконалення сучасної системи навчання не просто принесе користь сучасним дітям, а й допоможе збудувати дружнє, стабільне, мотивоване майбутнє з вивчення іноземної мови. Безперечно, жоден гарний результат ще не досягався одразу і просто, аби виточити з графіту алмаз, слід докласти чимало зусиль. Дійти до бажаної мети можливо лише плідно працюючи та постійно удосконалюючись.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про Освіту». Режим доступу: <http://www.osvita-konotop.gov.ua/zakon-ukra%D1%97ni-vid-05-09-2017-2145-viii-pro-osvitu.html>.
2. Ігри на уроках англійської мови як засіб формування комунікативної компетенції школярів / уклад. Т. Гавинська, Слобідко-Охримовецький НВК. 2015. 67 с.
3. Кабардов М. К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком [Електронний ресурс]. 1983. Режим доступу: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-02/dissertaciya-rol-individualnyh-razlichiy-v-ushpeshnosti-ovladieniya-inostrannym-yazykom> (дата звернення 24. 09. 2020).
4. Нова Українська Школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Режим доступу: <https://base.kristti.com.ua/?p=1129>

А. М. Руденко
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ УЧНЯ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Здатність брати на себе відповідальність і самостійно управляти власним життям є необхідною якістю сучасної людини, тому проблема навчальної автономії займає важливу позицію в сучасній педагогіці і актуальна на всіх щаблях навчання, починаючи від початкової школи і закінчуючи вищою освітою. Освітня діяльність є важливою сферою самовираження та прояву творчих здібностей майбутнього фахівця. Професійний саморозвиток розглядається як особливий вид діяльності, що забезпечує шлях існування людини в контексті системи «людина - професія - суспільство». Самоорганізація людини в освітній діяльності є проявом творчості як відкритості новій, високій потребі у творчості [5, с. 36].

Суб'єктність як соціальний спосіб діяльнісно-перетворювального саморозвитку людини визначається через ряд основних характеристик особистості. Це, перш за все, здатність особистості ініціювати діяльність, здійснювати / володіти діяльністю, адекватно ставитися до самого себе і до власної діяльності, оцінювати, вибирати способи діяльності, змінювати її прийоми, контролювати хід і результати діяльності. Зазначені характеристики означають здатність особистості до самостійного, незалежного (іншими словами, автономному) ініціювання, управління, оцінці діяльності та особистісного самовизначення у процесі діяльності.

Самостійність, автономія учня в навчальній діяльності має як зовнішні прояви (навчальні стратегії, дії), так і внутрішні, що протікають паралельно з навчальними діями – процеси усвідомлення, відображення самого себе в

діяльності, «саморегуляції» [1]. Формування автономії учня в навчальній діяльності як здатності особистості усвідомлювати себе як суб'єкт діяльності безпосередньо пов'язано з розвитком його здатності відображати / рефлексувати свій досвід навчальної діяльності, пропускаючи його через призму індивідуальної свідомості і утворюючи на цій основі індивідуальний досвід (С. Л. Рубинштейн). Дана здатність може розглядатися як показник сформованості учня як суб'єкта навчання і ступеня автономії учня в навчальній діяльності.

Автономне навчання – це не просто модне явище у методиці викладання іноземних мов. Концепція автономного навчання бере свій початок з філософії гуманізму, в суспільних ідеалах свободи думки і дії. Нові знання з нейрофізіології ввели зміни в теорію пізнання: вчення – це активний процес, який учні самі оформляють і за який відповідають, вчитель не може бути більше лише наставником і передавачем знань.

Під автономією учня в навчальній діяльності розуміється здатність суб'єкта самостійно здійснювати свою навчальну діяльність, активно і усвідомлено керувати нею, здійснюючи рефлексію і корекцію, накопичуючи індивідуальний досвід, відповідально приймати кваліфіковані рішення щодо навчання в різних навчальних контекстах при певній мірі відособленості від викладача і прийнятті на себе його функцій [2, с. 12]. Більшість сучасних західноєвропейських та американських вчених розглядає автономію як внутрішню якість, властиву особистості. Автономну особистість характеризують підвищена здатність до самоконтролю, самоаналізу, незалежності суджень, а також до критичної оцінки власних дій. Автономна особистість в певному сенсі є протилежністю особистості з конформістським типом поведінки. Конформізм проявляється у схильності уникати прийняття самостійних рішень, відсутності критичного осмислення власних вчинків і у пасивному прийнятті традиційного способу дій в тій чи іншій ситуації [4].

У методиці навчання іноземних мов пострадянських країн питання навчальної автономії є відносно новим, тому викликає певні суперечності. Так,

Н. Ф. Коряковцева пропонує звернути увагу на теорію розвивального навчання. У рамках цієї теорії розглядається концепт «суб'єктність». Провівши порівняльний аналіз, дослідниця робить висновок про те, що в рамках теорії розвивального навчання суб'єктність, як мета освіти, багато в чому збігається з поняттям «навчальної автономії», запропонованим західними дослідниками. Суб'єктність, згідно Н. Ф. Коряковцевій, це категорія, яка формується в процесі розвитку особистості і характеризується певним рівнем незалежності, самостійності [3, с. 11]. Науковець І. Д. Трофимова розглядає автономію учня як прояв вищого рівня самостійності, як здатність особистості до прийняття рішень, до аналізу й оцінки навчальної ситуації, до рефлексії свого мовного і навчального досвіду, до усвідомлення себе як відповідального суб'єкта процесу навчання в різних освітніх контекстах [6]. У трактуванні, запропонованому О. М. Солововой [4, с. 83], підкреслюється важливість співпраці викладача і учня: навчальна автономія передбачає «рівну / розділену відповідальність учнів і педагогів за результати навчальної праці».

В основу цілеспрямованого формування навчальної компетентності учня з англійської мови й розвитку його автономності в навчальній діяльності з позиції сучасної теорії мовної освіти може бути покладено метод рефлексивного навчання. Цей метод реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання іноземних мов в рамках загального гуманістичного спрямування в освіті. Вихідні положення даного методу можна сформулювати наступним чином:

- опора на когнітивно-свідоме оволодіння учнями іноземною мовою і культурою, проникнення в систему іншомовної лінгвокультури;
- особиста залученість учня, особистий внесок і відповідальність за процес опанування іноземних мов;
- опора на рефлексивну самооцінку і саморегуляцію учнями своєї комунікативної діяльності, включаючи всі компоненти від визначення особистих потреб у галузі вивчення іноземних мов до контролю й оцінки успішності спілкування;
- опора на рефлексивну самооцінку і саморегуляцію учнями своєї

навчальної діяльності на всіх етапах вирішення навчального завдання, спрямованість на оволодіння системою навчальної пізнавальної діяльності, накопичення ефективного досвіду роботи над мовою, що вивчається;

- активізація учня як суб'єкта навчальної діяльності, який взаємодіє в системі рівних партнерських відносин з іншими суб'єктами навчальної діяльності – викладачем, групою;

- розвиток навчальної компетентності в галузі вивчення мови і культури як загальномовних здібностей, які забезпечують процес оволодіння рідною та нерідною мовами;

- спрямованість на формування автономії учня в навчальній діяльності як здатності до самостійної креативної пізнавальної діяльності, тобто навчання творчості і навчання як творчість в області вивчення іноземної мови і культури.

Отже, відповідно до головної мети навчання іноземних мов, учень виступає суб'єктом міжкультурної комунікації і суб'єктом освітнього процесу як центральний елемент методичної системи. Забезпечити досягнення ефективного формування іншомовної комунікативної компетентності максимально продуктивно в умовах класно-урочної системи можуть нові педагогічні технології (методики), однією з яких є автономія учня у навчальній діяльності. Під автономією учня в навчальній діяльності розуміється здатність суб'єкта самостійно здійснювати свою навчальну діяльність, активно і усвідомлено керувати нею, здійснюючи рефлексію і корекцію, накопичуючи індивідуальний досвід, відповідально приймати кваліфіковані рішення щодо навчання в різних навчальних контекстах при певній мірі відособленості від викладача і прийнятті на себе його функцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. Москва: Интор, 1996. 544 с.
2. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащихся в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель. *Иностранные языки в школе*. 2001. № 1. С. 9–14.

3. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. Москва: АРКТИ, 2002. 176 с.
4. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителей иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография. Москва: Глосса-Пресс, 2004. 336 с.
5. Тарасенко Т.В., Васильченко К.О. Student's self-development and self-realization in the process of professional training. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka* (52). Warszawa, 2020. С. 35-36.
6. Трофимова И.Д. Методика формирования стратегий автономного чтения у студентов языкового вуза (немецкий язык, I курс). Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. 2003. 222 с. URL: http://dissland.com/catalog/metodika_formirovaniya_strategiy_avtonomnogo_chteniya_u_studentov_yazikovogo_vuza_nemetskiy_yazik_i_.html

Д. В. Руденко
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ІНТЕРНЕТ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сучасні пріоритети шкільної освіти мотивують педагогів до пошуку нових результативних технологій викладання, які дозволяють досягти більш високих результатів в процесі навчання і виховання, а також вводити в практику актуальні ефективні технології. Одним з головних завдань шкільної освіти вважається формування в учнів інтересу до самоосвіти, творчості, тому що

зацікавленість і творчий підхід вважаються потужними інструментами в навчальному процесі, що спонукають учнів до більш ретельного вивчення предмета і розвиваючими їх здатності.

Одним із способів вирішення цієї проблеми вважається вживання актуальних педагогічних технологій в освітньому процесі, що сприяють різноманітності форм і способів навчання, що підсилюють активність учнів. Інтернет-технології дозволяють створити умови для формування внутрішньої мотивації до пізнавальної діяльності, допомагають організувати «ситуацію успіху», сприяють проведенню як самоконтролю, так і взаємного контролю.

Для кожної педагогічної технології характерні власна унікальна структура, функції, що виокремлюють її серед інших. Цілком очевидно, що впровадження різних педагогічних технологій в практику викладання іноземних мов не є чимось новим. Ще з шістдесятих років минулого століття викладачі іноземних мов активно впроваджували в свою діяльність використання не тільки техніки, як то магнітофонів і лінгафонних кабінетів, але також відео і аудіо записів.

На початку вісімдесятих років двадцятого століття в практиці викладання іноземної мови стали вживатися комп'ютерні технології і матеріали; незабаром дані методи були віднесені до рекомендованих, а потім – до неодмінних методів навчання іноземним мовам.

Відповідно до поширення доступу до інформаційно-комунікаційних технологій в кінці двадцятого століття, практика викладання іноземних мов стала частіше звертатися до використання Інтернету і мережевих інструментів. Таким чином, швидке формування мережі Інтернет в дев'яностих роках зробило масштабний вплив на процес придбання знань учнями в аспекті дослідження іноземних мов. З того моменту Інтернет стає одним з найбільш часто використовуваних джерел інформації в практиці викладання іноземних мов.

Проблемою використання Інтернет ресурсів та інформаційних технологій у навчальному процесі займалися наступні вчені: В.П. Беспалько, Є.С. Полат, Н.Д. Гальскова, Є.І. Машбец. Слід зазначити, що всі вони в тій чи іншій формі наполягають на необхідності наявності потенціалу самоосвіти, розвитку і тяги

до творчого підходу до придбання і реалізації одержуваних компетентностей у школярів.

Інформаційні технології дозволяють успішно розвивати комунікативну компетенцію через доступ до великої кількості навчальної автентичної інформації, комп'ютерне моделювання. Взяті за основу, Інтернет-технології дозволяють сформувати якісно нову ефективно працюючу середу навчання, тим більше що модернізовані освітні процеси припускають залучення цілого ряду спектра інформаційних ресурсів, що можливо лише під час вмілої обробки і презентації інформації.

Успішність освоєння предмета в процесі самоосвіти значно підвищується, якщо регулярно в належній мірі застосовувати інформаційні технології. Дане твердження можна пояснити тим, що при роботі з інформацією, записаною в цифровому (електронному) вигляді, виявлення потрібної інформації легко здійснюється за допомогою систем автоматичного пошуку. На даний момент багато відомих друкованих видань (енциклопедії, словники, навчальні посібники, довідники, книги) оцифровані і конвертовані в електронний вигляд. Дистанційна освіта набирає все більшої популярності, викладач пересилає завдання та методичні рекомендації навчається через Інтернет або по електронній пошті, і, відповідно, таким же чином отримує виконані завдання назад і здійснює контроль засвоєння знань [3].

Практикуючі методисти відзначають, що комп'ютеру поки не вдалося стати повноцінним засобом навчання в масовій школі. Існує необхідність дотримання деяких умов, що забезпечують стійкий позитивний результат при використанні Інтернет-технологій:

- Час. Кожен предмет шкільної програми має свої організаційно-методичні та змістовні особливості, у відповідності до яких повинен бути обраний момент «включення» в нього інформаційних технологій.

- Техніка. Технічні характеристики персональних комп'ютерів різні. Як правило, комп'ютер та пристрої до нього вибираються відповідно до запланованих завдань. Специфіка предмета визначає завдання, для вирішення

яких використовується ПК.

- Організація. При включенні інформаційних технологій в процес вивчення предмета постає питання налаштування програмного забезпечення і налагодження устаткування. Як правило, викладач не володіє навичками комплексного обслуговування комп'ютерного обладнання (та це й не входить в його обов'язки), обмежуючись розробкою освітніх програм і переробкою наявних освітніх засобів. Таким чином, потреба вчителя в кваліфікованому помічнику, такому як лаборант, не залишає сумнівів [2].

Наразі в педагогічну термінологію міцно увійшло поняття педагогічної технології, однак слід звернути увагу на те, що серед педагогів існують деякі різночитання в його розумінні і вживанні. Досліджуємо ряд визначень, наданих тлумачними словниками і методистами.

Так, в тлумачному словнику з інформаційно-педагогічних технологій під редакцією Я. Крупського та В. Михалевич знаходимо таке позначення поняття «технологія» 1) у перекладі із грецької «*techne*» – мистецтво, майстерність, уміння і сукупність методів обробки; 2) сукупність прийомів, застосовуваних у будь-якій справі; 3) сукупність способів обробки чи переробки матеріалів, інформації, виготовлення виробів проведення різних виробничих операцій, надання послуг тощо [4].

В українському педагогічному словнику С. Гончаренка ми знайшли визначення поняття «технологія навчання», що за означенням ЮНЕСКО, це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Також часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їх оцінювання. Ця галузь орієнтована в більшій мірі на учня, а не на предмет вивчення, на перевірку виробленої практики (методів і техніки навчання) в ході емпіричного аналізу й широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні, визначає практику в

тісному зв'язку з теорією навчання [1].

В останні роки термін «інтернет-технології» часто виступає синонімом терміна «комп'ютерні технології», так як всі інформаційні технології в даний час так чи інакше пов'язані із застосуванням комп'ютера. Однак, термін «інтернет-технології» набагато ширший і включає в себе «комп'ютерні технології» в якості складової. При цьому інформаційні технології, засновані на використанні сучасних комп'ютерних і мережевих засобів, утворюють термін «сучасні інтернет-технології».

Отже, поняття «інтернет-технології» ми розуміємо як сукупність методів і прийомів використання інтернет ресурсів, які забезпечують найбільшу ефективність розвитку навичок усного та писемного мовлення іноземною мовою на даному етапі навчання.

Вважаємо, що сучасні Інтернет-технології є досить результативним дидактичним засобом при дотриманні певних умов. Слід зауважити, що саме готовність сучасного викладача до постійного використання комп'ютера на уроці як засобу навчання забезпечує позитивний ефект більшою мірою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 366 с.
2. Зуев Н.А. Информационные технологии в образовании: возможности и негативные последствия // Общество в эпоху перемен: формирование новых социально-экономических отношений: Материалы V международной научно-практической конференции. Саратов, 2014. С. 92–93.
3. Сайков Б.П. Организация информационного пространства образовательного учреждения: Практическое руководство. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2004. 406 с.
4. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій: словник/ Я. Крупський, В. Михалевич. Вінниця: ВНТУ, 2010. 72 с.

А.М. Рутковська, М.С. Рутковський
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ ЯК ЗАСІБ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Поняття «гуманізація» є похідним від терміну «гуманізм», тлумачень якого існує безліч. За визначенням І. Канта, це «почуття блага у відносинах з іншими».

Нам представляється правомірним визначення гуманізму як «історично обумовленої системи поглядів, яка визнає людину самодостатньою цінністю, розглядає її як свідомого суб'єкта своїх дій, розвиток якого за законами власної діяльності є необхідною умовою розвитку суспільства». Воно більш за інших відповідає культурно-історичному підходу до особистості [5].

Гуманізація освіти більшістю дослідників розуміється як створення умов, спрямованих на розкриття і розвиток здібностей людини, її позитивну самореалізацію, в основі чого лежить повага до людини і віра в неї, визначення цілей, змісту, організації та засобів її життєдіяльності, а також характер взаємодії з оточуючими людьми, в цілому – середовищем.

Згідно культурно-історичної концепції Л.С. Виготського, особистість є учасником історико-еволюційного процесу, виступає носієм соціальних ролей і володіє можливістю вибору життєвого шляху, в ході якого нею здійснюється перетворення природи, суспільства і самої себе.

На думку О.В. Брушлинського, гуманістичне трактування людини як суб'єкта протистоїть розумінню її як пасивної істоти, що відповідає на зовнішні

впливи (стимули) лише системою реакцій, що є «гвинтиком» державно-виробничої машини, елементом продуктивних сил, продуктом (тобто тільки об'єктом) розвитку суспільства.

У традиційній педагогіці саме таким розумінням людини (як об'єкта) визначалися цілі і завдання освіти, методи і прийоми навчання, що розуміється як вплив. Вивчення сутнісних характеристик, психолого-педагогічних механізмів гуманістичної парадигми освіти, досвід і результати досліджень дозволяють виділити педагогічні умови, що сприяють гуманізації навчання [3].

1) При гуманізації навчання враховуються психолого-вікові особливості учнів, специфіка змісту і методика викладання як шкільного предмета, так і університетської дисципліни. Вікові особливості змінюють сприйняття змісту навчання і оцінку взаємовідносин в навчальному процесі, іноді – значною мірою. У свою чергу, мотивуюча постановка цілей, вибір змісту навчання, педагогічної технології дозволяє індивідуалізувати навчання, врахувати особистісні особливості кожного.

З метою впровадження особистісно-орієнтованого підходу до заняття в умовах соціокультурного простору, враховуються такі особливості:

- оцінка і необхідна корекція психологічних станів протягом усього заняття (емоційних - радість, досада, веселість та ін.; інтелектуальних - сумнів, зосередженість та ін.);

- підтримка високого рівня мотивації протягом всього заняття з використанням прийому зміщення мотиву на ціль;

- виявлення суб'єктного досвіду дітей за запропонованою темою; подача нового матеріалу з урахуванням психолого-педагогічної характеристики групи;

- використання різних сенсорних каналів при поясненні нового матеріалу;

- побудова діяльності кожної дитини з урахуванням даних психолого-педагогічних обстежень та рекомендацій психолога і загальні рекомендації нейропсихологів;

- відмова від фронтальної роботи як основної форми проведення заняття і широке використання різних варіантів індивідуальної, парної або групової

роботи;

- гендерний аспект в організації різних форм роботи на занятті; в підборі методів і прийомів навчально-виховного процесу;

- використання при роботі над закріпленням теми різноманітного дидактичного матеріалу, що дозволяє дитині розвивати різні сенсорні канали, проявляти вибірковість до типу, виду та форми завдання, характеру його виконання;

- обов'язкова оцінка і корекція процесу і результату навчальної діяльності кожної дитини в ході заняття; широке застосування самооцінки;

- створення умов для формування у кожної дитини високої самооцінки, впевненості в своїх силах;

- проведення з дітьми рефлексії заняття (щоб дізнатися, що сподобалося, що хотілося б змінити або, навпаки, повторити) [5].

Гуманізація – ключовий елемент нового педагогічного мислення, затверджує полісуб'єктну сутність освітнього процесу. Основним змістом освіти в цьому випадку стає розвиток особистості. А це означає зміну завдань, що стоять перед педагогом. Якщо раніше він повинен був передавати учневі знання, то гуманізація висуває інше завдання – сприяти всіма можливими способами розвитку дитини [3].

Гуманізація вимагає зміни відносин в системі «Учитель - учень» - встановлення зв'язків співпраці. Подібна переорієнтація тягне за собою зміну методів і прийомів роботи вчителя.

Пріоритетними для педагога стають знання про взаємовідносини вчителя і учня (вихованця) та реалізація цих знань в процесі взаємодії з учнями на уроці. Гуманізація відносин педагогів і учнів вирішують такі взаємопов'язані завдання:

- створення відносин довіри між учителем і учнями (вихователем і вихованцем);

- забезпечення співпраці, критерії рішень між учасниками навчально-виховного процесу;

- актуалізація мотиваційних ресурсів навчання;
- розвиток у педагога особистісних установок, найбільш адекватних гуманістичному навчанню;
- допомога вчителям і учням в особистісному розвитку.

Таким чином, в ситуаціях, при яких педагог розуміє і приймає внутрішній світ своїх вихованців, природно поводить себе, і, відповідно до своїх внутрішніх переживань, доброзичливо ставиться до учнів, він створює всі необхідні умови для гуманістичного спілкування [6].

ЛІТЕРАТУРА

1. Берулава М.Н. Состояние и перспективы гуманизации образования // Педагогика. 2006. № 1. С. 9–11.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Педагогика. 2007. № 4. С. 11–17.
3. Колесникова И.А. О критериях гуманизации образования // Педагогическая наука: Теория. Практика. СПб, 2004. С. 37–45.
4. Кулюткин Ю.Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: Издательство СамГПУ, 2012. 400 с.
5. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. Москва; Ставрополь, 2001. 206 с.
6. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 2006. 96 с.

І. В. Самойлюкевич
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА МАТЕРІАЛІ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ ДЛЯ ДІТЕЙ

Реформування української початкової освіти зумовлює пошук нових резервних можливостей професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Початкові класи є фундаментом для формування всіх складових комунікативної компетентності з урахуванням психологічних особливостей та інтересів дітей молодшого шкільного віку. Освітня спільнота потребує висококваліфікованого вчителя англійської мови початкової ланки, лінгвістично й методично підготовленого до інтегрованого іншомовного навчання, здатного брати участь в інтеркультурній комунікації, зорієнтованого на творче опрацювання різноманітних навчальних матеріалів.

Серед компонентів, що складають систему професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкових класів, важливе місце займає формування англомовної комунікативної компетентності. Технологічне забезпечення процесу розвитку мовного, мовленнєвого, лінгвосоціокультурного та навчально-стратегічного складників комунікативної компетентності, на нашу думку, має корелювати з базовими принципами програми з англійської мови для закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку фахівців з англійської мови, зокрема, з принципами інтегративності, професійного вдосконалення, активності та розвитку особистості [2, с. 3]. Дотримання цих принципів уможливорює значну різноманітність методів і засобів навчання.

Продуктивності засвоєння мовного та мовленнєвого матеріалу майбутніми учителями англійської мови початкових класів сприяє опрацювання змісту та мовного оформлення літературних творів для дітей. У такому випадку в

навчальному процесі не тільки створюються реальні умови для розширення сфери автентичного користування іноземною мовою, а й набуває розвитку професійна спрямованість особистості майбутнього вчителя засобами дитячого країнознавства, тобто через роботу з казками, оповіданнями, віршами, які є автентичними зразками іншомовного мовлення [1, с. 25-26].

У рамках освітньої компоненти «Практика англійської мови» у навчально-науковому інституті педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка з метою інтегрованого формування комунікативної компетентності поширюється застосування такої інноваційної форми проведення практичних занять, як творча літературно-комунікативна майстерня, яка передбачає виконання комплексу комунікативних завдань для аудиторного та домашнього читання. Ядром кожної літературно-комунікативної майстерні є оповідання або уривок літературного твору для дітей англійськомовних авторів, суттєвою характеристикою якого є наявність соціокультурної інформації, до якої пропонується коментар у вигляді нотаток і малюнків. Послідовність завдань визначено з урахуванням психологічних механізмів розвитку комунікативних умінь, що відображено у поетапній методиці роботи з літературним текстом. Це передбачає спочатку рух від усної комунікації до читання (I етап), потім від читання до усної та писемної комунікації (II етап).

На першому етапі – від усної комунікації до читання - здійснюється керована викладачем підготовка до комунікативного читання. Метою передтекстової комунікації є формування вмій смислової, соціокультурної та мовної антиципації, яка забезпечує готовність до сприймання тексту оповідання завдяки активізації фонових знань та життєвого досвіду студентів. Для цього пропонуються завдання мовленнєвого характеру, яку рекомендується виконувати у різних формах взаємодії (індивідуальній, парній, груповій) з використанням графічної наочності, наприклад: визначити шляхи вирішення проблеми, скласти перелік характеристик, прокоментувати вислови.

Читанню тексту щоразу передує ознайомлення із запропонованим соціокультурним коментарем або самостійне виконання студентами пошукових

завдань лінгвокраїнознавчого наповнення, що має сприяти кращому розумінню оповідання або уривку літературного твору. Цей етап завершується спеціальними завданнями для заохочувального читання фрагментів тексту, виконання яких створює умови студентам відчувати 'смак' оповідання через здогадку, реконструкцію ймовірних подій, пошук власних рішень тощо. Студенти отримують домашнє завдання з особистісно-зорієнтованого читання, організованого за допомогою завдань на опанування студентами змісту оповідання та його мовного оформлення. Зосереджуючись на змісті тексту, студенти записують у власному журналі для читання ключові події, які їх вразили або надихнули, корисні для них особисто ідеї та думки, а також свої асоціації з прочитаним. Опрацювання мовного матеріалу тексту потребує вивчення ситуацій, в яких вживаються відібрані лексичні одиниці.

На другому етапі – від читання до усної та писемної комунікації – має місце навчальна робота з текстом оповідання, забезпечується розвиток комунікативної компетентності в інтеркультурному контексті та виконуються завдання педагогічно-професійного спрямування. Навчальне читання передбачає перевірку розуміння змісту тексту та активізацію мовного та мовленнєвого матеріалу літературного твору. Для цього студентам пропонуються нестандартні, завуальовані способи перевірки домашнього завдання, які не дублюють його, а спонукають до подальшого осмислення прочитаного через ігрові та підсумкові вправи, спрямовані на пошук необхідної мовної та змістової інформації, наприклад: укладання семантичних карток, пояснення різниці між мовними явищами, встановлення логічних зв'язків між смисловими одиницями тексту. Далі відбувається творче опрацювання змісту твору в різних ракурсах, зокрема, через представлення змісту прочитаного з точок зору кожного з персонажів оповідання. Наступним кроком є драматизація фрагментів оповідання з елементами ситуаційної трансформації.

Розвиток комунікативної компетентності в інтеркультурному контексті передбачає вдосконалення всіх форм усного мовлення, монологічного, діалогічного та полілогічного. Після завершення обробки текстового матеріалу

в усній формі студенти отримують завдання для розвитку вмінь писемного мовлення, а саме: написати рекламне оголошення, особистий лист, есе, статтю тощо. Мовленнєву діяльність мають стимулювати розгляд проблемних ситуацій, розв'язання пошукових задач, рольові ігри, елементи евристичної бесіди та інші інтерактивні технології.

Комунікативна практика професійно-педагогічного спрямування містить завдання, побудовані шляхом моделювання педагогічних ситуацій, які вимагають від майбутнього вчителя англійської мови початкових класів здатності грамотно і творчо застосовувати свої педагогічні знання відповідно до питань, яких торкається оповідання. До прикладу можна навести творчі проекти з адаптації змісту та мовного оформлення тексту для уроку англійської мови в початкових класах, порівняння альтернативних підходів до вирішення проблемних ситуацій, що виникли в оповіданні, розвитку в учнів емоційного інтелекту засобами літературних творів для дітей.

Запропонована методика формування комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови початкових класів з використанням літературних творів сприяє урахуванню особистих потреб та літературних інтересів студентів, розвитку навичок роботи з іншомовним автентичним матеріалом, а також самостійній розбудові лінгвокраїнознавчого кругозору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. Концепція навчання англійської мови в загальноосвітній початковій школі за навчально-методичним комплексом Have Fun // Іноземні мови в сучасній школі. 2012. № 1(53). С. 24–29.

2. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Кол. авторів: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін. К.: Британська Рада, 2001. 245 с.

А. А. Соболев
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

СУЧАСНИЙ СТАН ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У процесі вивчення іноземної мови вивчаються не тільки нові факти щодо граматики, словникового запасу тощо, але разом з тим відбувається залучення до культури країни мови, що вивчається. Ці знання необхідні для ефективної комунікації з носієм культури, мова якої вивчається. Одним зі складових елементів іншомовної комунікативної компетенції є соціокультурна компетенція. Соціокультурна компетентність має велике значення в навчанні школярів іноземної мови. Соціокультурний підхід до навчання допомагає учням подолати мовний і культурний бар'єри, так як при такому підході в учнів відбувається формування знань про специфіку культури і реалій країни мови, що вивчається, таких як сформовані культурні стереотипи, норми і правила поведінки, звичаї, обряди тощо [6].

На ефективність формування соціокультурної компетентності істотний вплив робить особистість вчителя, його індивідуальний стиль, досвід, вміння будувати відносини в класі і за його межами. Якщо говорити про соціокультурну компетенцію вчителя, то мова йтиметься як про його здатність взаємодіяти з представниками іншомовної культури, так і про його здатність вміло взаємодіяти зі своїми учнями, яких часто можна вважати представниками іншої культури зі своїм світовідчуттям [3, с. 15].

Учитель в цій системі виступає як організатор навчання, партнер по спілкуванню, вихователь, фасилітатор. Визначаючи основний підхід до викладання іноземних мов як компетентнісно-діяльнісний, викладач вважає однією з основних його складових соціокультурну компетентність; він

безпосередньо виводить учня на реалізацію даної компетентності в подальшій життєдіяльності, невід'ємним елементом якої є постійна співпраця з носіями іноземної мови [1, с. 13].

Соціокультурна компетентність є одним з компонентів комунікативної компетентності, що реалізується в безпосередньому спілкуванні. Таким чином, базовими складовими соціокультурної компетентності є:

– уміння виділяти загальне і культурно-специфічне в моделях розвитку рідної країни (регіону) та англомовної країни (її регіонів) в цивільному розрізі;

– готовність представляти свій регіон в розрізі найнеобхіднішої для іноземного гостя інформації з урахуванням можливої міжкультурної інтерференції англомовного гостя, передбачаючи причини можливого непорозуміння і знімаючи їх за рахунок вибору адекватних засобів мовної взаємодії, що є вирішальним показником оволодіння соціокультурною комунікацією;

– інтеграція різних культурних моделей, а значить, і сформованих на їх основі уявлень, норм життя, вірувань і т. п., в повсякденну культуру навчального закладу, а згодом в повсякденну життєву культуру [4, с. 36].

Соціокультурний компонент змісту навчання іноземних мов має величезний потенціал в плані включення учнів в діалог культур, знайомства з досягненнями національної культури з позиції розвитку загальнолюдської культури, тому що входить в зміст національної культури. Так, наприклад, на уроках з лінгвокраїнознавства учні знайомляться з географічним положенням Великобританії, її суспільним устроєм, вивчають культуру англомовних країн.

Література країн, що вивчається, є ще одним ефективним засобом формування соціокультурної компетентності. Художня англомовна література служить безцінним джерелом соціокультурної інформації. Англійська художня література як аспект національної культури відображає реальну дійсність своєї соціокультурної спільності, отже, вона включає в свої твори найрізноманітніші компоненти своєї національної культури. У процесі вивчання художньої літератури на заняттях англійської мови з метою розвитку соціокультурної

компетентності учні отримують обов'язковий обсяг мовних знань про естетику, художню культуру, про життя і творчість видатних класичних і сучасних діячів мистецтва [5, с. 17].

Завдяки комбінації зорової, слухової і м'язово-рухової наочності запам'ятовування навчального матеріалу відбувається краще і швидше, ніж запам'ятовування такої ж кількості матеріалу, представленої в словесній формі (усній або письмовій).

Фольклор, представлений у вигляді прислів'їв і приказок, також є цікавим і дієвим способом формування соціокультурної компетентності. Звичайно, народна мудрість інтернаціональна, але думка може передаватися різними засобами мови. Включення вивчення і заучування фразеологізмів, ідіом, загадок, прислів'їв тощо створює величезну мотивацію для учнів.

Отже, сучасне навчання іноземних мов у закладах середньої освіти орієнтоване не тільки на отримання знань і навичок іншомовного спілкування, але також і на розвиток соціокультурної компетентності. Не маючи сформованих знань про культуру країни досліджуваної іноземної мови, неможливо розвинути комунікативну компетентність в повному обсязі, при цьому досягнувши поставлених цілей спілкування. Сформована належним чином соціокультурна компетентність школяра в повній мірі уможливорює взаємодію з представниками інших культур. У зв'язку з цим методична діяльність учителя повинна бути спрямована на створення умов формування соціокультурної компетентності [2].

Таким чином, існує безліч способів формування соціокультурної компетентності в процесі практичного оволодіння мовою, серед яких: автентичні тексти, фольклор, відеоматеріали, що також є автентичним матеріалом, література англійських країн і лінгвокраїнознавство.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бачинська Н. Я. Формування соціокультурної компетенції мовних спеціальностей засобами англійського фольклору: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання:

германські мови» [Текст]. Одеса, 2014. 21 с.

2. Волосюк О. Формування іншомовної компетенції учнів на уроках англійської мови [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.int-konf.org/en/2013/prostir-i-chas-suchasnoji-nauki-22-24-04-2013-r/222-volosyuk-o-formuvannya-inshomovnoji-kompetentsiji-uchniv-na-urokakh-anglijskoji-movi> (дата відвідування 03.04.2020).

3. Воробйова І. А. Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи засобами іноземної мови: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00. 09. К. , 2003. 20 с.

4. Гордєєва А. Й. Навчання старшокласників загальноосвітньої школи обговорення проблем англійською мовою у процесі міжкультурного спілкування : дис. кандидата пед. наук : 13. 00. 02 [Текст]. К., 2004. 254 с.

5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: СЛОВО/БЪОУО, 2000. 262 с.

6. Фролова Г. М., Щукін А. Н. Формування комунікативної компетентності засобами інтерактивних технологій на уроках англійської мови в основній школі. З досвіду роботи вчителя англійської мови [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://nataliakompanichenko.blogspot.com/2015/02/blog-post.html> (дата відвідування 03.04.2020).

С. С. Струкова, С. Ю. Гуров
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

На тлі політичних і соціально-економічних змін, що відбуваються на сучасному етапі розвитку українського суспільства (розширення міжнародних

зв'язків, євроінтеграція), знання іноземних мов має надзвичайно важливе значення, адже саме іноземна мова (насамперед англійська) стає засобом міжкультурного зв'язку. Це спонукає вчителів, викладачів та методистів досліджувати і впроваджувати в навчальний процес нові, більш ефективні та виправдані методи, засоби та технології навчання, адже викладання іноземних мов має відповідати вимогам часу, опиратися на сучасні досягнення і важливі здобутки науки та техніки. В останні роки значна увага приділяється використанню інформаційних технологій у викладанні іноземних мов.

Як відомо, головною метою навчання іноземних мов є формування та розвиток умінь і навичок іншомовного спілкування, тобто формування комунікативної компетенції. Основою комунікативної компетенції є комунікативні уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Відповідно до основних видів мовленнєвої діяльності, до комунікативних (мовленнєвих) умінь відносять уміння говорити, уміння писати, уміння аудіювати та уміння читати. У свою чергу такі види мовленнєвої діяльності як аудіювання і говоріння є двома сторонами усного мовлення, яке являє собою процес використання мови у спілкуванні. З огляду на це, у сучасній методиці викладання іноземних мов постає проблема пошуку ефективних засобів активізації іншомовного усного мовлення, що є метою комунікативної методики у навчанні іноземних мов, спрямованої безпосередньо на практику спілкування. Колектив авторів підручника «Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах» під керівництвом С. Ніколаєвої наголошує: «Реалізація комунікативного підходу в навчальному процесі з іноземної мови означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню учнем іншомовної мовленнєвої діяльності» [5, с. 39]. Оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними) спрямоване на їх практичне використання, що сприяє швидкому та міцному запам'ятовуванню навчального матеріалу, адже мовлення стає як засобом так і середовищем закріплення знань. Вчені наполягають на тому, що з позицій комунікативного підходу процес навчання є моделлю реального процесу

мовленнєвої комунікації [5, с. 39].

С. Ніколаєва звертає увагу на те, що основою усного мовлення є процес говоріння, а першоосновою акту говоріння, як і будь-якої іншої діяльності, є певна мета, мотив, в основі якого лежить потреба [5, с. 143]. «Проте в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди. Отже необхідно створити умови, в яких у студентів з'явилося б бажання та потреба щось сказати...» [5, с. 147]. Мова йде про створення на занятті так званих «мовленнєвих» або «комунікативних» ситуацій. За визначенням В. Скалкіна: «Комунікативно-мовленнєва ситуація – це динамічна система взаємодіючих факторів, які залучають людину до мовленнєвого спілкування і визначають її поведінку в межах одного акту спілкування» [7, с. 18].

Таким чином виникає потреба відбору актуального та цікавого для учнів навчального матеріалу та використання таких методів і прийомів навчання, які сприятимуть створенню на заняттях з англійської мови такого іншомовного середовища та такого контексту для спілкування, що спонукатиме студентів до висловлення власної думки, обговорення, дискусій, та виникнення в них стійкого інтересу до мовленнєвої діяльності. На сьогодні на допомогу у вирішенні цього нагального методичного завдання приходять використання інформаційних технологій у вивченні іноземних мов.

На нашу думку, для того щоб повністю розкрити поняття «медіаосвітня технологія» варто окремо розібрати поняття «технологія», «педагогічна технологія» та «інформаційні технології». Технологія – це сукупність методів, засобів і реалізації людьми конкретного складного процесу шляхом поділу його на систему послідовних взаємопов'язаних процедур і операцій, які виконуються більш або менш однозначно та мають на меті досягнення високої ефективності певного виду діяльності. У свою чергу педагогічна технологія, за визначенням Є. Вєтошкіної, «це така побудова діяльності педагога, в якій всі входні в нього дії представлені в певній послідовності і цілісності, а виконання передбачає досягнення необхідного результату і має прогнозований характер» [2]. Якщо ми звернемося до «Словника методичних термінів» (автори: Е. Г. Азімов,

А. Н. Щукін), то ми знайдемо таке визначення: інформаційні технології – це «система методів і способів збору, накопичення, зберігання, пошуку, передачі, обробки і видачі інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних ліній зв'язку» [8].

Залежність сучасного суспільства, зокрема молоді, від ЗМІ, смартфонів та комп'ютерів важко переоцінити. Інтерес молоді до всього, що пов'язано з технічним прогресом, величезний. На сьогодні це те, що повністю відповідає інтересам і захопленням сучасних учнів та студентів, віковим особливостям їх розвитку. Користь від використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов полягає в тому, що вони не залишають учнів байдужими, захоплюють та заохочують до розмови, роблячи мовленнєвий матеріал комунікативно цінним, що, в свою чергу, сприяє формуванню комунікативної компетенції. Досвід використання інформаційних технологій переконує у їх ефективності для розвитку таких комунікативних умінь, як уміння правильно спланувати своє мовлення, знайти адекватні комунікативні засоби для передачі змісту власного висловлювання та досягнення комунікативної мети; уміння швидко, оперативно та правильно орієнтуватися в умовах спілкування, що змінюються; прогнозування можливої комунікативної поведінки співрозмовника; вміння постійно відчувати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні; володіння невербальними засобами спілкування; установлення контакту; розвиток пізнавальних здібностей тощо [1].

Можливості використання інформаційних технологій у методиці викладання іноземних мов та комп'ютерного супроводу навчального процесу на сьогодні вражаючі, адже вони створюють умови для здобуття будь-якої необхідної учням і вчителям інформації, а це дозволяє внести кардинально нове у звичайні форми роботи вчителів та викладачів, сприяє цікавому і повнішому розкриттю навіть дуже складного матеріалу, і тим самим сприяє значному скороченню навчального часу для успішного засвоєння теми. Інформаційні технології можна використовувати на всіх етапах уроку, у самостійній роботі учнів, під час розробки творчих проектів, підготовці до різноманітних тестувань

або олімпіад. Інформаційні технології якнайкраще відповідають принципам особистісного підходу у навчанні, здатні розкрити здібності учнів, впливають на їхню емоційну сферу, сприяючи активізації навчальної діяльності та підвищенню пізнавальної активності студентів.

Але варто пам'ятати, що потрібно використовувати на уроках з англійської мови лише ті інформаційні технології, які відповідають вимогам навчального процесу, та що їх застосування, за словами Т. Світельської, «залежить перш за все від мети уроку, їх мотивованості та доцільності, а також з урахуванням рівня знань і особливостей кожного колективу окремо» [6]. Крім того, запорукою успішного оволодіння іноземною мовою є використання інноваційних інформаційних технологій разом із традиційними методами та формами навчання.

Отже, інформаційні технології містять величезний інформаційний, дидактичний та мотиваційний потенціал у навчально-виховному процесі. Застосування досягнень новітніх інформаційних технологій відкриває перед викладачами та студентами нові можливості, значно розширює та урізноманітнює зміст, методи та організаційні форми навчання, забезпечує високий науковий і методичний рівень викладання. Застосовані в комплексі з традиційними інноваційні технології сприяють формуванню комунікативної компетенції студентів та значно підвищують ефективність засвоєння матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азарова Н.В. Використання інноваційних технологій навчання у формуванні комунікативної компетенції майбутніх правників [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/7_2009/4.pdf.pdf.
2. Ветошкіна Є.В. Актуалізація можливостей проблемного навчання в початковій школі [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://clck.ru/9kxeA>.
3. Максимова Г. Технологии медиаобразования. Высшее образование в России. 2005. № 6. С.131-134.

4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. К: Ленвіт, 1999. 320 с.

6. Свительская Т.П. Приемы активизации устной речи на уроках иностранного языка [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2015/10/09/priemy-aktivizatsii-ustnoy-rechi-na-urokakh-inostrannogo>.

7. Скалкін В.І. Комунікативні вправи англійською мовою: Посібник для вчит. Москва: Освіта, 1983. 128 с.

8. Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. Москва: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 746 с.

О. М. Супрун

Таврійський державний
агротехнологічний університет
імені Дмитра Моторного

ТРУДНОЩІ ПІДГОТОВКИ ДО ЄВІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

У 2016 році Міністерство освіти і науки України запровадило проведення вступних випробувань для вступу на навчання для здобуття ступеня магістра з використанням організаційно-технічних процесів здійснення зовнішнього незалежного оцінювання, а починаючи з 2018 року, в цьому форматі складають також і іспит з іноземних мов [4].

З того часу перелік спеціальностей щорічно розширювався, і відповідно до проекту умов прийому на навчання для здобуття вищої освіти, у 2021 році обов'язковим для усіх спеціальностей стане складання єдиного вступного

іспиту – «форми вступного випробування з іноземної (англійської, або німецької, або французької, або іспанської) мови для вступу на навчання для здобуття ступеня магістра на основі здобутого ступеня вищої освіти бакалавра, магістра (освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста), яка передбачає використання організаційно-технологічних процесів здійснення зовнішнього незалежного оцінювання» [5]. До того ж, цього року буде запроваджено ваговий коефіцієнт іспиту з іноземної мови на рівні щонайменше 25%, що підкреслює актуальність теми, що досліджується.

Проте, хоча формат ЄВІ залишається незмінним, складання цього випробування з року в рік викликає певні труднощі у здобувачів, особливо у студентів немовних спеціальностей, серед яких можна назвати нестачу часу, надмірну складність текстів, недостатньо сформовані у здобувачів навички різних видів читання та незнання стратегій виконання завдань у форматі ЄВІ, що відповідає нормам міжнародних іспитів, недосконалу систему визначення порогового балу «склав/не склав».

Проблемі контролю навчальних досягнень з мови присвячували свої наукові дослідження як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Серед них можна назвати І.О. Білецьку, Н.В. Зайцеву, Н.А. Козьміну, J. Ch. Alderson, J. Banerjee, F. Giraldo. Однак, підготовка до складання іспиту з іноземної мови в форматі ЄВІ все ще залишається викликом як для здобувачів, так і для викладачів закладів вищої освіти.

Серед труднощів даного іспиту більшість здобувачів називають брак часу на виконання завдань. Для порівняння, міжнародно визнаний іспит IELTS включає частину Reading, що розрахована на 60 хвилин, яка передбачає 3 секції з різними за типом текстами (2150-2750 слів) та 40 запитань до текстів [1]. ЄВІ ж 2020 року містило 6 текстів загальним обсягом 2850 слів та 42 завдання до них, на виконання яких відведено такий самий час. Навіть у порівнянні з завданнями рівня Academic Reading такі умови можна вважати надто складними, особливо для випускників бакалаврату нелінгвістичних спеціальностей, для яких вивчення іноземної мови не є пріоритетним

напрямок, адже студенти деяких спеціальностей мають лише одне заняття з іноземної мови на тиждень, до того ж тільки на молодших курсах. Через це вступники до магістратури змушені покладатись лише на знання, отримані під час навчання у школі [3].

З цього випливає ще одна проблема, адже навчальні плани більшості спеціальностей не передбачають підготовку до ЄВІ, бо студенти закладів вищої освіти вивчають курс іноземної мови за професійним/фаховим спрямуванням, що унеможлиблює поглиблення здобутих в середній школі знань із General English або навіть утримання їх на тому самому рівні (випускники шкіл, що вивчали іноземну мову на рівні стандарту, складають ЗНО рівня B1 CEFR) до моменту складання ЄВІ. До того ж, чималий відсоток здобувачів взагалі не складала ЗНО з іноземної мови, адже ця дисципліна не є обов'язковою для вступу на нелінгвістичні спеціальності, а тому початковий рівень знань студентів досить низький (A1-A2). Це такою ж мірою стосується здобувачів, що вступають до закладів вищої освіти на основі ОКР «Молодший спеціаліст». При цьому один і той самий тест ЄВІ складають випускники юридичних, економічних, гуманітарних, інженерних, аграрних спеціальностей, що, хоча й урівнює можливості здобувачів, не відповідає їх реальному рівню знань.

Наприклад, у Таврійському державному агротехнологічному університеті імені Дмитра Моторного за однією програмою з дисципліни «Іноземна мова (поглиблений курс)» [6] навчались студенти спеціальностей 072 «Фінанси та банківська справа» та 141 «Електроенергетика, електромеханіка та електротехніка». При цьому студенти обох спеціальностей мали 4 години аудиторних занять на тиждень, але перші вивчали іноземну мову протягом 4 років, другі – протягом 2 років, а тому мали різний базовий рівень знань. В результаті лише 63% бакалаврів спеціальності «ЕЕЕ» подолали пороговий бал у порівнянні з 87% випускників спеціальності «ФБ».

Стосовно змісту текстів для читання, додаткові труднощі виникають через невідповідність їх рівня складності програмі ЄВІ, яка визначає, що лексичний склад текстів для читання має відповідати рівню B1-B2 CEFR. При вибіркового

аналізі завдань 2020 року (друга сесія) було виявлено, що лише перші два тексти відповідали цьому рівню складності. Інші ж чотири містили вокабуляр рівня C1 та навіть невеликий відсоток лексичних одиниць рівня C2, що відповідає балу IELTS 6,5-8 та 8+ відповідно. В умовах немовних закладів вищої освіти здобувачам досить складно (або навіть неможливо) досягнути такого рівня володіння іноземною мовою.

Варто звернути увагу також на систему визначення порогового балу ЄВІ, адже сам принцип його визначення заздалегідь виключає стовідсотковий результат складання всіма учасниками тестування. Вважаємо не цілком об'єктивним той факт, що кількість правильних відповідей, що складатимуть пороговий бал, обговорюється та визначається експертами лише після перевірки робіт всіх учасників. Як наслідок, в будь-якому разі певний відсоток вступників не складуть ЄВІ, і чим краще підготовленими будуть випускники бакалаврату, тим вищим буде пороговий бал. Доцільніше було б оцінювати всіх учасників за єдиною шкалою, надаючи вишам можливість самим встановлювати прохідний бал в магістратуру.

Виходячи з викладених вище моментів, пропонуємо наступні шляхи подолання труднощів при підготовці до ЄВІ:

1) збільшення часу, відведеного на виконання завдань тесту, на 30 хвилин - це надасть можливість студентам більш вдумливо працювати над текстами та збільшить їх шанси на виконання завдань до них;

2) ввести в закладах вищої освіти на старших курсах дисципліну за вибором студента, яка б дозволила пройти курс підготовки до ЄВІ студентам, вмотивованим до вступу на другий магістерський рівень вищої освіти;

3) викладачам закладів вищої освіти звернути увагу на опрацювання стратегій роботи із завданнями на читання різних типів в форматі міжнародних іспитів (пошук ключових слів, розуміння структури тексту, розпізнавання зв'язків між частинами тексту на основі детального розуміння прочитаного тощо), що допоможе учасникам тестування ефективніше використовувати відведений час [2];

4) переглянути зміст текстів, що входять до єдиного вступного іспиту з іноземної мови, та привести їх до вимог, визначених програмою (а саме, виключити завдання, що містять лексику рівнів C1 та C2 як такі, що цій програмі не відповідають);

5) відмовитись від порогового балу «склав/не склав», адже при вступі на перший рівень вищої освіти через застосування цієї методики все «відсіяно» тих, хто не володіє іноземною мовою на достатньому рівні, або ж удосконалити процес його визначення (визначення порогу виключно за рівнем складності завдань, а не за відсотком тих, хто дав найменшу кількість правильних відповідей).

З огляду на вказане вище можна дійти висновку, що єдиний вступний іспит хоча й забезпечує об'єктивність оцінювання та рівні умови вступу для всіх здобувачів, все ж потребує вдосконалення процедури. Підготовка ж до цього випробування випускників бакалаврату немовних спеціальностей вимагає від викладачів закладів вищої освіти комплексного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. IELTS test format [Електронний ресурс]. URL: <https://www.ielts.org/about-the-test/test-format>.

2. Зайцева Н.В. Стратегії підготовки студентів нелінгвістичних спеціальностей до опрацювання розділу «читання» у ЄВІ з англійської мови. Зб. наук.-метод. пр. ТДАТУ «Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти». 2020. Вип. 23. С. 504–511.

3. Зайцева Н.В., Супрун О.М. Підготовка студентів нелінгвістичних спеціальностей до ЄВІ з англійської мови. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 22., т.1. С. 45–55.

4. Порядок організації та проведення вступних випробувань, що проводяться з використанням організаційно-технологічних процесів здійснення зовнішнього незалежного оцінювання для вступу на другий (магістерський) рівень вищої освіти в 2018 році [Електронний ресурс]. 2018.

URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/npa/2018/04/20/2-poryadok.pdf>.

5. Проект умов прийому на навчання для здобуття вищої освіти в 2021 році. [Електронний ресурс]. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2020/09/15/Proyekt%20nakazu%20Umovy%20vstupu%202021.pdf>

6. Сайт кафедри «Іноземні мови» ТДАТУ [Електронний ресурс]. URL: <http://www.tsatu.edu.ua/im/navchannja/dyscypliny/dyscypliny-za-vyborom-studenta/>.

А. Ю. Таран, Н. Є. Мілько
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ КЕЙСОВОЇ МЕТОДИКИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

В умовах сучасності стратегія розвитку освіти визначається насамперед глобальними соціально-економічними факторами і загальносвітовими тенденціями, найважливішими серед яких є зростаюча глобалізація, нерівномірність соціально-економічного розвитку країн, складна екологічна ситуація у світі та країні, несприятливі зміни демографічної ситуації, активне застосування нових інформаційних технологій, духовна криза суспільства, зумовлений стрімким розвитком науково-технічного прогресу і деформаціями традиційних культур суспільства, його моральних засад та духовних цінностей.

У таких умовах проблема підготовки українських школярів також набуває своєї актуальності, оскільки це надає новий імпульс для модернізації загальної середньої освіти, відкриває можливості для набагато більшої участі українських учнів і вчителів в академічних обмінах зі школами європейських

країн, створення національної системи ступеневої освіти як відображення загальносвітового процесу.

Отже, використання одних традиційних методів навчання недостатньо. Потрібне гнучке інформаційно-освітнє середовище, в якому поряд із традиційним підходом до викладання іноземних мов спостерігається підвищення інтересу до нових освітніх моделей, педагогічним інноваціям, технологій і методів.

Одним із них є спосіб організації навчання, що отримав назву Case Study – метод аналізу ситуацій. Аналіз останніх публікацій показав, що вирішення навчальних ситуацій або кейс-метод зародився на початку ХХ-го сторіччя в Гарвардській школі бізнесу. В англійській термінології case – це опис реальної ситуації або true life [2]. Кейс будується на подіях, які відбулися в реальності та пропонуються авторами для провокування дискусії, пробудження студентів до обговорення і аналізу та прийняття рішень у навчальній аудиторії. Кейс-метод дозволяє в умовах навчання створити ролеву систему, де студенти можуть зайняти певні соціально-професійні позиції. Зразок штучно створеної навчальної ситуації представляється ефективним засобом формування професійного менталітету в майбутніх учителів [3].

Метод case study – це активний метод навчання, який вимагає безпосередньої участі учнів під час уроку. Метод вивчення конкретних питань дає учням можливість творчо застосувати мовний матеріал на основі їх знань та умінь та дозволяє їм адаптуватися до реальних ситуацій.

Метод кейс об'єднує два елементи: сам випадок і обговорення цього випадку. Кейси забезпечують багатий контекстний спосіб введення нового матеріалу та створення можливостей для учнів застосувати на практиці те, про що вони тільки що дізналися на уроці. Ефективні кейси, як правило, засновані на реальних подіях та випадках. Людина, що приймає рішення, з якими стикається у певній ситуації, може вибрати між кількома альтернативами і кожна з цих альтернатив може бути підтримана логічним аргументом. Під час дискусії учні проводять аналітичну роботу з пояснення зв'язків між подіями у

цій справі, визначають варіанти, оцінюють вибір та прогнозують наслідки дій.

Випадки можуть бути різними за обсягом та змістом. Це залежить від цілей навчання іноземної мови, рівня учня, а також типу необхідної допомоги у процесі прийняття рішення. У нашому випадку ціль буде практична, яка відображає реальні життєві ситуації, так як для нас актуальним є навчання іноземної мови для учнів старшої школи.

Навчальне завдання практичного кейсу зводиться до підготовки лексики та граматики, вивченої раніше, практикування та прийняття рішень в конкретній мовній ситуації. Навчальний процес повинен відображати типові мовні ситуації, які частіше з'являються в реальному житті майбутніх медиків, тобто їх професійної підготовки.

Даний тип уроку допомагає розвивати та підвищувати критичне мислення студента; розвивати навички вирішення проблем; покращити організаційні навички студента; підвищити комунікативні навички; заохочувати спільне навчання та навички роботи з командою; пов'язати теорію і практику; змусити студентів бути активними під час уроку.

Схему кейсу можна звести до тренінгу по закріпленню знань, умінь та навичок поведінки в певних ситуаціях. Такі ситуації повинні бути наочними та детальними. Навчальні кейси максимально відображають ситуації професійної діяльності. Не дивлячись на штучне середовище ситуацій, їх проблема чи сюжет набувають характер практичності, тобто такі, які є в реальній професійній діяльності. Кейс виступає засобом отримання нового знання про ситуацію та поведінку в ній [4].

Кейс-уроки з англійської мови користуються особливим попитом серед літніх таборів, а також англійських курсів, шкіл з поглибленим знанням англійської мови, факультативів та інших занять. Адже вивчати мову, граючись – саме задоволення. Тут і цікаві факти, тести, і повна відсутність канцелярських та підручних завдань, які вже так набридли і вчителям, і учням. Звичайно, такі уроки будуть проходити для дітей із задоволенням. Дослідження показують, що ефективність кейс-уроків з англійської мови набагато вище, ніж вивчення її за

звичайними підручниками. До кейс-уроків можна підключити тематичні відео на ютуб або іншому ресурсі, щоб допомогти учням розібратися з вимовою та правильно поставити акцент.

Case Study – це специфічний метод навчання, який застосовується для вирішення освітніх завдань. Згадана вище Гарвардська Школа Бізнесу визначає метод кейсів як метод навчання, при якому студенти та викладачі беруть активну участь у безпосередньому обговоренні ділових ситуацій або завдань. Таким чином, суть цього методу полягає в осмисленні, критичному аналізі та вирішенні конкретних проблем або випадків (cases).

Метод кейсів включає одночасно і особливий вид навчального матеріалу і особливі способи його використання в навчальній практиці англійської мови. Іншомовна діяльність здійснюється в наступній послідовності: обговорення отриманої інформації, що міститься в кейсі, виділення найбільш важливої інформації; обмін думками і складання плану роботи над проблемою; робота над проблемою (дискусія); вироблення рішення проблеми; дискусія для прийняття остаточного рішення; підготовка доповіді; аргументована коротка доповідь [1].

Використання методу Case-study на заняттях з англійської мови дозволяє вирішувати завдання розвитку творчого та критичного мислення учнів, умінь самостійно конструювати свої знання й застосовувати їх для вирішення пізнавальних і практичних завдань, орієнтуватися в інформаційному просторі, аналізувати і актуалізувати отриману інформацію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агафонова Е. А. К вопросу о применении метода Case-study и использовании Интернет-ресурсов как активных методов обучения иностранному языку в техническом вузе [Текст]. *Молодой ученый*. 2011. №6. Т.2. С. 114–116.
2. Словник іншомовних слів / уклад. С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. К. : Наук. думка, 2000. 680 с.

3. Ситуационный анализ, или анатомия кейсметода / [под ред. д-ра социологических наук, профессора Ю. П. Сурмина]. К. : Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.

4. Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case – study в обучении студентов [Электронный ресурс] / Ольга Георгиевна Смолянинова. Красноярск: КГУ. 2002. Режим доступа: <http://www.lan.krasu.ru/studies/authors/smolyaninova/CASESTUDY/articles/ECASE/ECASE.html>.

Т. В. Тарасенко, А. С. Віхляєва
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ІНШОМОВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ ДИСКУРС ЯК ОСНОВА КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА

Економічні та соціально-культурні зміни в сучасному світі привели до розширення співпраці в міжнародних освітніх проектах, до зростання професійних контактів в іншомовному середовищі. Оновлена парадигма вищої освіти зажадала від фахівця професійної компетентності, невід'ємною складовою якої є вільне володіння іноземною мовою і нормами іншомовного професійного спілкування. В епоху глобалізації, коли поряд з професійними знаннями, навичками і вміннями, здатність до міжособистісного і міжкультурного співробітництва на міжнародному рівні стає невід'ємною якістю особистості будь-якого фахівця, роль філолога-знавця іноземних мов надзвичайно зростає. Оскільки центром сучасної лінгвістичної освіти є той, хто навчається, розвиток його духовних сил, здібностей, піднесення потреб, виховання його моральності, на думку Ю. І. Пассова процес іншомовного навчання слід розглядати в якості процесу

іншомовної освіти, який має величезний потенціал, оскільки в ньому органічно поєднуються чотири аспекти [5]:

- пізнавальний (знання іноземної культури і мови як її компонента);
- розвивальний (розвиток здібностей і мовленнєвих механізмів);
- виховний (виховання моральних якостей особистості);
- навчальний (оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю).

Така антропоцентричність освіти, на відміну від навчання, передбачає створення умов, оптимальних для самостійного оволодіння змістом освіти, і управляє відкрито і приховано, безпосередньо і опосередковано процесом навчання.

Аналіз наукових досліджень, в яких представлені різні аспекти концепції діалогу культур (М.М. Бахтін, І.О. Зимня, О.М. Леонтьєв, Ю.І. Пассов) та проблеми навчання іншомовного професійного дискурсу (Т.А. Ван Дейк, В.І. Карасик, М.А. Макаров, Р.П. Мільруд, G. Brown, M. McCarthy, R. Carter) дозволяє висунути на перший план навчання іншомовного професійного дискурсу студентів філологічних спеціальностей як основу ефективного формування їх іншомовної комунікативної компетентності.

Визнання мови як засобу спілкування дає підставу розглядати мову в її єдиній функції, а саме у функції комунікації, що представляє собою дійсно складне інтегроване явище, в якому інтегровані всі властивості мови, які виявляються в процесі обслуговування нею життя людського суспільства на всіх етапах його розвитку. Комунікативна функція мови досліджувалася в лінгвістиці протягом всієї її історії і отримала безліч інтерпретацій та обґрунтувань, але якими б не були різноманітні сфери прояву мови, якими б своєрідними не були цілі використання мови в різних системах комунікації та в різних жанрах, мова має одну мету за своєю природою – встановлення взаєморозуміння в процесі комунікації.

Мова реалізується в мовленні. Мовлення – це зовнішній прояв мови, який відіграє винятково важливу роль у спілкуванні та діяльності людини. Найважливіша функція мовлення як діяльності – функція вираження думки. Мислити – значить оперувати поняттями, тому необхідно знати слова, що

позначають ці поняття, тому оволодіння мовними засобами є оволодінням багатством мови, необхідною умовою розвитку мислення людини та її спілкування [4, с. 186].

Мовлення – це здійснення і повідомлення думок на основі системи мови. Мовлення підрозділяється на внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє мовлення є здійснення мислення у мовній формі. Зовнішнє мовлення являє собою спілкування. Одиницею мовлення є висловлювання – виражене і організоване засобами мови повідомлення завершеної думки. Висловлювання може бути простим (мінімальним) і складним. Мовна форма мінімального висловлювання – речення. Тому мінімальне висловлювання може містити або одне просте або складне речення (наприклад: «Мова – це наша національна ознака, в мові – наша культура, сутність нашої свідомості» (Іван Огієнко)), або вигук як особливу частину мови, яка має відношення мовця до предмета думки і заповнює фізичний місце пропозиції в висловлюванні (наприклад: «На жаль!»). Складні висловлювання включають в себе прості, але не зводяться до них.

Іншомовний дискурс найбільш повно дозволяє реалізувати мовленнєві вміння. З одного боку, дискурс трактується як мовлення, вписане в комунікативну ситуацію, і в силу цього – як категорія з більш чітко вираженим соціальним змістом в порівнянні з мовленнєвою діяльністю особистості.

Відомий лінгвіст Т.А. Ван Дейк дає наступне визначення дискурсу: дискурс є комунікативною подією, що відбувається між мовцем, слухачем, (спостерігачем тощо) у процесі комунікативної дії в певному часовому, просторовому та іншому контексті. Ця комунікативна дія може бути мовленнєвою, письмовою, мати вербальні і невербальні складові. Це складне комунікативне явище, яке включає в себе і соціальний контекст, що дає уявлення як про учасників комунікації, так і про процес виробництва і сприйняття повідомлення [2, с. 113].

У сучасних дослідженнях з теорії комунікації широко поширена філософська модель М.М. Бахтіна, яка є найбільш загальною і відображає одну з найбільш значущих концепцій у філософії. М.М. Бахтін розглядає в своїй

моделі комунікативні відносини як діалогічні відносини, які виділяються в якості особливого типу смислових відносин, що виходять за рамки реального діалогу [1]. З огляду на це Н.В. Єлухіна відзначає, що на відміну від тексту, дискурс є зразком реалізації певних комунікативних намірів у контексті конкретної комунікативної ситуації і по відношенню до певного партнера, представника іншої культури, вираженої доречними в даній ситуації мовними і немовними засобами [3].

Аналіз сучасних досліджень дозволяє визначити наступні властивості дискурсу:

- ситуативна обумовленість в зв'язку з його реалізацією в конкретній ситуації, характерній для відповідної сфери спілкування;
- тематична зв'язність і обумовленість, оскільки змістовні компоненти дискурсу розкриваються в рамках певної теми;
- соціальна орієнтація, оскільки він характеризується соціальним статусом комунікантів;
- динамічність у зв'язку з існуванням можливості видозміни теми в рамках комунікативної ситуації, зміни тональності дискурсу;
- неоднорідна структурованість;
- невизначеність кордонів.

Поняття дискурсу розширює поняття тексту іноземною мовою, представляючи його як продуктом мовленнєвої діяльності, а й творчим процесом створення тексту, який багато в чому визначається екстралінгвістичними факторами (комунікативним контекстом і умовами спілкування).

ЛІТЕРАТУРА

7. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1979. С. 237–280.
8. Ван Дейк Т.А. Язык, познание, коммуникация. Москва: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртене, 2000. 308 с.

9. Елухина Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методике формирования дискурсивной компетенции. *Иностранные языки в школе*. 2002. № 3. С. 9–13.

10. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии*. 2004. № 5. С. 3–12.

11. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. Москва: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.

Ю. В. Тертицька

Мелітопольський державний

педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

MODES OF INTERACTION AT ENGLISH LESSONS IN HIGH SCHOOL

Gone are the days when the teacher was considered the sage on the stage whose job was to fill students heads with knowledge. Learners are not recipients to be filled, but humans with their own personal needs who want to initiate their own learning and develop their skills in a threat-free environment.

This shift in perspectives has its manifestation in the classroom. Classroom interaction has become of paramount importance in the teaching and learning process.

The term “interaction” is made up of two morphemes, namely inter and action. It is a mutual or reciprocal action or influence. In English language teaching, interaction is used to indicate the language (or action) used to maintain conversation, teach or interact with participants involved in teaching and learning in the classroom.

Classroom interaction can be seen from different perspectives according to the approach adopted in teaching.

From a behaviorist perspective, classroom interaction is reduced to modeling, repetition, and drills. The most salient feature of classroom interaction in a behavioral model is the use of techniques that bring students' behavior under stimulus control. This model focuses mainly on the transmission of the right behavior to students by means of stimulus, response and reinforcement. This approach to teaching is mainly teacher-centered. Students are mere recipients whose control over interaction is reduced to the minimum. The interaction flows, most of the times, in one direction, from the teacher to the students. They rarely work collaboratively to construct their knowledge [4, c. 1].

The cognitive model of classroom interaction is based on the learner processing of what's happening in the classroom to make sense of the world. Here, the learner is actively involved in the learning by means of two processes, namely assimilation and accommodation. These are complementary processes through which awareness of the outside world is internalized by learners. The input that the learner receives is processed and adapted to learners prior knowledge. Learners are actively engaged in the learning by questioning and making sense of the world. The students are invited to make hypotheses, ask questions, and experiment. The aim is to auto regulate their learning and find a state of equilibrium between the prior knowledge and the new one. The interaction flows freely between the teacher, the students, and the language taught.

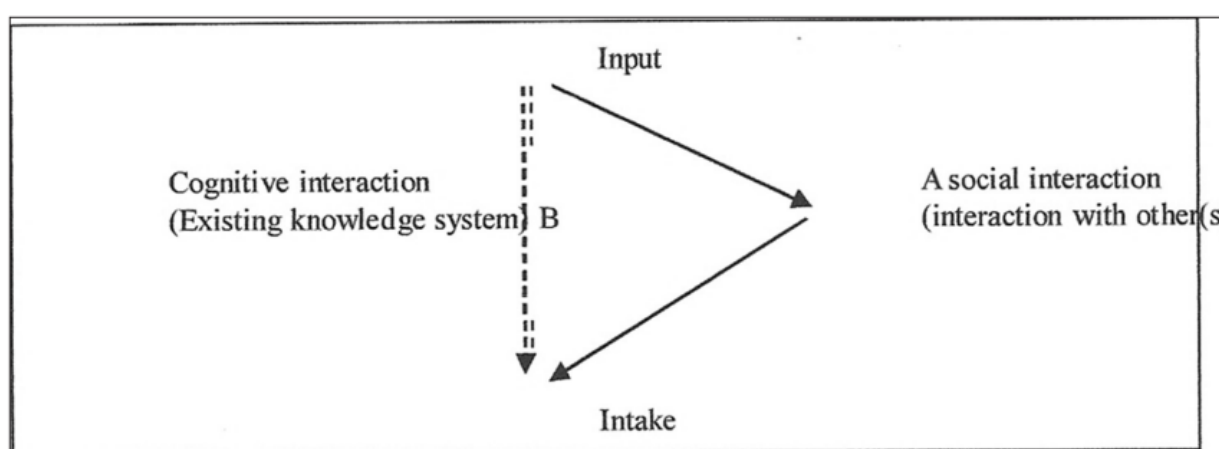


Figure 1. The Role of Interaction (Van Lier, 1988)

Interaction is at the heart of the social constructivist theory of learning. Learners make sense of the world not only by means of internal processes (what happens in the

mind), but also through the social dimension of learning. This theory contends that human development is socially situated and knowledge is constructed through interaction with others.

Taking the different main participants in classroom interactions, namely students and teachers, one can think of the following possible patterns:

Teacher-students.

Students-teacher.

Students-students.

One may argue that the more the initiative comes from students in classroom interaction, the more learning is taking place. In other words, the more students are free:

to ask and answer questions,

to take decisions about the learning process,

to participate in discussions,

to initiate conversations,

the more they contribute to the learning process.

It is worthwhile noting that there is a huge difference between classes where the focus is on teaching and classes where focus is on learning:

Teacher-centered classes:

Focus is on teaching

They are lecture-focused

Students' talking time is low.

Students have little say on what's happening

Teacher have to listen, take notes and memorize what they are being taught

In these classes, teachers do not provide an opportunity for interactions among students. Most of the classroom interaction is teacher-student oriented.

Student-centered classes:

Focus is on learning.

Focus is not on lectures but on tasks.

Students work collaboratively in small groups to answer tasks.

Tasks are designed in such a way that they have the potential for more than one answer.

Students talking time is high.

Students are provided with sufficient time and opportunity to listen and consider the ideas of others.

Critical thinking is promoted [4, c. 2].

Adult English language learners at all proficiency levels, including literacy- and beginning level learners, need to speak and understand spoken English for a variety of reasons. Immigrant adults need English for daily life to communicate with the doctor, the school, the community, and the workplace. Learners at all proficiency levels can communicate, and they appreciate being encouraged and challenged to further their skills. They participate in interactive, communicative activities in all facets of the class—from ice-breaking activities, needs assessment, and goal-setting to life-skills, phonics, and spelling. This is especially true where there is a strong classroom community that supports natural language production.

What are Communicative Activities?

Communicative activities include any activities that encourage and require a learner to speak with and listen to other learners, as well as with people in the program and community. Communicative activities have real purposes: to find information, break down barriers, talk about self, and learn about the culture. Even when a lesson is focused on developing reading or writing skills, communicative activities should be integrated into the lesson. Furthermore, research on second language acquisition (SLA) suggests that more learning takes place when students are engaged in relevant tasks within a dynamic learning environment rather than in traditional teacher-led classes [3, c. 4].

Some immigrants, such as parents, elders, or people who work in isolated environments (like housekeepers and babysitters) may feel lonely and experience depression or have low self-esteem. They may begin to feel that they will never learn English or never feel comfortable in the United States. Offering well-designed and well-executed communicative activities can help turn the English classroom into an

active, safe, and enjoyable place where literacy- and beginning-level learners can learn what they need and want to learn.

Most English language learners have had access to some schooling in their native countries. Their school was probably very teacher-directed. Learners were expected to be quiet and listen to the teacher and then, when asked, to respond to the teacher in unison with the one correct answer. Because of this, some adult English language learners may be initially disconcerted when their English teacher begins asking them to get up and move around, work in pairs or groups, and talk to one another. It also may be difficult for learners to realize that there can be more than one correct response to a question and many ways to ask a question. However, many, if not most, learners adapt and prosper with increased interactivity and independence [5, c. 147–148].

Writers	Contexts	Concepts
Van Lier (1988)	L2 Classroom interaction	Four types of L2 classroom interaction Less topic-orientation, less activity-orientation More topic-orientation, less activity-orientation More topic-orientation, more activity-orientation Less topic-orientation, more activity-orientation
Jarvis & Robinson (1997)	Primary-level EFL Lessons	Pedagogic functions of classroom interaction Show acceptance of pupils' utterances Model language Give clues

		Elaborate and build up the discourse Clarify understandings Disconfirm or reject
Kumaravadivelu (1999)	A framework of Critical Classroom Discourse Analysis (CCDA)	The framework reflects the external and internal factors of classroom discourse
Seedhouse (2004)	Conversation Analysis on turn-taking and sequence	Four classroom contexts Form and accuracy contexts Meaning and fluency contexts Task-oriented contexts Procedural contexts
Steve Walsh (2011)	L2 classroom context using conversation analysis	L2 classroom modes Managerial Materials Skills and systems Classroom context

Recent Studies of Classroom Interaction (Walsh, 2011) [2, c. 16–17].

Communicative activities such as those described below can be used successfully with many class levels. They are especially crucial for literacy- and beginning-level classes as vehicles to move learners toward independent and confident learning. To make these activities as useful as possible there are a few things to remember:

- Keep teacher talk to a minimum. Explain as much as possible by demonstrating the process, explaining in different ways, and repeating. Don't worry if every learner doesn't understand every part of an activity. Move on when the majority of the learners get the idea, and then circulate and help as needed—unobtrusively. One

way to gauge the success of a class for English language learners is to observe how much or how little the students are depending on the teacher. The more learners are working independently, in pairs, or in small groups, the more successful the class.

- Literacy- and beginning-level learners, as well as those at intermediate and advanced levels, are highly competent individuals. They may lack English and (for some) school skills, and it is the teacher's job to help them with that. These adults have successfully weathered many difficulties to get to class. Give them the credit they deserve.

- Have fun. Communicative activities are designed to be lively, interactive, and fun. When people are comfortable, they are likely to learn more. An active, cooperative class is a class where a great deal of learning – social, cultural, and linguistic – is evident.

Communicative activities provide opportunities for learners to use the language with one another and with people in the community. The activities included on the following pages can be used with literacy- and beginning-level learners.

The following activities provide opportunities for interaction and communication:

Activity II–1: Class Survey Activity II–2: Conversation Grid

Activity II–3: Line Dialogue Activity II–4: Information Gap

Activity II–5: Language Experience Approach Activity II–6: Games [4, c. 10-11].

Classroom interaction are categorized into verbal practices, non-verbal practices, pedagogical practices and personal practices. The majority of teachers said that they combine first and target language. Other teachers prefer to use mostly in first or target language. For easiness and quickness, G3 and G14 generally use Indonesian as medium of instruction. Once I try to use English, yet they do not understand what I am saying. Then, I think I rather choose to use Indonesian than keep consistent in English. (TW-07). Other dimensions in verbal practices are teacher talk, teacher questions, error correction, student response and student question. [1, c. 6].

Teacher talk is dominated over classroom communication. Slow, clear and loud

pace with simple expression is the characteristic of teacher talk. Teachers also deliver questions mostly in the form of displayed questions. Regarding to error correction, some teachers prefer to repair error made the students; meanwhile, other choose to ignore it. The teachers described differently about the student response.

Most of them stated that student response particularly oral language in English is still limited in the form of short expression. Yes, the students are asked to produce writing product in English. However, in the process of making the product, they use Indonesian, it doesn't matter for me. That is the level of the student. If their levels are all good in English, they can speak English. (TW-02). Teacher also yielded that some students ask questions when necessary. As the students do not understand what they should do and they find problems of vocabulary, they come to the teachers for help. The teachers reported that what they communicate with the students not only about materials or subject. Moreover, giving advices, suggestions, warning as well as compliment are also part of interaction practices. It is so important. The student feels that my teacher appreciates me by giving compliment. For next, she will learn more and more. That is so important [6, c. 121].

We say good job or you can do it. Students (teenagers) love to be praised. (TW-02). The teachers believe that at this present the students, as beginners, provide limited language production. By the time, they gradually develop their language proficiency [5, c. 150–152].

REFERENCES

1. Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. New York: Routledge.
2. Mackey, A., Abbuhl, R., & Gass, S. M. (2012). Interactionist Approach. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 7–23). New York: Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1017/S0272263112000423>

3. Moss, D., & Ross-Feldman, L. (2003). Second-language acquisition in adults: From research to practice. Retrieved December 14, 2004 from. Access mode: http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html.
4. Rhalmi, M. Classroom Interaction [Text]: article. Access mode: <https://www.myenglishpages.com/blog/classroom-interaction/>. – My English Pages, 2016.
5. Sundari, H. Classroom Interaction in Teaching English as Foreign Language at Lower Secondary Schools in Indonesia [Text]: article / Hanna Sundari. Access mode: https://www.researchgate.net/publication/322056091_Classroom_Interaction_in_Teaching_English_as_Foreign_Language_at_Lower_Secondary_Schools_in_Indonesia/fulltext/5a4130d00f7e9ba868a18c55/Classroom-Interaction-in-Teaching-English-as-Foreign-Language-at-Lower-Secondary-Schools-in-Indonesia.pdf. - Advances in Language and Literary Studies, 2017.
6. Walsh, S. (2011). Exploring Classroom Discourse: Language in Action. Oxon: Routledge Taylor & Francis Group.

Н. В. Тучина, І. М. Каминін
Харківський національний
педагогічний університет імені
Г.С. Сковороди

РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Швидкоплинні зміни в економічному і соціальному розвитку суспільства, тенденції до глобалізації в усіх сферах людського буття, інформаційний бум і діджиталізація культури призводять до нових викликів у визначенні змісту і організації освіти. Сучасній системі вищої освіти властиві такі особливості:

а) компетентністний підхід; б) студентоцентрованість; в) навчання через діяльність.

Компетентністний підхід до організації навчально-виховного процесу і визначення сутності навчання передбачає зсув акцентів з ретрансляції знань на зближення навчання з процесом наукового пізнання, результатом якого є набуття практичного суспільного досвіду, оволодіння загальними і фаховими компетенціями, необхідними для розв'язання завдань майбутньої професійної діяльності.

Студентоцентрованість перетворює студента на активного суб'єкта освітньої діяльності, який самореалізується у процесі здобуття знань і формування вмінь і навичок їх застосування, накопичення досвіду формулювання цілей і вибору способів їх досягнення, саморефлексії і самооцінювання.

Запропонована американським соціальним філософом Дж. Дьюї концепція «навчання через діяльність» [5, с. 234] спрямована на поєднання розумової і практичної діяльності для здійснення навчально-дослідницької, пошукової, творчої та інших видів роботи, вибудовування власної моделі професійної діяльності, виходу за межі традиційних рішень, відмови від шаблонів і стереотипів.

Метою публікації є узагальнення досвіду розвитку дослідницької компетентності як складової професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Дослідницька компетентність розглядається як одна з ключових компетентностей людини 21 століття. У сучасному світі дослідницька компетентність стає однією з інтегральних рис успішної особистості, яка пристосовується до швидких змін, самовдосконалюється, знаходить адекватні відповіді на виклики постінформаційного суспільства. Зазначимо, що дослідницька компетентність має бути притаманною не лише тим фахівцям, які безпосередньо залучені до науково-дослідницької діяльності, але і фахівцям-практикам, які щоденно аналізують, розв'язують проблеми і завдання, що

виникають у реальних ситуаціях навчального процесу. Дослідницьку компетентність багато педагогів інтерпретують як володіння сукупністю знань, здобутих в результаті пізнавальної діяльності, володіння методами і методиками цієї діяльності, сформованість певних ціннісних орієнтацій, мотивації та позиції дослідника [4].

Описуючи сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність», М.С. Головань виділяє такі її структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний, який виступає як система професійно значущих мотивів дослідницької діяльності та усвідомлене ставлення до неї; когнітивний, що включає систему наукових знань професійного та міждисциплінарного характеру і пізнавальних умінь науково-дослідницької діяльності; діяльнісно-практичний, змістом якого є володіння способами і прийомами науково-дослідницької діяльності та вміннями їх практичної реалізації; рефлексивний компонент, в основі якого є систематичне оцінювання власних досягнень, їх порівняння з поставленими цілями та завданнями, і бажання самовдосконалюватися [1].

Формування дослідницької компетентності є тривалим процесом, який багато в чому залежить від наявності сприятливого педагогічного середовища у навчальному закладі, спільних зусиль деканату, кафедр, студентського наукового товариства. Набуття знань і практичних навичок дослідницької діяльності починається ще у школі в процесі проєктної роботи і виконання інших завдань пошукового характеру. Цей процес продовжується у вищому навчальному закладі і є невід'ємною складовою професійного зростання після його закінчення, тобто продовжується протягом практично всього свідомого життя людини-професіонала.

Ми можемо виділити такі базові принципи формування дослідницької компетентності студентів у закладах вищої освіти: поступовість; послідовність; циклічність; педагогічна і психологічна підтримка; урахування інтересів і схильностей студентів; добровільний вибір тем дослідження; дотримання вимог до дослідження; обов'язкове виконання взятих на себе зобов'язань; урахування тематики досліджень кафедр і факультету. Циклічність пов'язана з

послідовністю і поступовістю і разом з ними відбиває динаміку процесу формування дослідницької компетентності студента. Педагогічна та психологічна підтримка здійснюється протягом усього періоду навчання у закладі вищої освіти з боку наукових керівників, викладачів методики навчання та інших професійно-орієнтованих дисциплін, керівників практики, вчителів-менторів. Ідея студентоцентрованості виражається в урахуванні інтересів і схильностей студентів, що є ще одним підґрунтям для створення індивідуальної освітньої траєкторії кожним студентом.

Безпосередньо у вищому навчальному закладі можна виокремити такі етапи формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти:

1) підготовчий етап, на якому здобувачі вищої освіти накопичують інформацію про основні напрямки дослідницької роботи, пов'язаної з майбутньою професією, готують реферати, презентації, виконують групові проекти під час вивчення дисциплін, передбачених навчальним планом для 1 курсу;

2) інформаційно-пошуковий етап, протягом якого починається педагогічна практика і сфокусоване спостереження за певними аспектами діяльності вчителя й учнів у класі, виявлення проблемних зон в організації і проведенні навчального процесу, написання рефлексивних есе і виконання проблемно-пошукових завдань під час занять з методики навчання іноземної мови;

3) орієнтувальний етап, що передбачає ознайомлення з вимогами до наукового дослідження студента, з основними стадіями дослідження, формулювання гіпотез і проблемних питань, методами збирання і аналізу даних, з досвідом проведення досліджень іншими освітянами (за допомогою метода кейс-стаді);

4) виконавчий етап, що включає безпосереднє виконання дослідження протягом педагогічної практики в якості вчителя, розробку матеріалів і проведення методичного експерименту;

5) аналітичний етап, на якому відбувається якісний і кількісний аналіз зібраних даних, знаходження відповідей на поставлені проблемні питання,

написання кваліфікаційної роботи – дослідження бакалавра і її захист, поширення результатів дослідження за рахунок виступів на семінарах, засіданнях проблемних груп, науково-практичних конференціях студентів;

б) узагальнюючий етап, коли дослідницька діяльність студента в магістратурі набуває якісно нового рівня, тематика досліджень розширюється, розгляд питань поглиблюється, проводяться нові експерименти, а результати віддзеркалюються у наукових публікаціях (статтях і тезах) і магістерському дослідженні.

Виокремлені етапи корелюють з тим, як процес професійно-методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови організовано за новою типовою програмою «Методика навчання англійської мови», розробленою в рамках міжнародного проекту «Шкільний учитель нового покоління» Міністерства освіти і науки України і Британської Ради в Україні [3].

Описана система розвитку дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти не претендує вирішити всі проблеми в організації підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Але, на нашу думку, користь від неї очевидна. По-перше, організована таким чином підготовка сприяє розвитку рефлексії, що є необхідним інструментом для формування професійної автономії. По-друге, набуті навички проведення дослідження, оволодіння його методиками і інструментами, накопичений практичний досвід стають у нагоді у подальшій професійній діяльності. Випускники демонструють більшу впевненість і можуть обґрунтувати, чого і як вони навчають і чому саме так. По-третє, сформована дослідницька компетентність перетворює вчителя з пасивного спостерігача за станом розвитку шкільної освіти на агента змін, який не тільки копіює традиційні методики, а знаходиться в постійному пошуку, ініціюючи і впроваджуючи нові технології і прийоми. По-четверте, результатом свідомої дослідницької позиції вчителів є активна участь у поширенні власного досвіду і вивченні досвіду інших на семінарах, конференціях, професійних асоціаціях і через публікації у професійних виданнях.

Таким чином, запропонована система розвитку дослідницької

компетентності майбутніх учителів є достатньо надійним інструментом для надання практичній діяльності вчителя проблемно-пошукового характеру і забезпечення постійного особистісного і професійного зростання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головань М. С., Яценко В. В. Сутність та зміст поняття “дослідницька компетентність”. *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: зб. наук. пр.* Кривий Ріг : ВВ НМетАУ, 2012. Вип. VII. С. 55–62.
2. Типова програма «Методика навчання англійської мови»: освітній ступінь бакалавра. Івано-Франківськ : НАІР, 2020. 126 с.
3. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования. *Народное образование.* 2003. № 2. С. 55–61.
4. Dewey J. *How we think.* Buffalo, NY : Prometheus Books, 1933. 286 p.

Т. І. Харченко, Н.О. Гостіщева
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Одним з важливих питань концепції модернізації освіти є комунікативне навчання іноземної мови. В даний час перед вищою школою стоїть завдання не тільки модернізувати зміст навчальних курсів, а й ввести нові технології формування комунікативної мовної компетенції майбутніх фахівців. Викладання іноземної мови у ВНЗ спрямовано на формування у студентів

здатності і готовності до ділової комунікації, що передбачає розвиток різних видів компетенцій, як рецептивного, так і репродуктивного характеру іншомовного спілкування, на розвиток навичок професійно-орієнтованого усного та писемного мовлення. Студент повинен не тільки знати спеціальну лексику, термінологію, фразеологію, граматичні конструкції, представлені в різних матеріалах – газетних і журнальних статтях, публікаціях в електронних ЗМІ (розміщених на спеціальних сайтах, в блогах і твітерах), а також використовувати мовні кліше і штампи ділової розмовної мови, необхідні при веденні переговорів, обговорення професійних питань на конференціях, симпозіумах, «круглих столах», презентаціях тощо.

Розвиток інформаційних технологій відкриває нові перспективи для викладання іноземних мов, особливо це набуває цінності під час дистанційної форми навчання. Не так просто викладачам іноземної мови перейти від традиційних форм роботи, де контролюються усі етапи навчального процесу в аудиторії, до інтерактивних форм взаємодії викладача та студента, чи студентів між собою в умовах дистанційного навчання. Викладач опиняється в умовах необхідності створювати навчальні ситуації, в яких студенти опиняються в заданому комунікативній середовищі. Для того, щоб напрацювати навчальні комунікативні ситуації виникає необхідність у переконливому теоретичному обґрунтуванні правильності того чи іншого вибору при впровадженні нової освітньої парадигми.

Застосування інформаційних технологій в процесі навчання іноземних підвищує мотивацію і пізнавальну активність студентів, інтерес до предмету, допомагає інтенсифікувати і індивідуалізувати навчання, усуває психологічний бар'єр при використанні іноземної мови як засобу спілкування. Особливий інтерес представляють smart технології, які використовуються в процесі навчання іноземних мов, зокрема, вебінари, соціальні мережі, вікі і підкасти [1].

Smart-технології поступово входять в практику навчання іноземних мов. Завдяки їх доступності, мобільності та простоті використання в найближчому майбутньому вони можуть стати досить популярними засобами навчання. Нові

smart-технології вимагають від викладача володіння діапазоном умінь, які вважаються звичною нормою в сучасному бізнесі, але набувають нового змісту і значення в освіті. Зростає значення організаційних навичок викладача, необхідні нові педагогічні та організаційні моделі для упровадження у навчальний процес. Також важливим є удосконалення рівня комп'ютерної грамотності.

Під час онлайн навчання іноземної мови необхідно у повній мірі використовувати інноваційний потенціал Інтернет ресурсів для створення освітнього середовища. Інформаційні технології змінюють соціальний та комунікаційний простір та створюють нові умови для розвитку евристичного діалогу. Особлива роль відводиться Інтернет-комунікаціям (вебінар, аудіо-відео-конференція, чат, блог, електронна пошта, обмін файлами в Інтернеті, whiteboard дошка тощо), які посилюють когнітивно-комунікативну взаємодію. Інтернет надає реальні можливості для моделювання навчального та інформаційного середовища, формуючи певні комунікаційні зв'язки та стосунки [2].

Такий інтерактивний інструмент, як вебінар (від «Веб-семінар»), може використовуватися у формі синхронного та асинхронного електронного навчання. У разі участі студентів у вебінарі вони можуть слухати лекції викладача в режимі реального часу та ставити йому запитання через чат, тобто здійснювати навчальний процес в реальному часі, синхронно. Якщо запис вебінару був завантажений з сайту пізніше, в цьому випадку здійснюється асинхронний тип електронного навчання. Вебінари дуже зручні, тому що слухачі та учасники можуть зареєструватися на вебінар, якщо їм це цікаво, або переглядати записи вебінарів, якщо вони не відвідують їх у режимі реального часу.

Ще одним інструментом навчання іноземної мови є Вікі-технологія. Це технологія спільної роботи над контентом, вона дозволяє декільком користувачам разом редагувати один і той же матеріал. При цьому система, що підтримує вікі, як правило, дозволяє вести історію змін, повертатися до старих

версій, створювати нові сторінки, встановлювати посилання між сторінками тощо. Технологія вікі також дозволяє автоматично розставляти по тексту документа гіпертекстові посилання за ключовими словами. Вікі можна використовувати як для роботи з текстовими файлами, так і для роботи з аудіо і відео файлами. Вікі-технології можуть використовуватися для формування навичок роботи з різними видами текстів (статтями, документами тощо), аналізу окремих мовних явищ в тексті, розвитку навичок послідовного письмового перекладу, а також для викладу в короткій або розгорнутій формі інформації, що міститься в тексті, для узагальнення змісту декількох текстів чи їх окремих фрагментів. Вікі-технології допомагають краще засвоювати і закріплювати новий лексико-граматичний матеріал. За допомогою вікі-практикуму студенти можуть самостійно виконувати завдання (вправи) різного рівня складності, використовуючи, наприклад, один і той же текст. Наприклад, можливі такі види завдань:

- прочитати і перекласти окремі фрагменти/частини тексту користуючись словником;
- вказати типи перекладацьких еквівалентів, які студенти використовували при перекладі фрагментів даного тексту;
- виділити терміни, що зустрічаються в тексті, дати їм визначення, створивши гіперпосилання;
- вказати кілька синонімів/антонімів до виділених в тексті слів;
- замінити виділені слова/словосполучення іншими лексико-граматичними конструкціями з подальшою перебудовою речення;
- знайти в тексті відповіді на запропоновані запитання;
- виділити основну думку і сформулювати її в одній або двох фразах;
- скласти план тексту;
- коротко викласти зміст тексту за планом;
- висловити свою точку зору стосовно проблем, зазначених у тексті.

Таким чином, вікі дозволяє відстежувати зміни, що відбуваються на кожному етапі навчання і, простежувати динаміку розвитку мовних,

міжкультурних і комунікативних компетенцій студента протягом всього курсу навчання іноземної мови, даючи можливість викладачеві оптимізувати процес навчання.

Акт комунікації неможливий без розуміння іноземної мови на слух. Формування навички сприйняття автентичної мови на слух (аудіювання) – одне з важливих і складних завдань навчання іноземної мови. Найбільш ефективним вважається використання аудіо і відеокастів. Вони дозволяють активно формувати і розвивати навички аудіювання іноземної мови, тобто розуміння на слух спочатку в повільному, а потім у нормальному темпі монологічного і діалогічного мовлення з подальшим відтворенням іноземною мовою. Під терміном «підкаст» (від англ. iPod і broadcast) розуміють аудіо- або відео-файл, що транслюється через Інтернет для масового прослуховування чи перегляду. Файли можна завантажувати на комп'ютер, смартфон чи інший пристрій, або прослуховувати чи переглядати в он-лайн режимі.

Переваги використання підкастів у навчальному процесі:

- можливість слухати автентичну мову носіїв мови в комунікативних ситуаціях;
- матеріали підкастів періодично оновлюються, тобто змінюється їх інформаційне наповнення і розширюється словниковий запас;
- підкасти доступні студентам завдяки технічним засобам, таким як, мобільний телефон, ноутбук тощо;
- підкаст дає можливість здійснювати інтерактивне навчання, отже, підвищує мотивацію студентів до вивчення іноземної мови;
- підкасти можна використовувати як на заняттях в аудиторії, так і для самостійної роботи студентів.

Технологія роботи з підкастом збігається з технологією роботи над аудіотекстом і має чітку послідовність у діях викладача і студентів:

- попередній інструктаж і попереднє завдання;
- прослуховування: процес сприйняття і осмислення інформації підкасту;
- робота з прослуханим матеріалом, завдання, які контролюють розуміння

почутого тексту.

Підбір підкастів здійснюється з урахуванням пройденого лексико-граматичного матеріалу. Залежно від ступеня складності тексту, що прослуховується можна скласти питання за змістом прослуханого матеріалу, дати розгорнуті відповіді, використовуючи новий лексико-граматичний матеріал. Потім, з опорою на запитання, прослухавши текст у нормальному темпі вдруге, передати його зміст іноземною мовою. Що стосується відеокастів, в навчальних цілях доцільно використовувати короткі за часом відеоролики, наприклад, випуск новин, короткометражний фільм, так як вони дозволяють студентам максимально концентрувати увагу на переглянутому матеріалі, отже, краще зрозуміти зміст передачі/фільму і підтримати інтерес студентів до теми повідомлення [3].

Таким чином, аудіювання як вид рецептивної діяльності є передумовою для розвитку продуктивних умінь, таких як говоріння. Аудіо- і відеокласти є сучасним автентичним матеріалом для самостійної роботи студентів з підготовки до занять з англійської мови та розвитку умінь і навичок іншомовного спілкування.

Отже, з появою онлайн-освіти відносини студент-викладач можуть бути докорінно змінені, оскільки студенти активно залучаються до навчального процесу та стають більш зацікавленими та мотивованими до навчання та підвищення самооцінки. Інтерес викладачів вищої школи до нових засобів навчання дозволяє побачити освітні можливості сучасних інтерактивних засобів навчання іноземних мов. Використання сучасних інформаційних технологій може покращити мотивацію студентів до навчання, їх відповідальність, рівень самоконтролю та сформувати навички спілкування та міжкультурної компетентності. Нові технології не є універсальним засобом для вирішення всіх проблем освіти і не замінюють існуючі моделі викладання іноземних мов. Лише інноваційні технології не можуть забезпечити повну, всебічну базу вивчення мови. Для максимально ефективного користування перевагами інноваційних технологій, вони повинні бути інтегровані в існуючі, які давно і успішно

застосовуються у практиці викладання іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воронкова В.Г., Кивлюк О.П. Людина у освітньому просторі smart суспільства. *Міждисциплінарні дослідження складних систем* : зб. наук. праць. К: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. № 10-11. С. 88–95.
2. Smart-технології в Україні і світі [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://molodi.in.ua/smart-tehnolohiji/>
3. Stanley G. Podcasting: Audio on the Internet comes of age. TESL-EJ, 9(4). Retrieved January 17, 2007. Режим доступу: <http://www.tesl-ej.org/pdf/ej36/int.pdf>

Т. Г. Юрченко, Л. П. Єрмоліна
ЗОШ I-III ступенів № 22
міста Мелітополя

СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНІ ВЕКТОРИ В ШКІЛЬНОМУ НАВЧАННІ Й ВИХОВАННІ

Питання формування комунікативних компетентностей та культури спілкування неодноразово хвилювало науковців. У поле зору педагогів і психологів потрапляють, зокрема, такі аспекти досліджуваної проблеми: загальнотеоретичні проблеми культури мовлення (Н. Бабич, Г. Васильєва, Б. Головін, К. Городенська); особливості публічного мовлення (Н. Голуб, Д. Карнегі, П. Таранов, І. Томан); особливості формування й удосконалення мовлення вчителів (Н. Дика, В. Жовтобрюх, О. Караман, Л. Струганець) тощо.

Як відомо, модернізація сучасної освіти безпосередньо пов'язана з формуванням повноцінної особистості, яка є професійно компетентною, інноваційно дієдатною особистістю, у діяльності якої комунікативні компетентності посідають чільне місце. Зрозуміло, що становлення й розвиток

особистості відбувається в полікультурному середовищі, де освіта постає універсальним механізмом відтворення, збереження, розвитку культури та імплементації духовного досвіду.

У нинішній ситуації перед педагогами постає необхідність не лише заново осмислити й переосмислити теорію і методи викладання, вивчення, навчання мови, а й проаналізувати зміни глобальних трендів сучасного світу в руслі посилення ролі та функціонального призначення державної мови [3]. Концепція НУШ, утверджуючи компетентність спілкування державною мовою та визначаючи її компетенції, актуалізує нові підходи до змісту навчання порівняно з традиційною програмою, орієнтованою на академічний мовознавчий зміст.

Сьогодні культурно-освітній процес має бути орієнтований на вимоги роботодавця до перспективної молоді, яка передусім повинна володіти здатністю працювати самостійно, без постійного керівництва, брати на себе відповідальність, помічати проблеми і шляхи розв'язання їх, аналізувати нові ситуації й застосовувати нові знання для такого аналізу, засвоювати знання з власної ініціативи тощо. Це означає, що процес навчання (зокрема й мови) повинен бути мотивованим. Крім того, предметну компетентність слід оцінювати на вищому рівні [1].

Сучасний педагог повинен бути особистістю, втіленням національної духовності як частки загальнолюдської етики й моралі, людиною широкого кругозору, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різних формах, сферах і жанрах мовлення.

Оволодіння нормами мовного етикету – один із найважливіших складників комунікативної компетенції педагога, оскільки вербальна агресія – досить поширене, якщо не типове, явище в сучасному педагогічному мовному середовищі. Тим часом така агресія може мати небезпечні наслідки, тому що в дітей знижується самооцінка, виникає невпевненість у собі, з'являються спочатку страх перед конкретним учителем, а потім і перед школою взагалі,

погіршується психосоматичний стан. Усе це негативно відбивається на успішності конкретної дитини і навчально-виховному процесі загалом [1].

Сучасне суспільство характеризується мінливістю, динамічністю, насиченістю інформації, інтенсифікацією комунікації, мобільністю тощо. Визначальним складником професійної компетентності педагога стає його комунікативна культура, оскільки спілкування вчителя з учнями – основа всього навчально-виховного процесу. Відтак особливої значущості набуває проблема мовленнєвої культури вчителя, яку слід удосконалювати на етапі його професійного становлення.

Безперечно, комплексне вивчення означеної проблеми неможливе без порівняльних досліджень світосприймальних настанов, етнічних особливостей, психофізіології, поглибленого аналізу етнічної свідомості й самосвідомості, національної приналежності учасників комунікації. У цьому руслі переконливий соціально-психологічний портрет нашого співвітчизника відтворює дослідник Володимир Янів: “Українець – це інтровертна людина з сильним відчуттям свого “Я” і бажанням самовияву назовні, яке прямуюванням вирішує про приналежність українського народу до індивідуалістичного культурного циклу. Заглиблений у собі і маючи відчуття гідності, він прямує до повалення всяких обмежень особистої свободи, в тому числі до нівеляції соціальних перегород. Неохота коритися волі іншого йде так далеко, що комплементарне прямуювання до самовияву – нахил підпорядковуватися – в українця з природи слабо розвинений. Ця остання властивість характеру ще більше поглибилася у результаті століть неволі, коли творчий спротив набирив прикмет чесноти” [5, с. 88].

Деталізуючи духовно-психологічний портрет українця, В. Янів виокремлює інші важливі риси. Наприклад, пасивність (“знеохоту”) українців у соціальному житті він пояснює відсутністю зовнішніх успіхів, нерідко через незалежні від них обставини. Така пасивність веде до своєрідної втечі від дійсності у формі мрійливості, споглядальності, “ілюзіонізму”. На думку дослідника, специфіка інтровертизму української вдачі полягає в тому, що

останній не є зануренням у себе, а тільки спрямований на себе. Такий почуттєвий інтровертизм потребує контакту з іншими людьми. Самотності українець не переносить. До шукання контакту стимулює прагнення самовияву, який мусить спрямовуватися на зовнішній об'єкт. Тому українець шукає соціального резонансу, потреби висловлення.

Насамкінець дослідники констатують, що наука однострійно зараховує українців до європейського культурного циклу. А це означає, поза сумнівом, що породження соціально-комунікативних стратегій та націленість на трансляцію діалогу в межах європейського соціо-культурного простору в цілому та в окремо взятій школі зокрема має органічну соціальну природу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції. Електроний ресурс: <https://msu.edu.ua/.../osvita-i-formuvannya-konkurentospromozhnosti-faxivciv-v-umov...>
2. Тернопільська В. І. Вплив ціннісних орієнтацій на формування соціально-комунікативної культури школярів. *Ціннісні орієнтації навчальної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів у контексті сучасних вимог до освіти : наук.- метод. зб. / за заг. ред.: О. А. Дубасенюк, В. І. Слінчук. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 97–101.*
3. Товканець Г. В., Лендел Л. В. Культура спілкування як спосіб ефективної педагогічної комунікації. *Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання: збірник тез III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 3–4 травня 2018 р.). Львів, 2018. С. 100–102.*
4. Юрченко О. В. Особливості вивчення логіко-семантичних та національних форм мислення у їх відношенні до мови. *Наукові записки : серія “Філологічна”*: зб. наук. праць / укладачі: І.В. Ковальчук, Л.М. Коцюк, О.Ю. Костюк. Острог : Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2017. Вип. 64. Ч. 2. С. 202–205.
5. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології. Мюнхен: УВУ, 1993. 218 с.

О. С. Болотіна
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ПРИ ОВОЛОДІННІ УЧНЯМИ ІНШОМОВНИМИ ЛЕКСИЧНИМИ НАВИЧКАМИ

Лексика є важливим аспектом мовних та комунікативних навичок. Навчання учнів нових лексичних одиниць у процесі опанування іноземної мови може стати значним випробуванням для багатьох вчителів. Вирішенням проблеми навчання іноземної лексики займалися О. М. Соловова, В. С. Цетлін, С. Ф. Шатілов та інші. Усі ці науковці зазначають, що повне розуміння лексичної одиниці потребує набагато більше, ніж просто розпізнання слова або здатність тлумачити його значення; цей процес включає в себе вивчення форми слова (розмовна та письмова форма, частини слова), значення (форма та значення, конотації, асоціації) та використання (граматичні функції, колакації та обмеження на використання) [4, с. 16].

Оскільки метою навчання іноземної мови у загальноосвітній школі є формування комунікативної компетентності учнів, учителям слід приділяти особливу увагу використанню деяких важливих стратегій та методів ефективного навчання лексики під час навчання слухання та говоріння: розподілити словник на активний та пасивний, ефективно організувати та зорієнтувати повторення, використовувати іноземну мову на різних етапах уроку та відбирати ефективні навчальні та виховні заходи. Ці стратегії дають учням хороші можливості розширити знання щодо їх фактичного словникового запасу та набути в навчальному закладі навичок використання нових слів з певною комунікативною метою [5, с. 391].

Досліджуючи роботи провідних методистів, слід акцентувати увагу на тому, що знання іноземної мови асоціюється зі знанням лексичних одиниць, в той час як володіння мовою – з лексичними навичками, які саме й забезпечують функціонування лексики у спілкуванні. Отже лексичні навички слід розглядати як найважливіший і невід’ємний компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування саме і є метою навчання лексичного матеріалу.

Комунікативний метод – це варіант інтенсивних методів, це природне погруження в мовне середовище, де відбувається комунікація. Він був розроблений Ю. І. Пассовим [3, с. 3]. При застосуванні комунікативного методу необхідні вміння та навички формуються в процесі виконання цілої серії лексично спрямованих вправ. Це типові діалоги (діалог – розпитування, діалог – обмін враженнями, діалог – обговорення, діалог – домовленість), а також композиційно-мовні форми (опис, розповідь, оповідь, міркування), побудовані за тематичним принципом.

При вивченні лексичного матеріалу виділяють два етапи:

- етап ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями – семантизація,
- етап автоматизації дій учнів з новими лексичними одиницями (автоматизація на понадфразовому рівні діалогічної або монологічної єдності).

Система лексичних вправ – це процес вивчення лексики. На думку О. О. Коломінової, при ознайомленні учнів з новими лексичними одиницями доречно використовувати наочність, тлумачення слова, жести, рухи, персоналізацію, візуалізацію, мнемоніку, розповідь з елементами бесіди (представлення нової лексики у розмові з опорою на заздалегідь складені основні запитання). Все це дозволяє залучити учнів до розмови, зацікавити та допомагає їм ефективніше запам’ятати лексику, що вивчається [2, с. 50].

Етап автоматизації дій учнів з новими лексичними одиницями передбачає заходи зняття і подолання труднощів засвоєння різних лексичних одиниць. Основним типом вправ на цьому етапі є умовно-комунікативні, рецептивно-

репродуктивні та продуктивні вправи, в яких учень сприймає зразок мовлення і виконує з ним певні дії згідно створеної ситуації мовлення, виконуючи такі види вправ:

- імітація зразка мовлення (діалогічне мовлення);
- монологічне мовлення;
- виконання ситуативних вправ;
- проведення рольових ігор;
- розгорнуті відповіді на запитання вчителя;
- підстановка та розширення зразка мовлення;
- відповіді на інші типи запитань;
- самостійне вживання лексичних одиниць у фразі / реченні;
- об'єднання зразків мовлення у понадфразову єдність [1, с. 45].

Також слід зазначити, що дуже ефективним способом навчання лексики на уроках англійської мови є ігровий метод. Адже важливо, щоб діти у середній школі не відчували велике навантаження шкільної програми, і саме гра здатна допомогти цьому. У формі ігрової діяльності можна завжди легко і швидко вивчити нову лексику та застосувати її у комунікативній ситуації, прикрасивши рутинне щоденне навчання, і, найголовніше, зацікавити школярів у вивченні англійської мови.

Отже, комунікативний підхід при оволодінні лексичними явищами іноземної мови дає можливість формувати навички не тільки лексичні, а й у всіх видах мовленнєвої діяльності, дозволяє не тільки підвищити інтерес учнів до предмета «іноземна мова», але і розвиває їх творчу самостійність. Такі форми проведення занять «знімають» традиційність та рутинність уроку, поживляють думку, підтримують мотивацію до вивчення іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березенська Л. В., Сіваєва Н. О. Як сформувати лексичну складову соціолінгвістичної компетенції. *Іноземні мови*. 2006. №3. С. 44–46.

2. Коломінова О. О. Формування англомовної лексичної компетенції. *Іноземні мови*. 2005. №2. С. 48–51.
3. Кравцова Н. Є. Навчання лексики на уроках іноземної мови. *Іноземні мови*. 2012. №2. С. 3–7.
4. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. *Іноземні мови*. 2010. №4. С. 16–23.
5. Kasani Lindita. Developing EFL Vocabulary through Speaking and Listening Activities. 2015. P. 390–393: [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/287506474_Developing_EFL_Vocabulary_through_Speaking_and_Listening_Activities

Є. Ю. Мохнатко
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

РОЛЬ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТУ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В 11 КЛАСІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У сучасній освіті акцентовано увагу на компетентнісному підході, оскільки це дозволяє спрямувати освітній процес на задоволення актуальних потреб суспільства, з одного боку і потреби інтеграції цілісної, активної особистості в діяльність цього суспільства, з іншого.

Результатом навчання іноземної мови є формування та розвиток в учнів комунікативної компетентності, до змісту якої належать основні складові: мовна, мовленнєва, соціокультурна. Як зазначає Р. Мільруд, діяльнісним компонентом комунікативної компетентності є соціокультурна компетентність

[1, с. 33].

Вчений Ян Ван Ек трактує соціокультурну компетентність як: «здатність до адекватної взаємодії у ситуаціях повсякденного життя, а також підтримки соціальних контактів» [4, с. 17]. Інші дослідники, М. Байрам та Ж. Зарат вважають, що соціокультурна компетентність включає в себе здатність до взаємодії з іншими та пізнання їх способу життя [3, с. 59]. Вчений П. Сисоєв соціокультурну компетентність розглядає як рівень знань, вмінь соціокультурного контексту щодо використання іноземної мови, а також характеристику досвіду спілкування і використання мови в різноманітних соціокультурних ситуаціях [2, с.15].

Соціокультурна компетентність поділяється на два складники:

- країнознавчу компетентність;
- лінгвокраїнознавчу компетентність.

Країнознавча компетентність містить знання про культуру країни, історію географію, економіку, держаний устрій, традиції.

Лінгвокраїнознавча компетентність охоплює оволодіння особливостями мовленнєвої поведінки носіїв мов у спілкуванні. Інакше кажучи, розвиток в учнів єдиної системи уявлень про культурні та національні ознаки країни.

Для створення соціокультурної компетентності необхідними є не знання про галузі країнознавства як сукупності дисциплін, а знання про іноземну країну та про культуру іноземців. Маючи такі знання, іноземець включається до цієї іншомовної спільноти, що дає йому «культурну писемність», відсутність якої робить його чужаком, який не зрозуміє того, що носії мови мають на увазі в усному та писемному спілкуванні.

Компонентом соціокультурної компетентності є культурно-країнознавча компетентність, головним завданням її є ознайомлення учнів з найважливішою інформацією про іншу країну загалом, про її соціальний устрій, реалії побуту, літературу.

Теперішній етап розвитку суспільства потребує збагачення та поліпшення загальних знань старшокласників. З використанням лінгвокраїнознавчих знань

посилюється свідома, творча, пошукова діяльність учнів. Соціокультурна компетентність передбачає опанування культурних, духовних цінностей свого та інших народів, сприяє естетичному та морально-етичному розвитку.

Вважаємо, що вчитель є носієм гуманістичних цінностей, культури, а ще людиною, яка сприяє усесторонньому розвитку старшокласників. Тому, зміст шкільної освіти насичений соціокультурними аспектами, які виконують конкретні завдання на загальноєвропейському та національному рівнях. Через це вчитель має розуміти сутність нових цілей і функцій соціокультурної освіти. Одним із головних завдань вчителя іноземної мови є пошук потрібних результативних форм і методів для формування та розвитку соціокультурної компетентності учнів.

Під час формування соціокультурної компетентності учнів з'являються певні труднощі, зокрема під час постановки наступних завдань:

1. Створювати соціокультурні завдання;
2. Розвивати критичне мислення учнів;
3. Організовувати різноманітні ефективні форми роботи для опанування соціокультурної компетентності;
4. Організовувати самостійну роботу учнів, спрямовану на пошук певної соціокультурної інформації;
5. Знаходити вербальний та невербальний цікавий матеріал для ситуацій із соціокультурним змістом.

Під час формування соціокультурної компетентності у старшокласників доречно організовувати іншомовне спілкування у знайомих ситуаціях, поступово ускладнювати їх і водночас навчати старшокласників вербальної і невербальної комунікативної поведінки. Це сприяє ліквідації проблем, а також формуванню соціокультурної компетентності.

У процесі формування соціокультурної компетентності виникають проблеми створення стимулів для висловлювання у соціокультурному спілкуванні; розв'язання учнями завдань у певних ситуаціях соціокультурного спілкування; подолання пасивності учнів у соціокультурному спілкуванні.

Необхідно зазначити, що усі труднощі залежать від інтересу учнів у розв'язанні соціокультурних завдань, тому головною метою перед вчителем стає вибір цікавих країнознавчих матеріалів, що відповідають віку школярів.

Новизна є важливим і необхідним компонентом такого матеріалу, адже невідома інформація призводить до жаги пізнання та викликає велике бажання аналізувати цю інформацію. До даної інформації можемо віднести опис певних видатних місць, які не вивчались у курсі шкільної програми, такі як: собор Ковентрі Англії, місця, пов'язані з життям відомих американських президентів, історичні події (це може бути війна Червоної та Білої Троянд в Англії, війна між Північчю та Півднем Америки), або наукові відкриття сучасності.

Щоб матеріал сприймався ефективно, його подачу треба організувати у вигляді сформульованої проблеми, а саме, завдання на доповнення тексту або тексту з пропущеними місцями з метою його доповнення у вигляді наочності з малюнками, яка потребує соціокультурного коментарю.

Вважаємо, що головною умовою успішного формування соціокультурної компетентності є доцільний вибір форм роботи на уроці. Під час розв'язання конкретних соціокультурних завдань слід здійснювати навчальну діяльність у колективній формі, залучаючи до роботи усіх учнів.

Розв'язання ситуацій із проблемами у спілкуванні є одним із найефективніших методів для передбачення соціокультурних помилок. Не менш важливими при формуванні соціокультурної компетентності є й такі форми та методи як: метод «стислого викладання культурних аспектів»; порівняльний метод, що базується на деяких контрастах, та який містить різноаспектні дискусії; використання автентичних пісень на уроках англійської мови; або проведення нетрадиційних уроків, присвячених святам і традиціям англомовних країн; навчання учнів мовленнєвого етикету та розмовної англійської мови; рольові ігри; вивчення фразеологізмів; вивчення віршів та прислів'їв; використання автентичних аудіо та відеоматеріалів.

Старшокласники мають розвинену емоційно-чуттєву сферу, через це під час формування соціокультурної компетентності доцільно використовувати

цікаві уривки з відомих творів Байрона, Бернса та інших поетів не тільки з метою ілюстрації певних подій, а з метою висловлювання власних думок щодо деяких соціокультурних явищ, та застосування музичних творів у виконанні відомих авторів (Л. Амстронга, Д. Веллінгтона та ін.), для інтерпретації ритму, мелодії, соціальних явищ, або використання деяких творів образотворчого мистецтва (М. Когорта, Джона Констебла, Джона Рейнольдза), з метою, щоб учні могли самостійно знайти соціокультурні реалії та висловлювати свої думки щодо них.

Запропоновані вище форми та методи роботи допомагають вчителю на уроці подолати пасивність учнів старших класів під час соціокультурного спілкування та заохочувати їх до пізнання, викликати інтерес до пошуку нової інформації, сприяти зацікавленості учнів в подоланні труднощів у формуванні соціокультурної компетентності.

Отже, соціокультурна компетентність дозволяє усім людям, які володіють іноземною мовою, повноцінно і коректно будувати свою комунікацію з носіями мови. Якраз це і є великим кроком до мотивованого опанування іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка. Иностранные языки в школе. 2004. № 7. С. 31–35.
2. Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка. Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 12–17.
3. Byram M., Zarate G., The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching. Strasbourg: Council of Europe Press, 1997.
4. Van Ek J. A., Trim J. L. M., Vantage. Cambridge University Press, 2001.

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Науменко Анатолій Максимович

доктор філол. наук, професор

ДИСКУСІЙНЕ У СУЧАСНОМУ ПЕРЕКЛАДІ

1. Історію європоцентристського перекладу (тобто в країнах християнського віросповідання) треба періодизувати не за усталеним літературознавчим чинником соціальної доби (тобто: Античність, Середньовіччя, Відродження тощо), а за суто перекладознавчим: становлення й панування конкретного типу перекладу за ступенем відповідності оригіналу (дослівний, вільний, адекватний). Отже, виходить не 9 літературознавчих періодів, а лише чотири перекладознавчих: ранній (=ранньоєвропейський, або “дослівний”: від хеттського перекладу “*Пісні про Гільгамеша*” у II тис. до н.е. до друкарства **Й.Гутенберга** у 1440), середній (=середньоєвропейський, або “вільний”: від **Гутенберга** до **А.Тайтлера** у 1791 з його теорією збереження у перекладі лише *враження* від оригіналу через національну забарвленість і тому перекладацьку невідповідність мов), новий (=новоєвропейський, або “напівнеадекватний”: від перекладів романтиками до **У. фон Вілламовіца-Мьоллендорффа** у 1891 з його теоретичною тезою про необхідність урахування психології перекладача), новітній (=новітньоєвропейський, або “адекватний”: від **У. фон Вілламовіца-Мьоллендорффа** до теоретиків і практиків сьогодення).

2. У кожному періоді треба обов'язково виділити три перекладацькі закономірності: діяльність практиків перекладу, становлення його теорії, з'явлення перекладацьких навчальних закладів. Лише після завершення загальної історії європейського перекладу, доведеної до початку XXI ст., надати нарис вітчизняного перекладу. Приклади до будь якого теоретичного положення

давати не як окремі мовні явища, а як мовленнєві фрагменти у широкому контексті і у декількох перекладах однією або багатьма мовами.

3. По-третє, це зміст розділів. Так, до історії перекладу треба додати багато нових значних перекладацьких прізвищ та реалій: наприклад (вибірково!), **Лівій Андронік** (III ст.д.н.е., перший перекладач-оброблювач **Гомера** та і взагалі перший перекладач-оброблювач у європейській цивілізації античної доби), **Септуагінта** (III ст.д.н.е., перший переклад **П'ятикнижжя Мойсєєвого** давньогрецькою мовою як перший літературно зафіксований переклад європейської школи), **Мітридат ІУ** (II ст.д.н.е., людина, яка знала 22 мови і допомагала становленню перекладацької справи у Криму), **Ціцерон** (I ст.д.н.е., перший значний античний теоретик і практик перекладу), **Ноткер** (X-XI ст.н.е., чернець, створивший першу в Європі неофіційну школу перекладачів), **Герхард Кремонський** (XII ст., яскравий представник дослівного перекладу, 27 років створювавши переклади праць **Арістотеля** та **Архімеда**), **П.Дюбуа** (14 ст., французький юрист, запропонувавши церкві відкрити перший офіційний навчальний перекладацький заклад), **Петро I** (XVIII ст., перший значний теоретик російського напівадекватного перекладу), провідні теоретики і практики XIX-XX ст. з Росії (**О.К.Толстой**), України (**Д.Загул**, **М.Зеров**, **М.Улезко**), теоретики-корифеї з СРСР (**В.Н.Комісаров**, **П.І.Копанєв**), Франції (**Ж.Мунен**), Англії (**Дж.Кетфорд**), США (**Ю.Найда**), Німеччини (**О.Каде**) та багато інших.

4. Під час оцінки історії європоцентристського перекладу виникає складне хронологічне запитання: з якої доби розпочинати його відлік – з часу європейської державності? християнства? Риму? Греції? іудаїзму? чи ще з раніших часів? У можливих відповідях на це запитання буде багато спірного, але огічно зрозумілим і тому недискусійним залишиться тут лише одне: необ'єктивним буде визначити початком європоцентристського перекладу роки перших фольклорних (тобто усних) або літературних (тобто писемних) перекладів (точніше: запозичень-переробок) європейськими мовами, бо

принципи хронологічно *європейського* перекладу (як і європейської культури) народжувались і розвивались у далекі стародавні географічно *доєвропейські* часи.

5. Заява про хронологічну протяжність європейського перекладу у декілька тисяч років може викликати у фахівців з європейської історії здивування, бо традиційно історію європейських країн вони починають лише з IX сторіччя нашої ери, з часів появи латинізованого або кирилізованого письма у стародавніх європейських народів або трохи раніше (з появи перших проєвропейських держав), але все одно вже значно пізніше народження легендарного Христа. Залишаючи зараз осторонь державну, військову, соціальну та інші історії Європи, не можна не вказати на той впадаючий у вічі факт, що головні принципи європейського перекладу виникають і розроблюються задовго до власного буття європейських країн, бо традиції всієї античної (тобто дохристиянської) доби зумовили зміст і подекуди навіть форму не лише літературного, а й соціального (та й іншого!) життя Європи. Через це уявити собі європоцентристську цивілізацію без міфологічних нашарувань вказаних тільки що етносів (шумерський Гільгамеш, іудейські Адам та Єва, давньогрецькі Антей та Геракл, римські Зевс та Афродіта тощо) сьогодні вже неможливо. Отже виходить, що без врахування міфології, теософії, філософії, соціології, футурології, естетики, моралі та інших духовно-практичних сфер людської діяльності у названих вище культурах уяснити об'єктивну сутність європеїзму і його перекладу (разом з історією цього перекладу) неможливо.

6. Літературознавці часів Середньовіччя, а найбільш активно й впливово – часів Відродження і далі – відраховують історію європейської словесної творчості з початків стародавньої Греції I тис.д.н.е. Ще більше така залежність європейських культурних традицій від закономірностей античних часів помітна у галузі перекладознавства. Тому спочатку мова повинна йти саме про ці принципи (тобто про сутність перекладу), щоб потім легше було б визначити і їх хронологію.

7. Змістовно (філософськи, культурологічно, психологічно, лінгвістично)

найглибшу і аргументативно найяскравішу ілюстрацію щодо сутності перекладу надав німецький геній доби Просвітництва Й.В. фон Гете у своїй поемі «**Фауст**»: у сцені перекладу Фаустом біблійного «**Євангелія від Іоанна**» Фауст, представник європейської культури у її німецькому вимірі, дискутуючи з автором цього «**Євангелія**» апостолом Христа Іоанном, прихильником зовсім іншого світосприйняття і етносу, пропонує не тільки власне тлумачення оригіналу, а й власний його переклад (скоріш за все Гете дискутує тут з перекладом німця М.Лютера, з перекладом, який був найбільш поширеним у лютеранській Німеччині за часи Гете). І хоч ані персонаж Фауст, ані його автор Гете не думали у цьому фрагменті про сутність перекладу, вони створили об'єктивний приклад-зразок для теоретиків і практиків перекладу, бо сам Гете часто висловлював глибинні теоретичні думки про філософську сутність і не лінгвістичну, а культурологічну вагомість перекладу. Наприклад: *«Переклад повинен не просто служити замість оригіналу, а повністю замінити його»*.

Л. І. Арабаджи

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ РЕАЛІЙ В АНГЛО-УКРАЇНСЬКИХ ХУДОЖНІХ ПЕРЕКЛАДАХ

Зіставлення словникового складу будь-якої іноземної та рідної мови з'ясовує, що в іноземній мові поряд з мовними одиницями, що мають одиничні, або численні відповідності в мові перекладу, є такі лексичні і граматичні одиниці, для яких в мові перекладу не існує прямих відповідностей. Одиниці іноземної мови, що не мають регулярних відповідностей в мові перекладу,

мають назву безеквівалентних одиниць. Безеквівалентна лексика, як зазначає А.В. Суперанська, головним чином, виявляється серед “неологізмів, серед слів, які називають специфічні поняття і реалії, і серед маловідомих імен і назв, для яких треба створювати оказіональні відповідності в процесі перекладу” [30, с. 468]. А.В. Суперанська також відносить до безеквівалентної лексики “імена людей, прізвиська тварин, географічні назви, назви рослин, історичних подій, документів, організацій, партій, символів, транспортних засобів та ін.” [30, с. 472–476]. Влахов і Флорин вважають, що до складу безеквівалентної лексики входять, окрім реалій, терміни, вигуки, звукоімітації, екзотизми, аббревіатури, звернення, фразеологізми [8, с. 43].

Безеквівалентними граматичними одиницями, з точки зору Т. Р. Левицької та А. М. Фітерман, “можуть бути як окремі морфологічні форми (наприклад, герундій) і частини мови (наприклад, артикль), так і синтаксичні структури (наприклад, абсолютні конструкції)” [20, с. 148]. Як і відповідності, безеквівалентні одиниці виявляються лише у відношенні до однієї з двох мов, які аналізуються. Ми зазначаємо це, тому що одиниці іноземної мови, безеквівалентні у відношенні до даної мови перекладу, можуть мати регулярні відповідності в інших мовах.

У межах безеквівалентної лексики реалії виділяються в окрему перекладознавчу категорію, і належать до найменш вивчених лінгвістичних одиниць. Аналіз існуючих визначень реалії дозволяє виділити дві основні точки зору на розуміння цього явища – екстралінгвістичну та лінгвістичну. Прихильники екстралінгвістичного підходу розглядають реалію як “суто позамовне явище, визначаючи її як факти, пов’язані з подіями суспільного та культурного життя країни, особливостями її державного ладу, історією її народу” [6, с. 68]. У працях представників лінгвістичної течії релевантним критерієм виділення реалії вважається її “яскраво виражений національно-культурний колорит, співвіднесеність з об’єктивною реальністю, відображеною в свідомості конкретної лінгвокультурної спільності і, як наслідок цього, відсутність відповідностей в інших мовах” [6, с. 69].

Очевидно, всі реалії входять в обсяг безеквівалентної лексики певного бінарного зіставлення [9, с. 107]. Але ж до її складу входить також частина прислів'їв та приказок, окремі лексеми надзвичайно місткого семантичного наповнення, та інші випадки лексико-семантичної безеквівалентності.

Окремі автори зараховують до реалій географічні назви, власні імена та прізвища [12, с. 28]. Але ж річ у тім, що при трансляційному перейменуванні реалій застосовують різні способи: транскрипцію, транслітерацію, калькування, а географічні назви, власні імена та прізвища можна при перенесенні на ґрунт мови-споживача лише більш або менш вдало транскрибувати чи транслітерувати.

Влахов та Флорин вважають, що “реалії входять як самостійне коло слів до безеквівалентної лексики. Частково покривають коло реалій, але з цим часткововиходять за межі безеквівалентної лексики терміни, вигуки, екзотизми, аббревіатури, звернення, відступлення від літературної норми; із реаліями стикаються власні імена і фразеологізми... В тих же межах безеквівалентної лексики значне місце займають слова, які б ми назвали власне безеквівалентною лексикою – це одиниці, які не мають лексичних відповідностей в перекладацькій мові” [8, с. 43].

Болгарські вчені визначають ще один момент, який відрізняє реалію від безеквівалентного слова: “в загальних рисах слово може бути реалією у відношенні до всіх або більшості мов, а безеквівалентним – переважно в рамках даної пари мов, тобто, як правило, список реалій даної мови буде більш або менш постійний, який не залежить від перекладацької мови, в той же час, як словник безеквівалентної лексики, опиниться різним для різних пар мов” [8, с. 43].

Таким чином, ми вже можемо скласти собі більш або менш чітку думку про своєрідну категорію слів і словосполучень, які називаються реаліями. Але перед тим, як аналізувати структуру, класифікацію і способи перекладу реалій, треба дати чітку характеристику поняття реалії.

- **Визначення реалії та її структура**

В першу чергу Влахов і Флорин вказують на “сходство реалії с термином” [7, с. 432]. На відміну від більшості слів, терміни позначають чітко визначені поняття, предмети та явища [7, с. 433], звично, що це однозначні слова без синонімів, які часто входять до складу “міжнародної” лексики; серед них часто зустрічаються слова із значеннями, які обмежені даною історичною епохою. Все це можна сказати і про реалії. Більш того, на перетині цих двох категорій є ряд слів, які важко із упевненістю причислити до одної з цих категорій, а є ще й такі, які можна на законній основі віднести до обох груп [7, с. 434].

Проте С.К. Павлова бачить суттєву різницю між термінами та реаліями. Терміни – це основа наукової лексики, сфера їх вживання – спеціальна, наукова література. Реалії зустрічаються переважно в художній літературі, де вони є елементами місцевого і історичного колориту. Термін поширюється із поширенням предмета, найменуванням якого він є. Але ми не можемо вимагати від терміна “національної приналежності”: незалежно від свого походження, він – набуток всього людства, яке користується ним, як своєю “законною” власністю. Реалія ж завжди належить народу, у мові якого вона народилася. Її лише приймають в інші мови, “як гостя, і вона гостює у них коли день, коли рік, а трапляється й так (але порівняно рідко), що обживається настільки, що залишається назавжди, збагачуючи або засмічуючи мову, яка її прийняла” [19, с. 19].

Різниця між терміном та реалією вбачається і в їх походженні. В той час, коли багато термінів створюються штучно для найменування тих, чи інших предметів, понять і явищ (грецького або латинського походження), реалії завжди виникають шляхом природної словотворчості, і це цілком зрозуміло: “реалії – народні слова, тісно пов’язані, головним чином, із побутом народу” [10, с. 38].

При зіставленні цих понять (термін – реалія), таких близьких і з цим таких несхожих, виявляються деякі характерні риси реалій як своєрідної лексичної категорії.

Після того, як ми розглянули спільні та відмінні риси між реаліями і термінами, можна вивести дефініцію поняття “реалія”. Багато вчених і фахівців давали визначення реалії, але на нашу думку, найбільш повною і зрозумілою є дефініція Влахова та Флорина: “реалії – це слова і словосполучення народної мови, які відображають найменування предметів, понять, явищ, характерних для географічного середовища, культури, матеріального побуту або суспільно-історичних особливостей народу, нації, країни, племені, і які, таким чином, постають носіями національного, місцевого або історичного колориту; точних відповідностей на інших мовах такі слова не мають, а отже, не можуть бути перекладені “на загальних основах”, тому що вимагають особливого підходу” [7, с. 438].

Що стосується структури реалій, то на питання, до якої категорії мовних засобів слід віднести реалії, фахівці не дають однозначних відповідей. Вайсбурд, наприклад, вважає, що “ поняття, віднесені до реалій, можуть бути виражені окремими словами, словосполученнями, реченнями і скороченнями” [8, с. 18]. Але більшість інших вчених говорять про “слова” – “лексичні одиниці”, і тільки інколи додають “словосполучення” [8, с. 18]. Так вважають Л.Н. Соболев [29], А.В. Федоров [32], Г.В. Чернов, а також С. Влахов і С. Флорин [7]. В розумінні цих фахівців реалії – це тільки слова і словосполучення. Додавання в цьому випадку “і словосполучення” означає, що до реалій можна віднести “номінативні словосполучення, тобто такі сполучення слів, які семантично дорівнюють слову. Реалією може бути номінативне словосполучення ще тому, що до реалій прирівнюються кальки, які нерідко являють собою саме такі словосполучення. Іншою формою реалій є скорочення (аббревіатури). Включення їх до реалій також логічне, оскільки вони являють собою стягнені в одне “слово” номінативні словосполучення. Дуже часто реалією можуть вважати фразеологічні звороти, тобто стійкі словосполучення всіх типів, в тому ж числі ідіоми, прислів'я та приказки, багато з яких мають характерне національне або історичне забарвлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Казакова Т.А. Практические основы перевода. СПб.: Союз, 2002. 319 с.
2. Латышев Л.К. Технология перевода. М.: НВИ-Тезаурус, 2000. 287 с.
3. Михайлова В.Н. Гурьянова Е.И. О структурных характеристиках реалий. Калининград: Марафон, 1988. 153 с.
4. Мороз А.А. Реалія як об'єкт лінгвістичного дослідження. Бердянськ: Есмос, 1999. 209 с.
5. Новикова Н.С. Многомирие в реалии и общая типология языковых картин мира. Филологические науки. 2000. №19. С. 52–53.

Л. І. Арабаджи-Типенко
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ АНГЛО-УКРАЇНСЬКОГО ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Розуміння поняття «стиль» зародилося ще з давніх часів. Спочатку поняття «стиль» від лат. «stilus, stylus» мало значення «гострої палички для письма» якою користувалися у Давньому Римі та у добу Середньовіччя. Згодом цей термін набув більш широкого сенсу. Греки та римляни створили науку про красномовство яка отримала назву «риторика». Ця наука поступово розповсюдилася на писемне мовлення та отримала сучасну назву «стилістика».

У мовознавстві терміном «стиль» називають різновид мови, що традиційно закріплений у певному суспільстві за однією з найбільш загальних сфер соціального життя. Автор іншого словника наголошує на тому, що це: «різновид мови, який характеризується особливостями у доборі, поєднанні та організації

мовних засобів у зв'язку з завданнями спілкування» [1].

Отже, стиль – це сукупність прийомів використаних засобів мови, які притаманні певному виду мовленнєвої діяльності. Це сукупність критеріїв які характеризують певний вид текстів, діяльності та автора.

У мовознавстві стиль вживається в двох значеннях:

— власне стиль (різновид мови, закріплений у суспільстві традиційним вживанням; він є засобом передання ставлення мовця до своєї мови за допомогою нейтрального, високого та низького стилів мови);

— функціональний стиль (історично сформована та суспільно усвідомлена система мовних засобів; використовується у певній сфері спілкування або професійної діяльності).

Однак враховуючи сферу призначення мовних засобів у сучасному мовознавстві, традиційно виокремлюють сім стилів: науковий, публіцистичний, офіційно-діловий, художній, розмовно-побутовий; епістолярний та конфесійний.

Використання даної класифікації стилів зумовлює стилістичну типологію текстів. Розуміючи, що в основі стилю сучасної англійської науково-технічної літератури покладені певні аспекти, які мають бути враховані під час роботи з автентичним текстом, пропонуємо їх розглянути:

Граматики у тексті.

Варто пам'ятати, що тексти даного виду мають твердо встановлені та сформовані граматичні норми, а саме: переважне використання неозначено-особових та безособових конструкцій. Значно поширене використання пасивного стану дієслів. Також у більшості випадків застосовуються складнопідрядні та складносурядні речення, центральними фігурами яких стають прикметники, безособові форми дієслів та іменники. Досить часто спостерігаються інверсії та опускання артиклів.

Говорячи про особливості граматичної структури науково-технічних текстів, варто зазначити, що не існує якоїсь суто «науково-технічної граматики», науково-технічне мовлення використовує такі самі синтаксичні структури та

морфологічні форми, що й інші функціональні стилі. Однак все ж таки існує певний ряд граматичних явищ, які використовуються даним стилем набагато частіше ніж іншими. Натомість, деякі явища у ньому зустрічаються набагато рідше ніж у інших стилів [1].

Аналізуючи попередній досвід науковців, варто зазначити, що всі дослідники стверджують, що подібні тексти збагачені прикметниками, інфінітивними та герундіальними зворотами, а також суто книжковими конструкціями.

У науковій або технічній літературі увага автора зосереджена на деталях, конкретних фактах, які необхідно пояснити та описати, отже на перший план виходять назви процесів, предметів, які і стають підметом у реченні.

Також можна помітити широке використання таких дієслів, як: *effect, assure, perform, obtain, provide, give, involve, entail, imply, result in, lead to, to be ascribed to, to be attributed to* та інші, значення та переклад яких повністю залежить від іменників, які несуть на собі смислове навантаження речення. Відбувається номіналізація опису процесів та дій, наприклад: замість того, щоб сказати *to clean after the welding*, говорять *to do post-welding cleaning*. Замість *The contents of the tank are discharged by a pump* віддають перевагу такому варіанту: *Discharge of the contents of the tank is effected by a pump*.

Задля логічного підкреслення окремих змістових елементів в англійській науково-технічній літературі досить часто використовується порушення твердого порядку слів, тобто інверсія.

Для того щоб досягти мети, а саме донести до рецептора саме той зміст, який запланувало джерело інформації, під час перекладу використовуються такі перетворення речень:

— зміна порядку слів у реченні; заміна окремих членів речення під час перекладу;

— перебудова структура речення (членування або поєднання речень).

Порівнюючи граматичну структуру речення мови оригіналу та мови, на яку робиться переклад, можна виокремити дві особливості:

1. Структура англійського речення не змінюється під час перекладу, наприклад: *Computers play an important role in our life.* – *Комп'ютери відіграють важливу роль у нашому житті.*

Кожне слово перекладається послідовно і граматична структура англійського речення залишається аналогічною у двох мовах.

2. Структура англійського речення повністю або частково змінюється під час перекладу, наприклад: *The low temperature physics deals with various phenomena, which take place at the temperature close to absolute zero.* – *Фізика низьких температур вивчає різні явища які відбуваються у температурі, наближеній до абсолютного нуля.*

Отже, прагнення до компактності та короткості викладу призводить до використання еліптичних конструкцій. Неправильне їх розуміння призводить до безглузвих помилок під час перекладу. Зазначені лексико-граматичні особливості науково-технічних матеріалів здійснюють безпосередній вплив на комунікативний характер матеріалу, який має бути відтворений.

Лексика у тексті.

Важливу роль відіграють спеціальні слова, тобто службові слова: прийменники, сполучники та частки. Прислівники разом зі службовими словами утворюють логічні зв'язки між окремими елементами. Даний аспект науково-технічного тексту включає також особливий добір слів (точний добір слів), адже потрібно достеменно пояснити зміст терміну, який використовується у даному випадку, особливо, якщо термін має декілька значень. Через багатозначність слів не можливо провести чітку межу між термінами та словами щоденного використання [2].

Потрібно завжди пам'ятати, що тексти даної тематики розраховані не на кожного читача, вони мають обмежене коло рецепторів які саме займаються або вивченням даної дисципліни, або здійснюють діяльність у межах певної галузі. Саме через вузьке коло користувачів, тобто осіб які мають особливий інтерес у точній передачі інформації, слова відбираються з особливою ретельністю для максимально точної передачі думки.

Однією з лексичних особливостей наукового та технічного текстів, як вже зазначалося раніше є багатозначні слова та службові слова. Так, наприклад В. Флайд пропонує виключити з числа термінів слова повсякденного вжитку, якщо вони не несуть собою специфічного навантаження у мові наукової та технічної літератури. Він пропонував систематизувати науково-технічну термінологію, однак згодом стало зрозуміло, що це не можливо, адже один і той самий термін має різне значення у різних сферах науки та техніки, або навіть у межах однієї галузі, а також стає причиною появи великої кількості нових термінів.

Кожна спроба систематизувати, об'єднати та вивести загальну базу науково-технічної термінології для кожної галузі все більше унеможлиблювалася, адже через складну еволюцію англійської мови у ньому широко розвинута синонімія, наприклад: замість дієслова «*to say*» досить часто вживаються такі дієслова «*to respond*», «*to assert*», «*to state*», «*to declare*», «*to replay*»; замість слова «*to soil*» останнім часом набуває поширення «*to contaminate*»; замість «*to clean*» – вживається «*to purify*».

Службові, або функціональні слова відіграють у науково-технічній літературі особливу роль. Вони утворюють логічні зв'язки між окремими елементами висловлювань. До них відносяться: *on, upon, in, after, before, besides, instead of, in preference to, apart from, aside from, except (for), save, in addition (to), together with, owing to, due to, thanks to, according to, because of, by means of, in accordance with, in regard to, in this connection, for the purpose of, in order to, as a result, rather than, provided, providing, both ... and, either ... or, whether ... or (not)*. Крім того у науково-технічній літературі помітне досить часте вживання таких прислівників, як: *however, also, again, now, thus, alternatively, on the other hand*. Саме вони є невід'ємною частиною або елементами розвитку логічного міркування.

Варто пам'ятати, що один термін має пояснювати лише один предмет, інакше кажучи, він повинен мати своє точне значення яке вказується його визначенням у будь-яких випадках його використання та у будь-яких текстах. Це допоможе тому, хто користується цим терміном не витратити час на

обмірковування над можливим варіантом значення у даному контексті. Терміни не повинні мати синонімічні ряди, адже це значно ускладнює та уповільнює діяльність рецептора. Потрібно постійно пам'ятати про лексичний контекст, який слугуватиме певними рамками для використання необхідної термінології.

Термін має бути частиною строгої логічної системи та бути суцільно об'єктивним найменуванням, яке полишене будь-яких побічних смислів, які заважають спеціалісту. Емоційність, метафоричність та асоціативність головні протипоказання для термінів.

Через швидкі темпи розвитку науково-технічного прогресу виникає все більше термінів за якими навіть не встигають простежувати, а отже і зібрати до купи.

Спосіб викладення матеріалу у тексті.

Слід зазначити, що викладення даного тексту виключає емоційне забарвлення, а отже його переклад також не повинен включати емоційну лексику. Викладена інформація повинна мати чітку, конкретну, лаконічну та логічну структуру, адже її головна мета бути зрозумілою для рецептора інформації.

Кожен з дослідників наводить наче незаперечні докази на захист своїх позицій, однак необхідно розуміти та пам'ятати, як було вище зазначено, що науково-технічний текст повинен мати чітку та лаконічну структуру, хоча це й призводить до відсутності слів з емоційним забарвленням. Данному типу текстів притаманний строгий виклад матеріалу без жодних відступів та стилістичних прийомів, як засобів виразності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бреус Е. В. Теория и практика перевода с английского языка на русский / Е. В. Бреус. М.: Ладомир, 2001. 349 с.
2. Будущее перевода или сможет ли машинный перевод составить конкуренцию переводчикам. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://m.oilcapital.ru/company/209575.html>
3. Виноградов В.В. Введение в переводоведение. М.: Ладомир, 2001. 464 с.

А. Денісова
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ЕКВІВАЛЕНТНІСТЬ ЯК БАЗИСНЕ ПОНЯТТЯ ТЕОРІЇ ПЕРЕКЛАДУ

Переклад має довгу історію. Але як самостійна наука переклад сформувався лише на початку ХХ ст. В умовах розширення міжнародних зв'язків та обміну інформацією перекладознавство швидко розвивалось. Цей процес триває і досі, так як мова постійно оновлюється за рахунок неологізмів та запозичень. З'являються нові теорії, погляди на проблеми перекладу.

В наш час динамічного розвитку, що постійно впливає на всі сфери людської діяльності, прямопропорційно ростуть і вимоги до перекладу, а саме до якості останнього.

Переклад як термін має полісемантичну природу, його найбільш розповсюджене і здебільшого узагальнююче значення пов'язують з процесом передачі значення/змісту слова, групи слів, речення або уривку з мови оригіналу на мову перекладу [2, с. 10]. Поняття «переклад» можна визначити наступним чином: заміна текстового матеріалу однієї мови (мови оригіналу) еквівалентним текстовим матеріалом іншої мови (мови перекладу) [2, с. 68]. Завдання будь-якого перекладу – передати засобами іншої мови цілісно і точно зміст оригіналу, зберігши його стилістичні і експресивні особливості. Переклад повинен передавати не лише те, що виражене оригіналом, але і те, як це виражено в ньому. Ця вимога відноситься як до всього перекладу певного тексту, так і до окремих його частин. [3]

Повноцінність перекладу означає вичерпну передачу змісту оригіналу і повноцінну функціонально-стилістичну відповідність йому [5].

Основна проблема, з якою стикається перекладач при передачі референційних значень, що виражаються в початковому тексті, – це

неспівпадання кола значень, властивих лексичним одиницям мови оригіналу та мови перекладу. Не існує двох різних мов, у яких смислові одиниці – морфеми, лексичні одиниці, стійкі словосполучення – збігалися б повністю у всьому об'ємі своїх референційних значень. Хоча самі значення в більшості своїй збігаються, способи їх вираження – їх угруповання, розчленовування і об'єднання, їх поєднання в межах однієї формальної одиниці (або декількох одиниць), як правило, в різних мовах певним чином розходяться. Це особливо яскраво можна продемонструвати на матеріалі словникового складу двох різних мов – в нашому випадку, української і англійської. Проте треба мати на увазі, що типи розбіжностей між семантичними системами різних мов не обмежуються словами, а характерні також і для інших мовних одиниць (наприклад, для морфем).

В цілому всі типи семантичних відповідностей між лексичними одиницями двох мов можна звести до трьох основних: 1) повна відповідність; 2) часткова відповідність; 3) відсутність відповідності.

Випадки повного збігу лексичних одиниць різних мов у всьому об'ємі їх референційного значення відносно нечасті. Як правило, це слова однозначні, тобто що мають в обох мовах тільки одне лексичне значення, число їх в порівнянні із спільною масою слів в лексиконі мови відносно невелике. Сюди відносяться слова, що належать переважно до наступних лексичних груп [2, с. 76]:

1) Імена власні і географічні назви, що входять в словниковий склад обох мов, наприклад: *Гомер – Homer, Москва – Moscow, Польща – Poland;*

2) Наукові і технічні терміни, наприклад: *логарифм – logarithm, шестигранник – hexahedron, водень – hydrogen, натрій – sodium, ссавець – tamtal, позвонок – vertebra, хрестоцвітний, – cruciferous, протон – proton, екватор – equator, вольтметр – voltmeter;*

3) Деякі інші групи слів, близькі по семантиці до вказаних двом, наприклад, назви місяців і днів тижня: *січень – January, понеділок – Monday і так далі Сюди ж можна віднести таку група слів, як числівники: тисяча –*

thousand, мільйон – million.

Не слід думати, проте, що всі слова, які можна віднести до вищезгаданих груп, належать до повних відповідностей. Нерідко мають місце випадки, коли однозначності відповідностей в межах даних семантичних розрядів слів не спостерігається. Так, слова-терміни у багатьох випадках характеризуються багатозначністю і через це мають не одне, а декілька відповідностей в іншій мові. Наприклад: англійський термін *power* має у фізиці значення (і, відповідно, українські еквіваленти): *сила, потужність, енергія*, а в математиці також *ступінь*. Особливо великою багатозначністю відрізняється технічна термінологія. Назви маловідомих або рідких для даної країни тварин є зазвичай однозначними і мають повні відповідності, наприклад: *дикобраз – porcupine, фламінго – flamingo* та інші, тоді як назви добре відомих і поширених тварин є не лише зоологічними термінами, але і входять в загальноповсякденну лексику і тим самим набувають багатозначності. Наприклад, англійське *tiger* має, окрім *тигр*, також значення (і, відповідно, українські еквіваленти): *жорстока людина, небезпечний супротивник*. У ряді числівників однозначність англо-українських відповідностей порушується наявністю в українській мові таких пар, як *два – двійка, три – трійка, п'ять – п'ятірка, сім – сімка, десять – десятка – десяток* тощо.

У окремих випадках повна відповідність, тобто збіг слів в двох мовах у всьому об'ємі їх референційних значень, зустрічається і у багатозначних словах. Так, українське *лев*, як і англійське *lion*, мають наступні значення: 1) «крупний хижий ссавець сімейства котячих»; 2) «знаменитість, законодавець світських мод»; 3) «сузір'я і знак Зодіаку» (при написанні з прописної букви). Проте ця повнота семантичної відповідності порушується у формі множини – англійське *lions* має також значення «Місцеві пам'ятки» (наприклад, у виразах *to see, to show the lions*), що відсутнє в українського слова.

Зрозуміло, що повні відповідності не є особливою трудностю для перекладача, їх передача не залежить від контексту і від перекладача вимагається лише чітке знання відповідного еквіваленту.

Деякі науковці [2, с. 11] вважають, що про повну відповідність можна говорити лише відносно, адже за його словами при перекладі уникнути втрат неможливо, тобто має місце неповна передача значень, що містить текст оригіналу. Виходячи з цього вчений робить закономірний висновок, що текст перекладу ніколи не може бути повним та абсолютним еквівалентом тексту оригіналу.

І рівень відносності може бути вельми різним. Ступінь зближення з оригіналом залежить від багатьох чинників: від майстерності перекладача, від особливостей мов та культур, що зіставляються, епохи створення оригіналу і перекладу, способу перекладу, характеру текстів, що перекладаються, і тому подібне.

У теорії і практиці перекладу оперують такими схожими поняттями, як еквівалентність, адекватність і тотожність. У широкому плані еквівалентність розуміється як щось рівноцінне, рівнозначне чому-небудь, адекватність – те, що є повністю рівним, а тотожність – те, що володіє повним збігом, схожістю з чим-небудь. Можливо, менша семантична категоричність слова «еквівалентність» і зробила його переважаючим в сучасному перекладознавстві. Хоча, звичайно, поняття адекватності, тотожності, повноцінності і навіть аналогічності залишаються в тому ж семантичному полі, що і термін «еквівалентність» і інколи дублюють один одного.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоус О.М, Теорія перекладу (курс лекцій): Навчальний посібник. Кіровоград: РВЦ КДПУ імені Володисвіта Винниченка, 2002. 116 с.
2. Бронська А.А. Лінгвокраїнознавчий аспект у викладанні української мови як іноземної. Дивослово. Українська мова й література в навчальних закладах України. 2000. №7. С.43–44.
3. Брутян Г.А. Язык и картина мира. Философские науки. 1973. №1. С. 111.

4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. М.: Институт русского языка им. А.С. Пушкина, 1999. 84 с.
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство. М.: Русский язык, 1983. 269 с.
6. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
7. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М. : Валент, 2006. 448 с.
8. Волошина А.В. Безеквівалентна лексика близькоспоріднених мов: проблема семантичної структури. *Наукові записки. Випуск XXVI. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2000. С. 56–64.

Н. В. Зіненко
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ТА ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ ГАЗЕТНИХ ЗАГОЛОВКІВ

Сучасне суспільство складно уявити без засобів масової інформації. Одним з них є преса, яка відіграє важливу роль в культурному та політичному житті країни, а також допомагає людині орієнтуватися у сучасній їй реальності.

Невід'ємною частиною газетних публікацій є заголовок. Цілком зрозуміло, що влучний заголовок багато в чому підвищує конкурентоспроможність

періодичного видання. Саме в пресі заголовок займає найсильнішу позицію, адже читач в першу чергу звертає увагу на нього. Навіть змістовна стаття може залишитися непоміченою, якщо до неї було не правильно дібрано заголовок. І навпаки, найбільш посередня стаття може привернути багато уваги завдяки виразному заголовку. Таким чином, заголовок є першим елементом текстової публікації. Водночас, переклад заголовків часто пов'язаний з певними труднощами.

Для того, щоб правильно зрозуміти і перекласти газетний заголовок з англійської мови необхідно виділити їхні особливості. Існують різні типи заголовків, проте всі вони мають багато спільних рис. Перш за все, газетні заголовки мають бути стислими і лаконічними. Оскільки газети націлені на широке коло читачів, то будь-який заголовок має легко сприйматися і бути достатньо виразним, щоб привернути увагу читача. Крім цього, заголовок має надавати уявлення про текст що до ознайомлення з ним. Так, Е.А. Лазарева [4] відмічає декілька видів помилкової смислової взаємодії в системі «заголовок – текст»:

- відсутність чіткого зв'язку між заголовком і текстом;
- двозначність заголовку;
- протиріччя між смислом заголовку і змістом тексту.

Здебільшого, заголовок має складатися з ключових слів статті. Останні, в свою чергу, мають передавати зміст понять однозначно. До того ж, заголовок повинен містити не більше 5-6 слів і в ньому не має бути складних конструкцій. Короткий заголовок краще сприймається і запам'ятовується.

Для того, щоб зрозуміти характер англійського заголовку, необхідно виділити його основні стилістичні особливості. Серед них можна виділити такі:

1. Використання регламентованого набору мовних засобів – лексичних одиниць і синтаксичних структур.

Цей прийом допомагає максимально спростити сприйняття матеріалу:

Churches call for end to racial tension. – Церква закликає покласти край расовим протиріччям.

Слід звернути увагу, що кліше відображають традиційну манеру викладення матеріалу в газетних статтях.

2. Розмовно-фамільярний характер англійських заголовків.

Для англійського читача ця особливість є цілковитою нормою, проте під час перекладу ми маємо враховувати особливості газетно-публіцистичного стилю в українській мові:

EU to slap fresh sanctions on Syria. – Нові санкції ЄС по відношенню до Сирії.

3. Експресивність.

Варто відмітити, що англійським заголовкам притаманна значна експресивність, тому під час перекладу необхідно знайти певні лексико-граматичні відповідники:

After EU "Yes", Croatia needs reforms. – Хорватія на порозі ЄС: необхідні реформи

4. Стислість заголовку.

Англійські заголовки, зазвичай, мають більш стислий ритм, ніж українські. Отже, під час перекладу доводиться вибирати більш розлогий варіант:

Brain-eating microbe: US city warned over water supply. – Американське місто отримало попередження щодо водопостачання через наявність шкідливих для мозку бактерій у воді.

5. Багатоступенева структура.

Досить часто в англійських та американських газетах можна зустріти багатоступеневі заголовки, що складаються із заголовку та підзаголовку.

France racism: Paris to commemorate slave rebellion figure. – Расизм у Франції. В Парижі відкривають пам'ятник на честь жертв расизму.

Окрім стилістичних особливостей, перекладач має пам'ятати про лексичні та граматичні труднощі перекладу газетних заголовків. Зокрема, слід звертати увагу на велику кількість скорочень, власних назв, різного роду реалій. Для надання емоційного забарвлення в заголовки газет включають неологізми, діалектизми, розмовні слова, сленг, аббревіатури, скорочення. Для досягнення

адекватного перекладу необхідно вміти користуватися лексико-граматичними трансформаціями. Серед основних лексичних трансформацій можна назвати калькування, лексичне додавання, опущення, конкретизацію та генералізацію. Особливі труднощі під час перекладу викликають аббревіатури, які посідають значне місце на сторінках англо-американських газет. Багато з таких аббревіатур мають загальний характер і знайомі не лише носіям мови (наприклад, IMF – International Monetary Fund – МВФ, FBI – Federal Bureau of Investigation – ФБР). Але деякі аббревіатури мають національний характер, тому для їх перекладу використовується прийом експлікації, або описовий переклад.

Таким чином, використання лексичних трансформацій є необхідним через різницю у семантичній структурі мов, відсутність співпадіння значень слів, тощо. Часто різні види трансформацій застосовуються одночасно і досягнення адекватного перекладу залежить саме від розвитку умінь легко і вільно ними користуватися.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алимов В. В. Пособие по теории перевода. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. 240 с.
2. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. М.: «ЭТС», 2001. 424 с.
4. Лазарева Э. А. Заголовок в газете. Изд-во Уральского университета, 1989. 94 с.
5. Ольшанская Н. А. Лексические приёмы перевода английских газетных заголовков. Молодой ученый. 2017. № 9 (143). С. 370–372. URL: <https://moluch.ru/archive/143/40187/>

Н. Є. Караковська
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО КОНЦЕПТУ В АНГЛО-УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ

Багата, розвинена лексика забезпечує тонше сприйняття навколишнього світу, глибше проникнення в нього і точніше мислення як для всього суспільства, так і для кожного окремого індивіда, що володіє цим багатством.

Під виразними засобами мови ми розуміємо такі морфологічні, синтаксичні і словотворчі форми мови, які є для емоційного чи логічного посилення промови. Ці форми мови відпрацьовані громадською практикою, усвідомлені з погляду їх функціонального призначення і зафіксовані у граматиках і словниках. Їх вживання поступово нормалізується. Виробляються правила користування такими виразними засобами мови.

Усі стилістичні прийоми належать виразним засобам, але не виражальні засоби є стилістичними прийомами. Відповідно до класифікації І.Р. Гальперіна виражальні засоби діляться на 3 великі групи: фонетичні, лексичні і синтаксичні.

Лексичні виражальні засоби діляться своєю чергою на 3 підрозділу, взаємодіючи з семантичної природою слова, але представляючи різні критерії вибору засобів і різні семантичні процеси. [4, с. 168].

Перший підрозділ має 4 групи:

- засоби засновані на взаємодії словникових і контекстуальних значень:

Метафора – приховане порівняння, здійснюване шляхом застосування назви одного предмета до іншого й виявляє в такий спосіб якусь важливу рису другого, полягає в асоціації за подібністю (A mighty Fortress is our God).

Виражена одним чином метафора називається простою. Розгорнута, чи

розширена, метафора складається з кількох метафорично слова, створюють єдиний образ, тобто з низки взаємозалежних і доповнюють одне одного простих метафор, посилюючих вмотивованість образу. Функція розгорнутих метафор - розпливчастість і туманність створюваного образу цілях поживлення вже стершейся чи початкуючою стиратися образності, і навіть спосіб точного відображення неминучого у художньому плані.

Метафори також може бути мовними і мовними. Мовна метафора (стилістичний прийом) оригінальна, свіжа, є зазвичай способом точного відображення неминучого у художньому плані дає якийсь оціночний момент висловом. Мовна метафора (виразний засіб мови) скам'яніла зі стершейся образністю, набуває відтінок штампованности (the ray of hope, floods of tears, storm of indignation, flight of fancy, gleam of mirth, shadow of a smile). Їх вживання звично.

Метафора буває сюжетна/композиційна, вона реалізується лише на рівні всього тексту. Національна метафора є у певної нації: англійське слово bear крім буквального значення «ведмідь» має ще сленгове - «поліцейський», тут доречно буде згадати, що у міфології німецьких племен ведмідь - символ порядку. [1, с. 98].

Традиційними метафорами називають метафори, узвичаєні у будь-якій період або в якомусь літературному напрямі. Так, англійські поети, описуючи зовнішність красунь, широко користувалися такими традиційними, постійними метафоричними епітетами, як *pearly teeth, coral lips, ivory neck, hair of golden wire*.

Метонімія – стежок, заснований на асоціації за суміжністю. Вона у цьому, що замість назви одного предмета вживається назва іншого, що з першим постійної внутрішньої чи зовнішньої зв'язком (*wealth for rich people*). Ця зв'язок то, можливо між предметом і матеріалом, із якої воно зроблено; між місцем і людьми, що у ньому перебувають; між процесом та її результатом; між дією та організаційним інструментом тощо. Особливості метонімії проти метафори полягає у тому, що метонімія, створюючи образ, при розшифровці образу

зберігає його, в метафорі ж розшифровка образу фактично знищує, руйнує цей спосіб. Метонімія зазвичай використовується як і метафора, з метою образного зображення фактів дійсності, створення чуттєвих уявлень про описуване явище, надає промовистість. Вона одночасно може виявити і суб'єктивно-оціночне ставлення до описуваного явища.

Метонімія буває національною (crown-королевська влада, sword-символ війни, plough-плуг [8, с. 128].

Іронія – цей вислів глузування шляхом вживання слова у значенні, прямо протилежного його основному значенню, і з прямо протилежними конотаціями, удаване звеличення, на яких насправді стоїть осуд, ці два значення фактично взаємовиключають одне одного. Іронія необов'язково викликає сміх, навпаки, може бути висловлено і відчуття роздратування, невдоволення, жалю. Основна функція іронії – викликати гумористичне ставлення до повідомлених фактів і явищам. Істинне значення завуальовано буквальним чи суперечить йому. Іронія полягає в контрасті (It must be delightful to find oneself in a foreign country without a penny in the pocket) [6, с. 180].

Б) слова засновані на взаємодії початкових і похідних значень:

Полісемія (багатозначності) – наявність в мови більше значення;

У ньому синтаксично об'єднані два семантично несумісних члена пропозиції. Найчастіше опорний елемент такої конструкції виступає і як елемент фразеологічного словосполучення як і елемент вільного словосполучення (He lost his hat and his temper) [9, с. 57].

Каламбур – фігура мовлення, коли відбувається використання у одному контексті двох значень одного й того ж слова чи двох подібно лунаючих слів. Сенс цього явища – створити комічний ефект чи ролі рими (поколоброджу - по книшеві).

В) група порівнює засоби, засновані на протилежності логічних і емоційних значень:

-вигуки характерною рисою, якого є експресивність. Вони також висловлюють через відповідні поняття почуття, є виразними засобами мови. Їх

функція - емоційна емпіза.

-знаки оклику слова - займенники, прислівники, експресивно забарвлюють затвердження;

-епітет – це виразний засіб, заснований на виділенні якості, ознаки описуваного явища, який оформляється як атрибутивних слів чи словосполучень, характеризуючих дане явище з погляду індивідуального сприйняття цього явища. Епітет завжди суб'єктивний, він має емоційне значення чи емоційне забарвлення. Емоційне значення в епітеті може супроводжувати предметно-логічне значення, або існувати як значення в слові. Епітет розглядається багатьма дослідниками як основний засіб затвердження індивідуального, суб'єктивно-оціночного ставлення до описуваному явища. З допомогою епітета досягається бажана реакція на висловлювання з боку читача. У англійській, як і в інших мовах, часте використання епітетів з конкретними визначеними створює стійкі поєднання. Такі поєднання поступово фразеологізуються, тобто перетворюються на фразеологічні одиниці. Епітети хіба що закріплюються за певними словами. Основна стилістична функція – виявлення індивідуально-оцінних відносин до предмета думки, вносять експресивність [10, с. 12].

Епітети теж можна ділити на мовні (постійні) (green wood, salt tears, true love), мовні (the smiling sun, the frowning cloud, the sleepless pillow), епітети з інверсією (this devil of a woman instead of this devilish woman);

оксюморон чи оксиморон – стежок, котра перебувала поєднанні двох контрастних за змістом понять (зазвичай містять антонімічні семи), розкриває суперечливість описуваного. У основі семантична не сполучуваність: low skyscraper, sweet sorrow, pleasantly ugly face, horribly beautiful [5, с. 27].

Д) група полягає в взаємодії логічних і номінальних значень:

антономасія (перейменування) це окремі випадки метонімії, в основі якої лежить ставлення місця, де сталося якась подія і сама подія, обличчя, відоме будь-яким вчинком, банківською діяльністю та сам вчинок, діяльність.

Антономасія теж ділиться на мовну і мовну. Антономасія – це перехід

власного імені цього у загальне (Дон-Жуан), чи перетворення слова, котре розкриває суть характеру, на власне ім'я персонажа *He is a Sheilock*. (скупий), чи заміна власного імені назвою, що з даним типом події чи предмета.

Другий підрозділ полягає в взаємодії між двома лексичними значеннями:

— порівняння – два поняття, зазвичай які стосуються різних класів явищ, порівнюються між собою по якійсь одній з рис, і порівняння отримує формальне вираження у вигляді таких слів, як: *as, such as, as if, like, seem* та інших.;

— перифраз по-новому визначає поняття, виступаючи у ролі синонімічного обороту стосовно раніше існуючого слова - позначенню цього поняття, у вигляді вільного словосполучення чи цілої пропозиції він заміняє назву відповідного предмета чи явища.

Оригінальний перифраз зазвичай виділяє жодну з рис явищ, яка представляється у цьому даному випадку характерною, істотною. Таке виділення нової риси описуваного явища одночасно показує і суб'єктивне ставлення до описуваному. Традиційними перифразами називаються такі, які зрозумілі до відповідного контексту, тобто на розкриття, значення яких немає потрібно роз'яснювального тексту.

Мовні перифрази по-різному використовують у різних стилях мови і мають різноманітні стилістичні функції. Однією з функцій перифраза, яка створила цьому стилістичному прийому лихої слави, є функція надання височини, урочистій піднесеності промови.

Перифрази можна розділити на логічні і образні. Логічними перифразами називаються такі, які, виділяючи якусь рису предмета, визначаючи по-новому поняття, немає у своїй основі будь-якого образу (*the instruments of destruction*). В основі образного перифраза лежить метафора чи метонімія.

Його стилістичні функції: образна характеристика в метаречі (*ревнощі- green eyed monster*); пафос промови, піднесеність (*the victory lord*); створення комічного ефекту (*ножиці- the fatal*).

Евфемізми – слова висловлювання, які вживаються замість синонімічних

їм слів і висловів. Це слова словосполучення, які у мові для позначення понять, які мають назви, але вважаються чомусь неприємними, грубими, непристойними чи низькими. Вони в словниковому складі мови є синонімами слів, раніше, що позначали ці поняття.

Функції евфемізмів: пом'якшення негативної оцінки; завуальований вираз неприємного поняття (I am thinking an unmentionable thing about your mother. (I. Shaw)); вираз іронії й створення комічного ефекту (an old lady - a lady with doubtful age); політична коректність (розумово відсталий - a person with learning disabilities) [2, с. 112].

Гіпербола – це художній прийом перебільшення, причому такого перебільшення, що з погляду реальні можливості здійснення думки представляється сумнівним чи навіть неймовірним.

Відбір засобів вираження англійської ще досить проводиться, і аналіз ще триває. Тут ще багато незрозумілого, оскільки критерії добору і аналізу ще залишаються невстановленими.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка (Стилистика декодирования). Л.: Просвещение, 1981. С. 98.
2. Брєєв Л.В., Бутенко О.О. Лексико-стилістичні трансформації при перекладі. М.: Просвещение, 1999. 215 с.
3. Виноградов В.С. Введення в перекладознавство (загальні та лексичні питання). М.: Видавництво інституту загальної середньої освіти РАО, 2001. 470 с.
4. Гальперин П. Р. Стилистика английского языка. М. : Высшая школа, 1981. 316 с.
5. Новікова І.А., Петрова Н.Ю., Давиденко Т.Г. Практикум до курсу англійської мови, під редакцією В.Д. Аракин. М.: Гуманит. Вид. Центр ВЛАДОС, 2003. 200 с.
6. Разінкіна Н.М. Функціональна стилістика. М.: Вища школа, 2004. 271 с.

А. С. Кулікова, Т. Ю. Гурова
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ДЕЯКІ АСПЕКТИ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ З ПОЗИЦІЇ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТЬ АДЕКВАТНОСТІ ТА ЕКВІВАЛЕНТНОСТІ

На глибоке переконання Й.В. Гете переклад – «один з найбільш важливих та суттєвих засобів спілкування між людьми» [1, с. 7]. Проблеми перекладу тісно переплітаються з найбільш актуальними проблемами сучасної теорії мови, а переклад науково-технічних текстів стає все актуальнішим у зв'язку з прискоренням науково-технічного прогресу у сучасному світі.

На сьогодні науково-технічний стиль, основою якого є науково-технічна література, залишається найбільш проблемною сферою перекладу. Основним завданням науково-технічного тексту є донесення конкретної інформації до читача, тобто когнітивну інформацію без суб'єктивної емоційності за допомогою різноманітних мовних засобів, різних граматичних конструкцій, складних іменників та сполучень слів, які відповідають нормам англійської граматики. Таким чином надзвичайно важливим стає завдання досягнення еквівалентності тексту перекладу та оригіналу.

Адекватність і еквівалентність, які є базовими поняттями теорії і практики перекладу та перекладознавства, розглядаються і з позиції можливості їх використання для оцінки якості виконаного перекладу.

Варто відзначити, що сама проблема оцінки якості перекладу досі є невирішеною, більш того, немає єдиної думки і про можливість принципового вирішення даної проблеми в загальному сенсі, стосовно перекладу в цілому, дослідники схиляються до висновку, що для текстів різних стилів, функцій, комунікативної спрямованості необхідно виділяти свої критерії [2; 7; 8].

Французький гуманіст, поет і майстер перекладу Е. Доле вважав, що

перекладач повинен дотримуватись таких основних принципів: 1) в ідеалі розуміти зміст тексту перекладу й наміри автора, праці якого перекладає; 2) досконало володіти обома мовами перекладу; 3) уникати дослівного перекладу; 4) застосовувати під час перекладу загальноживані форми мовлення; 5) не лише правильно вибирати і розташовувати слова у реченні, але й передавати загальні враження, які передає зміст оригіналу [2, с. 13].

У 1790 р. англійський дослідник А. Тайтлер теж висунув основні вимоги, яких мають дотримуватись перекладачі під час перекладу, зокрема такі: 1) переклад повинен повністю передавати зміст оригіналу; 2) стиль і манера перекладу мають відповідати першоджерелу; 3) переклад повинен досить легко читатися – як оригінал [2, с. 13–14].

Слід зауважити, що ці принципи не втратили своєї значущості й в умовах сьогодення, хоча вони і видаються нам очевидними. Співвідношення понять еквівалентності та адекватності перекладу трактується в теорії перекладу по-різному: іноді ці терміни розглядаються як синоніми, іноді – як такі, що мають різний зміст. Наприклад, Р. Левицький використовує терміни «адекватність» і «еквівалентність» як взаємозамінні [3]. Водночас, у інших авторів ці поняття протиставляються один одному, але при цьому на різній основі. Так, В. Комісаров розглядає «еквівалентний переклад» і «адекватний переклад» як неідентичні поняття, але такі, які тісно стикаються один з одним. На його думку, термін «адекватний переклад» має більш широкий зміст і використовується як синонім «гарного» перекладу. Термін «еквівалентність» розуміється В. Комісаровим як смислова спільність одиниць мови і мовлення, які прирівнюються один до одного [2, с. 114]. В інший спосіб вирішують проблему співвідношення еквівалентності та адекватності К. Райс і Г. Вермеєр. Термін «еквівалентність», в їх розумінні, охоплює відношення як між окремими знаками, так і між цілими текстами. Еквівалентність знаків ще не означає еквівалентність текстів, і, навпаки, еквівалентність текстів зовсім не передбачає еквівалентність всіх їх сегментів [4, с. 202–228].

Адекватний переклад – відтворення єдності змісту і форми оригіналу

засобами іншої мови. Адекватний переклад враховує і змістову, і прагматичну еквівалентність, не порушуючи при цьому жодних норм, є точним і без усіяких неприпустимих перекручень. Одним із головних завдань перекладача є створення адекватного перекладу.

За теорією Н. Складчикової, є чотири параметри адекватності перекладу, а саме передача: семантичної інформації; емоційно-оціночної інформації; експресивної інформації; естетичної інформації [5, с. 25].

Еквівалентність перекладу не є фіксованою величиною, тому ступінь близькості тексту перекладу і тексту оригіналу може різнитись, а еквівалентність перекладу може встановлюватися на різних рівнях: а) теоретично можлива еквівалентність (визначається співвідношенням структур і правил функціонування двох мов); б) оптимальна еквівалентність (близькість, яка досягається в конкретному акті перекладу тексту оригіналу). Еквівалентність перекладу оригіналу завжди поняття відносне, і рівень відносності може бути дуже різним. Ступінь зближення з оригіналом залежить від багатьох чинників: від майстерності перекладача, від особливостей мов і культур, що зіставляються, епохи створення оригіналу і перекладу, способу перекладу, характеру перекладних текстів тощо.

За спільністю змісту текстів оригіналу і перекладу еквівалентність поділяється на: потенційно досяжну еквівалентність та перекладацьку еквівалентність. Межею перекладацької еквівалентності є максимально можливий (лінгвістичний) ступінь збереження змісту оригіналу під час перекладу, але в кожному окремому перекладі змістова близькість до оригіналу різного ступеня й різними способами наближується до максимального [6].

Для загальної характеристики результатів перекладацького процесу, а отже й оцінки якості перекладу, окрім таких термінів, як «адекватний переклад» та «еквівалентний переклад», використовуються також наступні поняття, як «точний переклад», «буквальний переклад» і «вільний переклад».

Головним завданням для перекладача при роботі з науково-технічними текстами є передача думки, суті наукової доктрини, логічної послідовності

міркувань. Для цього потрібно нерідко змінювати синтаксичну структуру фраз оригіналу. Рівень еквівалентності перекладу науково-технічного тексту інколи може зменшуватись за рахунок описового трактування термінів та вимагає деяких граматичних трансформацій, логічних та термінологічних уточнень і пояснень, які залежать від характеру наукової праці, вимог до перекладу, підготовленості та майстерності перекладача. А отже, він повинен постійно підвищувати свій фаховий рівень та розширювати свої спеціальні знання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кияк Т.Р., Науменко Ф.М., Огуй О.Д. Теорія і практика перекладу. Німецька мова. Вінниця: Нова книга. 2006. 586 с.
2. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) [Текст]. М.: Высш. шк., 1990. 253 с.
3. Левицкий Р. О принципе функциональной адекватности перевода. Сопоставительное языкознание. София, 1984. IX, 3. 75 с.
4. Райс К. Классификация текстов и методы перевода. Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: Сб. стат. М.: Прогресс, 1978. С. 202-228. Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics1/reiss-78.htm>
5. Складчикова Н.В. Семантическое содержание метафоры и виды его компенсации при переводе. Номинация и контекст: сб. науч.тр. Москва, 1985. С. 21–29.
6. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение : учеб. пособие. Москва: ЭТС, 2004. 424 с.
7. Павлова А.В. Оценка качества перевода [Электронный ресурс]. 2012. Режим доступа: http://vestnik.pstu.ru/pedag/archives/?id=&folder_id=1698
8. Петрова О.В. Существуют ли универсальные критерии оценки качества перевода? [Электронный ресурс]. 2009. Режим доступа: www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2009/02/2009-02-26.pdf

Т. В. Магдалінова
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ АНГЛО-УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ТЕКСТІВ

Публіцистичні суспільно-політичні тексти є невід'ємною частиною нашого життя. Дуже важливо передати не тільки основну думку і стиль автора, а й зберегти цілісність і лаконічність матеріалу.

Адекватний переклад публіцистичних текстів допоможе найбільш детально побачити зміни в суспільному житті англomовних країн і в англійській мові. В першу чергу, мета суспільно-політичного тексту – повідомити нові відомості і впливати на читача. Саме тому варто звернути увагу на те, яким є джерело інформації. Газетний текст насичений спеціальними термінами, пов'язаними з політичним і державним життям, які нерідко представлені у вигляді скорочень. Так, наприклад: AFLCIO = American Federation of Labor-Congress of Industrial Organizations, GOP = Grand Old (Republican) Party. Часто використовуються аббревіатури прізвищ відомих політичних або громадських діячів: JFK = John F. Kennedy, Rocky = Rockefeller, Ike = Eisenhower, RLS = Robert Louis Stevenson, etc. [2, с. 46–49]. За кордоном читач звик до таких вольностей репортерів. Скорочені імена слід перекладати повністю. Перекладачеві слід пам'ятати, що деякі скорочення часто мають два або більше значення. Наприклад: OAS = Organization of American States – Організація американських держав ОАД або Терористична організація французьких ультра ОАС [3, с. 176].

Для заголовків англійських газет характерне часте використання невеликого числа спеціальних слів, – «заголовної лексики», яка має універсальний семантичний характер: ban, bid, claim, crack, crash, cut, dash, hit,

move, pact, plea, probe, quit, quiz, rap, rush, slash та ін. [3, с. 177]. Особливу перекладацьку складність представляють «навантажені» заголовки, побудовані на грі слів: *Poor air quality puts steelworks in bad odour with locals*. Автор статті під цим заголовком пише про крайнє невдоволення жителів промислової зони в графстві Суонсі (Уельс), викликаному смогом і різким запахом сірки. [1, с. 45].

В газетах переважають дієслівні заголовки: *Floods Hit Scotland*, *William Faulkner Is Dead*, *Exports to Russia Are Rising*. Дієслова зазвичай зберігаються також в заголовках, що складаються з питального речення: *Will There Be Another Major Slump Next Year?* Іншою особливістю англomовних публікацій є вживання неологізмів, утворених за допомогою деяких продуктивних суфіксів, наприклад: -ism (Bevinism), -ist (Gaullist), -ite (Glasgovite), -ize (to atomize), -ation (marshallization) і префіксів: anti- (anti-American campaign), pro- (pro-Arab movement), inter- (inter-European relations), etc [2, с. 50–51].

Адаптований переклад полягає в частковій експлікації (спрощенні і поясненні) структури і змісту оригіналу в процесі перекладу з метою доступності для сприйняття окремим групам читачів, які не володіють достатніми знаннями і професійним або життєвим досвідом, потрібні для повноцінного розуміння оригіналу. Тому першочерговим фактором якісного перекладу стає необхідність виявляти зв'язки тексту з реальною дійсністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Володіна М.Н. Мова засобів масової інформації: Навчальний посібник. К.: Альма Матер, 2008. С. 9–17.
2. Паршин О.С. Теорія і практика перекладу: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти. Видавничий центр «Валент», 2002. 375 с.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высшая школа. 1990. С. 176–183.

Г. Ю. Мінькова, І. Ю. Жигоренко
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА ЗАСОБАМИ КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

Аналітичні дослідження, присвячені вивченню тенденцій розвитку лінгвістики в останні десятиліття, та спроби провідних мовознавців прогнозувати напрямки майбутніх розвідок, свідчать про рух мовознавства у руслі міждисциплінарних пошуків. Як справедливо передбачав ще наприкінці 90-х років минулого століття Валерій Дем'янков, «тільки спільними зусиллями психології, лінгвістики, антропології, філософії, комп'ютерології можна відповісти на питання про природу розуму, про осмислення досвіду, про організацію концептуальних систем» [2].

Стрімкий розвиток мовознавства та його симбіоз з перекладознавством сприяє взаємному збагаченню обох галузей. Починаючи від моменту виникнення терміну «перекладознавство» (translation studies), введеного у 1970-ті роки американським перекладачем і теоретиком Джеймсом Холмсом [1], тобто з моменту усвідомлення наявності нової науки, діяльність перекладачів вивчається у найрізноманітніших аспектах. Останніми напрямками є зацікавленість науковців процесами відбиття індивідуальності перекладача у перекладеному творі – у своєму власному (самопереклад, псевдопереклад), або у перекладі чужого твору.

Актуальність роботи визначається зростанням уваги до моделювання перекладу як когнітивно-комунікативного процесу, до виявлення ментальних та психічних дій, які лежать в основі перекладацької творчості.

Аналіз досліджень у галузі перекладознавства свідчить, що плідними підходами вивчення індивідуальності перекладача є: розгляд засобів відтворення денотативного та конотативного змістів на морфологічному,

синтаксичному та лексичному рівнях [3]; міжмовне зіставлення способів відбиття сигніфікативних конотацій під час трансляції безеквівалентної лексики [6]; аналіз мотивів застосування трансформацій [4]; вивчення засобів збереження концептуального змісту [5] тощо.

Різниця між перекладом і оригіналом традиційно пояснюється неточністю відтворення системи смислів оригіналу, різницею мов і культур, недосконалістю прийомів та засобів перекладу. У низці робіт намітився відхід від лінгвістичних основ аналізу перекладу, необхідний для розуміння природи перекладацького процесу, котрий «виводить лінгвістів на новий рівень аналізу і моделювання з позицій евристики і не лінійного підходу до перекладу, що створює нові можливості розгляду специфіки мислення перекладача і веде до створення теоретичних конструктів на основі когнітивного складника процесу перекладу» [8].

Вченими-когнітологами і перекладознавцями використовуються терміни «фрейм», «слот», «сценарій», «схема», «модель», які сягають теорії прототипів Елеонори Рош та концепції фреймової семантики Чарльза Філлмора, Марвіна Мінськовго, ідеї використання яких у теорії перекладу були озвучені М. Снелл-Хорнбі та М. Ваннером у ході дискусії про проблеми перекладознавства ще в 1986 році [7, с. 212].

Лінгвокогнітивний підхід не може бути здійсненим без лінгвістичного аналізу, що міститься уже в його назві. Він здійснюється на матеріалі лінгвістичного дослідження, однак значно його поглиблює та позбавляє суб'єктивності.

Фіксована кількість фреймів (сценаріїв) дозволяє узагальнити та типізувати встановлені структури, фреймові схеми (варіанти сценаріїв) здатні показати розгалуженість змісту в однакових, на перший погляд, контекстах. Семантичні ролі (типізовані характеристики персонажів), не зважаючи на їх обмежену кількість, ще більше розширюють репрезентативні можливості фреймів. Аспекти ситуацій (типізовані умови перебігу сценарію) дозволяють чітко визначити час розгортання події, спрямованість, мотив та мету дії. Зв'язки між

слотами в теорії фреймів остаточно не досліджені. Слоти можуть передаватися, можуть бути багатofункціональними, але в той же час не розглядаються як функції.

Підходи, що використовують поняття списку семантичних ролей, піддавались критиці практично з моменту їхнього виникнення. Список семантичних ролей не є сталим і постійно доповнюється (Grimshaw 1990, Van Valin 1990, Jackendoff 1990, Dowty 1979). До того ж семантичні ролі здатні перехресуватися, поєднуватися, подвоюватися.

У когнітивній лінгвістиці послідовне застосування складників зазначеної методики уможливило не тільки одержання переліку елементів, що становлять зміст концепту, але й співвідношення їх між собою, об'єднання у складі концептуальної структури (Mihatsch, 2004; Morrill, 1990).

Комплексний аналіз рівнів тексту на основі використання семантичних ролей дає змогу говорити про концепти як прототипові моделі поведінки або сценарії, які задають послідовність думок, бажань і почуттів (Shepard, 1988).

Отже головною перевагою лінгвокогнітивного підходу є виключення суб'єкта дослідження – науковця, котрий здійснює це дослідження. За умови комплексного аналізу перекладу фреймовий підхід здатен допомогти встановити стереотипність дій перекладача, оскільки повторюваність слотів (вузлів) будь-якого фрейму буде свідчити про типовість мислення. Кількість семантичних ролей обмежена (близько 300), що також сприятиме встановленню типовості операцій перекладача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баснетт Сьюзен. (2016) Истоки и развитие переводоведения в 1975–2016 гг. *Вестник СПбГУ. Сер. 9. Вып. 4.* 31–44. <http://hdl.handle.net/11701/6224>
2. Демьянков В.З. (1995) Доминирующие лингвистические теории в конце XX века. *Язык и наука конца 20 века.* Москва : Институт языкознания РАН. 239–320. <http://www.infolex.ru/DOMINAT.html>
3. Дудник М.М. (2001) *Співвідношення денотативної і конотативної*

інформації при перекладі (на матеріалі публіцистичного стилю): Автореф. дис... канд. мед. наук: 14.01.05. Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. Київ.

4. Кучер З.І., Багач І.Г. (2019) Використання морфолого-категорійних трансформацій в процесі перекладу художнього твору. *Молодий вчений*. № 1(65). 107–110. <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/1/25.pdf>

5. Науменко А. М. (2014) Концептуальний переклад як поняття і як термін. *Наукові записки (Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя)*. Сер.: Філологічні науки. Кн. 3. 123-130. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn_2014_3_29

6. Нешко Світлана Ігорівна. (2002) *Афіксальне вираження конотації в англійській мові: Дис... канд. філол. наук: 10.02.04*. Харківська держ. академія залізничного транспорту. Харків.

7. Прунч Эрих (2015) Прототипы и рамки. *Пути развития западного переводоведения. От языковой асимметрии к политической*. Москва: Р.Валент.

8. Ремхе И.Н. (2015) *Переводческий процесс в аспекте когнитивного моделирования*. Москва: ФЛИНТА : Наука.

А. А. Науменко

Чорноморський національний

університет імені Петра Могили

СПОСОБИ ПЕРЕДАЧІ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ РЕАЛІЙ В ІСПАНОМОВНОМУ ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Об'єктом дослідження є українські суспільно-політичні реалії в іспаномовному публіцистичному дискурсі. Предмет дослідження складають суспільно-політичні реалії України при їх відтворенні в іспаномовному публіцистичному дискурсі.

Матеріалом дослідження є іспаномовні публіцистичні матеріали: «El País», «El Mundo», «ABC», «La Vanguardia», «Sur».

Центральною інтегративною одиницею мовленнєвої діяльності, яка знаходить своє відображення у своєму інформаційному сліді (усному та письмовому тексті) є дискурс.

Комунікативний намір автора-публіциста – переконати читача не просто в правомірності, але саме в правильності авторського бачення, авторського трактування дійсності. І весь публіцистичний дискурс організовується під контролем цієї глобальної авторської інтенції. Публіцистичний дискурс демонструє два основних типу ідеологем: соціальні і особові.

Соціокультурні явища, характерні лише для певної нації або національності і відображені в мові даної національної спільноти, називаються фоновою інформацією. Остання включає специфічні факти історії, особливості державного устрою і географічного середовища національної спільноти, характерні предмети матеріальної культури, фольклорні поняття – все те, що в теорії перекладу звичай називають реаліями. У реаліях найнаочніше виявляється близькість між мовою і культурою: поява нових реалій в матеріальному і духовному житті суспільства веде до виникнення відповідних слів в мові. Відмінною рисою реалії є характер її наочного змісту. Реаліям властивий і часовий колорит. Як мовне явище, найбільш тісно пов'язане з культурою, ці лексичні одиниці швидко реагують на всі зміни в розвитку суспільства; серед них завжди можна виділити реалії – неологізми, історизми, архаїзми. Кожний з типів реалій вимагає індивідуального підходу при перекладі.

Переклад реалій – це справа не тільки перекладацької техніки, а й перекладацького мистецтва. Залежно від переваги того чи іншого виду інформації, що її несе реалія в кожному конкретному випадку (денотативної, конотативної, зокрема національно-культурної, локальної), від композиційної здатності реалії в ситуативному контексті, залежить вибір способу відтворення її семантико-стилістичної функції [1].

Приєм калькування, який полягає в передачі безеквівалентної лексики мови-джерела за допомогою заміни її складових частин – морфем або слів (у

разі стійких словосполучень) їх прямими лексичними відповідностями в цільову мову. Наприклад, – *propaganda naranja, la revolución naranja, comité ejecutivo*. Варто також відзначити такий феномен як «напівкальки». Це свого роду часткові запозичення, які складаються частково з свого власного матеріалу, а частково з матеріалу іншої мови. Наприклад: *Rada Suprema, herederos de Maidán*. Приблизні еквіваленти лексичних одиниць можна назвати «аналогами»: наприклад, в іспаномовній статті інформативного характеру ми зіткнулися з українською реалією «партія Пора», яку автор статті вирішив передати «*Llegó la hora*».

Дослідивши іспаномовний публіцистичний дискурс, ми зауважили, що серед способів відтворення у публіцистиці найуживаніші – транслітерація (транскрипція), калькування, описовий переклад, трансформаційний переклад та субституція.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад (на матеріалі англomовних перекладів української прози). Львів: Видавництво Львівського університету, 1989. 215 с.
2. Іспансько-український словник = *Diccionario Español-Ucraniano* / уклад.: О. Буценко, М. Жердинівська. Київ: Основи, 1996. 226 с.

Т. В. Рябуха, Л. А. Куликова
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПРОБЛЕМА НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ: ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Незважаючи на те, що переклад – це дуже давній вид людської діяльності, проблема підготовки професійних перекладачів продовжує залишатися на піку

актуальності. У зв'язку з цим виникає резонне питання: хто зможе навчити перекладу краще: викладач або перекладач? Численні суперечки з цього приводу не згасають донині. Професійні перекладачі впевнені в тому, що власний досвід, можливість наводити приклади з практики значно збільшують довіру студентів до їхніх рекомендацій. Викладачі іноземних мов вважають, що далеко не кожен перекладач здатний успішно навчити перекладу.

В. Н. Комісаров зазначає, що професія перекладача передбачає вміння здійснювати складний вид розумової діяльності, що вимагає специфічних знань, умінь і навичок [2, с. 332]. Сам характер перекладацької діяльності робить завдання підготовки кваліфікованих перекладачів досить складним. Кому ж можна довірити таку відповідальну справу? Аналіз літератури, присвяченої історії викладання перекладу дозволяє говорити про те, що в переважній більшості випадків навчання навичкам перекладу у вітчизняній традиції давалося викладачам – фахівцям з навчання іноземної мови [1, с. 25].

Таким чином, у навчанні перекладу першорядну увагу слід приділяти професійній компетентності викладача. Сучасні вимоги до особистості професіонала виражаються у компетентнісному підході. Тому «питання підготовки майбутніх перекладачів в університеті вимагає більш ретельного розгляду у світлі формування їх професійної компетентності. Успіх перекладача як фахівця залежить від його практичних навичок у цій галузі діяльності. Оскільки переклад не лише міжмовне, але також міжкультурне посередництво, існує ряд факторів, які створюють бар'єр для переходу від однієї культури до іншої» [3, с. 52].

У педагогіці під професійною компетенцією розуміють "єдність теоретичної і практичної готовності вчителя до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм" [6, с. 158]. Відомо, що професійна компетентність проявляється в здатності викладача організувати процес навчання таким чином, щоб кожне зусилля студента з оволодіння певним обсягом знань було результативним.

Розділяючи точку зору Р. К. Міньяр-Білоручева щодо того, що навчання не

може бути організованим, якщо воно не спирається на об'єктивно існуючі або передбачувані закономірності, іменовані «принципами навчання» [4, с. 20], спробуємо визначити і розглянути основні дидактичні принципи, на основі яких викладачеві, на наш погляд, вдасться організувати ефективне навчання студентів перекладу.

Принцип свідомості.

Відомо, що сучасний перекладач не може спеціалізуватися в якійсь одній вузькій області: світ постійно змінюється, наука і техніка стрімко розвиваються, і перекладачеві доводиться йти в ногу з часом. Очевидно, що неможливо знати все, але зменшити діапазон свого незнання повинен прагнути кожен. Не секрет, що переклад спеціального тексту вимагає певного обсягу спеціальних знань, що дозволяють вирішити перекладацькі завдання. Як зазначає І. С. Алексеєва, якщо людина обрала професію перекладача, все її життя перетворюється на навчання [1, с. 9]. Кожному представнику даної професії необхідно бути готовим швидко освоювати нову область знань, забезпечити для себе самого достатнє знання предмета.

Принцип свідомості передбачає усвідомлення студентами поставлених перед ними цілей і завдань. Мова йде не тільки про розуміння цілей і завдань всього курсу навчання перекладу, а й про залежність успіхів у майбутній професійній діяльності від окремих кроків у самоосвіті та саморозвитку.

Принцип активності і самостійності студентів при керівній ролі викладача.

Позитивний результат навчання безпосередньо залежить від активності студентів. Студент повинен нещадно себе тренувати. Майбутні фахівці-перекладачі повинні постійно працювати над розширенням ерудиції, щодня вправляти пам'ять. Згідно з рекомендаціями І. С. Алексеєвої, «потрібно багато читати, багато говорити і багато писати» [1, с. 13].

Даний принцип дозволяє вирішити проблему дефіциту аудиторних навчальних годин. Самостійність і активність студентів набирають силу в процесі "взаємодії" з навчальним матеріалом. Вся самостійна робота студентів з

оволодіння навчальною інформацією планується викладачем, що позитивним чином вирішує проблему відсутності у більшості студентів навичок самоорганізації.

Принцип позитивного настрою.

Практика викладання дозволяє говорити про те, що нерідко критичні зауваження викладача викликають як внутрішній, так і зовнішній опір студента, прагнення відстояти свій варіант перекладу.

Принцип позитивного настрою покликаний зняти негативні настрої шляхом формування шанобливого ставлення до робіт студентів як з боку викладача, так і самих студентів; тактовності в критиці.

Керуючись даним принципом навчання, викладач повинен переконати студентів в тому, що критика їх робіт (викладачем або студентами) носить не особистісний, а навчальний характер. Слід пам'ятати про те, що "критикувати" студентські роботи необхідно спокійно, при цьому максимально переконливо і тактовно, не ображаючи автора і не роблячи його об'єктом насмішок інших студентів [2, с. 336]. Викладач завжди повинен давати студенту можливість ще раз подумати над зауваженнями, самостійно поліпшити початковий варіант перекладу.

Принцип попередження формування стереотипів конформного мислення.

Уміння студента перекладати навряд чи зросте, якщо викладач буде тільки критикувати його роботи. Студентам, як правило, набагато простіше погодитися і записати продиктований "правильний" варіант перекладу, не докладаючи ніяких розумових зусиль. Завдання викладача, який дотримується принципу попередження формування стереотипів конформного мислення, – навчити студентів мислити "як перекладач". Керуючись рекомендаціями, запропонованими В. Н. Комісаровим, викладачеві потрібно, по-перше, показати студентам в чому помилковість їх варіантів перекладу; по-друге, виявити причини невірних рішень; по-третє, підвести студентів до найкращого варіанту перекладу [2, с. 337].

Таким чином, викладач не тисне на студента своїм авторитетом. Всі рішення, результати праці студент сприймає як власні, хоча за допомогою і під керівництвом викладача [2, с. 336].

Принцип міцності знань.

Процес навчання перекладу будується таким чином, що на кожному занятті студенти працюють з певним навчальним матеріалом. Будь-який навчальний текст дозволяє викладачеві допомогти студентам оволодіти загальними принципами і методами перекладу [2, с. 337]. Ефективність навчання перекладу визначається не обсягом перекладеного матеріалу, а кількістю типових перекладацьких проблем, які були виявлені і вирішені в процесі роботи над ним. За справедливим зауваженням В. Н. Комісарова, найбільших успіхів у навчанні студентів доб'ється викладач, який добре знає положення теорії перекладу, володіє основними принципами, методами і прийомами перекладу, здатний сформулювати і пояснити характер перекладацької проблеми, а також можливих шляхів її вирішення.

Розглянутий принцип вимагає великої попередньої роботи викладача з навчальними текстами щодо виявлення в них типових перекладацьких проблем для того, щоб вирішити, які саме загальні принципи і методи будуть відпрацьовуватися на цих текстах, на які труднощі буде звернено увагу студентів.

Принцип навчання в контексті діалогу культур.

Організація процесу викладання перекладу на основі принципу навчання в контексті діалогу культур надає студентам можливість познайомитися з культурним різноманіттям світу, взаємовпливом і взаємозбагаченням ряду культур, вивчити внесок окремих культур у глобальну культуру, усвідомити свою приналежність до глобальної культури, не порушивши національну самоідентифікацію, сформувати почуття толерантності і поваги до інших культур.

В. Н. Комісаров стверджує, що в процесі навчання перекладу викладачеві постійно доводиться зіставляти фонові знання представників двох мовних

колективів, підказувати студентам необхідну інформацію для розуміння змісту оригіналу, вирішувати, на які когнітивні знання вони можуть розраховувати, а які додаткові відомості слід включити в сам текст перекладу [2, с. 334]. Даний факт дозволяє говорити про те, що одне з головних завдань підготовки перекладачів полягає в розширенні їх знань.

Крім того, що викладач перекладу повинен володіти основами світової та вітчизняної культур в найширшому сенсі цього слова [5, с. 179], йому необхідно використовувати всі можливості не тільки для того, щоб повідомити студентам додаткові відомості про різні аспекти культури, історії та повсякденного життя іншомовного колективу, а й стимулювати студентів до розширення власних знань.

Принцип інтегративності.

В. Н. Комісаров визнає, що професійна компетенція викладача перекладу не тільки включає всі аспекти перекладацької компетенції, а й перевершує її за обсягом знань і умінь [2, с. 333]. У викладача рівень володіння іноземною мовою повинен бути вище, ніж у перекладачів. Незважаючи на те, що навчання іноземної мови не входить в основне завдання викладача перекладу, на практиці йому нерідко доводиться виступати і в цьому амплуа. Практика викладання перекладу свідчить про те, що у студентів часто виникають труднощі, пов'язані з недостатнім володінням іноземною мовою, вони звертаються до викладача з питаннями про фонетичну правильність вимови слів-реалій, про значення і вживання тих чи інших мовних засобів. Викладач перекладу повинен знати особливості побудови текстів різних типів і стилів, вміти розрізняти тонкі смислові та стилістичні нюанси, будувати синонімічні ряди, виправляти мовні та мовні помилки студентів.

Принцип інтегративності передбачає організацію навчання перекладу на мовному матеріалі, який служить також базою для навчання читання, говоріння, аудіювання та письма.

Отже, підготовка майбутніх фахівців-перекладачів потребує спеціальної методичної підготовки, знання специфіки навчальної дисципліни, принципів і

методів організації навчального процесу [2, с. 89]. Ми впевнені, що організація процесу навчання перекладу відповідно до зазначених вище принципів дозволить викладачеві досягнути позитивних результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб.: Союз, 2001. 288 с.
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. М.: ЭТС. 2001. 424 с.
3. Куликова Л.А. Рябуха Т.В. Competence approach to training students in translation activities at university. Науковий журнал «Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka». Варшава: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2020. №54. С. 52–55.
4. Миньяр-Белоручев Р. К. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. М.: Русский язык, 1991. С. 9–20.
5. Пассов Е. И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. М.: Глосса-Пресс, 2006. 240 с.
6. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учебное пособие для вузов. Издательский центр "Академия", 2002. 576 с.

М. Ю. Сандюк

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ АНГЛО-УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ ХУДОЖНІХ ЗАСОБІВ У ТВОРАХ ДЕТЕКТИВНОГО ЖАНРУ

Метою статті є висвітлення та аналіз способів відтворення стилістичних засобів під час перекладів текстів детективного жанру. Актуальність статті

полягає у тому, що при перекладі необхідно відтворити домінуючі особливості стилю твору оригіналу, докладаючи свою індивідуально-авторську оцінку. Адже, перекладознавство як наука невід'ємно пов'язана з особливостями відтворення стилістичних засобів тексту та стилістики автора тексту оригіналу. У статті досліджуються особливості перекладу художніх засобів у творах детективного жанру.

Переклад творів художньої літератури є складним цілеспрямованим видом творчої діяльності, результат якої повинен відповідати низці вимог. Реципієнт сприймає перекладений текст як тотожний оригіналу, тому головне завдання перекладача – повноцінне відтворення змісту першотвору. Згідно з теорією О.Д. Швейцера, в процесі художнього перекладу до уваги береться ряд факторів: норма мови, норма перекладу, літературна традиція, національний колорит, дистанція часу, первинна та вторинна комунікативна ситуація, предметна ситуація [11, с. 112]. Як відомо, якість перекладу визначається двома основними критеріями: еквівалентність та адекватністю. Аналіз низки оригінальних літературних творів та їх перекладів дозволяє зробити висновок, що певні фрагменти перекладеного тексту знаходяться на різному ступені віддаленості від змісту оригіналу. Еквівалентність – реальна змістова близькість текстів оригіналу та перекладу, що досягається перекладачем у процесі здійснення перекладу. Адекватність доцільно розглядати окремо від еквівалентності, оскільки, категорії еквівалентності та адекватності мають оцінно-нормативний характер, але відрізняються у принципах підходу до перекладу. Особливий інтерес викликає питання досягнення еквівалентності та адекватності при перекладі емотивного змісту першотвору, оскільки, як відомо, емоції – це один із найосновніших чинників, який сприяє підсиленню динаміки мови. Емотивність є невід'ємною складовою художнього тексту, її основна функція полягає у вираженні психологічного стану героя твору. У зв'язку з цим, перекладач не може зосереджуватися лише на образності тексту та нехтувати його емотивним компонентом, оскільки повноцінність художнього перекладу залежить від гармонійного поєднання обох зазначених елементів. Основні

стратегії художнього перекладу обираються відповідно до вподобань, стилю, типу мислення перекладача, до уваги береться й попередня оцінка тексту оригіналу [9, с. 89]. Багатьом культурам притаманні різні шляхи вираження емоцій, тому перед перекладачем часто постає проблема вибору влучних засобів для досягнення необхідних критеріїв еквівалентності та адекватності [6, с. 149]. Адекватний переклад неможливий без збереження змісту і форми оригіналу, як і без врахування норм цільової мови. Збереження форми, як однієї з необхідних умов адекватності перекладу, зовсім не означає досягнення формальної точності, яка, до того ж, часто виявляється недосяжною з огляду на різну структуру мов. Питання полягає в тому, щоб намагатися відтворити у перекладі домінуючі особливості стилю оригіналу, не дотримуючись формальної точності. Погоджуємося, що в межах усього художнього твору його структурні елементи, тропи зокрема, – важливі не стільки самі по собі, скільки у втіленні авторського задуму [8, с. 32]. Отже, закономірно постає потреба в перекладознавчому вивченні їх особливостей з позицій цілісності, комплексності та художньо-естетичної цінності. За образним визначенням В. Коптілова, “переклад – це поле боротьби між об’єктивним відображенням першотвору і суб’єктивним тлумаченням його перекладачем” [7, с. 89]. Слід підкреслити, що це чи не найбільшою мірою стосується стилістичних засобів першотвору, оскільки саме вони є завжди вельми специфічним, суто індивідуальним тлумаченням певного факту чи явища, яскравим виявом творчого мислення письменника чи поета. Тому при перекладі важливо, застерігає І. Кашкін, не тільки не згубити власного обличчя – обличчя вдумливого і чесного тлумача авторської волі, але й не послабити сили, яскравості, образності оригіналу, а також без причини не обтяжувати його, завдаючи збитків мові перекладу та її літературі, а посилено збагатити їх тим, чим може збагатити перекладений твір [5, с. 332]. Отож, стиль літературного твору характеризується певним набором експресивних засобів та спеціальних “технологій” їх використання, які впливають з цілісності ідеологічного змісту і естетичної системи оригіналу. На лексичному рівні виявляють наявність тропів,

до яких відносяться такі зображальні засоби мови, як метафора, метонімія, гіпербола, літота, художнє порівняння, іронія, уособлення, алегорія, перифраза та ін.

Безсумнівний науковий інтерес представляє жанр детективу, який продовжує свій розвиток в літературі багатьох країн, втілюючись в різноманітних формах: детективна драматургія, детективні розповіді, повісті, соціальні, іронічні, психологічні, фантастичні детективи тощо. Немає сумніву в тому, що багато детективних історій, які прийнято вважати масовою літературою, є бестселерами, зважаючи на їх високу популярність у читачів. Детективний текст дозволяє читачеві зануритися в світ таємниць і розслідувань, щоб в кінці побачити і відчути перемогу справедливості. Безсумнівний науковий інтерес представляє жанр детективу, який продовжує свій розвиток в літературі багатьох країн, втілюючись в різноманітних формах: детективна драматургія, детективні розповіді, повісті, соціальні, іронічні, психологічні, фантастичні детективи тощо. У лінгво-дидактичному плані твори цього жанру сприяють розвитку продуктивних і рецептивних навичок аудіювання, говоріння, читання і письма. Вони покращують критичне і дедуктивне мислення [10, с. 165]. Для детективу характерні швидкий темп оповіді, стрімкий розвиток подій, наявність коротких динамічних епізодів, несподіваних поворотів у розв'язанні загадки-гри, що виражається в мовленні еліптичними реченнями, великою кількістю діалогів, а також різноманітними стилістичними прийомами. Детективний жанр має свої мовні закономірності, які проявляються в певній простоті мови, хоча в ньому зустрічаються влучні описи з поетичними епітетами, цікаві метафори, які сприяють успіхові детективу в читачів [2, с. 176]. Переклад стилістичних прийомів, що несуть образний заряд твору, часто викликає труднощі у перекладачів через національні особливості стилістичних систем різних мов. Лінгвісти підкреслюють необхідність збереження образу оригіналу в перекладі, справедливо вважаючи, що, перш за все, перекладач має прагнути відтворити функцію прийому, а не сам прийом. Саме стилістичний аспект мови несе на собі відповідальність не тільки за

відтворення тексту мови оригіналу мовою перекладу, але й за майстерність перекладача. Посилення виразності мовлення досягається різними засобами, у першу чергу, використанням тропів. В основі тропа лежить зіставлення поняття, представленому у традиційному вживанні лексичної одиниці, і поняття, переданого цією ж одиницею у художньому мовленні під час виконання спеціальної стилістичної функції [1, с. 34]. Найчастіше у творах детективної прози зустрічаються такі види тропів: епітет, метафора, образне порівняння та метонімія, що потребують певної уваги перекладача. Епітет – один з різновидів словесних образів, що належать до найважливіших категорій індивідуально-авторського стилю письменника. Оскільки епітет має семантико-стилістичну та експресивну значущість, він є одиницею перекладу і перекладається як єдине ціле з урахуванням актуалізованих у тексті оригіналу конотацій, незалежно від наявності чи відсутності еквівалентних конструкцій в цільовій мові. Найскладнішими для роботи перекладача є індивідуально-авторські епітети, створені власне автором твору, та є втіленням його світогляду:

I like smooth shiny girls, *hardboiled* and *loaded with sin*. Мене захоплюють дівчата, *які бували у бувальцях, затямі грішниці* [2, с. 177].

His face was aging, *saggy, full of the disgust of life and the thickening effects of liquor*. Його немолоде обличчя було *кольору вогнетривкої глини, наче він полюбляв випити* [2, с. 177].

Метафора у художній літературі завжди має оригінальний характер. Збереження оригінальної метафори в художньому творі має обов'язковий характер. Переклад метафори значною мірою залежить від того, наскільки близькі одна до одної культурно-мовні традиції вихідної мови та мови перекладу [3, с. 11]. Як правило, перекладають метафори такими способами: калькування (He lay smeared to the ground, on his back, at the base of a bush, in that *bag-of-clothes position* that always means the same thing. Маріотт лежав на спині біля кущів, *він скидався на велику купу шмаття*. У тому, що його вбито, сумніву не було), додавання/ опущення (She gave me *a smile I could feel in my*

hip pocket. Вона обдарувала мене *усмішкою, що прошила мене наскрізь*), заміна образу (The end of my foot itched, but my bank account *was still trying to crawl under a duck*. У мене виникло бажання послати цю добре виховану людину під три чорти. Але мій банківський рахунок *ледве животів*) [2, с. 177]. Вміння вдаватися до адекватних заміни, жертвувати менш істотним заради досягнення рівноцінного ефекту вимагає від перекладача такту, спритності й винахідливості [2, с. 177]. Передача метонімії також становить перекладацьку проблему, адже у разі використання метонімії спостерігаються значні розходження в англійській та українській мовах. У зв'язку з цим під час перекладу нерідко треба повертатися до основного значення слова, тобто до того, яке породило метонімічне перенесення значення [4, с. 15].

Pour me a drink before you *kill the bottle*. Налийте трохи мені, поки ви не *прикінчили пляшку* [2, с. 177].

У досліджуваному тексті автор часто звертається до вживання антономазії – різновиду метонімії, побудованого на вживанні власного імені замість загального.

A *Harvard boy*. Nice use of the subjunctive mood.

З його відповідей можна було безпомилково впізнати *випускника Гарвардського університету* [2, с. 177].

Образне порівняння належить до художніх тропів і ґрунтується на відображенні деяких властивостей описуваного предмета чи явища шляхом порівняння цих ознак з іншими, спираючись на те, як їх бачить або сприймає оточення або сам автор.

She was *as cute as a washtub*.

Схожа на старі ночви, жінка ще манірно кокетувала [2, с. 178].

A nice sense of humor – *like a morgue attendant*, – she almost wailed.

Ви жартуєте, *як сторож у моргу* [2, с. 178].

Отже, зрештою зазначимо, що передача в перекладі на належному рівні експресивності літературного тексту є часто нездійсненою задачею. Основне завдання перекладача полягає у тому, аби зберегти як зміст, так і стиль твору

оригіналу. Таким чином, під час передачі стилістичних фігур у процесі перекладу у кожному конкретному випадку необхідно враховувати характер вживання тієї або іншої фігури мовлення, її функціональне навантаження і, відповідно до цього, знаходити відповідник у мові перекладу [2, с. 178].

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнольд И. Стилистика современного английского языка. М.: Просвещение, 1993. 303 с.
2. Борисова О.В. Способи відтворення деяких стилістичних засобів в англо-українському перекладі детективної прози. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. 2017. № 28. 176–178 с.
3. Гак В. Метафора: Универсальное и специфическое. Метафора в языке и тексте. М.: Наука, 1988. С. 11–26.
4. Гальперин И. Очерки по стилистике английского языка. М.: Издательство литературы на английском языке, 1998. 459 с.
5. Кашкин И.А. Вопросы перевода. Перевод – средство взаимного сближения народов. М.: Прогресс, 1987. С. 327–357.
6. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
7. Коптілов В.В. Першотвір і переклад. К.: Дніпро, 1972. 215 с.
8. Матвеева Т.П. Семантичні і функціональні особливості різноструктурної метафори М. Коцюбинського. Вопросы филологии: Сб. науч. тр. Измаилский пед. ин-т. Филол. фак. Измаил: Изд-во Измаил. пед. ин-та, 1993. Вып. 3. С. 32–37.
9. Мацієвська А. В. Засоби досягнення еквівалентності та адекватності при перекладі емоційного стану протагоніста (на матеріалі романів Д. Стіл). Науковий Вісник Чернівецького університету. 2014. С. 83–86.
10. Серебрякова С.В., Кравцова А.В. Жанрово-тематические и прагматические особенности рассказов детективного жанра. Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2019. № 1. С. 164–170.

11. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988. 216 с.

А. О. Чуприна

Мелітопольський державний

педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ ПРИСЛІВ'ІВ ТА АФОРИЗМІВ НА НІМЕЦЬКУ ТА УКРАЇНСЬКУ МОВИ

Питання перекладу ідіом (фразеологічні сполучення, прислів'я та приказки) дуже суттєві не тільки для практики, але й для теорії перекладу. Автентичний переклад фразеологізмів викликає значні труднощі, оскільки їм притаманне розмовне забарвлення, афористичність, образність, лаконізм. Використання фразеологізмів характерне як для художньої літератури та публіцистики, так і для живого мовлення. Ці питання слід розглядати не тільки як проблему перекладу художньої літератури, але й як надзвичайно важливу загальну проблему перекладу.

Коли при перекладі фразеологізмів виникають труднощі, то, як правило, у таких випадках еквівалент добирається за загальним і функціональним змістом. Наприклад: *Unter den Blinden ist ein Einäugiger König* [5, с.17]. – *На безлюдді й Хома чоловік.*

Як бачимо, кальки в перекладі відсутні, наочність досягається не на рівні мовних відповідностей, а на рівні загального змісту. При цьому необхідно звертати увагу на той ефект, який досягається оригіналом (обурення, іронія, зневага, захват тощо). Як відомо, фразеологічні вирази – це окраса мови. Спроба їх дослівного перекладу призводить до неточностей, а часом до недоречностей і може навіть порушити гармонію мовлення. При перекладі

фразеологічних зворотів важливо звертати увагу на лаконічність і влучність передачі думки. Передати фразеологізми однієї мови іншою – завдання надзвичайно складне і делікатне.

Прагнення точності перекладу не повинно зводитися до калькування, оскільки калькування та дослівний переклад провокують спотворення змісту фразеологізма і призводять до втрати його самобутності, автентичності.

В роботі з перекладом основний їх зміст не можна перекладати не враховуючи форми, адже сама форма фразеологічної одиниці теж має певне забарвлення і несе певну інформацію і нерідко її визначає. Інформація, яка міститься у фразеологізмі, сприймається іноді лише через саму форму.

Перекладачеві необхідно аналізувати оригінал не тільки з точки зору комунікативного завдання, але і стосовно його формальної структури, визначаючи в ній особливості інформації, що перекладається.

У багатьох випадках перекладач змушений відмовитись від створення так званої предметної точності через те, що вона часто неможлива за відсутністю відповідного поняття у мові перекладу (МП) або небажана за стилістичними нормами. У такому разі зміст оригіналу та перекладу зберігають лише стилістичні та фразеологічні особливості мов. Вчені в таких випадках розглядають еквівалентні співвідношення як відомі мовні перетворення логічного характеру. Численні спеціальні засоби досягнення адекватності перекладу, відомі в перекладацькій практиці, поєднуються один з одним і часто застосовуються в комплексі. Цим досягається адекватність перекладу.

Іноді весь зміст фрази та її склад в процесі перекладу стають зовсім невпізнаваними, але за своїми функціями вони є відповідними і створюють в мові перекладу ті ж самі враження, що й оригінал носіїв іноземної мови (ІМ). Іншими словами комунікативне завдання та його функція повністю відтворюються. Зрозуміло, що в площині перекладацької діяльності шлях до таких змін – не завжди легкий. Великі труднощі виникають особливо тоді, коли в перекладі зустрічаються слова з переносним значенням, часто пов'язані з незвичайним слововживанням або з незвичайним словосполученням.

Вирішення проблем вибору словопоеднання, яку дозволяє лексикограматична норма, можливо лише стосовно того чи іншого конкретного випадку, тому що на сучасному етапі вивчення фразеології ще немає матеріалу для найбільш широких узагальнень [1, с. 156]. Немає сумнівів, що практика перекладознавства та детальний аналіз існуючих перекладів зможуть виявити велику кількість коректних та некоректних варіантів.

Відхилення від оригіналу нерідко викликані саме фразеологічними вимогами, з однієї сторони, (нормою словоєднання) в мові перекладу та необхідністю відтворювати зміст оригіналу словами та словосполученнями, які виражають факти тієї дійсності, яка стоїть за оригіналом.

Мовознавці пропонують три способи, якими можуть передаватися фразеологічні одиниці іншою мовою. По-перше, у багатьох випадках можливим є точний переклад, що зберігає загальний зміст і характер фразеологізму. Другий тип передачі фразеологізмів становить певні видозміни окремих складових частин словесної формули. Цей вид перекладу відображає до певної міри творчу, а не буквальну передачу змісту. Третій спосіб перекладу – це використання прислів'їв та приказок, що є у мові, на яку здійснюється переклад [1, с. 149-151]. Такий спосіб перекладу передає самобутній і яскравий колорит оригіналу і вимагає від перекладача глибоких знань фразеології рідної мови.

Проблематика перекладу німецьких фразеологічних одиниць у сучасному перекладознавстві посідає одне з провідних місць. У фразеології ще більшою мірою ніж у лексиці, відображено національну картину світу: неповторність побуту, звичаїв, культури та ментальності народу [2, с. 69]. Фразеологізми з одним і тим самим значенням у німецькій та українській мовах мають неоднакову внутрішню форму (мотивацію) (*Schwein haben* – у сорочці родитися, *unter vier Augen* – сам на сам) [1, с. 243].

На цей час існує безліч матеріалів, присвячених вивченню німецьких фразеологізмів, у яких викладені можливі способи їхнього перекладу. Але все ж таки мало уваги приділяється перекладу фразеологізмів, які використовуються у

сучасних німецьких газетах та журналах. Серед лінгвістів, які вивчають проблеми перекладу фразеології М.Т. Демський В.С. Виноградов, С. П. Флорин, В.Н. Комісаров, О.Ф. Арсентьєва, А.В. Федоров, М.Л. Шадрін, Л. Г. Скрипник, В.С. Ващенко. Найдокладніше труднощі, які пов'язані з перекладом фразеологічних одиниць (далі – ФО) розглядаються у розвідках Ю. П. Солодуба (етнокультурне значення при перекладі ФО), Л.Ф. Дмитрієвої, О. О. Мартинкевич, Н. Ф. Смирнової (асоціативна схожість фразеологізмів), Ж. А. Голікова (схожість фразеологізмів і вільних сполучень).

Як правило, при класифікації фразеологізмів вітчизняні учені використовують систему виділення з-посеред фразеологічних одиниць трьох основних класів фразеологізмів за ознакою їх вмотивованості чи то збереження словами-компонентами в тій чи іншій мірі значень слів-компонентів, запропоновану В.В. Виноградовим [3, с. 143], який пропонує виділяти наступні:

1) фразеологічні зрощення (ідіоми) – семантично неподільні одиниці, значення яких не впливає зі значень їх компонентів (*Ein weißer Rabe* – біла ворона, *Im siebenten Himmel sein* – бути на сьомому небі);

2) фразеологічні єдності – семантично неподільні ФО, цілісне значення яких умотивоване значенням їх компонентів і виникає внаслідок узагальненого переносного значення вільного словосполучення як результат образного метафоричного переосмислення (*Einen Schatten auf j-n Werfen* – кинути тінь на когось, *Wie der Fisch auf dem Trocknen* – битися як риба об лід);

3) фразеологічні сполучення – звороти, в яких самостійне значення кожного слова є абсолютно чітким, але один із компонентів має зв'язане значення (*die Augenbrauen zusammenziehen* – насунути брови, *die Kraft nehmen* – позбавити сил, *das Wort ergreifen* – брати слово);

4) фразеологічні вирази – стійкі за складом і вживанням семантично поділені звороти, які складаються повністю зі слів із вільним значенням. Це прислів'я, приказки, афоризми (*Das Gesicht verrät den Wicht* – На злодієві шапка горить, *Stein und Bein frieren* – задубіти від холоду) [1, с. 246].

При перекладі фразеологізму з німецької мови перекладачеві необхідно

передати його смисл, емоційно-експресивний та функціонально-стилістичний зміст, знайшовши аналогічні вислови в українській мові. Для досягнення максимальної адекватності при перекладі фразеологізмів перекладач повинен вміти користуватися різними прийомами перекладу, такими, як:

1) еквівалент – наявний в українській мові адекватний фразеологічний зворот, що збігається з німецьким зворотом за змістом і по образній основі (*die Aare kümmern sich nicht um Fliegen – орел мухи не ловить, j-m eine Abreibung geben – дати прочухана*);

2) аналог – такий український стійкий зворот, що за значенням адекватний німецькому, але по образній основі відрізняється від нього повністю або частково (*das du nicht absagst – ні нір'я ні луски, in der Kürze liegt die Würze – чим коротше, тим краще*);

3) описовий переклад – переклад шляхом передачі змісту німецького звороту вільним словосполученням; застосовується тоді, коли в українській мові відсутні еквіваленти й аналоги (*Ein alter Hase – старий заяць – той, хто має великий досвід*);

4) антонімічний переклад – передача негативного значення за допомогою стверджувальної конструкції або навпаки (*wie Hund und Katze leben / ein Herz und eine Seele sein – жити як кіт із собакою / душа в душу*);

5) калькування – копіювання іншомовного слова за допомогою свого, незапозиченого матеріалу; поморфемний переклад (*Die Dinge beim rechten Namen nennen – називати речі власними іменами*);

6) комбінований переклад – калькований та описовий переклад, супроводжувальний український аналог для порівняння [3, с. 80; 4, с.10, 26, 147] (*Schwimmen wie eine bleierne Ente – плавати як свинцева качка / як топор, Däumchen drehen – вертіти великими пальчиками / плювати у стелю*).

Кожна мова містить фразеологізми, що органічно пов'язані з історією, традиціями, звичаями, різноманітними проявами життя того чи іншого народу. Фразеологізми яскраво віддзеркалюють національну самобутність народу та його мовної картини світу.

Прислів'я, приказки, ідіоматичні вирази у творах словесного мистецтва постають важливими засобами відтворення національного колориту. Переклад таких національно забарвлених виразів створює значні труднощі. Тут важливо не лише зберегти смисл фразеологізмів, які підлягають інтерпретації, але й не порушити характер національної основи тексту, адже на фразеологізми припадає особливе стилістичне навантаження у мовній тканині художнього твору. Завдання перекладу – це не копіювання усіх елементів тексту, структур оригіналу, а схоплення їхніх функцій і відтворення їх засобами мови мети.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: підручник. Київ: Академія, 2008. 368 с.
2. Верба Л. Г. Порівняльна лексикологія англійської і української мов. Вінниця: Нова Книга, 2008. 248 с.
3. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). Москва: Изд-во ИОСО РАО, 2001. 224 с.
4. Гаврись В. И. Німецько-український фразеологічний словник: [в 2-х т. Т. I. А–К. / В. И. Гаврись, О. П. Пророченко]. Київ: Рад. школа, 1981. 416 с.
5. Das Magazin der Deutschen Welle: Das Gesicht Indiens. Lebenskunst in vielen Farben. 2011. № 4. 35 s.

КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Н. В. Авдимирець

Мелітопольський державний

педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

ФІЛОСОФСЬКИЙ ДІАЛОГ ЯК КОНСТРУКТ ПЕРЕХОДУ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА У КУЛЬТУРНИЙ ПРОСТІР ОСОБИСТОСТІ

У центр уваги даного виступу винесено питання про перехід соціокультурного середовища у культурний простір особистості на рівні філософського діалогу. Ця надзвичайно актуальна проблематика, пов'язана з особистістю студента та його розвитком в соціокультурному середовищі закладу вищої освіти під впливом суспільного і глобального цивілізаційних контекстів актуалізують багатоаспектність цієї проблематики, яка виходить далеко за формат педагогічної парадигми. Розглядати цю тему слід як широко, так і в приватному аспекті, порівнюючи і соціальну проблематику, і педагогіку, і філософію освіти. Головною метою буде розкрити роль соціокультурного середовища у культурний простір особистості. Також буде зроблена спроба осмислити конструкт філософського діалогу, а саме завдяки обґрунтуванню необхідності подолання уявлення про реальність.

Перш за все, слід коротко окреслити уявлення про «соціокультурне середовище». У нашому аналізі воно розглядається в загальновідомому значенні – це створений людством духовний світ, що охоплює національні, соціальні, економічні, політичні та інші суспільні відносини і вироблені людством протягом всієї історії духовні та культурні цінності, які впливають на студентську молодь, формують їхній світогляд, зокрема обумовлюють поведінку

в сфері взаємовідносин з навколишнім середовищем.

У цих умовах «соціокультурне середовище» і «культурний простір особистості» експліцитно проявили себе як соціальне освоєння: а) соціальне освоєння це категорія людського світо відношення, що відображає аспект універсальної соціальної взаємодії людини і світу, перехід індивідуального в соціальне (і навпаки), трансформацію людськими індивідами свого життєвого досвіду в особисті якості, світоглядні орієнтації, здібності, вміння. Взаємодіючи із суспільством, суб'єкт життєдіяльності постійно освоює певні фрагменти соціальної реальності і в такий спосіб, по-перше, «входить» у цю реальність, пристосовується до неї, стає її компонентом і, по-друге, робить її своєю, тобто включає у сферу власної життєдіяльності; б) складний, багатогранний і суперечливий процес людської життєдіяльності, який, з одного боку, залежить від потенціалу соціального статусу її суб'єкта, а з другого - являє собою цілеспрямований вольовий процес діяльності соціальних суб'єктів, які перетворюють власне світо відношення із даності в проблему та вирішення останньої; в) процес та результат соціального освоєння впливає на соціальне становище, громадянську позицію та психологічний стан особи. Зокрема, наявність у індивідів комплексу неповноцінності, девіантної поведінки свідчить про спотворений характер соціального освоєння. На соціально-філософському рівні розрізняють три загальних типи соціального освоєння: духовне, практичне і духовно-практичне [5].

Будь-який освітній заклад є продуктом і складовою частиною культури суспільства який становить специфічний культурний простір, у якому закладено величезний потенціал культуротворчості й особистісної соціалізації, у найширшому розумінні, що включає не тільки наукові знання, практичні вміння, а й культуру взаємовідносин і взаємодії.

На думку С. Костючкова кардинальна інституціональна трансформація, що є характерною для новітньої історії України, призводить не тільки до істотного диссенсусу в соціокультурному контакті поколінь, а й до значного зниження ефективності діючого в суспільстві механізму трансляції соціально-політичного

досвіду. Найбільшою мірою сутнісна характеристика подібного стану відображається шекспірівською формулою «the time is out of joint» – розпався зв'язок часів. Україй гострою в умовах сьогодення є проблема формування державної ідеології. На соціальному рівні державна ідеологія має бути чітко організованою ціннісною й ідейною структурою суспільства, без якої унеможливаються розробка, формування й конструктивне вирішення стратегічних завдань, зокрема – засобами освіти, розвитку вільної особистості, громадянського суспільства та правової держави [3].

Отже, нема ціннісної структури. Але, на думку В. Рябченко, культурний простір особистості є наслідком і певним результатом навчання та виховання, які є предметом педагогіки. Але ж при цьому не можна ігнорувати не менш логічні аргументи, які мають контроверсійний характер: по-перше, віковою групою студентів (пізнім юнацтвом і ранньою дорослістю), коли розвиток їхніх особистостей залежить більшою мірою від самовиховання й самонавчання та соціалізації в цілому й незначною мірою від так званого виховального навчання й тих виховних культурно-просвітницьких заходів, на яких студент перебуває в пасивному стані в ролі глядача чи слухача; по-друге, актуалізацією особистості студента, особливо в поза аудиторний час, коли студент виходить із стану пасивного об'єкта, якому адресуються знання і настанови від викладачів та адміністраторів, і стає активним суб'єктом діяльності. Саме від характеру й змісту діяльності, а не пасивного споглядання, визначально залежить розвиток особистості. А у вищій освіті від актуалізації особистості студента, вмотивованої до здобуття конкурентоспроможної компетентності, залежить і саморозвиток ЗВО; по-третє, впливом соціокультурного середовища ЗВО особливо цінностей, які в ньому сповідуються, соціокультурних комунікацій, які студенти здійснюють, референтних груп і суб'єктів, суспільного контексту, глобального інформаційного простору та інших чинників, які значуще впливають на розвиток особистості студента [4].

Як слушно зауважують дослідники, ми бачимо в молоді прояв якостей, які культивуються в суспільстві й соціальному середовищі проживання студентів, а

не того, що хотів їм прищепити педагогічний експериментатор. І в котре переконуємося, що між бажаним і дійсним у житті буває розрив. Якщо не широкий, то глибокий [4].

За сучасних умов спостерігається інтерес до ціннісного розмаїття та його етичних детермінантів у соціокультурному просторі. Так, на думку українських соціологів XXI століття – це період знищення традицій, час масового відходу від тих цінностей, якими людство традиційно керувалося впродовж своєї історії [2]. Однак при цьому не слід забувати, що підміна дійсного бажаним у наукових дослідженнях означає відхід від істини як універсальної цінності науки. В соціальній дійсності це відхід і від правди. А реальний світ та істинне життя можна пізнати лише через правду. Світ не надуманий, не ілюзорний, не утопічний, не брехливий, світ існуючий, такий який він є, виникає з правди. Через правду він стає зримим і зрячим. Реальний світ не виникає з брехні, але він у брехні щезає і губиться. Чим більше ми запобігаємо до брехні та їй віримо, тим далі ми віддаляємося від реального світу. Тому не треба боятися правди як кінця світу, оскільки правда в існуючий світ повертає. Правда реальний світ народжує, оскільки брехня позначає те, чого в дійсності немає. А з нічого не може виникнути щось [4]. Саме через те, що людина перестала прив'язуватися до чогось певного вона у душі вічний мандрівник [2]. Це роздуми над смислами універсалії, на яких тримається світ. Якщо людина не переосмислить усі свої дії, вона втратить сенс цінностям, якщо загубляться цінності світ стане крихким, невизначеним, приреченим на руйнування. В кінцевому підсумку люди можуть свій земний світ зруйнувати повністю, якщо не зіпруться на фундаментальні світоглядні цінності. Тому в умовах техногенної цивілізації, коли людство має здатність до самознищення, світоглядні цінності набули онтологічного значення для існування людського роду. Зазначимо, що соціокультурне середовище ЗВО не охоплює особистості студента, яка підпадає під негативний вплив зовнішніх чинників, не означає, що треба йти шляхом тотального контролю, табу тощо. Це шлях у нікуди. Заборонений плід завжди здаватиметься солодким. Однак постійне частування гірким плодом може

увійти в звичку, притлумити смаки й стати нормою. Щоб цинізм, соціальний бруд і брутальність не ставали нормою, потрібна альтернатива, в якій студенти могли б відчувати себе людьми і з цих позицій їм самим ставало б гидко від негативізму соціального середовища [4]. Саме через освіту, як важливий соціальний інститут який здійснює функцію трансляції цінностей, вона залучає особистість до цінностей соціуму, культури, допомагає освоїти їх [1].

Продуктивними мали б бути такі концепти педагогіки, як «виховне середовище» та «виховальні відносини». Адже саме через соціальне середовище і відносини в ньому демонструються норми й цінності. Але їх неможливо створити штучно якимись способами й прийомами, зокрема педагогічними. Соціокультурне середовище вищого навчального закладу хоч і неможливо відгородити «китайською стіною» від негативного впливу суспільного контексту, але воно – на відміну від освітніх закладів нижчих рівнів – має потужний потенціал, щоб до певної міри нівелювати негативізм зовнішніх чинників. У цьому сенсі може продуктивно спрацювати такий концепт, як «університетський дух», який асоціюється із духовністю та академічними свободами класичних університетів [4].

Таким чином, можна зробити висновок, що вплив філософського діалогу, як конструкта переходу соціокультурного середовища у культурний простір особистості має велике значення: по-перше, на формування передумов розвитку цінностей та створення сприятливого середовища; по-друге, культурний простір особистості потребує, насамперед, адекватних змін у світосприйнятті та соціалізації життя особистості, тому слід коригувати цінності та визначати своє практичне відношення до несприятливих обставин свого існування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдимирець Н. Ціннісні орієнтації української молоді в контексті сучасних перетворень // Духовність як складова Української державності: збірник наукових праць за матеріалами міжнародної науково-практичної конференції: Харків, 9-10 квітня 2019 р. Харків : ФОП Панов А. М. 2019. С. 31.

2. Александров А. Трансгресії в релігійній етиці сучасності // Етика релігій і конфесійне ціннісне розмаїття: Матеріали I Всеукраїнського форуму-презентацій, Мелітополь, 17-18 травня 2018 р. Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2018. С. 23.

3. Костючков С. Проблема політичної соціалізації молоді в умовах вітчизняного освітнього простору // Особистість студента і соціокультурне середовище університету в суспільному контексті. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2 червня 2017 р., Київ. С. 117.

4. Особистість студента і соціокультурне середовище університету в суспільному контексті. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2 червня 2017 р., Київ: Вступне слово В. І. Рябченка. Київ, 2017. 148 с.

5. Філософський енциклопедичний словник. К.: 2015. С. 598.

Л. Аласва

Приазовський державний
технічний університет

СТРАТЕГІЯ ДОМЕСТИКАЦІЇ ЯК СПОСІБ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРИ ПРИ ЛОКАЛІЗАЦІЇ

Локалізація – це новий напрямок у перекладі, він динамічно розвивається починаючи з 90 років минулого століття. В зв'язку з розвитком інформаційних технологій та зростаючою кількістю різноманітних веб-сайтів, комп'ютерних ігор і з потребою в їх перекладі локалізація набуває все більшого поширення.

Сьогодні перед розробниками відеоігор, що зацікавлені в просуванні свого продукту на закордонних ринках, постає проблема якісної локалізації

комп'ютерних ігор, від якої безпосередньо залежить успіх гри за кордоном.

Саме завдяки цьому локалізація привертає увагу багатьох лінгвістів і дослідників в галузі лінгвоперекладознавства, що досліджують особливості використання різних перекладацьких стратегій з метою вивести переклад на новий рівень.

У сферу інтересів лінгвістики потрапив феномен локалізації. Сьогодні питання співвідношення термінів «локалізація» і «переклад» є предметом академічних суперечок теоретиків лінгвоперекладознавства та дискусій професійних перекладачів. Вперше цей різновид перекладу виділив Р. Якобсон, який визначає його як інтерпретацію вербальних знаків за допомогою невербальних знакових систем [4, с. 16–24].

З одного боку, комп'ютерна гра являє собою аудіовізуальний продукт, такий же, як, наприклад, кінофільм або телевізійна програма, тому переклад комп'ютерної гри має багато спільного з такими видами кіноперекладу, як дублювання в кіно або переклад субтитрів. З іншого – це програмний продукт, що зближує цей переклад з локалізацією програмного забезпечення.

Значення сфера терміна «локалізація» не обмежується перекладацьким дискурсом, а включає змісти таких термінів як «глобалізація», «інтернаціоналізація», в зв'язку з чим сама концепція перекладу і поняття перекладацької компетенції, що традиційно розглядалися в парадигмі еквівалентності, сьогодні вимагають інших вимірів.

Переклад комп'ютерних ігор є специфічний напрямок досліджень, що вимагає міждисциплінарного комплексного підходу, який повинен враховувати семіотичну багатокomпонентність об'єкту аналізу [1, с. 82–86]. Сьогодні можна говорити про зародження нової галузі досліджень, термінологічний апарат якої тільки формується на перетині перекладознавства, лінгвістики, інформатики.

Переклад – локалізація комп'ютерної гри – це не тільки переклад текстового контенту, але і адаптація змісту гри і програмного забезпечення до національних вимог країни цільової мови. Необхідність такої адаптації визначає той факт, що головним завданням перекладача є вибір перекладацької стратегії.

Процес перекладу дуже чутливий до контексту і, як будь-яка людська діяльність, залежить від рішень, які повинен приймати перекладач, транслюючи смисли культури - джерела для користувача - реципієнта. Переклад відеоігор – функціональний процес, головна мета якого полягає в тому, щоб гравці української або англійської версії гри отримували таке ж задоволення і набували той же досвід, що й люди, які грають в оригінальній американській або японській версії. У зв'язку з вищевикладеним перед перекладачем постає завдання, по-перше зберегти атмосферу гри, враховуючи при цьому, потреби цільової аудиторії. По-друге, зберегти емоційну складову гри.

Слід зазначити, що передати гру слів, гумор у відеоіграх часто не представляється можливим без втрат сенсу, навіть при використанні компенсаційних стратегій перекладу. При цьому перед перекладачем постає завдання зберегти емоційну тональність гри. Це непросте завдання, оскільки щоб не обдурити очікування гравців, перекладач повинен знати всі метатекстуальні посилення відеоігри.

Відомі дві основні протилежні одна одній стратегії перекладу комп'ютерних ігор – доместикація, мета якої адаптувати колорит вихідного тексту до особливостей і вимог культури – реципієнта і форенізація, направлення на збереження колориту вихідного тексту [5, с. 77–80].

Стратегія доместикації спрямована на максимальну адаптацію гри до культури мови перекладу. Оригінальний текст, як правило, скорочується і набуває нового звучання, етноспецифічного забарвлення, знайомого і зрозумілого споживачеві. Так, перекладачі японської відеоігри Final Fantasy часто вибирають стратегію доместикації, наповнюючи мову перекладу національними особливостями, ідіоматичними і розмовними виразами, жартами, приказками, грою слів, що надає локалізованому тексту необхідну емоційну тональність і привабливість.

В даному випадку перекладач-локалізатор орієнтується на реципієнта даного перекладу і може вставляти пояснювальну інформацію, опускає зайву інформацію, інтерпретувати вихідний текст з метою надати перекладу ту ж

емоційність, що і у тексті оригіналу.

Якщо перекладач-локалізатор намагається максимально адаптувати переклад до норм приймаючої культури, нехай навіть ціною втрати деяких моментів оригіналу, то мова йдеться про доместикацію у перекладі. При доместикації локалізатор може вдатися до адаптації, генералізації і опущення.

В адаптації незнайомі для приймаючої культури елементи замінюються знайомими, а в генералізації конкретні поняття замінюються загальним. До опущення вдаються досить рідко, так як воно передбачає заміну іноземної реалії на іншу схожу одиницю в мові приймаючої культури. Таку стратегію локалізації найчастіше можна спостерігати в іграх, які роблять більший упор на наративну складову і великі сюжети [2, с. 385–408].

Таким чином, можемо констатувати, що використання стратегії доместикації пов'язано з необхідністю враховувати певні соціально-культурні, психологічні та інші розбіжності між одержувачами текстів оригіналу та перекладу. Доместикація при перекладі асоціюється з максимальним зближенням культур вихідного тексту і тексту перекладу, останній сприймається представниками іншої культури як оригінал, що втілює інтенції і особливості його автора [3, с. 32].

ЛІТЕРАТУРА

1. Анісімова А.Т. Феномен комп'ютерної гри в перекладознавчому дискурсі// Науковий вісник південного інституту менеджменту. 2018; №2. С. 82–86.
2. Costales A.F. Exploring translation strategies in video game localisation: MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación. N. 4 2012. С. 385–408.
3. Venuti L. The Translator's Invisibility. A History of Translation. N.Y.: Abingdon, Routledge, 2008. 324 p. С. 32.
4. Yakobson R. On linguistic aspects of translation. Problems of translation theory in foreign linguistics. Moscow, International Relations, 1978. P. 16–24. (In Russ.)

5. Yang W. Brief Study on Domestication and Forenization in Translation. *Journal of Language Teaching and Research*. 2010; (1):77–80.

Д. С. Булгакова

Державний вищий навчальний заклад
«Приазовський державний технічний
університет»

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ ТА СПОСОБИ ЇХ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ У СТРУКТУРІ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Мовна свідомість учасників комунікації залежить від різного роду стереотипів – соціальних, релігійних, вікових, гендерних [10; 11; 12 та ін.]. Мовна свідомість розуміється як динамічне і комплексне середовище індивідів, яке існує у вигляді різних мовних конструкцій і являє собою єдність когнітивних, емоційних і мовних процесів [5, с. 115].

Статус у суспільстві, культурний рівень, вікова і гендерна приналежність індивіда відбиваються в його вербальних стратегіях та текстах. Таким чином, соціальні стереотипи репрезентуються в мовленні

А. А. Залевська визначає «репрезентацію» як засоби заміщення того, що вербально описується як лексичне значення. До форм репрезентації лексичного значення в свідомості людини автор відносить ознаки, концепти, образи, прототипи, пропозиції, фрейми і стереотипи [1, с. 34].

Існуючі в суспільстві гендерні стереотипи репрезентуються в структурі сучасної англійської мови за допомогою різного набору засобів. Вони формують ціннісну структуру висловлювання, що орієнтоване на певного реципієнта, оскільки приналежність до певної статі – це невід’ємна «найбільш глибинна, фіксована характеристика кожної людини» [2, с. 285].

З відмінностями статі пов'язано безліч власне соціальних, психічних та культурно обумовлених явищ, що знаходять своє відображення у мові [7]. На мовному рівні стереотипи можна розглядати як систему знаків, вербально репрезентуючих певні уявлення про фрагмент дійсності.

В даний час при вивченні проблеми взаємовідношень мови та гендеру особлива увага приділяється гендерній маркованості мови. Досліджуються головним чином номінативна система, лексика, синтаксис і категорія роду.

Гендер не є лінгвістичною категорією, але значною мірою його соціо-культурний зміст може бути розкритий шляхом аналізу значення одиниць мови, що його репрезентують.

М. А. Яценко вважає, що репрезентація є ключовим поняттям когнітивної лінгвістики, яке відноситься як до процесу репрезентації світу в свідомості людини, так і до одиниць цієї репрезентації, що «стоїть замість чогось в реальному або вигаданому світі й тому замінює це щось в розумових процесах» [9, с. 309]. Виходячи із знакового характеру репрезентацій, природну мову можна уявити у вигляді особливої системи репрезентацій, бо вона кодує в знаковій формі щось, що стоїть за її межами. В такій інтерпретації мовні одиниці виступають як вербальні репрезентації тих сутностей, знаковими замінниками яких вони є [4, с. 19].

Під мовною одиницею розуміється матеріальна оболонка, разом з асоційованим з нею і закріпленим змістом, який указує на елементи (фрагменти або ситуації) немовної дійсності, і тим самим забезпечує ви-конання мовною одиницею знакової функції.

Як зазначає Н. А. Шведова, гендерна репрезентація – це одиниця певного рівня мови (морфологічного, лексичного, граматичного), що фіксує статеву приналежність референта, а також всі стереотипні соціо-культурні асоціації, пов'язані з його належністю до тієї або іншої статі і характерні для даного етнокультурного соціуму на певному етапі його розвитку [8, с. 65].

Дане дослідження присвячено аналізу одиниць мови, що фіксують стать референта особи. Такі одиниці фіксують не тільки біологічну стать суб'єкта, що

позначається, але й соціальні, культурні і психологічні аспекти “жіночого” і “чоловічого”, що відображають культурно обумовлені стереотипні уявлення про типове і бажане для тих, кого суспільство визначає як чоловіків і жінок [4, с.15].

В певній мірі можна стверджувати, що за будь-якою одиницею мови, що референціально співвідноситься з чоловіком або жінкою, стоїть гендерний стереотип. Тобто така одиниця мови репрезентує соціо-культурно маркований образ-уявлення про чоловіка і жінку і, відповідно, виступає гендерною репрезентацією. Гендерні репрезентації указують на стать референта і охоплюють всі можливі асоціації, пов'язані з статевою приналежністю, що характерні для певного лінгвокультурного соціуму.

Зазначені одиниці можна розділити на три групи у відповідності із критеріями запропонованими І. М. Кобозевої [3] на морфолого-семантичні, граматико-семантичні та лексико-семантичні.

Морфолого-семантичний рівень представлений номінативними лексемами, що містять суфіксальні морфеми, які виступають формальними маркерами статевої приналежності референта *-ess, -ette, -enne, -trix* та інші, наприклад: *waiter-waitress, hero-heroine, major-majorette*.

Лексико-семантичний рівень представлений:

- формально немаркованими за родом номінаціями, що позначають референта певної статі, наприклад: *man, woman, prima donna, patriarch*;
- формально маркованими номінаціями, що мають у своєму складі компоненти *-man-, -woman, -person*, які можуть розглядатися як родові маркери статевої приналежності референта, наприклад: *chairman, spokeswoman*.
- номінативними двокомпонентними словосполученнями, одним з компонентів яких є родові маркери *man, boy, woman, female, lady, girl*, що вказують на стать референта, наприклад: *female worker, male nurse*.

Граматико-семантичний рівень представлений, головним чином, анафоричними особовими, присвійними й зворотними займенниками третьої особи однини, наприклад: *he, she, her, himself, his* та інші.

В залежності від ідеографічних характеристик, гендерні репрезентації

підрозділяються на дві групи:

- ідентифікуючі, що вказують на суб'єкт, наприклад: *man, woman, boy, girl, male, female*;
- ролеві, що містять інформацію про соціальні ролі, в яких виступає суб'єкт.

У свою чергу, ролеві гендерні репрезентації можуть підрозділятися на:

1) реляційні, що вказують на ступінь спорідненості референта по відношенню до інших суб'єктів комунікативної ситуації, наприклад: *mother, brother, sister, niece, husband, wife i інші*;

2) статусні, що позначають соціальний статус або ступінь соціальної значущості референта, наприклад: *maid, butler, cardinal, patriarch, prima donna*;

3) професійні, що позначають професійну приналежність референта, наприклад: *ballerina, prostitute*;

4) ситуативні, що означають роль, в якій виступає суб'єкт в конкретній ситуації спілкування, наприклад: *host – hostess*.

Таким чином, можна стверджувати, що гендер як соціокультурна категорія не є лінгвістичною, але бути розглянутий через його мовні репрезентації. Гендерний підхід до аналізу мовних одиниць дозволяє описати систему мови, але й дослідити можливості її підсистем репрезентувати маскуліність та фемініність як складових людського буття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Залевская А. А. Языковое сознание: вопросы теории // Вопросы психолингвистики. 2003. № 1. С. 30–35.
2. Иссерс О. С. Проблемы создания «коммуникативного портрета»: гендерный аспект // Гендер: язык, культура, коммуникация. 2002. № 2. С. 172–178.
3. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. М. : Эдиториал УРСС, 2000. 352 с.

4. Піщикова К. В. Стратегії домінування в аргументативному дискурсі: гендерний аналіз (на матеріалі англійської мови): Автореф. дис....канд. філол. наук: 10.02.04/ Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2003. 19 с.
5. Потапов, В. В. Современное состояние гендерных исследований в англоязычных странах / В. В. Потапов // Гендер как интрига познания. 2000. №1. С. 94–95.
6. Рыжков В. А. Особенности стереотипизации, необходимо сопровождающей социализацию индивида в рамках определенной национально – культурной общности // Языковое сознание: стереотипы и творчество. М. : Наука, 1988. С. 4–16.
7. Халеева И. И. Гендер как интрига познания [Электронный ресурс] // Гендер как интрига познания : сб. ст. М. : Рудомино, 2000. Режим доступа : <http://www.owl.ru/library/002t.html>.
8. Шведова Н. А. Просто о сложном: гендерное просвещение. М. : «Антиква», 2002. 212 с.
9. Яценко М. А. Репрезентация полов и лексическая асимметрия // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. 2002. № 567. С. 306–312.
10. Gershung H. L. Polarized Semantic Change of Words Associated with Females and Males // Journal of Language and Social Psychology. 1993. №12 (1-2). P. 66–80.
11. Lakoff G. A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts // Papers from the Eighth Regional Meeting. Chicago Linguistic Society. 1972. Chicago. P. 183–228.
12. Trauth E. M. Environmental influences on gender in the IT workforce // ACM Sigmis Database. 2008. № 39(1). P. 8–32.

К. Б. Булгакова

ДВНЗ «Приазовський державний
технічний університет»

ЕВФЕМІЯ ЯК ЗАСІБ ВИРАЖЕННЯ КАТЕГОРІЇ ПОЛІТКОРЕКТНОСТІ У МОВІ

Протягом останніх десятиліть увагу дослідників привертає таке соціальне явище, як міжкультурна комунікація. Це пояснюється глобальними трансформаціями, які відбуваються в сучасному світі. Явище міжкультурної комунікації глибоко проникає в усі сфери життя суспільства. Більш того, розвиваються нові типи комунікативних процесів, до числа яких відноситься і категорія політкоректності.

Політична коректність є потужним соціальним, культурним і мовним феноменом сучасності, що торкнулася найрізноманітніших аспектів життя суспільства. Вона впливає на взаємодію різних етнічних і расових груп, гендерні відносини, становище в суспільстві людей різного соціального статусу, матеріального достатку, віку. Сьогодні не існує єдиної думки з приводу визначення явища політична коректність, так само точно не визначений час виникнення даного феномену. Так на думку С.Г. Тер-Мінасової, політична коректність мови виражається в прагненні знайти нові способи мовного вираження замість тих, що зачіпають почуття і гідність індивідуума, порушують його людські права звичною мовною некоректністю, або прямолінійністю щодо віку, соціального статусу, расової та статевої приналежності, зовнішнього вигляду і так далі [5, с. 216].

Політична коректність вимагає прибрати з мови всі ті мовні одиниці, які можуть бути розцінені як грубувато-фамільярні, навмисно образливі, знайти замість них нейтральні і позитивні евфемізми.

Великий енциклопедичний словник «Мовознавство» під редакцією В.Н. Ярцевої визначає евфемізми як емоційно нейтральні слова або вирази,

вживані замість синонімічних їм слів або виразів, які, на думку мовця є непристойними, грубими або нетактовними. Ними замінюють також табуйовані та архаїчні мовні одиниці. До евфемізмів відносять і okazіональні індивідуально-контекстні заміни одних слів іншими з метою спотворення або маскуваннн справжньої сутності явища, що вони позначають [6, с. 130].

На сьогоднішній день можна виділити декілька напрямків дослідження евфемії, а саме: соціолінгвістичний, функціональний, граматичний та семантичний [8, с. 42–43]. При усій різноманітності підходів найпоширенішим, на наш погляд, залишається функціональний, в рамках якого дослідники визначають евфемізацію як спосіб пом'якшення висловлюваннн, спосіб непрямого, перифрастичного й при цьому пом'якшувального позначеннн предметів, властивостей чи дій [2, с. 384]. Важливу функцію евфемізмів визнають також Д. Е. Розенталь [4, с. 110] та А. Кацев [1, с. 15]. На думку авторів, евфемізація – це заміна грубого позначеннн будь-якого предмету або явища більш м'яким [4, с. 107]. Якщо виходити з того, що евфемізми – це «непрямі замінники жахливого, ганебного або одіозного, використаннн яких зумовлено моральними або релігійними мотивами [1, с. 16], то можна стверджувати, що евфемізація реалізує один з основоположних принципів політкоректності – принцип ввічливості.

В рамках теорії міжкультурної комунікації категорія ввічливості розглядається як дотриманнн комунікантами певних законів та правил, що визначаються ситуацією спілкуваннн.

Визначаючи ввічливість як базову складову міжособистісного спілкуваннн, П. Браун та С. Левінсон розрізняють позитивну та негативну ввічливість. Перша пов'язана зі спробою мовця об'єднати учасників комунікації і таким чином, зменшити загрозу позитивному „обличчю” адресата, а друга визначається прагненням комунікантів уникнути конфліктів, що пов'язані з ієрархічними відносинами в суспільстві і соціальною дистанцією [7, с. 64].

Виходячи з точки зору Г.Н. Мухамедьянкової, евфемізми, що виникли в рамках ідеології політичної коректності, були створені відповідно до принципів

позитивної ввічливості [3, с. 76]. Однак не можна ігнорувати той факт, що багато політкоректних евфемізмів являють собою свого роду етикетні формули, ігнорування яких в сучасному англomовному соціумі можна вважати проявом грубості. Виходячи з вищезазначеного, можна стверджувати, що в рамках мовної політкоректності евфемізми є скоріше проявом негативної ввічливості, тому що комунікант, який їх використовує, демонструє знання етикетних норм, які існують в суспільстві. Евфемізми, що виникли в рамках категорії політкоректності, дозволяють не порушувати когнітивне поле співрозмовника, але при цьому вони не обов'язково можуть бути щирими проявами симпатії та інтересу мовця до адресата.

Більшість евфемізмів можна умовно класифікувати за наступними тематичними групами:

- евфемізми, що пом'якшують вікову дискримінацію, наприклад, замість прикметника *old* використовують евфемізми *senior*, *mature* або *advanced in years*.

- евфемізми, що виключають дискримінацію людей з фізичними та розумовими вадами, наприклад іменник *cripple* замінюють на *physically different*, *fat* – на *big-boned* або *differently sized*.

- евфемізми, що замінюють морфеми, які вказують на статеву приналежність людини, наприклад, слова з корневою морфемою *man* (*chairman*) замінюються одиницями без визначення статі (*chairperson*), а афікс *-ess*, що означає належність особи до жіночої статі витісняється з мови взагалі, наприклад, замість іменника *stewardess* використовується *flight attendant*.

- евфемізми, метою яких є підняти престиж окремих професій, наприклад замість іменника *garbage collector*, що перекладається як прибиральник, в англійській мові широко використовуються евфемізми *sanitation man*, *sanitation engineer* або *garbologist*, а замість *janitor* (двірник) – *enviromental hygienist*, *custodian* або *building engineer*.

Табуованою в англійській мові є також тема смерті. Так замість дієслова *die* (помирати) часто використовують пом'якшені форми *to decease*, *to pass away*, *to join the majority* (*better, silent*), *to go west*.

Часто евфемізми заміщують медичні терміни. Це відбувається з метою уникнути психологічного тиску на адресата, наприклад, *mental home* або *mental health clinic* використовують замість *insane asylum*.

В сучасній англійській мові евфемізми часто представлені складними або складеними словами, словосполученнями та лексичними одиницями з широкою семантикою, що дозволяє використовувати їх у якості політкоректних одиниць.

Таким чином, політичну коректність можна визначити як потужну культурно-поведінкову і мовну тенденцію, яка проявляється в спробі комунікантів знайти нові мовні одиниці замість тих, що можуть зачіпати почуття людини, дискримінувати їх щодо віку, расової та статевої приналежності, зовнішнього вигляду тощо. Можна стверджувати, що явище евфемії нерозривно пов'язане з теорією політкоректності. Саме евфемізми виступають основним засобом реалізації політкоректності і використовуються мовцем з метою приховати, затушовувати, завуалювати явища, що мають в свідомості суспільства негативну оцінку, вони певною мірою відволікають увагу реципієнта від об'єкта, здатного викликати негативну реакцію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кацев А. М. Эвфемизмы и просторечие. Семантический аспект. Актуальные проблемы семасиологии. Л.: Наука, 1991. 398 с.
2. Крысин Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи. Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М.: Языки русской культуры, 2000. 286 с.
3. Мухамедьянова Г. Н. Эвфемия в общественнополитической лексике (на материале современного немецкого, русского и башкирского языков): дис. ... канд. филол. наук. Уфа, Башкирский гос. ун-т, 2005. 194 с.
4. Розенталь Д. Э. Эвфемизм: Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1976. 124 с.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.

6. Ярцева В. И. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 2000. 192 с.
7. Brown P., Levinson S. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 345 p.
8. Enright D. J. Fair of Speech: The Uses of Euphemism. Oxford Univ. Press, 1985. 225 p.

А. Ю. Гальченко

Мелітопольський державний

педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

АНТРОПОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Людина – це унікальне явище світобудови, вічна і невичерпна проблема для різних наук, в тому числі для філософії. Філософія, прагнучи осягнути людину як цілісну істоту, досліджує її в різних проявах духовно-практичної діяльності: її взаємозв'язок із зовнішнім світом і проявами світу власного, внутрішнього, духовного. Питання про природу людини, її сутність і призначення розглядаються в спеціальному розділі філософії – філософській антропології, яка намагається створити цілісний образ людини в єдності його біологічних, громадських і духовних якостей.

Філософська антропологія розглядає людину, визнаючи її екзистенціальну сутність, його право на вільне самовизначення і самореалізацію життєвого призначення. Це положення ґрунтується на історичному досвіді, на висновках гуманітарних наук, на результатах художнього осягнення людської сутності. Філософська антропологія визначає не тільки спосіб сприйняття світу, а й

спосіб спілкування, форму і глибину теоретичного, етико-естетичного освоєння світу людиною, процесів його самопізнання і само розуміння, тобто мова йде про дослідження внутрішнього світу людини.

Існує основний мотив, який спонукає людину до розвитку власної духовності, пошук сенсу життя, що незмінно пов'язаний у кожного з проблемою вибору між суб'єктивною і об'єктивною необхідністю. Не випадково в якості основного критерію розвитку особистості можна розглядати наявність або відсутність сенсу життя.

До поняття «духовність» звертаються, перш за все, тоді, коли мова заходить про індивідуалізовану домінанту культури. Суть процесів, що відбуваються всередині людини, особливості внутрішньої духовної діяльності – питання, якими керується філософська антропологія, маючи на увазі людину як об'єкт дослідження, об'єкта пізнання. Пізнання – це лише одна сторона освоєння людиною навколишнього середовища, іншою стороною буде вплив на це середовище, і в цілому це становить взаємодію об'єкта і суб'єкта. На практиці ця взаємодія проявляє себе як процес формування і перетворення людиною природного середовища, а в результаті – створення середовища соціального. У соціальному середовищі людина встановлює зв'язки між об'єктами, формує власну систему цінностей і на основі набутого досвіду поступово усвідомлює своє призначення в цьому світі і удосконалює власну духовність.

Найважливіші межі людської духовності, досліджувані філософською антропологією, не тільки пояснюють природу людського буття, її роль по відношенню до соціуму, а й є відповіддю на питання, як в людині поєднуються загальне і індивідуальне.

В духовності виражена сама суть індивідуальної неповторності людини, в людську духовність потужним потоком вривається весь світ, по відношенню до якого людина вибудовує власну систему відносин і поглядів. Це відбувається в процесі навчання, виховання і самовиховання, самопізнання людини в проблемному полі культури. Людині властиво співвідносити свої ціннісні орієнтації з тими, які вона зустрічає, про це свідчать її світоглядні позиції, її

установки по відношенню до майбутнього.

Культура і людина – явища складні і багатогранні, що не поступаються за складністю процесам, які в них протікають. Доля культури схожа на долю окремої людини, так як вона тісно переплетена з життям суспільства і одночасно є і матеріальною, і духовною. Суперечливість культури і людини виражається в тому, що в складній рівновазі знаходяться традиції і новаторство, культурна спадщина і сучасність, консерватизм і радикалізм. Дані характеристики дозволяють не взаємовиключати одне одного, а співіснувати в цілісності, забезпечуючи збереження. Багат шаровість культури виявляється не тільки на рівні культури людства в цілому, але і на рівні культури суспільства і окремої людини, представника цього товариства, що є найбільш важливим для філософської антропології.

Культура розглядається і як зріз суспільного життя, і як характеристика рівня розвитку особистості. Осмислюючи культуру як механізм трансляції досвіду і феномен само детермінації, можна відзначити, що не замкнутість і відкритість в тлумаченні культури дозволяє говорити про її поліваріантність. Кожна людина вступає у взаємодію з культурою, і кожна по-своєму значуща для неї. Доля культури залежить як від окремої людини, так і від соціуму в цілому. Активно працюючи з матеріалом культури, людина перетворює її і вносить свій посильний вклад в її розвиток. У конгломераті культурних явищ спостерігається наступне: при будь-яких поворотах культурного контексту культура звернена до особистості. Це можна назвати і процесом входження в культуру, який неможливий без освіти. Освіта обумовлена культурою, в якій вона існує, тому її можна визначити як найважливіший духовний компонент діяльності людини, пов'язаний з різними сторонами його життя.

Оволодіння матеріальною, духовною культурою, її досягненнями – умови формування духовних якостей людини. Сьогодні, коли деформуються естетичні смаки, вступає в життя покоління, де прагматики грубо зривають з мистецтва покрій таємничості, виховними можуть бути тільки ті знання, які є об'єктивною цінністю і мають моральну спрямованість. І якщо розглядати знання не як

самоціль, а як засіб для досягнення мети, то трансляцію різноманітного соціального досвіду в самому узагальненому вигляді можливо здійснити тільки за умови філософсько-культурологічного підходу. У відомій книзі М. Веллера «Все про життя» є приклад про те, як в стародавніх Афінах Сократ сповістив співгромадян, що підійшли послухати його мудрості про те, що він має намір все життя присвятити з'ясуванню тільки одного питання – чому люди, знаючи як треба чинити добре, на благо, вчиняють все ж погано, собі на шкоду. Адже незважаючи на те, що з того часу минуло два з половиною тисячі років, вичерпну відповідь на це питання як і раніше не знайдено.

Філософська антропологія як специфічна система знань знаходиться в постійному пошуку відповіді на це питання і виявляє в багатогранній життєдіяльності людини різноманітні форми прояву духовно-практичного освоєння світу, в яких людина проявляє себе як безпосередній учасник всього, що відбувається. Якщо розглядати духовність як здатність людини глибоко осмислювати все, що відбувається, будувати своє життя і взаємини з навколишнім світом на культурних підставах, то розвиток і становлення духовного начала в людині – це його рух по шляху визначення власного сенсу життя. Духовне життя людини – це осягнення цінностей, в процесі якого незмінно передбачається пошук відповідей на смисложиттєві питання і, як наслідок, набуття ціннісної свідомості та ціннісної культури.

Філософська антропологія як знання про людину і сенс її буття в світі не тільки допомагає усвідомити феномен духовності людини, а й досягнути його в кожному історичний період на новому рівні з урахуванням змісту освіти, його духовного потенціалу, який реалізується шляхом залучення до людської культури, взятої в аспекті соціального досвіду.

А. Б. Гармаш
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТЬ "КОНЦЕПТ" ТА "КОНЦЕПТОСФЕРА"

Знання сучасного суспільства про об'єктивну реальність структуровано у вигляді концептів, тобто абстрактних ментальних структур, що відображають різні сфери діяльності людини. Людина мислить концептами, комбінуючи їх, формуючи нові концепти в ході мислення. Тому концепт розуміється як глобальна розумова одиниця, що представляє собою квант структурованого знання. Концепт є сучасним терміном цілої низки гуманітарних наук: філософії, лінгвістики, психології, мовознавства, літературознавства, культурології. У науковій літературі є цілий спектр тлумачення цього поняття, оскільки воно є одним із ключових у дослідженні мовної картини світу.

Отже, когнітивна лінгвістика – один із сучасних мультидисциплінарних напрямків лінгвістичного дослідження. Одним з актуальних напрямків сьогоденного мовознавства є аналіз англомовних концептів у лінгво-культурологічній та лінгво-когнітивній парадигмі. Таким чином, англомовний концепт деякі дослідники розглядають, як ідеальну сутність, яка формується у свідомості людини, як первинну ментальну операційну одиницю, що представляє собою певний квант складноорганізованого знання.

Як об'ємне ментальне утворення, англомовний концепт вбирає в себе не тільки інваріант значень слова, представляє його, а й абсорбує інваріант значень словотвірного гнізда того ж семантичного поля [4, с. 52]. Дослідники одноставно відзначають складну структуру концепту. З одного боку, його стосується все, що належить структурі поняття, з іншого – в структуру концепту входить те, що робить його фактом культури – вихідна форма (етимологія),

символіка, особливості сприйняття, оцінки та ін. Мовознавці наголошують, що виділяючи завдання когнітивної лінгвістики, як науки про відношення мовних і когнітивних структур, варто враховувати складові роботи мозку, а саме мислення, пам'ять, уяву і з'ясувати, яку роль грають мовні одиниці і форми у здійсненні всіх цих процесів [3; 2, с. 11].

До числа найбільш розповсюджених методик дослідження концептів відносяться наступні: компонентний аналіз семантики ключового слова – імені концепту, аналіз синонімів і дериватів ключового слова, аналіз сполучуваності ключового слова (як вільних, так і стійких словосполучень), аналіз паремій і афоризмів, що об'єктивують даний концепт, психолінгвістичний експеримент (виявлення асоціативного поля концепту), аналіз текстів на різних типах дискурсу.

Людина у ході своєї діяльності оперує концептами. "Концепт є ментальною репрезентацією, яка визначає, як речі пов'язані між собою і як вони категоризуються" [1, с. 16]. Підсумовуючи, аналіз теоретичних джерел показує, що утверджені в мовознавстві підходи до тлумачення понять "концепт" та "концептосфера" дозволяють з нових позицій розглядати закономірності та особливості кореляції мови, свідомості та культури, а, отже, відкривають і нові аспекти взаємодії когнітивного мовознавства, лінгвокультурології, психології, культурології, філософії. Також з'являється можливість розширити рамки змістовного аналізу мовних явищ, що додає значно більшу глибину і ефективність семантичним дослідженням.

Таким чином, актуальних та сучасних трактувань поняття "концепт" в науковій літературі існує досить багато. Однак, при всій різноманітності варіантів тлумачення "концепт" одноставно визнається одиницею ментального простору. Він не тільки структурує знання про сучасну дійсність, а й масштабно відбиває її специфіку. Саме тому, подальше дослідження понять "концепт" та "концептосфера" у мультидисциплінарному аспекті є перспективним мовознавчим напрямом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабушкин, А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической сематике языка [Текст]. Воронеж : Изд.-во Воронеж. гос. ун-та, 1996. 104 с.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2000. 123 с.
3. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Материалы Второй Междунар. шк-семинара по когнитив. лингвистике, 11–14 сент. 2000 г. / Отв. ред. Н.Н. Болдырев; Редкол.: Е.С. Кубрякова и др.: В 2 ч. Ч. 2. Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2000. 261 с.
4. Убийко, В.И. Концептосфера внутреннего мира человека в аспекте когнитивной лингвистики [Текст] // Виноградовские чтения. Когнитивные и культуроведческие подходы к языковой семантики: Тезисы докладов научной конференции. М., 1999. С. 52–53.

А. І. Грачова

ДВНЗ «Приазовський державний
технічний університет»

ОСОБЛИВОСТІ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТУ У СЕМАНТИЦІ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ

Як відомо, в основі будь-якої картини світу лежить національно-культурна ідентичність. Тому нині особливий інтерес науковців викликає вивчення предметів і явищ матеріальної і духовної культури людини, відображених у мовних одиницях.

Оскільки фразеологічні одиниці є цінним джерелом вивчення свідомості, національних особливостей і самобутності народу, що є носієм мови, то їх можна досліджувати в рамках лінгвокультурологічного підходу. Фразеологізми є складним, багатоаспектним об'єктом дослідження. Як цілісна лексична

одиниця мови в сучасній фразеології вона має такі аспекти вивчення, як граматичний, семантичний, функціональний, прагматичний, соціологічний і лінгвокультурологічний [1, с. 37]. Фразеологічні одиниці можна назвати мікротекстами, в яких представлені універсальні поняття кожної культури, що утворюють свого роду модель світу – «сітку координат, за допомогою яких люди сприймають дійсність і будують образ світу, що існує у їх свідомості» [2, с. 84]. Тобто, вони виступають найважливішим інструментом культури, який зберігає накопичений соціокультурний пласт, відображаючи при цьому менталітет народу, його культуру, світогляд і багато іншого.

Той факт, що фразеологічна одиниця рідко має абсолютний еквівалент в інших мовах, пов'язаний, перш за все, з національно-культурним компонентом, що входить до структури семантики фразеологізму, наприклад, англійську ідіому *to pull the wool over smb.'s eyes* (букв. «покрити вовною очі») українською мовою перекладають як, *напустити туману*. Таким чином, можна стверджувати, що значення ідіом потрібно інтерпретувати в категоріях культури, що визнається національною [7, с. 66].

Оскільки для ідіом характерна образна вмотивованість, «яка безпосередньо пов'язана зі світобаченням народу – носія мови», вони мають лінгвокультурологічну конотацію, до якої можна віднести все, що можливо інтерпретувати через ціннісні установки народу, його світогляд, наприклад культурно-специфічна ідіома «нашій Горпині гарно і в хустині», втілює український стереотип щодо вродженої краси українських жінок, що не потребує додаткових зусиль. У свою чергу ідіоми «без діла сидіти, то можна одубіти» і «лежачого хліба ніде нема» інтерпретуються виходячи зі стереотипу українського народу, що пасивна бездіяльність підлягає засудженню.

Велику роль в збагаченні мови відіграють прислів'я та приказки. Вони відображають здатність до образного мислення, узагальнення та фантазії народу. Ці засоби пов'язані не тільки з мовою, а й з навколишнім світом, природою, кліматом, способом життя. Зв'язок між об'єктивними умовами життя, соціальними та моральними її сторонами неминуче знаходить своє вираження в

мові та зокрема у фразеології.

В якості прикладу порівнюємо, як у мові відображаються деякі уявлення її носіїв про людські відносини в різних мовних соціумах. В українській мові в ідіомах, пов'язаних з відносинами дітей і батьків, на перше місце займає мати, а в англійській переважно батько. Мамин синочок в українській мові має англійський еквівалент: *a mummy's boy* (букв. «мамин хлопчик»). Пріоритет батька виявляється в таких прикладах: *Like Father, like Son* (букв. «який батько, такий і син»); *The child is Father of the Man* (букв. «дитина – це батько людини»); *Many a good father hath but a bad son* (букв. «і у хорошого батька буває поганий син»).

Своєрідність національної культури відбивається не тільки у специфіці національних мов. При контакті представників різних лінгвокультурних спільнот з'ясовується, що представники різних культур діють за «своїми» моделями поведінки, спираються на «свої» культурні знання. При пізнанні чужої культури відбувається пошук відмінностей у зіставляваних образах чужої та своєї культури, при якому образ своєї культури не повинен затуляти або замінювати образ чужої культури, навпаки, повинен спонукати до вироблення нових знань, які збагачують людину (її свідомість) при знайомстві з чужою культурою [6, с. 19].

В англійській мові фразеологізми здебільшого являють собою споконвічні звороти, автори яких невідомі. Здавна англійські фразеологізми пов'язані з традиціями, звичаями та повір'ями англійського народу, а також з реаліями, переказами, історичними фактами [3, с. 215]. Серед багаточисленних етимологічних, семантичних та функціональних класифікацій фразеологічних одиниць класифікація А.В. Куніна виглядає найбільш обґрунтованою. Автор виділяє наступні тематичні групи фразеологізми:

-фразеологічні одиниці, які відображають традиції та звичаї англійського народу, наприклад: *baker's dozen*, *good wine needs no bush*, *blow one's own trumpet*;

-фразеологічні одиниці, пов'язані з англійськими реаліями,

наприклад: *carry coals to Newcastle, be (all) at sixes and sevens, cut smb. off with a shilling*;

-фразеологізми, які містять імена та прізвища, наприклад: *Jack of all trades and master of none, a good Jack makes a good Gill, by George!*

-фразеологічні одиниці, пов'язані з повір'ями, наприклад, наприклад: *a black sheep* – паршива вівця, ганьба сім'ї (за старим повір'ям, чорна вівця відзначена печаткою диявола);

-фразеологічні одиниці, пов'язані з історичними фактами, наприклад: *the curse of Scotland* (карт.) – «прокляття Шотландії», дев'ятка бубен (карта названа так за схожістю з гербом графа Стейра, який викликав ненависть в Шотландії своєю проанглійською політикою), *a nation of shopkeepers* - «нація крамарів» (прізвисько англійців);

-фразеологічні одиниці, взяті з казок, байок, ігор, наприклад: *beat about the bush, a Paul Pry, the lion's share*;

-фразеологічні одиниці, пов'язані з переказами, наприклад: *have kissed the Blarney stone* – бути підлесником (за переказами, той, хто поцілує камінь, що знаходиться в ірландському замку Бларні, набуває здатності лестити), *(as) mad as a March hare (або as a hatter)*;

-фразеологічні одиниці літературного походження, шекспіризми, наприклад: *to give the devil his due, to have (somebody) on the hip, a Daniel comes to judgement*;

-фразеологізми біблійного походження. Біблія є найважливішим літературним джерелом фразеологічних одиниць. Ця найвидатніша книга збагатила фразеологізмами не тільки англійську мову, а й багато інших мов світу. Про колосальний вплив перекладів Біблії на англійську мову, говорили та писали багато; протягом століть Біблія була найпопулярнішою в Англії книгою, яку читали та цитували; не тільки окремі слова, а й цілі ідіоматичні вирази увійшли в англійську мову зі сторінок Біблії. Кількість біблійних зворотів і виразів, які увійшли в англійську мову, така велика, що зібрати та перерахувати їх було б досить нелегким завданням [5, с. 110].

Споконвічно національна фразеологія збагачується не тільки завдяки мовній творчості безіменних народних мас. Значна частина таких фразеологічних одиниць увійшла до складу мови з літературних творів. Серед письменників, твори яких слугували джерелом поповнення англійської фразеології, особливе місце належить Шекспіру. За кількістю фразеологізмів, які збагатили англійську мову, твори Шекспіра займають друге місце після Біблії: вони містять більше фразеологізмів, ніж твори Ч. Дікенса, В. Текерея, В. Скотта і всіх сучасних англійських письменників, разом узятих. Шекспіром було створено від 154 до 167 фразеологічних одиниць, з яких 105 збереглося до нашого часу [4, с. 173].

«Більшість фразеологічних одиниць – це споконвічно національні звороти, які виникли на ґрунті та за законами англійської мови. Вони породжуються мовотворчою діяльністю народних мас, які приймають і закріплюють у своєму мовленні вдалі, влучні та яскраві вирази окремих безвісних або добре відомих людей (переважно письменників). Саме ці звороти надають фразеології специфічно національного характеру, що зумовлено чинниками лінгвістичного та екстралінгвістичного порядку» [8, с. 117].

Ми знаємо, що яскравим відображенням характеру та світогляду народу є мова і, зокрема, її лексичний склад, адже фразеологічний склад мови не тільки відтворює елементи і риси культурно-національного світорозуміння, а й формує їх. Не всі явища дійсності, які отримують фразеологічні позначення в одній мові, мають відповідні позначення в інших мовах, в цьому і полягає суть національної специфічності.

Таким чином, фразеологізми прямо або опосередковано несуть в собі культурну інформацію про світ, соціум. Вони зберігають і відтворюють менталітет народу, його культуру від покоління до покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гузикова В.В. Лингвокультурологическая специфика фразеологических единиц английского языка (на материале прозы С. Моэма и ее переводов на русский язык): дис. ... канд. филол. наук: ГОУ ВПО «Уральский

Государственный Университет им. А. М. Горького», 2004. 37 с.

2. Гуревич А.Я. Человек и культура: Индивидуальность в истории культуры. М.: Наука, 1990. 84 с.

3. Кунин А. В. Курс фразеологии английского языка. М.: Высшая школа, 1986. 215 с.

4. Свиридова Л.Ф. Обогащение английской фразеологии шекспиризмами: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук: спец. 663 «Германские языки». М., 1968. 173 с.

5. Смит Л.П. Фразеология английского языка/ Пер. с англ. А.С. Игнатьева. М.: Учпедгиз, 1959. 110 с.

6. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания: Сб. ст. / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. М.: Ин-т языкознания РАН, 1996. С. 7–22.

7. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки рус. культуры, 1996. 286 с.

8. Шадрин Н. Л. Перевод фразеологических единиц и сопоставительная стилистика. / Под ред. доктора филол. наук Ю. М. Скребнева. Саратов : Изд-во Саратовского университета, 1991. 117 с.

Т. М. Камишова

Мелітопольський державний

педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

РОЛЬ МЕТАФОРИ У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ КУЛЬТУРИ СВІТУ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ

Проблема взаємозв'язку культури, мови та свідомості отримує широке висвітлення в сучасному мовознавстві. В даний час проводяться різноманітні

дослідження мовної картини світу у носіїв певних мов, створюються асоціативні словники іноземних мов, що містять багатий матеріал для вивчення особливостей сприйняття дійсності в рамках тієї чи іншої культури.

У зв'язку з цим, важливим є вивчення ролі мови в побудові національно-культурної картини світу. Мова виступає як кодовий (знаковий) організатор, сполучна ланка між внутрішнім світом людини і зовнішнім світом: людина, сприймаючи в процесі діяльності світ, фіксує результати свого пізнання.

Взаємозв'язок культури і мови виявляється в основних поняттях, властивих кожній мовній культурі. Лінгвістична та лінгвокогнітивна інтерпретація даних, представлених мовою, дозволяє нам розглядати їх як репрезентацію конструкцій концептуальної свідомості.

Існування мови як матеріальної форми закріплення мислення людини, а, отже, і тієї сукупності знань, якими володіє людина на певному етапі, створює нову проблему в інтерпретації змісту виразу «картина світу»: картина світу як сукупність знань людини про світ підміняється картиною світу, яка існує у мові, «мовною картиною світу».

У сам термін «мовна картина світу» іноді вкладається різний зміст. На думку Б.А. Серебреннікова, наприклад, слід розрізняти дві картини світу – концептуальну та мовну. Концептуальна картина світу багатша за мовну картину світу, оскільки в її формуванні, з великою долею вірогідності, беруть участь різні типи мислення (наочно – образне і дієве тісно взаємодіють з логічним мовним мисленням).

Обидві картини світу співвідносяться поміж собою. Мова не могла б виконувати функцію засобу спілкування, якби вона не була б пов'язана з концептуальною картиною світу. Цей зв'язок здійснюється у мові двояким способом. Мова пояснює окремі елементи концептуальної картини світу. Це виражається зазвичай у створенні слів і засобів зв'язку поміж словами і реченнями. Мова пояснює зміст концептуальної картини світу, здійснюючи в процесі мовлення зв'язок слів між собою. Таким чином, слово є однією із складових частин картини світу [3, 29].

У нашому випадку під мовною картиною світу ми розуміємо всю сукупність знань про світ, відображений в тій чи іншій мовній формі, специфічне «мовне світобачення», притаманне кожному народу. Мовна картина світу, що історично склалася в повсякденній свідомості даного мовного колективу і відобразила у мові сукупність уявлень про світ, є певний спосіб концептуалізації дійсності. Властивий даній мові спосіб концептуалізації дійсності почасти універсальний, почасти національно специфічний, так що носії різних мов можуть бачити світ трохи по – різному, через призму своїх мов.

Те, що прийнято називати мовною картиною світу – це інформація, яка розсіяна по всьому концептуальному каркасу і пов'язана з формуванням самих понять за допомогою маніпулювання в цьому процесі мовними значеннями та їх асоціативними полями, що збагачує мовними формами і змістом концептуальну систему, якою користуються як знанням про світ носії цієї мови.

Відповідно до уявлень сучасної когнітивної семантики метафоричне моделювання – це відображення національної свідомості, як засобу осягнення рубрикації, подання та оцінки дійсності в народній ментальності [5].

Метафорі відводиться роль одного з найбільш продуктивних засобів формування вторинних найменувань у створенні мовної картини світу, яка має властивість «нав'язувати людині, яка розмовляє даною мовою, специфічний погляд на світ – погляд, який є результатом того, що метафоричні позначення, вплітаючись в концептуальну систему відображення світу, забарвлюють її відповідно до національно – культурних традицій і самою здатністю мови називати невидимий світ тим або іншим способом» [1, с. 113–119].

В даній статті нас цікавить метафора не сама по собі, а її роль в культурі, в створенні певних образів, які можуть як збігатися в різних мовах і культурах, так і різнитися від мови до мови.

Параметри для встановлення такого роду відповідностей можуть бути найрізноманітніші: наявність, відсутність або перевага в метафорах мови будь якої з чотирьох стихій (земля, вогонь, повітря, вода і т.п.). Контекст, в якому вони вживаються, прив'язка почуттів, емоцій, особистісних якостей до органів

людського тіла, розподіл по вертикалі верх – низ, або по горизонталі, і т.д.. Так, наприклад, можна припустити, що англійцям властивий в деякій мірі «страх води», виходячи з наявності в мові цілого ряду виразів зі словом «вода», що позначають неприємність: «under water» - букв. «під водою» - в боргах; «water under the bridge» - безповоротне минуле; «to get into hot water» - букв. потрапити в гарячу воду – попасти в біду; «to keep one's head above the water» - букв. тримати голову над водою – не мати неприємностей. Подібні вирази можна зустріти і в українській мові: «як у воду канув» - пропав; «кінці у воду» - сховати назавжди, ніхто ніколи не визнає правди.

Звідси формується висновок, що стихія води асоціюється з бідною, згубним початком в українській і англійській лінгвокультурах.

Метафоричні образи, характерні для англійської мови, не рідко відсутні в українській мові, і навпаки; їх переклад з мови на мову вимагає особливого роду перетворень, що допомагають зберегти або модифікувати вихідну емоційно – естетичну інформацію. Так, наприклад, в англійській «тваринній» метафорі закріпилися типологічно інші ознаки, ніж в українській лінгвокультурі. Значна частина назв тварин і птахів в англійській культурно – мовній свідомості пов'язана з поняттям – образом «he», хоча в сучасній граматичній системі відноситься до середнього роду «it», зокрема метафорична основа «he» пов'язана з образами frog, fish, caterpillar, tortoise, тоді як в українській мові всі ці імена, або назви, є граматичними одиницями жіночого роду, і відповідно, асоціюються з жіночою статтю.

Інша проблема «тваринної» метафори пов'язана з різницею емоційно – оціночних асоціацій, які пов'язані з тією чи іншою твариною, традиційно вживаним як основа метафори або метафоричного порівняння. Так, наприклад, специфіка метафоричного вживання слова «horse» в англійській традиції пов'язана з позитивними оцінками типу «породистий», «здоровий», «граціозний». В українській традиції «кінська» метафора переважно супроводжується іншими, а то і прямо протилежними асоціаціями: «незграбний», «грубий», «здоровенний».

Мова є однією з форм фіксації національно – культурної спадщини народу, в тому числі прикмет, повір'їв тощо. Так, якщо в українській мові слово «гусак» викликає уявлення про пихатість або шахрайство, то в англійській мові дана реалія асоціюється з багатством, дурістю і т.п.. Пор.: пихатий гусак, отакий гусак або гусак лапчастий (про людину); «the goose that lays the golden eggs» - курка, яка несе золоті яйця; джерело збагачення (звичайно вживається з дієсловом «to kill»); the older the goose the harder to pluck (ост.) – чим старша людина, тим важче змусити її розлучитися з грошима; «as silly (stupid) as a goose» - дурний, як пробка і т.п.. Саме образно – асоціативне сприйняття інакше «малює» процеси ментального характеру в українській і англійській мовах.

Отже, етнокультурні метафори виступають одними з основних складових ментальності нації – засвоєного і зрозумілого нею кола понять, символів, образів. Адже щоб забезпечити власне виживання, кожна культура повинна виробити свій спосіб взаємодії з життєвим середовищем і встановити рамки соціальної реальності.

У народів територіально, історично і культурно близьких один одному, значний пласт стійких метафоричних виразів виявляється загальним. Наприклад, в англійській мові (як і в українській) носій ознаки твердості – «залізо»; звідси ідіоми – «a man of iron, iron-bound» (пор.в українській – залізна воля, залізний вік).

Не зважаючи на те, що схожість у вживанні метафоричних виразів представниками української та англійської лінгвокультури, метафоричні найменування української та англійської мов виявляють значні розбіжності, які і можна звести до певних типів.

Найбільш поширеними як в українській, так і в англійській лінгвокультурах є «тваринна» і «флористична» метафора. Найбільше число метафоричних переносів групуються навколо таких понять, як смерть, любов, страх, особистісні характеристики людини (дурість, хоробрість і т.д.).

На основі аналізу метафоричних найменувань української та англійської мов можна зробити висновок про те, що для метафоричного вираження одного і

того ж поняття в цих мовах можуть використовуватись різні слова, в той час як подібні слова можуть мати різне метафоричне значення.

Необхідність створення стійких метафор мови диктується, насамперед, потребами комунікації. Адже поки опис будь якої ситуації, уявлення, стереотипу не перетворився в знак (а національна метафора функціонує насамперед як знак), воно не може бути зрозуміле одночасно всіма членами мовного колективу. І не дивлячись на існування більшої кількості «загальних сюжетів», в кожній мові є набір унікальних, властивих тільки їй мовних засобів вираження уявлень про світ, людину і соціальну реальність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
2. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М. : Наука, 1984. 396 с.
3. Кочерган М.П. Національні семантичні асоціації та символи в контексті міжкультурної комунікації. Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КДЛУ [ЛІНГВАПАКС- VIII]. К. : КДЛУ, 2000. Вип. 3а. С. 39–42.
4. Кочерган М.П. Основы зівставного мовознавства. К.: Академія, 2006. 424 с.
5. Лещенко О.И. Особенности реализации антропоцентричности в англоязычных сказках: дис. на соискание научн. степени канд. філол. наук: спец. 10.02.04. “Германские языки”. Сумы, 1996. 186 с.
6. Серебренников, Б. А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М.: Наука, 1988. С. 29.
7. Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка. Семиотические проблемы лингвистики, философии и культуры. М.: Наука, 1985. 332 с.
8. Macmillan English dictionary for advanced learners, Metafor by Dr. Rosamund Moon, University of Birmingham, UK, PP. 8– 9.

С. В. Кафо
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПРАВОВІ І НАУКОВІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ НОВОЇ КОНЦЕПЦІЇ КУЛЬТУРНОЇ ПОЛІТИКИ В УКРАЇНІ

Особливої складності проблема ефективного формування нової концепції культурної політики в Україні набуває в результаті негативної соціально-економічної ситуації в країні, значним розшаруванням суспільства, значним підвищенням цін на комунальні послуги, енергоносії, значним збідненням переважної більшості населення, розбалансуванням відносин різних гілок влади між собою та суспільством, провальними результатами багатовекторної зовнішньої політики держави, відсутністю дієвих механізмів консолідації народу, і головним чином – відсутністю діалогу цінностей держави і права з одного боку та загальнолюдської моральної складової з іншого. Аксіологічні чинники орієнтації в світі завжди мають значення для будь-якої людини, вони є тими дороговказами, що вкорінені в духовно-тілесній єдності людської істоти, її прагненні до щастя як шляху до певної мети.

У даній роботі ми розглядаємо правові і наукові засади формування нової концепції культурної політики в Україні.

Зміст правових і наукових засад формування нової концепції культурної політики в Україні полягає у формуванні духовного, ціннісного ядра правової та моральної свідомості особистості, цінностей свободи, справедливості, рівності, гуманізму. Якщо в процесі формування нової концепції культурної політики буде задіяна аксіологічна картина правової реальності, яка зображає нормативний аспект філософії права, то правова соціалізація буде успішною.

По-перше, сучасні світові модернізаційні процеси спричиняють до ускладнення економічних та соціокультурних процесів. Масова інформатизація та комп'ютеризація, впровадження в усі сфери людської діяльності (освіту, науку, практику) найновіших інформаційних технологій призвели до вражаючого темпу руху вперед у сферах освіти, бізнесу, промислового виробництва, наукових досліджень і соціального життя.

По-друге, активне включення України до всесвітніх модернізаційних процесів, її прямування до якісно нового стану – це намагання ввійти до всесвітньо-історичного процесу. Таке прямування є неминучим, якщо Україна хоче бути незалежною і економічно високорозвиненою державою, а не інформаційною колонією, не ринком збуту та постачальницею енергетичних і сировинних ресурсів для інших держав, які вже вступили до стадії інформаційного суспільства, і бажає вивести своє населення на сучасний рівень життя, культури, науки, освіти, здоров'я та добробуту [1].

Таким чином, ми бачимо два крила людського розуму: віра і розум. Поступово підсилюється усвідомлення того, що культура – це щось основоположне для розвитку суспільства, те, що дає формулу всьому людському буттю яке пронизує собою життєдіяльність суспільства та людини.

І хоча новий стан культури повинен вбирати в себе традиції і цінності минулого, все ж таки він, в основному, виникає з нового рівня людських відносин та на новому рівні розвитку техніки та технології, в результаті їх органічного освоєння. Це нове в усіх сферах життя повинно бути різноманітним і багатогранним, щоб кожен знайшов у ньому своє, щоб людина зростала не тільки вільною, але й на основі вільного вибору того, що найбільш відповідає її натурі. Свобода в культурі не сваволя, а можливість реалізувати себе, свій творчий потенціал, знайти своє у різноманітності існуючої культури [1].

Отже, культура – це умова нормального, людського існування, співжиття, відродження громадянського суспільства. Культура та громадянське суспільство взаємно зв'язані. Це через те, що останнє (громадянське суспільство) передбачає: високий рівень політичної, правової та ін. культури; особисту

свободу та політичні права; відчуття людської гідності та спроможність захистити свої свідомі інтереси; власну інтелігенцію, яка спроможна організувати й очолити культурну, ідеологічну та політичну діяльність; власний етнос, як цілісну систему поведінки та відношення до праці; достатній рівень матеріальної забезпеченості [1].

Безумовно, все це неможливо без високого рівня культури в суспільстві.

Запропонований стислий і досить схематичний розгляд культури як системи формотворень людського духу, де субстанцією духу виступає світогляд, дає достатньо підстав для висновку про те, що освіта, перед якою ставиться завдання виховати і сформувати високоосвічену, висококультурну особистість, має включити в свою сферу всі складові формотворень людського духу. Зараз як ніколи нагальною потребою є подолання уявлень про освіту як сферу здобуття знань через вивчення системи певних наук (математичних, природничих, гуманітарних). Нам необхідно повернутися до витоків у розумінні науки, до Сковороди: наука – це те, що навчає нас бути людиною, пізнавати в собі Бога – вищі духовні запити. Бо ж справді, найпотрібнішою наукою є наука про щастя, про шлях його досягнення. Освіта має бути обернена не лише до холодного раціонального, а й до «гарячого серця»; смисложиттєвих предметів нашої любові, наших почуттів.

Для того, щоб виховати у людини культурність, закласти духовність, недостатньо тільки однієї усної передачі культурної інформації, знань від вихователя до вихованця, від вчителя до учня. Необхідна умова для духовного і морального життя людини, для моральної самодисципліни та соціальності, становлення індивідуальної та суспільної свідомості. Для такого виховання потрібні дві неодмінні умови:

- необхідно, щоб високі норми культури функціонували у повсякденному житті людини, у його найближчому оточенні – середовищі: родинному, сусідському, предметному;

- необхідний особистий досвід і своя сфера діяльності, самовираження, щоб одержані людиною культурні знання стали її переконанням, а культурні

норми стали нормами її життя [1].

В Україні необхідно детально опрацювати, з одного боку, програму розвитку культурного потенціалу нації через створення культурного середовища, з другого – приступити до формування всеукраїнського фонду сприяння розвитку такого потенціалу. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що сьогодні слід з'єднати весь інтелектуальний та культурний потенціал країни і почати рух у прогресивному напрямку. Для цього в нас є всі передумови. Потенціал країни, її природи, і талановитого народу далеко не вичерпаний. Він величезний, і це вселяє почуття оптимізму і надії на реальне відродження її культурного і матеріального добробуту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біленчук П. Д., Гвоздецький В. Д., Сливка С. С. Філософія права: Навчальний посібник / П. Д. Біленчук, В. Д. Гвоздецький, С. С. Сливка; За ред. П. Д. Біленчук. К.: Атіка, 1999. 208 с.

Т. В. Коноваленко
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

РОЗВИТОК ВМІНЬ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Сучасний розвиток суспільства ставить високі вимоги до вищої освіти. Сьогодні студент закладу вищої освіти крім ключових фахових знань, вмінь, компетентностей має набути низку соціальних навичок, таких як лідерство, вміння управління своїм часом, відповідальність, критичне мислення, творчість та багато інших. Так само важливим вмінням для майбутнього вчителя

іноземних мов є налагодження міжкультурної комунікації. Упродовж свого навчання у виші студенти набувають мовну, мовленнєву, соціокультурну, соціолінгвістичну, стратегічну, дискурсивну та інші компетентності.

Викладання іноземних мов у нашій країні, як і всі інші сфери соціального життя, переживає складний і важкий період переоцінки цінностей, докорінної перебудови, перегляду методів, завдань, цілей, матеріалів тощо. Цими новими умовами є стрімке входження України у світове співтовариство, переміщення й змішання мов і народів, абсолютно нові цілі спілкування, зміна відносин між іноземцями й представниками нашого народу. На цьому етапі тісний зв'язок між викладанням іноземних мов і міжкультурною комунікацією, а також взаємозалежність між ними дуже очевидні. На кожному занятті з іноземної мови практикується міжкультурна комунікація на перехресті культур, оскільки за кожним словом стоїть зумовлене національною свідомістю уявлення про світ і кожне іноземне слово є відображенням іноземної культури [1, с. 45].

Студенти мають виробити здатність до взаємодії з представниками іншої культури та пізнання їх способу життя. На успішність подібної взаємодії впливає багато чинників, таких як наявний у співрозмовників досвід спілкування з представниками інших культур, використання мови в різноманітних соціокультурних ситуаціях. Також важливе значення мають знання про культуру країни, історію географію, економіку, державний устрій, традиції, особливості мовленнєвої поведінки носіїв мов у спілкуванні.

Загалом компетентність міжкультурної взаємодії визначають як бажання долучитись до діалогу, заснованого на знаннях рідної та іншої культур, здатність орієнтуватись у часі і просторі партнера комунікації, розуміння його соціального статусу, міжкультурних відмінностей щодо застосування мовленнєвих формул (професійного лексикону, сленгу, формального / неформального стилів спілкування) [2, с. 61].

Питання про міжкультурну комунікацію, соціокультурний аспект навчання іноземної мови, зміст комунікативної компетентності теоретично обґрунтовано у працях багатьох учених (П. Адлера, М. А. Аріян, Т. Г. Грушевицької,

Д. Брауна, Є. М. Верещагіної, І. А. Воробйової, Н. І. Гез, Д. Елмер, М. Б. Євтуха, І. О. Зимньої, В. Г. Редька, І. Б. Ішханяна, В. Г. Котомарова, В. В. Кочеткова, О. О. Леонтєєва, Ю. І. Пасова, В. В. Сафонової, Н. В. Сасенка, Г. Д. Томахіна, В. М. Топалової та ін.).

Так, відомий науковець Г. Д. Томахін зазначав, що необхідна для міжкультурної комунікації соціокультурна компетентність передбачає: «...знайомство тих, хто навчається з національно-культурною специфікою мовленнєвої поведінки і здатністю користуватися елементами соціокультурного контексту, релевантними для породження і сприйняття мовлення з точки зору носіїв мови. Ці елементи – звичаї правила, норми, соціальні умовності, ритуали, соціальні стереотипи, країнознавчі знання та інше» [3, с. 17].

У посібнику з міжкультурної комунікації зазначено, що основними рисами міжкультурної компетентності є:

- відкритість до знання іншої культури та сприйняття психологічних, соціальних та інших культурних відмінностей;
- зважене ставлення до кооперації з представниками інших культур;
- здатність відрізнити колективне та індивідуальне у комунікативній поведінці представників інших культур;
- здатність перебороти соціальні, етнічні та культурні стереотипи;
- володіння комплексом інструментарію для здійснення комунікації, їх вірний вибір залежно від ситуації спілкування;
- дотримання правил етикету у процесі спілкування [2, с. 62].

Опанування культурних, духовних цінностей свого та інших народів має важливе значення у процесі становлення майбутнього вчителя іноземних мов. Чудовий потенціал для розвитку вмінь здійснення міжкультурної комунікації дають навчальні дисципліни освітніх програм цих фахівців. Зокрема, є дисципліни, які сприяють накопиченню фонових знань, як-от «Лінгвокраїнознавство» чи «Основи міжкультурної комунікації». Для вироблення практичних вмінь спілкування з іноземцями, накопичення прийнятних мовленнєвих формул свою роль відіграють практичні курси

іноземних мов. Суттєвий вплив на розвиток вмінь міжкультурної комунікації справляє й мовленнєва практика, представлена у більшості навчальних планів підготовки вчителів іноземних мов.

Проте, на жаль, своєрідного мовного і мовленнєвого прориву до безперешкодного вільного спілкування іноземною мовою дуже часто не відбувається. Основною причиною цього є відсутність природного іншомовного середовища для спілкування.

Рішенням окресленої проблеми може виступити участь студентів у міжнародній діяльності, представлена виступами на конференціях, публікаціями у закордонних виданнях, участь у проектній і грантовій діяльності. Зайвим буде вказувати, що крім надшвидкого переборення психологічного мовного бар'єру, студенти отримують чудову можливість залучитись до творчої і дружньої співпраці, розширення світогляду, розвинути критичне мислення, розвинути вміння працювати в команді тощо.

Суттєво, що саме ті студенти, які знаходять в собі сміливість подавати заявки на участь у різноманітних заходах і проектах, потім отримують багато пропозицій і на постійній основі отримують можливість до особистісного і професійного саморозвитку. Такі вчителі потім розвивають подібні компетентності і у своїх учнів. Сучасні можливості щодо інтернаціоналізації широко представлені в мережі Інтернет, наприклад на сайтах Salto (<https://www.salto-youth.net/rc/eeca/>), Grantist (<https://grantist.com/>), Erasmus Student Network (<https://esn.org/projects>), Teachers' Guide to Global Collaboration (<https://www.globaledguide.org/projects/>), iEARN (<https://www.iearn.org/>), Fulbright Ukraine (<https://fulbright.org.ua/en/>) та багато інших.

Отже, у фаховій підготовці майбутніх вчителів іноземної мови важливо забезпечити їм необхідний інформаційний і психологічний супровід для активного залучення до міжнародної діяльності та розвитку вмінь міжкультурної комунікації спільно з набуттям усіх необхідних соціальних навичок. Це питання є своєрідним викликом і сучасній академічній спільноті, яка власним прикладом може спонукати здобувачів вищої освіти до активної

громадянської позиції, до відкриття світу і власних внутрішніх талантів і потенціалів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Куликова Л.А., Тарасенко Т.В. Діалог культур у теорії міжкультурної комунікації та практиці викладання іноземних мов. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. 2017. №1(18). С. 42-46.
2. Міжкультурна комунікація: навчальний посібник / Т. В. Тарасенко, Т. В. Рябуха, Т. В. Коноваленко, І. О. Баранцова. Мелітополь: МДПУ, 2016. 84 с.
3. Томахин Г. Д. *An Englishman's Home is his Castle*. М., 2001.

С. Лохматова, К. Ровненко
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ДЕРИВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОНЦЕПТОСИСТЕМИ ПРИРОДНИХ РЕАЛІЙ НИЖНЬОЇ НАДДНІПРЯНЩИНИ

Поділ системи словотвірних типів на галузь синтаксичної і лексичної деривації вважається основним принциповим поділом усієї системи словотвору, а відтак не менш важливим при аналізі дериваційних особливостей будь-якого елемента концептосистеми взагалі і поетичного концепту зокрема.

На сьогодні не викликає сумнівів той факт, що українська дериваційна система має потужний потенціал для творення субстантивів та ад'єктивів, у тому числі й лексем, які в культурно-національних контекстах репрезентують концепти *Дніпро – пороги – Хортиця – Великий Луг – степ*.

Лексичні деривати своїм значенням відмінні від твірних слів, наприклад: *порожистий* (від пороги), *дніпровський* (від Дніпро), *степовий* (від степ), *великолузький* (від Великий Луг), *хортицький* (від Хортиця).

У сферу синтаксичної деривації входять такі словотвірні типи: 1) віддієслівні іменники зі значенням абстрактної дії (*цвітіння, клекіт*); 2) відприкметникові іменники зі значенням абстрактної ознаки (*радість, сум, міць, синява*). Пор. у контексті: “*Гуде, нуртує міць Дніпрова*” (В. Чабаненко); 3) відіменникові прикметники, що позначають загальне, неконкретизоване в похідному утворенні відношення до того, що названо твірною основою (*пташиний, сонячний*).

На сучасному етапі формування поетичних концептів *Дніпро – пороги – Хортиця – Великий Луг – степ* існують дериватами, утворені різними способами словотвору, однак активізуються вони по-різному – одні використовуються більшою, а інші – меншою мірою.

Дериваційний потенціал концептосистеми природних реалій Нижньої Наддніпряниці має розгалужену будову, в системі якої виокремлюємо словотвірні типи та словотвірні моделі на зразок:

Привертає увагу словотвірна структура відтопонімних утворень з коренем -Дніпр-, зокрема відіменникові присвійні прикметники.

Сюди відносимо поодинокі в досліджуваних художніх текстах суфіксальні присвійні прикметники, напр.: **Дніпровий**. Пор. у контексті: *Це ти в коливнім пирію, Що гнувся, як хвилі Дніпрові, Уперше в пилівськім бою Напився варшавської крові?* (Яр Славутич); *І будуть до Карпат – як до Синаю, Мов до Йордану – до Дніпрових вод, До краю нашого, святого краю* (Яр Славутич).

Функція належності особі, яка є специфічною ознакою присвійних прикметників, може виявлятися у персоніфікованих назвах істот, явищ природи тощо. Пор. також: *І не зчулась, як зустріли Дніпрові дівчата та до неї; І море ревнуло Босфорові мову, У лиман погнало, а Лиман Дніпрові Тую журбу-мову на хвилі подав* (Т. Шевченко); *Благословенна в болях ран степів широчина бездонна, Що наче синій океан, тече круг білого Херсона, Що свій дівочий*

гнучий стан До Дніпрового тулить лона (М. Рильський); *Розгін космічної доби – І велич тихо-соборова! Ростуть на Хортиці дуби, Росте, нуртує міць Днірова* (В. Чабаненко). На думку А. Грищенка, “за своїм походженням присвійні прикметники є звичайними похідними прикметниками, у формуванні яких на слов’янському ґрунті брали участь різні словотвірні суфікси, причому діапазон вживання цих суфіксів не обмежувався тільки однозначним вираженням посесивного значення” [1, с. 163].

З погляду регулярного дериваційного зв’язку між загальносемантичною характеристикою твірних основ і вживанням для їх ад’єктивації словотворчим формантом, у складі української мови, як і інших слов’янських мов, чітко виділяються відтопонімійні прикметники в широкому розумінні. Іменники, основи яких використовуються для їх творення, позначають широке коло географічних назв, зокрема населених пунктів, країн, територій, частин світу (у цьому випадку – назву річки), і тому утворені від них прикметникові похідні виражають насамперед ознаку за відношенням до місця, локалізації, походження предмета, явища або процесу, названого означуваним іменником. Що ж до присвійного прикметника **Дніпровий**, то він утворюється від основи іменника – власної назви Дніпр(о) за допомогою суфікса **-ов** (відповідного іменника **-о-** основи).

Актуалізуються також відіменникові відносні прикметники, серед яких виокремлюємо суфіксальні прикметники.

Сюди відносимо насамперед прикметник **дніпровський**. Кваліфікація відіменникових відносних прикметників як “*такий, що має відношення до Дніпра*”, розкриває у найзагальніших рисах тільки той факт, що відповідні прикметники функціонують як наслідок категоріальної транспозиції іменника, зберігаючи при цьому зв’язок із його семантикою.

Для творення розгляданого функціонального розряду відносних прикметників, зокрема і прикметника **дніпровський**, використовувався праслов’янський суфікс індоєвропейського походження **-ьsk-** (**-*isko**), який на ґрунті окремих слов’янських мов зазнав відповідних модифікацій, викликаних

конкретними морфологічними умовами сполучуваності з кінцевими приголосними твірних основ. Як слушно зауважує А. Грищенко, у зв'язку з формуванням прикметників на ***ьsk**, найповніше представлених за даними найдавніших пам'яток, у сфері відтопонімійного словотвору, в історії української мови важливим є питання про морфологічну видозміну ***ьsk** > -**ськ**-, тобто про палаталізацію суфіксального [с], властиву більшості говорів, а також літературній мові [1, с. 68].

Слід виокремити також на цьому тлі відіменникові відносні прикметники, зокрема префіксально-суфіксальні відносні прикметники. Це утворення на зразок: придніпровський, наддніпрянський, задніпровський.

Встановити, за яким словотвірним типом (старішим чи новішим) утворилися ці прикметники, для більшості випадків просто неможливо. Старішим називаємо ад'єктивацію сполучення іменника з прийменником (тут – за Дніпром), а новішим – коли ад'єктивація прийменниково-іменникових сполучень почала супроводжуватись суфіксацією, внаслідок чого з'явилися префіксально-суфіксальні прикметники.

Найстаршою за походженням є група безсуфіксних прикметників, які виникли шляхом ад'єктивації сполучення іменника з прийменником. На думку дослідників історії українського словотвору, “згодом ад'єктивація прийменниково-іменникових сполучень почала супроводжуватись суфіксацією, внаслідок чого з'явилися префіксально-суфіксальні прикметники” [2, с. 296]. Тому значні труднощі для диференціації цих прикметників становить їх особливий словотвірний (семантичний і структурний) зв'язок із твірними основами. Він проявляється в тому, що прикметникові основи, які мають префікси і суфікси, за значенням співвідносяться тільки з прийменниково-іменниковими сполученнями: *задніпровський* – *за Дніпром*, *придніпровський* – *при Дніпрі*, *наддніпрянський* – *над Дніпром*. Водночас більшість із них має і співвідносний безпрефіксний прикметник, яким виділяється структурно (пор.: дніпровський і задніпровський, дніпровський і наддніпровський, дніпрянський і наддніпрянський).

ЛІТЕРАТУРА

1. Грищенко А.П. Прикметник в українській мові: [відп. ред. В.В. Німчук]. К.: Наукова думка, 1978. 206 с.
2. Словотвір сучасної української літературної мови / [кол. авторів Гнатюк І.С., Городенська К.Г. та ін.]. К.: Наук. думка, 1979. 403 с.

O. I. Marinova
 Bogdan Khmelnytsky
 Melitopol State University

**COMMUNICATIVE AND COGNITIVE ASPECTS
 IN MULTICULTURAL SOCIETY**

“If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head.
 If you talk to a man in his own language, it goes to his heart.”

Nelson Mandela

Our society as a functional need of life in all historical phases of human civilization used communication. The contemporary era is characterized by active interpersonal contacts in the process of communication. Since the difference in ethnic consciousness can be one of the main reason for the lack of understanding in intercultural dialogue for effective intercultural contact, the identification and investigation of a universal and ethnically specific paradigm of communicative and cognitive aspects is a great importance. We use mainly the oral language and the written language. The oral language, which of course precedes the written one is the direct language, which means that word choice is simple and more repetitive, while the written language is more formal. As a result, some people who were not taught a language, have an opportunity to speak and communicate in their social group, but at the same time they are not possible to write and read [6. pp. 54-60].

The oral language or the written language, or just a language – is the code of

communication, which consists of the words, through which members of a language community or social unit are able to communicate, therefore, communication is the object of language. It is very important to study not only the verbal expression of reality surrounding a person, but also to study the influence of the language on the cognitive aspects, culture, strategy and communicative aspects, and also the social status of the individual. Foreign languages play very important role in our communication, they are not only the effective tools for us to exploit into but also to share experiences with or to learn from others in specialized fields and, moreover, a useful means of improving people's material and spiritual life.

According to a dictionary the definition of "communication" come from Latin language that means to impact, to share or to make common. It is a process of giving information or of making emotions, or ideas known to someone which achieved under the following conditions:

- a speaker and a language message;
- a recipient who captures, encodes and understand a message;
- a coding of message imputing its imprint with words from a language code of a speaker;
- the way of the interpretation of the message and the circumstances.

The types of communication are follow:

- interpersonal (a small group like a family);
- cross-group (in a group, where a distance is the basical characteristic which determines a number of participants);
- professional:
 - mass;
 - cross-cultural (via digital tools).

Using a language as a tool for communication we apply not only verbal but also the nonverbal type of communication such as kinetics (mimic, gesture, look), sensory (sensual reception), tactile or touching. It is important to emphasize that the nonverbal communication complements the verbal one. The nonverbal communication has often international characteristics which can help with the cross-

cultural communication. Despite cultural differences, there are identifiable universal sounds, facial expressions and body movement that rightly convey a message [3, pp. 263-287]. It can be said that often the nonverbal is the only way to communicate. In different countries greeting has its national identity. It is widely known that a handshake is the international form of greeting. However, in the Mediterranean countries and, particular, in Greece, as a traditional non-verbal greeting are a cheek kisses and hugs. Thus, Greeks express their hospitality and its positive attitude. On the other hand, these gestures may not be acceptable to everyone or may lead to embarrassment.

However, in a multicultural society are known cases with the different problems in communication and one of the basic reasons is a Cognition of individual. It is known from Psychology, that Cognition includes basic mental processes such as knowledge and understanding through thoughts, experience and senses. Also, there are many different types of cognitive aspects. These include: attention, language, learning, memory, perception and thought [4, pp. 147-149]. Generally, these cognitive processes affect every aspect of our daily life, especially, communication. Problems with cognitive aspects can affect the verbal and the nonverbal communication, usually because of the different cultural values and the misunderstanding of definitions in the context [1, pp. 47-58]. For instance, speaking, writing and pragmatic language skills (social interaction), may be affected negatively. Finally, problems with any of cognitive aspects in communication can affect activities in living, studying and work performance.

If we observe the map of Ancient Greece, we will find that its civilization was concentrated in Greece which is worldwide known at present and the Western coast of Turkey. Greeks made important contributions in Philosophy, Math, Astronomy, Medicine, History etc. Literature and Theater were an important aspects of their Culture [9, pp. 23-45]. However, Ancient Greek and Latin languages were the most dominant languages for communication in business, commerce and, also, in education in the Western World. In 16th century English gained an important position after the political changes in Europe. Its popularity as a foreign language had been increasing. It was

developed to the second language in many countries. It is important to emphasize that English is the most popular language in the field of education, business and communication of course [11, pp. 73-78]. Latin was gradually displayed as a Language of spoken and written communication, it became a dead language. Ancient Greek language, in its turn, had been changing by the impact of neighbors countries, and after Alexander the Great became New Greek Language, which is also widely spoken till the present [10, pp.168]. In fact, it is interesting to know, that the contemporary educational program for secondary schools of the Ministry of Education and Science in Greece includes not only foreign languages but also Ancient Greek and Latin as the important subjects of secondary Greek schools. At present, Ancient Greek is still used for church scriptures and jurisprudence in Greece.

Coming to conclusions, it is important to realize that nowadays culture consists of “shared elements that provide standards for perceiving, believing, evaluating, communicating and acting among those who share a language, a historical period, a geographic location” [1, p. 2011]. Cultural differences create challenges to cognitive aspects when immigrant entrepreneurs attempt to enter a multicultural marketplace. Immigrant entrepreneurs can be classified as enclave entrepreneurs who operate within the ethnic enclave or middlemen minorities who trade in-between a society’s elites and the masses [2, pp. 40-52]. If there is a lack of social capital, immigrant entrepreneurs are more likely to conduct marketing strategies to focus on the ethnic enclave instead of the dominant market in the host country.

In fact, it may be pleasing experience to live in the world which can comprises several cultures. Inhabitation and values can learn much tolerance on other ethnicity as well as traditions. Multicultural society gives an individual an opportunity to enlarge once’s cognitive skills and communicative aspects as the new knowledge of a foreign language. Generally, it may gives you new offers.

On the other hand, there are several arguments against living in a multicultural society, because it brings cultural differences that cause an enmity. However, there will always exists fight where one cultural group will have a feeling that their religion or traditions, or culture is superior, also discrimination in education and work is

usually experienced [5, pp. 76-91].

To sum up, living in a multicultural society has many advantages. It gives individuals an opportunity to experience various ways of living through the other people's language, traditions, values, habits as well as art. Thus, a person can communicate and use its cognition through the foreign languages, which help to newcomers to adapt to their multicultural surrounding. Anyway, you can always make an effort to improve your cognitive and communicative skills in any sphere of your interaction.

REFERENCES

1. D'Andrade, N.G., 2004. Cognitive Anthropology, in Schwartz, T. vol.3, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 47–58.
2. Buchtel, E.E. (2014). Cultural sensitivity or cultural stereotyping? Positive and negative effects of a cultural psychology class, *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 39, March, pp. 40–52.
3. DiMaggio, P. (1997). Culture and cognition ,*Annual Review of Sociology*, Vol. 23, pp. 263–287.
4. Fauconnier, G. and Turner, M. (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*, Basic Books, New York, NY, pp. 147–149.
5. Kleinman A, Good BJ, editors. *Culture and depression: studies in anthropology and cross-cultural psychiatry of affect and disorder*. Berkeley (CA): University of California Press; 1985. pp.76–91.
6. Joseph, Brian D. 1983. *The Synchrony and Diachrony of the Balkan Infinitive: A Study in Areal, General, and Historical Linguistics*. (Cambridge Studies in Linguistics, Supplementary Series) Cambridge: Cambridge University Press. PP. 54–60.
7. Moleas, Wendy. 1989. *The Development of the Greek Language*. Bristol: Bristol Classical Press, PP. 76–85.
8. Palmer, Leonard. 1980. *The Greek Language*. London: Faber & Faber, pp. 34-50.

9. Costas, Procope. 1936. *An Outline of the History of the Greek Language, with Particular Emphasis on the Koine and the Subsequent Periods*. Chicago: Ares Publishers, pp. 23–45.

10. Traugott, Elizabeth 1992. *Syntax*. In Richard Hogg (ed.) *Cambridge History of the English Language*, 1, 168–289. Cambridge: Cambridge University Press.

11. Smith, Jeremy 1996. *An Historical Study of English*. London: Routledge, *Notes and Queries* 236: 73–8.

А. С. Набокова

Мелітопольський державний

педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФІЛОСОФСЬКОГО ВИМІРУ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Антропологічна ситуація, як ніколи раніше, фокусує негативні наслідки цільових орієнтацій техногенної цивілізації і необхідність переосмислення життєзабезпечення людини в усьому комплексі загроз, проблем і викликів часу. Аналіз та актуалізація глобальних проблем людства свідчить про те, що одне з перших місць за рівнем загрози посідають екологічні проблеми. Намагання людини якомога більше «мати», ніж «бути людиною» в оволодінні матеріальними цінностями і природними ресурсами, сформувалося в утилітарно-прагматичну настанову перетворення природи на «власний лад», на об'єкт задоволення потреб *Homo sapiens*. У цій технократичній системі цілей і смислів взаємодія природи і суспільства не оцінювалася у вимірах «морально-аморально», і несумісність подібних смислів ставлення до природи почала набувати рис апокаліптичного майбутнього. Використання ж у цьому процесі

наукових, інформаційних, виробничих технологій ще більше посилює масштаби пагубних для людства способів розв'язання глобальних суперечностей, які «зміщуються» у площину «інструментального, технологічного розуму». Отже, усвідомлення суспільством цієї проблеми «кореспондує» науці як імперативну вимогу, пошук шляхів виходу з кризи та запобігання загрозовому ходу подій.

На основі критичного аналізу та синтезування досліджень із зазначеної тематики встановлено, що більша частина гуманістики цей блок наповнює загальнопланетарними ресурсними проблемами, проблемами запобігання стихійному лиху, питанням раціонального використання сировинних ресурсів, вирішення продовольчих, енергетичних та інших складових екологічної проблематики. Увесь цей цикл уможлиблює наш висновок про те, що така інтерпретація є продовженням детерміністського підходу до відносин з природою та антропоцентризму, який навіть у відрефлексованому вигляді (гуманізм) не змінює «антропологічних» намагань людини «як недосконалої природної істоти» змагатися з нею соціально. Як і раніше, до часів глобальної екологічної кризи, у дослідженнях і на практиці не фокусується проблема включення природи, як певного суб'єкта, у сферу етики та розгляд її як складно організованої системи, в якій суспільство слід вважати частиною. Останнім часом у гуманістиці з'явилися праці щодо «реабілітації практичного розуму», яка мала би виправити етичний дисбаланс у відносинах етики й політики, етики та науки, етики та медицини тощо. Усі вони, посилюючись на апокаліптичні тенденції, пов'язані з екологічною кризою, намагаються у різних дискурсах наблизити розуміння екологічної ситуації до антропологічної з певним моральним вимірюванням, проте тільки філософи тлумачили цю кризу як універсально-онтологічну, що загрожує буттю як такому. В усіх інших працях природа постає об'єктом панування з боку «інструментального розуму», згідно якого наука, техніка, економіка модернізуються незалежно від «ціннісних постулатів» (М. Вебер). До цього положення слід додати й те, що динаміка розвитку не завжди стосувалась законів розвитку природи, як це було у часи панування космоцентризму (філософія античності).

Отже, стає необхідним реконструювати філософські позиції щодо нормативно-світоглядних позицій переорієнтації ставлення людини до природи. Тому, концептуалізацію діалогічних універсалів гармонізації взаємодії суспільства і природи на основі синтезування та критичного аналізу філософської думки кінця XIX – початку XX ст.

Методологічному та епістемологічному пошуку були підвергнуті діалогічні позиції філософської думки кінця XIX століття і початку XX ст., в якій рефлектуються відносини людства і природи у площині розв'язання глобальних проблем сучасності. У статті використано такі загальноновизнані наукові підходи та методи теоретичного вирішення проблеми як аксіологічний, антропологічний, синергетичний, конкретно-історичний, феноменологічний підходи. Саме вони уможливили осмислення дискусійних позицій:

По-перше, сучасна актуалізація глобальних проблем людства, не зважаючи на існування різних класифікацій, встановлює їх значущість і той факт, що провідне місце у глобальних проблемах посідають екологічні проблеми. Разом з тим, зосередження уваги науковців і практиків на цій проблематиці має, на нашу думку, певний специфічний фокус, а саме: основними питаннями постають глобалізація, її різновиди, зростаючий взаємозв'язок і взаємозалежність національних економік, політичних і соціальних систем; глобалізм, з одного боку, як об'єктивна реальність єдиного простору і, з другого боку, як суб'єктивне взаємопроникнення і регуляція цього процесу суспільством на рівні ідеології, політики, ціннісних пріоритетів.

Однак залишається за межами ціннісно-сміслового розуміння цих проблем поняття «глобальність», як певна риса життя людини в умовах цілісності її біо-соціо-духовної природи. У такому тлумаченні глобальних питань смисловий акцент переноситься на вимір впливу глобалізації і глобалізму на рівень життєдіяльності людини.

По-друге, філософська аналітика має серед багатьох інших завдань особливу задачу – зіставляти способи мислення і дії людей, зокрема філософських концепцій, ідеалів та реальних механізмів вирішення проблем.

Саме тому, принципово важливо установити певні розбіжності в усвідомленні ціннісно-сміслових кореляцій оцінювання значущості зазначеної зміни ставлення людини до природи. Так, за результатами експрес-опитування здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня встановлено, що студенти природничо-наукових спеціальностей посилаються на елімінацію глобальних проблем, що не передбачає антропологічний (ціннісно-смісловий) аспект (загроза ядерної війни, екологічні проблеми, проблема гармонізації міжнародних відносин тощо), а магістранти гуманітарних спеціальностей ступінь їх загрози визначили у класифікації: інтерсоціальні, антропосоціальні і природо-соціальні. В кожну з цих груп гармонізація культурного вимірювання культури ставлення до інших суб'єктів (об'єктів) входить обов'язково. Ця імперативна вимога зумовлена антропологічною ситуацією, а саме тим, що сучасна *Homosapiens* змінює навколишню дійсність способами, які: значно перебільшують можливості світу, у тому числі і природи і; по-друге, ці зміни відбуваються у значно більшому масштабі щодо змін навколишнього світу, ніж самої себе, своєї свідомістю, світогляду, філософії.

По-третє, слід зазначити, що останнім часом у різних дискурсивних практиках з'являються достатньо радикальні пропозиції щодо зміни світоглядних ставлень людини до світу людей і світу природи. Яскравим прикладом цієї тенденції можна вважати проблематику і фокус питань Всесвітнього екологічного форуму-зустрічі лідерів держав, представників міжнародних організацій і бізнесу. Не дивлячись на критику екоактивістів Д. Трампом, який заявив: «...мы должны отвергать вечных пророков, предрекающих гибель, и их пророчества относительно апокалипсиса. Сейчас – время не для пессимизма, а для оптимизма... Мы не позволим радикальным социалистам разрушить нашу экономику...» [2], всі заходи були об'єднані ключовою темою боротьби за згуртований і стійкий мир, зокрема питання розвитку нових технологій і можливих загроз від їх впровадження; проблеми охорони здоров'я, екологічні проблеми, ініціатива по висадці 1 млрд. дерев на планеті та інше. Засновник ВЕФ Klaus Schwab назвав головними:

«...реставрация экосистемы – это приоритет предстоящего десятилетия, мы хотим оставить прочное наследие для будущих поколений...» [2].

Певні прогностичні позиції, звичайно, не в змозі замінити цілеспрямовані світоглядно-критичні регулятиви щодо ставлення людини до природи, які пропонує філософська рефлексія щодо гуманізації відносин суспільства і природи, розгорнута у діалозі наприкінці ХІХ – початку ХХ століття. По-перше, на основі аналізу динаміки розгортання екологічної кризи доведено, що головною ознакою сучасної антропологічної ситуації і причиною поглиблення кризи постає неухильне прагнення *Homo sapiens* змінити навколишню дійсність способами, які значно перебільшують можливості природи, не відповідають об'єктивним законам її розвитку і не відображають «людське» ставлення до неї і не сприяють гармонізації відносин с природою. Але зазначена ця концептуальна позиція далеко не в багатьох працях гуманістики [1].

Головний висновок полягає у підтвердженні актуальності зазначеної проблематики і необхідності активізації її розв'язання на усіх рівнях життя людини. У функціональному полі філософії є можливість вплинути на ціннісно-світоглядні позиції людини щодо свого буття у світі природи. «Реабілітація практичного розуму», який є причиною етичного дисбалансу у відносинах природи і людини, певні напрацювання щодо посилення етики у сфері відносин «природа-суспільство» не торкнулись масштабно філософського тлумачення глобальної кризи як універсально-онтологічної та ціннісно-сміслової «неадекватності» поведінки суспільства та критичної рефлексії людини. Тому переосмислення та синтезування положень, що представлені у філософському діалозі щодо екологічної кризи (етика відповідальності К.-О. Апеля, принципи екоетики Г. Йонаса, ідеї «благоговіння перед життям» А. Швейцера, проблеми екологічної комунікації Н. Лумана) мають бути імплементовані, як етичні принципи в екологічну проблематику, а екологічне знання – в етику. Автори статті пропонують внести корективи в розуміння екологічної глобальної проблеми через світоглядно-ціннісну рефлексію глобальності і методологію людино (ви) мірності, згідно цієї якої імператив збереження життя поєднується

зі збереженням буття, співмірність буття людини зі всім світом, з відповідальністю за буття, яка підлягає вимірюванню. У такий спосіб концептуалізація, експлікація і розкриття смислу людино (ви) мірності стає конструктом «екологізації етики і екометизації екології».

ЛІТЕРАТУРА

1. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія. Київ.: Лібра, 1999. 488 с.
2. Шваб К. Всемирный экономический форум – встреча лидеров государств, представителей международных организаций и бизнеса. Давос, 2020. Электронный ресурс: <https://www.rbc.ua/rus/news/forum-davose-2020-glavnoe-1579530332.html>

В.В.Тарасенко, І.Ю. Жигоренко
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ЛІНГВІСТИЧНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПИСЬМОВИХ ПОВІДОМЛЕННЯХ

Мова є невід'ємним і надзвичайно важливим складником особистості, показником її розвитку. Ще відомий німецький мовознавець, автор вчення про індивідуальність, Вільгельм фон Гумбольдт вважав, що духовний розвиток (навіть при крайній зосередженості і замкненості характеру) можливий лише завдяки мові, а мова передбачає звернення до відмінного від нас і розуміючого нас створіння (Гумбольдт, 2001). У перші десятиліття ХІХ ст. він започаткував дослідження питань зв'язку мови з мисленням людини, її внутрішнім світом та культурними цінностями. В науці ця ідея перетворилася у формування антропоцентричної парадигми, яка підкреслює пріоритети психологічного й

етносоціологічного елементів та концентрує увагу на людській особистості, як носієві та творцеві мовної картини світу. У 80-90-х рр. ХХ ст. в активний лінгвістичний обіг увійшов термін «мовна особистість», котрий на теренах СНД введений у вітчизняну лінгвістику В. Виноградовим. В роботах цього філолога теорія отримала розвиток у двох векторах, він розрізняв «колективну» та «індивідуальну» мовні особистості; обидва різновиди мають індивідуальні риси, які піддаються ідентифікації.

Поняття ідентичності особистості є одним із ключових понять бачення людини. Воно встановлює взаємовідношення двох або декількох пов'язаних між собою суб'єктів. За одним із визначень, ідентичність – це «усвідомлення приналежності об'єкта (суб'єкта) до іншого об'єкта (суб'єкта) як частини і цілого, особливого і загального», а головним характерною ознакою ідентичності є «тотожність сій собі» (Смирнова, Кисельов, 2002). Зазначене ще дозволяє говорити про ідентичність як термін, котрий відбиває систему відносин і обов'язково передбачає наявність «Іншого».

Проблема ідентичності особистості вирішувалася багатьма представниками різних областей гуманітарної науки. У числі відомих дослідників ідентичності відомі психологи, філософи та мовознавці: Е. Еріксон, З. Фрейд, У. Джеймс, А. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, К. Хорні, Д. Парфіт, М. Хайдеггер, Ю. Хабермас, М. М. Бахтін і багато інших. Сучасний період досліджень у цій галузі характеризується як доба пошуку ідентичності, «людина стає цілковитою людиною», коли усвідомлює свою ідентичність» (Шнейдер, 2001).

Оскільки мова – це засіб проникнення в сферу ментального, внутрішнього світу людини, то вона є одним із найважливіших засобів ідентифікації особистості. Але ні ідентичність, ні мова не є фіксованими поняттями; обидва є динамічними, залежать від часу, місця, мотивації. Якщо мовну ідентифікацію розуміти як сукупність добровільного вибору мовної групи для ототожнення себе з нею і для входження у її склад повноправним учасником, то ідентичність у цьому випадку є кількістю способів /механізмів інтеграції людини з групою

різного рівня (сім'я, трудовий колектив, народ, мовна група).

У лінгвосоціологічній традиції виокремлено підходи, які складають теоретичне підґрунтя вивчення ідентичності. Мовна ідентичність вивчається у взаємозв'язку із етнічною, національною та соціальною ідентичностями. Напрямок з цікавою назвою «примордіалізм» (представники: К. Гірц, Е. Сміт, Дж. Фішман) акцентує увагу на мінливості мовної ідентичності та її зв'язку із етнічною. Інструменталізм (Дж. Нейгел, Р. Барт) виходить з того, що мовна ідентичність детермінується ситуативно; конструктивізм (Б.Андерсон, Е. Хобсбаум) пояснює національну та мовну ідентичність як сконструйовану реальність, а не як об'єктивну реальність; в рамках примордіалістського підходу риси ідентичності (етнічної, національної чи мовної) є незмінними та традиційними, тому кожне покоління наслідує саме їх. Крім того, прихильники примордіалізму приділяють увагу зв'язку мовної ідентичності із етнічною. Як зазначає Дж. Фішман, поки існують етнічні групи, мови будуть і символом цих колективів, й інструментом створення гештальтів групи, і кооперації з іншими спільнотами (Фішман, 1997).

Прихильники інструменталістського підходу акцентують увагу на тому, що наявність декількох мов у формуванні ідентичності – доволі поширене явище. Зокрема Р. Барт вважав, що люди можуть змінювати мовну ідентичність залежно від ситуації [2]. Крім того, інструменталісти апелюють до того, що мовна ідентичність є лише однією із багатьох ідентичностей, притаманних людині, адже мова скоріше як образ думки збагачує інструментальне трактування мовної ідентичності [2]. На відміну від примордіалізму, де поняття мовної ідентичності трактується в прямій залежності від вроджених характеристик суб'єкта, якому приписується ідентичність, конструктивізм ґрунтується на інших припущеннях. Сенс конструктивізму в тому, що соціальний актор є автономним та завжди відкритим для нових інтерпретацій та перетворень.

Якщо виокремлювати наукові підходи до визначення ідентичності в соціологічному розрізі, то варто звернути увагу на есенціалістський та

постструктуралістський напрямки, оскільки саме вони сприяють повному розкриттю мовної ідентичності в соціологічному аспекті. Якщо перший акцентує увагу на глибокому розумінні сутності ідентичності, то другий – допомагає розглянути ідентичність в дії, тобто у мовній поведінці суб'єкта. Основний принцип есенціалізму полягає в існуванні деякої сутності (есенції), яка визначає конкретні ідентичності. Ці сутності незмінні та неперехідні. Прихильники есенціалістського підходу розглядають ідентичність як дещо, що просто існує та розуміють її як відчуття тотожності самому собі і відчуття приналежності до різних соціальних груп.

Зокрема есенціалісти М. Бухольц та Ф. Гребнер розглядають ідентичність як фіксоване, статичне явище, яке має певний набір ознак, що дозволяє створити типологію ідентичностей та різноманітні класифікації. На думку Ф. Гребнера, ідентичність може розглядатися у трьох аспектах: 1) суб'єктивне почуття сприйняття себе людиною; 2) володіння персональними, класифікаційними маркерами, які важливі як для самої людини, так і для інших; 3) відмінність людини як члена групи [5, с. 47]. На відміну від цього підходу, постструктуралістський напрям, прихильниками якого є С. Холл та З. Бауман, робить акцент не на статиці, а на динаміці, на процесі формування ідентичності, який відбувається в кожен момент мовлення, взаємодії, тобто протягом всього життя людини.

Більше того, сьогодні індивідуальна активність спрямована на пошук ідентичності. З. Бауман вважає, що вести бесіду про індивідуальність та сучасність – це говорити про одне і теж соціальне явище. Сьогодні ідентичність стає призмою, через яку вивчаються, оцінюються багато важливих рис сучасного життя [4].

Соціологічний аспект процесу мовної ідентифікації зумовлює необхідність поєднання цих підходів до розуміння як самої ідентичності, так і механізмів її існування. Есенціалістський підхід забезпечує розуміння мовної ідентичності як стійкого явища, яке наділене визначеними атрибутами та характерною поведінкою членів соціальних груп, нівелюючи мовні

характеристики. Мовні засоби, які використовує мовна особистість, умови, в яких вона ними оперує, виражають мовну ідентичність як результат, оскільки номінативна функція мови пропонує фіксовані значення слів, за допомогою яких людина пізнає світ.

Під впливом Інтернету комунікація набуває нових форм, які раніше були неможливими і які швидко змінюють одна одну. Так, у глобальній мережі Інтернет основними видами комунікації за характером передачі та отримання інформації є синхронний та асинхронний. Ознакою першого є передача та отримання інформації в режимі реального часу за допомогою всесвітньої павутини, де багато користувачів діють в реальному часі та в одному віртуальному просторі. Ознакою асинхронного виду комунікації є відключення користувача від каналу передачі даних. Його репрезентує електронна пошта, група новин, дошка об'яв та повідомлень. Основною особливістю Інтернет-комунікації є використання письмового каналу зв'язку для передачі надрукованого повідомлення за допомогою комп'ютерної електронної мережі, що часто замінює безпосереднє спілкування.

Загальновідомо, що кожний письмовий текст характеризується відповідними структурно-семантичними ознаками: графічними (загальна презентація і організація писемного мовлення: дизайн, оформлення сторінки, колір тощо), орфографічними (система письма окремої мови: алфавіт, правопис, пунктуація, тощо), граматичними (можливості синтаксису і морфології: структура речень, порядок слів у реченні, закінчення тощо), лексичними (словниковий склад мови), дискурсивними (структурна організація тексту як вмотивованого мовлення). Письмове мовлення детерміноване певними правилами: ньому набагато менше свободи, ніж у мовленні усному, письмова норма зобов'язує використовувати певні правила відтворення мовних одиниць, вимагає надавати цим одиницям певної лінійної значущості, примушує піддавати повідомлення певному декору, іноді надає можливості перетворювати графічну субстанцію в звукову.

Мова електронного листування взагалі має іншу специфіку, зумовлену

своєрідністю цього каналу передачі інформації. Такий спосіб сучасного спілкування ускладнює і видозмінює прийняті норми й правила усного та писемного мовлення.

Синхронний та асинхронний види комунікації є плідним джерелом для ідентифікації характеристик та якостей мовноособистості, оскільки письмове мовлення фіксує та надовго зберігає різнобічно вмотивовану, обмірковану, створену, прикрашену, відправлену адресату думку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Наумов В. В. Лингвистическая идентификация личности. М.: Ком Книга, 2006. 240 с.
2. Барт Р. Вибрані роботи: Семіотика. Поетика. М. : Прогресс, 1994. 616 с.
3. Шюц А. Чужак / Избранное: мир, святящийся смыслом. М. : Российская политическая энциклопедия, 2004. С. 533–560.
4. Bauman Z. From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity // Questions of Cultural Identity / Ed. by St.Hall, P. du Gay. L., 1996.
5. Bucholtz M., Hall K. Theorizing identity in language and sexuality research. Language in Society., 2004. Vol. 33. P. 469–515.

А. Ю. Форис

Мелітопольський державний

педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

СУРЖИК У СОЦІАЛЬНІЙ МЕРЕЖІ «ФЕЙСБУК»

Мовна ситуація в Україні останнього десятиліття зумовлює посилений інтерес учених до питання спілкування українців як при безпосередньому контакті, так і за допомогою інтернет-комунікації. Одним із найбільш

популярних на сьогодні майданчиків для віртуального обміну думками став фейсбук, який може бути цінним джерелом для вивчення особливостей мовної поведінки сучасного українця. Метою нашої розвідки є вивчити специфіку функціонування суржику на прикладі соціальної мережі «Фейсбук».

На сьогодні питання про суржик як специфічну форму побутування мови у вітчизняному мовознавстві висвітлено доволі повно. Сам термін має значення «елементи двох або кількох мов, об'єднані штучно, без додержання норм літературної мови; нечиста мова» [3, с. 854]. Першість у його використанні остаточно не встановлена [2, с. 5–16]. Різним аспектам цього явища, зокрема проблемам термінологічного визначення та особливостям його функціонування, присвячені праці К. Городенської, І. Калити, Т. Курохтіної, Б. Ларіна, Л. Масенко, О. Сербенської та багатьох інших учених (не лише лінгвістів, але й культурологів, соціологів, психологів). Мовознавці зауважують, що «суржик як витвір тривалого процесу контактів української та російської мови, яка з роками нарощувала свою агресивну потугу, став явищем, що загрожує нашому мовному простору 'креолізацією'» [1, с. 5]. На жаль, змішане українсько-російське мовлення продовжує ширитися просторами інтернету й вимагає докладного вивчення та, відповідно, вирішення цієї проблеми.

Про стилістичні особливості використання суржику сучасними блогерами докладно розповідає Л. Масенко в книзі «Суржик: між мовою і язиком» (2019), наголошуючи на тому, що «оригінальне творче оперування цим мовним ресурсом в інтернет-спілкуванні потребує досконалого володіння літературною мовою, а іноді й діалектом» [2, с. 191]. Прикладом свідомого користування суржиком «для встановлення контакту з його носіями, залучення їх до української спільноти» [Там само] є тексти Віталія Чепіноги, Татусі Бо, Наташі Мюллер та ін., наприклад: *Десь бачила статтю про те що купили путівку в ол інклюзів в Крим – приїхали – а там нема ніякого санаторія. І куда тепер обращатись їм? В СБУ може?* (Natasha Mueller, 15.09.2020 р.); *Дивлюся мексиканські серіали, бо вони в мене знімають стрес. Красивий муціна питає в женщиціни: – А ви замужом? Та каже: – Да, замужом, но без фанатизма* (Natasha

Mueller, 10.09.2020 р.); *Рада скасувала довідки про несудимість кандидатів в депутати. Це правильно. Бо то було бесполезно* (Vitalii Cherupoga, 15.09.2020 р.); *На базарі, за височайшими вказівками, аби здолати другу волну епідемі, понакривали гарбузи й дині пльонкою та кульками... Не дивлячись на весь свій апломб, людство сильно кумедне й безпорадне... Краще б вже пустили попів з хоругвами між рядами... Мало лі... А вдруг?* (Vitalii Cherupoga, 15.09.2020 р.); *Божецькі, це ж якась мічта!!! Три!!! ТРИ ХВИЛИНИ* у мене пішло на те щоб перереєструватися на вибори. *Із цих трьох хвилин, я мабуть пару хвилин відганяла меншого від ноута, поправляла старшій зачіску, забороняла меншому їсти котячий хвіст і чекала, поки перестане виснути вебверсія фб* (Татуся Бо, 10.09.2020 р.). Багато блогерів пише переважно чистою українською мовою, а до суржику вдаються лише в окремих випадках з певною стилістичною настановою, наприклад: *Це колись должно було случітся і це случилось!* (Богдан Глоба, 13.09.2020 р.).

На жаль, вживання змішаних українсько-російських форм в інтернет-спілкуванні часто спричиняється незнанням або недбалістю дописувачів і не пояснюється жодними стилістичними потребами. Такі випадки властиві не лише пересічним користувачам мережі «Фейсбук», але й офіційним сторінкам новин, організацій тощо. Наприклад: *Нарешті запускається 10 маршрут з пасажироперевезення, який не працював останні роки* (МЕЛИТОПОЛЬ.UA, 14.09.2020 р.), де замість *останні роки* треба вживати властиву українській мові граматичну форму *останніми роками*; *Приходь та підтримай вимоги до влади – негайно розробити чіткий план по зменшенню викидів* (Рудольф Акопян, 15.09.2020 р.), де суржикова форма *по зменшенню викидів* має бути замінена на *щодо зменшення викидів* або *для зменшення викидів*; *Ніяких фейків та жовтизни – тільки справжні новини науки. Українською. Щодня. Приєднуйся!* (наука.ua, 15.09.2020 р.), де *ніяких фейків* – жодних *фейків*; *Били металевою палицею, обливали моторним маслом і посипали гіпсом* (ТСН, 15.09.2020 р.), де *моторним маслом* – *моторним мастилом*; *Коронавірусом у Києві захворіли вже 17 261 людей, померли – 269 осіб* (ТСН, 13.09.2020 р.), де правильно – *На*

коронавірус захворіли...; Тепер же, через глобальне потепління (в Україні його темпи втричі швидші світових) ці зони швидко зміщуються на Північ – вже майже на 200 км (Кліар Енерджі, 11.09.2020 р.), де втричі швидші світових – втричі швидші за світові; Усіх бажаних запрошуємо прийняти участь у V - Подільській науково-практичній конференції... (Аспіранти і Докторанти України, 13.09.2020 р.), де прийняти участь – взяти участь; Зробив аналогічне опитування по ситуації з «Книгарнею Є» в телеграм..., хай буде і тут. Цікаво співставити результати (ВРАЖЕННЯ UA, 14.09.2020 р.), де замість співставити треба вживати українську словотвірну форму зіставити тощо.

Отже, суржик як мовне явище сьогодні доволі часто спостерігається на сторінках соціальних мереж, зокрема у фейсбуці. Для окремих блогерів така мова стала візитівкою, оскільки використовується ними зі стилістичною метою. В інших випадках суржик є результатом недостатнього знання української мови або неувважності дописувачів. Безумовно, з такими випадками варто боротися й прагнути очистити мовлення від суржикових елементів. Разом з тим зауважимо, що навіть така тенденція є позитивною, оскільки свідчить про те, що все більше українців прагне висловлювати думки рідною мовою і, хоча й робить помилки, переходить на українську.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити / за заг. ред. О. Сербенської: навч. посібник. Львів : Априорі, 2019.
2. Масенко Л. Суржик: між мовою і язиком. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019.
3. Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 9.

А.В. Черненко, Ю.Г. Романюк
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

СЕМАНТИЧНИЙ КОМПЛЕКС „ЛАНДШАФТ КРАЇНИ” В СИСТЕМІ КОНЦЕПТУ (НА МАТЕРІАЛІ МОВИ УКРАЇНСЬКОЇ ПОЕЗІЇ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ)

У пошуках семантично містких форм художнього втілення національної ідеї поети другої половини ХХ століття практикують контекстну взаємодію тематично різнопланових одиниць концепту „Україна”. Органічним для словесного образу України виявляється той пласт лексики, що формально збігається з розповсюдженими у художній літературі ХІХ століття словесними знаками національного ландшафту (оронімами) [3].

Семантичний комплекс „ландшафт країни” в мові аналізованих творів складається із таких власних назв: **Говерла, Княжа гора, Лиса гора, Тарасова гора, Київська гора, Черногора, Холодна балка, Дике Поле, Савур - могила, Бабин Яр, Кам’янські тераси, Карпатські гори, Великий Луг, дніпровські пороги: Шум-поріг, Будило, Ненаситець.**

Уособленням сентиментально-романтичного традиціоналізму в мові поезії другої половини ХХ століття є використання синонімічних власних назв на позначення ознак національного ландшафту.

Використання власних назв **Чернеча гора і Шевченківська гора** у ролі символів духовного та суспільного життя попередніх поколінь зумовлене бажанням допомогти сучасникам у виборі моральних критеріїв та поверненні до духовних цінностей і пріоритетів України: „**Гора Чернеча** стала на коліна. Взяла труну безсмертну в чисте лоно” (І. Драч); „У кругосвітню подорож пішли, Щоб зупинитись на **Горі Чернечій**” (І. Драч).

У мові поезій другої половини ХХ століття символічні значення власних

назв підтримуються, крім ритміко-інтонаційних та лексичних засобів, авторськими посиланнями на ситуацію первинного використання. Як символи з традиційними значеннями історичних та духовних витоків України сприймаються власні назви – ороніми у таких контекстах: „*Це ним гордиться рідна сторона: Великий Луг - як батько, Січ - як мати*” (Яр Славутич); „*Дике Поле, Дике Поле, по груди коням деревій*” (Л. Костенко); „*Гора моя Княжа, далеко із тебе видно. Смарагдовий айсберг по самі груди в Дніпрі!*” (Л. Костенко).

Конкретне оточення у даному випадку не є протиріччям семантиці та стилістичному забарвленню власних назв і сприймається з традиційним значенням України як осередку духовності, культури, волелюбності, історичної пам'яті.

Збереження традиційного символічного значення власних назв на означення особливостей ландшафту України можливе лише при достатній підтримці цього значення всім контекстним оточенням, або хоч його частиною [2]. Як правило, у таких випадках автор відбирає лексику та фразеологію, яка відповідає власним назвам за тональністю (традиційно-поетичну, книжну, нейтральну, позбавлену експресивно-стилістичних характеристик). У ряді випадків поети так чи інакше подають згадки про ситуації, з якими ці оніми пов'язані. Це також сприяє відбору мовних засобів, які підтримують символічне значення власних назв: „*Пішли угору. Кам'янські тераси були не гіри, як є Ольвії у них*” (Л. Костенко); „*І знов радіє Київська гора - Не вмер нарід, шаткований доценту!*” (Яр Славутич); „*Ще не забули ми і не забудем плач, Почутий уночі із Бабиного яру*” (Д. Павличко).

Оточуючи власні назви конкретно-побутовою або розмовною лексикою, автори прагнуть показати багатомірність буття, його неоднозначність, причетність символу до високих помислів та власне земних справ: „*Я син простого лісоруба, Гуцула із Карпатських гір*” (Д. Павличко); „*Зберіг для нас дзвінкi Карпати і мову голубу зберіг*” (І. Драч); „*Ні моціонів, ані режиму, Вона в Карпатах збирає ожину*” (Л. Костенко).

У поетичних текстах другої половини ХХ століття власні назви-ороніми можуть зберігати лише частину свого символічного значення, його узагальнюючий зміст. Підхід кожного з авторів у таких випадках завжди є творчим, і при наслідуванні поетичної традиції може спостерігатися помітний відхід від неї. Він зумовлений специфікою поезії другої половини ХХ століття у цілому, та особливостями індивідуально-авторської манери поетів зокрема.

На основі оронімів **Карпати** і **Говерла** у мові творів М. Руденка створюється індивідуальний символ туги за батьківщиною, причому просторові координати цих онімів подаються у контекстному оточенні, яке вказує на перебування поета поза межами України. Таким чином відбувається взаємопроникнення мікрообразу малої батьківщини у макрообраз країни: „*В підземний світ Ельбрусу чи Говерли попадали б Вершини світові*” (М. Руденко); „*І гори на Карпатах схожі - Усе таке та не моє*” (М. Руденко); „*Я поза дротом лиш тому, що треба для Сонця... Для Говерли... Для Дніпра...*” (М. Руденко).

Відображення історичного часу у мові аналізованих поезій дещо ідеологізоване, що дозволяє поетам створити мовні символи боротьби за незалежність батьківщини, утворюючи метафоричні та порівняльні контексти з власною назвою Карпати: „*Пройняті помстою, із горя й болю, Гримлять Карпати й клекоять стени*” (Яр Славутич); „*Повстанні зорі, наче маки, Понад Карпатами цвітуть*” (Д. Павличко).

Згідно з логікою розвитку образу країни семантика ВН- оронімів як географічних реалій переходить в оцінний ракурс, що відкриває можливості для набуття ними оригінальних символічних значень з позитивним забарвленням: „*Це від Карпат вороги кристалічні тут підійшли напитись до Дніпра*” (Л. Костенко); „*Та й заграю про мої Карпати, Ніби серцем трохи супочину*” (Д. Павличко).

Таким чином семантичний комплекс „ландшафт країни” у структурі концепту «Україна» створює не стільки картини географічних особливостей простору, скільки є носієм традиційної для України символіки історичних та

духовних витоків народу. Відбиває взаємозв'язок поколінь та взаємопроникнення індивідуально-авторського розуміння малої батьківщини у концепт країни.

Наскрізний художній образ часу, присутній у мові всіх аналізованих поезій, стає своєрідним простором, де розгортаються події, і засобом саморозвитку образів. Час є однією з „цеглинок”, що покладені в основу концепту «Україна». Такою „цеглинкою”, що пов'язує історичний час з презентативним, є у мові поезій другої половини ХХ століття образи порогів: „*Рече вода в підніжжі **Ненаситця**”* (М. Руденко); „*Тут **Шум-Поріг, Будило, Ненаситець**, - тут дев'ять їх, попро- буй обійди*” (Л. Костенко). Метафоричні поєднання із цими власними назвами разом з епітетами «страшний» та «могутній» створюють поетичні картини героїчного минулого країни, поєднуючи його з долями людей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово. *Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология*. М.: Academia, 1997. С. 267 – 279.
2. Бойко Н.І. Українська експресивна лексика: семантичний, лексикографічний і функціональний аспекти: [монографія]. Ніжин: ТОВ Видавництво “Аспект-Поліграф”, 2005. 552 с.
3. Голобородько К.Ю. Концепт землі як елемент художньо-просторової парадигми Олександра Олеся. *Лінгвістичні дослідження: [зб. наук. праць]*. Харків: ОВС, 2002. Вип.8. С. 76 – 82.

Д.Ю. Січова
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ ДО УРОКУ

Для ефективною реалізації завдань навчання монологічного мовлення старшокласників на основі автентичних художніх фільмів необхідно враховувати наступні критерії їх відбору [1].

1. Вимоги до зйомки:

- а) зображення та звук повинні бути чіткими та якісними;
- б) необхідна наявність крупних планів з показом того, хто говорить та поєднання їх із загальними планами з демонстрацією ситуацій;
- в) міміку персонажів повинно бути чітко видно;
- г) необхідна наявність сцен з використанням жестів, реакцій слухачів в різних ситуаціях.

2. Вимоги до сюжету:

- а) необхідна наявність додаткового матеріалу, який допомагає учням зрозуміти ситуації, розібратися в проблемі;
- б) повинен чітко простежуватися зв'язок між сюжетом та змістом діалогів в сценах.

3. Вимоги до мовлення персонажів:

- а) мовлення повинно прослуховуватися ясно, без зайвих та фонових шумів;
- б) мовлення має бути досить чітким і не дуже швидким;
- в) необхідно, щоб вимова, акцент або діалект мовця був зрозумілим для учнів.

4. Вимоги до мови:

- а) мова повинна бути сучасною, відповідати вимогам і нормам

літературної мови з тих розділів, до яких учням найчастіше доведеться звертатися (однак, в багатьох випадках вибір зумовлюється метою уроку);

б) необхідна наявність природних пауз між висловлюваннями;

в) жаргонні вислови мають бути досить короткими і не складними для розуміння;

г) текст не повинен бути перевантажений новими словами, висловами та незнайомими жестами.

5. Вимоги до тривалості сюжету:

а) сюжети повинні розділятися на змістові відрізки, які можна повторювати декілька разів під час уроку;

б) всі відрізки повинні мати закінчений сюжет.

6. Вимоги до змісту :

а) ситуації повинні бути типовими, такими, які можуть зустрітися учням на практиці;

б) гарно, якби сюжет можна було б переказати у вигляді закінченого оповідання, з яким можна було б працювати в інших формах;

в) для уроку можуть бути вибрані навчальні, художні, рекламні фільми та інші сюжети [2].

Врахування цих критеріїв сприятиме більш ефективному засвоєнню іншомовного матеріалу та розвитку на його основі навичок монологічного висловлювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рожкова Ф.М. Кинофильмы на уроках английского языка. М.: Просвещение, 1997. 134 с.

2. Соловова Е.Н. Использование видео на уроках английского языка. *Views and News*. 2003. №1. С. 2.