

НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Навчально-науковий гуманітарний інститут
(Україна)

БІЛОРУСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Філологічний факультет
(Білорусь)

GESELLSCHAFT FÜR DEUTSCHE SPRACHE [GFDS]
(Wiesbaden, Deutschland)

**ПОДОЛАННЯ МОВНИХ ТА
КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ:
ОСВІТА, НАУКА, КУЛЬТУРА**

Збірник наукових праць



Київ 2017

УДК 378.14 - 057.4:009(063)
ББК ч 448.0я431
П 444

Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура : збірник наукових праць / за заг. ред. А. І. Гудманяна, О. В. Ковтун. – К. : НАУ, 2017. – 480 с.

Збірник містить матеріали доповідей V Міжнародної конференції з актуальних питань методики викладання іноземних мов, філології, культурології, педагогіки вищої школи, що відбулася 24-25 листопада 2017 року на кафедрі іноземної філології Навчально-наукового гуманітарного інституту Національного авіаційного університету.

Голова оргкомітету:

А. І. Гудманян – доктор філологічних наук, професор, директор Навчально-наукового гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ.

Заступник голови:

О.В. Ковтун – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології Навчально-наукового гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ.

Члени оргкомітету:

М.О. Желуденко – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології Навчально-наукового гуманітарного інституту Національного авіаційного університету;

В.І. Кульчицький

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології Навчально-наукового гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

Н.М. Нижньова

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійського мовознавства Білоруського державного університету, м. Мінськ (Білорусь)

Секретаріат конференції: А.П. Сабітова, Т.А. Гармаш.

Рекомендовано до друку Вченою радою Навчально-наукового гуманітарного інституту Національного авіаційного університету (протокол № 8 від 15 листопада 2017 р.)

ISBN 978-617-646-375-7

© Колектив авторів, 2017
© Національний авіаційний університет,

Ірина Аргатюк
Київський національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана
Олена Базілевич
ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК»
м. Київ (Україна)

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ: ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА

Відповідно до сучасного соціального замовлення суспільства іноземна мова стає засобом міжкультурної комунікації, засобом формування особистості, готової до міжнаціонального спілкування.

Знання іноземної мови стало обов'язковим компонентом програми життєвого успіху. Зміна значення навчальної дисципліни «Іноземна мова» і вимог до неї спричинили необхідність створення нових програм, визначення нових цілей і нових підходів у навчанні англійської мови.

Основна ідея оновлення загальної освіти полягає в тому, що освіта повинна стати більш індивідуалізованою, функціональною і ефективною. Постає питання про пошук резервів підвищення ефективності навчання, здатних врахувати психолінгвістичні особливості предмета, що спираються на основні закономірності навчання іноземних мов, здатних вирішити задачу оптимізації процесу навчання предмету «Іноземна мова». У зв'язку з цим доцільно окремі види діяльності перенести на дистанційні форми навчання, тим самим виходячи на інтегровану модель навчання іноземної мови. Таке зміщення акцентів вимагає впровадження в навчальний процес новітніх методів і технологій навчання.

Сучасному викладачу важливо знати новітні методи викладання іноземної мови, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод викладання відповідно до рівня знань, потреб та інтересів студентів. Методи навчання не є простими алгоритмізованими одиницями, їх раціональне та вмотивоване використання на заняттях з іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача.

Якісна мовна підготовка студентів неможлива без використання сучасних інноваційних освітніх технологій. Сучасні інноваційні технології в освіті – це використання інформаційних та комунікаційних технологій у навчанні, проектна робота в навчанні, робота з навчальними комп'ютерними й мультимедійними програмами, дистанційні технології в навчанні іноземних мов, створення презентацій у програмному середовищі Microsoft PowerPoint, використання ресурсів всесвітньої мережі Інтернет.

Ці технології допомагають реалізувати особово-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням здібностей студентів, їхнього рівня знань. Однією з технологій, що забезпечує особово-орієнтоване навчання, є метод проектів як спосіб розвитку творчості, пізнавальної діяльності, самостійності. Проекти можуть підрозділятися на моно проекти, колективні, усно-мовні, видові, письмові й Інтернет-проекти. Робота над проектом – це багаторівневий підхід до вивчення мови, що охоплює читання, аудіювання, говоріння і граматику. Метод проектів сприяє розвитку активного самостійного мислення студентів і орієнтує їх на спільну дослідницьку роботу. Проектне навчання актуальне тим, що навчає студентів співпраці, виховує такі етичні цінності, як взаємодопомогу й уміння співпереживати, формує творчі здібності й активізує студентів.

Метод проектів формує у студентів комунікативні навички, культуру спілкування, уміння коротко і доступно формулювати думки, терпимо відноситися до думки партнерів по спілкуванню, розвивати уміння добувати інформацію з різних джерел, обробляти її за допомогою сучасних комп'ютерних технологій, створює мовне середовище, сприяє виникненню природної потреби в спілкуванні на іноземній мові.

Проектна форма роботи є однією з актуальних технологій, що дозволяють студентів застосувати накопичення знань з предмету. Учні розширяють свій кругозір, кордони володіння мовою, отримуючи досвід від практичного його використання, вчаться слухати іншомовну мову і чути, розуміти один одного при захисті проектів. Студенти працюють з довідковою літературою, словниками, комп'ютером, тим самим створюється

можливість прямого контакту з автентичною мовою, чого не дає вивчення мови лише за допомогою підручника на занятті в аудиторії.

Робота над проектом – процес творчий. Студент самостійно або під керівництвом викладача займається пошуком вирішення якоїсь проблеми, для цього потрібне не лише знання мови, але і володіння великим обсягом наочних знань, володіння творчими, комунікативними і інтелектуальними вміннями. Метод проектів може використовуватися в рамках програмного матеріалу практично по будь-якій темі. Робота над проектами розвиває уяву, фантазію, творче мислення, самостійність і інші особові якості.

Важливим засобом інноваційного навчання є також використання мультимедійного комплексу у складі інтерактивної дошки, персонального комп'ютера й мультимедійного проектора. Такий комплекс поєднує всі переваги сучасних комп'ютерних технологій і виводить процес навчання на якісно новий рівень. Завдяки наочності й інтерактивності мультимедійного комплексу дозволяє викладачу залучати всіх студентів до активної роботи.

Отже, можна виділити такі переваги інноваційного навчання:

- установлення дружньої атмосфери і взаємозв'язків між учасниками спілкування;
- студенти мають можливість бути більш незалежними й упевненими в собі;
- викладач заохочує студентів до співпраці, підбадьорює їх, вони не бояться припуститися помилок;
- студенти мають можливість подолати страх перед мовним бар'єром;
- викладач не домінує;
- слабкі учні можуть отримати допомогу від більш сильних;
- кожен учень, залучений до роботи, має певне завдання;
- учні можуть використовувати свої знання й досвід, набутий раніше.

Як показала практика, дистанційне навчання – дуже ефективна форма навчання, орієнтована на результат, так як розвиває мотивацію до отримання освіти. Дистанційне навчання – нова форма навчання, взаємодія

викладача і студентів між собою на відстані, що диктує свою специфіку організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, відбору педагогічних технологій, засобів навчання, адекватних не тільки поставленим цілям, змісту навчання, віковим особливостям студентів, а й обраної форми навчання. З моделей дистанційного навчання – інтеграція очних і дистанційних форм навчання іноземним мовам це найбільш цікава модель стосовно профільної освіти.

На цьому етапі виникає питання про необхідність чіткого поділу видів навчальної діяльності, які з них виносяться на очну, а які на дистанційну форму навчання. Очна форма передбачає:

- ознайомлення студентів з новим матеріалом по найбільш важким проблем, що вимагають безпосередньої участі педагога;
- формування основи дій для засвоєння нового матеріалу;
- проведення на заняттях різного роду дискусій, робота в групах, та всіх видів діяльності, які вимагають безпосереднього контакту на різних рівнях (з викладачем, між студентами);
- організація контрольних, перевірочних робіт в очній формі;
- захист проєктів що проводиться в очній формі, але з презентацією всіх необхідних матеріалів на сайті.

Дистанційна форма такого курсу передбачає.

- самостійну пошукову, дослідницьку діяльність з ресурсами Інтернет;
- виконання додаткових завдань, що сприяють засвоєнню матеріалу програми;
- спільне виконання завдань творчого характеру;
- роботу з довідковими та інформаційними матеріалами,
- консультації з викладачем;
- проміжне тестування (самоперевірка, автоматизований контроль)

Усі дібрані види діяльності для дистанційного навчання співвідносяться з обраною тематикою друкованого навчального посібника.

Структуру дистанційного курсу можна представити таким чином:

1. Організаційний модуль.
2. Методичний модуль – загальні відомості про курс, цілі і завдання курсу, структура курсу, як працювати з курсом,

навчально-тематичний план, із зазначенням термінів виконання та форм звітності, розклад занять, активні навчальні ресурси.

3. Контрольний модуль: пакет тестів.

4. Інформаційно-навчальний модуль: 1) невеликий вступний розділ іноземною мовою 2) навчальні матеріали з завданнями по конкретній темі, або проблемні ситуації, завдання на самоперевірку та інтерактивні тести, завдання для роботи у співпраці з партнерами по курсу, лабораторні та практичні роботи. Зміст інформаційно-навчального модуля розбивається на уроки. Інформаційно-навчальний модуль будується на основі розділів програми.

5. Довідковий модуль – глосарії, словники, енциклопедії, довідники, в готовому вигляді або у вигляді посилань на відповідні ресурси, додатковий матеріал.

6. Інтерактивний модуль, це розділ для здійснення спілкування, що включає дошку оголошень, електронну пошту для індивідуальних консультацій викладача, телеконференцію, чат.

Методика організації та проведення інтегрованого курсу навчання іноземної мови включає три послідовні етапи:

1. Організаційно-підготовчий: знайомство студентів з роботою по новому для них курсу, з його особливостями як очної так і дистанційної форм навчання.

2. Основний – навчання основане на поєднанні очної та дистанційної форм, що включає вивчення теоретичного матеріалу, виконання практичних і контрольних завдань, включаючи індивідуальні, парні та групові завдання.

3. Заключний – підсумкова оцінка повноти засвоєння всього матеріалу.

Важливо пам'ятати, що участь викладача в дистанційній формі обов'язкова. Цей навчальний процес є продовженням очного, але в віртуальній формі.

Застосування засобів інформатизації освіти забезпечує органічне поєднання різних методів навчання іноземної мови в одному навчальному курсі, що визначає інтегруючий потенціал засобів інформатизації освіти в навчанні іноземних мов.

Змішане навчання дозволяє використовувати сильні сторони очної форми навчання та переваги дистанційних технологій. В умовах інформатизації освітнього процесу така

форма підготовки студентів, швидше за все, виявиться найбільш затребуваною.

Список використаних джерел

1. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.Пометун, Л.Пироженко. – К., 2002 – 98 с.
2. Традиції та інновації в методиці навчання іноземних мов: [навч. посіб. для студ. і вчит.] / за ред. М.К. Колкової. – СПб. : КАРО, 2007. – 267 с.
3. Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации : сборник статей / под ред. Назаренко А.Л. – М., 2006.
4. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Китайгородская Г.А. – М. : Рус.яз., 1992.
5. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С.Полат // Иностр. языки в школе. – 2000. – N 2. – С.3-10; N 3. – С.3-9.
6. Канаев В.И. Дистанционное обучение: технологические аспекты / Канаев В.И. – М., 2004.
7. Alvarez S. Blended learning solutions / В. Hoffman (Ed.) Encyclopedia of Educational Technology, 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://coe.sdsu.edu/eet/articles/blendedlearning/start.htm>
8. Abate, Lisa. "Blended Learning in the Elementary Classroom, 2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.techlearning.com/storv/showArticle.ihtmlarticleID=4520003>
9. Bersin and Associates. Blended Learning : What Works? 2003.
10. Bonk C.J. Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs / Bonk C.J., Graham C.R., 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uab.edu/it/instructional/technology/docs/blendedlearning systems.pdf>

Лариса Бабакова

*Национальный аэрокосмический университет
им. Н.Е. Жуковского «ХАИ»
г. Харьков (Украина)*

ЦЕЛИ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Сегодня, в период бурного роста новых специализированных отраслей и технологий, становится очевидным недостаточный уровень профессиональной

подготовки специалистов. Традиционные образовательные методы и подходы уже не удовлетворяют постоянно меняющимся запросам по обучению квалифицированных кадров. Появляется настоятельная необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения вообще, и на обучение иностранному языку, так как главная цель сегодняшнего высшего образования подготовить личность, способную активно действовать в профессиональной сфере. В современных условиях молодому специалисту для успешной профессиональной деятельности в новом информационном обществе необходимы такие профессиональные и личностные качества как умение профессионально подходить к решению технических задач, использование современных информационных технологий, владение графической компьютерной культурой, способность к творческому профессиональному саморазвитию.

Иностранный язык становится средством повышения уровня знаний в рамках своей специальности и формирования профессиональной направленности студентов. Сегодняшнее профессионально ориентированное обучение должно быть направлено на формирование способности к профессиональному общению в мультикультурном пространстве.

В свете этих требований особое значение приобретает успешное овладение выпускником вуза иностранным языком [2; 3]. Главной целью изучения иностранного языка есть формирование у студентов общих и профессионально ориентированных коммуникативных иноязычных компетентностей, направленных на обеспечение эффективного общения в академической и профессиональной среде, умений самостоятельного освоения научно-технической и общественно-политической информации, разработки документов и проектов.

Сегодня наиболее продуктивными и перспективными являются профессионально ориентированные образовательные технологии, которые позволяют организовать учебный процесс с учетом профессиональной специализации, а также с ориентацией на личность обучающегося, его интересы, склонности и способности. При этом немаловажную роль имеет создание условий комфортности обучения [3; 4].

Все это требует учета особенностей профессиональной направленности обучения. Применительно к техническому образованию к таким можно отнести: достаточно свободное владение студентами компьютером, привлекательность использования сети Internet, освоение специфических информационных технологий, склонность к образному восприятию информации в виде схем, графиков, диаграмм и др. Их и целесообразно использовать для повышения привлекательности и эффективности изучения иностранного языка.

Как результат, особую актуальность приобретает профессионально ориентированный подход к обучению иностранного языка в технических вузах, который предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных и научных сферах и ситуациях, с учетом профессионального мышления, то есть профессионально ориентированное обучение. Под профессионально ориентированным обучением понимают обучение, основанное на запросах и потребностях студентов в изучении иностранного языка, с учетом будущей специальности или профессии, которые, в свою очередь, требуют его изучения. Термин профессионально ориентированное обучение употребляется для обозначения процесса преподавания иностранного языка в вузе, ориентированного на чтение специализированной литературы, изучение профессиональной лексики и терминологии, а также общение в профессиональной среде [1].

Широкое использование компьютеров и других новых технологических возможностей стало причиной разработки типологий учебных материалов [5]: а) создаваемые педагогом (компьютер служит посредником в их реализации); б) создаваемые компьютером (имеются в виду упражнения как бы формируемые компьютером непосредственно в учебном процессе посредством манипуляций с языковым и текстовым материалом, хранящимся в отдельном файле); в) создаваемые самими студентами (информация, вводимая в память компьютера в процессе подготовки письменных и устных сообщений,

собственные произведения студентов, которые они сами печатают и редактируют с помощью компьютера).

Основополагающая цель обучения иностранному языку в техническом вузе состоит в достижении уровня необходимого для практического его применения в профессиональной деятельности.

Именно поэтому профессионально ориентированное обучение иностранному языку должно включать некоторые особо важные ориентиры, а именно: профессионально ориентированный контекст обучения и развития профессиональной мотивации студентов; максимальное задействование самостоятельной работы учащихся; источник профессионально ориентированного текстового материала; выявление эффективного способа сочетания аудитивного и визуального каналов поступления и восприятия информации; организацию внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Применение компьютера и информационных технологий повышает интерес студентов к иностранному языку, особенно в техническом вузе, где изучение любого предмета предусматривает, прежде всего, профессиональную подготовку специалиста для его дальнейшей профессиональной деятельности и развития в рамках индивидуальной специализации.

Если рассматривать идею профессиональной направленности обучения, компьютер и информационные технологии помогают формировать среду создания и обновления профессионально значимых средств и продуктов учебной деятельности в виде банков информации, словарей, таблиц, схем, что, безусловно, способствует быстрому и качественному освоению материала именно в техническом вузе. Практика преподавания на факультете РТС ЛА «ХАИ» подтверждает, что активное и всесторонне привлечение наглядных видов информации, используемых при обучении специализированным предметам, таких как блок-схемы, диаграммы, графики, карты, помогают учащемуся понять суть, а преподавателю быстрее и глубже вовлечь его в процесс изучения иностранного языка.

Сегодня, зачастую, необходимую для него информацию студент может найти только в Internet, причем, на сайтах профессиональных сообществ, коим присущи специфические

особенности только на иностранном языке, а также особенность самого языка сайтов. Например, для вузов инженерно-технической направленности, одним из самых известных профессиональных обществ является IEEE. Оно объединяет очень широкий спектр научно-инженерных областей. Все виды профессиональной коммуникации осуществляются преимущественно на английском языке (как периодические издания, так и электронные). Поэтому владение необходимым коммуникативным минимумом, обеспечивающим будущему специалисту возможность реализовать себя в профессиональной сфере, представляется базовым элементом содержания обучения иностранному языку в техническом вузе.

Кроме печатных текстов в электронной форме в сети представлены аудио и видеозаписи аутентичных научных конференций, выступлений, лекций, презентаций руководителей научных проектов, представителей популярных компаний и организаций, что также становится сегодня неотъемлемым источником материалов для обучения и повышения качества изучения иностранного языка в интересах специальности. Особенно следует подчеркнуть важность привлечения студентов к участию в конференциях с выступлением и публикациями на иностранном языке.

Опыт такого участия показывает, что, обучение иностранному языку в современном техническом вузе невозможно без использования компьютера, информационных технологий и разнообразных мультимедийных средств. Это повышает эффективность обучения, помогает студенту самореализовываться и самообучаться, способствуя его участию в межкультурной коммуникации, а именно это, в свою очередь, является главной задачей обучения иностранному языку в современных реалиях и запросах общества.

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку в технических вузах требует также нового подхода к содержанию дисциплины. Она должна быть ориентирована на последние достижения в той или иной сфере человеческой деятельности, актуально отражать научные достижения в отраслях, связанных непосредственно с

професійними інтересами студентів, що забезпечитиме їм в майбутньому перспективу професійного зростання.

Список использованных источников

1. Покушалова Л.В. Обучение профессионально ориентированному языку в техническом вузе / Покушалова Л.В., Серебрякова Л.Т. // Молодой ученый. – 2012 – №5. – С. 305-307.

2. Борова Т. Створення системи професійно-орієнтованої іншомовної підготовки студентів ХНЕУ імені Семена Кузнеця [Текст] / Т. Борова // Вища школа. – 2016. – №2. – С. 10-12.

3. Байденко В.И. Болонский процесс : [текст] / В.И. Байденко. – М. : Логос, 2004. – 207 с.

4. Дмитренко Т.А. Профессионально-ориентированные технологии обучения иностранным языкам : монография / Т.А. Дмитренко. – М. : Прометей; МПГУ, 2009.

5. Каменская Л.С. Приоритетные направления в обучении иностранным языкам (неязыковые вузы) : [текст] / Л.С. Каменская // Инновационные подходы в обучении иностранным языкам. – Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. – Вып. 12 (591). Сер. Педагогические науки. – М. : МГЛУ, 2010. – С. 9-23.

6. Рядчикова Г.Г. Применение электронных учебных материалов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе как один из путей модернизации образования : [текст] / Г.Г.Рядчикова // Развитие образовательного процесса на основе современной системы интерактивного обучения в условиях модернизации образования. – М. : МГТУ «МАМИ», 2012. – С. 222-225.

7. Борова Т. Створення системи професійно-орієнтованої іншомовної підготовки студентів ХНЕУ імені Семена Кузнеця : [текст] / Т. Борова // Вища школа. – 2016. – №2. – С.10-12.

Марія Бабченко

Національний авіаційний університет

м. Київ (Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ РЕАЛІЙ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Однією з найпоширеніших проблем, з якою часто зустрічається перекладач, є передача на іншу мову слів-реалій.

Реалії входять до складу безеквівалентної лексики, але належать до найменш вивчених лінгвістичних одиниць [5, с. 121-128].

Деякі перекладознавці використовують поняття «екзотизм» як абсолютний синонім до терміну «реалії»: «Екзотизмами або словами-реаліями називають такі лексеми у мові, які позначають реалії побуту і суспільного життя, притаманні певному народу, країні, місцевості» [4, с. 181]. Р. Зорівчак називає реалії одними із найнебезпечніших «підводних каменів», які доводиться долати перекладачам, що прагнуть якомога правдивіше, точніше, правильніше передати авторський почерк засобами іншої мови» [1, с. 38].

За класифікацією Л. Бархударова реалії можна перекладати за допомогою таких 5 основних способів:

1. Транслітерація та транскрипція. Транслітерація – механічна передача тексту й окремих слів, які записані однією графічною системою, засобами іншої графічної системи при другорядній ролі звукової точності, тобто передача однієї писемності літерами іншої [3, с. 576]. Процес виконання перекладу за допомогою транслітерації є легшим за транскрипцію. Транслітерація часто застосовується при складанні бібліографічних покажчиків та створенні каталогів, наприклад, коли потрібно в одній частині каталогу зібрати опис всіх творів вітчизняного автора на іноземних мовах. При перенесенні іноземного слова в український текст, транслітерація використовується рідше, оскільки може спотворювати звуковий образ іншомовної власної назви.

Транскрипція реалії передбачає механічне перенесення реалії з мови оригіналу (МО) в мову перекладу (МП) графічними засобами останньої із максимальним наближенням до оригінальної форми.

Такі способи перекладу використовуються для передачі іншомовних власних назв, географічних назв та назв компаній, фірм, готелів, газет та журналів: *Die Welt – газета “Вельт”*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung – газета «Франкфуртер альгемайне цайтунг»*, *der Stern – газета «Штерн»*, *Volkswagen – автомобільна марка «Фольксваген»*.

2. Калькування. Для перекладу мовних одиниць, котрі не мають прямого відповідника в мові, інколи застосовують

калькування – копіювання іншомовного слова за допомогою свого, незапозиченого матеріалу, або поморфемний переклад іншомовного слова. Калькування як перекладацький прийом став основою для великого числа різних запозичень, котрі при транскрибуванні не несли б жодних естетичних, смислових або інших міркувань [2, с. 152-153]. Наведемо приклади використання калькування: *der Kindergarten* – *дитячий садок*; *Kreuzer* – *крейцер* (назва монети); *der Geschäftsbank* – *комерційний банк*.

Варто зазначити, що окрім кальок існують також «напівкальки», коли одна частина слова запозичена, а інша підлягає калькуванню «*das Dritte Reih*» – «*третій реїх*».

3. Описовий переклад. Цей спосіб перекладу полягає в розкритті значення лексичної одиниці вихідної мови за допомогою словосполучення, яке адекватно передає зміст цього слова, при цьому опис не повинен бути надто докладним і складним. Наведемо приклади: *der Gastarbeiter* – *іноземний робітник, робітник-емігрант, «гостьовий» робітник*; *der weier Kreis* – «*білий круг*» (в якому розмір квартплати визначається виключно домовласником); *der Blaubrier* – *синій конверт з повідомленням про звільнення*; *Studienkolleg* – *державний навчальний заклад, в якому навчаються іноземні студенти, які закінчили на батьківщині гімназію та школу, але не мають права вступати до університетів Німеччини*; *das Mitbestimmungsrecht* – *право робітників і службовців брати участь в управлінні підприємством*; *der Zubringerverkehr* – *рух транспорту місцевого сполучення, узгоджений з рухом транспорту далекого сполучення*.

4. Наближений переклад. Принцип роботи цього способу полягає в тому, що замість реалії МО перекладач використовує реалію МП, яка характеризується власною національною специфікою, але в той самий час має багато спільного з реалією вихідної мови. Наприклад: *der Schnaps* – *горілка*; *der Weihnachtsmann* – *Дід Мороз*. Незважаючи на те, що зазначені поняття не є ідентичними, проте вони можуть використовуватись у певних контекстах.

5. Трансформаційний переклад. Користуючись таким способом перекладу, перекладач вдається до перебудови

синтаксичної структури речення, лексичних змін з повною заміною значення вихідного слова або одночасно до двох зазначених трансформацій. Наприклад: *Produktion von mehr hochwertigen Konsumgütern – зростання випуску високоякісних товарів широкого вжитку; in Vorbereitung zur Konferenz – готуючись до конференції; das geistig-kulturelle Leben – духовне та культурне життя.*

На основі викладеного можна зробити висновок, що переклад реалій може здійснюватись за допомогою транскодування, калькування, описового перекладу, наближеного перекладу та трансформаційного перекладу. Проте найбільш поширеними способами перекладу безеквівалентної лексики є транскодування та описовий переклад.

Список використаних джерел

1. Зорівчак Р.П. Реалія і переклад (на матеріалі англомовних перекладів української прози): монографія. / Р.П. Зорівчак. – Львів : ЛНУ, 1989. – 216 с.
2. Кияк Т.Р. Теорія і практика перекладу. Німецька мова / Т.Р. Кияк, А.М. Наumenко, О.Д. Огуй – Вінниця : Нова книга. – 2006. – 586 с.
3. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія / О.О. Селіванова. – П. : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
4. Смирницький А.І. Лексикологія англійської мови / А.І. Смирницький. – К. : Наукова думка, 1996. – 380 с.
5. Фененко Н.А. Две стратегии перевода реалий / Н.А. Фененко // Вестник ВГУ. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация: научный журнал. – Воронеж : ВГУ. – 2009. – № 1. – С. 121–128.

Марія Багрій

Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ (Україна)

СВІТОГЛЯДНІ ОРІЄНТИРИ У ДУХОВНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МИКОЛИ ДЕРЛИЦІ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ЇХ У СУЧАСНИЙ НАЦІОНАЛІСТИЧНИЙ ПРОСТІР

Ефективне здійснення системи духовно-морального виховання дітей цілком залежить від гуманістичної спрямованості особистості педагога. Тому пріоритетну роль, у

впровадженні в сучасний націоналістичний простір морального виховання, відводимо духівнику-педагогу Миколі Дерлиці. Адже виховання залежить і від особистого прикладу, поведінки, ставлення до вихованців, світогляду, авторитету. Саме від того, що вклав наставник у душу дитини в шкільні роки, залежатимуть його стосунки з навколишнім світом.

Микола Дерлиця народився 23 квітня 1866 року в селі Застав'є Тернопільської області в селянській родині. Злиденність та панська сваволя спонукали ще в юначі роки до здобуття знань, тому він успішно закінчивши початкову школу поступив до Тернопільської гімназії, а згодом і до Львівської духовної семінарії, яка на той час стала оплотом українськості та просування української думки в тогочасне суспільство. Саме під час навчання у духовній семінарії почав писати оповідання, новели і нариси з життя селян. В них він докладно і правдиво відтворює той історичний період, який відбився в нарисах – «Літературно-науковий вісник» і «Діло». А згодом, в 1904 році у Львові, була видана перша його збірка «Композитор», куди увійшли такі оповідання і новели: «Пташенята», «Останній бій», «На вакаціях», «Народна школа», «Поратували», «Хмиз», «Весілля», «Бузьки», «Народна школа» та інші [4]. Він також автор повістей на соціально-побутові теми: «Марта» (1928), «В Млаках» (1930), образків із світової війни «Воєнний дідич» (1928), що вийшли окремими книгами в Коломиї. Перу Дерлиці належить етнографічний нарис «Селянські діти», в якому подав тексти колискових пісень, записаних ним у селах Західної України [2].

Твори Дерлиці торкали за душу, були наче ковтком свіжого повітря серед буденності і неправди. Наприклад, в новелі «Пташенята» показане нужденне життя міських дітей-сиріт, або повість «Марта», в якій йдеться про долю немолодої вже дівчини, сподівання якої на подружнє і материнське щастя стають примарними. Іван Франко писав: «Микола Дерлиця у своїх оповіданнях та нарисах органічно поєднував неквапливу об'єктивну розповідь з несподіваною новелістичною кінцівкою»[8]. Тому Іван Франко сприяв виданню його творів, і у листі до В. Гнатюка від 28 лютого 1904 року пише: «Друкую М. Дерлицю поряд з Купером, з томом Марка Вовчка...»[8]. Лесь

Мартович у рецензії, надрукованій у газеті «Діло», від 26 лютого 1904 року, писав: «Дерлиця є добрий обсерватор та має дотеп. Взагалі Дерлиця оповідає гладко і складно та має ту дуже добру прикмету, що знає мову. Дерлиця один із не послідних талантів на Галицькій Русі» [1].

Микола Дерлиця у 1894 році, був висвячений на священницький сан і направлений на парафію на Львівщині – в селах Заболотцях і Ходовичах. Молодий парох справляв на селян велике й позитивне враження, а особливою була його приязнь до селян русинів-українців, з якими він ділився своїми думками та ідеями, що захопили його ще в семінарії. Та попри це сформувалася ціла когорта селян, з якими доводилося тепер контактувати душпастирю, які вже не чекали на ініціативу «свого проводу», а хотіли перейняти керівництво у власні руки. Вони не рідко критично сприймали дії свого пароха і навіть формували опозиційні настрої в громаді, оскільки прогресивність та вільнодумство Дерлиці і зростаюча повага серед односельчан їм не сподобалась. Після численних наклепів молодого священника через 2 роки було переведено подальше від Львова – в далекі Прикарпатські місцини. Так 1896 року в бойківських селах – Витвиця та Гошів заговорили про ініціативного греко-католицького священника – Миколу Дерлицю.

Маючи на меті показати світоглядні орієнтири Дерлиці, варто зазначити, які якості насамперед цінувалися в особі пароха, оскільки рівень авторитету душпастиря наприкінці XIX – початку XX ст. був досить високий. Зазвичай священник був найбільш шанованою особою у громаді, що до певної міри відображало повагу населення до його духовного сану, відносного багатства і рівня освіченості [11, с.116]. Отець Микола поринув у роботу та захопився помагати місцевим громадам. Будинок священнослужителя часто виконував функції осередку громадського життя. Його особа постійно перебувала у центрі уваги селян. Не останню роль тут відігравав факт регулярного контактування із парафіянами на ґрунті побутових інтересів. Зазвичай вони шукали на приходстві не тільки пораду, але і безпосередньо допомогу при нещасті. У такому випадку, будь-які дрібниці забезпечували високу громадську думку про священника [6, с. 275].

Автор публікації «Сучасні завдання душпастирської праці («De hodierna cura pastoralis»)» о.Є.Далекий наголошував, що священник повинен звернути увагу на всі товариства, які діють у парафії, щоб знати своїх вірних і за межами захристії. Він змушений знати їхні бажання, недолю і нужду, одним словом усі їхні потреби [5, с. 124]. У статті «Душпастир у парохії: засоби розбудження практичного релігійного життя в парохії» о.С.Ядловський запорукою успішної діяльності священнослужителів вважав три складові: 1) внутрішнє духовне життя душпастиря; 2) зовнішній його приклад як в особистій, так і в громадській сфері; 3) бездоганне поводження з парафіянами [10, с. 220]. Останнє мало базуватися на таких основних принципах: любов, розуміння і терпеливість. На думку автора, дід священника повинен перетворитися на постійне духовне вогнище, з якого на цілу парафію розповсюджувалося б «євангельське тепло та апостольський жар» [10, с. 222].

У рішеннях Львівського Синоду 1891 р. говорилося, що священники повинні стати «усім для всіх», учителями для молоді, батьками для убогих, порадиниками нещасливих і хворих, покровителями вдів і сиріт, заступниками пригноблених, захисниками релігійних обрядів тощо. Для належного виконання душпастирських обов'язків, Синод постановляв, що «належить парохамъ въ парохіяхъ своихъ майже всегда перебувати» [9, с. 204]. Саме такими глибокими знаннями місцевих відносин, а також стимулюванням до тісної співпраці із населенням не тільки у ході виконання душпастирських функцій, але і під час участі у діяльності різних громадських інституцій був наділений духівник-педагог Микола Дерлиця.

Ставлення селян до свого душпастиря у значній мірі визначалось його активністю при вирішенні справ громади. Парафіяни прагнули бачити у священнику не тільки свого духовного наставника, але і національно-свідомого, активного громадянина. Ідея близькості до своєї пастви, тісної співпраці з нею широко популяризувалась і в священничих колах. На думку її прихильників, «приходство не сміє бути якоюсь цитаделлю, де першим окопом є люті пси, другим злюща господиня, третім олімпійській парох» [3, с. 166]. Схожі твердження зустрічаємо у замітці із часопису «Нова Зоря» (1931 р., Ч.8): «Хата священника

повинна стати і читальнею і пораднею для селян. Село в ньому повинно бачити свого дорадника і провідника, а не «пана» на котрого нераз цілими годинами треба чекати на ганку або в кухні – заки зволить прийняти у своїй канцелярії чи вислухати стоячи на ганку або в кухні» [7, с. 2].

Таким чином, світогляд галицького селянина характеризувався високим рівнем вимог до пароха, бажанням бачити його провідником у церкві та у повсякденному житті. «Ідеальний» священник мав не тільки знати релігійні догми і ретельно виконувати свої душпастирські функції, але й бути зразковим в особистому житті. Чималу роль відіграло його вміння раціонально вести власне господарство. Завдяки повазі та шані з боку місцевого населення, священник міг вирішувати особисті проблеми селян, впливати на рішення громади стосовно важливих питань, а відтак і скеровувати національний рух на провінції. Однак рівень авторитету визначався не стільки соціальним статусом, скільки його особистими якостями і ступенем суспільної активності. Від останнього фактору зазвичай залежали напрямки і складові суспільно-політичної і просвітньої діяльності інших мешканців села.

Будучи добре знайомим з багатьма будителями українства, він вів переписку з Іваном Франком та іншими письменниками, істориками, священниками, черпаючи від них натхнення він задля своїх сподвижницьких цілей. Розвиваючи духовність краю Микола Дерлиця не забував і про насущі їх потреби. За його сприяння в селах зародилися просвітянські осередки, організовувалися читальні, кооперація. В Витвиці в 1908 році відкрив за свої кошти двокласну школу і утримував її до початку першої світової війни, бо вважав, що сільські діти мають бути грамотними. Проте однією школою отець Микола не обмежувався, він намагався й надалі помагати своїм випускникам й помагав їм в подальшому освоєнні в житті.

Прикладу Витвицького пароха послідували й в інших селах, що у всій окрузі постали числені читальні, кооперативи та просвітянські гурти. Завдяки ініціативам отця Миколи Дерлиці налагодилася співпраця з товариствами «Просвіта», «Сокіл» і «Відродження», і сам отець не цурався проводити агітаційну роботу перед виборами за українських кандидатів – прихильників

української ідеї та допомогти селянству. Під час війни при Болехівському деканаті отець Микола Дерлиця був комісаром у справах вдів і сиріт і допоміг не одній родині, яка втратила годувальника на фронтах Першої світової. Така відверта підтримка селян та українців дуже гнітила владу та прошарок багатіїв і поляків в окрузі. Нацькована австрійська і польська влада взялася за Миколу Дерлицю та його діяльність. До будинку священика все частіше почали навідувались жандарми, роблячи обшуки, перевірки, а відтак й арештовували, проте ненадовго. Вони боялися бунту селян, які дуже любили свого духівника, що став авторитетом та прикладом для всієї округи. Згодом, натиснувши на керівництво єпархії, вони добилися перевodu отця Миколи з Витвиці до села Тростянець на Долинщині.

На той час село Тростянець не було таким проукраїнським, через вплив польської громади. Але отцеві Миколі вдалося знову згуртувати довкола себе український народ та розгорнути свою просвітницьку діяльність. Тісним контактам Миколи Дерлиці із громадою до певної міри сприяли низка обов'язків, покладених на духовенство. Інколи душпастир виконував роботу громадського писаря. Він часто очолював місцеву шкільну раду, до компетенції якої, крім питань, пов'язаних із виконанням навчальних програм, дотриманням постанов вищих органів управління освітою, матеріальним забезпеченням, входив нагляд за роботою вчителів. Священик здійснював метричні записи, вів уроки релігії у школі, працював у місцевих комітетах опіки над сиротами, комітетах допомоги убогим і безробітним тощо. До того ж йому часто доводилося відігравати роль судді і полагоджувати суперечки між селянами. Окрім пасторської діяльності Микола Дерлиця відзначався як і достойний сільський господар, що володів усіма тими таїнствами, без яких селу неможливо було обійтися. При потребі, він допомагав хворим селянам, бо знав, як лікувати тварин і птицю, як допомогти й надати нагальну та кваліфіковану допомогу людині. Проте щирість і доброзичливість були головними його рисами. Він ділився своїми знаннями, передавав односельцям, збирав їх на бесіди, розповідав їм про події у світі, читав вірші українських поетів, а також свої твори, вчив селян господарських справ. Вже перебуваючи на схилі своїх літ отець Микола Дерлиця важко захворів, але,

будучи хворим, він і надалі виконував свої пасторські обов'язки, переймався суспільною і благочинною діяльністю. А на 68-му році життя – 14 березня 1934 року перестало битися серце великого патріота та просвітителя – отця Миколи Дерлиці.

Отже, впровадження духовно-педагогічних цінностей отця Миколи Дерлиці у націоналістичний простір розглядаємо як взаємозв'язану сукупність якостей і рис поведінки особистості, що включають любов до Батьківщини, активну працю на благо українського народу, дбайливе ставлення до історичних пам'яток, знання, дотримання і примноження національної культури, прихильність і любов до рідних місць.

Список використаних джерел

1. Баб'як П. «...Один із не послідніх талантів на Галицькій Русі» / П. Баб'як // Свіча. – 1991. – 1 черв.
2. Баб'як П. Письменник, етнограф / П. Баб'як // Прикарпатська правда. – 1985. – 16 листоп.
3. Бурнадз Л. Основи душпастирської діяльності / Л. Бурнадз // Добрий пастир. – 1935. – Ч. 3–4. – С. 157–166.
4. Дерлиця М. Новели. Оповідання / Микола Дерлиця // Образки з життя / упоряд, передм., прим. Є. К. Нахліка. – Львів, 1989. – С. 21–55.
5. Далекій Є. Сучасні завдання душпастирської праці (De hodierna cura pastoralis) / Є. Далекій // Добрий пастир. – 1936. – Річник VI. – С. 121–128.
6. Дз. П. Про значіння і завдання організації священничого жіноцтва під теперішню пору / Дз. П. // Нива. – 1926. – Ч. 7–8. – С. 270–280.
7. Наші сучасні села: 3 записок кооператора // Нова Зоря. – 1931. – Ч. 8. – С. 2.
8. Олійник В. Талант, освячений духом Каменяра / Василь Олійник // Свіча. – 1996. – 18 верес.
9. Чинності и ршення руского провінціяльного Собора въ Галичинъ ѳтбувшого ся во Львовъ въ роць 1891. – Львѳвъ: Изъ типографіи Ставропигійского Института, 1896. – 272 с.
10. Ядловський С. Душпастир у парохії: засоби розбудження практичного релігійного життя в парохії / С. Ядловський // Добрий пастир. – 1935. – Ч. 3–4. – С. 219–236.
11. Himka J.-P. Galician Villagers and the Ukrainian National Movement in the Nineteenth Century / J.-P. Himka. – Edmonton: CIUS, 1988. – 343 p.

Лілія Барановська
Національний авіаційний університет
м. Київ (Україна)

ПРОБЛЕМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ВІТЧИЗНЯНИХ ВНЗ З ВИКОРИСТАННЯМ ДОСВІДУ ЇХ СТАНОВЛЕННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН

Вища освіта країн Європи реформується на засадах реалізації завдань щодо створення гармонійного освітнього середовища, комфортного і доступного для кожного студента, науково-педагогічного працівника, вченого. Цьому значною мірою сприяють обґрунтовані протягом двох останніх десятиліть міністрами освіти європейських країн принципи, пов'язані з удосконаленням структури систем вищої освіти (уведення ступеневої трициклової системи професійної підготовки), створенням умов для мобільності суб'єктів та об'єктів освітнього процесу через запровадження системи накопичення й перенесення кредитів (ECTS), формуванням особистості майбутнього фахівця на засадах компетентнісного та полікультурного підходів, визнанням значущості загальнолюдських і загальноєвропейських цінностей.

З огляду на важливість таких перетворень в Європі особливого значення набуває діяльність фахівців-філологів, котрі володіють інструментом полікультурної взаємодії. Сьогодні англійська мова має статус лінгва-франка, вона є вартісним інструментом гармонізації Європейського простору вищої освіти. Саме цим пояснюємо доцільність використання і в системі вітчизняної системи підготовки філологів «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – CEFR). Ними визначено єдині стандарти щодо рівнів володіння іноземною мовою у межах обов'язкової та вищої освіти. Актуальними для вдосконалення підготовки фахівців з англійської філології у вітчизняних ВНЗ є такі основні положення зазначеного документа: заохочення всіх європейців щодо досягнення рівня спілкування кількома мовами, забезпечення умов дотримання

об'єктами навчання систематичної послідовності у вивченні мов на різних рівнях освіти, заохочення до використання іноземних мов у викладанні немовних предметів, підтримка застосування комунікативних та інформаційних технологій у процесі поширення навчальних матеріалів для всіх європейських національних або регіональних мов, підтримка розвитку зв'язків та обмінів з установами й представниками всіх рівнів освіти в інших країнах з метою ознайомлення із справжнім мовним і культурним досвідом інших; передбачити в межах двосторонніх і багатосторонніх угод можливість для майбутніх учителів проходити частину навчального курсу в країні, де мова, яку вони викладатимуть, є мовою повсякденного спілкування; сприяння вивченню мов протягом усього життя з наданням відповідних ресурсів; для всіх європейських національних і регіональних мов визначити реальну й обґрунтовану навчальну мету, таку, яку можна знайти серед типових специфікацій «відправного рівня», розробленого Радою Європи, щоб забезпечити рівність у вивченні й викладанні мов завдяки послідовності й прозорості завдань; заохочувати в усіх секторах освіти розвиток і використання об'єктами навчання особистого документа (європейського мовного портфеля), в якому вони зможуть реєструвати кваліфікації та інший важливий мовний і культурний досвід за прозорим міжнародним зразком.

Не менш важливим є й такий документ, як Європейський мовний портфель – ELP (European Language Portfolio). Він є засобом заохочення мультилінгвізму та полікультурності, відображає позицію Ради Європи щодо створення умов для розвитку різноманітності культур та їх співіснування.

Ці документи є ключовими для здійснення наукових досліджень вітчизняними вченими з компаративістики. Значним є внесок у розвиток порівняльної педагогіки таких молодих учених, як В. Базова (актуалізувала досвід формування вчителя іноземної мови у ВНЗ Німеччини) [1], С. Гринюк (дослідила проблему підготовки спеціаліста з іноземної мови у вишах Фінляндії) [2], А. Заслуженої (вивчала проблему використання досвіду університетів Швейцарської Конфедерації з підготовки магістрів англійської мови й літератури у системі філологічної підготовки України) [3].

Скористаємось результатами їхнього наукового пошуку для визначення основних напрямів удосконалення моделі формування фахівця з іноземної філології у вітчизняних вишах.

Вважаємо, що проблема вдосконалення професійної підготовки фахівця з іноземної філології має стати актуальним напрямом державної політики, яка обрала європейський вектор свого розвитку. З огляду на зазначене, виникає потреба вдосконалення мережі підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації спеціалістів даного профілю в умовах неперервної освіти, зміст якої має відповідати галузевому стандарту вищої освіти, Національній рамці кваліфікацій, Європейському портфолію з підготовки спеціаліста з іноземних мов. Розробка програм вивчення іноземних мов має відбуватися відповідно до сучасних вимог Ради Європи і методик інтенсивного вивчення іноземних мов з метою отримання випускниками ВНЗ знань кількох європейських мов (С. Гринюк). Водночас студентів необхідно ознайомлювати з міжнародною рамкою кваліфікацій для сприяння їхньому саморозвитку (С. Гринюк). Вивчати англійську мову в якості лінгва-франка необхідно не лише в мовному аспекті, а й у контексті культури, історії, політики (А. Заслужена).

На рівні держави, посередництвом видання постанов Кабінету Міністрів України та наказів МОН України має бути забезпечена правова й фінансова засадовість закордонного стажування цих фахівців і запрошення для здійснення викладання у вітчизняних вищих навчальних закладах учених – носіїв мови. Необхідно підвищити відповідальність керівників вишів за відповідність філологічної освіти європейським стандартам і рекомендаціям (В. Базова, С. Гринюк, А. Заслужена).

Компетентнісний підхід має бути провідним у підготовці майбутнього філолога. Європейський мовний портфель стане орієнтиром формування в нього відповідних компетенцій і допоможе зреалізувати принцип спадкоємності та сприятиме неперервності його лінгвістичної й фахової еволюції (С. Гринюк, А. Заслужена).

Якість освітньої діяльності забезпечується високим рівнем умотивованості об'єктів навчання до оволодіння фахом. Нині в Україні спеціаліст з іноземної мови здебільшого обіймає

педагогічні посади: вчителя, педагогічного працівника, науково-педагогічного працівника (залежно від типу освітньої установи). Підготовка цих спеціалістів матиме позитивну динаміку в разі проведення обов'язкового діагностування вмотивованості професійного вибору вступників на відділення іноземних мов та вдосконалення системи формування їхньої професійно-педагогічної спрямованості. Як вказують результати численних досліджень, значна кількість студентів філологічних відділень світу, характеризуються низьким рівнем мотивації до педагогічної діяльності та не мають намірів займатися нею в майбутньому. До тих пір, поки в Україні не будуть зроблені конкретні кроки щодо поліпшення системи профвідбору вчителів іноземних мов та розвитку їхньої професійної мотивації, не варто сподіватись на якісне масове кадрове забезпечення шкіл вчителями іноземної мови із стійкою професійно-педагогічною спрямованістю (С. Гринюк).

Іноземна мова в українських ВНЗ викладається шляхом поділу академічної групи на підгрупи. Доречно зберегти таку форму навчання студентів, однак нею можна скористатися для вдосконалення якості фахової підготовки. Педагогічно доцільною є організація розподілу студентів по підгрупах за рівнем володіння ними певними навичками використання іноземної мови з метою подальшого вдосконалення недостатньо розвинутих у них писемних, мовленнєвих, комунікативних умінь (А. Заслужена).

У процесі навчання за фахом студентів постійно доводиться здійснювати інформаційно-пошукову діяльність, однак у нього не розвинені відповідні уміння, що є перешкодою на шляху досягнення успіху. З цього приводу доречним є досвід університетів Швейцарської Конфедерації з підготовки бакалаврів з англійської мови: навчальним планом передбачено викладання практичного курсу «Мовні навички» (для ознайомлення студентів з процедурою проведення наукових досліджень, структурування інформації, презентації отриманих результатів; з такими дослідницькими інструментами, як бібліотеки, інтернет-банки даних; міжнародна бібліографія “ABELL”, “MLA”, “PCI”, що містять посилання на мовні та літературні коментарі в книгах, журналах із сучасних мов та

літератури, лінгвістики, фольклору; словники, каталоги, довідники, бібліографії, покажчики – indexes, інші довідкові видання, опубліковані робочі документи, матеріали конференцій, дисертації, довідники, збірники посібників для навчання, навчальні плани, підручники і навчальні плани). Дисципліна «Академічне письмо англійською» зорієнтована на розвиток навичок, необхідних для виконання науково-дослідної роботи, обґрунтування тезових положень, тверджень, використання абзаців, переходів, аргументів; виконання самостійних завдань з написання есе (А. Заслужена). У Фінляндії науково-дослідна компонента є стрижнем професійної підготовки майбутнього учителя-філолога (С. Гринюк).

Майбутнім українським фахівцям з іноземної мови доречно здійснювати електронне навчання, широко використовуючи такі проекти, як «Англійська мова на основі гри та гендерно-орієнтовані сценарії» (English through Game-based & Gender-oriented Scenarios), «Вступ до англійської історичної лінгвістики» (Introduction to English Historical Linguistics) та «Свіслінг» (SWISSLING), які розроблені в університетах Швейцарської Конфедерації (А. Заслужена).

Таким чином, досвід європейських університетів з підготовки спеціаліста з іноземної філології є актуальним для її вдосконалення в класичних, лінгвістичних та педагогічних ВНЗ України. Його усвідомлене використання сприятиме підвищенню конкурентоздатності нашого випускника, зробить простір вищої освіти та ринок праці Європи для них реальністю.

Список використаних джерел

1. Базова В.І. Підготовка викладачів іноземних мов в університетах Німеччини: автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / В.І. Базова; Національний авіаційний університет. – К., 2012. – 20 с.

2. Гринюк С.П. Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов в університетах Фінляндії: автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / С.П. Гринюк; Національний авіаційний університет. – К., 2013. – 20 с.

3. Заслужена А.А. Особливості підготовки магістра з англійської мови в університетах Швейцарської Конфедерації /А.А. Заслужена // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. – К. : НАУ, 2014. – Вип. 5(1). – С. 62-70.

Олексій Башманівський

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир (Україна)*

ТЕХНОЛОГІЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ВИРІВНЮВАННЯ ДВОМОВНИХ КОРПУСІВ

З впевненістю можна стверджувати, що в сучасних умовах основою професійної компетентності вчителя-філолога є не тільки сукупність професійних педагогічних навичок, а й досконале володіння іноземною мовою. Знання для іноземної мови за останнє десятиріччя перетворилося на необхідність успішного працевлаштування у всіх галузях суспільного життя. Англійська мова визнана мовою професійного спілкування в різних сферах діяльності, а вміння перекладацької діяльності забезпечує швидкий кар'єрний ріст. Відповідно до цього, всі сучасні методики навчання іноземної мови спрямовані на використання сучасних прогресивних технологій навчання, які забезпечують активізацію навчальної діяльності, підвищення її ефективності та якості, розвиток культури самостійної роботи студентів, а також розширення сфери їх самостійної діяльності.

Вирішенню цих завдань під час підготовки вчителів-філологів можуть з великою часткою ефективності слугувати паралельні тексти, представлені у вигляді поєднання оригінального твору та його перекладу.

Родоначальником методики паралельних текстів можна вважати Генріха Шлімана (1822-1890), який, використовуючи методику порівняння паралельних текстів, домогся вагомих результатів – за два з половиною роки опанував шість іноземних мов. Вивчати мову традиційним шляхом, як інші, Шліман не міг собі дозволити – йому був потрібний тільки виключно швидкий і надійний спосіб. Спочатку він вчив напам'ять великі уривки оригінального іноземного тексту, розібравшись попередньо в словниковому складі і структурі за допомогою паралельного перекладу [1]. Ця спрощена методика пасивного запам'ятовування теж дає хороші результати. На методі Шлімана заснований сучасний метод Іллі Франка. Його метод читання – це спеціальний спосіб адаптації тексту, який сприяє пасивному

освоєнню мови. Цю методику можна використовувати або в якості доповнення до розмовної практики, або просто для пасивного освоєння мови (якщо мета, наприклад, навчитися читати книги тією чи іншою мовою) [5].

На сучасному етапі питаннями розробки методики застосування паралельних текстів займається низка дослідників: В. Соколов, Е. Сосніна, Д. Добровольський, О. Нагель, Є. Андрєєва та інші.

З точки зору В. Соколова, «новітні технології допомагають раціоналізувати і спростити процес навчання, але аж ніяк не замінюють необхідності старанності і наполегливості. Метод роботи з паралельними текстами обов'язково вимагає результату» [3]. Так, зокрема, ми можемо розглянути низку напрямків застосування цієї технології. Перш за все, паралельні тексти в електронному вигляді дають можливість займатися практикою читання іноземною мовою. Студенти, поповнюючи багаж лінгвістичних і екстралінгвістичних знань, вдосконалюють навички читання, а відтворення матеріалу в електронному вигляді надає можливість створювати різноманітні нотатки з метою більш детального опрацювання досліджуваних мовних, або культурологічних явищ.

В. Соколов доводить, що ефективність цього методу посилюється, коли у процесі роботи з корпусом ведуться записи, робляться коментарі і коли до цих записів регулярно повертаються, а робота з комп'ютером робить подібні коментарі більш компактними і підручними [3].

Відомий лінгвіст Є. Сосніна відзначає, що приклади з паралельного тексту також можуть бути використані у процесі навчання іноземної мови, оскільки дають студентам практичний матеріал, з яким вони зіткнуться при використанні мови в реальних ситуаціях міжкультурної комунікації. Автор вказує на те, що істотним недоліком багатьох підручників треба визнати те, що вони містять тільки відомі для загалу приклади, а паралельні корпуси, навпаки, забезпечують автентичний наочний контекст [4].

Методика вдосконалення навичок читання з використанням паралельних текстів вважається досить ефективною, особливо в частині збільшення лексичного запасу. Читання є найефективнішим способом не тільки вивчення іноземної, а й

рідної мови. Читання іноземних текстів в оригіналі не зрівняється ні з чим, навіть із зануренням в мовне середовище, тому що тільки з художньої літератури ми можемо почерпнути фразеологічні мовні звороти, зрозуміти тонкощі і особливості вживання тих чи інших лексем, мовну культуру мови, що вивчається.

Методика навчання іноземної мови шляхом читання тексту на матеріалі мови, що вивчається, з паралельним перекладом на рідну мову досить розповсюдженна для самостійного вивчення іноземної мови. До того переклад не завжди буває дослівний, але, у більшості випадків, близький до оригіналу. Читаючи англomовну художню літературу, початківці часто зіштовхуються з великою кількістю незнайомих слів і втрачають загальний зміст. Саме у цьому і допомагають паралельні тексти – зрозуміти значення слова в контексті без залучення словника.

Технологія вдосконалення навичок читання за допомогою текстів з корпусу – це не шлях повноцінного поповнення словникового запасу, або спосіб несвідомого засвоєння граматичних правил – це можливість вдосконалення навичок читання, граматики, збільшення лексичного словника [6].

У процесі використання паралельних текстів будь-якого стилю для прикладних задач перед розробником корпусу постає проблема вирівнювання речень. Звичайно, можна написати програму автоматичного вирівнювання речень, але через те, що переклад є суто авторським і в деяких випадках одне речення може бути перекладено кількома реченнями, або взагалі не перекладатися, ця програма буде допускати помилки. Вирівнювання речень необхідно виконувати вручну, але це досить тривалий процес для великого масиву паралельних текстів. Для збільшення обсягів паралельних корпусів необхідно залучати велику кількість носіїв однієї мови і більш-менш посередніх знавців іншої мови, з цією метою можна залучати студентів-філологів, які можуть, виконуючи вирівнювання корпусів, практикуватися з іноземної мови.

На перший погляд може здатись, що авторський переклад тексту означає збереження його внутрішньої структури, але практичне порівняння двох частин паралельного тексту в корпусі демонструє, що структура тексту перекладу може бути не лише

відмінною, але й зовсім іншою. Досвід роботи з корпусами паралельних текстів дозволяє стверджувати, що кожне третє речення є неправильно вирівняним, а отже, паралельний корпус, що міститиме таке вирівнювання не матиме ні теоретичної, ні практичної цінності. Для того, щоб забезпечити таку відповідність, паралельні тексти всередині корпусу повинні бути вирівняні людиною. Студенту, котрий вирівнюватиме текст, знадобиться близько 5-7 хв. для вирівнювання однієї сторінки паралельного тексту [2].

У процесі вирівнювання тексту відбувається попереднє запам'ятовування лексичного матеріалу студентом. Наприклад, він зустрічає незнайоме слово в контексті, читаючи і вирівнюючи корпус він дізнається його переклад у цьому контексті – відбувається попереднє запам'ятовування лексеми. Надалі, при повторенні цієї лексеми в тексті, відбувається продуктивне запам'ятовування і загалом поповнення лексичного запасу. Розуміння і запам'ятовування граматичних структур відбувається за аналогічною схемою.

У сучасному світі розвинені країни розглядають проблему підвищення рівня володіння хоча б однією іноземною мовою, як одну з головних пріоритетів політики в галузі вищої освіти, і рух за гарантування якості професійної підготовки, який забезпечує конкурентоспроможність випускника вишу на міжнародному ринку праці, набуває все більше прихильників.

Вивчення іноземної мови тісно пов'язане з необхідністю формування умінь перекладацької діяльності. Паралельні тексти є ефективними засобами у навчанні перекладу. Комплекси вправ, складені на основі паралельних текстів, можуть бути орієнтовані на зіставлення вихідного і переказного тексту з метою ідентифікації тих, чи інших прийомів, способів перекладу і оцінки їх ефективності.

Методика вдосконалення навичок читання з використанням паралельних текстів – одна з найбільш доступних методик для самостійного вивчення англійської мови, як для поповнення словникового запасу так і розуміння явищ граматики. Для того, щоб освоювати цю методику, не потрібно мати якусь особливу пам'ять або феноменальні інтелектуальні здібності, потрібно просто сісти і читати, автоматично вирівнюючи корпуси. У будь-

якому випадку, цей метод вдосконалення навичок читання дає лише пасивне освоєння мови, тобто є допоміжним по відношенню до аудиторних занять, але в певній мірі він вже приносить користь багатьом студентам, які значно розширили свій словниковий запас і одночасно зробили корисну роботу для порівняльної лінгвістики і автоматизованого перекладу.

Список використаних джерел

1. Нестеров Ф.Ф. Знакомство с методом «Параллельные тексты» [Электронный ресурс] / Ф.Ф. Нестеров. – Режим доступа : <http://www.arabic.ru>
2. Палій З.М. Дослідження алгоритмів автоматичного вирівнювання текстів для англо-української мовної пари / З.М. Палій, А.Б. Романюк // Вісник Національного університету "Львівська політехніка". – 2009. – № 651: Комп'ютерні системи проектування. Теорія і практика. – С. 201–207.
3. Соколов В. Д. Использование параллельных текстов при изучении иностранных языков / В.Д. Соколов // Статья [Электронный ресурс]. – 2010 – Режим доступа : http://zhurnal.lib.ru/s/sokolow_w_d/parallel02.shtml.
4. Соснина Е.П. Параллельные корпуса в обучении языку и переводу/ Е.П.Соснина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ling.ulstu.ru/linguistics/resources/literature/articles/corpus_education_translation/
5. Франк И. Метод чтения Ильи Франка [Электронный ресурс] / И. Франк. – Режим доступа : <http://franklang.ru>
6. Zhukovska V. V. Corpus-based approach to teaching vocabulary and grammar // XVI TESOL-Ukraine International Conference Current Studies in English «Linguistics and methodology perspectives» – Zhytomyr, Kamianets-Podilsky, 2011. – P. 171.

Світозара Бігунова

Анастасія Сологуб

Рівненський державний гуманітарний університет

м. Рівне (Україна)

ПОНЯТТЯ «СТЕРЕОТИП» У ЛІНГВІСТИЧНИХ НАУКАХ

Феномен стереотипності загалом властивий ледь не кожному виду діяльності, і саме тому розглядається різними дисциплінами, зокрема соціологією, політологією, культурологією, етнографією, психологією, лінгвістикою та ін.

Термін «стереотип» (грец. *stereos* – твердий, *typos* – відбиток) – це відносно стійкий, узагальнюючий образ або низка характеристик (нерідко помилкових), які, на думку більшості людей, властиві представникам свого власного культурного та мовного простору або представникам інших націй. Цей термін вперше був введений американським журналістом У.Ліппманом у 1922 році для позначення поширеної у суспільній думці упередженої уяви про членів етнічних, класових, політичних і професійних груп. [1, с. 389].

Дефініції, які подали У.Ліппман і В.Адорн, і які потім підтримав А.Шафф можна підсумувати таким чином: 1) стереотип є важливим інтеграційним складником суспільства, який можна знайти у мотивації суспільних дій, ідеологій або політичній пропаганді; 2) стереотип – це оцінка (позитивна або негативна), що опирається на переконання; 3) стереотип носить суспільний характер. Він нав'язується публічною думкою через родину або, у широкому сенсі, через середовище без врахування особистого досвіду; 4) стереотип – явище емоційне; 5) стереотип частково відповідає правді або цілком суперечить фактам; 6) стереотип не змінюється на протязі великого проміжку часу (або змінюється дуже повільно), не залежить від фактичного досвіду людини.

Сучасні соціологія і психологія, на рівні з соціолінгвістикою і психолінгвістикою, приділяють велику увагу вивченню стереотипу як важливого феномену людської свідомості і невід'ємної частини культури. Цьому питанню присвятили свої дослідження Рут Амосса, Жак Бре, Даніель Дюбуа, Еміль Дюркхайм, Деніз Жодле, П'єр Мерль, Серж Московічі, Крістіан Плантен, Філіп Реш-Рігоні і багато інших.

У лінгвістиці стереотип розглядається теж неоднозначно. Частина мовознавців описують це поняття поверхнево, подають під його етикеткою відтворених з пам'яті наборів слів, протиставляючи їх мовним конструктам.

Друга частина мовознавців розглядає це поняття глибше, досліджуючи його ментальну сторону, тобто розглядають специфічні особливості суспільної дійсності, які існують у свідомості мовців.

У свою чергу американський філософ Хіларі Патнем створив семантичну теорію (на неї часто посилаються в роботах з лінгвістики), де термін «стереотип» виступає як її об'єкт. Вчений вказує, що стереотип – це умовна ідея, поєднана зі словом в певній культурі: наприклад, для тигра – це смуги, для лимона – кислий смак і товста шкіра жовтого кольору і т.д. [2]. Стереотип, в рамках цієї теорії, є частиною значення, яке відповідає поширеній в суспільстві думки про предмет. Дана теорія протистоїть моделі, що проілюстрована в лінгвістиці компонентним аналізом, який визначає зміст слова через необхідні і достатні умови.

У свою чергу, вчені, які орієнтуються на психолінгвістику, пов'язують ментальну сторону стереотипу з діяльністю людей, досліджують стереотип народів, рас, груп (в цьому випадку виділяються емоційно-вартісні риси (В. Писарек, К. Писаркова, А. Шафф)); тоді як прихильники етнокогнітивного напрямку розглядають стереотип у значенні ширшої перспективи, пов'язують поняття стереотипу з мовною картиною світу взагалі (С. Бартмінський, Е. Кардель).

Отже, стереотип у мові – це спрощене, схематичне, узагальнююче зображення певної категорії осіб (будь-якої народності, професії, віку, статі та ін.), звірів, інституцій (наприклад, поліції, школи), подій (весілля, виборів), яким притаманні позитивні або негативні риси. Наприклад, типовою стереотипною рисою лисиці є хитрість, собаки – вірність, тощо.

Серед провідних функцій стереотипів мовознавці виокремлюють функцію пізнавальну, функцію регулюючу, функцію економії пізнавальних зусиль, генералізуючу функцію та функцію захисту групової ідеології [3, с. 379].

Отже, підсумовуючи сказане вище, можна зробити ряд висновків. Під впливом культурного оточення у людини формується уявлення про світ в якому вона живе, тобто детермінованість культурою є основною рисою стереотипів. Проте в залежності від історичної, внутрішньої або міжнародної ситуації зміст стереотипу може піддаватися змінам. Крім того, стереотипи тісно пов'язані ще й з міфами та традиціями народу, тому їх можна назвати своєрідним стержнем будь-якої культури, адже вони притаманні мові та свідомості носія певної культури.

Список використаних джерел

1. Краткий словарь по социологии / Сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова; Под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина. – М.: Политиздат, 1988. – 479 с.
2. Putnam H. Mind, Language and Reality. Philosophical Papers / H. Putnam. – Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, 1975. – 451 p.
3. The Handbook of Discourse Analysis / ed. by D. Schiffrin, D. Tannen, E. Heidi Hamilton. – Blackwell Publishing, 2003. – 694 p.

Наталія Білоус

Національний авіаційний університет

м. Київ (Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА В АВІАЦІЙНІЙ ГАЛУЗІ

Діяльність сучасного перекладача є надзвичайно значущою для сфери професійної комунікації, де він виконує важливу соціальну функцію посередника. З огляду на зазначене актуальною є проблема підготовки перекладача не лише до міжмовного, а й інтерлінгвістичного спілкування. У перекладача має бути сформована професійно-комунікативна компетентність, складовими якої мають бути знання сутності, гносеології, аксіології перекладацької та комунікативної діяльності; уміння застосовувати ці знання та методи й засоби; здатність до оцінювання та самооцінювання, а також здатність до саморозвитку.

Перекладачі готуються до виконання професійних функцій у закладах вищої освіти. Навчання в галузевих ВНЗ передбачає опанування ними й варіативної складової навчальних планів, яка є важливою для формування у студентів готовності до фахової діяльності у відповідній галузі. Не є винятком й авіаційні ВНЗ. Водночас гостро постає й питання щодо вироблення в них професійно-комунікативної компетентності.

Складність роботи перекладача в авіаційній галузі полягає в багатьох аспектах роботи з різними видами перекладу. Враховуючи те, що авіація є складною технічною сферою, діяльність перекладача потребує особливої уваги та сконцентрованості. Особливою складністю вирізняється

синхронний переклад, особливо в тих випадках, коли має місце робота з носіями мови. Тут необхідно звертати особливу увагу як на лексичний, так і граматичний чинник, адже незначна неточність може вплинути на розуміння тієї чи іншої фрази або навіть і цілого речення. Також, даний вид перекладу вимагає від синхроніста підвищеної швидкості мислення та реакції разом зі знанням авіаційно-технічних термінів.

Відповідно, якість підготовки перекладача в сфері професійної комунікації може бути забезпечено в результаті розробки професіограми перекладача в сфері професійної комунікації, побудови на її основі моделі підготовки фахівця зазначеного профілю; проведення системної діагностики формування професійно-значущих якостей особистості фахівця, заснованої на застосуванні сучасних діагностичних методик вимірювання рівня сформованості професійно важливих якостей особистості.

У сучасних умовах конкурентоздатність спеціаліста авіаційної сфери на ринку праці залежить від його готовності оволодівати новими технологіями, легко адаптуватися до змінних умов праці, професійно орієнтуватися в інформаційних потоках і користуватися іноземною мовою у фаховому спілкуванні. З огляду на зазначене професійна діяльність фахівця з перекладу є надзвичайно важливою, що зумовлює потребу його підготовки на засадах компетентнісного підходу з активним використанням такого засобу професійного навчання як іноземна мова, яка в сучасних умовах є не лише засобом полікультурної взаємодії, а й виконує функцію обов'язкового інструмента професійної діяльності.

Відповідно, якість підготовки перекладача в сфері професійної комунікації може бути забезпечено в результаті розробки професіограми перекладача в сфері професійної комунікації, побудови на її основі моделі підготовки фахівця зазначеного профілю; проведення системної діагностики формування професійно-значущих якостей особистості фахівця, заснованої на застосуванні сучасних діагностичних методик вимірювання рівня сформованості професійно важливих якостей особистості.

У сучасних умовах конкурентоздатність спеціаліста авіаційної сфери на ринку праці залежить від його готовності оволодівати новими технологіями, легко адаптуватися до змінних умов праці, професійно орієнтуватися в інформаційних потоках і користуватися іноземною мовою у фаховому спілкуванні. З огляду на зазначене професійна діяльність фахівця з перекладу є надзвичайно важливою, що зумовлює потребу його підготовки на засадах компетентнісного підходу з активним використанням такого засобу професійного навчання як іноземна мова, яка в сучасних умовах є не лише засобом полікультурної взаємодії, а й виконує функцію обов'язкового інструмента професійної діяльності.

Складність діяльності роботи перекладача в авіаційній галузі полягає в багатьох аспектах роботи з різними видами перекладу. Враховуючи те, що авіація є складною технічною сферою, діяльність перекладача потребує особливої уваги та концентрованості. Складністю вирізняється синхронний переклад, особливо в тих випадках, коли має місце робота з носіями мови. А тому необхідно звертати особливу увагу як на лексичний, так і на граматичний чинник, адже незначна неточність може вплинути на розуміння тієї чи іншої фрази або навіть і цілого речення. Також, даний вид перекладу вимагає від синхроніста підвищеної швидкості мислення та реакції разом зі знанням авіаційно-технічних термінів.

Вважаємо доречною роботу з дефінітивним апаратом, пов'язаним з діяльністю перекладача. Розглянемо існуючі визначення понять «переклад» та «перекладач-професіонал». Деякі дослідники відзначають, що професійний переклад – це письмовий чи усний, який виконаний професійним перекладачем і відповідає якісним вимогам цього виду діяльності. Професійний переклад передбачає використання перекладачем фахових навичок і вмінь, що є необхідними та достатніми для ефективного перекладу певного тексту чи акту усної комунікації в конкретних часових межах і реальних умовах виконання перекладу. Наприклад, під час проведення спільної конференції президентів української та американської авіакомпаній, перекладач повинен чітко усвідомлювати свою роль як важливої дійової особи; зважати на часові межі звукового контенту

спікера, не допускаючи занадто велику його тривалість, так як це може спричинити об'єктивні подальші труднощі для процесу перекладу. Також, зважаючи на умови виконання перекладу, перекладач повинен орієнтуватися на аудиторію, для якої він працює, не допускаючи довгих пауз у своєму мовленні та говорячи максимально стисло і лаконічно.

Кваліфікований перекладач – це фахівець, який володіє необхідними навичками і вміннями професійного перекладу і регулярно займається цією діяльністю. Відмінною рисою компетентного перекладача є автоматизм, як при усному, так і при письмовому перекладі, а також постійний повний контроль якості звукового контенту і тексту відповідно.

На конференції в Брюсселі у січні 2009 експертною групою ЕМТ (Європейські спеціалісти з перекладу) було затверджено перелік компетенцій, якими мають володіти професійні перекладачі Євросоюзу. Серед них такі базові ключові компетенції, як міжособистісна, мовленнєва, міжкультурна, інформаційна, галузева та технологічна.

В 21 столітті особливої значущості набуває співпраця між військовою та цивільною авіацією, що вимагає проведення спільних семінарів, практикумів та конференцій за участю військових та цивільних фахівців з різних країн. Для ефективної роботи на даних заходах в першу чергу вимагається відповідний синхронний переклад, який може забезпечити тільки синхроніст з відмінними знаннями та навичками перекладу в галузі як військової так і цивільної авіації. Під цим на увазі мається в першу чергу володіння і розуміння авіаційних термінів в області комунікації, які важливі для військових і цивільних пілотів, наприклад: *aerodrome elevation* – висота аеродрому над рівнем моря; *flight level* – визначена висота, на якій повітряному судну дозволяється здійснювати політ в певний час; *aerodrome traffic zone* – захищена зона навколо аеродрому, куди пілотам потрібен дозвіл на здійснення повітряного руху.

Вище зазначені приклади зайвий раз доводять всю складність роботи перекладача авіаційної галузі, що в свою чергу підводить нас до висновку про необхідність сучасних ефективних методів підготовки даних спеціалістів. Для цього необхідно використовувати передовий зарубіжний досвід в галузі авіаційної

англійської мови і вивчати відповідну авіаційну термінологію з джерел, які походять з країн-носіїв англійської мови. Для поглибленого засвоєння авіаційних слів та словосполучень студентам насамперед можна порекомендувати Словник авіаційних термінів за редакцією Девіда Крукера, спеціаліста в галузі цивільної авіації із Великобританії, який містить 5500 авіаційних термінів, на які даються чіткі та доступні тлумачення.

Згідно з Документом ІКАО №9835, володіння мовою є однією з головних складових процесу комунікації. Традиційна модель комунікації включає такі елементи, як відправник, канал передачі інформації і одержувач. Вербальна комунікація є саме тією формою комунікації, до якої відносяться вимоги ІКАО до володіння мовою. У кожному конкретному акті комунікації беруть участь той, хто говорить і той, хто слухає. Хто говорить кодує своє повідомлення у вигляді мовного висловлювання. Висловлювання передається по відповідному каналу в формі звукового потоку, який сприймається і декодується тим, хто чує. У разі успішної комунікації уявлення слухача про сенс повідомлення буде повністю або майже повністю збігатися з тим змістом, який вкладав в нього той, хто говорить.

У ході дослідження було виявлено, що професійні авіаційні перекладачі повинні вміти застосовувати знання і навички, які можуть бути корисні при здійсненні їх професійної діяльності.

Алла Богуш

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

м. Одеса (Україна)

Олена Ковтун

Національний авіаційний університет

м. Київ (Україна)

НАВЧАЛЬНА БЕСІДА ЯК МЕТОД ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ АВІАТОРІВ ДО ОВОЛОДІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ МОВЛЕННЯМ

Іншомовна освіта студентів-майбутніх пілотів та авіадиспетчерів започатковується у вищому навчальному закладі роботою щодо підвищення їхньої мотивації до оволодіння

професійно-мовленнєвою компетентністю. У цьому зв'язку важливо запропонувати студентам завдання, які спонукають їх до мовленнєвої діяльності й водночас демонструють критичну важливість мовленнєвого аспекту в структурі професійної діяльності авіаторів.

Підвищенню мотивації студентів щодо вдосконалення умінь професійного мовлення сприяють бесіди. Бесіда як розмова викладача зі студентами на підставі чіткої системи запитань, заздалегідь визначених, підводить студентів до глибокого усвідомлення порушеної проблеми, активного засвоєння системи фактів, нового поняття або закономірностей. Запитання до бесіди добираються в такий спосіб, щоб сприяти цілісному сприйняттю матеріалу. Наведемо приклад бесіди «Роль фразеології у забезпеченні безпеки польотів».

Мета: підвищення мотивації студентів до роботи з удосконалення професійного мовлення, умінь ведення радіообміну (РО), розвиток умінь усвідомлювати загальний зміст повідомлення, сприйнятого на слух і при читанні, вмінь добирати деталізуючу інформацію, відповідати на запитання та формулювати власні висловлювання з порушеної проблеми.

Стимулом до бесіди є інформація викладача про важливість дотримання в РО точної, чіткої і недвозначної фразеології: “Verbal communication has significant safety implications. In order to minimize potential ambiguities and other variances in aviation, there are established rules or protocols regarding which words, phrases or other elements will be used for communicating. For example, International Civil Aviation Organization (ICAO) phraseology now requires that the word ‘departure’ is used instead of ‘take-off’ (except for the single case of the take-off itself) and that clearances, heading, runway etc. are read-back. This was introduced to enhance safety following many cases where messages were misinterpreted.

However, read-back alone does not guarantee that the message has been accurately received or processed. The four most common errors associated with miscommunication in the air are:

- Similar aircraft call signs resulting in confusion in transmission or reception;
- Only one pilot on board working and monitoring the ATC frequency;

– Numerical errors, such as confusing ‘one zero thousand’ with ‘one one thousand’;

– Expectancy (hearing what one expects to hear).

З метою перевірки ступеня розуміння сприйнятого на слух матеріалу, активізації діяльності студентів із його усвідомлення викладач пропонує низку запитань для обговорення;

1. What was done to minimize potential ambiguities and other variances in aviation?

2. What are the requirements of ICAO pertaining to the words ‘departure’ and ‘take-off’ in the radio exchange?

3. What is another ICAO requirement mentioned?

4. What are the four most common errors associated with miscommunication?

Бесіда продовжується інформацією викладача про зміни до фразеології РО, які були викликані найбільшою у світі авіакатастрофою, що трапилася на острові Тенериф. Подаємо її фрагмент: “The last point regarding expectancy was dramatically illustrated in the world’s worst systematic review, which resulted in changes to the standard phraseology in use at the time of the accident. One of the critical changes was to restrict the use of the words ‘clear / clearance’ and ‘take-off’ to avoid such accidents. ‘Clear / clearance’ are no longer used for start-up, push-back and taxiing. The word ‘take-off’ was replaced by ‘depart / departure’ as mentioned previously.”

Для продовження бесіди викладач ставить перед студентами запитання, про те, чи обізнані вони з подіями, які стимулювали такі зміни:

1. Can you guess the accident (the place and its participants) which resulted in changes to the standard phraseology in use at the time of aircraft departure?

2. What details of the radio exchange do you know?

Після обговорення студентами відомої їм інформації викладач пропонує ознайомитися з офіційною інформацією щодо розслідування авіакатастрофи: “The report of the Civil Aviation Authority Netherlands on the 1977 Tenerife accident made some relative and insightful comments in concluding that:

– The crew of the KLM aircraft took off in the absolute conviction that they were clear for take-off

– The communication procedures and terminology employed were not perfect, but were those in normal daily use in civil aviation at the time; and

– The accident resulted from a breakdown in normal communication and from misinterpretations of verbal messages. Such breakdowns were known to have occurred a number of times on other occasions (some of which resembled the Tenerife accident).

The most critical error at Tenerife centered on the word ‘cleared’. However, as illustrated from cockpit voice recordings, other verbal confusion also occurred:

PAA: Third to the left, OK.

PAA Capt: Third he said.

PAA: Three.

TOWER: ...ird one to your left.

PAA Capt: I think he said first.

PAA First Officer: I’ll ask him again.

PAA First Officer: Must be three. I’ll ask him again.

In the meantime the KLM aircraft, which was waiting at the beginning of the runway, had reported ‘...now ready for take-off... we’re waiting for our ATC clearance’. The ATC Controller replied ‘... cleared to the Papa beacon ... right turn after take-off, proceed’.

Note both the words ‘cleared’ and ‘take-off’ were used by ATC. The KLM crew interpreted the word ‘cleared’ as applicable to the airways clearance and the take-off clearance, as both had been requested (expectancy). However, ATC intended it to apply only to the airways clearance.”

Запитання для обговорення:

1. What were the main comments in the report of the Civil Aviation Authority Netherlands on the 1977 Tenerife accident?

2. What was the most critical error at Tenerife centered on?

3. What is the difference between the airways clearance and the take-off clearance?

4. The communication error is viewed as the one associated with ‘expectancy’. Explain how you understand this type of communication errors.

5. What was another verbal confusion associated with?

Студенти обговорюють запропоновані викладачем запитання, доходять висновків щодо ролі комунікації у

професійній діяльності пілотів та авіадиспетчерів, важливості чіткого дотримання правил і процедур РО, необхідності роботи в напрямі вдосконалення вмінь професійного мовлення.

Опорою для прикінцевого етапу бесіди є текст, в основу якого покладено звіт Іспанської комісії з розслідування авіакатастрофи У ньому чітко схарактеризовано всі прогалини в комунікації «повітряне судно – авіадиспетчер», що мали місце в РО і призвели до трагічних наслідків; “Two 747s collided on the runway at Tenerife on March 27, 1977, because the captain of the KLM aircraft took off without clearance, says the report of the Spanish commission of inquiry. An English translation of the report has been issued by the US National Transportation Safety Board. The accident resulted in the death of all 234 passengers and 14 crew aboard KLM flight 4805 and 317 passengers and 9 crew aboard Pan Am flight 1736. Another 61 passengers and 9 crew from the Pan Am aircraft survived the collision.

The two aircraft were among several to be diverted to Tenerife when a bomb explosion in the terminal building caused Las Palmas Airport to be closed. Both were parked on the north-west taxiway, together with three other aircraft for which space could not be found on the main apron. The Pan Am departure had to be delayed because access to the runway was blocked by the KLM 747 while it was being refueled. The report notes that KLM 4805 took on enough fuel to fly direct to Amsterdam.

The KLM flight was initially cleared to enter the runway and leave at the third link to the taxiway. This was changed almost immediately to an instruction to backtrack along the full length of the runway and turn about in readiness for take-off from RW 30. After turning round, and when the take-off checks were completed the KLM crew obtained departure clearance. The co-pilot read the instruction back and ended his transmission with: ‘We are now at take off’. Almost immediately, according to correlation between the flight-data and cockpit, voice recorders, brakes were released for take off. Ground roll had already been started when the control tower advised: “Stand by for take-off, I will call you”. On hearing this call the Pan Am crew interjected: ‘And we are still taxiing down the runway, Clipper 1736’.

The Pan Am 747 had been given clearance to ‘taxi into the runway and leave the runway third, third to your left’. Cockpit voice recording show that the crew discussed the turn-off during their checks as the aircraft moved down the runway. They identified the C2 link and then, says the report: ‘... perhaps through error, or thinking that C4 was an easier exit than C3, they overshot the exit ordered by the tower’.

The Pan Am call that it was still on the runway caused a shrill whistle on the radio of the KLM aircraft, but the tower’s reply, ‘Papa Alpha 1736, report runway clear’, was audible in the KLM cockpit, as was the next Pan Am transmission: ‘OK, will report when we’re clear’.

On the KLM flight deck the radio exchange prompted the flight engineer to enquire: ‘Is he not clear, then?’

Captain: ‘What do you say?’

Engineer: ‘Is he not clear, that Pan American?’

Captain: ‘Oh yes.’

The last remark was emphatic, says the report.

From the Pan Am voice recorder it can be deduced that the crew saw the approaching KLM aircraft 9.5 seconds before impact. The Pan Am crew made an attempt to turn clear of the runway but their aircraft was hit by the main landing gear of the KLM 747. Tracks starting on the runway about 300 feet before the point of impact and continued for 65 feet showed that the KLM aircraft had dragged its tail in an excessive rotation; it was fully airborne at impact and hit the ground again about 150 metres further on. The two aircraft came to rest 450 metres apart and both were burning fiercely, although the fires were not visible from the control tower.

The report is concerned that two transmissions took place at the same time, resulting in a three second whistling tone on the KLM aircraft’s radio. It is critical of inadequate language during communication with the tower, and it draws attention to the fact that the Pan Am aircraft did not leave the runway at the third intersection. This plane should have consulted with the tower to find out whether the third intersection referred to C3 or C4 if it had any doubt, but this wasn’t done.”

Запитання для обговорення:

1. What new information about the accident have you learnt from the text?

2. What are the conclusions of the Spanish commission of inquiry pertaining to the accident?

Отже, бесіда є ефективним методом підвищення мотивації студентів до оволодіння професійним мовленням. Цей метод навчання сприяє формуванню вмінь мислити самостійно, виважено аргументувати свої думки і поважно ставитися до думок інших. Наукова суперечка не лише поглиблює знання студентів, а й викликає особливий інтерес до навчання.

Ірина Бонацька

Національний авіаційний університет

м. Київ (Україна)

ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ КАТЕГОРІЇ ТАКСИСА В ІСПАНСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Поняття «таксис» (від греч. (грецький) taxis – розташування), було введено у лінгвістичну термінологію Романом Якобсоном в його знаковій праці «Shifters, Verbal Categories and the Russian Verb» [13]. Якобсон запропонував термін «таксис» для позначення категорії, яка характеризує повідомлюваний факт стосовно іншого повідомлюваного факту та безвідносно до факту повідомлення. Цю категорію він протиставляє категорії «час», яка характеризує повідомлювану подію відносно моменту мовлення.

Категорія таксиса привернула до себе увагу чисельних дослідників [1-15]. Більшість дослідників пов'язують цю категорію з аспектуальністю та темпоральністю. Йдеться як про темпоральні відносини (одночасність/передування/слідування), так і про аспекти альні (доконаність/недоконаність). Також береться до уваги опозиція основний/підрядний предикат.

А.Бондарко [3] розвиває цю теорію, досліджуючи таксис як семантико-функціональне поле, до якого входять різні морфологічні, синтаксичні та лексичні елементи, об'єднані в рамках певного часового періоду, що включає події, відображені у висловленні. Він вивчає одночасність, передування і слідування між головними та вторинними подіями.

У монографії Інституту лінгвістичних досліджень Російської академії наук «Типологія таксисних конструкцій» [6] здійснено аналіз результатів досліджень категорії таксиса, засобів її вираження в різних мовах, і пропонується визначення таксиса як семантико-функціональної категорії, яка реалізується в поліпропозиційних конструкціях за допомогою різноманітних морфологічних, синтаксичних та лексичних засобів, які виражають хронологічну локалізацію (одночасність / неодночасність: передування або слідування) однієї ситуації по відношенню до іншої ситуації, пов'язаної з моментом мовлення.

Esa misma tarde, cuando los compañeros de Agustín abandonaron la casa haciendo cuentas alegres sobre la victoria del gallo, también el coronel se sintió en forma.

Того вечора, коли товариші Агустінові пішли з хати, тішачись райдужними надіями на перемогу півня, полковник також відчув себе в формі.

У цьому прикладі ми маємо поліпропозиційну конструкцію з двома таксисними парами:

- cuando los compañeros de Agustín abandonaron la casa, el coronel se sintió en forma (значення передування);

- los compañeros de Agustín abandonaron la casa haciendo cuentas alegres sobre la victoria del gallo (значення одночасності).

Ці таксисні значення передування, одночасності та слідування передаються у різних мовах різноманітними особовими та неособовими формами дієслова, віддієслівними іменниками, сполучниками, прийменниками і лексичними маркерами. Із двох ситуацій/пропозицій, об'єднаних у «таксисну пару», одна є залежною, підрядною до іншої, незалежної. Ці дві хронологічно пов'язані ситуації можуть знаходитись не тільки в темпоральних, але і в інших обставинних відносинах. Основна ситуація у таксисній парі завжди виражена дієсловом в особовій формі (в іспанській та українській мовах). Залежна ж пропозиція/ситуація виражається як дієсловом, так і неособовою формою дієслова та іменниковими формами.

Здійснюючи порівняльний аналіз засобів вираження категорії таксиса в іспанській та українській мовах, варто брати до уваги типологічні розбіжності в їхніх дієслівних системах: відсутність відносних граматичних часів в українській мові на

відміну від іспанської; аспектуальні форми дієслова доконаного та недоконаного виду в українській мові на відміну від іспанської, яка має відповідні імперфектні та перфектні граматичні часи, та систему граматичних зворотів с аспектуальними значеннями; абсолютні звороти з неособовими формами дієслова, поширені в іспанській мові і відсутні в українській.

Компаративне дослідження засобів вираження таксисних відносин в іспанських текстах та їхніх перекладах на українську мову дозволяє дійти наступних висновків:

Порівнювані мови мають як синонімічні – на морфологічному, синтаксичному та лексичному рівнях – засоби вираження таксисних значень одночасності/неодночасності, так і специфічні, притаманні тільки одній з порівнюваних мов. В іспанській мові: відносні граматичні часи, абсолютні звороти з неособовими формами дієслова. В українській мові: доконані та недоконані форми дієслів, дієприслівники теперішнього та минулого часу, які мають у своїй семантиці значення таксиса.

Список використаних джерел

1. Барчук В. Граматична темпоральність: Інтервал. Час. Таксис : монографія / Барчук В. – Ів.-Франк. : Сімик, 2011 – 416 с.
2. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / Бондарко А.В. – Л. : Наука, 1987 – 348 с.
3. Маслов Ю.С. Универсальные семантические компоненты в содержании грамматической категории совершенного/несовершенного вида / Маслов Ю.С. // Сов. славяноведение. – 1973. – № 4. – С. 73-83.
4. Маслов Ю.С. Результатив, перфект и глагольный вид / Ю.С. Маслов // Типология результативных конструкции / Под ред. В.П. Неделкова. – Л. : Наука, 1983. – 262 с.
5. Мельчук И.А. Опыт теории лингвистических моделей "СМЫСЛ-ТЕКСТ". Семантика, синтаксис / Мельчук И.А. – М. : Наука, 1974 – 314 с.
6. Типология таксисных конструкций. – М. : Знак, 2009. – 912 с.
7. Храковский В.С. Таксис следования в современном русском языке / В.С. Храковский // Проблемы функциональной грамматики. Полевые структуры. – СПб, 2005. – С. 29-85.
8. Храковский В.С. Таксис: семантика, синтаксис, типология // Типология таксисных конструкций / Отв. ред. В.С. Храковский. – М. : Знак, 2009. – С. 11-113.

9. Alarcos Llorach E. Gramática de la lengua española. Real Academia Española. – Madrid, 1995.

10. Dragana Veljkovič. El campo funcional-semántico de la aspectualidad en las lenguas serbia y española / Dragana Veljkovič // FACTA UNIVERSITATES. Series: Linguistics and Literature. – Vol. 2. – № 8. – 2001. – P. 221-230.

11. Gramática descriptiva de la lengua española. Real Academia Española. – Madrid, 1999.

12. Rojo G. Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español / Rojo G. // Tiempo y aspecto en español, Cátedra, – Madrid, 1990. – P. 17-41.

13. Jakobson R. Shifters, verbal categories, and the Russian verb / Roman Jakobson // On Language: Harvard University Russian Language Project. – P. 386-392.

14. Drozdov Díez T. Gramática del tiempo y del aspecto en ruso y en español: similitudes y divergencias / Tatiana Drozdov Díez // Eslavística Complutense. – Vol. 2. – 2002. – P. 33-44.

Леся Бондар

Олег Малащенко

*Національний технічний університет України «Київський
політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ (Україна)*

TYPES ET FONCTIONS DE LA DIATHÈSE DANS LES TEXTES JURIDIQUES FRANÇAIS

Les particularités lexicales, grammaticales et structurelles des textes juridiques français posent la question de leur interprétation correcte, donc elles doivent être prises en considération et analysées afin d'éviter les problèmes potentiels lors de leur traduction en ukrainien. Donc, nos études portent sur les caractéristiques morphologiques et syntaxiques des documents juridiques français aussi bien que sur leurs aspects communicatifs et pragmatiques.

Les rapports sémantico-syntaxiques entre l'action désignée par le verbe et ses actants, c'est-à-dire le sujet ou l'agent exerçant une action, et l'objet, la subissant, peuvent être nommés par le terme grec *la diathèse*. L'orientation d'un processus permet d'exposer le même événement différemment, ce qui dépend tout d'abord du choix du point de départ, un élément de la situation à partir duquel le processus

se développe et autour duquel les actants agissent. Donc, l'orientation du processus reflète la succession des éléments significatifs de l'énoncé.

Le moyen le plus répandu, se rapportant au niveau syntaxique du texte, est celui qui est capable de modifier l'orientation du processus, c'est l'ordre des mots qui subit des changements influant sur l'orientation. Comparons les phrases suivantes:

Considérant que la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine...; Considérant que la dignité inhérente est assurée à tous les membres de la famille humaine...; Considérant que tous les membres de la famille humaine sont pourvus de la dignité inhérente... [2]

Il s'en suit que les phrases ci-dessus diffèrent selon le point de départ, le sujet de l'action. Ce sont, respectivement, *la reconnaissance, la dignité et tous les membres de la famille*. Évidemment, la modification de l'orientation entraîne celle de l'ordre des éléments constitutifs de la phrase, des catégories morphologiques du verbe et de la position d'autres actants sémantiques et syntaxiques. En particulier, le groupe de mots *Tous les membres de la famille* remplit le rôle du sujet sémantique dans les trois phrases bien qu'il assume de différentes fonctions syntaxiques et il n'est pas toujours le sujet grammatical. Donc, les diverses formes d'orientation du processus, où la corrélation entre les actants syntaxiques et sémantiques subit des modifications, représentent le phénomène qui porte le nom de la diathèse [1, p. 302].

Si le sujet est exprimé par un mot désignant un objet sémantique, la proposition est considérée comme celle qui a une orientation active: *Chaque Partie adopte les mesures législatives...* Dans d'autres cas les phrases peuvent avoir une orientation passive: *Le gouvernement ukrainien est représenté par son agent M. N, du ministère de la Justice*. C'est grâce aux transformations des actants, se réalisant avec des moyens lexicaux, morphologiques et syntaxiques, que le passage d'une diathèse à l'autre s'avère possible. Les recherches nous permettent de conclure que la diathèse est étroitement liée à la catégorie de la transitivité des verbes et au type de processus (action active, état ou propriété, qualité). Pour éviter l'interprétation incorrecte des termes ci-dessus, analysons-les plus en détail:

1) l'aspect sémantique: le type de processus, c'est-à-dire si le processus est représenté par l'objet (état, propriété), celui que l'objet subit ou exerce (action passive ou active);

2) le côté syntaxique: la diathèse qui précise le rôle des actants autour du noyau verbal selon l'orientation du processus;

3) l'aspect morphologique: la diathèse s'exprime par la forme verbale;

4) le côté syntagmatique: il s'agit du régime du verbe et de la catégorie de sa transitivité, de la valence verbale.

L. Tesnière, un grammairien connu, était parmi ceux qui ont étudié la diathèse le plus profondément. Le savant souligne qu'elle est directement liée à la valence des verbes et entend sous elle le fait que l'action a tendance à se diriger d'un actant vers l'autre. Selon Tesnière, l'état équivaut à la catégorie de transitivité/intransitivité des verbes. En ce qui concerne des verbes transitifs, le linguiste distingue cinq types de diathèses et tire la conclusion que la diathèse passive et réfléchie diminue le nombre de valences alors que la diathèse causative l'augmente [3, p. 228]:

1) active: *Tous les êtres humains naissent libres et égaux;*

2) passive: *Personne ne peut être tenu en esclavage ni en servitude;*

3) réfléchie: *Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés....;*

4) réciproque: *Les Parties se concertent pour fixer les conditions...;*

5) causative: *Le tribunal fait fixer le montant... [2].*

D'autres savants incorporent ces phénomènes dans la catégorie des transformations passives qui incluent toute transformation liée au remplacement de groupes nominaux par rapport au verbe. On distingue quatre formes de la transformation passive:

1) le passif analytique: *L'enfant ne doit pas être admis à l'emploi avant d'avoir atteint un âge minimum approprié;*

2) les verbes symétriques: *Les maladies qui nous guérissent;*

3) la forme réfléchie: *Les mesures se révèlent nécessaires;*

4) la construction causative: *Faire cesser les souffrances et les pertes en vies humaines causées par les mines.*

Malgré le fait que le premier et le troisième type puissent être interprétés comme le passif morphologique, en réalité il s'agit du passif syntaxique ou de la diathèse [1, p. 303].

Donc, il est à noter que les linguistes français ne différencient pas toujours distinctement la diathèse, la catégorie de transitivité/intransitivité des verbes et l'état morphologique, c'est-à-dire la catégorie morphologique de la voix. Quoi qu'il en soit, le phénomène de diathèse occupe dans leurs travaux scientifiques une place considérable.

Il existe cinq procédés pour changer de diathèse:

1) le moyen morphologique, c'est-à-dire le recours aux constructions passives: *des biens qui pourraient être assimilés à ses instruments*;

2) la voie syntaxique: la modification de l'entourage du mot sans changer la nature du verbe: *La partie ne prononce pas la contrainte*;

3) l'emploi des verbes semi-auxiliaires (faire, laisser, voir etc.) qui forment le prédicat complexe: *La coopération se fait refuser*;

4) l'emploi de mots significatifs exerçant le rôle des mots-outils (par exemple, les verbes dans le prédicat analytique): *Ce pays a reçu la visite du président français*;

5) l'emploi des conversifs, des verbes, décrivant le processus d'un côté opposé: *Ces biens constituent les produits; Les produits représentent les biens* [1, p. 303].

En ce qui concerne la langue française, la diathèse remplit dans la proposition les fonctions suivantes, elle sert à:

1) modifier les liens de valence sans changer leur nombre: *La Partie requise ne peut pas prononcer la contrainte; La contrainte ne peut pas être prononcée par la Partie*. Le but primordial de ces transformations est de modifier la division actuelle de la proposition, mettre en relief le sujet sémantique en qualité du rhème et l'objet comme thème. C'est le cas de la diathèse passive;

2) réduire le nombre de liens de valence: *Les Parties ont conclu l'accord et L'accord est conclu*. L'objectif est donc de ne pas mettre l'accent sur l'action mais de décrire un état et d'omettre les traces du sujet sémantique. Il s'agit de la diathèse déagentive, car l'agent de l'action n'est pas mentionné;

3) développer la valence du prédicat suite à la réunion de deux processus dans une seule proposition. On appelle cette diathèse causative, et elle présente l'action à travers la volonté, la perception et

le jugement d'un autre sujet. Le sujet sémantique est employé comme complément. On distingue de ce fait les types suivants:

a) la diathèse causative qui présente une action comme le résultat de l'activité d'un autre sujet: *Une copie certifiée se trouve au tribunal* et *On a apporté une copie certifiée au tribunal*;

b) la diathèse perceptive où l'action est exposée à travers la perception d'un autre sujet: *Chaque partie entend citer les accusés leurs arguments*;

c) la diathèse cognitive où l'action ne se manifeste à travers l'appréciation ou le jugement d'un certain sujet: *Les moyens sont efficaces* et *Je trouve ces moyens efficaces* [1, p. 304].

En outre, la diathèse assume d'autres fonctions qui ne trouvent qu'un usage limité. En particulier, la transformation des rapports sujet-objet permet de réaliser des tâches différentes telles que:

1) l'omission du sujet;

2) l'organisation de la charge informative de la proposition, c'est-à-dire de la division actuelle, par le biais de la mise en relief du sujet exerçant la fonction du rhème ou de l'objet qui présente le thème de l'énoncé;

3) la création de la proposition laconique et polyprédicative.

En conclusion, la description de tout processus a une certaine orientation, c'est-à-dire, on peut toujours distinguer le point de départ à partir duquel la situation se développe. La diathèse représente certaines variations de l'orientation de processus qui se manifestent par le biais de la modification des rapports entre les actants sémantiques et syntaxiques. Il est à noter que les linguistes n'ont pas toujours différencié clairement la diathèse et les notions pareilles telles que la catégorie de transitivité/intransitivité des verbes, le type de processus et l'état.

Références

1. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка: [учеб.пособие] / Владимир Григорьевич Гак. – М. : Добросвет, 2000. – 832 с.

2. Déclaration universelle des droits de l'homme. – [Ressource électronique]. – Régime d'accès: <http://www.un.org/fr/documents/udhr/index.shtml>

3. Tesnière L. Eléments de syntaxe structurale / Lucien Tesnière. – Paris: Editions Klincksieck, 1959. – 670 p.

Олександра Бондаренко
*Національний технічний університет України «Київський
політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ (Україна)*

АКТИВНІ ТА ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ

Навчальний процес у вищих навчальних закладах України, коли застосовується активні та інтерактивні методи, де студент є пасивним слухачем, будується на основі залучення до нього всіх студентів групи без винятку, причому кожен із них вносить свій індивідуальний внесок у вирішення поставленого завдання за допомогою активного обміну знаннями, ідеями, способами діяльності.

Впровадження інтерактивних форм навчання являється одним з найважливіших напрямків вдосконалення підготовки студентів в сучасному ВУЗі. У викладача, в свою чергу, є можливість продемонструвати не лише свою компетентність та ерудицію, але й вміння захопити студентів новими формами навчально – пізнавальної діяльності. Для цього організуються наступні види роботи: індивідуальна, парна та групова. Також, долучається проектна діяльність, здійснюється робота з документами і різними джерелами інформації. Таким чином, задача викладача – створити таке середовище освітнього спілкування, яке буде сприяти взаємодії учасників.

Що ж таке «інтерактивний»? Інтерактивний («inter» – взаємний, «act» – діяти) – має дефініцію взаємодіяти, перебувати в режимі бесіди, діалогу з будь – ким. Тобто, на відміну від активних методів, інтерактивні орієнтовані на більш широку взаємодію студентів не тільки з викладачем, а й один з одним.

Інтерактивні методи засновані на принципах взаємодії та активності студенті; опорі на груповий досвід і на обов'язковому зворотньому зв'язку. Викладач на такому занятті виконує роль помічника. Активність викладача поступається місцем активності студентів. Учасники, тобто студенти, активно вступають в комунікацію між собою, спільно вирішують поставлені завдання, знаходять спільні точки дотику тощо. Отже, сміливо можна зробити висновок, що інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія між

студентом та викладачем, а також між самими студентами. Слід зазначити, що інтерактивне навчання – це форма організації пізнавальної діяльності, головна мета якого полягає у створенні педагогічних умов навчання у ВУЗі, завдяки яким студент може стати та бути впевненим у своїй інтелектуальній спроможності. Це робить процес навчання більш продуктивним. Інтерактивні форми навчання ставлять перед собою наступні завдання:

- Пробудження у студентів інтересу до навчання;
- Ефективне засвоєння учбового матеріалу;
- Самостійний пошук студентами шляхів і варіантів вирішення поставленого навчального завдання (вибір одного із запропонованих варіантів або знаходження власного варіанту, обґрунтування рішення);
- Навчання та вироблення навичок працювати в команді;
- Формування у студентів власної думки, що опирається на певні факти тощо.

Щодо форм, то найбільш поширеними варто вважати такі:

- Круглий стіл (дискусія, дебати);
- Brainstorm («мозковий штурм»);
- Навчальні ігри;
- Інтерактивна лекція із застосуванням відео- і аудіоматеріалів;
- Тренінги тощо.

Хочеться зауважити, що інтерактивне заняття – це не лекція, а спільна робота студентів з певної проблеми; всі учасники навчального процесу рівні незалежно від віку, соціального статусу, досвіду місця роботи; кожен учасник має право на власну думку з питання, що вивчається.

Всі активні та інтерактивні методи навчання покликані вирішувати головні завдання: навчити та долучити студента до навчання, розвиток критичного мислення, засноване на аналізі ситуації, самостійному пошуку інформації, самостійний пошук інформації, побудови логічного ланцюжка і прийняття зваженого і аргументованого рішення.

Список використаних джерел

1. Баханов К. Що ж таке технологія навчання? / К. Баханов // Шлях освіти. – 1999. – №3. – 24 с.
2. Бех П.О. Концепція викладання іноземних мов в Україні /

Бех П.О., Биркун Л.В. // Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С.3-8.

3. Кривчикова Г.Ф. Інтерактивне навчання іншомовного писемного мовлення студентів мовних спеціальностей / Кривчикова Г.Ф. // Іноземні мови. – 2002. – №3. – С.17-20.

Інна Борковська

*Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ (Україна)*

СТУПЕНІ АДАПТАЦІЇ ІНШОМОВНИХ ЛЕКСИЧНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У СФЕРІ ТРАНСПОРТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Процес запозичення не відбувається спонтанно – це довготривалий процес і він включає ряд етапів і стадій придбання іншомовним структурним елементом морфемних властивостей в мові-реципієнті.

Як відомо лексику іншомовного походження за ступенем освоєння поділяють на два різновиди:

1) запозичені слова – іншомовні слова, які цілковито засвоєні мовою;

2) власне іншомовні слова – лексеми, що не засвоєні мовою повністю.

Слід зазначити, що одиниці другого типу мовці усвідомлюють як чужорідні, бо такі слова зберігають ознаки свого походження [5, с. 3].

Лексику, яка перебуває на цих двох етапах, називають «запозичена лексика» [1, с. 489].

Н. Клименко, Є. Карпіловська, Л. Кислюк уживають такі терміни як: «неологізм», «лексична інновація», «неолексема» як абсолютні синоніми. У складі лексичних інновацій вирізняють новотвори, тобто нові похідні слова, неозапозичення – іншими словами нові запозичення та неосемантизми які є по суті новими значеннями слів [2, с. 12].

Для запозичених слів використовують ще поняття «засвоєння». Це термін, що відображає характер абсорбції запозичень, їх різноманітну поведінку в новому лінгвістичному оточенні (Я. Битківська, Г. Казарян).

Оскільки питання запозичення досить складне, деякі лінгвісти розглядають кілька етапів проникнення лексики у мову-реципієнт, які вирізняються певними рисами. На початку цього процесу виділяються лише повторювані відтинки в певних словах. Наприклад, в наш час це відбувається з англійським суфіксом *ing* – *лізинг, холдинг*. Слід зазначити, що в даний період він не сформувався як повноцінний суфікс.

На наступному етапі структурний елемент починає оформлюватись як самостійна морфема в мові-реципієнті та усвідомлюється в новій мові з точки зору її складу та структури. Причому, такі елементи не набули широкого розповсюдження, але їх словотвірна модель вже чітко усвідомлюється. Наприклад, чітке значення отримав іншомовний елемент *авто* (*автонавігатор, автостоп, автотюнінг*).

На третьому етапі продовжується поширення застосування іншомовної морфеми. Так звані четвертий та п'ятий ступінь засвоєння морфеми характеризуються словотворчою поведінкою з подальшим закріпленням своєї позиції в системі мови-реципієнта, наприклад, це відбулось з елементом *міні* (*мініавтомобіль, мінівен*).

І, нарешті, на останньому етапі словотворча активність елемента зростає, приєднуючи до себе велику кількість основ і у такому способі утворюються нові слова, інколи розширюючи значення запозиченого елемента. Наприклад, суфікс *-ист* тримається в українській мові досить міцно і є надзвичайно продуктивною словотворчою одиницею (*сноубордист, будьдорезист*). У результаті іншомовні слова остаточно асимілюються в українській мові і поширюються в різних мовних сферах [4, с. 130].

Аналізуючи процес запозичення, результатом якого є тривала історична взаємодія мов, ми б хотіли підкреслити, що заслугове на увагу й інший підхід щодо кількості етапів запозичення, де виділяється три етапи асиміляції запозичень [3, с. 351]. Зрештою, ми підтримуємо цю думку, оскільки така позиція чітко характеризує стадії засвоєння англійських запозичень в українській мові транспортної сфери.

Із цього виходить, що треба докладно розглянути всі риси, притаманні для кожного етапу процесу запозичення, які і

відображають результат розвитку іноземних слів української мови транспортної сфери. На наш погляд, слова першого – початкового етапу – це неологізми або терміни; іншомовні слова віднесемо до другого – поглибленого етапу і, нарешті, слова третього етапу – етапу повного засвоєння – це ті слова-запозичення, які вже можна знайти у звичайних тлумачних словниках.

За допомогою трьохетапної класифікації іноземних слів ми можемо встановити функціональну різницю між ними. Але, взагалі кажучи, всі ці терміни означають фактично сторони одного й того ж явища – процесу запозичення.

Перелік цих диференційних ознак дозволяє визначити ступінь адаптації кожного конкретного іншомовного запозичення і, як результат, з'ясувати, доцільне це запозичення чи ні. Основним фактором, що визначає ступінь лексичного освоєння, є поширеність запозиченого слова серед носіїв мови-реципієнта, тобто його функціонування.

Перший етап – початковий і його називають етапом використання або проникнення запозичень в мову-реципієнт. На цьому етапі слово з'являється епізодично, часто зберігає іншомовне написання і ще належить до мовного світу мови-джерела. Іноді деякі слова стають варваризми і відкидаються мовною системою. Лексику, яку ми відносимо до першого етапу – це ті іншомовні слова, які повністю мовою не засвоєні, і це відчують пересічні мовці, причому, легко здогадатись, що ступінь засвоєння, а скоріше, незасвоєння чітко проявляється на рівні семантики – це передусім нечіткість значення, тобто слово є незрозумілими для більшості носіїв мови.

Отже, до першого етапу ми відносимо по суті терміни, які можуть бути зрозумілими тільки для фахівців.

На другому – поглибленому етапі запозичене слово використовується багатьма членами мовного колективу. Воно включається в лексико-семантичну систему, використовується дедалі частіше, хоча й відчувається його чужорідність.

Проникаючи насамперед до складу спеціальної лексики й термінології, на позначення особливостей транспорту, іншомовні слова з часом, у зв'язку з набуттям ними популярності,

засвоюють усі носії. Це поступово перетворює їх на запозичені слова третього етапу.

Отже, ми дійшли до наступних висновків: проблема щодо визначення ступеня освоєння іншомовного запозичення в українській мові залишається актуальною; принцип визначення належності слова до певного етапу за допомогою лінгвістичних ознак вважається найбільш досконалим; процес освоєння іншомовних запозичень на різних рівнях мовної системи проходить нерівномірно.

Список використаних джерел

1. Балла М.І. Новий англо-український словник / М.І. Балла. – 2-ге вид., випр. та доп. – К. : Чумацький Шлях, 2004. – 668 с.
2. Клименко Н.Ф. Калька / Н.Ф. Клименко // Українська мова : Енциклопедія / [редкол. : В.М. Русанівський, О.О. Тараненко, М.П. Зяблюк та ін.] – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Вид-во «Укр. енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. – 245. с.
3. Сімонок В.П. Лексико-семантична рецепція іншомовної лексики в українській мовній картині світу : дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.01 / Сімонок Валентина Петрівна; Національна юридична академія України ім. Ярослава Мудрого. – Х., 2001. – 478 с.
4. Сологуб О.П. Усвоение иноязычных структурных элементов в русском языке / О.П. Сологуб // Наука. Университет. 002 : материалы Третьей науч. конф. – Новосибирск, 2003. – С. 130–134.
5. Словник транспортних чужомовних запозичень / Н.В. Нікуліна; Харк. нац. автомоб.-дорож. ун-т. – Х. : ХНАДУ, 2010. – 417 с.

Nadiia Boriak

*Université pédagogique A. S. Makarenko de Sumy
Sumy (Ukraine)*

ACTIVITES DE COMPREHENSION ORALE

Dans l'enseignement du français comme deuxième langue étrangère à l'université on privilégie souvent la compréhension écrite et l'expression orale et on néglige les activités de la compréhension de l'orale. Comme l'épreuve de compréhension orale est obligatoire pour réussir le DELF-DALF, TCF et TEF et de plus en plus d'étudiants veulent obtenir un diplôme français il est important de les y préparer.

Quelle démarche adopter pour permettre de développer une compétence de compréhension orale?

L'enseignement traditionnel privilégiait la démarche analytique, en partant des mots pour arriver à la phrase. Or, cette démarche peut être un frein à la compréhension, s'attacher aux mots bloque l'appréhension globale de la situation et l'accès au sens. Elle ne permet pas non plus d'entraîner l'apprenant à faire face à l'inconnu.

Les types d'écoute peuvent être divers, mais l'entraînement à la compréhension sera facilité par une démarche qui procède selon les étapes suivantes:

La pré-écoute

Pour l'apprenant, il est particulièrement utile de mettre en œuvre les connaissances qu'il possède dans un domaine particulier, ainsi il sélectionne certains schèmes pour formuler des hypothèses sur le contenu du document qu'il se prépare à écouter. D'autres éléments d'ordre linguistique ou phonétique (le ton, les accents d'intensité) peuvent être utiles à repérer. Il est donc nécessaire de diriger l'attention des apprenants vers ces éléments essentiels qui vont l'aider à prédire, à anticiper le contenu du message.

L'écoute

La première écoute peut être centrée sur la compréhension de la situation pour faire saisir à l'apprenant le cadre dans lequel le texte prend place. Qui parle? Où se déroule la scène? etc. s'il s'agit d'un dialogue. Pour un autre type de document, on peut aussi chercher à savoir si l'apprenant a cerné sa nature: d'où provient le texte? (publicité? bulletin radiophonique? annonce dans une gare?), à qui s'adresse-t-il? Quel est son but?

L'activité peut également porter sur le contenu informatif du texte : grâce aux indices relevés, l'apprenant est-il capable de restituer les informations principales? Une deuxième écoute permet de vérifier les données relevées et de compléter ou corriger leurs réponses. Pour les apprenants plus avancés, la deuxième écoute peut donner lieu à des activités plus complexes, par exemple, faire une synthèse.

Après l'écoute

Les apprenants doivent savoir ce qu'on attend d'eux après l'écoute, car le traitement de l'information est subordonné aux projets d'écoute. Si l'on veut par exemple repérer les horaires d'une émission, il faut pratiquer une écoute sélective qui conduit à filtrer et à éliminer

les informations inutiles. Les informations sélectionnées peuvent être restituées par les reformulations orales ou par des grilles remplies et complétées lors des différentes écoutes.

En résumé, quelques propositions pour aider les apprenants à développer leur compétence à l'écoute: donner des informations aux étudiants sur le but de l'écoute; guider l'écoute par des activités de pré-écoute pour activer les schémas mentaux facilitant la compréhension ; encourager les étudiants à repérer le contenu puis construire du sens à partir de ce qu'ils savent; gérer l'inconnu en faisant accepter à l'étudiant que tout ne doit pas être saisi intégralement dans un premier temps; donner des tâches précises à effectuer lors de chaque écoute.

Pour que l'activité de la compréhension orale soit efficace il faut savoir choisir des supports d'écoute qui doivent répondre à certains critères: le document doit être bref (deux ou trois minutes d'écoute maximum); la langue utilisée doit être authentique; le débit doit correspondre à la vitesse normale des échanges; le contenu du texte doit être intéressant et motivant pour les apprenants; lorsqu'on utilise des documents visuels, ils doivent être suffisamment significatifs et sans ambiguïté pour permettre aux apprenants d'inférer la signification du texte à partir des locuteurs, de leur gestuelle, mimiques, etc. du lieu où ils se trouvent.

En effet, les efforts d'attention requis par l'écoute en langue étrangère sont très importants, au-delà de quelques minutes il est très difficile de maintenir la concentration nécessaire.

Par ailleurs la langue orale a ses spécificités, on ne peut donc pas proposer des documents qui correspondent à des l'écrit oralisé.

On a souvent tendance, avec les débutants, à parler lentement et donc à éliminer tous les supports où les locuteurs s'expriment à la vitesse normale d'une conversation. En procédant ainsi, on ne les entraîne pas à une approche globale ni à saisir au vol des éléments qui permettent de faire des hypothèses de sens.

Enfin, lorsqu'on utilise des images dans la phase de pré-écoute ou dans le cas de supports audio-visuels, où l'on regarde d'abord l'image sans le son, il faut que l'image soit suffisamment «parlante» et compréhensible.

Dans la vie courante, nous pratiquons plusieurs types d'écoute selon la situation, par exemple: l'écoute superficielle (conversation

des voisins dans les transports publics); l'écoute intensive (prise de notes pendant un cours); l'écoute sélective (résultats sportifs à la radio); l'écoute globale (un récit, une pièce de théâtre).

En classe de langue, les activités proposées doivent permettre de pratiquer ces différents types d'écoute, en visant des objectifs très divers, notamment:

- Ecouter pour apprendre à entendre: dans un bruit de fond on s'entraîne à entendre quelqu'un qui s'exprime normalement, sans hausser la voix.

- Ecouter pour détecter: rechercher dans un environnement sonore un élément qui n'appartient pas à ce qu'on a entendu (sonnerie de téléphone dans une conversation).

- Ecouter pour sélectionner: on cherche certains indices (linguistiques et phonétique) qui vont permettre de caractériser un individu qui a peur, qui est en colère, qui est heureux etc.

- Ecouter pour identifier: il s'agit par exemple de regrouper un certain nombre d'informations (profession, âge etc.) pour retrouver la personne qui parle.

- Ecouter pour reconnaître: objectif très proche du précédent, il vise à comparer des hypothèses et à choisir une solution parmi plusieurs possibles. L'activité consiste à reconnaître une personne à sa façon de parler et au contenu de l'information qu'elle donne.

- Ecouter pour reformuler: précède l'élaboration d'un résumé oral ou écrit.

- Ecouter pour faire: écoute orientée vers l'action. Selon la tâche à effectuer, le travail d'écoute sollicite plus ou moins l'attention, la sélection, l'identification, la reconnaissance, le choix.

- Ecouter pour juger: il s'agit d'écouter pour émettre un avis ou une opinion sur quelqu'un, sur un discours ou sur une situation relationnelle.

En conclusion, il faut dire qu'une bonne écoute est une écoute interactive qui met en relation plusieurs activités et plusieurs formes d'écoute et qu'on peut améliorer l'écoute dans une langue étrangère en exploitant au mieux l'environnement, en décomposant les tâches d'écoute, en conduisant l'apprenant à pratiquer des tâches de plus en plus complexes.

*Тетяна Брик
Ірина Григорова*

*Харківський національний університет Повітряних Сил
імені Івана Кожедуба
м. Харків (Україна)*

СПРИЯННЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК АУДІОВАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ КУРСАНТАМИ ВВНЗ

Ті, хто вивчають іноземну мову, у тому числі курсанти ВВНЗ, спираються на різні види знань, що можуть сприяти її розумінню. Найпоширеніший вид знань, який розглядається у методичній літературі, – це фонові знання про світ, які люди отримують з особистого досвіду та у процесі навчання. Цей тип знань дозволяє курсантам, що працюють над розвитком умінь аудіювання, оброблювати інформацію у ієрархічний спосіб, де прогалини у розумінні заповнюються тією інформацією, яку вони вже знають по даній темі з попереднього досвіду. Для сприяння та полегшення сприйняття за допомогою ієрархічного способу життєво потрібно володіти знаннями про систему мови та мовлення [4].

Знання курсантів про систему англійської мови – важливий фактор успішного розуміння мови. Одним з аспектів цього знання є фонологічні знання або знання про звуки англійської мови, що суттєво сприяє її сприйняттю. На сегментарному рівні, тобто на рівні окремих звукових елементів, курсантам потрібно знати, як голосні та приголосні звуки комбінуються між собою для утворення слів. На надсегментарному рівні, тобто рівні, що виходить за межі окремих звуків, курсантам потрібно знати про типи наголосу та інтонації, що існують в англійській мові. Особливістю даної мови є те, що знання та здатність розпізнати слово у письмовому вигляді часто не гарантує того, що курсант зможе розпізнати його в усному мовленні. Якщо курсант з якоїсь причини неправильно вимовляє певне слово, то це вплине на його сприйняття аудіювання та ускладнить його, особливо якщо темп мови буде прискореним. Наприклад, якщо хтось вимовляє “hostel” точно також ж, як і “hotel”, то він може і не розрізнити дані слова в усному мовленні, навіть при наявності контексту. Окрім того, якщо студенти (курсанти) не знайомі з темпом,

ритмом та інтонацією, коли слова групуються і вимовляються разом, вони можуть очікувати почути кожне слово окремо [3].

Для ефективного розбору почутого курсанти мають спиратися на власні знання про те, як значення представлене синтаксично. Розмовна мова, особливо повсякденне та неформальне мовлення, має іншу організацію, ніж письмове мовлення. Вона організується за допомогою розмовної граматики, що включає такі риси, як еліпсис (*Tea?* замість *Would you like some tea?*), відокремлене запитання (*That can't be, can it?*) [1]. Більш того, природна мова часто включає неповні висловлювання, повтори та багатослів'я.

Знання курсантів про граматику та риси розмовної мови буде сприяти їхньому сприйняттю автентичного іноземного мовлення.

Розширення словникового запасу також має значний вплив на слухове сприйняття іноземної мови курсантами, і курсанти добре розуміють, що їм необхідно постійно розширювати свій словниковий запас для більш якісного та продуктивного розвитку вмінь аудіювання. Окрім індивідуальних слів, курсантам допоможе у цьому процесі знання про так звані шаблонні вирази або збірні лексичні блоки “chunks” (наприклад, *the long and short of it* або *over the hill*), які широко використовуються носіями мови або її компетентними користувачами. Курсанти мають завжди пам'ятати про даний аспект мови, оскільки одного тільки декодування окремих слів часто недостатньо. Для уникання проблем з обробкою значень повсякденних виразів та ідіом курсантам необхідно присвячувати певний час для ознайомлення з ними. Таким чином, це дасть їм можливість краще зрозуміти почуте в цілому.

Зазвичай спілкування (а отже і аудіювання) у іншомовному середовищі відбувається у самих різноманітних місцях таких, як магазин, лікарня, робоче місце та ін.. В кожному з цих контекстів студент, що знаходиться в мовному середовищі мови. Яка вивчається, може очікувати зустріти різні типи мовлення або певну лексику, що використовується під час спілкування. Кожен з цих контекстів має свої власні особливості та структуру, знання та розуміння даних факторів мовлення можуть суттєво

покращити розуміння іноземної мови на слух. Наприклад, у коротких діалогах звичайно співрозмовники говорять по черзі:

A: Going to the party this Sunday?

B: No, got to hand in my term paper on Monday.

A: Too bad, but the paper's more important, I think.

Знання курсантів про структуру таких коротких діалогів допоможе краще їх розуміти, оскільки вони будуть очікувати почути принаймні по репліці від кожного співрозмовника або по суміжній парі (коли один мовець задає питання або коментує, а другий співрозмовник відповідає на це). Курсантам також потрібно знати, що коли співрозмовник дає негативну відповідь на запитання, вона часто доповнюється причиною або коментарем.

В односторонньому слуховому контексті, такому як лекції, для курсантів буде корисно знати, як починається лекція, розгортається та закінчується. Їм також необхідно ознайомитися з так званими маркерами мовлення, щоб краще розуміти лекцію. Наприклад, мовленнєві маркери *next* (наступний) та *on the other hand* (з іншого боку) допоможуть краще розуміти процес розгортання лекції та перехід до обговорення інших аспектів лекційних питань [2]. Знання про структуру інших розповсюджених типів жанрів або комунікативних подій (наприклад, репортаж про новини по радіо чи телебаченню, оголошення, інтерв'ю та жанри) також суттєво допоможе курсантам під час аудіювання.

Дослідник М. Рост [5] зауважує, що ті, хто слухають мають «намір не тільки зрозуміти слова, які були сказані, але також зрозуміти функцію кожного висловлювання». Наприклад, співрозмовник може ввічливо не погоджуватися або висловлювати недовіру. Розуміння таких моментів часто виявляється вирішальним для правильного розуміння почутого, особливо тоді, коли слухач приймає активну участь у комунікативному процесі та йому треба реагувати на почуте.

Оскільки англійською мовою розмовляють люди з різних соціокультурного оточення, курсантам також необхідно знати соціокультурні правила використання мови, які є прийнятними для людей, з якими вони спілкуються. Можливо, це найбільш складний аспект прагматичного мовленнєвого розвитку і в

даному процесі курсантам треба спиратися на ресурси, які вони можуть знайти поза межами класної кімнати. В той же час, це є завданням викладача, коли курсант отримує необхідні рекомендації, які мають покращити його навички сприйняття інформації на слух.

Список використаних джерел

1. Carter, R., & McCarthy, M. (1995). Grammar and the spoken language. *Applied linguistics*, 16(2), 141-158.
2. Floerdeg, J., & Miller, L., (1995). On the notion of culture in L2 lectures. *TESOL Quarterly*, 29(2), 345-373.
3. Goodwin, J. (2005). The power of context in teaching pronunciation. In J. Frodesen & C. Holten (Eds.), *The power of context in language teaching and learning* (pp.225-236). Boston, MA: Heinle.
4. Marianne Celce-Murcia, Donna M. Brinton, Marguerite Ann Snow. *Teaching English as a second or Foreign language*. 4th edition. 2014, National Geographic learning. 705 p.
5. Rost, M. *Introducing listening*. London, UK: Penguin English Applied Linguistics.

Тетяна Буренко

*Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка
м. Суми (Україна)*

ДОКІР У РІЗНИХ ПАРАДИГМАХ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ

Докір неодноразово ставав об'єктом лінгвістичних досліджень з точки зору різних теоретичних дисциплін – лінгвопрагматики, соціолінгвістики та психолінгвістики.

У **комунікативно-функціональному** ракурсі докір – це самостійний мовленнєвий акт, в якому мовець виражає негативну оцінку вчинку, поведінці адресата з метою здійснення емоційного впливу на нього, стимулювання почуття провини, а також прагнення змінити його поведінку [3]. Логічна структура оцінки в акті докору включає в себе наступні елементи: суб'єкт оцінки (особа, яка приписує цінність), об'єкт оцінки (особа, якій приписується цінність), підстава оцінки та зміст оцінки [5, с. 83]. В основі докору лежить якась ситуація (вчинок, дія, поведінка),

яку мовець оцінює відповідно до норм, прийнятих в суспільстві, або згідно власного суб'єктивного ставлення, своєї картини світу [4, с. 56].

Мовленнєвий акт докору є одиничним висловленням або послідовністю висловлень, спрямованих на досягнення прагматичної мети, а також прагматичним актом, взятим у контексті ситуації з урахуванням дій, які спричинили докір, і відповідної реакції адресата. Мовленнєвому акту докору притаманні прямий та непрямий способи реалізації, тобто інтенція може бути виражена засобами інших мовленнєвих актів, або впливати зі змісту висловлення, комунікативної ситуації, контексту [3]. Прагматичні фактори відіграють важливу роль при виборі способів вираження докору. На вибір форм впливає соціальний статус, вік, стать, рівень освіченості комунікантів, дистанція між учасниками спілкування, реципієнт докору [7, с. 31].

Згідно класифікації мовленнєвих актів Дж. Серля, висловлення з інтенцією докору належить до експресивних мовленнєвих актів [8]. В групі експресивів докір протиставляється іншим мовленнєвим актам, які спрямовані на те, щоб викликати у слухачів позитивні емоції, оскільки метою докору є породити в адресата почуття вини чи сорому, тобто негативні емоції [6, с. 20]. Пропозицію розглядати експресиви значно ширше висуває Е.М. Вольф, який відносить до цього класу всі види висловлень, що інтерпретуються як оцінні або містять оцінний елемент [1, с. 166]. До висловлень такого типу входить і докір. Отже, докір є специфічним, комплексним емотивно-оцінним мовленнєвим актом, який за допомогою негативної оцінки спричиняє стан емоційного дискомфорту у співрозмовника.

З точки зору **соціолінгвістики** інтереси співрозмовників у ході здійснення мовленнєвого акту докору можуть вступати у протиріччя. Мовець, висловлюючи докір, демонструє свою досвідченість і компетентність, що, у свою чергу, може викликати негативну реакцію адресата. Докір має конфліктогенний характер, може бути причиною порушення мовленнєвого етикету та має необхідність застосовувати різноманітні засоби для нейтралізації неетикетного характеру

комунікативної мети докору, оскільки мета мовця суперечить соціальним нормам і традиціям у спілкуванні.

У **комунікативно-прагматичному** ракурсі Т. А. Давидова виділяє п'ять прагматичних груп докору: маніпулятивна, катартична, регулятивна, фатична та функціональна група самодокору. Виділення таких типів докору базується на визначенні домінуючої прагматичної мети докору – зміна емоційного і акціонального або тільки емоційного стану співрозмовника. Маніпулятивний докір модифікує поведінку співрозмовника, тобто виходячи з особистих інтересів мовець вибудовує для співрозмовника стратегію поведінки, провокуючи бажану реакцію. Такий тип докору несе переважно імпліцитний характер. Іntenція катартичного докору – вплив на емоційний і психологічний стан співрозмовника, а також нанесення йому моральної шкоди. Цей тип характеризується підвищеною агресивністю і категоричністю, що накладає обмеження на сферу його вживання і потребує неформальної комунікативної ситуації. Іллокутивною метою регулятивного докору є зміна поведінки співрозмовника у співвідношенні з мораллю і загальноприйнятими нормами. Сферою використання є формальні ситуації, комунікація осіб зі статусно-рольовою асиметрією. Фатичний докір не є компонентом конфліктного дискурсу, його іллокутивна мета – налагодити міжособистісний зв'язок комунікантів. Функціональна група самодокору характеризується наявністю специфічних лінгвістичних засобів вираження. Самодокір характеризується тим, що в ньому співпадають суб'єкт і об'єкт оцінки [3].

З **семантико-прагматичної** точки зору особливістю вираження докору є саме його непрямий характер, адже дієслово *reproach* не вживається перформативно в умовах безпосереднього спілкування, а використовується для цілей вторинної комунікації, що пояснюється рядом причин прагматичного характеру [2, с. 65].

Аналіз словникових дефініцій показав, що загальним семантичним компонентом дієслів *reproach*, *criticize*, *blame*, *find fault*, *scold* є компонент "несхвалення", який дозволяє визначити одне мовне вираження через інше, що дає можливість припустити їх семантичну близькість. Результати аналізу дефініцій лексеми *reproach* в англomовних тлумачних словниках надають відомості

про зміст поняття “докір”. Так, докір тлумачиться як вираз дорікання, осуду або закиду, опали, недовіри або звинувачення [11]; те, що спричиняє чи заслуговує звинувачення; стан втрати поваги з боку інших [10]; втрата репутації, ганьба [12].

З **лінгвопсихологічної** точки зору висловлення, яке містить оцінку партнера, слугує як засіб вираження негативних емоцій адресата, які виникають через те, що об’єкт докору є функціонально значущим для мовця і часто стосується його особистих інтересів. Таким чином, докір виконує функцію звільнення мовця від емоційного перенавантаження [9, с. 259].

Отже, інтегроване поєднання різних лінгвістичних парадигм дає змогу ґрунтовно проаналізувати сутність мовленнєвого акту докору, а саме дослідити підходи до визначення поняття мовленнєвого акту докору, його таксономії у комунікативно-функціональному ракурсі, простежити зв’язок докору зі стратегією ввічливості як засобу гармонізації спілкування з точки зору соціолінгвістичного напрямку, вивчити особливості функціонування докору через призму семантико-прагматичного аспекту лінгвістичного аналізу та механізми реалізації мовленнєвого акту докору з точки зору психолінгвістики.

Список використаних джерел

1. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки / Е.М. Вольф. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – Изд. 2-е, доп. – 280 с.
2. Готлиб Н.В. Семантико-прагматические особенности высказываний, не допускающих экспликацию перформативов: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04 "Германские языки" / Н.А. Готлиб ; ЛПШ им. А.И. Герцена. – Л., 1989. – 199 с.
3. Давыдова Т.А. Речевой акт упрека в английском языке : автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04 "Германские языки" / Т.А. Давыдова. – Иркутск, 2003. – 16 с.
4. Дьячкова И.Г. Похвала и порицание как речевые жанры (прагматический анализ) / И.Г. Дьячкова // Вестник ОмГУ. – Вып. 3. – Омск : Омский гос. ун-т, 1998. – С. 55—58.
5. Ивин А.А. Логика и теория аргументации : учеб. пособие / А.А. Ивин. – М., 2007. – 191 с.
6. Каразия Н.А. Прагмалингвистическое исследование акта упрека в контексте современной американской речевой культуры: автореф.

дисс. ... канд. филол. наук / Н.А. Каразия. – Петропавловск-Камчатский, 2004. – 32 с.

7. Карасик В.И. Язык социального статуса / В.И. Карасик. – М. : Ин-т языкознания РАН, 1992. – 329 с.

8. Серль Дж. Р. Природа интенциональных состояний / Дж. Р. Серль // Философия, логика и язык. – М. : Прогресс, 1987. – С. 96–127.

9. Трофимова Н.А. Экспрессивные речевые акты в диалогическом дискурсе. Семантический, прагматический, грамматический анализ : монография / А.Н. Трофимова – СПб. : Изд-во ВВМ, 2008. – 376 с.

10. Macmillan Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/reproach_6.

11. Oxford-American English Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/reproach>.

12. The Free Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.thefreedictionary.com/reproach>.

*Natalyya Vasylyshyna,
National Aviation University
Kyiv (Ukraine)*

TRENDS AND NEEDS FOR TOURISM HIGHER EDUCATION IN UKRAINE

The importance of tourism in Ukraine is not only in its economics. While revenues produced by tourism are important for the country, its main significance lies in social and environmental impacts. Tourism facilitates recreation for people, thus contributing to establishing a healthy way of living and playing a mediator role between different cultures; it also strengthens tolerance. Tourism may facilitate employment, regional balancing and increased knowledge among the people.

Nonetheless, the economic impacts of tourism are also important due to its capacity to cover trade deficit. Although the tourism trade suggests that over 10 % of the GDP are provided by tourism, the data are not necessarily accepted in other fields of public administration in absence of appropriate and exact survey figures [4, p. 118].

Simultaneously, the Law on Higher Education regulates the professional training of Ukrainian citizens and sets the legal,

organizational, and financial basis for the national higher education system. The Parliament of Ukraine provides a general outline of the State policy in the field of higher education, based on the following principles:

- merit-based access to higher education for all Ukrainian citizens;
- independence of higher education institutions from political parties and public and religious organizations;
- pursuit of the international integration of Ukrainian higher education, while preserving the achievements and traditions of the national system;
- state support for training specialists in fundamental and applied research;
- raising the educational level of Ukrainian citizens and widening the prospects for higher and other forms of post-secondary education;
- availability of student loans;
- granting special rights to students at higher education institutions;
- adequate support for the education of the disabled;
- the modernization of the Ukrainian higher education system [1, p. 18-19].

High education and training for tourism in Ukraine, in fact, evolved since the country gained its independence. The formation of the contemporary system of education and training for tourism was pioneered by the Chair of Regional Geography and Tourism of Geography Faculty at Taras Shevchenko National University of Kyiv. The chair was established at Geography Faculty of Taras Shevchenko National University of Kyiv in 1990. From then till now the chair and its scholars actively participates development of professional training, research on tourism and practice of tourism industry in the country. The scholars of the chair participated in the elaboration of the scientific grounds for national tourism market development and its organizational formation. In 1995 the Law on Tourism of Ukraine was adopted, the state governance (in contrast with direction) body was established. The State Committee on Tourism at that time had in practice the authority of sector ministry [2, p.52].

Contemporaneously, high education institutions started to introduce corresponding specialty. It was a kind of a boom of high schools embracing education for tourism emergence. This trend called for improvements in education system and coordination of curricula and training plans. The private institutions of specialized education in tourism came into leaf. The public high schools established chairs and big departments combining training on tourism, hospitality management and guides-interpreters. The curricula followed the basic branch of the high school: geographic, technical, economic, humanitarian basis. Indeed, tourism operates in junction with different spheres, thus, various high institutions found their own ‘niche’ in education for tourism. The geographic component, however, remained in the framework of curricula not dependent of the high school specialty. As a minimum the disciplines included “Recreation geography”, “Geography of tourism”. The extended version included “Excursions business” “Domestic area studies” with solid geographic approaches, “Geography of Ukraine”, “Physical Geography of the world”, “Economic and social geography of the world”. Established in 1997 the Association of High Schools in Tourism and Hospitality Education coordinated curriculum and programmes and professed the first branch standard of bachelor vocational training in tourism in 2004. This marks the third stage of tourism education system in Ukraine [2, p. 52].

From the other hand, tourism basically demands a considerable labour force and offers a high job supply for both highly and less qualified manpower. An indispensable factor in developing the tourism sector is a professional client-oriented attitude, a basic product component being personalised service.

Currently, however, some deficiencies may be observed both in skills and in handling clients. It is, at present, a quite common contradiction that young people graduate from schools involved in tourism education, whereas businesses need qualified professional manpower with practical experience.

Ukrainian tourism training and education opportunities are continually expanding and training programs performed in foreign languages are also available in secondary and tertiary education. Tourism education, however, became student market oriented, which

resulted in overeducating in certain fields with shortages in others [4, p. 134].

The number of those graduated in tourism tertiary education exceeds labour market demand, explained by the interests of the institutions being maintained on a market basis as well as by the inflexibility of the education sector.

Nevertheless, tourism is still a fashionable profession; it is also quite popular among those young people who wish to carry on with their studies but do not have a specific choice of profession. A considerable number of qualified tourism experts continue their careers outside the profession [4, p. 156].

In Ukraine, tourism education is absent from formal university education. The education system has not yet reacted to the demands emerging from EU accession. The training programmes are still catering and hotel dominated, while no progressive programmes have so far appeared capable of keeping pace with the demand trends across the world [1, p.11].

Tourism policy of Ukraine on international tourism market is based on active marketing strategy focused on promotion of inbound tourism based on safe and comfortable stay. This is backed by introduction of simplified visas regulations, development of tourism industry and improvement of services quality in accordance with European standards. Ukraine traditionally participates fairs and exhibitions, among which London WTM, Berlin ITB, Madrid Fitur, Warsaw, Moscow MITT. This allows to represent the national tourism product and promote it on world and regional markets [2, p.54].

Moreover, Euro-2012 in Kiev, Kharkiv, Donetsk, Lviv improved tourism infrastructure and quality of tourist services [2, p. 54].

To sum up, the survey results draw our attention to the fact that education and training programmes in Ukraine must be rearranged in accordance with the changing supply of products. There is a gap between the labour force demand for tourism and the supply of those graduating from schools [3].

Consequently, more practical training programmes must be introduced. Systems of exchange, facilitating acquisition of practical experiences abroad, must be developed, since tourism expects its manpower to be familiar with as many cultures and languages as possible. With the rapid growth of health tourism, 1 500 animators

and wellness specialists will soon be needed. It seems a grave mistake not to provide the qualifications appropriate to the everyday practice of tourism and give trained students to other economic fields [3].

EU accession and the expansion of the labour market will, it is hoped, bring about the alignment of tourism education principles within the EU.

References

1. Kremen V. Higher Education in Ukraine / V. Kremen, S. Nikolaienko. – Bucharest : UNESCO-CEPES, 2006. – 99 p.
2. Liubitseva O. Tourism market and tourism education in Ukraine / O. Liubitseva // Geography and tourism. – 2014. – Вип. 29. – С. 48-57. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/gt_2014_29_6
3. Ministry of Tourism [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.tatnews.org/ministry-of-tourism-and-sports/>.
4. Strietska O. Trends and skill needs in tourism / O. Strietska. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005. – 141 p.

Ірина Волкова

Ольга Шиліна

*Харківська гуманітарно-педагогічна академія
м. Харків (Україна)*

СЕМАНТИКА ЛЕКСЕМ ЗІ ЗНАЧЕННЯМ КОЛЬОРУ У ТВОРАХ І. Є. МІРОШНИЧЕНКА

Лексика кольорознавства цікавить лінгвістів віддавна, оскільки кольоропозначення здатні до відтворення мовної картини письменника зокрема й людини загалом. Лексика зі значенням кольору є одним із найважливіших засобів створення конкретної художньої образності в поезії. Слова зі значенням кольору реалізують у тексті передусім свої естетичні можливості, це спостерігаємо й у численних синтагматичних зв'язках.

Художня природа й вага кольору в художньому тексті була об'єктом розвідок К. Григор'яна, Л. Зубової, Е. Мостепаненка, О. Лосева, А. Вартанова, та ін. В українській лінгвістиці дослідження кольороназв представлені в працях І. Бабій, Л. Пустовіт, Л. Лисиченко, О. Дзівак, Л. Ставицької, М. Коцюбинської, Н. Клименко, А. Критенко, Т. Ковальнової та ін.

Зауважимо, що питання кольорознавства є одним із найсуперечливіших у мовознавстві. Попри численні дослідження кольороназв, колористика поетичних творів потребує уточнення, зокрема зазначений шар лексики ізюмського поета І.Є. Мірошніченка ще не був під пильним оком мовознавців. Тож напрям нашого наукового пошуку є надзвичайно значущим та перспективним.

Об'єктом дослідження став семантичний простір лексем зі значенням кольору, вербалізований у творчості Івана Єгоровича Мірошніченка. Предметом аналізу стало семантичне наповнення лексем кольору. Мета статті – дослідити семантичний простір лексем зі значенням кольору, утілений у поетичних творах ізюмського поета І. Є. Мірошніченка.

Дослідники зазначають, що в історії вивчення слів-кольоронайменувань склалися лінгвістична, психологічна, культурно-антропологічна традиції. Дослідження кольоронімацій відбувається в різних мовознавчих галузях – етимології, словотворі, ідіостилистиці, лінгвостатистиці, психолінгвістиці [2, с. 53].

Особливості кольорового бачення світу та функціонування кольоронайменувань у мисленнево-мовленнєвій діяльності представників різних етносів дає підстави дослідникам говорити про існування етнічних (національних) кольорових і лінгвокольорових картин світу. Незбіг культурних уявлень про колір, наявність різних асоціацій, пов'язаних з тим чи іншим кольором, можуть зумовити комунікативну невдачу під час міжкультурного мовного контакту, адже багато явищ іншої культури неможливо зрозуміти без урахування значення кольору [2, с. 54].

Символіка кольорів відіграє значну роль у міфології, народних обрядах, мистецтві та ін. і змінюється залежно від означуваних предметів, регіональних особливостей, традицій тощо. Узагалі можемо відокремити сім основних груп кольорів: червоний, жовтий, зелений, синій, чорний, сивий, білий [1, с. 301]. В усіх мовах світу існує колірна тріада. В. В. Іванов називає позначення цих кольорів “мовними універсаліями” і зазначає, що три основних кольори (чорний – білий – червоний) є

в усіх мовах світу; відмінності цих кольорів використовуються в усіх міфологіях та інших символічних системах [4, с. 146].

При аналізі жовтого колоративу увага концентрується на найактивніших його кольорах – *жовтому і золотому* [1, с. 302]. Активним уживанням відрізняється колоратив золотий, що є синонімом жовтого. Кольорові семи ад'єктива золотий ускладнюються значенням “кольором подібний до золота” й позитивним оцінним забарвленням, пов'язаним з українськими етнокультурними традиціями [3, с. 219].

У І.Є. Мірошніченка знаходимо сполучення *рудіє поле* [5, с. 21], *в золотому мерехтінні* [5, с. 22], *степ рудий* [6, с. 23] стають символом чогось блискучого, неймовірного та передають якусь тоненьку золотинку, яку автор змалював саме так. Золотий – символ сонця, світла, багатства, у християнстві – чистого світла, духовного багатства і разом з тим ідолопоклонства та зла. Ще з біблейських часів символізує силу та багатство, передаючи реальну владу цього дорогоцінного металу. В українському фольклорі золотий – символ не тільки багатства (і не завжди у позитивному значенні), але й символ жіночої краси, жита, хліба [1, с. 302-303].

І.Є. Мірошніченко бачить лексему кольору золотий у такому сполученні:

*У містах і на селах
Щоб повік не зникав,
Наче сонце веселе,
Золотів з рушника* [5, с. 18].
*Тільки розганяють хмури тіні
Сосни в золотому мерехтінні,
Тільки і крізь плетиво зелене
Зорі твої дивляться на мене* [5, с. 22].

Червоний колір за своєю символічною семантикою перевищує інші кольори. В українській традиційній культурі значущість червоного кольору обумовлена його близькістю до вогню і світла [3, с. 217]. І.Є. Мірошніченко теж тяжіє червоним кольором до чогось теплого:

*І що твої червоні маки
Цвітуть у пам'яті моїй?* [5, с. 30].

Слід зазначити, що червоний колір вважали найголовнішим, адже в поєднанні «червоні маки», цей колір є символом молодості і краси. Поет не обходить цей колір і використовує його для позначення краси, символу роду:

*Як символ роду і красу,
Я у світання коліскові
червоні маки понесу [5, с. 31].*

Синонімами до кольоративу *червоний* виступають лексеми *рожевий, багряний, кривавий, бурий, гранатовий, рум'яний, малиновий, кармін, червоно-гарячий* [3, с. 217-218]. Щодо текстів І. Мірошніченка спостерігаємо таке:

*Ледь небо на Сході
Рожево ясниться,
Дрезина рушає
На дальню діляницю [5, с. 7].
Палає полудень нестерпно,
Рудіє поле. Скоро – серпень [5, с. 21].
Хлоця за червоними полками
Повели малинові корогви [5, с. 10].
...Пливе аеродром з-під крил,
Гарячий степ, лісок, багряний,
І ти, розвідник повітряний,
Рушаєш у ворожий тил [5, с. 14].*

Отже, серед кольорів, які домінують у творчості І.Є. Мірошніченка, найбільш часто вербалізований жовтий, який подається через такі лексеми: помаранчевий, пожежний, рудий, золотий та ін. Як наслідок, з'являються нові образи, що є елементом естетичного впливу на читача.

Список використаних джерел

1. Камберова Р. Семантика лексем зі значенням кольору в українських поетів-символістів / Райна Камберова // Вісник Львів. ун-ту. Серія філологічна. – Вип. 48. – 2009. – С. 300-305.
2. Мазепова О. Концепт кольору та його місце в художній картині світу (на матеріалі сучасної перської поезії) / Олена Мазепова // Вісник Львів. ун-ту. Серія філологічна. – Вип.61, 2014. – С. 52-61.

3. Корольова В.В. Поетична семантика кольоративів у сучасній українській мові / В. В. Корольова // Мова і культура. – Вип. 15. – Т.1. – 2012. – С. 215-220.
4. Иванов В. В. Лингвистика третьего тысячелетия. Вопросы к будущему / В.В. Иванов. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 208 с.
5. Мірошніченко І.Є. Материні маки / І. Є. Мірошніченко. – Харків: Прапор, 1981. – 30 с.
6. Мірошніченко І.Є. Сіль глибини / І.Є. Мірошніченко. – Харків: Прапор, 1967. – 57 с.

Світлана Волкова

*Національний технічний університет України «Київський політехнічний університет імені Ігоря Сікорського»
м. Київ (Україна)*

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК СУЧАСНИЙ МЕТОД ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

На сьогодні існує дуже багато сучасних технологій, які допомагають опанувати та отримати різні навички та навчитись їх застосовувати на практиці, адже основна мета навчання – це застосування навичок на практиці. Науковець О. Пехота зазначає, що «...вибір освітньої технології – це завжди вибір стратегії, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи вчителя з учнем» [2, с. 11]. Однією з таких технологій є «критичне мислення». Це концепція, яка розвивається впродовж багатьох століть. Саме визначення «критичне мислення» відоме нам із робіт видатних психологів таких як Ж. Піаже, Л. Виготський. Слід зазначити, що найбільшої популярності в Україні даний метод набув наприкінці 20 століття, хоча в інших країнах, наприклад США і Канади (М. Ліпман, В. Саул, С. Метьюз, М. Скрівен, Р. Паул та інші) зазначений метод почав розвиватися набагато раніше.

У 1941 Едвар Глезер визначив критичне мислення, як пошук доказів на підтримку думки. Грецький філософ Сократ запропонував систему запитань, яка містила запитання про щоденні вірування та дозволяла виявити правду базуючись на реальних фактах. До сьогодні «опитування Сократа» це один з методів, які притаманні для ефективного критичного мислення.

Одже критичне мислення – це виявлення, що є правдою, а що ні. Однак, це не є таким простим, як звучить. Адже автор статті може представити інформацію, як правдиву, яка насправді буде його власною або не реальною.

У 1956 комісія освітян на чолі з Бенжаміном Блумом почала розробляти систему для розвитку критичного мислення. Ця система була спрямована на розвиток навичок, які виховували у учня систему критичного мислення та оперування фактами на більш високому рівні. В Україні питання навчання з методом розвитку критичного мислення досліджувалося О. Пометун, К. Бахановим, О. Тягло та іншими.

Як окреслили Майкл Скривен та Річард Паул в своєму виступі на 8-ій Міжнародній конференції по критичному мисленні та освітнім реформам в 1987 році, критичне мислення – це інтелектуально освітній діяльнісний процес та майстерна концептуалізація, застосування, аналіз, синтез і/або оцінювання зібраної або згенерованої інформації, спостереження, досвіду, відображення та спілкування. Даний метод базується на універсальних інтелектуальних засадах, що включають в себе наступні поняття: ясність, точність, влучність, послідовність, доречність, доказовість, глибина та широта і звичайно, неупередженість. У процесі навчання з використанням даного методу знання засвоюються краще та в більшому об'ємі, оскільки, згідно з О. Ісаєвою, «інтерактивні методи розраховані не на запам'ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та пошук її вирішення» [1, с. 3].

Можна стверджувати, що критичне мислення в навчанні – це формування відповідних навичок, що забезпечує конкурентноздатність і мобільність сучасної молоді на ринку праці, її здатність жити і працювати в умовах постійних змін в суспільстві. Процес критичного мислення включає в себе оцінювання наступних ресурсів: фактів, спостережень та їх досліджень. При залученні даного методу можливо навчити студентів робити обгрунтовані висновки з інформації та виділити більш корисну інформацію задля вирішення проблеми та прийняття рішення.

Прикладами застосування технології в роботі є аналіз впровадження тієї чи іншої методики лікування, або при вирішенні виристання тієї чи іншої стратегії для захисту клієнта.

Слід додати, що дана технологія вимагає творчого підходу до виконання завдань, тому що для прийняття правильних рішень творчий підхід повинен супроводжуватись критичним мисленням. Ці процеси не можливо відокремити один від одного. Відповідно до Г. Ліндсея, К. Халла, Р. Томсона, «творче мислення спрямоване на творення нових ідей, а критичне виявляє їхні недоліки і дефекти. Отже, результатом розвитку критичного мислення є творча особистість» [4].

Критичне мислення – це явище вищого порядку. Щоб критично мислити необхідно використовувати різні стратегії, аналіз та синтез, а також проводити обґрунтування рішень, а також висновків. З точки зору педагогіки критичне мислення – це операції людського мозку, що включають в себе здатність аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію, порівнювати з будь-яких джерел, бачити гіпотези та оцінювати результати та робити відповідні висновки. Цим здатностям необхідно навчатись та розвивати їх і саме школа повинна розвивати необхідні компетентності.

Отже, з чого складається навчання критичного мислення при навчанні іноземної мови?

Перший крок – це розуміння прочитаного або прослуханого тексту. Вчителеві важливо дізнатися чи зрозуміли учні зміст прочитаного. Для цього можна використати загальні запитання, наприклад: Що це за текст? Де його можна прочитати?

Наступний крок – застосування. Прочитавши текст, ми отримуємо нову інформацію, яку ми повинні застосувати для чогось, наприклад: виконати вправи, використовуючи дані з тексту.

Третій крок – це аналіз інформації, яку ми прочитали. Наприклад: студенти повинні не тільки відповісти на питання, але й довести свою думку, знайшовши підтвердження. Часто це може бути протилежне твердження до змісту тексту, як результат, студенти ставляться більш критично до написаного.

Четвертий крок – це оцінка прочитаного. Це ступінь, на якому студенти дистанціюються від думки автора та починають давати оцінку інформації, яку вони прочитали. Ви можете

попросити студентів оцінити інформацію надану їм з точки зору правдивості та підтвердженості думки автора. Оцінка це мабуть найбільш складний крок для вивчаючих іноземну мову, оскільки це вимагає володіння мовою на високому рівні.

П'ятий та останній крок – це створення власного висловлювання. Вивчивши тему з декількох текстів, студенти можуть вжити свої нові знання з теми і створити щось своє, наприклад, вони можуть написати есе виражаючи свою власну думку, спираючись на факти, які вони вивчили. Це може бути також презентація створена групою, де можуть бути висвітлені всі аргументи, а також їх власні висновки.

На сьогодні, в світлі великої кількості інформації та її постійного поповнення, розвиток критичного мислення є однією з умов успішності в сучасному світі. Одні з основних умінь, які потрібні сучасній людині 21 століття – це вміння працювати з великим об'ємом інформації, також необхідне вміння – визначати проблему та застосовувати свої знання для її вирішення. Для цього необхідно також оцінити ситуацію та обрати найбільш раціональний спосіб її вирішення.

Слід додати, що дана технологія включає в себе формування навичок роботи з інформацією на уроках англійської мови. Мета критичного мислення – це розвиток навичок студента, які необхідні для вирішення певних проблем, не тільки в навчанні, але й в сучасному житті. Студенти навчаються працювати з інформацією, проводити її аналіз та обирати вірні рішення, виходячи з наявної інформації.

Отже, сучасна освіта – це розвиток особистості, яка розвивається самостійно та здатна до критичного мислення, може сприймати велику кількість інформації та використовувати її для розв'язання проблеми. Технологія розвитку критичного мислення спрямована на формування мислення у студентів та розвиток навичок аналізу та синтезу для гармонійного та успішного розвитку особистості.

Список використаних джерел

1. Ісаєва О.О. Інноваційні технології у викладанні зарубіжної літератури в школі / О.О. Ісаєва // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2005. – № 9. – С. 3.

2. Пехота О.М. Освітні технології: навч.-метод.посіб / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. / За заг. ред. О.М. Пехота. – К. : А.С.К., 2001. – С. 11.

3. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. – [Електронний ресурс] / О. Пометун. – Режим доступу: http://informkon.at.ua/_ld/0/9_.___.pdf

Hans Wohlkopf

Jens Wohlkopf

Nordenham (Deutschland)

SPRACHE UND KOMMUNIKATION: ÜBERWINDUNG DER BARRIERE

Das moderne Deutsch ist heute von vielen Anglizismen durchsetzt, was viele Deutsche stört, den Zugang für Nichtdeutsche allerdings möglicherweise erleichtert, zumindest dann, wenn sie Englisch sprechen können. Manchmal ist das aber auch kontraproduktiv, nämlich immer dann, wenn die Deutschen sich eigene „englische“ Begriffe basteln, etwa wie das „Handy“ das in den USA und Großbritannien entweder „mobile phone“ oder „cellular phone“ genannt wird. Auch der Begriff der „Wellness“ ist im englischsprachigen Raum nicht zu finden. Dort geht man ins „Spa“.

Das zeigt, dass wir einerseits bemüht sind die Sprachbarrieren zu überwinden und in vielen neuen, modernen, hochtechnischen Formen der Kommunikation miteinander und untereinander in Kontakt zu kommen oder zu bleiben.

Andererseits errichten wir auch neue Sprach- und Kommunikationsbarrieren, indem wir etwa ältere Menschen, die keinen Zugang mehr zur modernen Technik haben oder finden, von diesen Kommunikationswegen ausschließen, oder durch moderne Spracheinflüsse von außen und neuen sprachlichen Eigenkreationen die damit nicht vertrauten Menschen von einer sinnvollen Kommunikation mittels Konversation ausschließen.

Die Konversation, als das persönliche Gespräch miteinander, ist immer noch das bedeutendste, zentrale und soziale Kommunikationsmittel in Deutschland.

Die Muttersprache ist das uns Deutsche verbindende Kommunikationsmittel par excellence. Dabei kommt der Schrift- oder

Hochsprache eine wichtige Bedeutung zu. Sie überwindet die Sprachbarrieren zwischen den Dialekt sprechenden Volks- bzw. Bevölkerungsgruppen und erleichtert den Zuwanderern das Erlernen der deutschen Sprache.

Daneben entstehen aber zahlreiche neue Sprachformen und damit auch neue Sprachbarrieren. Dazu gehören nicht nur die berufsspezifischen „Fachsprachen“, auch das so genannte: „Fach-Chinesisch“, in welchem sich unter Fachleuten gut fachsimpeln lässt.

„Eine Fachsprache, auch Technolekt, ist die für ein bestimmtes Fachgebiet oder für eine bestimmte Branche geltende Sprache. Auch eine Sprache, „die sich vor allem durch Fachausdrücke von der Gemeinsprache unterscheidet“, wird so genannt. Die Fachsprachen bilden mit der Gemeinsprache, den Mundarten und regionalen Varietäten die Gesamtsprache.

Die Fachsprachen bauen auf der Gemeinsprache auf und stehen mit ihr in einer Wechselbeziehung. Zur Fachsprache gehören kennzeichnend vor allem Fachbegriffe und Fremdwörter, das Fachvokabular. Es ist außerhalb des Fachgebietes sehr ungebräuchlich oder einzelne Wörter haben in ihm eine andere Bedeutung als gemeinsprachlich. Auch Grammatik und Intonation können sich unterscheiden. Von den Fachsprachen unterscheidet man die Sondersprachen und die sogenannten Jargons als Sprachen bestimmter sozialer oder beruflicher Kreise. Als Jargon wird die Fachsprache zum Fachjargon, oder distanziert, aber noch respektvoll zum Fachlatein und etwas abwertend zum Fachchinesisch.“

Beachte beim Fachsimpeln: Der Simpel ist ein einfacher, dummer Mensch. Eine simple Sache ist eine einfache, leicht zu begreifende Sache. Fachsimpeln von Fachleuten in ihrer jeweiligen Fachsprache bedeutet für sie also, eine schwer greifbare, abstrakte, technische Debatte für sie selbst vereinfachend in ihrer Fachsprache zu führen.

Leider sind diese Debatten dann oft für Außenstehende unverständlich. Eine dieser Fachsprachen ist beispielsweise das: „Beamten- oder Bürokraten-Deutsch“, das sogar eigene Sprachschöpfungen erfindet, die sich im Duden nicht finden lassen, wie z.B. „sich entreichern“.

Sich bereichern ist bekannt: Jemand mehrt seinen Reichtum durch Bereicherung, zumeist auf Kosten anderer, ist also seinerseits

asozial, hält sich selber aber für clever, wieder so ein Anglizismus, sagen wir also: er hält sich für schlau und gerissen.

Ist im deutschen Sozialrecht jemand, der bedürftig war oder zu sein vorgab, um Sozialleistungen aus den Sozialversicherungen beziehen zu können, plötzlich bereichert, etwa durch eine Erbschaft, und ist er infolge dieser Vermögenszuwachsens eigentlich gar nicht mehr bedürftig, weil er dieses Geld ja nun vorrangig für seinen persönlichen Unterhalt verwenden kann und eigentlich auch muss, dann kann er sich nun vorsätzlich „entreichern“, indem er das Vermögen verspielt, oder sich Vermögenswerte schafft, die hinterher nicht wieder sinnvoll und für ihn zumutbar wirtschaftlich zu verwerten sind, etwa durch die Anschaffung eines Gebrauchtwagens, einer Wohnungseinrichtung etc. Dann hat sich dieser Mensch „entreichert“. Er bleibt dann trotz seiner Bereicherung nach der „Entreicherung“ bedürftig und kann Sozialleistungen, deren Gewährung eigentlich an die Voraussetzung der Bedürftigkeit geknüpft sind, gleichwohl beziehen.

Fachsprachen haben auch und gerade Juristen, Wissenschaftler, Ärzte, Ingenieure, Techniker.

Für Ärzte und katholische Priester etwa ist das Latein immer noch die Universalsprache, in der sie sich weltweit verständigen und so Sprachbarrieren mühelos überwinden können.

„Ossus“ der Knochen ist jedem Mediziner ein Begriff. Alle Knochen haben weltweit dieselbe lateinische Bezeichnung. So können sich also internationale Ärzteteams, etwa bei „Ärzte ohne Grenzen“ mühelos miteinander verständigen.

Das gilt eingeschränkt auch in technischen Berufen. Verlangt etwa ein deutscher Automechaniker von seinem Kollegen mit Migartionshintergrund: „Gib mir mal einen 19er!“, dann weiß der so Aufgeförderte ohne langes Nachdenken und ohne tiefere Deutschsprachkenntnisse sofort, dass sein Kollege einen Schraubenschlüssel einer bestimmten Größe benötigt. Verlangt derselbe Mensch danach von seinem Kollegen: „Gib' mir einmal eine Nuss!“, so ist damit nicht sein Verlangen nach dem Genuss einer hartschaligen Frucht gemeint, oder gar nach einer möglicherweise sogar körpverletzenden, schmerzhaften „Kopfnuss“, einem Schlag mit den Fingerknöcheln auf den Schädel, sondern es verlangt ihn nach einem Steckschlüssel, Nuss genannt.

Die heute in Deutschland ethnisch oft sehr gemischte Jugend, die sich aus Jugendlichen deutscher Herkunft und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, etwa Zuwanderern, Flüchtlingen und Asylsuchenden zusammensetzt, hat in den städtischen Ballungsräumen oft eine eigene „Sprache“, eine „Spreche“ oder ein „Sprech“, entwickelt, in welchem sich deutsche Wörter mit Vokabeln aus anderen Sprachen mischen. In Berlin und im Ruhrgebiet waren dies zunächst Lehnwörter aus dem Türkischen und Arabischen, weil in Deutschland bereits seit den 60er Jahren viele türkischstämmige Menschen leben, die als so genannte Gastarbeiter kamen und später in Deutschland blieben, und weil nach dem „6-Tage-Krieg“ zwischen Israel und seinen arabischen Nachbarländern viele staatenlose Palästinenser hinzu kamen.

Nach 1989 stießen vermehrt deutschstämmige Russlandausiedler und russische Juden dazu. Um sich untereinander reibungslos zu verständigen bastelten sie sich ihre eigen Jugendprache aus verschiedensten Versatzstücken ihrer jeweiligen Muttersprachen zusammen. Diese „Kauderwelsch“ ist für den deutschen Normalbürger überhaupt nicht zu verstehen. Gleichwohl haben es in den letzten drei Jahrzehnten einige dieser Wörter auch bis den Duden geschafft, das Wörterbuch für die deutsche Sprache schlechthin. Diese Kinder und Jugendlichen haben ihre Sprachbarrieren also in ganz eigener Weise überwunden, indem sie sich einfach eine eigene „Geheimsprache“ entwickelten, die für die Erwachsenen, besonders die Lehrer, nicht zu verstehen war. Damit haben sie zugleich gegenüber Anderen eine neue Sprachbarriere errichtet, um sich abzugrenzen von der normalen Sprachwelt ihrer sozialen Umgebung. Es macht sie einzigartig.

Daneben entwickelten die überwiegend deutschsprachigen Kinder und Jugendlichen aber auch ganz eigene, deutsche Wort- und Sprachschöpfungen, die sogar in einem eigenen „Lexikon der Jugendsprache“ erfasst und veröffentlicht wurden.

Ганна Вороніна
Національний технічний університет України «Київський
політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ (Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В АНГЛІЙСЬКИХ ШКОЛАХ

Загальна глобалізація освітнього простору та інтенсивний розвиток інформаційних технологій певним чином корегують визначення пріоритетних напрямів становлення особистості в освітньому процесі. Оптимізація зазначеного процесу стає можливою за умови вивчення прогресивного педагогічного досвіду високорозвинених країн, серед яких особливе місце займає система освіти Англії, що постійно знаходиться в центрі уваги науковців як з точки зору історичних аспектів, так і особливостей процесу реформування. Вітчизняні педагоги ретельно вивчають сучасні англійські технології навчання з метою надання рекомендацій щодо їх впровадження з урахуванням потреб українського школяра.

Процеси реформування та модернізації освітнього простору набувають перманентного характеру через швидкий розвиток інформаційних технологій. Останні роки вивчення технічних наук постає як один з пріоритетних напрямів роботи англійських шкіл. Розробка відповідних навчальних програм знаходиться під пильним контролем міністерства освіти з метою постійного осучаснення мети та завдань дисциплін. Поглиблення міжпредметних зв'язків закладено у навчальних програмах та підручниках, що дозволяє зосередитися на практичному використанні отриманих знань.

На думку фахівців, науковий підхід дозволяє учням по-іншому розуміти навколишній світ та допомагає розвивати пізнавальну активність. Вони не просто отримують певні знання та навички, а самі стають активними учасниками освітнього процесу, залучаються до пояснення того чи іншого явища, передбачення розвитку процесу, аналізу причин та наслідків відповідних вчинків.

Згідно з національною освітньою стратегією учні старших класів в англійських школах мають перш за все навчитися науково мислити, тобто вміти:

- планувати власні дослідження та тестувати запропоновані гіпотези, беручи до уваги факти;
- використати отримані раніше знання під необхідним іноді незвичним кутом;
- оцінювати власну діяльність з метою подальшого вдосконалення [2, с.4].

Пошукова діяльність стає невід'ємною частиною навчання та позашкільних заходів. Завдання учнів полягає не лише у пошуку інформації, усі отримані дані повинні бути уважно вивчені та представлені за допомогою математичного та статистичного аналізу, у результаті чого мають бути зроблені певні висновки. Іншими словами, знання та навички учні отримують експериментальним шляхом завдяки критичному підходу, що дозволяє засвоїти необхідний об'єм інформації, розуміючи кожний феномен із середини.

Навчання в англійській школі має за мету підготувати учнів до майбутнього життя. Однак, необхідно зрозуміти, які саме ключові механізми обумовлюють функціонування такої освітньої системи, яка в подальшому гарантує молодій людині як професійний, так і особистий розвиток.

У будь-якій школі Англії викладаються такі обов'язкові предмети технічного спрямування: математика, інформатика, технології та дизайн. Математика входить до переліку трьох базових дисциплін разом з англійською мовою та наукою (предмет, який поєднує вивчення біології, хімії та фізики). Дана дисципліна розглядається як суттєва складова сучасного життя, а математична грамотність стає основою для розуміння світу.

Не менш важливим предметом у розкладі англійських школярів є інформатика, серед основних цілей вивчення якої є вміння поєднати науку з інженерною дисципліною, не лише користуватися сучасними цифровими технологіями, але й використовувати ці знання для розробки нових ще нікому невідомих технологій. Володіння комп'ютерною грамотністю на високому рівні дозволяє випускникам брати активну участь у створенні цифрового майбутнього[1].

Оскільки одне з першочергових завдань школи полягає у підготовці учнівської молоді до дорослого професійного життя, пріоритетним напрямом професійно орієнтованого навчання англійські педагоги та психологи вбачають у покращенні здатності учнів розуміти, що та з якою метою вони вивчають.

Сучасна концепція навчання у школах Англії побудована за особистісно-орієнтованим принципом, що забезпечує високий рівень навчальних досягнень та успішне працевлаштування більшості випускників. Одним з головних завдань школи є удосконалення шляхів підготовки учнів до усвідомленого вибору майбутнього. Збалансоване поєднання базових навчальних дисциплін з профільними предметами за вибором надає можливість підготувати висококваліфікованого спеціаліста. Вивчення основних предметів відбувається через призму обраної спеціалізації. Така технологія організації освіти дозволяє набувати професійні компетентності, що є необхідними для реалізації творчого потенціалу в роботі.

Отже, модернізація змісту освіти вимагає складання поетапного плану підготовки учнів до успішного працевлаштування та реорганізації процесу навчання під кутом створення умов для отримання певних кваліфікацій та набуття компетентностей, необхідних на майбутньому робочому місці.

Список використаних джерел

1. The National Curriculum in England. Framework document for consultation. Department for Education. – Crown, 2013. – 221 p.
2. Science. Programme of study for Key Stage 4. Department for Education. – Crown, 2013. – 19 p.

Екатерина Галацин

*Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского»
г. Киев (Украина)*

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ

На современном этапе построения украинского общества, интенсивно ориентируется на европейские ценности и стремится

к евроинтеграции, актуальным является формирование у будущих специалистов иноязычной компетенции, что является важной составляющей как их коммуникативной культуры, так и профессионализме в целом. Отсюда важной и своевременной является проблема эффективного и результативного изучения студентами английского языка, которая, как убедительно свидетельствует практика, занимает одно из ведущих мест.

Учитывая указанное, чрезвычайно сложным является поиск успешного решения указанной проблемы, а следовательно, исследования профессиональных и личностных качеств и умений преподавателя английского языка в высших технических учебных заведениях, в том числе и диалогических, является актуальным и перспективным.

Проблему формирования диалогической культуры в профессиональном общении исследовала С. Амелина; формально-лингвистический подход в исследовании лингвистического аспекта изучения диалога раскрывали Т.Винокур, Н. Михлина, К. Шведова; роль диалога в реализации развивающей стратегии и организации наиболее продуктивных и личностно развивающих контактов между людьми исследовал Г. Ковалев.

Для раскрытия сущности понятия диалогических умений мы интегрируем два понятия: умение и диалог. Так, в словаре педагогических терминов понятие «умение» определяется как способность человека сознательно выполнять определенное действие на основе знаний, готовность применить знания в практической деятельности на основе сознания [1]; в свою очередь в педагогическом словаре под редакцией С. Гончаренко диалог в обучении трактуется как форма педагогического взаимодействия учителя – ученика (ученика – ученика) в условиях учебной ситуации, где происходит информационный обмен, взаимное влияние и регулируются отношения [2, с. 96]. Итак, диалогические умения в контексте нашего исследования мы определяем как специфическую, сформированную на основе фундаментальных знаний, способность субъекта педагогической деятельности (преподавателя иностранного языка) продуктивно, творчески организовывать педагогическое полисубъектное взаимодействие «преподаватель-студент» для осознанного усвоения студентами англоязычных знаний, их практического

применения и формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов.

Понятно, что диалогические умения целесообразно рассматривать в контексте педагогического общения, которое определяется как общение равноправных субъектов обучения (педагога и студентов) в процессе профессиональной подготовки, что обеспечивает оптимальные условия для мотивации студентов, креативности учебной деятельности, способствует личностному становлению будущего специалиста.

Раскрывая сущность диалогических умений преподавателей английского языка в высшем техническом учебном заведении, мы обращаемся к утверждению Г. Ковалева, что диалог является высшим уровнем организации отношений и общения между людьми, наиболее соответствующего межсубъектной природе человеческой психики, а потому наиболее оптимальным для нормального функционирования и личностного развития людей, реализации их потребностей [4]. Продолжая, ученый замечает, что в именно в процессе диалога два субъекты создают общее психологическое пространство и временное измерение, в котором монологическое воздействие подчиняется психологическому единству субъектов, в котором разворачивается творческий процесс, что собственно и способствует их взаиморазвития [4].

Анализируя проблему диалогических умений в процессе преподавания английского языка, конструктивным, по нашему мнению, является употребление понятие учебного диалога, под которым С. Кожушко понимает такую форму организации учебного взаимодействия, сущность которого предполагает: во-первых, равенство позиций в учебном процессе, причем роль преподавателя децентрируется, переосмысливается и видится в координации получения информации и организации ее продуктивного обсуждения; во-вторых, обеспечение симметричности использования педагогического пространства общения для всех участников учебного процесса; в-третьих, субъектность студента в познавательном процессе; в-четвертых, рационально-психологическую готовность субъектов образовательного процесса к сотрудничеству; и, наконец, в-

пятых, доброжелательную, партнерскую атмосферу, личностное психологическое взаимовосприятие, взаимопомощь [4].

Анализируя диалогические умения преподавателей иностранного языка (английского), нами особый акцент сделан на характеристике диалогической речи, поскольку именно такое вещание, с одной стороны, является определителем сформированности диалогических умений преподавателя, а с другой, - одной из задач, которые ставятся перед студентами в ходе изучения ими английского языка. Диалогическая речь является процессом взаимодействия двух или более участников общения, которые в пределах речевого акта поочередно меняются ролями: слушатель и говорящий.

Проблема формирования диалогических умений в процессе преподавания английского языка в высших технических учебных заведениях является чрезвычайно актуальной, сложной, многоаспектной и нуждается в немедленном теоретико-методическом ее решении. Речь идет о том, что диалогические умения являются важной составляющей коммуникативной культуры личности, которая в свою очередь является определителем профессионализма современного специалиста. Когда же мы говорим об изучении английского языка, то эта проблема становится еще более острой, ведь на современном этапе построения украинского общества, его евроинтеграционных процессов, иноязычная компетентность становится ведущей в профессиональном и личностном становлении специалиста.

Список использованных источников

1. Амелина С.М. Исследование состояния развития диалогической культуры в высших учебных заведениях /С.М. Амелина // Педагогика и психология формирования творческой личности: проблемы и поиски : зб. наук. пр. – К. ; Запорожье, 2003. – Вып. 28. – С. 117-121.
2. Гончаренко С.В. Украинский педагогический словарь / С.В. Гончаренко. – К. : Лыбидь, 1997. – 376 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
4. Ковалев Г.А. Психология познания людьми друг друга / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1983. – №1. – С. 112-118.

Тетяна Гармаш
Національний авіаційний університет
м. Київ (Україна)

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ «СВІТОВОГО КАФЕ» В ФОРМУВАННІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ЛОГІСТИКИ

За останні десятиліття значно зросла роль цінностей у житті суспільства, зокрема в освіті. Усе більше науковців акцентують увагу на необхідності здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців на аксіологічних засадах вироблення нових цінностей.

Категорію цінностей витлумачено в сучасних словниках як: продукт (предмети чи абстрактні ідеї) активної діяльності людини, спрямованої на трансформацію особистісних смислів-орієнтацій [3, с. 676]; відображення значущості явищ і предметів реальної дійсності з погляду їх відповідності (або невідповідності) потребам суспільства, соціальних груп чи особистості (у широкому розумінні вказаного поняття), а також як моральні та естетичні імперативи (вимоги), розроблені людською культурою, які є продуктами суспільної свідомості (у вузькому розумінні) [2, с. 22].

З метою формування у студентів-майбутніх фахівців із логістики показника орієнтовно-ціннісного критерію *ціннісне ставлення до знань* в межах гурткової роботи зі студентами-учасниками експериментальної групи нами був проведений захід «Кав'ярня знань». Цей захід проводився нами у форматі «Світового кафе».

Розглянемо детальніше цю методику. «Світове кафе» (The World Café) – всесвітньо відома технологія, яка дозволяє залучити у процес обговорення колективний інтелект учасників і закликає до багаторівневого діалогу. «Світове кафе» дозволяє створити майданчик для рефлексії отриманого досвіду, планування і створення нових творчих ідей і продуктів. Розмова між учасниками є творчим процесом, що сприяє обміну знаннями та досвідом, а також створенню можливостей для подальшого співробітництва [4]. Цей метод відомий уже понад 20 років. Уперше він був використаний у 1995 році в США. Засновниками

методу вважають Хуаніту Браун і Девіда Іаакса (Juanita Brown and David Isaacs) [5].

Проаналізуємо, яким чином діє ця методика. Отже, «Світове кафе» – це простий процес взаємодії, спрямований на широкий обмін думками, ідеями і досвідом. Учасники сідають за кавові столики, розмовляють і після закінчення певного часу переходять до інших столиків. Такі раунди обговорень створюють живу «мережу» обміну думками й розширюють та поглиблюють колективні знання. Метафоричне ототожнення всього світу з кафе підкреслює важливість мережі словесного обміну й особистих взаємин, які створюють умови для пізнання, але часто залишаються невидимими. Цей метод заснований на припущенні того, що учасники вже мають мудрість і уявлення для розв'язання навіть найважчих завдань. Він дає змогу одержувати й використовувати глибокі знання про сутність речей. Він є ефективним у досягненні таких цілей: пробудження й виявлення колективного інтелекту, який перевершує будь-яку окрему теорію або інтелект будь-якого окремого учасника процесу (обмін знаннями); дослідження учасниками питань, що мають важливе значення; знаходження розв'язків; створення можливостей виявлення нових оригінальних ідей; стимулювання осмисленої взаємодії між виступаючими й аудиторією; стимулювання активності учасників; обмін досвідом і думками [1].

У межах круглого столу, що нами проводився, формат «Світового кафе» було дещо видозмінено задля найповнішого комфорту учасників та найкращого способу комунікації їх між собою. Зважаючи на нашу проблематику, ми запропонували назвати таку активність «Кав'ярня знань».

Мета нашого заходу полягала у формуванні у студентів – майбутніх фахівців із логістики чіткого бачення свого майбутнього професійного розвитку. Вона мала забезпечити усвідомлення студентами важливості отримання професійних знань для самореалізації в майбутній управлінсько-професійній діяльності та сприяти визначенню місця і ролі навчання у вищому навчальному закладі як запоруки успішної майбутньої управлінської діяльності у сфері логістики.

Для початку студентам було роз'яснено мету проведення круглого столу й технологію «Світового кафе». Їм було

запропоновано сісти навколо так званого «кавового столика» по 6-8 осіб, обравши тему обговорення, яка цікавить їх найдужче та розташуватися за відповідним столиком.

За кожним столиком сидів попередньо обраний організатором круглого столу – фасилітатором (у нашому випадку – викладачем) «господар столика». У ролі господарів виступили студенти з розвинутими комунікативними та організаторськими здібностями. Господар столика пропонував питання або проблему та заохочував присутніх до обговорення та дискусії. Він записував на фліпчарті основні ідеї і концепції, запропоновані учасниками, а також коротко інформував нових учасників про ідеї, запропоновані в ході попереднього раунду обговорень. Відновлена бесіда збагачувалась ідеями, темами й питаннями, порушеними в ході попередніх обговорень із іншими учасниками. Одночасно інші учасники за сусідніми столиками також займалися дослідженням подібного питання чи проблеми. Цей процес повторювався кілька разів, і в результаті ідеї та погляди починали поєднуватися, а колективні знання – зростати. Рух учасників поміж столиками не обмежувався. Тривалість такої сесії – 1 година. Потім кожен господар столика представляв свої результати, записані на фліпчарті у формі короткої презентації (3-5 хвилин).

Під кінець було відведено час на підбиття підсумків і узагальнення в ході бесіди організатора з усією групою. Результатом стало «перехресне запилення» (перенесення) ідей і думок (5-15 хвилин).

Теми та запитання, що були запропоновані до обговорення:

1. Як і де навчитися професії, професійній реалізації?
2. Компетенції як показник відповідності обраній професії.
3. Логістика як індивідуальна траєкторія життя.
4. Який фахівець користується попитом на сучасному ринку праці (дайте коротку характеристику)
5. Роль батьків у виборі професії.
6. Хто управляє твоєю кар'єрою?
7. Чому сьогодні важливо навчатися у ВНЗ?
8. Які знання необхідні сучасному фахівцеві із логістики?

9. Які вимоги ставить сучасний роботодавець до фахівця-логіста?

10. Наявність диплому – запорука успішної майбутньої професійної діяльності?

Студенти виявили неабияку зацікавленість до проблем, що обговорювалися. Було запропоновано багато оригінальних ідей та рекомендацій. На заході панувала дружня і невимушена атмосфера. Мету, що була поставлена до проведення круглого столу у форматі «Світового кафе», було досягнуто.

Висновки: 1. Ціннісне ставлення майбутніх фахівців із логістики до набуття професійно значущих якостей позитивно відбиває систему цінностей соціально-гуманітарних знань і визначає цілеспрямовану діяльність студентів щодо їх засвоєння, розуміння необхідності самопізнання як фахівця, саморозвитку професійно значущих якостей. 2. Сформоване в навчально-виховному процесі вишу ціннісне ставлення майбутніх фахівців із логістики до набуття професійно значущих якостей, тобто глибока осмислена активна особистісна позиція є однією з умов і одним із засобів становлення ціннісної свідомості майбутнього фахівця.

Список використаних джерел

1. Активні форми навчання. Світове кафе / Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://lider.fpsu.org.ua/profspilkova-osvita/157-aktivni-formi-navchannya>

2. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / М.Й. Боришевський // Цінності освіти і виховання / За ред. О.В.Сухомлинської. – К. : Либідь, 1997. – С. 21-25.

3. Современный словарь по психологии / авт.-сост. В.В. Юрчук. – Минск : Элайда, 2000. – 704 с.

4. Українська кав'ярня / Електронний ресурс. – Режим доступу : <http://cd-platform.org/publications/1304-ukrainska-kav-iarnia>

5. Формат світового кафе як інструмент розвитку громади / Електронний ресурс. – Режим доступу : <https://www.gurt.org.ua/articles/40121/>

Анжела Гордєєва

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Київ (Україна)*

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Самостійна навчальна діяльність студентів-психологів є невід'ємною складовою загального навчального процесу у вищому навчальному закладі. Вона спрямована на підготовку конкурентоздатних на ринку праці фахівців у галузі психології і є однією з першочергових завдань навчально-методичної роботи, організація якої є досить складною.

Самостійну роботу поряд з аудиторною роботою під керівництвом викладача вважають важливою формою активної навчально-пізнавальної діяльності. Під час такої діяльності має місце інтеграція специфічної взаємодії викладача і студентів. Саме поняття самостійної роботи студента тривалий час співвідносилось з домінуючою роллю викладача, який організовує навчальну діяльність на занятті та мотивує студентів до самостійного продовження навчальної діяльності в аудиторний або позааудиторний час. В умовах сьогодення, коли має місце скорочення годин аудиторної роботи, майже половина навчальної інформації виноситься на самостійне опрацювання студентами. Головна ознака самостійної роботи полягає не в тому, що студент навчається без участі викладача, а в тому, що він здатний без сторонньої допомоги переводити інформацію в знання і самостійно керувати процесом навчальної діяльності.

Наявність великих обсягів інформації у соціальних мережах і розвинутому в студентів умінню самостійно управляти власною самостійною діяльністю стимулює їхній особистісний розвиток. Тому, при організації самостійної навчальної діяльності студентів, необхідно вирішувати конкретні завдання. На нашу думку, ними є формування свідомості студентів; забезпечення їх необхідними знаннями, навичками й уміннями з англійської мови професійного спрямування передбачених програмою навчальної дисципліни; розвиток у майбутніх фахівців умінь застосовувати набуті знання в спеціально створених ситуаціях професійній

діяльності; формування у них потреби самостійно підвищувати свій освітній рівень.

Таким чином, викладач має прагнути сформувати у студентів цілісну систему уявлень про свої здібності та вміння їх використовувати. На заняттях з англійської мови з майбутніми психологами керівник навчального процесу має вчити своїх підопічних не тільки розуміти запропоновані ним цілі, але й формувати їх самостійно. Студентам потрібно вміти програмувати і моделювати самостійну навчальну діяльність, намагатися створювати умови, сприятливі для досягнення визначеної мети, використовувати власний досвід під час набуття знань. Варто зазначити, що при опитуванні студентів на предмет впливу самостійної роботи на підвищення рівня знань, вони відзначають її позитивну роль у розширенні кругозору, оволодінні способами пошуку інформації. Студенти погоджуються, що наявність у них вмінь правильно організувати процес самостійного навчання сприяє осмисленню, переробці, фіксуванню необхідної навчальної інформації.

Однак, слід відзначити, що визнання самостійної навчальної діяльності рушійним моментом процесу опанування англійської мови фахового спрямування, не означає відсутність у студентів низки труднощів. Можна стверджувати про несформованість у них психологічної готовності до самостійної роботи, незнання ними загальних правил її самоорганізації, невміння організувати передбачувані нею дії. Аналізуючи проблему організації самостійної роботи зі студентами, ми прийшли до висновку, що на заняттях з англійської мови мало уваги приділяється формуванню і розвитку навичок і умінь самостійної роботи, має місце невимогливість викладачів, відсутність необхідних орієнтирів в опрацюванні літератури та інформаційних джерел, низький рівень методичного забезпечення самостійної навчальної діяльності.

Відповідно до вказаних вище труднощів, на нашу думку, організація самостійної роботи має включати визначення чіткого обсягу самостійної роботи, встановлення певної дози інформації на кожне заняття з англійської мови в рамках індивідуального підходу до студентів, встановлення конкретного обсягу навчального матеріалу з кожної професійно орієнтованої теми

для позааудиторного самоопрацювання, визначення характеру роботи з формування у майбутніх психологів навичок раціональної розумової діяльності.

Наголосимо, що характерною рисою організації самостійної навчальної діяльності є використання таких завдань, розв'язання яких дає студентам-психологам можливість обмінюватися думками, спостереженнями, робити висновки. Завдання для самостійної роботи повинні сприяти набуттю професійних вмінь. Під час вирішення питання відбору навчального матеріалу важливим є не лише його обсяг, який вноситься на самостійне опрацювання, а й мотиваційна та організаційна підготовка до його вивчення студентами, методичне забезпечення організації самостійної роботи.

Відповідаючи на питання як організувати самостійну навчальну діяльність студентів-психологів, розглянемо теоретичний і практичний аспекти. У теоретичному плані визначимо конкретні питання і теми, які виносяться на самостійне опрацювання; характер завдань, уключаючи репродуктивні, дослідницькі та моделювання виробничих, професійних ситуацій, які пропонують студентам у процесі самостійної роботи; професійні знання та вміння, які студенти набувають самостійно; питання для самоконтролю; зв'язок теоретичного матеріалу, що вивчається з практикою у сфері професійної діяльності психолога. Крім того в рамках практичного аспекту ефективної організації самостійної роботи виділимо реалізацію системи завдань для самостійної пізнавальної діяльності студентів у позааудиторний час; розробку форм контролю результатів самостійної роботи студентів; організацію роботи бібліотеки, сектору електронної інформації, доступу до електронних навчальних ресурсів, системи інтернет; забезпечення студентів необхідними методичним матеріалом.

Наголосимо, що розробка комплексу методичного забезпечення навчального процесу є найважливішою умовою ефективності самостійної роботи студентів-психологів. До такого комплексу слід віднести крім інформаційної бази дисципліни, яка широко представлена запропонованими студентам інтернет ресурсами та бібліотечним фондом, навчальні і методичні посібники. Такі посібники повинні розроблятися викладачами

англійської мови у співпраці з викладачами, які викладають фахові дисципліни на факультеті психології.

Отже, першим кроком з методичного забезпечення самостійної іншомовної навчальної діяльності студентів-психологів було формування тандемом викладачів навчально-методичних комплексів з організації самостійної навчальної діяльності студентів з навчальної дисципліни англійська мова професійного спрямування. Структура цих комплексів визначалась з урахуванням критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів з навчальної дисципліни; переліком тем, що виносяться на самостійне вивчення; методичних рекомендації для виконання самостійної роботи; запитань для проведення контролю знань з модулів та тем, які виносяться на самостійне вивчення; необхідності підготовки тестів для контролю знань з модулів та підсумкового контролю; наявності і можливості доступу до додаткових інформаційних джерел.

Навчально-методичні комплекси з організації самостійної навчальної діяльності студентів на паперових носіях знаходяться у бібліотечному фонді факультету психології. Тому студенти мають можливість працювати з цими матеріалами в читальному залі в позааудиторний час. Крім того у них є можливість використовувати електронні засоби і отримати доступ до розроблених навчально-методичних комплексів. Впровадження інформаційних технологій у навчальний процес удосконалив методичне забезпечення організації самостійної роботи студентів. Викладачі розпочали роботу із створення електронних версій завдань і електронних посібників. У читальному залі бібліотеки факультету створено сектор електронної інформації з доступом до мережі інтернет, у якому зосереджено всі електронні версії навчально-методичних комплексів з навчальних дисциплін.

Таким чином, у студентів-психологів з'явилося більше можливостей для якісної організації самостійної навчальної діяльності. Кожний з них має можливість отримати диск з пакетом навчально-методичного комплексу з відповідними компонентами, такими як робоча навчальна програма з дисципліни з поділом на модулі, навчально-методичні карти занять, запитання для проведення контролю знань з модулів, контрольні завдання, тести, комплекси контрольних робіт,

методичні вказівки, та рекомендації для написання творчих робіт, екзаменаційні питання, перелік інформаційних джерел, аудіо-, відеофільмів, перелік необхідних сайтів для пошуку професійно орієнтованої інформації, електронні версії посібників тощо.

Наголосимо, що викладачі англійської мови, які працюють на факультеті психології, усвідомлюють необхідність давати знання, вміння і навички на перспективу. Вони вважають, що студент повинен стати активним учасником навчального процесу й оволодіти необхідними вміннями і навичками здійснення самостійного управління власним процесом навчання. Це стає можливим при якісному методичному забезпеченні навчального процесу, коли в студентів з'являється можливість здійснювати пошук необхідної інформації, упорядковувати і використовувати її, створюючи веб-квести або обмінюючись нею з представниками англомовної культури, працювати над створенням власних презентацій до тем, що виносяться на самостійне вивчення, формувати власне портфоліо тощо.

Список використаних джерел

1. Програма навчальної дисципліни «Іноземна мова – англійська» для студентів ОКР «Бакалавр» третього року навчання галузей знань 0301 Суспільно-політичні науки, 1301 Соціальне забезпечення, 0101 Педагогічна освіта, напрямів підготовки 6.030102 «Психологія», 6.130102 «Соціальна робота», 6.010106 «Соціальна педагогіка» / А.Й. Гордєєва. – КНУ: ВПЦ «Київський університет», 2014.– 62 с.

2. Програма навчальної дисципліни «Іноземна мова – англійська» для студентів ОКР «Бакалавр» четвертого року навчання галузей знань 0301 Суспільно-політичні науки, 1301 Соціальне забезпечення, 0101 Педагогічна освіта, напрямів підготовки 6.030102 «Психологія», 6.130102 «Соціальна робота», 6.010106 «Соціальна педагогіка» / А.Й. Гордєєва. – КНУ: ВПЦ «Київський університет», 2015. – 32 с.

3. Bernard Seal. Academic Encounters. Human Behaviour. Reading. Study Skills. Writing. – Cambridge University Press, 2009. – 220 p.

4. Gordyeyeva A. English Tests for Social Workers: навч. посібник. – К. : «Видавництво Ліра-К», 2015. – 75 с.

5. Gordyeyeva A. Readings for Psychologists: (Англійська для психологів. Тексти для формування фахової компетентності з читання) : посібник для самостійної роботи. – К: Вид-во Ліра-К, 2017. – 136 с.

6. Lysenko K. Self-study book for social workers (Посібник для самостійної роботи з англійської мови для соціальних робітників): навч. посіб. / Lysenko K., Gordyeyeva A. – К. : Вид-во Ліра-К, 2017. – 140 с.

7. Espeseth M. Academic Encounters. Human Behaviour. Listening. Note taking. Discussion / Marian Espeseth, Susan Hood. – Cambridge University Press, 2009. –146 p.

8. Espeseth M. Academic Encounters. Human Behaviour. Lectures. Audio Materials / Marian Espeseth. Susan Hood. – Cambridge University, 2009. CDs 1-4.

9. www.abc-english-grammar.ru

10. www.wisdomportal.com/Psychology.html.

11. www.webcrawler.com/info.

12. www.wisdomportal.com/Psychology.html

13. www.wisdomportal.com/.../Books-Psychology

14. www.local.com/Www+Psychology

15. www.izito.com/Psychology+Study

Діана Городиська

Національний авіаційний університет

м. Київ (Україна)

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Необхідність вивчення іноземних мов у сучасному світі складно переоцінити. Освоєння нових технологій, інтернаціоналізація всіх сфер життя, розширення міжнародних контактів різко підвищили потреби суспільства у навичках володіння іноземними мовами. Тому і проблема вибору максимально ефективних і раціональних методів викладання іноземних мов, які відповідають сучасним умовам навчання, не втрачає своєї актуальності протягом багатьох десятиліть.

Все більшої популярності в даний час набуває інтерактивний метод навчання, орієнтований на більш широку взаємодію студентів не тільки з викладачем, але і один з одним. Термін інтерактивне навчання позначає спосіб пізнання, заснований на діалогових формах взаємодії учасників освітнього процесу; навчання, занурене в спілкування, в ході якого в учнів формуються навички спільної діяльності. Це метод, завдяки якому «всі навчають кожного і кожен навчає всіх» (В. Дьяченко).

У порівнянні з традиційними методами навчання інтерактивний метод базується на використанні іншої моделі взаємодії викладача та студента: активність викладача поступається місцем активності студентів, а завданням викладача стає створення умов для спонукання студентів до самостійного пошуку (Є. Полат). Інтерактивне навчання включає в себе різноманітні технології. До числа найбільш поширених методів / технологій інтерактивного навчання відносяться: метод проблемного викладу, метод проектування, метод аналізу ситуацій (case study), метод “Jigsaw” (метод ажурної пилки), метод мозкового штурму (brainstorm session), метод критичного мислення, метод «Сінквейн», метод шести капелюхів, метод “Insert” (метод індивідуальних позначок, активне читання) та багато інших (В. Дьяченко).

Аби краще зрозуміти систему функціонування інтерактивних методів, розберемо один з них. Метод “Jigsaw” (метод ажурної пилки) був розроблений професором Е. Аронсоном у 1978 році. Він полягає у тому, що учні об’єднуються в групи по шість осіб для роботи над навчальним матеріалом, який поділений на логічні і смислові блоки. Вся команда може працювати над одним і тим же матеріалом, але при цьому кожен член групи отримує тему, яку досліджує особливо ретельно і стає в ній експертом. Проводяться зустрічі експертів з різних груп, а потім кожен доповідає в своїй групі про виконану роботу. На кінцевому етапі вчитель може поставити будь-якому учневі в групі питання по темі, або учні виконують контрольний зріз, який і оцінюється. Результати підсумовуються. Команда, що набрала більшу кількість балів, нагороджується (Є. Полат). Таким чином кожен залежить один від одного, ніхто не є лідером, а доля команди вирішується спільним результатом.

Інтерактивне навчання має ґрунтуватися на: суб’єкт-суб’єктних відносинах педагога і учня (паритетності); багатосторонній комунікації; конструюванні знань учнями; використанні самооцінки і зворотного зв’язку; активності учня.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що під час навчального процесу практично всі учні є залученими до процесу пізнання. Завдяки даному методу повністю усувається можливість домінування будь-якого учасника навчального

процесу, або ідеї. Під час діалогового навчання (а саме це і передбачає інтерактивний метод) студенти вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні, приймати рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми.

Інтерактивний метод навчання одночасно вирішує кілька завдань: розвиває комунікативні вміння та навички, допомагає встановленню емоційних контактів між учнями; вирішує інформаційну задачу, оскільки забезпечує учнів необхідною інформацією, без якої неможливо реалізовувати спільну діяльність; забезпечує вирішення виховних завдань, оскільки привчає і навчає працювати в команді.

Підводячи підсумки можна сказати, що використання інноваційних технологій у викладанні не тільки підігріває мотивацію дітей та робить уроки більш різноманітними і цікавими, але також сприяє саморозвитку. Метод забезпечує: значне підвищення рівня володіння мовним матеріалом і говорінням як одним з видів мовленнєвої діяльності; підвищує рівень внутрішньої мотивації і самостійності учнів; сприяє їхньому загальному інтелектуальному розвитку.

Марина Горюнова

Национальная академия статистики, учета и аудита

Марина Желуденко

Национальный авиационный университет

г. Киев (Украина)

ДЕЙСТВЕННАЯ ФУНКЦИЯ РЕМАРОК АВТОРА В ДРАМАТУРГИИ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX СТОЛЕТИЯ

Находясь в постоянном поиске, современная драма нарушает традиционные и устоявшиеся стереотипы и экспериментирует с формами, далекими от сущности искусства как познания мира.

Многогранность немецкоязычной экспериментальной драматургии является центральной проблематикой в исследованиях Н. I. Greif, Н. Dahlke, N. Gabriel, M. Durzak,

M. Esslin, J. H. Kokott, D. Schnetz, H. Vogelsang, N. Honsza, V. Suchy, Ch. Trilse. Ученые-теоретики едины в том, что немецкоязычная драматургия XX в. является поиском новых форм, жанров, приемов и т. п.

Отправной точкой на пути поиска новых форм может быть универсальный критерий, охватывающий все многообразие современной драмы. Мы считаем, что таким критерием является единство диалога и его функции, которое может определить не только различия между родами литературы, но и показать жанровое своеобразие внутри драмы.

Доминирующей характеристикой развития немецкоязычной драматургии на современном этапе является процесс проникновения автора в текст художественного произведения, тогда как диалог теряет свою традиционную действенную функцию. Такая тенденция приводит к расширению рамок драматургии, дальнейшей ее эпизации и возникновению новых жанров внутри драмы как рода литературы.

Один из первых экспериментальных опытов в немецкоязычной драматургии XX века принадлежит Лиону Фейхтвангеру (1884-1958). В 1920 году вышло первое издание его драмы «Томас Вендт», в которой автор соединил эпические и драматические способы повествования и дал необычное жанровое определение – «драматический роман», что уже само по себе являлось экспериментом [1].

Продолжателем поиска новых возможностей можно считать австрийского драматурга Франца Верфеля (1890-1945). В драме «Путь к земле обетованной» (1936) представлена инсценировка Ветхого Завета, поэтому текст перегружен библейскими цитатами и многочисленными авторскими ремарками, которые на две трети вытесняют диалог. Он утрачивает свою действенность, свойственную диалогу классическому.

Постепенно происходят изменения современной пьесы, а ремарки начинают затрагивать и сам диалог, их роль значительно усиливается. Ремарки набирают эпического размаха, одновременно с этим реплики персонажей теряют свою драматургичность. Наиболее ярко эту специфику диалога демонстрирует пьеса выдающегося швейцарского драматурга,

писателя и театрального деятеля Ф. Дюрренматта (1921-1990) «Соучастник» (1973).

Традиционно функция диалога заключалась в продвижении действия, отражении происходящего и в характеристике персонажей. Но в современной пьесе мы читаем:

Sam und Jim schlagen

Doc zusammen.

Doc sinkt nieder.

Sam: Du lieferst mir monatlich zweitausend ab, verstanden?

Holt den Lift herunter,

Doc kriecht am Boden,

Jim bearbeitet ihn mit Fuß treten.

Jim: Mir zweiundfünfhundert.

Doc liegt am Boden zusammengekauert [3].

Приведенный пример позволяет сделать обобщающие выводы, раскрывающие функцию и роль ремарок в тексте:

1. Количественное доминирование ремарок над репликами.

2. Ремарки не являются традиционными, т.е. заключенными в скобки, короткими по форме и краткими по содержанию. Они выражены полными предложениями, которые указывают на действия персонажей в момент речи.

3. Для ремарок характерны самостоятельность, независимость от реплик.

4. Ремарки обладают большей драматургичностью, чем реплики персонажей. Они становятся самостоятельным художественно-выразительным средством.

В немецкоязычной драматургии XX столетия прослеживается тенденция к тому, что ремарка занимает господствующее положение, превращается в своеобразную оппозицию с речью персонажей и порождает новый тип диалога (автор – персонаж).

В качестве примера рассмотрим комедию австрийского драматурга Т. Бернхарда «Сила привычки» (1974). Новаторство этой пьесы проявляется в том, что персонажи лишь время от времени имеют возможность вставить реплику, так как поток слов и движений главного героя Карибальди и ремарок автора доминируют:

(zum D o m p t e u r)

Caribaldi Hinaus/ hinaus/(noch heftiger)
Das Tier muss hinaus/ hinaus das Tier/(J o n g l e u r steht auf)
Fort/ fort/ den Mensch fort/ das Tier weg/ weg das Tier
(D o m p t e u r lässt seinen Kopf auf die Klaviertasten fallen,
die Arme fallen, Caribald i schreit)
Weg/ weg/ weg/(will aufspringen, kann aber nicht,
setzt sich nieder, E n k e l i n zupft an der Viola)
Das Tier weg/ weg das Tier
Jongleur (einen Schritt zurücktretend)/ Natürlich/Herr
Caribaldi (zum D o m p t e u r, den er bei den Haaren packt; dreht
sich
nach dem Spaß m a c h e r um; S p a ß m a c h e r lässt sich
die Haube fallen und setzt sie sich gleich wieder auf, springt auf
und zum D o m p t e u r hin.

J o n g l e u r und S p a ß m a c h e r heben den D o m p t e u r, der
volltrunken ist, auf) [4].

Из отрывка видно, что диалог, которого по сути и нет, кардинально отличается от традиционного. Реплики Карибальди дают минимум сведений о происходящих событиях. Если исключить ремарки и повторы из диалога, то получаем следующее:

Caribaldi Hinaus/ fort/ den Mensch fort/ das Tier weg
Jongleur Natürlich/Herr Caribaldi

Если бы не было ремарки, остается «за кадром» (согласно законам традиционного драматургического действия) основная информация: 1) как ведет себя Карибальди («schreit», «will aufspringen, kann aber nicht»); 2) что в вагончике есть и другие персонажи (Жонглер, Дрессировщик, Клоун, Внучка); 3) чем занят каждый из них («Jongleur steht auf», «Enkelin zupft an der Viola», «Dompteur volltrunken ist»). Вся эта информация принадлежит уже ремарке и, следовательно, действенная функция также. Как считает исследователь австрийской драмы К. Трильзе, пьесы Бернхарда – это большие монологи, которые «обработаны в форме диалога» и время от времени прерываются репликами других персонажей [5, с. 600-601].

По сути, автор становится главным персонажем, а его ремаркам передается действенная функция драматургического диалога.

Расширение рамок авторского присутствия в драме становится причиной того, что весь текст современной пьесы испытывает значительные изменения, которые затрагивают диалог и ремарки. Этот процесс начинается с того, что авторские ремарки начинают набирать эпическую силу, поскольку в тексте появляются такие указания драматурга, которые направлены непосредственно к персонажам сцены. Так как ремарка автора постепенно наращивает эпическую силу, беря на себя действенную функцию, то реплики теряют свою традиционную драматургичность. Авторские ремарки могут заменить содержание всего диалогического текста драмы, потому что именно из них, а не из диалога, читатель получает всю необходимую информацию: с одной стороны, они характеризуют и воплощают события, описывают персонажи, а с другой стороны, продвигают действие драмы, как классический диалог.

Постепенно авторские ремарки превращаются в своеобразную оппозицию к речи персонажей, порождая новый тип диалога (автор – персонаж). Реплики, в свою очередь, становятся лишь дополнением к пьесе, что позволяет говорить о дополняющей функции диалога и, следовательно, экспериментальном типе диалога в современной немецкоязычной драматургии.

Список использованной литературы:

1. Feuchtwanger L. Dramen / L. Feuchtwanger. – Aufbauverlag Berlin u. Weimar, 1984. – Bd. II. –718 S.
2. Bernhard Th. Vor dem Ruhestand / Th. Bernhard // Österreichische Dramen. – Berlin : Volk u. Welt, 1982. – S. 5-203.
3. Dürrenmatt F. Der Mitmacher / F. Dürrenmatt. – Zürich : Die Arche, 1976. – 288 S.
4. Bernhard Th. Die Macht der Gewohnheit / Th. Bernhard // Österreichische Dramen. – Berlin : Volk u. Welt, 1982. – S. 5-203.
5. Trilse Ch. Theaterstücke aus Österreich – österreichische Theaterstücke? / Ch. Trilse // Österreichische Dramen. – Berlin: Volk u. Welt, 1982. – S. 590-612.

*Тетяна Григор'єва
Олена Бербека*

*Національний авіаційний університет
м. Київ (Україна)*

СКЛАДОВІ МОДЕРНІЗАЦІЇ СТРУКТУРИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Освіта і наука – найважливіші сфери людської діяльності. Вони є складними ієрархічними системами, стратегічно пріоритетними, базовими для соціально-економічного розвитку суспільства, особливо для країн, які реформуються, – а саме такою є Україна. Процеси Європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності. Не стала винятком і освіта, особливо вища школа. Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи і здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог. Національна система забезпечення якості вищої освіти повинна враховувати як глобальні тенденції сучасного світу, так і національні особливості, викликані унікальними історичними, соціальними і культурними обставинами. Умовами успішного розвитку освітніх систем, визнаними в світі, є: вибір і конкуренція, децентралізація та автономія, відповідальність за результати. Тому створення системи забезпечення якості для української вищої освіти має базуватись на цих принципах і відповідати провідним сучасним європейським практикам. У 2005 році Україна підписала Болонську декларацію і приєдналася до Болонського процесу, який спрямований на модернізацію вищої освіти в Європі. Це примусило українські університети брати більш активну участь у різних міжнародних проектах. Досвід міжнародної співпраці має вирішальне значення для оновлення академічних стандартів і культури, подолання самодостатності і самовдоволення багатьох українських університетів.

Входження України до європейського освітнього простору, орієнтація національної системи вищої освіти на європейські освітні стандарти, що детермінована вимогами інформаційного суспільства, зумовили необхідність висвітлення в даній статті стратегічних напрямів, реальних шляхів і заходів

модернізаційних зрушень у національній системі вищої освіти на тлі Болонського процесу.

Інформаційне суспільство – «суспільство знань» – потребує якісно іншої освіти, а тому зумовлює перебудову освітніх систем їх модернізацію відповідно до глобалізаційних викликів часу. Зокрема, нагальною потребою сьогодення для більшості країн світу постає необхідність переведення від усталеної адаптаційної освітньої моделі, притаманної індустріальному і постіндустріальному суспільствам до моделі інноваційної, мета якої, на думку Е. Тоффлера, полягає у розвитку здібностей людини швидко й раціонально адаптуватися до мінливих умов [3, с. 449].

В умовах формування інформаційного суспільства функціональними особливостями вищої освіти виступає не тільки здатність передачі нагромадженого в попередні роки обсягу знань навичок, але й спроможність фахівців з вищою освітою сприймати наукові ідеї, технічні новації і методи виробництва, використовувати на практиці інноваційні, креативні підходи до вирішення конкретних виробничих завдань і проблем, розвивати у майбутніх працівників новаторські здібності, ініціативність, підприємливість. Завдання вищої школи як соціального інституту полягає в тому, щоб сприяти професійній самореалізації індивіда, навчаючи його професійно спрямованій взаємодії з навколишнім природним і соціальним середовищем. Фактично йдеться про створення модернізованої моделі вищої освіти, здатної адекватно реагувати на глобалізаційні виклики часу, зокрема – на кон'юнктуру попиту та пропозиції на світових ринках праці, які вимагають забезпечення підготовки робочої сили, професійно-кваліфікаційні параметри якої відповідають потребам соціально-економічного розвитку суспільства, виступають як визначальні чинники росту конкурентоспроможності людських ресурсів.

Модернізація структури вищої освіти зумовлюється необхідністю проведення низки реформ. Задля збереженні національних надбань та унеможливлення руйнації національної системи освіти, проводити їх потрібно виважено, поступово, заздалегідь підготувавшись організаційно і фінансово. Серед складових модернізації структури вищої освіти України, які є надзвичайно важливими для її подальшого розвитку, нам бачиться за доцільне виокремити такі:

1. Модернізація структури вищої освіти України вимагає змін у системі законодавчого і нормативно-правового. регулювання вищої освіти з урахуванням вимог європейської системи стандартів та сертифікації, які сприятимуть розвитку національних культурних цінностей, демократії і гуманізму як основних чинників функціонування громадянського суспільства.

2. Пріоритетного значення в контексті формування конкурентоспроможної системи освіти набуває запровадження в навчальний процес унікальних, інноваційних, креативних елементів, новітніх досягнень освіти і науки. Адже забезпечення поступального суспільного розвитку залежить від людей, які міркують і працюють творчо, без усталених штампів, спираючись на сучасні науково-технічні досягнення. З огляду на це, основна увага має приділятися загальному розвитку особистості, її культурологічній і комунікативній підготовленості, здатності самостійно здобувати і розвивати знання, формувати інформаційні та соціальні навички [2].

3. Важливим чинником у модернізаційних зрушеннях має стати гуманізація освітнього процесу, зокрема – орієнтація на особистісно-орієнтовану освіту, гармонійний розвиток особистості слухача, студента, формування не тільки компетентних фахівців, а й високодуховних молодих людей, патріотів України.

4. Не розв'язаними на сьогодні залишаються проблеми соціального виміру національної вищої освіти. Реформації в її структурі мають забезпечити соціальний контекст вищої освіти, що надасть можливість випускникам вищих навчальних закладів формувати успішну професійну кар'єру на принципах соціальної справедливості, відповідальності, загальнолюдських цінностей. Успішна взаємодія з соціальними партнерами дозволить вирішувати проблеми працевлаштування випускників, забезпечувати контроль за якістю їхньої підготовки, прогнозувати потребу у фахівцях певних професій, удосконалювати зміст професійних програм відповідно до вимог сучасного виробництва.

5. Модернізація структури вищої освіти має на меті запровадження національної системи кваліфікацій, процес формування якої ще триває, та її гармонійну узгодженість із

системою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти. Формування національної системи кваліфікацій має забезпечити по-перше, прозорість, відкритість і визнання термінів та періодів підготовки фахівців з вищою освітою в Україні, а по-друге, національна система кваліфікацій має бути сертифікована відповідними європейськими структурними органами, що дозволить запровадити у вищу освіту України новий додаток до диплома європейського зразка.

6. Реформування вищої освіти має торкнутись й оптимізації мережі вищих навчальних закладів, а також визначення типів доуніверситетських і університетських навчальних закладів. Подібні реформації зумовлені необхідністю забезпечити належну якість освіти у вищій школі [1].

7. Модернізація структури вищої освіти передбачає запровадження, трьохциклової системи освіти (бакалавр – магістр – доктор філософії). Щоправда, навколо питання про підготовку на третьому циклі – доктор філософії (PhD) – тривають серйозні дискусії. Кінцевий варіант адаптації підготовки фахівців на третьому циклі ще не визначений, проте в умовах сьогодення постає нагальною потребою необхідність ґрунтовного обговорення з науково-педагогічною громадськістю низки проблем щодо запровадження третього Болонського циклу.

Всю систему внутрішнього забезпечення якості вищої освіти можна поділити на чотири рівні, що допоможе класифікувати як критерії оцінки якості, так і процедури оцінювання якості:

- рівень організації роботи викладача: участь викладача в розробці робочих програм і курсів, забезпечення наповнення навчальних курсів, наукова діяльність, керівництво студентами, аспірантами та докторантами, участь у спеціалізованих радах та експертних комісіях, підвищення кваліфікації;

- рівень організації роботи вузів (рівень організації адміністративної роботи) – організація роботи викладача, кафедри, факультету, керівництва, допоміжних адміністративних підрозділів;

- рівень організації роботи студентів: перевірка знань та вмінь студентів, забезпечення процедур зворотного зв'язку, самостійна навчальна, наукова та громадська робота;

- рівень організації участі роботодавців: формування вимог до наповнення практичної частини навчальних курсів, участь в оцінюванні знань та вмінь студентів.

Отже, глобальний характер сучасної освіти в умовах становлення інформаційного суспільства, який характеризується посиленням інтернаціоналізації, стандартизації, підвищенням вимог до якості освіти, а також внутрішній соціально-економічний імператив зумовлюють необхідність оптимальної модернізації національної системи вищої освіти. З огляду на стратегічні пріоритети розвитку держави (ефективність соціально-економічного реформування, конкурентоспроможність національної економіки, розбудова соціально-правової держави, міжнародне визнання тощо), інтеграція вищої освіти до європейського освітнього простору стає стратегічно зумовленою і закономірною, а реформування її структури – нагальною необхідністю.

Список використаних джерел

1. Забезпечення якості освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства. Матеріали до доповіді міністра освіти і науки Станіслава Ніколаєнко на підсумковій колегії МОН України (1-2 березня 2007 р., м. Харків) / Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України – <http://www.mon.gov.ua>

2. Ключевые компетенции для обучения в течение всей жизни. Рекомендации Парламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 г. «О ключевых компетенциях обучения в течение жизни» (2006/962/ЕС).

3. Тоффлер Е. Шок будущего / Е. Тоффлер. – М.: Просвещение, 2004.

4. Bologna Seminar Council of Europe Higher Education Forum on Qualifications Frameworks. Directorate General IV: Education, Culture and Heritage, Youth and Sport. Council of Europe Headquarters. Strasbourg. 11-12 October, 2007.

Iryna Grygorova

Andrii Lavro

Kharkiv National Air Force University named after Ivan Kozedub

Kharkiv (Ukraine)

LINGUA FRANCA IN MODERN WORLD COMMUNICATION

Lingua Franca is a phrase that is used a lot in linguistic science these days. A lingua franca is a language that is used for

communication between people who speak different native languages. Lingua franca is (Italian “Frankish language”) language used as a means of communication between population speaking vernaculars that are not mutually intelligible. The term was first used during the Middle Ages to describe a French and Italian-based jargon that was developed by Crusaders and traders in the eastern Mediterranean and characterized by the invariant forms of its nouns, verbs, and adjectives.

The term lingua franca itself comes from the name of a language that was spoken in the Mediterranean region for hundreds of years. It was kind of a Creole Romance language that had a lot of vocabulary from different Mediterranean languages mixed into it. The original definition of lingua franca is the common language spoken in the ports of the Mediterranean that was a mix of French, Arabic, Spanish, Italian and Greek. One English source from 1632 referred to this language as Bastard Spanish.

Here are a couple of examples of situations when lingua franca is necessary.

For example, there are many languages spoken in a particular area or among different ethnic groups and they need a language to communicate with one another. An example of lingua franca on a national level is Urdu in Pakistan, where there are various different language spoken, so the national language is used as the lingua franca between those different ethnic groups. Moreover, during the era of European exploration in the 15th–18th centuries, Portuguese served as a diplomatic and trade language in coastal Africa and in Asian coastal areas from the Indian Ocean to Japan. In Southeast Asia, meanwhile, Malay was already serving as an important lingua franca; it had been adopted by Arab and Chinese traders in the region long before the Europeans arrived. Later both the Dutch and the British used Malay for communication with the locals in the region.

The next sample comes from real life: a professional conference for experts from different native languages. On a global scale, the current largest lingua franca is English, but there are other various lingua Francas on a regional level and on a native level. So people use mostly English to communicate in professional environment where most of the terms are taken from Latin and understandable, but the

influence of native language can be seen in pronunciation of these words with different native accents.

For instance, an interesting sample of lingua franca on national level is also can be seen in Ukraine where we have different lingua francas depending on boarding countries where people speak the mixture of Ukrainian with a border language .The good examples of such are regions which border with Poland, Belorussia, Romania and Hungary. People in these regions as usual have very specific dialect which can be difficult to understand by visitors? But helps them to communicate with the representatives of countries they border with.

So, to wrap up and clarify, a lingua franca is a language that is used for communication between the speakers of different native origin. The official lingua franca for the worldwide communication is English. That comes from historical factors: colonization by Britain and hundreds of American military bases all over the world. It is also influenced by globalization (music and radio; films and sports; internet which started from the US). The last important detail to add is that it is the language of aviation which helps different countries to rule the flights and it is the language of tourism.

Світлана Гринюк

Національний авіаційний університет

м. Київ (Україна)

Юка Хаву

Університет Тампере

м. Тампере (Фінляндія)

ІНФОРМАЦІЙНЕ ІНТЕРАКТИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК БАЗОВА УМОВА ЯКІСНИХ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Сьогодні впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес, створення та використання мультимедійних засобів переходить у віртуальну площину. Електронне навчання та мультимедійні технології активізують пізнавальний процес, надають можливість візуалізації навчального матеріалу.

Ретроспективно процес відкритого онлайн-навчання розпочався з появою таких платформ, як Coursera, EDX та

KhanAcademy, які показали, у свій час, вибуховий ріст. За ними потяглися безліч інших подібних ресурсів у різних країнах, які звітували наввипередки про велику кількість курсів і тем для навчання у масовому онлайн доступі.

Основними передумовами виникнення відкритого онлайн навчання у розвинутих країнах є масовий попит на освіту впродовж усього життя; прагнення людей навчатися за індивідуальними навчальними планами, які не вкладаються у рамки формалізованих освітніх програм; зміщення вектору цінової політики до поступового та постійного зростання вартості навчання на формалізовану освіту, яку не можливо у повній мірі профінансувати з державних бюджетів; прагнення учасників ринку освітніх послуг знайти ефективний інструмент залучення більшої кількості слухачів.

Масовим відкритим онлайн-курсам властиві наступні ознаки: масовість, глобальність, безкоштовність, залучення кращих викладачів із провідних світових університетів, присутність елементів традиційної освіти (розклад, дед-лайн, екзамени), наявність чисельних каналів зворотного зв'язку між усіма суб'єктами навчального процесу, використання комплексу спеціально сконструйованого дидактичного матеріалу (лекції, конспекти, тести), виконання викладачем фактичних функцій тьютора.

Нині концепція онлайн-освіти корелює з останніми освітніми трендами, які озвучені журналом FORBS. Так, у світовій практиці навчання наразі виділяють наступні тенденції:

- дистанційна освіта стає лідером навчальних технологій – відеокурси на YouTube та iTunes стають не тільки мегапопулярними, а і затребуваними молодим поколінням;
- персоналізація навчання є альтернативою до уніфікованих підходів в освіті, які вимагають від усіх суб'єктів навчання однакових результатів;
- індивідуальні психологічні характеристики особистості повинні стати підґрунтям, завдяки якому з'явиться мотивація до навчання і набудуть нового поштовху у розвитку інтелект, творчість та креативність;
- гейміфікація як технології винагород за зроблене може сприяти підвищенню мотивації навчання та поліпшенню його

якості. Формально освіта гейміфікована, оскільки використовує систему заохочень – позитивні оцінки і перехід до наступного курсу як новий level up;

- інтерактивні підручники мають докорінно змінити «традиційні» подання і інтерпретацію навчального матеріалу – лінійна побудова курсів та їх текстове представлення не можуть забезпечити багатовимірність сучасного навчального процесу, яка підтримується мультимедійними технологіями;

- навчання через відеоігри є унікальною можливістю надати знання про реальний світ через інтерактивне занурення у світ віртуальний.

Таким чином, концепція онлайн-освіти є основною складовою освіти майбутнього, тобто передбачається розширення часу, простору, методів навчання та навчальних матеріалів, які спрямовуються на наявність великої кількості джерел та на величезну різноманітність мультимедійних матеріалів таких як аудіо, відео, графіку і при цьому, які можна з легкістю підлаштовувати відповідно до вимог і рівнів слухачів. Все це означає, що відбувається перехід від освіти, яка сконцентрована на трьох навчальних діяннях, а саме на арифметиці, читанні, письмі, до освіти, що удосконалює наступні сім умінь (7 C's) у XXI столітті як:

- творчість та інновації;
- комунікацію;
- міжкультурне взаєморозуміння;
- співпрацю та лідерство;
- критичне мислення та розв'язання проблем;
- грамотність у сфері ІКТ;
- кар'єру та життєві навички.

В Україні можливості онлайн-освіти реалізуються за допомогою закордонних проєктів та сервісів, але починаючи з 2014 року, й за допомогою вітчизняних розробок. До них належать платформи Prometheus, із освітніми послугами щодо підготовки до ЗНО та курсами за різними спеціальностями; IT LABS, яка запустила ряд офлайн-курсів із подальшою сертифікацією, онлайн-навчання на основі відеоконференцій Hangouts; «Телепортус», що проводить онлайн-трансляції лекцій, конференцій та освітніх заходів; WebPromo Experts, що є освітньою платформою з

інтернет-маркетингу; «Яндекс.Україна», в межах якої успішно працює «Школа аналізу даних» в Києві та розділ Науково-технічних семінарів. Серед зарубіжних проєктів слід виділити Coursera, Udacity, Khan Academy, Udemy, Duolingo, що є впливовими освітніми платформами.

Отже, сьогодні онлайн-освіта відіграє дедалі більшу роль у якості джерела ресурсів для безперервної освіти. Світова спільнота не тільки не стоїть осторонь процесів, що мають місце в освітній галузі нині, та першопричиною яких є беззаперечний вплив мережі Інтернет, проте відповідно реагує на стрімке динамічне зростання ринку освітніх ресурсів.

Ірина Гуменюк

Лілія Ключ

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет

ім. В. Стефаника»

м. Івано-Франківськ (Україна)

ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНО- СИТУАТИВНИХ ЗАВДАНЬ: ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ

Роль української мови в нашому суспільстві значно зросла, мовна і мовленнєва компетенції учнів ґрунтуються на усвідомленні основної функції української мови – комунікативної, яка забезпечує мовленнєву діяльність всіх людей і впливає на загальний розвиток людини.

Основна мета сучасної системи освіти – створити середовище комунікативного спрямування з метою оволодіння школярами високим рівнем спілкування українською мовою. Реалізувати її найефективніше можна за допомогою розв’язання комунікативно-ситуативних завдань, спрямованих на формування мовленнєво-емотивних умінь і навичок, які потребують створення штучного мовно-мовленнєвого середовища, тобто різних навчальних, проблемних ситуацій.

Проблемою використання на практиці системи мовленнєво-ситуативних завдань займаються Г. Лещенко, Л. Іванова. Методичні аспекти розвитку діалогічного мовлення висвітлені в працях О. Петрик, Л. Солодар. Ситуативні вправи як засіб

формування комунікативних умінь учнів чільне місце посіли у дослідженнях Н. Ростикус, Л. Іванової, Г. Лещенко, Л. Шевцової та ін.

На сучасному етапі розвитку освіти одне із найважливіших завдань учителя, на нашу думку, полягає у тому, щоб навчити учнів самостійно здобувати знання, уміти визначати головне у матеріалі, що вивчається, та робити висновки на основі власних спостережень. Ефективним видом роботи, що сприяє розвитку цих умінь школярів, є ситуативні завдання. Вони стимулюють мислення й збільшують інтерес учнів до програмового матеріалу, підвищують їхню активність у формуванні знань, умінь і навичок, тобто пізнавальну активність. Дидакти під пізнавальною активністю розуміють здатність учня до енергійної, вольової діяльності, спрямованої на виконання розумових і практичних завдань [5, с. 201].

Під ситуацією спілкування розуміється така динамічна система взаємодії учнів, яка завдяки її відображенню у свідомості викликає потребу особистості в цілеспрямованій мовленнєвій діяльності і підтримує цю діяльність. Ситуативність мовлення – це особлива його властивість, яка виявляється у тому, що мовленнєві одиниці у змістовому та часовому параметрах завжди співвідносяться з ситуацією і створюють потенціальний контекст певного діапазону [1, с. 2].

Комунікативна ситуація – це вихідний момент будь-якої мовленнєвої дії. Н. Формановська визначає комунікативну ситуацію як складний комплекс зовнішніх умов спілкування та внутрішніх станів комунікантів, що представлені в мовленнєвій поведінці – висловлюванні, дискурсі [3, с. 387].

Т. Болтянська зазначає, що ситуативні завдання – це «об'єкт розумової діяльності, що містить питальну ситуацію, яка включає в себе умову, функціональні залежності й вимоги до прийняття рішення» [2, с. 4].

Отже, під ситуативними розуміємо такі завдання, що формують мовлення і чітко окреслюють мовленнєву ситуацію та усі її складові, серед яких: тема, мета, адресат мовлення, мовець, обставини спілкування тощо.

Задля формування діалогічних умінь учнів 3-х класів, подолання недоліків у їх мовлення ми пропонуємо використання на уроках української мови поданої системи вправ.

Завдання в парах

Ситуація спілкування. Уявіть, що ви працюєте на телебаченні. Ваше завдання взяти інтерв'ю у школярів (сусіда по парті) про те, як вони провели літо і чи сумували за школою. Якщо так, то чому?

Ситуація спілкування (Тема. “Слова ввічливості, їх уживання у різних ситуаціях”). Після літніх канікул Ви повернулись у клас і побачили, що Ваше робоче місце хтось зайняв. Використайте слова ввічливості для того, щоб попросити вашого однокласника знайти собі інше робоче місце.

Ситуація спілкування.

1) Ви захворіли і пропустили урок, на якому вчитель пояснював новий матеріал. Попросіть однокласника допомогти вам розібратись з новою інформацією.

2) Ви захворіли і пропустили урок, на якому вчитель пояснював новий матеріал. Попросіть вчителя залишитись з вами після уроків і наздогнати пропущене.

3) Задай своєму сусіду по парті три запитання за правилом із підручника. Уважно вислухай відповіді, при потребі доповни чи виправ його. Дай відповіді на його запитання.

Індивідуальні завдання

Ситуація спілкування. Ви – вчитель. Вам потрібно повідомити тему уроку так, щоб учням стало цікаво Вас слухати. Зробіть міні-рекламу темі уроку “Слова ввічливості, їх уживання у різних ситуаціях”.

Ситуація спілкування. Привітайте ваших однокласників з початком навчального року, використовуючи якомога більше ввічливих слів.

Групові завдання

Завдання 1.

Подивіться уважно на зображення державних символів України. Обговоріть у групах їх значення і необхідність українському народу.

Завдання 2.

Обговоріть у групах питання “Культура спілкування – для чого нам вона?” Намалюйте з однокласниками зображення культурної людини. Розкажіть про те, якою вона має бути.

Завдання 3.

Ситуація спілкування. Уявіть, що Ви спізнилися на урок. Використовуючи слова ввічливості, поясніть причину спізнення.

Завдання 4.

На картинках зображені люди, що виконують різні роботи восени. Уяви, що ти голова сільської ради і презентуєш тяжку, плідну і необхідну роботу селян президенту своєї країни.

Завдання 5.

Уявіть, що ви добре засвоїли сурдопереклад. До вас в двір прийшла навчатись дівчинка, що не може розмовляти, але хоче з вами потоваришувати. Спробуйте перекласти її мовлення (роль дівчинки виконуватиме хтось із однокласників).

Завдання 6.

Уяви, що ти президент, науковець, художник, і запроси від імені кожного з цих людей своїх друзів та рідних на День народження.

Завдання 7.

Уяви, що ти відомий письменник. На Дні народження подруги тебе спонтанно попросили придумати римоване вітання (2–4 рядка). Прорекламуйте свої вітання.

Завдання 8.

Уяви, що ти староста класу. Тобі доручили привітати всіх вчителів з Днем працівника освіти. Добре якомога більше компліментів та ввічливих слів для кожного вчителя. (Роль вчителів грають учні класу).

Завдання 9.

Уяви себе вчителем. Прочитай текст на с. 21, вправа 35 (підручник М.С. Вашуленко, О.І. Мельничайко, Н.А. Васильківська), визнач, опис це чи роздум, і поясни учням, чому саме так.

Подув сильний вітер. Насунула чорна страшна хмара. Блискавка прорізала небо. За темною смугою лісу обізався грім. Гримнуло ближче, загуркотіло і покотилось у небі. А потім полив рясний дощ.

Завдання 10.

Прочитай текст. Спробуй замінити часто вживані слова засобами змістового зв'язку між реченнями в тексті (*цей, той, вона, він* тощо). Розпитай свого друга про хоббі та розкажи класу

про нього, застосовуючи знання, отримані в процесі покращення тексту.

Іринка живе з бабусею. Часто Іринка грається ляльками, після того, як pomoже бабусі з хатніми справами. Іринці 6 років. Іринка вже доросла. Своїх ляльок Іринка вчить бути слухняними та всі допомагати.

Намалюй портрет свого друга. Склади розповідь про нього, як про одного з казкових героїв, розкажи про його пригоди. Добери заголовок і поділи текст на абзаци. Розкажи цю історію так, ніби ти справжній дитячий казкар.

Діти люблять «приміряти» на себе роль вчителя, директора, журналіста, лікаря, завдання з найцікавішими сюжетами їх мотивують до навчання. Навіть найпасивніші учні класу включаються в роботу. Комунікативно-ситуативні завдання ще й дуже зручні у використанні, оскільки не потребують довгої та клопіткої підготовки наочності для їх застосування. Вчитель може використати будь-який предмет і створити ситуацію таку, яку тільки дозволить уява. Наприклад,

«Уявіть, що Ви ненароком розлили воду на класний журнал. Доберіть слова ввічливості та жалю за скоєне для того, щоб пояснити ситуацію та попросити вибачення».

«Вас з однокласником залишили чергувати у класі через бійку, яку ви вчинили на перерві. Попросіть вибачення один з одного та розділіть обов'язки чергування в класі».

Отже, комунікативно-ситуативні завдання характеризуються своєю різноманітністю, зручністю у використанні, ефективністю у формуванні діалогічного мовлення, підходять для будь-якої вікової категорії, оскільки дозволяють змінювати зміст, інтерпретувати його відповідно до вікових особливостей учнів.

Список використаних джерел

1. Глазова О. Навчання діалогічного мовлення // Дивослово.– 2003. – №1. – С. 31–33.
2. Голуб Н.М. Роль комунікативно-ситуативних вправ у формуванні мовної особистості / Голуб Н.М., Проценко Л.І. [Електронний ресурс.] – Режим доступу: <file:///D:/навчання/магістерська/роль%20ситуативних%20вправ.pdf>

3. Корольов І.Р. Різномовні кооперативні комунікативні ситуації як об'єкт лінгвістичних досліджень [Електронний ресурс]. – Режим доступу: file:///C:/Users/Lilia/Downloads/Sdzif_2010_8_42.pdf

4. Лещенко Г. Комунікативні (мовленнєво-ситуативні) завдання у системі вивчення частин мови у початковій школі / Лещенко Г., Іванова Л. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Npd/2009_4/LeshIvan.pdf

5. Слотницька І.В. Ситуативні завдання на уроках української мови як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів / І.В. Слотницька // Наукові записки. Серія “Філологічна”. – 2008. – №10. – С.201–209.

Юлія Гунченко

*Полтавський національний технічний університет
імені Юрія Кондратюка
м. Полтава (Україна)*

НАУКОВО-ПОПУЛЯРНИЙ АНГЛОМОВНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ ТЕКСТ ЯК РІЗНОВИД НАУКОВОГО ЕКОНОМІЧНОГО ТЕКСТУ

На сучасному етапі розвитку науково-технічного прогресу науковий текст набуває величезного значення як вербальний засіб збереження і передачі пізнавального людського досвіду, а також подальшого розвитку наукового знання, а отже заслуговує не на меншу увагу, ніж художній чи публіцистичний текст.

Основними ознаками, властивими науковому тексту є інформативність, цілісність, когезійність та членованість. У якості зафіксованого продукту комунікації науковий текст характеризується комунікативною обумовленістю, цілеспрямованістю, змістовою зв'язністю, завершеністю і структурно-композиційною оформленістю [1, с. 7].

Побудова наукового тексту відрізняється від побудови художнього тексту більш жорсткими правилами організації, оскільки до нього пред'являється вимога дотримання таких принципів, як поступове розкриття теми, строга логічність і послідовність представлення даних, викладення інформації від більш простої до складнішої [3, с. 18].

Посилена увага лінгвістів до економічного терміна і до текстів економічного характеру в цілому зумовлена

інтегративними інформаційними процесами в суспільстві, які у свою чергу сприяють активізації інтересу науковців до економіки як фахової дисципліни. Загальна доступність масовому читачеві таких текстів, у тому числі і англійською мовою, зумовлює вихід економічної термінології за рамки суто фахового вживання, що, відповідно, викликає необхідність розуміння економічних термінів все більшою кількістю людей.

Специфіка англійського наукового економічного тексту полягає у використанні в ньому порівняно невеликої кількості ключових понять, які знаходяться у тісному взаємозв'язку між собою. Терміни у такому тексті можуть, поряд з науковим термінологічним значенням, передавати і елементи загальнономовного значення, у той час як нетермінологічна лексика може передавати наукову інформацію. Поєднання загальнономовної, загальнонаукової і термінологічної лексики є способом структурно-семантичної організації економічного тексту, за допомогою якого здійснюється формування його цілісності. Цілісність економічного тексту спирається на наступність у використанні загальнономовної, загальнонаукової і термінологічної лексики [4, с. 8-9].

Науково-популярні економічні тексти – періодичні видання економічної тематики вважаються вторинною сферою функціонування економічних термінів [2, с. 13]. Використання термінів у цьому типі текстів спрямоване на реалізацію інформативних та освітніх завдань, а також на збереження інтелектуального контакту з читачем [4, с. 14].

Характерною особливістю економічної терміносистеми є її близькість до загальнолітературної мови. Це відбувається через поширення в інформаційному просторі, створеному засобами ЗМІ, відомостей економічного характеру. У такій особливості економічної терміносистеми полягає її принципова відмінність від інших термінологій.

Специфіка економічного терміна полягає у тому, що він використовується як фахівцями, так і звичайними споживачами, причиною цього є наявність у сьогоденному суспільстві великої кількості інформації економічного характеру (газетні статті, статті Інтернету, телебачення, рекламні повідомлення тощо). Ще однією особливістю економічного терміна є його спрямованість

через щоденний потік інформації економічного змісту як на звичайного споживача, так і на тих, хто професійно користується економічною термінологією. У такий спосіб економічний термін стає «невід’ємною складовою економічного дискурсу, в якому відбиваються процеси й результати лінгвосоціокультурної взаємодії суб’єктів економічної діяльності з метою досягнення фахових і комунікативних цілей, що знаходить відображення в конкретному продукті цієї взаємодії – економічному тексті» [4, с. 7].

Таким чином, економічний текст є реалізацією економічного дискурсу, що характеризується інформативністю, цілісністю, здатністю до подільності та когезійністю. Лексична наповнюваність економічного тексту варіюється від термінологічної і загальнонаукової лексики до загальномовної, поєднання видів якої є засобом його структурно-семантичної організації. Науково-популярний англомовний економічний текст є різновидом наукового економічного тексту, специфікою якого є спрямованість на широке коло адресатів – від професіоналів цієї сфери до масового читача, чим і визначаються особливості його побудови і вибору лексичних засобів.

Список використаних джерел

1. Акулова Е.А. Типологические характеристики англоязычных учебных экономических текстов : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Е.А. Акулова. – Санкт-Петербург, 2008. – 22 с.
2. Артюх В.М. Дієслівні об’єктні словосполучення англомовної економічної терміносистеми (структурно-семантичний та функціональні аспекти) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / В.М. Артюх. – Херсон, 2010. – 19 с.
3. Дроздова Т.В. Научный текст и проблемы его понимания (на материале англоязычных экономических текстов) : автореф. дис. ... док. филол. наук : 10.02.19, 10.02.04 / Т.В. Дроздова. – М., 2003. – 46 с.
4. Рибачок С.М. Термінологічна лексика як засіб когезії англомовного економічного тексту : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / С.М. Рибачок; Запорізьк. нац. ун-т. – Запоріжжя, 2005. – 20 с.

УТВОРЕННЯ СКЛАДНИХ СЛІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Складне слово – це специфічна одиниця, що визначається особливими морфемними і дериваційними характеристиками. До складу композита входить не менше двох основ, які, в залежності від своїх морфологічних ознак, вступають до особливих стосунків. Основи композитів несуть, переважно, денотативне значення, а їх комбінативне сполучення складає умови для мінімального оточення, що визначає композит і забезпечує його існування.

Складні слова умотивовуються і семантично, і структурно компонентами, що ці слова утворюють. Стосунки між компонентами досить складні, тому що при утворенні складного слова значення їх можуть змінюватись. До того ж, вони обов'язково впливають один на другий і мають підлягати певним граматичним правилам [1, с. 44].

Найактивнішим засобом утворення композитів є складання двох основ. Складні слова розподіляються наступним чином:

- з точки зору приналежності до різних частин мови. Більшість складних слів – це складні іменники і прикметники типу *moonshine, white-faced*. Складні дієслова, як правило, утворюються від складних іменників шляхом конверсії: *to bad-taste*. Складні прислівники та сполучники складають незначну частину від загальної кількості композитів і неологізмів серед них немає;

- розподіляються складні слова і у відповідності з типами словотвору(словоскладання та деривація).

Просте поєднання двох основ, що вже існують у мові, веде до утворення власне складних слів. Значна частина діючих композитів – це складні іменники та прикметники: *egg-cup, absent-minded*. Складних дієслів у порівнянні з підгрупою складних іменників і прикметників, значно менше. Серед дієслів багато одиниць подальшої деривації: *to weekend, to self-love*. Композити вторинної деривації поділяються на дві підгрупи:

- слова утворені шляхом конверсії з основ складених іменників: *to team-work, to safety-pin*;

- дієслова утворені шляхом зворотного словотвору із основ складених іменників: *to dish-wash, to atom-smash*.

Складні прислівники та сполучники складають незначну частину: *within, outside, indoors*. Ці випадки можна віднести до такого типу словотвору, як префіксація, оскільки перша частина подібного композиту – префікс.

Похідні слова типу *cold-hearted* також відрізняються одне від одного природою композита і зразками, за якими вони утворені. Це складні прикметники, яких у сучасній англійській мові багато, особливо першого типу.

Складні прикметники типу *love-sick, life-long* утворюються з основи іменника (рідше прикметника чи дієслова), до якої приєднується прикметник, надаючи слову усіх характерних ознак прикметника [2, с. 53].

Складних прикметників типу бахувріх (Бахувріхі – давньоіндійський вислів, що означає „багато рису”) і – *bare-footed, ill-fated, weak-minded* – у сучасній англійській мові багато. Деякі дослідники вважають цей тип складних слів найпродуктивнішим на даному етапі розвитку мови. Переважна частина цих композитів – похідні слова. Перша частина такого композиту – це самостійне слово, а друга – дієприкметник; обидва, входячи до складного слова, втрачають граматичну незалежність. Основи слів *ill-fated* і под., з додаванням суфікса *-ed* перетворюються в окреме слово, основа якого не існує поза межами композита. Похідні композити типу *right-handed* не діляться на незалежні сегменти, тому що прикметників типу *handed* у мові не існує. Суфікс *-ed* відноситься не лише до другого компонента, а й до усього складного слова, визначаючи якість предмета.

До дериваційних складних слів слід віднести і похідні складні іменники: *a hold-up, a cast-away*. Конверсія у таких випадках перетворює дієприслівникові фрази у слова.

Складні слова також класифікуються з точки зору шляхів поєднання композитів:

- просте приєднання однієї складової частини до іншої;
- об'єднання складових частин за допомогою поєднуючого

елемента.

Більшість складних слів, що утворені шляхом простого приєднання основ, пишеться через дефіс. Як наслідок широкого вживання частина цих слів пишеться разом: *birthday, mailbox, bluebird*.

Незначна частина складних слів має поєднуючий елемент. Функцію такого елемента може виконувати:

- окремі голосні, частіше „o”, зрідка „i”: *Anglo-American, handiwork*;

- сполучники, прийменники: *bread-and-butter, hide-and-seek*. Ці композити завжди пишуться через риску, за винятком слів типу *rock'n'roll*, у яких внутрішні сполучники скорочуються [3, с. 15].

До складних слів відносять також фрази, які набули статусу композитів завдяки широкому вжитку, що спонукало до їх орфографічного оформлення як окремих лексичних одиниць: *never-to-be-forgotten*.

Через риску пишуться також римовані композити типу: *goody-goody, chock-a-block*.

Типи стосунків між компонентами можуть бути субординативними і координативними залежно від того, як поєднані компоненти. Субординативних складних слів у мові більшість; у цьому випадку поєднання один компонент впливає на другий. Координативні складні слова утворюються без істотного впливу значення одного компоненту на інший.

Субординативні складні слова – це такі слова, складові частини яких структурно і семантично взаємозалежні, не дорівнюючи при цьому одна одній.

Граматичне навантаження такого слова несе другий (останній) компонент. Він надає граматичного значення частини мови усьому слову та визначає його лексико-граматичний клас.

Головну частину субординативних композитів складає прикметник: *bullet-shaped, short-sided*. У такому складному слові сполучено коротку визначену граматичну структуру і семантичний зміст. Конструкція цього слова компресована, за своєю природою воно складно-похідне, і тому його інколи називають парасинтетичним [4, с. 95].

На думку окремих дослідників, словоскладання є головним напрямом розвитку лексики мови, бо воно – найпродуктивніший тип словотвору. Сутність складного слова полягає у вираженні одного поняття, хоча поєднання окремих словотворчих елементів залучає неоднаковий обсяг їх лексико-семантичного значення.

Список використаних джерел

1. Карошук П. М. Словообразование английского языка / П. М. Карошук – М., 1977. – 396 с.
2. Кубрякова Е. С. Что такое словообразование / Е. С. Кубрякова – М., 1965. – 280 с.
3. Леонтьев А. А. Семантическая структура слова / А. А. Леонтьев – М., 1971. – 315 с.
4. Мешков О.Д. Словообразование современного английского языка / О. Д. Мешков – М., 1976. – 332 с.
5. Мостовий М.І. Лексикологія англійської мови / М.І. Мостовий – Х., 1993. – 300 с.

Євгенія Дегтярьова

Анна Седляр

*Національний технічний університет України «Київський
політехнічний інститут» імені Ігоря Сікорського
м. Київ (Україна)*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ВИВЧЕННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

На сьогоднішній день всесвітня мережа Інтернет користується великою популярністю. На її просторах можна знайти неймовірну кількість інформації та матеріалу з будь-якої теми, саме тому, маючи доступ до інтернет-ресурсів, кожен бажаючий може почати вивчення іноземної мови. Питанням використання інформаційних технологій у навчальному процесі займалися такі українські вчені, як В. Биков, І. Довгий, І. Захарова, Ю. Жук та ін. Науковці зробили значний вклад у вивчення теми, проте на цьому дослідження не зупиняються. Питання використання інтернет-ресурсів для навчання і досі залишається пріоритетною темою для вітчизняних мовознавців. Саме це зумовило **актуальність** нашого дослідження.

У даній роботі буде розглянуто питання вивчення французької мови, тому дослідження буде цікаве всім, хто зібрався самостійно її вивчати, проте ще не знайшов корисних для цього ресурсів. Зазначимо, що під час дослідження розглядалися англомовні та російськомовні сайти, зважаючи на недостатню кількість україномовних освітніх ресурсів, спрямованих на вивчення французької мови.

Мета дослідження – з'ясувати можливості інтернет-технологій для самостійного вивчення французької мови, обґрунтувати ефективність їхнього використання, проаналізувати інтернет-ресурси для вивчення мови.

Об'єктом нашої роботи є інтернет-ресурси, а **предметом** – їх роль та можливості у вивченні французької мови.

Останнім часом, у зв'язку з обраним українською владою курсом на євроінтеграцію, знання іноземної мови набуло великого значення серед українців. Це означає, що в межах мовної політики України вивчення не лише англійської, як основної мови міжнародного спілкування, а й інших мов, наприклад, французької, є пріоритетним завданням. В епоху розвитку інформаційних технологій, досягнення цієї мети стало значно легшим, адже окрім звичних підручників для вивчення іноземної мови, з'явилися освітні ресурси, навчання з якими стає набагато цікавішим.

За своїм призначенням інтернет-ресурси поділяються на такі, які можуть використовуватися як: [1, с. 2-14]:

- засіб отримання інформації;
- засіб навчання;
- засіб комунікації;
- засіб розваг.

Як засіб отримання інформації, освітній ресурс, спрямований на вивчення мови, слугує для пошуку дидактичного матеріалу, тобто добору корисних відомостей щодо того чи іншого питання. На таких сайтах зазвичай можна знайти багато статей з теорією. Розглянемо приклад такого ресурсу:

Сайт irgol.ru [2] – це російський сайт, метою якого є поглиблення (поновлення) знань французької мови. На ньому розміщений відсортований за темами граматичний довідник французької мови. Він є найбільшою перевагою сайту, так як

його структурованість дає змогу з легкістю перейти до цікавої теми. Всі статті характеризуються чітко викладеним матеріалом, деякі з них мають картинки або таблиці, що дозволяють наочно продемонструвати складні для засвоєння теми. Також на сайті є широкий вибір відео- та аудіо-матеріалів, розміщений список корисної літератури для вивчення французької мови та є можливість залишати коментарі до статей, де можна поставити запитання знавцям мови.

Навчальні сайти – це ресурси, на яких містяться різноманітні завдання та вправи на розвиток різних видів навчальних вмінь. Робота з такими сайтами є надзвичайно цікавою та корисною під час вивчення мов. Вони допомагають запам'ятовувати велику кількість правил та лексику в ігровій формі.

Давайте розглянемо приклад такого ресурсу – сайт для вивчення іноземних мов «EDUSTATION» [3]. Він підтримує 5 мов навчання, серед яких є і французька, проте немає української. Сайт поділяється на 3 секції: навчання, спілкування та гра. В першій секції можна знайти різноманітні матеріали – міні-уроки, тексти, відео та слова. Всі матеріали відсортовані за темами та поділені за рівнем складності, тому на сайті можна вчитися та дізнаватися цікаві відомості одночасно. Інтерактивна форма навчання на сайті дозволяє набагато цікавіше та ефективніше поглибити знання мови. Не потрібно забувати про те, що практика мови – це надзвичайно важлива частина її пізнання. У секції під назвою «Спілкуйся» можна знайти партнера для розмови в чаті, і таким чином налагодити контакт з користувачами з усього світу. Варто зазначити, що ця функція на сайті ще недостатньо удосконалена, саме тому «EDUSTATION» не можна віднести до інтернет-ресурсів спрямованих на комунікацію. Секція під назвою «Граї» – це доступ до ігор та вправ, в яких було об'єднано навчання та спілкування з іншими користувачами.

Ще одним прикладом навчального ресурсу є сайт «LingoHut» [6]. Він спрямований на поповнення словникового запасу з тієї чи іншої мови. Сайт підтримує 50 мов для проведення навчання, серед яких є українська і російська та 11 мов для вивчення, включаючи французьку. На сайті є 108 уроків,

розподілених за темами, які можна вивчати за допомогою 6 ігор: гра на концентрацію, на словниковий запас, на аудіювання, на зіставлення, хрестики-нулики та словникові карти. Таким чином, даний сайт є корисним для тих людей, які хочуть поповнити свій лексичний запас французької мови. Перевагою сайту є навчання мови українською, адже, як було зазначено раніше, таких сайтів бракує на просторах Інтернету.

Третій тип інтернет-ресурсів, спрямованих на вивчення мови, – це сайти, як засоби комунікації. На таких ресурсах можна з легкістю знайти співрозмовника-носія мови. Інтернет-ресурсів даного типу існує надзвичайно багато, з різноманітним інтерфейсом та користувачами з усіх куточків світу.

Розглянемо, наприклад, сайт «HOW DO YOU DO?» [5]. На ньому зареєстровано більше 50 тис осіб, які є представниками 140 країн. Це корисний та простий у використанні ресурс для вдосконалення письмових та розмовних навичок (на сайті є можливість розпочати відео- та аудіо-чат зі своїм співрозмовником). Цей ресурс забезпечує безпосереднє спілкування з іноземцями. Можна дізнатися у носія мови правильність написання того чи іншого слова, пояснення граматичних конструкції та багато іншого. Недоліком такого типу ресурсів є те, що не всі співрозмовники володіють хорошими знаннями рідної мови, тому, звичайно, отриману інформацію потрібно перевіряти.

І останній тип інтернет ресурсів – це ресурси, як засіб розваг. До цього типу можемо віднести сайти з французькими журналами, радіо, фільмами, серіалами, музикою та іншим. Вони також є корисними для вивчення іноземної мови.

Наприклад, розглянемо сайт «Suxu: Radios Live» [7]. Це сайт, на якому зібрані головні радіостанції Франції, до яких має доступ кожен бажаючий. Головною перевагою таких сайтів є можливість чути французьку вимову носіїв мови. При цьому також є змога слухати радіо з новинами, і таким чином відразу можна дізнаватися про останні події у Франції.

Інший ресурс цього типу – сайт HDS.TO [4], на якому розміщені фільми та серіали французькою мовою. Він має велику базу відеоматеріалів. За допомогою цього сайту можна подивитися не лише французькі фільми мовою оригіналу, але й

улюблені американські, англійська, німецькі чи іспанські з французьким озвученням. Сайт надає класифікацію фільмів та серіалів за жанром, темою та популярністю, що значно полегшує пошук. Головним недоліком є відсутність субтитрів, проте це пояснюється тим, що сайт не є адаптованим для іноземного глядача.

Отже, можемо стверджувати, що інтернет-технології мають величезні освітні можливості. Вони значно впливають на традиційні форми вивчення іноземної мови, так як з їхньою допомогою воно стає більш інтерактивним. Інтернет допомагає у формуванні вмінь і навичок розмовної мови, а також у вивченні лексики і граматики, забезпечуючи справжню зацікавленість та ефективність навчання. Проте не завжди на його просторах знаходиться достовірна інформація, яку можна перевірити без сторонньої допомоги. В нашій роботі було представлено опис шести ресурсів, які стануть корисними для вивчення французької мови будь-якому користувачу мережі Інтернет. У ході дослідження було виявлено проблему, яка виражається в тому, що кількість україномовних сайтів, спрямованих на вивчення французької мови, є надзвичайно малою, що значно зменшує можливості вивчення мови українськими користувачами за допомогою Інтернету. Враховуючи всі переваги та недоліки сучасних інформаційних технологій, робимо висновок, що інтернет-ресурси не можуть повністю замінити викладача французької мови, проте під час її вивчення вони можуть використовуватися в якості дидактичного матеріалу.

Список використаних джерел

1. Азимов Э.Г. Методика применения компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному / Э.Г. Азимов // Методика преподавания русского языка как иностранного : хрестоматия / Э.Г. Азимов. – Екатеринбург : Уральский государственный университет имени А.М. Горького, 2008. – С. 2–14.

2. Французский язык : персональный сайт преподавателя Головановой Ирины Сергеевны [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://irgol.ru/>

3. EDUSTATION [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.edu-station.ru/>

4. HDS.TO [Электронний ресурс] – Режим доступу :
<https://www.hds.to/>

5. HOW DO YOU DO? [Электронний ресурс] – Режим доступу :
<https://howdoyou.do/>

6. LingoHut [Электронний ресурс] – Режим доступу :
<http://lingohut.com/uk>

7. Syxy: Radios Live [Электронний ресурс] – Режим доступу :
<http://radios.syxy.com/>

Kostyantyn Dubovyi

Khmelnytsky Cooperative Trade and Economic Institute

Khmelnytsky (Ukraine)

DEVELOPING STUDENTS' ABILITIES FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGES WITH THE HELP OF INNOVATIONAL COMPUTER TECHNOLOGIES

An important task for the methodology of teaching foreign languages includes providing opportunities to illustrate the actual process of communication in English, and creating an educational environment that provides real conditions for learning use of the target language and its culture.

Our informational age is bringing about changes to the traditional teaching of language. The use of informational computer technology (ICT) in teaching in our time is of great importance, thanks to its new possibilities. The introduction of new information and communication technology expands access to education, forming an open education system, and changes the idea of the qualifications needed by modern graduate students.

The most significant group of benefits is teaching the virtues of computer-based training. For example, teachers use the ability of computers to react instantly to input information to create simple training programs in the form of exercises. The technical advantage of teaching English with the help of multimedia technology is that sound cards allow users to record their speech and then compare it with the pronunciation of native speakers. Graphics capabilities of computers can represent any type of activity in the form of pictures or animation. This is particularly important when learning new vocabulary, as images on the monitor allow students to associate English phrases

directly with actions, rather than with phrases in their native language. Moreover, the media are an excellent means of interactive communication between different linguistic groups, which is particularly evident in the application of computer networks. This could be a local area network connecting several machines in one school, or the Internet – a global network of millions of users [1].

Currently, most schools and universities in our country are equipped with multimedia rooms for English language learning. These rooms have computers, projectors and interactive whiteboards [3]

The use of multimedia technology in the learning process allows for improvements in the process of organic combination of traditional and innovative forms and methods of education; implementation of training, information, games, modeling, design and analysis functions; performance of such general didactic principles as visibility and accessibility; feasibility of systematic transition from education to self- education; a positive emotional background for training; and linking theory to practice [1]. In addition, multimedia technology is supported by multimedia programs, encyclopedias, dictionaries, and a special information educational environment created for holistic knowledge of the world in the context of computer-aided design and modeling.

Unfortunately, at the present time, the use of multimedia technology to intensify individual work in the study of foreign languages is largely constrained by the high cost of computer equipment, as well as the lack of a sufficient number of theoretically grounded and experimentally tested computer programs intended for independent foreign language learning.

In general, a situation currently exists in which, on the one hand, there are a small number of theoretical studies that have not been widely put into practice; and on the other, there are many disparate programs that do not have a serious theoretical basis [2].

It is not surprising that an examination of exemplary practice in the use of ICTs throws up some common themes. For example, technology-mediated language learning seems to be most successful when the technology is seamlessly integrated into the overall activity and where it is used as a cross-curricular tool, rather than being an additional skill-set that must be acquired prior to, or during, learning. Practitioners frequently comment how ICTs facilitate collaboration

whilst emerging technologies, emerging minds Emerging technologies, emerging minds are also offering the potential for personalised, scaffolded learning. There is also the recognition that there is a place for computer assisted language learning (CALL), particularly for independent, self-paced learning via assessable assets such as language games and drilled activities. This type of learning can be particularly effective due to the immediate feedback that is offered to the user, and indirectly the teacher, a highly significant attribute of 'visible learning'. Broadband-related technologies have particular significance, enabling learners to communicate with each other over distance, bringing native speakers into contact with non-native speakers and providing opportunities for developing intercultural understanding. These projects started mainly in universities.

The use of technology for English language learning does not appear to be restricted to any particular age group as is confirmed by the range of chapters offered in this volume and the case studies presented here suggest that practitioners are increasingly using ICT innovatively. In many contexts, learners are being exposed to a range of technologies from a very early age in the home and by the time they reach nursery age many have developed at least some of the digital skills that enable them to participate in technology- driven activities as soon as they start school. Even where the use of certain ICT outstrips the current skill level of the children, there is evidence that practitioners can provide scaffolding in the overall language learning objectives.

The analysis showed that in the practice of university teaching, the capabilities of learning software, including multimedia technology, are underestimated. This is due primarily to complexity and insufficient development of a theory of the concept of multimedia technology as a didactic tool.

References

1. Yang L.R. Benefits and drawbacks of controlled laboratory studies of second language acquisition / Yang L.R. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
2. Polat E.S. Innovative technologies for foreign language lessons / Polat E.S. // Foreign languages at school. – №6. 2001

3. Glazov B.I. The computerized textbook-the basis of new information and educational technology / Glazov B.I., Catchers D.A. // *Pedagogika*. – 1995. – № 6.

Olha Yefimova
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
Kyiv (Ukraine)

INTEGRATING INTERCULTURAL COOPERATION INTO SPECIALISTS TRAINING FOR THE SECURITY AND DEFENCE SECTOR OF UKRAINE

Language training of the personnel of the security and defense sector of Ukraine is a complex of coordinated, planned and consistent educational and training measures aimed at studying foreign languages by the personnel in the amount determined to be necessary for the performance of official duties, service (work), and education abroad. In this regard, the problem of language training of personnel in the context of general preparation for professional activities has now become of particular relevance. We do not discuss the importance of special military disciplines, but, at the same time, we believe that real professionals in the military art need to know foreign languages so that military specialists can operate a foreign language in everyday situations at the level that is as close to the level of the native speaker. E. Velychko believes that “... first of all, knowledge of the language is necessary not only in all types of intelligence in establishing communication with the local administration and the population, in conducting information promotion, decision of a number of other tasks, but also for servicemen to be able to navigate and act in unfamiliar circumstances” [2, p. 7]. In addition, we are sure that military personnel with fluent foreign languages will have more opportunities not only for successful professional activities but also for personal development.

When considering the theoretical basis of the problem of organizing the language training of the Armed Forces of Ukraine personnel, we have found a paradoxical situation: on the one hand, there is a large number of studies that, to some extent, relate to the study of certain aspects of the problem, program documents focused

on the implementation of new needs in the field of language training of the Armed Forces of Ukraine personnel.

On the other hand, dealing with the problem of organizing language training of the Ukrainian Armed Forces personnel, we proceed from the provision that any knowledge has a valuable, cultural content when it is acquired (assimilated) by a person in the activity. Therefore, teaching foreign languages in the military establishments of the security and defence sector of Ukraine should be oriented on the development of abilities, assessment of the human world, and personality from the point of view of the subject of culture. As you know, the content of any education is culture. Organization of the military personnel language training envisages mastering a foreign language, that is, the part of the general culture that the servicemen learn in connection with the acquisition of a foreign language. As Y.I. Passov notes, a foreign language culture is a bit more than the knowledge and skills that provide communication with foreigners. This is, first of all, the ability to create an atmosphere of personal communication, the ability to conduct a dialogue of cultures, the recognition of the mentality of the people through their culture, upbringing respect to the people and their culture; the ability to realize that in personal communication aggressiveness and impatience to other people cannot have place; as well as development of individual rights on the basis of mastering a foreign language and culture, the desire of man to self-improvement and change. Thus, the goal of modern education is not just knowledge and skills, but above mentioned personality qualities.

It is necessary to emphasize the importance of forming socio-cultural competence as an integral personal quality, which is necessary for any specialist today. But in the context of the military personnel language training, this problem, in our opinion, acquires a special importance, because it “allows a person on the basis of the reflexion of the existing system knowledge to determine their value advantages, on the basis of which to construct their behavior and relationships with partners in interaction, provide a constructive answer to problem situations in the “man – man” systems of relations, self-realizing in specific cultural and historical conditions of their own life. [4, c. 26]

Aspects of socio-cultural competence are as follows: political and social competence; cultural competence; communicative

competence; competence related to the emergence of the information society; competence that involves the ability and desire to learn all life, to restore and improve the knowledge gained in relation to changing conditions, the necessity for development not only in professional but also in personal terms.

All of the above-mentioned aspects of socio-cultural competence are extremely important for all subjects of life, including military personnel, as they allow them to understand and predict their own behavior, consciously change it, build a constructive dialogue with their interaction partners.

References

1. Наказ Міністра оборони України № 267 від 01.06.2009 «Про затвердження Концепції мовної підготовки особового складу Збройних Сил України».

2. Величко Е. Подготовка в США военных специалистов со знанием иностранных языков / Е. Величко // Зарубежное военное обозрение. – 1996. – № 4. – С. 7-9.

3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М., 1985. – 208 с.

4. Botkin J.W. No limits to learning / J.W. Botkin, M. Elmandra, M. Malitza. – Oxford: Oxford University Press, 1979. – 79 p.

Svitlana Zhytska

*National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
Kyiv (Ukraine)*

RAISING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE AWARENESS WITH STUDENTS OF SECURITY AND DEFENCE SECTOR OF UKRAINE

The problem of language training of the Armed Forces of Ukraine personnel in the context of general preparation for professional activities has now become particularly relevant in connection with the fundamental changes taking place in the socio-cultural space in general and in the vocational education of military specialists in particular. The increase in the requirements for foreign language skills of the military personnel is determined, first of all, by the implementation of the course of the state on European and Euro-

Atlantic integration, Ukraine's active participation in international peacekeeping activities. In the context of significant intensification of international military co-operation, participation in the UN peacekeeping operations where it is necessary to maintain contacts, to build constructive relations with allies and friendly countries, and to bring the army in accordance with NATO requirements and standards, the issue of further development and increase of the language training system efficiency in the security and defence sector of Ukraine have sharply raised.

Foreign language at the higher military educational institution is a means of interpersonal communication and obtaining necessary information related to professional needs at the level of modern requirements to a military specialist. In order to participate in a culturally-friendly dialogue with representatives of the Armed Forces of other countries, a future officer must have a communicative foreign language competence that will allow him to express his opinion on the same level, to defend his own point of view, to affirm or deny the opinion of others, to agree or disagree with it in a certain communicative situation. Hence, the problem of professional foreign language training of future officers and formation of professional foreign language competence is relevant for the cadets of military institutions.

Formation of professional foreign language competence should be integrated, in conjunction with the psychological and pedagogical disciplines of the military institutions in order to achieve the goal of forming the readiness of military students to communicate at the international level. However, observations suggest that military institutions only train specialists - people who are able to work with military equipment, have the scientific and technical knowledge, are able to apply their knowledge of electrical engineering and radio engineering, but do not know how to communicate on a professional level. This is one of the problems of professional foreign language competence formation of future officers.

Professional competence of the future officer can be represented as a qualitative characteristic of the personality of the specialist, which includes the system of scientific and theoretical knowledge, special knowledge in the field of military science, professional skills and experience, the presence of a steady need to acquire competence,

interest in the professional competence of their profile. However, nowadays it is necessary to apply the suggested knowledge in the new environment that requires skills of foreign language communication. That is why we can state that professional training should be professionally directed; aimed at forming the readiness of the future officer-researcher, for whom the cult of knowledge is the motivational basis of activity and generates cognitive activity; functional; fundamental; humanitarian; Integrated; is aimed at providing each cadet with opportunities for individual self-realization; socially meaningful. In our opinion, it is important to form not only a specialist but also a professional.

Scientists generalized the methodical principles of communicative- and professionally oriented education for intercultural communication. These principles include: the principle of learning foreign language in the context of the cultures dialogue; the principle of bicultural communicative development of those who study in a foreign language communication; the principle of communicative-linguistic culture development in combination with other types of cultures; the principle of communicative-oriented formation of language skills; the principle of didactic-psychological, educational-communicative and interdisciplinary intensification of educational communication; the principle of professionally oriented foreign language learning; the principle of the educational materials authenticity, the educational and communicative background of students language activity, the communicative-linguistic and socio-cultural content of educational communication.

Applying different forms of learning will enable students to develop the necessary practical experience to rely on a significant increase in the effectiveness of future professional activities. This concerns, first of all, relatively new learning technologies, such as the situational learning methodology, which we regard as a type of technology (interactive techniques), which makes it a special means of learning: an integrated collective work on a practical problem professional situation by a certain technological algorithm. Despite the disadvantages of implementing situational learning in practice, it has significant advantages. The use of situational learning methods changes the positive attitude of students not so much to the subject as

to a particular teacher, since such training imposes increased responsibility on the latter.

At the same time, such a technique is a way of teacher's thinking, his particular paradigm, which allows you think and act differently. This method, like no other, reveals the teacher's style, minimizing the appearance of authoritarian pedagogy. The researchers also called such positive features as the acquisition of the educational materials personalization by teachers, the repetition, nonlinearity of training, the ease of updating the course materials.

Consequently, we identified the problem of professional foreign language training of future officers, suggested ways to solve it, revealed the principles of professional-oriented education, and determined the conditions under which successful foreign language training at a higher military educational institution can be carried out. The definition of the main objectives and tasks of foreign languages teaching in the educational institutions of the security and defence sector of Ukraine allows us to outline the approaches to organizing language training and language testing of the military personnel in the context of the European Higher Education.

References

1. Наказ Міністра оборони України № 267 від 01.06.2009 «Про затвердження Концепції мовної підготовки особового складу Збройних Сил України».

2. Зуєв О.Г. Деякі проблеми теорії і практики навчання іноземних мов у військових навчальних закладах Міністерства оборони України / О.Г. Зуєв // Наука і оборона. – 1999. – № 1. – С. 64-66.

3. Ellis R. SLA Research and Language Teaching / R. Ellis. – Oxford : Oxford University Press, 1997. – 117 p.

Ольга Жудро

*Національний авіаційний університет
м. Київ (Україна)*

МОТИВУЮЧА РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (на матеріалі іспанської мови)

Якісне володіння іноземними мовами у сучасному світі потребує відповідного якісного підходу до викладання іноземних

мов з урахуванням національно-культурних та історичних реалій кожного окремого мовного середовища, та особливостей менталітету народу, мова якого вивчається. Останнім часом фразеологізми, як об'єкт вивчення та вагомий мотиваційний компонент навчального процесу, привертають увагу українських дослідників та науковців багатьох країн світу.

Термін фразеологізм (з грецької *phrasis* – зворот і *logismos* – вислів) детермінує неподільні цілісні за значенням сполучення слів, які відтворюються в мовленні. У фразеологізмах акумульовані, відображені та збережені досвід, традиції, культура та реалії, минуле народу, його історія. Вивчення фразеологізмів є необхідним та важливим для забезпечення адекватного сприйняття інформації людиною, що вивчає мову, та коректного відтворення її у мовленні. Крім того, фразеологізми, завдяки своїй експресивності, можуть бути яскравим вербальним відображенням емоційного стану людини, допомагають влучно відтворювати систему цінностей у комунікативно-прагматичному плані такі як мораль, норма поведінки та інше.

За допомогою вивчення фразеологізмів може відбуватися знайомство із внеском народу, мова якого вивчається, у спадщину світової культури. Фразеологізми є джерелом історичної інформації. Наприклад, в іспанській мові широко використовуються оціночні фразеологізми з національно-культурною семантикою. Ім'я Сіда, одного з видатних героїв Реконквісти, яке згадується у поемі «Пісня про мого Сіда», стало зразком хоробрості для іспанців, та знайшло своє відображення у фразеологізмі «*ser más valiente que el Cid*» (*бути хоробрішим за Сіда*) [3].

Імена відомих літературних героїв також відображені в іспанській фразеології. Наприклад, ім'я Дона Жуана (іспанською – дон Хуан), героя драми «Севільській бешкетник, або Кам'яний гість» іспанського письменника Тірсо де Моліна (1625) та п'єси Х. Сорілья (1849) «Дон Хуан Теноріо» використовується у багатьох культурах світу, як синонім чоловіка, який дуже любить жінок. Вживанням фразеологізму *ser un donjuan/tenorio* дається певна оцінка поведінці чоловіка: (досл. бути донжуаном) [3].

"Залучення фразеологічного матеріалу до вивчення іноземної мови з метою формування комунікативної компетенції

вимагає механізмів збереження і трансляції культурних кодів фразеологічними одиницями, а також навичок виявляти, розшифровувати, коментувати культурну інформацію, закладену в різного типу фраземах" [2, с. 173]. Якщо розглядати залучені фразеологізми за семантикою та структурою, можна поділити їх на такі, що мають фразеологічні відповідники в рідній мові, коли значення всіх його компонентів повністю відтворюється, наприклад: *más vale tarde que nunca* – *краще пізно, ніж ніколи*; *no es tan feo el diablo como le pintan* – *не такий страшний чорт, як його малюють*; *todo o nada* – *або все, або нічого* [1], та фразеологізми, які потребують пошук відповідників або семантично ідентичних трансформаторів концептів та часткової або повної адаптації його компонентів в рідній мові. Наприклад: фразеологізм *más feo que Picio* – *страшний, як смертний гріх* – потребує часткової адаптації своїх компонентів для якісного відтворення в українській мові. Реалією іспанського мовного середовища є компонент *Picio* – ім'я дуже некрасивої людини, яка жила колись в Іспанії. *Ser aceite y vinagre* – *живуть, як кішка з собакою (досл. бути олією і оцетом)* – фразеологізм потребує пошуку еквівалентних відповідників в українській мові схожих за змістом та структурою.

Лінгвокраїнознавчий підхід до вивчення іноземної мови передбачає дозоване включення так званих „фонових знань”, які враховують рівень володіння мовою студентів. Фразеологічні поєднання в такому ракурсі треба розглядати як носіїв культурної практики, яка втрачена або "сховала" своє коріння в колективному несвідомому [2, с. 177]. У процесі опанування „фонових знань” використовують різні дидактичні методи і прийоми. Цікавим та пізнавальним є порівняння культурних явищ із фактами рідної культури на основі аналізу підібраного мовного матеріалу, а також заглиблення в історію фразеологізмів, однакових за структурою та семантикою в іспанській та українській мовах. Наприклад, фразеологізм *dar calabazas* – *дати гарбуза* в українській мові означає відмовити у сватанні жениху, відмовити, в іспанській мові також має значення відмовити, або сказати "ні" у відповідь на будь-яку пропозицію. Етимологія фразеологізму пов'язана із стародавньою Грецією, де гарбуз вважався антиафродізіаком. *Дати гарбуза* означало охолодити

пристрасть [4]. За іншими джерелами – у християнстві гарбуз вважався символом чистоти. *Manzana de la discordia* – яблуко розбрату – цей фразеологізм має коріння в античній міфології та є частиною фразеологічного корпусу багатьох мов світу.

Ефективна робота із фразеологічним матеріалом потребує забезпечення якісними словниками. Що стосується саме іспанської мови, треба зазначити, що на жаль, на сьогоднішній день, існує проблема наявності українсько-іспанських та іспано-українських фразеологічних словників.

Таким чином, фразеологізми як компоненти навчального процесу та мотивуючий чинник у вивченні іноземних мов, відіграють дуже важливу роль. Знайомство із фразеологією іншої мови розширює світогляд людини та дозволяє не тільки опанувати фразеологічні одиниці іноземної мови, але й краще пізнати свою рідну мову.

Список використаних джерел

1. Балабаєва В.Г. Чим хата багата: іспанські прислів'я і приказки та їх українські відповідники / В.Г. Балабаєва // Вінниця : Глобус-прес, 2008. – 384 с.
2. Кузь Г. Фразеологія у формуванні мовної компетенції студентів у процесі викладання української мови як іноземної / Галина Кузь // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2009. – Вип. 4. – С. 172-179. – Режим доступу : http://old.philology.lnu.edu.ua/teoria_practika_ukr_mova/vyp_04_2009/23_kuzj.pdf
3. Мед Н.Г. Национально-культурная специфика оценочных фразеологизмов (на материале испанской разговорной речи) / Н.Г. Мед – Режим доступу : <http://ceberleninka.ru/article/n/natsionalno-kulturnaya-spetsifika-otsenochnyh-fraseologizmov-na-materiale-ispanskoj-razgovornoj-rechi.pdf>
4. Dar calabazas / Academia Andaluza [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://www.academia.andaluza.net/practicar/la-frase-de-la-semana/dar-calabazas/>

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ЕКВІВАЛЕНТНОСТІ

Специфіка перекладу, що вирізняє його з-поміж інших видів мовного посередництва, полягає у тому, що переклад повноправно замінює оригінал для його рецепторів, які вважають його повністю тотожним початковому тексту. Однак, очевидно, що повна тотожність перекладу тексту оригіналу неможлива, але, в той же час, це не є перешкодою для здійснення міжмовної комунікації.

Наслідком відсутності тотожності відношення між змістом оригіналу та перекладу стало введення поняття «еквівалентність», що слідує за І.С. Алексеевою, позначає спільність змісту, смислову близькість оригіналу та перекладу [1, с. 106]. Одразу після своєї появи (кінець XIX – початок XX ст.) поняття «еквівалентність» стало розглядатись як основна ознака і умова існування перекладу.

Як відомо, еквівалентність – одне з основних понять перекладознавства, активне використання якого почалось у 60х-80х рр. XX ст. Багато представників зарубіжних шкіл перекладознавства присвятили свої праці проблемі досягнення еквівалентності у перекладі. Одним з найвидатніших американських лінгвістів того часу є Ю. Найда. Вчений запропонував розрізнити два види еквівалентності: формальну і динамічну. Формальна еквівалентність, за його словами, повинна бути «орієнтована на оригінал» і передбачає суворе дотримання граматичних структур і форм слів оригіналу. Динамічна еквівалентність «орієнтована на реакцію рецептора» і передбачає забезпечення відповідного впливу на читача перекладу [8, с. 26]. Роботам Ю. Найди передували деякі більш ранні роботи інших американських лінгвістів, які в деякій мірі передбачили ідеї цього вченого. Наприклад, у В. Комісарова зустрічається поняття «абсолютної еквівалентності», запропоноване раніше Дж. Касагранде. Така еквівалентність передбачає забезпечення ідентичної реакції читачів перекладу [3, с. 49].

Англійський лінгвіст М. Хеллідей довів, що поняття «еквівалентність» є основою не тільки теорії перекладу, а й порівняльного мовознавства, оскільки при зіставленні одиниць мови оригіналу і мови перекладу ми припускаємо, що вони еквівалентні одна одній на контекстуальному рівні. Однак М. Хеллідей вказує на те, що еквівалентність, як поняття контекстуальне, не може бути виміряна, і тому дати їй точне визначення неможливо. Слід зазначити, що вчений розглядає еквівалентність тільки на рівні тексту, висловлювань або речень, але відмовляється від її вивчення на рівні слів або словосполучень [7, с. 114].

На думку німецького дослідника А. Нойберта, основним завданням перекладу є передача комунікативних цінностей, які простежуються через весь текст в цілому, і тому, відносини еквівалентності можуть існувати тільки між текстами. Однак поряд з комунікативною еквівалентністю між одиницями можуть встановлюватися відносини лінгвістичної еквівалентності, тобто їх відповідність у двох текстах, але такі одиниці можуть бути визнані лінгвістично еквівалентними, тільки якщо вони слугують для досягнення комунікативної еквівалентності двох текстів в цілому [5, с. 71].

На сьогоднішній день в теорії перекладу існує три основних підходи до визначення поняття «еквівалент». До недавня в перекладознавстві провідне місце належало лінгвістичним теоріям перекладу, в яких домінує традиційне уявлення про те, що головну роль у перекладі відіграють мови. За такого підходу завдання перекладача може бути зведене до максимально точної передачі тексту оригіналу мовою перекладу в його повному обсязі. Деякі визначення перекладу фактично заміняють еквівалентність тотожністю, стверджуючи, що переклад має повністю зберігати зміст оригіналу. А. Федоров, наприклад, використовуючи замість «еквівалентності» термін «повноцінність», говорить, що ця повноцінність включає «вичерпну передачу смислового змісту оригіналу» [6, с. 216]. Однак, як зазначає Л. Бархударов, при перекладі неминучі втрати, тобто виникає неповна передача значень, що виражаються текстом оригіналу. Звідси вчений робить висновок, що текст перекладу ніколи не може бути повним і абсолютним

еквівалентом тексту оригіналу [2, с. 115]. Такий підхід до перекладу дав підстави для появи так званої теорії неперекладності, згідно з якою переклад взагалі неможливий. Безумовно, унікальність словникового складу і граматичної будови кожної мови, не кажучи вже про відмінність культур, дозволяє стверджувати, що повна тотожність текстів оригіналу та перекладу в принципі неможлива. Однак, твердження про те, що неможливим є і сам переклад, дуже суперечливе.

Другий підхід до вирішення питання перекладацької еквівалентності полягає у спробі виявити у змісті оригіналу певну інваріантну частину, збереження якої є необхідним і достатнім для досягнення еквівалентності перекладу. Найчастіше таким інваріантом стає або функція тексту оригіналу, або ситуація, що описується в цьому тексті. Іншими словами, якщо переклад може виконувати ту ж функцію або описує ту ж саму реальність, що і оригінал, то він еквівалентний.

Третій підхід до визначення перекладацької еквівалентності можна назвати емпіричним, він представлений у роботах В. Комісарова. Суть його полягає не у намаганні вирішити в чому має полягати спільність перекладу й оригіналу, а у зіставленні великої кількості реально виконаних перекладів з їх оригіналами і з'ясуванні, на чому ґрунтується їх еквівалентність. Провівши певні дослідження, В. Комісаров зробив висновок про те, що ступінь смислової близькості до оригіналу у різних перекладів неоднаковий, і їх еквівалентність ґрунтується на збереженні різних частин змісту оригіналу [4, с. 218].

Резюмуємо, що на сьогоднішній день в теорії перекладу є три основні підходи до визначення поняття «еквівалентність», кожен з яких намагається виявити його сутність. Досі не існує структурованого підходу до вивчення перекладацької еквівалентності, більш того, різні вчені по-різному трактують суть зазначеного поняття.

Список використаних джерел

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение / И.С. Алексеева. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.

2. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частичной теории перевода) / Л.С. Бархударов. – М. : Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
3. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода [учебное пособие] / В.Н. Комиссаров. – М. : ЧеРо, 1999. – 136 с.
4. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. / В.Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.
5. Нойберт А. Прагматические аспекты перевода / А. Нойберт // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М. : Международные отношения, 1978. – 211 с.
6. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) : учеб. пособие для институтов и факультетов иностр. языков / А.В. Федоров. – М. : ООО "Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. – 416 с.
7. Halliday M. On Language and Linguistics / Michael Halliday. – London : Bloomsbury Publishing, 2006. – 490 p.
8. Nida E. The Theory and Practice of Translation / E.A. Nida, C.R. Taber. – Leiden : E J. Brill, 1982. – PP. 26-27.

Оксана Зарівна

*Національний технічний університет України «Київський
політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ (Україна)*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Як нам відомо, методика викладання іноземних мов у вищій технічній школі як правило завжди дуже чутливо реагувала на соціально-економічні та соціокультурні зміни у суспільстві. Адже, кожен із відомих методів викладання іноземної мови свого часу вважався новаторським. Тому, нам необхідно приділяти велику увагу навчання гуманітарного мислення українською та англійською мовами, які на сьогоднішній день є вимогою часу.

Актуальність досліджуваної теми визначається новими підходами до навчання студентів завдяки комунікативно - діяльнісному підходу, так, як роль особистості у сучасному світі значно розширилася – відкритий міждержавний простір вимагає

від людини активного спілкування у процесі співпраці з іншомовними сусідами; знання англійської мови необхідне при опрацюванні зарубіжного досвіду, технологізований світовий ринок вимагає вивчення інструкцій та схем, які теж здебільшого видаються англійською мовою; а також відстоювання власної думки посеред спеціалістів неможливе без уміння логічно та вільно говорити.

Перед нами стоїть завдання показати можливості застосування інтерактивних методів навчання англійської мови студентів нефілологічних факультетів, а зокрема, у технічному вузі, оскільки власний досвід викладання дозволяє робити певні висновки. Одним із ключових положень Болонської декларації є розширення мобільності та забезпечення працевлаштування випускників технічних вузів. Відносно методик викладання іноземних мов це означає поступове усвідомлення викладачами та методистами переваг інтерактивних методів та технологій викладання, у яких закладено розвиваючий потенціал: здатність розвивати у студентів критичне мислення, збагачувати уяву та почуття, вдосконалювати загальну культуру спілкування та соціальну поведінку загалом. Саме інтерактивні технології навчання іноземним мовам створюють необхідні передумови як для розвитку мовленнєвої компетенції студентів, так і для формування умінь приймати колективні та індивідуальні рішення з метою виховання активних громадян суспільства.

Базовим принципом інтерактивного методу є принцип колективної взаємодії, згідно з яким досягнення студентами комунікативних цілей відбувається через соціально-інтерактивну діяльність: дискусії та обговорення, діалоги та рольові ігри, імітації, імпровізації та дебати. При її виконанні забезпечується позитивний вплив колективу на особистість кожного студента, формуються сприятливі взаємовідносини у навчальній групі.

З іншого боку, спільна соціально-інтерактивна діяльність дозволяє кожному студентові максимально проявити свої інтелектуальні та творчі здібності, заохочує самостійність та ініціативність у ухваленні рішень.

Одним з найбільш поширених упродовж багатьох років залишається метод проєктів. Для того, щоб сформувати комунікативну компетенцію поза мовного оточення недостатньо

наситити практичне заняття умовно-комунікативними або комунікативними вправами, які дозволяють вирішувати комунікативні задачі. Важливо надати студентам можливість мислити, вирішувати які-небудь проблеми, які породжують думки.

Суть проблеми полягає у тому, що англійській чи іншій іноземній мові у закладах точного спрямування приділяється невелика увага, бо ця дисципліна не є профілюючою і мовленнєвий простір обмежується читанням текстів технічної тематики, питаннями до нього і деяких практичних завдань. Однак, виходячи навіть з таких вузьких можливостей студентів слід навчити користуватися англійським словом на основі прочитаного тексту, розвивати зв'язне послідовне мовлення, створюючи проблемні мовленнєві ситуації, спонукаючи їх до дії. Практичний досвід показує, що використання в навчальному процесі інтерактивних технологій навчання допомагає їм досягти плавного переходу від набуття лексичних мовленнєвих умінь у процесі комунікації, збільшить діапазон термінологічної лексики за фахом, зробить процес навчання цікавим, пізнавальним, професійно-спрямованим та особистісно значущим. Інтерактивні технології навчання стимулюють когнітивні процеси та активізують мовний і мовленнєвий матеріал в іншомовному спілкуванні студентів, розвивають їхні творчі здібності і професійно орієнтовані вміння в наближених до реальних умов. Опираючись на власну практику роботи у технічному вузі, скажемо, що більшість студентів чекають від практичних занять з іноземної мови можливості спілкуватися та висловлюватися на мові, яку вони вивчають. Ми вважаємо, що чим більше спілкуються та розмовляють студенти, тим краще організоване практичне заняття бо головна мета при вивченні іноземної мови – це здатність до спілкування цією мовою.

Спонукання таким чином студентів до висловлювань витворює на занятті спонтанну хаотичну мовленнєву ситуацію.

Таким чином, у ході дискусії формується толерантність, вміння слухати інших, ділова іноземна мова, дипломатичний стиль – характеристики, які будуть важливі для фахівців при веденні професійної діяльності.

Отже, викладач бере на себе роль організатора спілкування, формулює питання, звертає увагу на оригінальні думки учасників, суперечливі питання, допомагає у розв'язанні напружених моментів, що виникають під час дискусії. Таку здатність до взаємодії при вивченні англійської мови вчені називають інтерактивністю - навчання у режимі бесіди, діалогу, дії.

У наш час науково-технічний прогрес і зусилля креативної частини людства відкривають все нові можливості, види і форми спілкування, головною умовою ефективності яких є взаєморозуміння, діалог культур, толерантне ставлення і повага до культури партнерів по комунікації. Усе це разом узятє призвело до особливої уваги щодо проблем міжкультурного спілкування.

Тісний зв'язок і взаємозалежність викладання іноземних мов та міжкультурної комунікації настільки очевидні, що навряд чи потребують широких коментарів. Кожне заняття з іноземної мови – це перехрестя культур, це практика міжкультурної комунікації, тому що кожне іноземне слово відбиває іноземний світ і іноземну культуру. Основна відповідь на питання про вирішення актуальних завдань навчання іноземним мовам як засобів комунікації між представниками різних народів і культур полягає в тому, що мови повинні вивчатися в нерозривній єдності зі світом і культурою народів, що говорять на цих мовах.

Специфічними особливостями володіє і сам носій національної мови. У міжкультурному спілкуванні необхідно враховувати особливості національного характеру комунікантів, специфіку їхнього емоційного складу, національно-специфічні особливості мислення.

Взаємовідносини і взаємодія мови й культури відіграють найважливішу роль як для удосконалювання форм і ефективності спілкування, так і для викладання іноземних мов; їхнім ігноруванням пояснюється багато невдач у міжнародній і в педагогічній практиці.

Ось чому без знання природи досліджуваної мови неможливо вивчити мову як засіб спілкування. Її можна завчити як скарбничку, спосіб збереження і передачі культури, тобто як мертву мову. Отже, інтерактивна діяльність поєднує

співробітництво мовленнєвих партнерів та керованість дій студентів з боку викладача, передбачає відмову від стандартних шляхів вирішення комунікативних завдань, забезпечує інтенсивну мовленнєву практику студентів у відносно вільній творчій атмосфері.

Список використаних джерел

1. Гейхман Л.К. Искусство быть и общаться с Другим (Интерактивное обучение) / Гейхман Л.К. – Пермь : Центр развития образования, 2001.
2. Мурадова Н.С. Коммуникативносвязующая роль культуры общения студентов технических заведений в интерактивном обучении / Мурадова Н.С. // Організація навчально-виховного процесу. З досвіду роботи вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації / Ред. Салмай Н.М., Цибенко Н.В. – Випуск 10. – 2007. – С. 80-95.
3. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / Пометун О., Пироженко Л. – К., 2002.
4. Пометун О. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання / Пометун О., Пироженко Л. – К., 2004.

*Алла Заслужена
Вікторія Бережкова
Національний авіаційний університет
м. Київ (Україна)*

АКТУАЛЬНІ ІННОВАЦІЙНІ ПРОГРАМИ З ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ

Актуальність вивчення іноземної мови для фахівців будь-якої галузі стає важливим ще на початку здобуття ними майбутньої спеціальності. Власне тому, кожен ВНЗ розробляє особливі програми з вивчення іноземної мови, що спрямовані на підвищення рівня знань та розширення словниково-термінологічного запасу у студентів певних спеціальностей. Із стрімким розвитком та інформатизацією сучасного суспільства відкриваються нові горизонти для встановлення професійних міжнародних зв'язків та інтернаціоналізації освітнього процесу. Відповідно, кожен фахівець своєї галузі має вміти вести професійну комунікацію у т.ч. із міжнародними партнерами, як мінімум англійською мовою, лінгва-франка, «що пронизує всі

сфери людського життя, в контексті культури, історії, політики» [1, с. 60].

Розглядаючи англійську мову, ми зосередимо увагу на сучасних інноваційних тенденціях, інформаційних технологіях, що постійно вдосконалюються за рахунок технічного прогресу. Зауважимо, що ними інноваційні технології не обмежені, як в аудиторному викладанні так і самостійному використанні студентами та викладачами [2, с. 3].

У зв'язку з тим, що обсяг інформації міжнародною мовою на просторах мережі Інтернет значно більший ніж мовами пострадянських країн, ми маємо доступ до надзвичайного об'єму документів та автентичних матеріалів, які легко використати в освітньому процесі. Однак, питання підготовки досвідчених фахівців із рівнем володіння англійською мовою на рівні елементарного користувача (A1, A2) та вище згідно «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» залишається одним із найактуальніших питань у сучасній освіті. На нашу думку, проблема оволодіння іноземною мовою вміщує такі фактори, як нестача мотивації у майбутніх фахівців та їх необізнаність з питання використання доступних сервісів інноваційних технологій. В якості вирішення цієї проблеми пропонуємо використання інформаційних Інтернет сервісів, а саме: спеціальних освітніх програм, що не використовують традиційні методи вивчення іноземної мови; сервісів із вивчення іноземної мови з елементами гри та квесту; освітніх сервісів в яких англійська мова є засобом для отримання професійних знань, або розширення власного кругозору.

Розглянемо спеціальні освітні програми, що не використовують традиційні методи вивчення іноземної (англійської) мови. Прикладами таких освітніх програм є: *Lingva Skills, Effortless English, відеокурс «Поліглот»*.

Платформа «*Lingva Skills*» є українською розробкою, що створена з метою покращення знань та навичок в оволодінні іноземними мовами певними категоріями населення, в тому числі й студентами та викладачами у відповідності до «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти». На онлайн платформі створено контент з вивчення англійської мови рівня A1 та A2, що складається зі ста п'ятдесяти уроків.

Кожний урок представляє собою певну граматичну чи розмовну конструкцію. Студентам необхідно опрацювати від семидесяти до ста речень трьома видами вправ, в т.ч. аудіюванням. За кожен виконану вправу нараховуються бали та складається рейтинг користувачів. Перевагою цієї платформи є гнучкість. Користувач може обрати інтенсивність навчання (тривалість кожного уроку складає від тридцяти до шестидесяти хвилин), зручний для нього час навчання. Також система містить тестування, онлайн чат, кабінет викладача для «змішаного навчання», методику адаптивного навчання та інші інструменти [3].

Освітня програма *"Effortless English"* використовує метод засвоєння граматики англійської мови без зазубрювання правил та написання вправ шляхом багаторазового прослуховування аудіо матеріалів та використання додаткових елементів, передбачених курсом [4], що сприяє закріпленню більшості мовних конструкцій на рівні підсвідомості. Використання слів та конструкцій у діалогах підвищує впевненість у розмовних навичках.

Відеокурс *«Poliglom»* автора Д. Петрова – це серія уроків розмовної англійської для початківців, що безкоштовно надає можливість учасникам за шістнадцять занять оволодіти навичками спілкування іноземною мовою [5]. Автор цього інтенсивного курсу, який є психолінгвістом, синхронним перекладачем, викладачем, ставить за мету допомогти учасникам подолати страх і надати можливість ознайомитись з базовою структурою мови на елементарному рівні [6].

Універсальність цих освітніх програм полягає в тому, що їх зручно використовувати як освітній інструмент для самоосвіти та у навчальному процесі, що при умові затрачених зусиль та часу користувача дають суттєво кращий результат. Вони частково вирішують питання особистої мотивації: сам процес вивчення буде цікавіший для користувачів ніж загальноприйнятий метод.

Розглянемо сервіси із вивчення мови, які використовують елементи гри та квесту. Найбільш популярними серед користувачів мережі є такі сервіси: *English Dom, British Council Ukraine, Lingualeo, Duolingo, Mango Languages, Busuu* і т.п. Ці сервіси об'єднує те, що звичні завдання, розроблені для вивчення слів, граматики, різних конструкцій максимально гейміфіковано,

тобто подано у вигляді гри. Перевагою такого підходу є те, що процес вивчення іноземної мови відбувається легко і невимушено. Також в таких сервісах використовується елемент змагання із самим собою та іншими користувачами. Більшість з цих сервісів може використовуватися в рамках університетського навчання. Наприклад, є можливість отримання спеціальних «навчальних пакетів» для викладача та студентів.

Отже, гейміфікація на цих сервісах сприяє підвищенню мотивації вивчення англійської мови (вивченню мови хочеться присвячувати більше часу) та замученості користувачів.

Звернемось до розгляду освітніх сервісів в яких вивчення англійської мови не є основною метою, а використовується як засіб для отримання професійних знань, або розширення власного кругозору користувача. Існує багато схожих між собою платформ, та однією з перших та найбільш відомих є *Coursera*. *Coursera* – це проект в сфері масової онлайн-освіти, заснований професорами інформатики Стенфордського університету А. Нг (A. Ng) і Д. Коллер (D. Koller). В його рамках існує програма по публікації освітніх матеріалів різними університетами (більше ніж 100 університетів з усьому світу, найбільш відомими з яких є Стенфордський, Принстонський, Мічиганський і Пенсільванський) в Інтернеті у вигляді набору онлайн-курсів [7]. Безумовною перевагою цього проекту є можливість для кожного бажуючого обрати саме той курс, який його цікавить. В контексті вивчення англійської мови ця платформа корисна тим, що в процесі проходження курсу відбувається спілкування між слухачами курсу та викладачем. Окрім цього *Coursera* можна скачати в якості додатку на мобільний телефон, що підвищує зручність та мобільність проходження курсу.

Отже, проблему опанування українськими фахівцями іноземної мови можна вирішити шляхом самоосвіти і на рівні навчального процесу завдяки набуткам технічного прогресу. Хоча вивчення іноземної мови традиційним шляхом є достатньо поширеним методом (і цілком дієвим за умови посидючого характеру або гострої потреби студента), варто звернути увагу й на інноваційні програми, а саме: *Lingva. Skills, Effortless English, відеокурс «Поліглот»*; сервіси: *English Dom, British Council Ukraine, Lingualeo, Duolinguo, Mango Languages, Busuu* і

Coursera. Використання цих ресурсів може допомогти студентам в опануванні іноземними мовами згідно міжнародних стандартів та вирішити питання мотивації й зацікавленості студентів у навчальному процесі.

Список використаних джерел

1. Заслужена А.А. Методичні рекомендації з удосконалення підготовки майбутніх філологів з англійської мови та літератури у ВНЗ України / А.А. Заслужена // Вісник національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. праць. – К. : НАУ, 2015. – Вип. 2(7). – С. 57-62.

2. Заболотна О. Інноваційні технології викладання іноземних мов в умовах інтернаціоналізації освітнього простору/ О. Заболотна // Порівняльно-педагогічні студії. – 2014. – №4(22). – С. 117-122.

3. Lingua Skills [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://biggggidea.com/project/lingvaskills-/](https://biggggidea.com/project/lingvaskills/)

4. Effortless English А.І. Ногє. Разговорный английский без усилий [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lelang.ru/english/audio-kurs/effortless-english-a-j-hoge-razgovornyj-anglijskij-yazyk-bez-usilij/>

5. Полиглот (телевизионная передача) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://ru.wikipedia.org/wiki/Полиглот_\(телевизионная_передача\)](http://ru.wikipedia.org/wiki/Полиглот_(телевизионная_передача))

6. Полиглот. Изучаем английский язык с Дмитрием Петровым [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://tvkultura.ru/brand/show/brand_id/14505

7. Coursera Co-Founder Andrew Ng: AI Shouldn't Be Regulated As a Basic Technology [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.forbes.com/sites/quora/2017/09/15/coursera-co-founder-andrew-ng-ai-shouldnt-be-regulated-as-a-basic-technology/#5cacc4ab7d65>

Алла Заслужена

Андрій Каній

Національний авіаційний університет

м. Київ (Україна)

ТЕХНОЛОГІЇ ВЕБ 2.0 ПРИ ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

А. Атабекова вбачає великий потенціал у системній інтеграції нових інформаційних технологій в педагогічну систему навчального закладу, наголошує на їх особистісно

зорієнтованому характері та можливості вирішувати такі навчальні педагогічні завдання з формування: професійних знань, умінь і навичок; інформаційної культури; сучасного наукового та професійного світогляду; професійної самосвідомості та реалізації творчого потенціалу особистості майбутніх спеціалістів [1]. Зазначене стосується мовної підготовки фахівців. Об'єднання традиційних методів навчання з методами, що засновані на використанні технологій з метою навчання студентів визначається як змішане навчання [2].

Сучасний розвиток мережі Інтернет характеризується широким розповсюдженням соціальних сервісів та служб (Веб 2.0 – рис.), націлених на спілкування між людьми (блог, подкаст, вікі, Твіттер, Ю Тьюб, закладки тощо) [3].



Рис. Соціальний сервіс Веб 2.0.

Питання опису методичних можливостей блогу та подкасту при вивченні іноземної мови у навчальному процесі висвітлено у роботі Ю. Ажель [4]; блогу, подкасту, вікі, Ю Тьюб, закладок, флікр – Н. Кузнецової [1].

Схарактеризуємо вплив соціального сервісу Веб 2.0. на студентів при вивченні ними іноземної мови у табл.

Вплив соціального сервісу Веб 2.0 на розвиток умінь студентів

Назва соціального сервісу Веб 2.0	Уміння, що розвиваються
Ю Тьюб, подкаст, блог	аудіювання та мовлення
блог, Pbwiki, MediaWiki, Wikihost	писемне мовлення
Вікі, закладки, флікр, блог	обізнаність/ читання

Слід зазначити, що під продуктивним писемним мовленням ми розуміємо «комплексне використання графічних, орфографічних, лексико-граматичних та стилістичних засобів для вираження думок та здійснення комунікації» [5]; а під читанням – здатність сприймати та розуміти інформацію й вимовляти для слухачів записаний текст [5].

П. Сисоєв та М. Євстигнєєв виділяють такі основні переваги технологій Веб 2.0 у методиці навчання іноземної мови: простота у використанні сервісів та їх ефективність; можливості створення особистої зони, участі у створенні та доповненні веб-ресурсів, використання різних форм інформаційних повідомлень [6].

Отже, завдяки таким характеристикам, як простота використання, доступність, ефективність організації інформаційного простору, інтерактивність, мультимедійність, надійність, безпека та особистісна зорієнтованість, Веб 2.0 технології як складова змішаного навчання мають значний потенціал у розвитку навичок читання, продуктивного писемного мовлення, аудіювання; підвищення мотивації до опанування іноземної мови та обізнаності з певних питань; реалізації творчих здібностей майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Атабекова А. Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного / А. Атабекова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/iop_pdf/179-Atabekova.pdf
2. Заслужена А. Змішане навчання в швейцарських університетах / А. Заслужена // Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, (25-26 листопада 2016 р., м. Київ). – К., 2016. – С. 110-114.

3. Кузнецова Н. Створення віртуального середовища для вивчення іноземної мови (технології Веб 2.0) / Н. Кузнецова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://librarian.ucoz.com/_fr/0/7-353-29211.pdf

4. Ажель Ю. Использование технологий ВЕБ 2.0 в преподавании иностранных языков / Ажель Ю. // Молодой ученый. – 2012. – №6. – С. 369-371.

5. Лубянова О. Психолого-педагогічні особливості формування англійської писемної комунікативної компетенції / О. Лубянова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://journal.fl.kpi.ua/ru/o-v-lubyanova/>

6. Сысоев П. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникативных Интернет-технологий / П. Сысоев, М. Евстигнеев. – М.: Глосса-Пресс; Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 182 с.

Ольга Зубрицька

Національний аерокосмічний університет

ім. М.С. Жуковського «ХАІ»

м. Харків (Україна)

ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА ПЕРЕКЛАДАЧА

Діловий етикет сформувався протягом тривалого часу як результат постійного відбору правил і форм найбільш доцільної ділової поведінки, що сприяє успіху в ділових відносинах. Власний діловий етикет присутній у кожній професії, в ньому відображаються стандарти поведінки, прийнятні для цієї професії, особливості взаємин з людьми в умовах функціонування даної професії і багато іншого – все те, що визначає і регулює людину як представника певної професії.

Представники будь-якої професії мають свої норми і правила поведінки. За допомогою цих норм і правил професія затверджує своє місце в суспільстві, а суспільство, зі свого боку, впливає на етику професії. Будь-яка професія має свої моральні норми і закони професійної поведінки, які не можна порушувати. Чесність, порядність, професійна взаємодопомога стали прапором будь-якої професії. Професія перекладача не є винятком. Вона виникла багато століть тому та постійно доводила свою необхідність суспільству. Протягом століть змінювалося як ставлення людей до цієї професії, так і етичні

норми. На початок ХХ століття ці норми вже мали певні окреслення і постійно відточувалися протягом усього ХХ століття. Специфіка етикету перекладача визначається такими факторами, як тісна взаємодія з представниками інших культур, що означає необхідність знання звичаїв і традицій не тільки своєї, але й інших країн. Від кваліфікації перекладача часто залежить атмосфера і успіх переговорів, особливо цінним вважається володіння перекладачем спеціальною (профільною) мовою.

Слід пам'ятати, що переклад передбачає не тільки передачу інформації з однієї мови на іншу, але й з культури на культуру. Якщо ця обставина недооцінена, переклад може зовсім не увійти в чужий контекст або залишитися в ньому непоміченим. Під час перекладу щось неминуче залишається неперекладеним. Що саме – доводиться свідомо і продумано вирішувати в кожному конкретному випадку.

Моральні принципи перекладача, тобто визначення того, що можна або заборонено перекладачу, є досить непростим завданням. Узагальнюючи все вищезазначене, можна виділити наступне:

1. Перекладач є транслятором, який перетворює усний чи письмовий текст іншою мовою.

2. Для перекладача текст є недоторканим. Перекладач не має права за своїм бажанням змінювати текст під час перекладу, скорочувати або розширювати його.

3. При перекладі перекладач за допомогою відомих йому професійних дій завжди прагне максимально точно передати інваріант вихідного тексту.

4. У деяких випадках в умовах усного послідовного або синхронного перекладу перекладач виявляється особою, наділеною також і дипломатичними повноваженнями (наприклад, при перекладі висловлювань великих політиків під час міжнародних зустрічей). Якщо такі дипломатичні повноваження визнаються за перекладачем, він має право відійти від вихідного тексту, виконуючи допоміжну функцію.

5. В інших випадках перекладач не має права втручатися в стосунки сторін.

6. Перекладач зобов'язаний зберігати конфіденційність щодо змісту матеріалу, що перекладається, і не розголошувати його без потреби.

7. Перекладач несе відповідальність за якість перекладу, а в разі художнього або публіцистичного перекладу має на нього авторські права, захищені законом. Він намагається досягти максимальної точності і грамотності перекладу, що можливе лише за умови постійного щоденного поглиблення і розширення знання іноземної мови, а також вивчення спеціальної термінології і розвитку вмінь орієнтуватися в тематиці перекладів.

8. Перекладач повинен постійно удосконалювати знання рідної мови.

9. Перекладачеві не слід приступати до виконання перекладів без достатнього кваліфікаційного рівня.

10. Він повинен завжди дотримуватися термінів виконання перекладів, а в разі неможливості це зробити з будь-яких причин своєчасно інформувати про це замовників.

Нижче можна зазначити деякі проблеми, з якими можуть зіткнутися перекладачі.

Одна з важливих проблем, з якою перекладач або агентство перекладів можуть зіткнутися при перекладі технічних документів і листів – це використання професійного сленгу. Регулюється це питання саме мовним етикетом, який, як правило, дозволяє використання сленгу в спілкуванні професіоналів, але виключає його, якщо серед учасників спілкування або посередників в спілкуванні можуть виявитися нефахівці.

Професійний сленг не слід плутати зі спеціальною термінологією. Робота зі спеціальною термінологією є неминучою для перекладачів, чи йде мова про медичний, технічний переклад або переклад документів юридичного та ділового характеру. Однак таку термінологію, як правило, можна знайти в загальних або спеціалізованих словниках.

Ще один важливий елемент мовного етикету - це звернення і стандартні ввічливі звороти. Дуже поширеною помилкою як в перекладних текстах, так і в текстах українською мовою є написання звернення «Ви» з великої літери в текстах, адресованих декільком особам або необмеженому колу осіб. За правилами української мови це звернення пишеться з великої

літери тільки при зверненні до однієї особи і тільки в листах, направлених безпосередньо цій особі – переважно офіційних, або при спілкуванні між малознайомими людьми.

Складність цього питання полягає в тому, що жоден кодекс чи звід правил не зможе повністю охопити всі ситуації та обставини. Отже, розглядаючи загальноприйняті принципи перекладацької етики, слід мати на увазі, що це лише морально-етична база, за допомогою якої слід будувати перекладацьку діяльність. У зв'язку з цим кодекс перекладача повинен бути загальноприйнятим, і його необхідно популяризувати.

Список використаних джерел

1. Мирам Г.Э. Профессия: переводчик / Мирам Г.Э. – М. : Эльга, Ника-Центр, 2006.
2. Миньяр-Белоручев Р.В. Как стать переводчиком? / Миньяр-Белоручев Р.В. – М. : Готика, 1999.
3. Жуков Д.М. Мы – переводчики / Жуков Д.М. – М. : Знание, 1975.
4. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика / Алексеева И.С. – СПб. : Союз, 2004. – 288 с.

Наталія Зюбанова

*Національний аерокосмічний університет імені
М. С. Жуковського «ХАІ»
м. Харків (Україна)*

ЕКСПРЕСИВНИЙ СИНТАКСИС У НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТАХ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Науково-технічним текстам професійного спрямування притаманна експресивність висловлювань не тільки стосовно синтаксису конструкцій, але й словникового складу мови. Можливо зробити порівняння форм зв'язку між частинами висловлювань у середині речення, а також і більшими відрізками висловлювань у вигляді використання експресивного синтаксису як стилістичного прийому в науково-технічних текстах професійного спрямування.

Метою дослідження є пошук явищ, які входять до експресивного синтаксису підмови спеціальності, проаналізувати синтаксичні особливості форм зв'язку між частинами

висловлення всередині речення, між реченнями, а також між відрізками висловлювань та проілюструвати їхнє використання.

Дослідження показали, що багато закономірностей синтаксичної побудови мовлення було б неможливо повноцінно зрозуміти без синтаксичного аналізу речень. Синтаксична структура речення залежить в першу чергу від дієслова, яке визначає склад аргументів та суворо обмежується семантичним контекстом [4].

У процесі дослідження науково-технічних текстів було використано методи синтаксичного та лінгвістичного аналізу, а також методи порівняльного та порівняльно-зіставлювального аналізів.

Для опису експресивності синтаксичних конструкцій ми можемо звернутися за теоретичним тлумаченням синтаксичних зв'язків до Анатолія Панасовича Загнітко [4]. Це тлумачення надає можливість вивчити синтаксичні відношення не тільки в середині речення, але і в межах більших синтаксичних одиниць. Увагу дослідників було звернено до дослідження в текстах за спеціальністю стилістичних прийомів синтаксису, які вважають властивими тільки для англійської художньої літератури.

Розглянемо один з них як стилістичний прийом, що належить до форм зв'язку між частинами висловлювань усередині речення.

Літота

З літотами ми зустрічаємося у повсякденній мові. Це – особливий стилістичний прийом експресивності, який використовують дуже успішно з різною метою у літературі технічного і художнього напрямків. Наприклад, для пом'якшення якогось різкого висловлювання: *This, indeed, was one of the rare successful cases of “killing two birds with one alone”. Basically, therefore, all aircraft are jet-propelled* [2].

Насправді, це один з рідкісних вдалих випадків “двох птахів одним ударом”. По суті, всі літаки – реактивні [2].

Для навмисного послаблення чи підсилення позитивної ознаки поняття в досліджуваних текстах використовувався цей стилістичний прийом, що ґрунтується на конструкції з негативною часткою *no* або *not*.

Послаблення позитивної ознаки поняття подане в наступному прикладі:

The subject line with FYI is not a bad idea...

Предметний рядок із FYI – непогана ідея...

Тут літота використана як свідоме зменшення позитивної ознаки поняття. У первинному значенні в англійській мові *Litotes* є подвійне заперечення для виразності позитивної ознаки. Наприклад:

Alan says he's 80 years old, but nobody believes him [3].

Алан говорить, що йому 80 років, але ніхто йому не вірить [3].

Сила виразності цього прийому полягає в тому, що подане свідоме зменшення зрозуміле для читача з контексту.

Прикладом ствердження позитивної ознаки поняття через заперечення є таке речення: *Modern houses are not made of steel and reinforced concrete units only. Сучасні будинки зводяться не тільки зі сталі та залізобетону.*

Заперечення в літоті цього речення не можна розглядати як звичайне зняття ознаки, що полягає в запереченні поняття. Тут відбувається настільки тісне злиття негативної частини з наступним словом, що обидва елементи стають невіддільними один від одного. Вони утворюють нову змістовну єдність.

В оформленні літоти важливу роль відіграє інтонація. Негативна частина в літоті завжди знаходиться під сильним наголосом. Це сприяє переосмисленню всієї конструкції, оскільки в звичайних заперечних конструкціях не емпатичного характеру заперечення не виділяють. Наприклад: *These new functions can't be called just like the built-in functions of CLIPS. Ці нові функції не можуть бути названі подібно вбудованим функціям CLIPS.*

Емоційний вплив

Емоційний вплив підкреслює особисту думку людини стосовно якоїсь події чи іншої людини.

I don't know, I think it really upset her. What did she say about you? That you were bossy, and, erm ... insensitive [1].

Я не знаю, я гадаю це справді її засмутило. Що вона про вас сказала? Що ви були шишукватим, і ... нечутливим [1].

But with the email, the software and hardware that you use for composing, sending, storing, downloading and reading may be completely different from what your correspondent uses.

Але що стосується Email, програмне, й апаратне забезпечення яке ви використовуєте для складання ...

Еліпсис

Останнім часом спостерігаємо тенденцію до використання еліптичних конструкцій у підмові спеціальності. Під еліпсисом розуміємо навмисне опущення будь-якого члена речення в літературно-писемному типі мовлення. Розглянемо приклад:

Email design RFC80 now is available.

Tenep доступний Email дизайн RFC80. She didn't like me smoking in the office – it really bothered her [1].

Вона не любить, коли я курю в офісі, бо це її дуже турбує [1].

У першому реченні відсутній присудок. Якщо відсутність членів речення в живій розмовній мові не має мети впливу на читача чи слухача, а лише характеризує умови спілкування чи внутрішній стан того, хто говорить, то у наведеному випадку актуалізовано іншу властивість, а саме заздалегідь намічений та реалізований емоційний вплив на читача за рахунок опущення присудка, що розтягує висловлення та робить його актуальнішим.

Таким чином, наше дослідження доводить, що експресивність науково-технічних текстів професійного спрямування досягається різноманітним забарвленням лінгвістичних засобів, як один з стилістичних прийомів, що показує зв'язок між частинами висловлювань у середині речення як літота або еліпсис.

Список використаних джерел

1. Cotton D. Language Leader Intermediate / David Cotton, David Falvey, Simon Kent. – Pearson Education Limited, 2008. – 188 p.
2. Jet propulsion: variety of systems: How the Gas turbine works. The North American edition, 2008.
3. Murphy R. English Grammar in Use with answers / Raymond Murphy. – Second edition. – Cambridge University Press, 1994. – 350 p.
4. Загнітко А. Український синтаксис: теоретико-прикладний аспект / А. Загнітко. – Донецьк, 2009. – 137 с.

Natalia Zubanova

Arthur Zakharchenko

National aerospace university named after N.E. Zhukovskiy «KHA1»

Kharkiv (Ukraine)

THE LIBYAN EXPERIENCE OF LANGUAGE GAMES AND CODING ELEMENTS INFLUENCE ON THE PROCESS OF ENGLISH STUDYING

In this abstracts we'd like to consider the positive moments of language games and coding elements influence on the process of English studying at the elementary level.

The present investigation is guided by the assumption that using a language games-based approach is likely to provide more learning opportunities for pupils through creating an enjoyable learning environment which will enhance pupil-pupil and teacher-pupil interaction. This study involves the use of language games in teaching English to young Libyan learners in two state schools in Libya's capital, Tripoli. One hundred 11 year old pupils and two teachers took part in this study. Pupils were divided into four classes, two traditional classes and two language games classes. The main purpose of the study is to explore the nature of classroom interaction in Libyan EFL primary classrooms and how this is affected by the use of language games. The study also aims to discover the teachers' perceptions concerning the use of language games and their impact on pupil learning in action. The study employed a multi-method research design based on a combination of quantitative and qualitative research methods. Data was gathered by means of live classroom observation using computerised observation software as well as videorecording, stimulated recall and semi-structured interviews with teachers, and the analysis of pupil-pupil talk during a spot-the differences game. The coding scheme used as a general framework in this study was adapted from the work of Sinclair and Coulthard (1975). Transcripts of the observations were coded and analysed at the level of acts. The nature of classroom interaction in the traditional classes and language games-based classes was compared. The overall findings revealed that, although teachers still dominated the talk and controlled classroom discourse, some significant differences were found in the nature of classroom interaction between traditional and language gamesbased

classes. It also emerged that pupils who used language games were more successful than their counterparts in traditional classes in producing more and longer utterances containing English. It was also found that the teachers participating in this study developed positive perceptions concerning the use of language games.

Thus we can summarize two facts:

Firstly, the pupils using language games were better in English than their classmates not using this method of education.

Secondly, it is the positive influence of language games and coding on the pupils of the primary classes. These approaches help them to acquire skills in English comprehension of any situation concerning oral and written speeches.

References

1. Shaban Aldabbus. An Investigation into the Impact of Language Games on Classroom Interaction and Pupil Learning in Libyan EFL Primary Classrooms / Newcastle University School of Education, Communication, and Language Sciences, Newcastle university library, 2008 – P. 2-3.

2. Gill Hadfield. Elementary Communication Games.1984.

Natalia Zubanova

Andriy Medvid

*National aerospace university named after N.E. Zhukovskiy «KHAU»
Kharkiv (Ukraine)*

LISTENING IN A STUDYING OF FOREIGN LANGUAGE

While listening to a native speaker you can't understand him, but hear only separate sounds. During our conversation we can feel ourselves that it is difficult to choose the proper words to answer or to support the conversation. A such situation can happen with everybody in spite of the person is good at reading, knowing a vocabulary and translating. Listening is a vital skill for learning language. Researching shows, while communicating we spend approximately 40-50% of our time to listen, 25-30% to speak, 11-16% to read and only 9% to write. It means we spend half of our time for listening. "If you develop good listening comprehension, the other skills will come, the speaking will come, even your grammar, your accuracy. All of these things will come if you have had so much exposure to the

language that you understand it when it is spoken by a native speaker” (Steve Kauffman). “Listening is a complex skill which operates at various levels. It is a skill which involves a series of different strategies and micro-skills that we use at different times for different purpose“ (Meet Rob). We can listen to foreign language in different ways: watch films, listen to music and speech of famous people. In the world of language learning I often hear that foreign language movies are a golden ticket to success. But are foreign language movies really a great way to learn a language? Or are they a big waste of time? Watching a movie just once is akin to looking at a flashcard just once. If you are going to study the material you need to review it multiple times. You are able to notice certain words and phrases often cropping up. It helps anyone to consolidate language that you have been learning. For example, if you`ve learnt a word in a textbook and you`ll hear it later in a movie it can help you to improve your understanding. People always say that you should watch movies to help you learn a foreign language. I think it`s useful because you get to hear lots of slang and cool expressions. It`s how people really talk.

Евгений Иванов

*Национальный авиационный университет
г. Киев (Украина)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

В последнее время наблюдается тенденция снижения интереса студентов к изучению иностранных языков. В связи с тем, что большинство из них не имеет возможности практиковать полученные знания вне занятий, их изучение часто превращается в пустое зубуривание грамматических форм или лексических единиц.

Именно поэтому в последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий. По мнению многих исследователей (Л.А. Цветкова, И.А. Цатраева), сфера применения компьютерных технологий в обучении иностранного языка необычайно широка: они могут быть эффективно использованы для ознакомления студентов с новым

учебным материалом, с новыми образцами высказываний, а также в роли предмета для осуществления контроля.

Среди всех понятий, которые используются в психологии для объяснения побудительных моментов в поведении человека, самыми общими и основными являются понятия мотивации и мотива. Мотивацию можно определить как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность.

А мотив мы можем трактовать, как побуждение к совершению поведенческого акта, порождение системой потребностей человека и с разной степенью осознаваемое, либо неосознаваемое им вообще. Мотивы, которые определяют преобладание интереса к предмету иностранный язык, многообразны. И все они определяются рядом специфических факторов:

- особенностями обучающегося (пол, самооценка, уровень интеллектуального развития);
- особенностями преподавателя и его отношения к педагогической деятельности;
- спецификой учебного предмета.

Однако необходимо отметить тот факт, что применение компьютерных технологий может повысить данный интерес. Поэтому в настоящее время мы все чаще наблюдаем их активное применение на занятиях в высших учебных заведениях. Как утверждают сами преподаватели, с их помощью можно эффективно отрабатывать все виды речевой деятельности. Согласно их мнению, компьютерные технологии наиболее помогают в совершенствовании навыков аудирования и чтения. Затем следуют навыки говорения, и лишь потом только навыки письма

Разберем ситуацию с таким видом речевой деятельности, как говорение. Часто на занятиях по изучению иностранного языка процесс вовлечение учащихся в устную речь становится просто не интересным для самих студентов. Поэтому активность их работы резко снижается, что приводит к потере желания вести беседу вообще. Однако при работе с использованием компьютерных технологий это исключено. Важной особенностью применения компьютера в учебном процессе является то, что он

может стать «собеседником» обучаемого, т.е. работать в коммуникативно-направленном диалогическом режиме и определенным образом, например, с помощью графических средств анализатора и синтезатора речи, восполнять отсутствие естественного коммуниканта, моделируя и имитируя его речевое и речевое поведение.

В настоящее время существует большое количество компьютерных программ для отработки всех видов речевой деятельности, а также для работы над всеми аспектами иностранного языка (грамматика, лексика, фонетика). Поэтому преподаватель не испытывает никаких трудностей при выборе той или иной программы для работы с учащимися.

Например, на занятиях по английскому языку для отработки грамматики возможно использование такие компьютерные программы, как «Big Ben», «English Tutor», при отработке лексики – «English on holidays», при отработке фонетики – «Профессор Хиггинс», «English Platinum» и другие.

Рассмотрим более детально современные приложения для изучения английского языка как самостоятельно, так и под руководством преподавателя. Часть из этих программ является компьютерными приложениями и для пользования ними необходим персональный компьютер. Тем не менее, в современном мире смартфон уже практически заменил ПК и большинство приложений выпускается либо с поддержкой работы на смартфоне либо изначально разработанными под платформу Android.

Особо на общем фоне выделяются универсальные приложения Lingualeo и Duolingo. Пожалуй, это одни из самых лучших приложений для изучения английского языка. С большей частью упражнений можно работать совершенно бесплатно. Платный аккаунт стоит недорого и позволяет проходить специальные курсы изучения грамматики, а также дает доступ к дополнительным видам упражнений. Бесплатный аккаунт позволяет учить новые слова, оттачивать навыки правописания, смотреть видео с субтитрами, разбирать тексты песен и т. д. Авторы создали систему, которая сама определяет слабые и сильные стороны студента и разрабатывает для него программу обучения.

Для изучения лексики чаще всего используются Easy Ten для Android или iOS, а также Флэшкарты Anki. Флэшкарты – это современный аналог классических карточек для изучения английских слов на планшете и телефоне. Работать с таким предложением гораздо удобнее, чем со стопкой бумажек. Более того, в приложении заложена функция интервального повторения: программа позаботится о том, чтобы студенты не забывали повторять изученную лексику.

Разговорную речь тоже можно оттачивать с помощью компьютерных технологий. В наши дни онлайн-общение доступно и через компьютер, и через смартфон или планшет. Собеседников можно отыскать на специализированных сайтах italki.com или polyglotclub.com.

Улучшить понимание английского на слух тоже можно с помощью компьютерных технологий. Основными помощниками здесь станут подкасты, которые можно в изобилии найти в интернете, видеоролики с канала YouTube, а также прослушивание песен в оригинале.

Граматику студентам поможет освоить приложение Johnny Grammar для Android. Всевозможные тесты и онлайн-упражнения дадут уникальную возможность проверить себя и обнаружить слабые места в знании грамматики.

Чтение новостей на английском – относительно простая, но очень полезная задача. По сравнению с чтением художественной литературы, времени это отнимает немного, зато есть возможность не просто почитать на английском, но и узнавать новые слова, а также последние события в мире. Рекомендуется пользоваться приложениями Yahoo News Digest или BBC News для Android и Newsy или BBC News для iOS.

Улучшить произношение студентов с помощью мобильного устройства или компьютера можно с помощью программ English Pronunciation для Android и Sounds: The Pronunciation App FREE для iOS.

Это далеко не полный список методов и способов, с помощью которых преподаватель может сделать изучение английского более привлекательным или разнообразным. Легко заметить, что каждый год появляется все большее количество современных программ для изучения иностранного языка,

которые становятся «другом» и «помощником» как для преподавателя, так и для студентов.

Жанна Іванова

Національний авіаційний університет

м. Київ (Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ДОСВІДУ ВИВЧЕННЯ ПЕРШОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРИ ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

Нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії в Україні і в усьому світі стають передумовою розширення функцій іноземної мови як навчального предмета. Через це виникають проблеми з питань щодо так званого трилінгвізму (взаємодії рідної мови, першої іноземної англійської, другої іноземної німецької), які закономірно виникають у студентів та викладачів.

Упродовж останніх двадцяти років науковці дедалі більше схиляються до думки, що контакт двох мов вносить не лише додаткові помилки й плутанину, а й позитивні моменти. Йдеться про досвід вивчення першої іноземної мови, який сприяє розвитку рецептивних і продуктивних умінь під час опанування другої іноземної мови, і не лише в плані перенесення значення слів (наприклад англ. »garden«; нім. »Garten«), що також значно полегшує семантизацію лексичного матеріалу. Велике значення має те, що можна провести паралелі між першою іноземною мовою та другою, або, навпаки, простежити відмінності, які слугуватимуть контрастом для кращого унаочнення. Наша кафедра працює в таких умовах трилінгвізму вже понад п'ятнадцять років, а тому вже набуто певний досвід з цієї проблеми.

Особливо це стосується вдалого використання мовленнєвого досвіду студентів та інтерференції мов, що є генетично близькими (англійська та німецька), для яких характерні загальні тенденції у вимові, розвитку граматичної будови та пласти схожих слів (загальногерманської лексики). Порівняльний аналіз засобів німецької, англійської та рідної мов, як свідчить досвід, підвищує ефективність навчання

Розширюються безпосередні зв'язки між українськими і зарубіжними вищими навчальними закладами та розробляються програми з культурного та освітнього обміну студентами, активізується участь українських студентів у спільних міжнародних проектах.

Англійська й німецька як германські мови споріднені в багатьох аспектах. Насамперед це простежується у лексиці, особливо на початковому етапі, де можна помітити багато відповідностей та очевидний зв'язок між німецькою та англійською мовами. До того ж є багато інтернаціоналізмів, здебільшого греко-латинського походження, які трапляються в обох мовах, проте відрізняються вимовою та написанням. З досвіду вивчення першої іноземної мови студенти знають, як загалом вивчають іноземну мову, наприклад, мають свою стратегію запам'ятовування лексичних одиниць, яку вони використовують для вивчення другої іноземної мови. Для студентів є зрозумілими значна кількість вправ і завдань, а також види навчальної діяльності, які широко використовувались у навчанні першої іноземної мови (англійської). До того ж в студентів уже як правило сформоване вміння працювати зі словником, під час опрацювання навчальних текстів, які можуть містити незнайомі мовні одиниці; у деяких виникає потреба звернутися до словника для пошуку слів, необхідних для задоволення певних комунікативних намірів в усномовленнєвому спілкуванні під час виконання творчих завдань. Використання словника передбачає також діяльність, пов'язана з самостійним (домашнім) читанням. У цьому виді навчальної діяльності у студентів також є певний досвід, здобутий на парах англійської мови. Необхідно продовжувати роботу з розвитку механізмів мовної здогадки про значення так званої потенційної лексики: мовних одиниць, які мають спільні словотворчі елементи з раніше вивченими словами; слів-інтернаціоналізмів; слів, про значення яких можна здогадатися з контексту. Слід зазначити, що рідна мова (українська або російська) належить до східнослов'янських мов, а англійська та німецька – до германських, тому вони мають суттєві відмінності; проте обидві групи мов належать до однієї сім'ї – індоєвропейських мов, що свідчить про їх спорідненість. Враховуючи цей факт, доцільно

згадати про другий принцип навчання другої іноземної мови: навчання другої іноземної мови здійснюється на порівнянні або протиставленні фонетики, лексики, граматики, тобто необхідно «спиратися» на знання та досвід, отримані при вивченні першої іноземної мови, а також слід враховувати знання рідної мови. Психологічні дослідження довели, що успішність навчання другої іноземної мови значною мірою залежить від того, наскільки широко використовується набутий досвід студентів, який є опорою для засвоєння нового. Такі обставини дають змогу швидше формувати мовний механізм другої іноземної мови, бо в студентів уже є потенційна можливість розуміти певний пласт німецької лексики. Потенційний словник складається з: інтернаціональної лексики: (die Universal, der Student, der Doktor, die Medizin; die Biographie, die Philologie, die Atmosphäre); слів індоєвропейського фонду, що є близькими по формі в рідній мові (українській чи російській), та англійській; німецьких слів, близьких за формою та значенням до слів рідної мови. Ці слова у своїй більшості є також інтернаціональною лексикою, але в англійській мові їм відповідають слова іншого кореня (нім. укр. die Bibliothek бібліотека; die Möbel меблі; das Ziel ціль). В англійській та німецькій мовах є морфеми, близькі за формою, що мають однакове значення (нім. англ. un-: unnatürlich, un-: unnatural -los: sorglos, -less: careless).

Кількість опорної лексики у мові, що вивчається, визначається у результаті співвідношення певної пари контактуючих мов: іноземної, що вивчається, та рідної, або першої та другої іноземних мов. Проаналізувавши лексичні одиниці (ЛО), що вивчаються на початковому етапі, ми можемо скласти перелік слів, схожих у німецькій та англійській мові, значення яких в англійській та німецькій мовах однакові або близькі, а при їх се-мантизації вони зрозумілі всім. Такі ЛО слід використовувати для швидкого збагачення словникового запасу. У таких групах ЛО систематизується елементарний щоденний досвід, відомий з рідної мови та перенесений на першу іноземну мову для вивчення лексики.

Важливим є вибір оптимальної технології навчання, яка враховує взаємодію нового іншомовного механізму з механізмом

рідної і першої іноземної мови та визначення спільного й подібного у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Ольга Каніболоцька

*Запорізький національний університет
м. Запоріжжя (Україна)*

СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СИНТЕТИЧНОГО ЧИТАННЯ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Підвищення якості підготовки спеціалістів – головне завдання сучасної вищої школи і, без сумніву, підвищення ефективності викладання іноземних мов є однією із складових у розв’язанні цього важливого комплексного завдання. Особливого значення формування іншомовної стратегічної компетенції набуває в рамках навчання різним видам іншомовного читання. Читання – це один із провідних видів мовної діяльності, який сприяє розвитку інших мовних навичок і вмій. Читання визначається як процес сприйняття текстової інформації та містить такі психологічні компоненти: бачу – впізнаю – вимовляю – розумію – перекладаю [1, с. 322]. Як відомо, це єдиний аналітико-семантичний процес. Однак в ньому, залежно від поставлених завдань, переважає або аналіз, або синтез інформації. У випадку, коли текст сприймається, головним чином, від загального до часткового, ми говоримо про аналітичне читання. І навпаки, якщо цей процес змінює напрямок і від часткового прямує до узагальнень, йдеться про читання синтетичне. Саме особливості навчання синтетичному читанню і будуть розглянуті в рамках нашого дослідження.

Навчити читати іноземною мовою в мовному вузі означає навчити студентів читати фахову літературу з різними цілями, тобто навчити студентів диференційованому, гнучкому, зрілому, а ми б ще додали – мобільному читанню. Для зручності зупинимось на одній з цих назв, а саме на тій, яка найповніше відображає дане поняття – диференційоване читання [1]. Поняття диференційованого читання в навчально-виховному процесі передбачає такі види читання: вивчаюче (аналітичне), проглядово-пошукове і ознайомче (синтетичне). Одним із

основних критеріїв диференційованого читання є вміння переходити відодного виду читання до іншого залежно від поставленої мети.

Вивчальне і ознайомлювальне читання принципово відрізняються, хоча і містять спільні елементи. Цілі цих видів читання відрізняються, як цілі аналітичного і синтетичного читання. Саме тому різні види читання повинні реалізуватися в навчально-виховному процесі на практичних заняттях I-II курсів. На першому році навчання особливого значення набуває проведення практичних занять з розвитку навичок вивчального читання, в основу яких покладено співвідношення проглядово-пошукового та вивчального читання. Це, в основному, традиційні заняття з поглибленим вивченням лексико-граматичного матеріалу, які можна проводити за підручниками, посібниками, на основі журнальних статей і патентів, практичних завдань під час вивчення розмовних тем. В основі практичних занять з розвитку навичок ознайомлювального читання покладено основні риси проглядово-пошукового та ознайомлювального читання. На нашу думку, реальні можливості для організації вказаних практичних занять існують і найкраще реалізуються в серії практичних занять з позааудиторного самостійного читання. Проводяться такі заняття на основі додаткових текстів з підручників, суспільно-політичних, науково-популярних, науково-технічних текстів, спеціально підібраних викладачами для проглядово-пошукового і ознайомлювального читання з урахуванням цілей, які поставлені перед викладачами і студентами. Зміст таких практичних занять вирізняється блоками різних вправ, які розроблено для різних видів читання. У вищій школі актуальності набувають різні види читання в рамках практичних занять, але синтетичне (швидке) читання розкриває більше можливостей отримання «швидкої» інформації. Цей вид читання характеризується тим, що читач сприймає зміст тексту, не скеровуючи свої свідомі зусилля на аналіз мовної форми, в якій цей зміст виражено.

Між аналітичним і синтетичним читанням існує певний зв'язок. Аналітичне читання є підготовчим етапом до синтетичного. При читанні оригінальних або мало адаптованих текстів на основі знань та навичок, набутих у школі, синтетичне

читання і аналітичне читання тісно переплітаються. Для розуміння певних уривків тексту не потрібно свідомих аналітичних зусиль, інші ж потребують певних міркувань, за допомогою яких відбувається перехід від мовної форми до змісту, тому дуже важливо навчити студентів легко переходити від одного типу читання до іншого.

Синтетичне читання здійснюється на матеріалі текстів, у яких лексико-фразеологічний та граматичний матеріал в основному знайомий студентам мовних спеціальностей. Проте в них можуть бути і деякі лексичні одиниці, які стають зрозумілими на основі контексту та завдяки наявності в них засвоєних словотворчих елементів. При правильному розвитку навичок синтетичного читання такі труднощі майже не сповільнюють його. Синтетичне читання може відбуватися як читання про себе і вголос. Важливою умовою успішного навчання синтетичного читання є правильне навчання аналітичного читання. Крім застосування тих форм роботи, які впливають з самого визначення цього виду читання, слід пам'ятати також, що аналітична робота над текстом повинна завершуватись швидким читанням з безперекладним розумінням всього тексту. Ця ланка в роботі пов'язує навчання аналітичного і синтетичного читання.

Зупинимося на особливостях синтетичного (швидкого) читання іноземною мовою. Вітчизняні та зарубіжні методисти, психологи визнають складність і багатогранність процесу синтетичного читання. Деякі дослідники (Ф. Лейкон, А. Херіс) прийшли до висновку, що хороший читець має гнучкість читання (*flexibility of reading*). Вивчаючи фактори, що впливають на швидкість читання, було встановлено, що швидкість читання багато в чому залежить від особливостей сприйняття. Так, у читців, що володіють більш високою швидкістю читання, процеси розпізнавання зорових невербальних образів протікають набагато швидше, ніж у повільних читців. Під гнучкістю в читанні розуміється здатність читача змінювати план своїх власних дій, здійснюваних ним у процесі читання, якщо раніше існуючий план виявляється помилковим. Гнучкість читання є одним з ознак досвідченого читця. Але основною ознакою досвідченого читця є розвинена здатність контролювати,

оцінювати свою діяльність, а також переносити використовувані в процесі читання стратегії на інші комунікативні ситуації і завдання. Відповідно до процесу розвитку умінь синтетичного читання, стратегії читання можуть бути комплексними і простими, використовуватися при високому ступені автоматизму, свідомо чи несвідомо. Використання тієї чи іншої стратегії в читанні залежить від великої кількості факторів.

Застосування стратегій читання вимагає від читача розвитку певних здібностей. Виділяються такі стратегії читання: репродуктивні стратегії (опускання, узагальнення, фокусування, інтерпретація); використання джерел, на яких ґрунтуються висновки, а саме: інформацію з тексту, знання читача, контекстові ознаки і ключові слова, що утворюють тематичні єдності; прогнозування, побудоване на темі прочитаного матеріалу; читець спирається при прогнозуванні на назву, початкові і заключні пропозиції, тематичні слова, знання про події, дії, на інформацію, отриману з контексту; прогнозування подальших дій: слова-сигнали, тематичні пропозиції на початку текстового матеріалу викликають у читача почуття очікування, яке активізує знання відповідно до ситуації, представленої в тексті; структурні сигнали, які використовуються для утворення нарративних і тематичних єдностей. Так, наприклад, до типових структурних сигналів розповіді відносяться: зміна теми, перспективи, ситуації, введення нових героїв; стратегії сприйняття і прийняття до уваги ознак стилю на різних рівнях тексту (виділений порядок слів, структура пропозиції, метафори); стратегії використання читачем своїх знань (пошук відповідних знань в пам'яті, з'єднання нового знання з наявних у читача знань); стратегії активізації та інтеграції знань про розвиток дій у тексті; стратегії інтеграції контекстної інформації до певної теми (знання культури, ціннісних орієнтирів, світоглядної системи, правил поведінки, стандартних соціальних ситуацій); стратегії обробки інформації; стратегії досягнення мети; стратегії, орієнтовані на культурний аспект (фокусування уваги на схожість і відмінність в культурах, пошук важливої інформації з питань, пов'язаних з культурою).

Дія когнітивних стратегій в читанні направлена на досягнення когнітивної мети, наприклад, визначення в процесі

читання основного змісту текстового матеріалу, того, що є важливим, а що – ні. За допомогою метакогнітивних стратегій, навпаки, перевіряють, чи досягнута мета. Важливо знати, які метакогнітивні здібності необхідні для ефективного читання. Х. Браун виділяє метакогнітивні стратегії, які сприяють досягненню ефективності в читанні, а саме: 1) з'ясування мети читання; 2) встановлення важливих моментів у тексті; 3) фокусування уваги на головному змісті; 4) моніторинг дій з метою визначення досягнутих цілей; 5) питання до самого себе з метою визначення досягнутих цілей; 6) виконання коригувальних дій у разі нерозуміння; 7) концентрація уваги на логічну структуру тексту [2, с. 172]. Так, наприклад, стратегія фокусування уваги на головному сприяє економії часу і пам'яті при читанні. Використання читцем цієї стратегії особливо необхідне при швидкому читанні: це дозволяє вибрати головну інформацію з тексту та впорядкувати її за ступенем важливості. Оцінка застосовуваних стратегій як когнітивних або метакогнітивних залежить від того, до якого рівня дій спонукає читача та чи інша стратегія. Стратегії вибору важливої для розуміння тексту інформації, узагальнення та прогнозування при читанні націлюють читача на розуміння змісту прочитаного.

Таким чином, застосування вказаних стратегій дозволяє читачеві пізнати життєві стандарти і цінності іншомовного соціуму, розвинути в себе готовність і здатність перейняти перспективи членів цього соціуму. Характер застосування студентами вищеназваних стратегій під час навчання читанню іноземною мовою залежить від поставлених перед ними цілей, які визначають зміст навчання читання.

Список використаних джерел

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching / H. Douglas Brown. – London : Pearson Education, 2006. – 410 p.

DIDACTIC VALUE OF DICTIONARIES IN PROFESSION-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE STUDY

Dictionaries are considered to be of great value to education in general and to foreign language training in particular. They occupy a special place among the text teaching resources as a source of information so that they are necessary supplements to coursebooks expanding their boundaries and providing background and additional information. Taking into account the value of dictionaries in spreading knowledge and culture, Landau states that the term “dictionary” is powerful and suggests authority, scholarship and precision [2, p. 21].

Because of containing the achievements of science and the wisdom of nations, dictionaries make considerable impact on the students’ personal and professional development increasing their intellectual capacity, improving their memory and thinking, expanding their horizons as well as perfecting their native and foreign languages. The use of dictionaries is a multi-training activity, which in its significance is one of the main activities among others in the process of profession-oriented foreign language study.

Dictionary as a didactic aid performs functions aimed primarily at the formation and development of such leading competencies in the future specialists’ preparation as: *search-informational competence* (the ability to carry out search activity using the latest advanced technologies at a professional level through the development of practical skills of dictionary activity, the analysis of the received information and its usage) [1, p. 61]; *communicative competence* (the ability to use the language depending on the situation, a person’s specific quality acquired in the process of communication or specially organized training) [6, p. 132]; *foreign language professional competence* (fluency of professional terminology; fluency in vocabulary on social subjects; the ability to use special foreign literature; the ability to apply the acquired skills in future professional activities; the ability to compose business letters, abstracts, resumes and other documents; the ability to search for and select information; possession of appropriate discursive competence; the ability to

achieve professional growth in a foreign environment) [4, p. 117-118]. According to N.O. Mykytenko *foreign language communicative competence of a future specialist* is defined as a complex creation, an integral characteristic of professional, business and personal qualities, the ability to demonstrate highly effective communication skills in the process of profession-oriented foreign language communication [3, p. 17].

Consequently, the benefits of dictionaries for the students of higher educational institutions should not be ignored at the foreign language classes. On the one hand, dictionaries contribute to a thorough study of all academic disciplines and, in particular, of native and foreign languages. On the other hand, dictionaries, as indispensable additions to coursebooks, help students perceive, understand, operate, analyse and absorb a significant amount of information which is constantly increasing, especially in the field of the chosen future profession.

When conducting dictionary activity with the students of a higher school, it is very important to follow the principle of profession oriented educational activity which suggests “professional painting” of all kinds of activities in a foreign language class [5, p. 105]. It should be noted that only students with a rich range of learning experience are well prepared for acquiring much of a foreign language through the usage of dictionaries in their studies.

It is necessary to make a dictionary an indispensable assistant of a teacher and a student as the facilities it provides in teaching and learning foreign languages and other subjects are noteworthy. Having analysed the existing materials on the issue of cognitive and practical value of dictionaries in the process of study, we consider the possibility that in foreign language training it should be paid more attention to different types of dictionary activity at the foreign language classes. That makes it possible to increase the volume of the received information, to expand vocabulary, to improve speech and to increase productivity of students and teachers.

Thus, dictionaries are a powerful learning tool that according to its characteristics and educational potential can be an effective means of formation of foreign language communicative competence of a future specialist.

References

1. Кривець С.В. Формування пошуково-інформаційної компетентності майбутніх вчителів у процесі роботи зі словниково-довідниковою літературою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С.В. Кривець. – Ніжин : Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менеджменту освіти» АПН України, 2009 – 235 с.
2. Лендау С.І. Словники: мистецтво та ремесло лексикографії / С.І. Лендау. – [Пер. з англ.] – К. : К.І.С., 2012 – 480 с.
3. Микитенко Н.О. Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей : автореф. ... дис. док. пед. наук : 13.00.04, 13.00.02 / Н.О. Микитенко. – Тернопіль : Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, 2011 – 43 с.
4. Микитенко Н.О. Якісні показники технології ефективності формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю / Н.О. Микитенко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. «Педагогіка». – Вип. 1. – Тернопіль, 2015 – С. 111-119.
5. Ніколаєнко Ю.О. Принципи підготовки студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі / Ю.О. Ніколаєнко // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Вип. 37. – Кривий Ріг : ДВНЗ «КНУ», 2013 – С. 102-106.
6. Потюк І. Комунікативна компетенція як невід’ємна складова навчального процесу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : file:///C:/Users/home/Downloads/Mir_2012_1_29.pdf

Кислицька Анастасія

Національний авіаційний університет

м. Київ (Україна)

СУБ’ЕКТИВАЦІЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО ПРОЦЕСУ

Процеси демократизації та відсутність уніфікованої перекладацької школи в Україні передбачають демократичний підхід не лише до вибору матеріалу перекладу, а й власне до способу його здійснення. У результаті, кінцевий продукт роботи перекладача здійсмає низку як позитивних, так і критичних відгуків з боку колег чи, навіть, далеких від цієї галузі осіб, проте з ґрунтовними знаннями іноземних мов та звичкою читати художню літературу в оригіналі. Отже, доцільно порушити тему

суб'єктивізації перекладацького процесу – тенденції вносити в цільовий текст інформацію суто індивідуального, особистісного характеру, що частково чи повністю відрізняється від об'єктивно поданої в оригіналі.

Вплив суб'єктивного чинника на процес перекладу художньої літератури, щоправда, породжує проблему не лише на теренах української перекладацької спільноти. Відтак, рівень дослідження цього питання досить високий, про що свідчать наукові доробки вітчизняних та іноземних дослідників, зокрема Л. Сапогової, М. Іванова, Е. Дженцлера і т. ін. У їхніх працях проблемі суб'єктивізації перекладацького процесу присвячено окремі параграфи, розділи. Низка наукових статей Д. Калмикової, М. Ребенко, А. Водяницької, К. Чупрової і т. ін. також висвітлюють зазначену тему.

Факт, що згадані науковці є нашими сучасниками та діючими практиками, репрезентує актуальність дослідження поставленої проблеми (особливо, коли мова йде про переклад саме художньої літератури, адже пересічний читач наражається на небезпеку взяти до рук не переклад бажаного твору, а повністю новий, самостійний літературний витвір, відмінний від оригіналу). Ілюстративним підтвердженням цього факту, на нашу думку, може стати україномовний переклад дитячої повісті Н. Геймана «Кораліна», виконаний вітчизняним перекладачем-сучасником О. Мокровольським.

Варто зазначити, що питання суб'єктивізації перекладацького процесу, як ми вважаємо, включає дотичні проблемні чинники на кшталт мовної особистості перекладача, його професійного дискурсу, мовної картини світу, життєвого досвіду, творчого потенціалу, способу мислення, а також оточуючого суспільства і т. ін. Усе це разом складає єдиний суб'єктивний чинник і визначає кінцевий результат художнього перекладу.

Доведемо зазначене твердження прикладами з оригінального й цільового текстів «Кораліни» Н. Геймана і О. Мокровольського. На нашу думку, суб'єктивізація тут найбільше виявляється в чинниках власне мовної особистості перекладача, його творчості та в суспільно-політичному чиннику (збагачення української мови підзабутою та новою лексикою).

Відтак, мовна особистість О. Мокровольського – його особистий лексикон – репрезентується такими прикладами:

«На обід того вечора була піца, і хай її **скухторив** у домашніх умовах тато (тож кірка була тут тлуста й глевка-непропечена, там – затонка й підгоріла)...» [2, с. 168]. Пропонуємо англomовний оригінал цього речення: “*Dinner that night was pizza, and even though it **was homemade** by her father (so the crust was alternately thick and doughy and raw, or too thin and burnt)...» [7, с. 75].*

Наведемо інший приклад: «Це був дуже **сурйозний** дощ, і поки-що його **сурйозна** мета була ось така: хутчій перетворити сад на сун із каламутної брудяки» [2, с. 20]. У той час, як в оригіналі це виглядає інакше (варто звернути увагу на опис дощу): “*It wasn’t the kind of rain you could go out in—it was the other kind, the kind that threw itself down from the sky and splashed where it landed* [7, с. 6]”.

Ще один приклад: “*She supposed her mother must have locked it again. She **shrugged**. **Coraline went to see her father**. He had his back to the door as he typed*” [7, с. 13]. – «Певне, мама пішла й знову їх замкнула? Дівчинка **здвигнула** плечима. А **зараз перевідати тата**» [2, с. 32].

Варто проаналізувати й цей уривок з повісті та його український переклад (зазначеним прикладом підтвердимо, що українська мова багата на словотворчі афікси, завдяки яким можна точно та експресивно передати будь-що): “*She fancied she could hear sweet music on the night air: the kind of music that can only be played on **the tiniest** silver trombones and trumpets and bassoons, on piccolos and tubas so delicate and small that their keys could only be pressed by the tiny pink fingers of white mice*” [7, с. 85]. – «І причулося їй, ніби нічне повітря доносить до неї якусь ніжну музику – таку музику, яку можна зіграти лише на **найкрихітніших** срібних тромбончиках, сурмочках і фаготиках, на флейточках-ніколо й тубочках – на таких малесеньких і витончених духових інструментиках, що на їхні клавіші могли б натискати хіба мацюпусінькі рожеві пальчики білих мишей» [2, с. 190].

Досліджуваний твір належить до дитячої літератури, відтак у перекладі доцільно дотримуватися критерію збереження

стильової відповідності. Натомість, із суб'єктивного погляду, перекладений текст вийшов більш експресивно забарвленим, володіє вищим рівнем стилістичної маркованості.

Зазначене є водночас результатом впливу на перекладацький процес чинника творчого потенціалу перекладача та професійного досвіду. Візьмемо до уваги такий приклад: “*She found a hedgehog, and a snakeskin (but no snake), and a rock that looked just like a frog, and a toad that looked just like a rock*” [7, с. 6]. – «*Натрапила на їжачка – і на зміїне линовище (але ні вужа, ні гадючки не побачила). Уздріла ще брилу, схожу на горилу, і ропуху, схожу на каменюку опуклу*» [2, с. 19].

Пропонуємо розглянути й цей віршовий уривок, узятий з оригіналу, та україномовну адаптацію нижче:

“We are small but we are many

We are many we are small

We were here before you rose

We will be here when you fall” [7, с. 9].

«Ми дрібненькі, нас багато,

Нас багато, мала креш:

Знову будем панувати

Після того як помреши» [2, с. 26].

Або ж ще один віршовий текст та його переклад:

“We have teeth and we have tails

We have tails we have eyes

We were here before you fell

You will be here when we rise” [7, с. 20]

«Маєм зуби і хвости,

Маємо хвости ще й очі,

Тут були, як вмерла ти,

Будем тут, як встанеш з ночі!» [2, с. 47].

Варто навести як приклад і це речення:

“There was also a haughty black cat, who sat on walls and tree stumps and watched her but slipped away if ever she went over to try to play with it” [7, с. 6]. – «*А ще там знай вигулькував якийсь зарозумілий чорний кіт: то на мурі всядеться мурлика, то на гілляці, й все на Кораліну видивляється. Але щоразу, як тільки Кораліна зробить спробу наблизитися до нього, аби погратися, котяра десь щезав. Був – і нема!»* [2, с. 19].

Наведені вище зразки репрезентують творчий потенціал перекладача – спробу відтворити гру слів, зберігаючи ритміку та риму оригіналу. Щодо останнього речення: український переклад ілюструє застосування трансформацій на кшталт членування речення та додавання. Натомість, ми можемо підтвердити нашу гіпотезу про демократичний підхід до перекладу художнього твору якраз останнім прикладом, де О. Мокровольський додав те, чого в оригіналі немає апіорі.

На думку Л. Сапогової, такий суб'єктивний підхід не можна не оминати під час обрання способу перекладу; він супроводжує роботу над будь-яким художнім твором, забарвлюючи його особистісними преференціями [6, с. 125].

Відтак, зазначене поняття особистісних преференцій також виявляється у використанні авторських неологізмів та введені в активну лексику цільової мови слова пасивного вжитку, цим самим збагачуючи національну мову.

Яскравими прикладами послуговують такі оригінальні речення та їх україномовні переклади О. Мокровольського:

“Miss Forcible curtsied, and all the dogs applauded again” [7, с. 25]. – «*Міс Форсібілла зробила кніксерверанс, і вся собарня знов заплодувала*» [2, с. 58].

Варто прокоментувати, що слово *“curtsied”* означає «робити реверанс». Власне реверанс має схожі жести, одним з яких є кніксен (вважається формою першого та, згодом, узагалі ввійшов як заміна реверансу). Зауважимо, що обидва терміни неможна використовувати взаємозамінно. Проте в перекладеному реченні зустрічаємо авторський неологізм «*кніксерверанс*», що суперечить цьому факту, з точки зору семантики. Суб'єктивний погляд О. Мокровольського на це явище породив нову лексему, яка, на нашу думку, може заплутати та дезінформувати читача цільового тексту.

Суб'єктивізація перекладацького процесу, як ми зазначали, відображається у зверненні до застарілої лексики. Продемонструємо це на прикладі наступних оригінального та перекладеного речень досліджуваної повісті: *“Her black button eyes seemed as if they had been freshly polished”* [7, с. 51]. – «*Чорні гудзі її очей виблискували, мов хто їх допіру начистив-відполірував*» [2, с. 111].

Слушну думку висловив і Г. Колшанський щодо суб'єктивного чинника перекладача: «Філософським підґрунтям, на якому базується та чи інша думка щодо двох сторін мовного змісту – об'єктивної та суб'єктивної – слугує той факт, що власне мова є, в першу чергу, вираженням певного творчого суб'єкта, внаслідок чого будь-якому мовленнєвому твору має бути приписано той суб'єктивний фактор, у якому відобразалося б відношення суб'єкта до предмету свого висловлювання» [3, с. 81].

Перекладач художнього твору спочатку виступає адресатом (сприймає інформацію), потім – інтерпретатором (співвідносить її з контекстом того чи іншого твору), і лише згодом – суб'єктом (відтворює інформацію іншою мовою). Це пояснює, чому перекладач ніби присвоює собі текст: під час здійснення посередницької діяльності він відтворює твір засобами рідної мови, намагаючись передати задум автора оригіналу – інакше кажучи, стає суб'єктивним творцем нової повісті (як це відбулося з україномовним перекладом «Кораліни» Н. Геймана).

Звідси слідує, що суб'єктивним у мові є й те, що вона, будучи об'єктивною по суті, надає суб'єкту мовленнєвої діяльності можливість обирати із своїх багатств ті засоби, які на конкретний момент відповідають комунікативним потребам цього суб'єкта. І якщо автор оригіналу оперує тими засобами, що зумовлені темою, контекстом, ціннісними установками і т. ін., то перекладач буквально зв'язаний прагматичними нитками з іншими учасниками комунікативного акту.

Зазначене дає можливість дійти висновку, що як численні втрати при перекладі, так і надмірні додавання, інші трансформації та стратегії носять загалом об'єктивний характер, адже перекладач обмежений системними міжмовними розбіжностями, міжкультурною асиметрією, розбіжностями стилістичних норм і т. ін. Проте на перекладацький процес, зокрема на обрання перекладацької стратегії, впливає суб'єктивний фактор: здатність конкретного індивіда (перекладача) розшифрувати те, що закодовано автором у тексті оригіналу. Інакше кажучи, перекладач, перш ніж зробити свій перекладацький вибір, має розшифрувати вибір автора. Цей авторський вибір виявляється у трьох аспектах: реальному, ідеальному і знаковому. Тобто перекладач має суб'єктивно

оцінити описані в тексті об'єктивні предмети реальної дійсності, уявлення автора про значення цих предметів та мовленнєві форми їх відображення. Відтак, суб'єктивний чинник перекладача нерозривно пов'язаний з його мовною особистістю, професійною компетенцією, творчим потенціалом, життєвим досвідом, соціумом та способом мислення. Проблема суб'єктивної перекладацького процесу широко досліджується вітчизняними та закордонними перекладознавцями.

Як наслідок, існує реальна перспектива подальших досліджень цієї проблеми, адже неминучість суб'єктивної оцінки перекладача конкретного твору породжує критичне ставлення з боку колег та бажання запропонувати власний переклад – існує перспектива збільшення кількості перекладів одного і того самого літературного твору, а звідси свобода вибору перекладеного матеріалу, що також підлягає суб'єктивній оцінці читача. Актуальність теми впливу суб'єктивного чинника на перекладацький процес відкриває можливість для створення нових наукових робіт, які можуть послугувати навчальним матеріалом у підготовці теоретичних і практичних курсів з перекладознавчих та мовознавчих дисциплін. Оцінка сучасного стану перекладацької діяльності на теренах української спільноти передбачає існування проблеми суб'єктивного чинника доти, доки вітчизняне перекладознавство не сформує уніфіковані стандарти добору літератури для перекладу та власне норми самого перекладацького процесу, зокрема прийнятні рамки, за які перекладач не має виходити (це стосується свободи використання трансформацій додавання та вилучення і т. ін. – суб'єктивного сприйняття перекладачем оригіналу та суб'єктивної оцінки майбутнього перекладеного твору).

Список використаних джерел

1. Водяницкая А. А. Роль субъективного фактора при переводе оценочных значений с английского языка на русский / А. А. Водяницкая // Проблемы языка: Сборник научн. статей по материалам Первой конференции-школы «Проблемы языка: взгляд молодых ученых». – М., 2012. – С. 29-39.
2. Гейман Н. Кораліна / Н. Гейман; пер. з англ. О. Мокровольського. – К. : Вид. група КМ-БУКС, 2016. – 192 с.

3. Колшанский Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке / Г. В. Колшанский. – М. : КомКнига, 2005. – 232 с.

4. Мамченкова О. Труднощі перекладу: чому на полиці потрапляє неякісна перекладна література / О. Мамченкова // Українська правда: Культура [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://life.pravda.com.ua/culture/2017/01/25/222263/>

5. Ребенко М. Ю. Об'єктивно-суб'єктивний характер перекладацьких деформацій / М.Ю. Ребенко // Вісник КНЛУ. Серія Філологія. – Том 18. – 2015 – №1. – С. 112-119.

6. Сапогова Л. И. Читатель и переводчик / Л. И. Сапогова. – Тула : ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2007. – С. 120-173.

7. Gaiman N. Coraline / N. Gaiman. – London : Bloomsbury, 2002. – 163 p.

Надія Кіш

*ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород (Україна)*

ВПЛИВ КОМУНІКАТИВНО-КОНТЕКСТНОГО ТА КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДІВ НА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Комунікативно-контекстний та компетентнісний підходи визначені нами як провідні (базові) у формуванні культури іншомовного професійного спілкування (надалі – КПС) майбутніх інженерів.

Комунікативний підхід широко представлений у роботах І. Зимньої, Г. Китайгородської, О. Леонтьєва, Р. Мільруд, Є. Пассова, Е. Шубіна та ін. Проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності висвітлюються у дослідженнях Т. Аванесова, Н. Гавриленко, О. Григоренко, Р. Гришкової, М. Євдокімова, В. Зикова, О. Іскандарова, Е. Комарова, Т. Кускова, Т. Лопатухіна, Т. Лучкіна, Ю. Маслова, Р. Мільруд, А. Самсонова, О. Фадейкіна, Л. Халяпіна та ін.

Сутність *комунікативного підходу* полягає в тому, що процес вивчення іноземної мови є моделлю процесу спілкування, оскільки неможливо підготувати людину до участі в іншомовному спілкуванні, не створивши адекватні умови.

Сутність *компетентнісного підходу* полягає у формуванні іншомовної професійної компетентності як складового елементу професійної компетентності майбутнього фахівця. Метою навчання та навчальної діяльності студентів повинні стати, з одного боку, розвиток професійної компетентності у єдності усіх її складових, а з іншого – проекція здобутого утворення на площину іншомовного середовища.

Оскільки одним із засобів формування професійної компетентності та комунікативної компетентності як її складової є спілкування, то *контекстне викладання* дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» на діяльнісних, мотиваційних, ситуативно-зумовлених засадах із використанням професійно орієнтованого змісту, спрямованого на створення професійно обумовленого інформаційного продукту, може стати одним із засобів формування КПС майбутнього фахівця.

Провідною характеристикою навчально-виховного процесу контекстного типу є моделювання на мові знакових засобів предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності. В зв'язку з цим у процесі навчання створюються умови, які сприяють активізації позиції студента в організації взаємодії з викладачем та іншими студентами і допомагають розкритися йому/їй як активному учаснику спілкування і співробітництва. Контекстне навчання забезпечує формування необхідних предметно-професійних і соціальних якостей особистості спеціаліста. Як і при традиційному навчанні матеріал пред'являється у вигляді навчальних задач, але з використанням інформації професійно-орієнтованого змісту. Тобто моделями для створення ситуацій, відображених в задачах, вимальовуються контури професійної діяльності. Завдяки цьому процес навчання наповнюється особистісним значенням, навчальна діяльність сприяє ознайомленню з майбутньою професійною діяльністю і цим самим створюються умови для розвитку культури професійного спілкування майбутніх фахівців.

Саме тому, що комунікативно-контекстний та компетентнісний підходи взаємодоповнюють один одного, орієнтовані на наповнення процесу навчання особистісним та професійно-орієнтованим смислами, то формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів слід

реалізувати на засадах інтеграції цих підходів.

Реалізація інтегрованого підходу у формуванні культури іншомовного професійного спілкування ґрунтується на принципах, які відображають:

а) єдність визначених підходів до формування КПС, інтеграцію різноманітних форм, методів, прийомів, засобів навчання;

б) забезпечення ефективності формування КПС шляхом моделювання міжкультурно орієнтованих ситуацій іншомовного професійного спілкування.

Дотримання і врахування цих принципів у процесі формування КПС забезпечує ефективність формування складових культури іншомовного професійного спілкування. Йдеться про систему принципів, до яких належать:

– *Принцип персоналізації* – передбачає відповідність між спрямованістю особистості на взаємодію, на засвоєння етики ділових взаємин, що визначається сукупністю індивідуальних (якості, властивості, здібності, мотиви тощо) та професійно-типологічних особливостей (сукупність компетенцій). Персона – це людина, яка усвідомлює себе особистістю і яку поважають люди за її індивідуально-особистісні якості [2, с. 59].

– *Принцип особистісно-розвиваючої спрямованості навчання* передбачає формування складових культури іншомовної професійної компетентності в межах понять «суб'єкт», «свобода вибору», «розвиток», «саморозвиток», «унікальність» тощо. Він відображає фундаментальну ідею гуманістичної парадигми сучасної освіти і «ґрунтується на створенні необхідних умов для розвитку особистості, забезпеченні розвитку і саморозвитку самої системи освіти та професійної підготовки» [4, с. 36].

– *Принцип активної ролі студента в розвитку і саморозвитку його особистісних, професійних здібностей і якостей, потенційних творчих можливостей* – доповнює два попередні і разом з тим відображає психологічну закономірність навчання про залежність ефективності навчання від активності та ініціативності тих, хто навчається: «Продуктивність навчання (у відомих межах) прямо пропорційна рівню пізнавальної активності учнів (студентів)» [3, с. 251].

– *Принцип модульності навчання*, за яким формування складових іншомовної комунікативної компетентності – передбачає здійснення підготовки з використанням всіх видів навчальних робіт: виступи на семінарських заняттях, виконання практичних завдань, робота над індивідуально-пошуковими проектами та реферативними роботами, самостійна робота студентів тощо. Модульне навчання передбачає створення модульного варіанта програми навчальної дисципліни, забезпечення навчального процесу дидактичними матеріалами, визначення типів, видів, методів контролю. Саме від «правильності побудови модульного варіанта програми залежить ефективність модульного навчання» [5, с. 203].

– *Принцип діалогізації навчання* – передбачає використання у процесі навчання (крім традиційних аудіовізуальних) системи інтерактивних методів навчання: дискусій, ігор, тренінгів та ін., спрямованих на розвиток творчих здібностей особистості.

– *Принцип професіоналізації спілкування* у підготовці фахівців в умовах вищого навчального закладу – передбачає наповнення процесу підготовки професійно-орієнтованим змістом. Професіоналізація, як принцип іншомовної комунікативної взаємодії забезпечує, з одного боку можливість опанування іноземною мовою на рівні використання фахових знань (інженерно-технічна термінологія, інженерно-технічні задачі), а з іншого – розширює можливості для:

- а) самореалізації в контексті стажування за кордоном,
- б) продовження навчання за однією з обраних програм підготовки в навчальних закладах Європи,
- в) роботи над спільними україно-зарубіжними проектами.

– *Принцип інтегративності знань* (мовних, соціокультурних, професійно значимих) – передбачає об’єднання знань, що належать до різних знакових систем, для досягнення мети, а саме сформованості культури іншомовного професійного спілкування. Досягнення мети забезпечується єдністю формування системи компетентностей (мовленнєвих, комунікативних, соціокультурних, професійно-етичних, ціннісно-орієнтованих).

– *Принцип проблемності* – відіграє важливу роль у стимулюванні навчально-пізнавальної діяльності студентів,

активізації пізнавальних, професійно-орієнтованих мотивів (інтересів, потреб, прагнень). Ефективність використання проблемності у реалізації технології КПС забезпечується використанням різних способів створення проблемних ситуацій: (а) утруднення при поясненні окремих фактів; (б) аналіз суперечливих фактів; (в) порівняння, зіставлення фактів; (г) висунення гіпотез та їх перевірка.

– *Принцип діяльнісного характеру навчання* – проекція принципу єдності психіки і діяльності на площину навчально-пізнавального процесу. Згідно цього принципу, «психіка виникає, розвивається та існує в діяльності як способі життя суб'єкта» [1, с.72].

Таким чином, комунікативно-контекстний та компетентнісний підходи обрано нами як методологічні у формуванні КПС майбутніх інженерів. Комунікативно-контекстний підхід дозволяє здійснити поступовий перехід від семіотичних моделей навчання, до соціальних, в яких відтворюються виробничі відносини майбутніх інженерів і передбачає використання комплексу методів, які забезпечують перехід від семіотичної до соціальної моделі навчання іноземній мові. Компетентнісний підхід дозволив виокремити сукупність компетентностей, які забезпечують ефективність формування КПС майбутніх інженерів.

Список використаних джерел

1. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: навчальний посібник. – 3-тє вид., випр. / Петро Андрійович М'ясоїд. – К. : Вища школа, 2004. – 487 с.
2. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навчальний посібник / Неля Євтихіївна Мойсеюк. – 5-е вид., доп. і переробл. – К. : [б. в.], 2009. – 656 с.
3. Наволокова Н.П. Практична педагогіка. 99 схем і таблиць / Н.П. Наволокова, В.М. Андрєєва. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – 117 с.
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навчальний посібник / [Пехота О.М., Будак В.Д., Старєва А.М., Нор К.Ф., Шуляр В.І. та ін.]; За ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / Михайло Миколайович Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.

Olena Kovtun
Arthur Gudmanian
National Aviation University
Artem Kovtun
Windrose Airlines
Kyiv (Ukraine)

AVIATION ENGLISH AS PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL PHENOMENON

Aviation is a specialized, technology-based area that covers a broad range of activities, from in-depth analyses of compressible fluids, to selling tickets, or getting a clearance for takeoff. Accordingly, the language behavior inherent to such activities is diverse, often requiring specialized uses of English that are collectively labeled as Aviation English. Nowadays Aviation English is used in most fields of aviation education and practice, in regulatory and administrative agencies concerned with national and international commerce, norms and standards, and in academic, industrial, and government research and development. Although communication in aviation is one of the most heavily regulated in the world, numerous aviation incidents and accidents have involved miscommunication between pilots and air traffic controllers, many of whom are not native speakers of the language. Thus, a greater awareness of the nature of Aviation English and of relevant resources can assist aviation professionals whose daily work depends significantly on the use of language.

The International Civil Aviation Organization established English as the international aviation language in 1951 to improve consistency, accuracy, and effectiveness of pilot – air traffic control communication. It requires that all pilots on international flights and air traffic controllers serving international airports and routes must be able to communicate in English effectively, as well as in their native language [3]. Aviation English is the de facto international language of civil aviation. Aviation English is a term for the highly specialized language and interactional sequences used by pilots, air traffic controllers, and other aviation professionals [3]. There are different content areas identified under the umbrella of Aviation English: Flight (Air Traffic Control; Flight Services); Technology (Airframe and

Powerplant Mechanics; Avionics; Aircraft Manufacture; Flight Line Operations); Engineering (Aeronautical Engineering; Aerospace Engineering); Business (Airline/Charter Services; Fixed Based Operations; Airport Management; Marketing); Education / Training (Flight; Maintenance; Engineering; Business Administration) [4]. However, Aviation English has been primarily and specifically designed by the authors to teach English language communication skills to pilots and air traffic controllers.

It took several decades for Aviation Authorities to understand complexity of language use in the branch and necessity of aviation professionals to comply with the requirements of safety and efficiency in communication. Where there is a zero-tolerance level for error, there is a clear need for special knowledge and treatment. Therefore, in 1995 the Federal Aviation Agency proposed to standardize English language fluency requirements for all FAA certificates and ratings because it was concerned about the safety hazard caused by pilots' inability to communicate sufficiently by radio and to deal adequately with air traffic control. In 2003, ICAO set a deadline of March 2008 for English language proficiency at Level 4 and above for all pilots flying international routes and air traffic controllers serving international airports and routes. The proficiency scale ranges from Level 1 to Level 6, with guidelines published for: pronunciation, fluency, structure, vocabulary, comprehension, interaction [2]. In 2013, the 38th Session of the ICAO Assembly adopted Resolution A38/8 – Proficiency in the English language used for radiotelephony communications [1].

Aviation English is a term for the highly specialized language and interactional sequences used by pilots, air traffic controllers, and other aviation professionals. Like other areas of language for specific purposes, aviation English focuses on the particular pronunciation, vocabulary, grammatical structures, and discourse styles that are commonly used by practitioners in specific work-related contexts.

Radiotelephony communications, that is, language communication between a pilot and an air traffic controller, is most commonly associated with Aviation English, and, for obvious reasons, receives the most attention. Flight crews and air traffic controllers routinely speak air traffic control English to direct, inform, question, and respond to each other regarding aircraft takeoff, flight, and

landing. Radiotelephony or tower communication is a very specialized, well demarcated, and identifiable use of language, communicated between pilots and ATC; it is a restricted register. Even pilots who are native English speakers have difficulty with the process of learning this type of communication. The last thing that pilots with little experience want to do is to carry on a dialogue with some stranger making demands on them. The difficulties are clear from a linguistic point of view: a successful user of this restricted register must be able to comprehend and produce utterances that meet the specific language requirements of a very specific situation.

Peter H. Ragan indicates that all restricted and specialized uses of language such as tower/radiotelephony communications are idiosyncratic. They are limited and specialized in their wording; that is, their vocabulary and structure. There are fewer choices among words, and their combinations are equally limited as well. Each type of restricted register is unlike another because each is so closely allied to a particular situation and the activity in which language plays a role. A second characteristic of a restricted use of language is that it is very predictable. Because there are few options in terms of the content, the way the language is exchanged, and the way in which it is organized, the probability is very high that certain words will occur with 4 certain other words in certain structures at particular points in the language use. This language use is directly associated with the activity that is simultaneously going on [4].

The need for clear and unambiguous communication between pilots and Air Traffic Control is vital in assisting the safe and expeditious operation of aircraft. It is important, therefore, that due regard is given to the use of standard words and phrases and that all involved ensure that they maintain the highest professional standards when using radiotelephony phraseology. This is especially important when operating within busy sectors with congested frequencies where any time wasted with verbosity and non-standard, ambiguous phrases could lead to flight safety incidents.

Phraseology has evolved over time and has been carefully developed to provide maximum clarity and brevity in communications while ensuring that phrases are unambiguous. However, while standard phraseology is available to cover most routine situations, not every conceivable scenario will be catered for and radiotelephony

phraseology users should be prepared to use plain language when necessary following the principle of keeping phrases clear and concise.

References

1. A38-8: Proficiency in the English language used for radiotelephony communications. – Retrieved from : <https://www.icao.int/safety/lpr/Documents/A38.8.pdf>
2. Doc 9835 Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements. – Retrieved from : http://caa.gateway.bg/upload/docs/9835_1_ed.pdf
3. Moder C. Aviation English. The Encyclopedia of Applied Linguistics / Carol Lynn Moder. – Retrieved from : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0068/abstract>
4. Ragan P.H. Aviation English: An Introduction / Peter H. Ragan // Journal of Aviation/Aerospace Education & Research, 7(2). – Retrieved from : <https://commons.erau.edu/jaaer/vol7/iss2/1>

Олена Ковтун

Аліна Світлак

*Національний авіаційний університет
м. Київ (Україна)*

МЕТОД ПРОЕКТІВ У ВИКЛАДНІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Методика викладання іноземної мови у ВНЗ зазнає впливу новітніх процесів у розвитку освіти, пов'язаних із запровадженням сучасних підходів. Загальна тенденція таких підходів спрямована на активізацію когнітивної діяльності, що передбачає також розвиток критичного, логічного та творчого мислення. Одним з таких сучасних підходів викладання є метод проектів.

Метод проектів повністю відповідає концепції викладання іноземної мови, заснованої на компетентнісному підході і спрямованої на досягнення максимальної відповідності міжнародним стандартам у галузі викладання іноземних мов. Проте такий метод з'явився та був обґрунтований достатньо давно, ще у 1896 р. Його автор, американський вчений-педагог Дж. Дьюї, формулював сутність методу як “Learning by doing”, що у перекладі означає «Навчання засобами активної діяльності».

На думку Дж. Дьюї, навчання мало бути активним та фокусуватися на самостійній роботі студента з урахуванням його інтересів і набутих знань [1]. Сьогодні відбувається відродження проектного методу переважно завдяки розвитку комп'ютерних технологій, що дозволяє студентам здобувати нові навички, які не досягаються при традиційних методах навчання [2]. На думку Є. Полат проектна діяльність студентів – це «...розгляд на новому рівні педагогічних, соціальних і культурних досягнень давно забутих педагогічних істин, які використовувалися раніше в інших умовах і в іншій інтерпретації» [3, с.198].

Застосування проектною методики підвищує інтерес студентів до вивчення предмета шляхом розвитку внутрішньої мотивації за допомогою перенесення центру процесу навчання з викладача на студента. Проект – це можливість висловити свої власні ідеї в зручній, творчо продуманій формі.

Для більшості дослідників ключовою перевагою проектного методу є його інтеграційний характер, адже виконання проектною роботи передбачає задіяння проблемного підходу, методів групового навчання, а також рефлексивні, пошуково-дослідницькі та комунікативні методики [2]. Окрім того, проектний метод дозволяє підвищити ефективність викладання іноземної мови за рахунок варіативності (виконання проекту передбачає роботу з вправами та текстами різного типу), виконання завдань, що характеризуються новизною та є цікавими для студентів [5]. Основна ідея методу полягає в тому, щоб перенести акцент з різного виду умовно-комунікативних та комунікативних вправ на розумову діяльність слухачів, що вимагає для свого оформлення володіння певними мовними засобами. Метод проектів вирішує це дидактичне завдання й відповідно перетворює заняття з іноземної мови у дискусію, під час якої розв'язуються дійсно цікаві, практично значущі й доступні проблеми.

Метод проектів у викладанні іноземної мови є доречним у вищій школі, адже саме тут його застосування набуває найбільшої ефективності, враховуючи попередньо набуті знання та навички студентів.

Проектна технологія передбачає наявність проблеми, що вимагає дослідницького характеру її вирішення. На думку

Л. Савченко важливою є «структуризація змістовної частини проекту із зазначенням поетапних результатів. Використання дослідницьких підходів у проекті є свого роду наріжним каменем технології» [4]. Більш того, проектна методика допомагає створити на занятті ситуацію реального спілкування, що базується на співпраці, та дає можливість студентами побачити самостійно та поділитися реальними результатами своєї роботи [5].

Водночас Є. Полат зауважує, що застосування методу проектів дещо обмежене через необхідність відводити на виконання/презентацію проектів багато навчального часу, неможливість оцінити реальний внесок кожного студента в разі реалізації групового проекту, нерівномірність засвоєння студентами матеріалу порівняно з пояснювально-ілюстративним методом навчання [3, с.197].

Таким чином, незважаючи на певні недоліки, метод проектів дозволяє сформуванню у студентів компетентності, які відповідають сучасній парадигмі особистісно зорієнтованої освіти [4]. Завдання викладача полягає у правильній інтеграції цього методу в навчальний план дисципліни, у розробці чітких критеріїв оцінки та відстеженні результатів роботи над проектом, які б мотивували та були зрозумілі студентам-учасникам, а також у забезпеченні практичної та теоретичної значимості проектів.

Список використаних джерел

1. Альвина А.П. Метод проектов и технология игрового проектирования в образовательном процессе: сравнительный анализ / А.П. Альвина [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://gisap.eu/ru/node/32610>
2. Бтемирова Р.И. Метод проектов в условиях современного высшего образования / Р.И. Бтемирова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3.
3. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса / Е.С. Полат // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М. : Изд. центр «Академия», 2010. – С. 193-200.
4. Савченко Л.О. Проектна діяльність в практиці вищої педагогічної школи / Л.О. Савченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://scaspee.com/6/post/2013/01/11.html>

5. Травнікова С.В. Використання проектної технології на уроках англійської мови / С.В. Травнікова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/40940/

Олена Коломісць

*Хмельницький кооперативний торговельно-економічний
інститут
м. Хмельницький (Україна)*

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ МЕТОДУ РЕКОНСТРУКЦІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА УМОВ ОСВІТНЬОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОДУКТИВНОГО НАВЧАННЯ

З розвитком лінгвістичної думки змінюється підхід та погляди на процедуру реконструкції мови та її аспектів, корінних змін зазнає мета та власне сама процедура реконструкції. В сучасній когнітивно зорієнтованій парадигмі під реконструкцією (Л.П. Дронова, А.В. Корольова, М.О. Шутова та ін.) стали розуміти послідовне відновлення процесів, механізмів та етапів конструювання (когнітивного, семантичного, структурного тощо) складніших форм, зокрема і структур людської свідомості, об'єктивованих як одиницями лексико-семантичної системи, так і утвореннями вищого рівня – текстового (О.В. Дельва, О.О. Черхава, D. Crystal, A. Falileyev, G. Hudson, K. MacCone, P. Sims-Williams). Такий підхід дозволяє здійснювати не лише відтворення форми і значення етимона у поєднанні з намаганнями пояснити семантичну історію слова, а й реконструкція складніших форм, об'єктивованих утвореннями текстового рівня, що в свою чергу дає змогу скласти цілісне уявлення стосовно мови їх написання.

Ідеальними умовами для імплементації методу реконструкції під час вивчення ділової англійської мови є навчальний процес організований за технологією продуктивного навчання, який передбачає набуття життєвих умінь, що ініціюють особистісне зростання та індивідуальний розвиток, міжособистісне спілкування та взаємодію, а також самовизначення та професійне становлення його учасників, що є одним з ключових моментів під час вивчення іноземної мови [8, с. 25].

Імплементація методу реконструкції під час вивчення ділової англійської мови за умов освітньої технології продуктивного навчання передбачає взаємозв'язок наступних складових:

1. Реконструкції композиційно-семантичних елементів (композиційних, тематичних, архітектонічних та семантичних елементів у будові) тексту, документа, листа тощо, що в свою чергу становить відображення культури та дає змогу усвідомити комунікативну інтенцію та психологічні настанови автора, який є носієм мовного та культурного кодів для здійснення продуктивної зворотної комунікації;



Рис 1. Взаємозв'язок композиційно-семантичних елементів письмової одиниці ділової комунікації

2. Реконструкції внутрішньосемантичних складових тексту, документа, листа та будь-якого іншого засобу ділової комунікації, що уможливує декодування ментальних характеристик та продуктів когніції для здійснення зворотної комунікації;



Рис 2. Взаємозв'язок внутрішньо семантичних елементів письмової одиниці ділової комунікації

3. Реконструкції синтаксичних елементів мови ділових паперів, що дозволяє сприймати документ комплексно з усвідомленням прагматичного типу мовленнєвого коду, дає змогу декодувати оцінку та перебувати у стані внутрішнього діалогічного мовлення з автором.



Рис 3. Взаємозв'язок синтаксичних елементів письмової одиниці ділової комунікації

Здійснення зворотної комунікації є спільним обов'язковим елементом усіх трьох складових, оскільки він є ситуативно-трансформаційним етапом застосування набутих умінь та навичок та дозволяє обом сторонам коригувати свої цілі і свою поведінку стосовно один одного. Таким чином, здійснення зворотної комунікації у процесі імплементації методу реконструкції під час вивчення ділової англійської мови за умов освітньої технології продуктивного навчання дозволяє:

- Контролювати зворотній вплив за інтенції досягнення домовленості;

- Регулювати вплив, обумовлений передачею інформації за умов розкриття внутрішньо семантичних складових текстової інформації;

- Встановлювати прагматичний тип мовленнєвого акту та здійснювати обмін комунікативними ролями.

Поєднання усіх трьох змістових складових методу реконструкції (у переосмисленому розумінні) дозволяє скласти цілісне завершене уявлення про одиницю ділової комунікації.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: [навчальний посібник] / Ф.С. Бацевич. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 342 с.

2. Бацевич Ф.С. Нариси з лінгвістичної прагматики / Ф.С. Бацевич – Львів : ПАІС, 2010. – 336 с.

3. Даниленко Л.І. Лінгвістика ХХ – початку ХХІ ст. у пошуках цілісної теорії взаємозв'язку мови, культури і мислення / Л.І. Даниленко // Мовознавство. – 2009. – №5. – С. 3–11.

4. Дельва О.В. Реконструкція модальних світів: когнітивно-комунікативний аспект / О.В. Дельва // Нова філологія. – 2014. – № 64. – С. 30–34.

5. Єщенко Т.А. Лінгвістичний аналіз тексту : [навч. посіб.] / Т.А. Єщенко. – К. : ВЦ “Академія”, 2009. – 264 с.

6. Корольова А.В. Когнітивна лінгвокомпаративістика: від реконструкції прамовних форм до реконструкції структур свідомості / А.В. Корольова // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія / [гол. ред. А.В. Корольова]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2014. – Т. 17. – № 2. – С. 94–102.

7. Корольова А.В. Нові виклики сьогоденної компаративістики і контрастивістики / А.В. Корольова // Проблеми зіставної семантики : [зб. наук. статей] / [відп. ред. А.В. Корольова]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2013. – Вип. 11. – С. 9–15.

8. Наволокова Н.П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Н.П. Наволокова. – Х. : Основа, 2009. – 172 с.

9. Черхава О. О. Феномен реконструкції у лінгвокомпаративістиці доби структуралізму / О. О. Черхава // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія / [гол. ред. А.В. Корольова]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2015. – Т. 18. – № 1. – С. 157–164.

10. Шутова М.О. Реконструкція фактів етнокультури від архетипів до стереотипів / М.О.Шутова // Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики : [збірник наукових праць]. – Вип. 25 / [відп. ред. Корбозерова Н.М.]. – К. : Логос, 2014. – С. 508–522.

11. Crystal D. Language and the Internet [Електронний ресурс] / D. Crystal. – [Режим доступу]: <https://books.google.co.uk>

12. Silverman D. Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction / D. Silverman. – 2-nd ed. – L., Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 2003. – 325 p.

Леся Конопляник

Національний авіаційний університет

м. Київ (Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ

Процеси глобалізації та європейської інтеграції, налагодження міжнародних ділових контактів українських фахівців з колегами з різних країн зумовлюють потребу у висококваліфікованих фахівцях, які вільно спілкуються іноземною мовою. Тому конкурентоспроможність сучасного фахівця визначається не лише його кваліфікацією у професійній сфері, але і рівнем володіння іноземною мовою.

У зв'язку з цим актуальним стає пошук способів підвищення ефективності навчання у технічному ВНЗ, де об'єктивною умовою педагогічного процесу є наявність багаторівневих груп. Викладачі іноземної мови у технічних ВНЗ постійно стикаються з проблемою організації навчальної роботи при різнорівневій мовній підготовці студентів, зарахованих на

перший курс. Відмінності у мовній підготовці студентів зумовлюють необхідність диференційованого навчання іноземної мови, яке дозволяє враховувати індивідуальні особливості студентів, розкриває їхні потенційні можливості, розвиває самостійність та впевненість у своїх силах.

Проблема організації диференційованого навчання у ВНЗ досить актуальна сьогодні, про що свідчить інтерес до неї у вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема, цю проблему розглядали такі дослідники у своїх наукових доробках: В. Андронатій, Г. Баранова, О. Братанич, З. Ветрова, П. Гусак, Н. Друцко, О.Коваленко, В. Козаков, Ю. Лавриш, Т. Лісійчук, О. Мохова, С.Ніколаєва, О. Олексюк, В. Онищук, Ю. Семенова, І. Унт, О. Щосєва, Р. Щукіна, М. Peterson, Carol A. Tomlinson та ін. Всі науковці, які вивчали різні аспекти диференціації навчання, одностайні у тому, що диференційований підхід є важливою умовою підвищення якості навчання студентів.

Необхідність впровадження диференційованого підходу у навчальну практику технічного ВНЗ викликана такими факторами:

1. Сучасні вимоги до фахівців передбачають досить великий обсяг навчальної інформації з іноземної мови для формування їхньої *іншомовної комунікативної компетентності як складової професійної компетентності*.

2. Наявність різних рівнів володіння іноземною мовою у студентів у межах однієї групи, що викликана такими чинниками: індивідуальні здібності студентів до вивчення іноземної мови, різні рівні викладання іноземної мови під час навчання у школі, індивідуальні особливості студента, відсутність обов'язкового екзамену з іноземної мови. Така диференціація студентів за рівнями володіння іноземною мовою ще більш заглиблюється при їхньому розподілі на групи або підгрупи без урахування фактичного володіння мовою.

Тому викладачі іноземної мови у технічних ВНЗ мають певні труднощі при роботі у багаторівневих групах. Ці труднощі пов'язані з визначенням початкового рівня навчання студентів, відбором дидактичного матеріалу для занять з іноземної мови, організацією роботи у невеликих групах чи парах, визначенням

потреб кожного окремого студента та організацією ефективного контролю за навчальною діяльністю студентів.

Ми вбачаємо підвищення ефективності навчання іноземної мови у технічному ВНЗ на основі диференційованого підходу, що відповідає вимогам особистісно-орієнтованої спрямованості, враховує рівень володіння студентами іноземною мовою, інтерактивність, провідну роль самостійної навчальної діяльності студентів та орієнтоване на досягнення студентами базового рівня навченості іноземної мови.

Ю. Лавриш визначає дві головні умови для ефективного впровадження диференційного підходу при вивченні іноземної мови:

- розподіл студентів щодо вивчення іноземної мови на підгрупи, враховуючи їхні попередні знання та внутрішню мотивацію;

- перехід на викладання з використанням високотехнічних, ефективних навчально-методичних розробок, підручників або дистанційних курсів [2, с. 80].

Диференційований підхід до навчання іноземної мови під час аудиторних занять втілюється:

- на основі навчального матеріалу, відібраного і організованого з урахуванням принципів диференціації, а також врахуванням міжмовної інтерференції, автентичності, професійної орієнтованості, проблемності та варіативності завдань;

- на основі комплексу вправ, у склад яких входять вправи для самостійної роботи, які спрямовані на корекцію мовних навичок студентів і враховують поетапність їх формування, вправи на навчання спілкуванню та вправи для оволодіння навчальними вміннями.

Заняття з використанням диференційованого підходу можна поділити на чотири частини: попереднє оцінювання студентів, розділ студентів на підгрупи, виконання багаторівневих завдань відповідно до характеристики підгрупи та багаторівневе оцінювання [2, с. 80].

На думку О. Коваленко, диференційований підхід відіграє з'єднувальну роль між загальним заняттям з усією аудиторією (групою) та індивідуальною роботою з кожним окремим

студентом. Втіленню диференційованого підходу допомагає розроблення ситуативних ігор, конкурсів, груп за інтересами, створення особливих дидактичних ситуацій, які допомагають з'ясувати здібності студентів [1, с. 52].

Впровадження диференційованого підходу під час занять з іноземної мови вимагає використання технології різнорівневого навчання з подальшим різнорівневим контролем. Для створення різнорівневих завдань передусім необхідно вирішити питання з деталізації змісту навчання, сформулювати вимоги до знань, умінь і навичок до кожної теми програми.

Диференційований підхід у навчальному процесі окреслює різний рівень завдань, де зміст і складність завдання різні, залежно від рівня володіння іноземною мовою. Різнорівневність вправ ґрунтуються на навчальному досвіді студентів, рівнях їхньої готовності, інтересах та академічних можливостях, а також посиленості завдання для кожного учасника групи.

Диференціація може проводитись у таких формах аудиторної роботи, як: фронтальна, групова та самостійна.

Так, під час фронтальної роботи викладач подає матеріал різної складності в усній формі, проводить навчальну бесіду, під час якої спонукає студентів до вирішення проблемного завдання, використовуючи свої знання та досвід.

Робота у невеликих групах, створених за здібностями або інтересами студентів, сприяє активізації роботи студентів, оскільки завдання підбираються згідно рівня володіння іноземною мовою або інтересів учасників групи, та є посилюючими для кожного учасника.

Під час індивідуальної самостійної роботи студенти отримують завдання і рекомендації щодо їх виконання, потім виконують цю роботу без безпосередньої участі викладача, хоча під його контролем.

Заняття може будуватись таким чином: викладач працює з усією групою з подальшим виконанням студентами завдань з різним рівнем складності у менших групах при контролі викладача. Крім того, можна залучати сильніших студентів для перевірки окремих завдань. Закінчувати заняття планується з усією групою.

Викладач може запропонувати інший порядок роботи, починаючи заняття зі вступної бесіди з усіма студентами в аудиторії. Потім викладач поділяє половину групи на пари, визначивши завдання для них, а в цей час продовжуючи працювати з іншою половиною групи фронтально. Пізніше цю половину можна теж поділити на менші підгрупи, а пари отримують нові завдання. В кінці практичного заняття викладач організовує спільну роботу всіх студентів.

Таким чином, диференційований підхід до навчання іноземної мови у технічних ВНЗ є ефективним способом подолання багатьох проблем, що виникають під час навчання іноземної мови студентами немовних спеціальностей. Цей підхід враховує рівень володіння мовою, інтереси, схильності студентів та їх світогляд. Робота в парах і маленьких групах дозволяє зняти напругу і створити комфортну атмосферу для вивчення мови під час практичних занять у ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Коваленко О.О. Індивідуальний підхід у диференційованому навчанні при вивченні іноземної мови [Текст] / О.О. Коваленко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. праць. – 2016. – №4. – С. 51–55.

2. Лавриш Ю.Е. Багаторівнева стратегія як метод диференційованого підходу при викладанні іноземної мови у вищих навчальних технічних закладах [Текст] / Ю.Е. Лавриш // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. праць. – 2016. – Випуск 1 (83). – С. 79–83.

Олена Корсак

*Національний педагогічний університет ім.М.П. Драгоманова
м. Київ (Україна)*

РОЛЬ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК УНІВЕРСАЛЬНОЇ У ВИМІРАХ ЯКОСТІ ОСВІТИ (на прикладі тестів PISA)

Наявна множинність мов в Європі та необхідність знання одразу кількох для кандидатів на місця праці в європейських чи інших офіційних установах Європи вимагає і від українців володіння кількома мовами. Сучасні керівники і громадяни

Україні вже переконалися у тому, що найпотрібнішою та універсальною виявилась англійська.

Знання та використання англійської стало важливим чинником на шляху вибору Україною стратегії модернізації середньої і вищої освіти.

Під час планування і здійснення цього важливого завдання керівники освіти в Україні та усі освітяни мають володіти якомога повнішою і точнішою порівняльною інформацією про національні і зарубіжні системи освіти, таку інформацію найефективніше отримувати з англійських ресурсів. Відомо, що міжнародні освітні організації, зокрема ЮНЕСКО, багато років збирали й систематизували кількісні дані про школи і ВНЗ, навіть зараз видають чималого обсягу довідники, хоч інформаційне поле потроху зсувається в Інтернет і невдовзі стане цілковито електронним, отже, зручним і легкодоступним.

Набагато складнішим для вирішення стало завдання оцінювання якості атестатів і дипломів інших держав у разі потреби зарахувати їх володарів на навчання чи поза теренами походження. Ще у 1990-х роках на початку нашого зближення з Європою в освітній сфері (у Радянській Україні таких контактів практично не існувало) наші науковці створили значні праці з порівняльної педагогіки (для рівня школи згадаємо А. Сбруєву [2], а для вищої освіти – К. Корсака [1]). Та навіть вони не змогли дати достатньо повні відповіді на запитання про засоби і результати порівняння якості роботи шкіл і ВНЗ різних держав, зокрема, в аспектах тієї компетентності, яку здобували учні та студенти.

Головна причина цього – банальна відсутність таких даних, адже майже до кінця ХХ ст. на планеті не існувало засобів достатньо повного і об'єктивного порівняння компетентностей учнів певного віку, випускників шкіл і студентів на різних стадіях їх навчання. Палке бажання багатьох науковців і педагогів різних розвинених держав світу за підтримки ЮНЕСКО і ОЕСР після тривалих контактів, дискусій, наукових досліджень й аналізу їх результатів врешті призвело до створення перших об'єктивних засобів вимірювання і порівняння знань школярів спершу з окремих предметів, а пізніше – з усе більших і більших їх груп.

Нам важливо підкреслити ту обставину, що цю значну підготовчу роботу виконали не освітяни-поліглоти, а звичайні працівники шкіл і ВНЗ, які чудово знали один-два предмети чи дисципліни, а не 5-10 різних мов. Успіх, очевидно, забезпечило те, що на момент створення засобів міжнародного тестування учнів англійська мова устигла стати майже універсальною, якою достатньо добре володіли ті, хто був зацікавлений у вимірах якості освіти і позиції національної школи на світовому тлі.

Як відомо, кращим з кількох варіантів тестувань визнана оцінка знань 14-15-річних підлітків, які завершили програму основної школи і готові до продовження навчання в ліцеях, загальноосвітніх чи інших закладах середньої освіти. Цей тест усім відомий як PISA – Programme for International Student Assessment, де виміри проводять кожні три роки, розпочинаючи з 2000-го. Під час виконання багатьох завдань комплексного характеру вимірюється грамотність у читанні – Reading Literacy, математиці – Mathematical Literacy і природничих науках – Scientific Literacy. З самого початку організатори намагалися не просто примітивно оцінити знання в даний момент життя учня, а виконати виміри рівня його підготовленості до умов життєдіяльності через 10-15-20 років, до найбільш імовірних вимог ринків праці майбутнього. Для цього у 2015 році був проведений дослід з вимірювання комп'ютерної грамотності.

Ставлення до вимірювань PISA не відзначається однорідністю. Прикладом візьмемо зовсім нову монографію зі США про неминучу революцію в освіті [3]. Її автори вказують: «Року 2001 європейська преса не виявила великого зацікавлення до результатів тестування. А вже 2013 року вони з'явилися на перших шпальтах видань повсюди у світі й змусили захвилюватись уряди багатьох країн. Тепер міністри освіти порівнюють свої рейтинги, наче культуристи, які міряються м'язами. Услід за пресою вони вважають ці рейтинги найвищим мірилом свого успіху. Китайський округ Шанхаю вперше взяв участь у тестуванні PISA у 2009 році – й зайняв перше місце в усіх трьох категоріях. Цей результат глибоко вразив західні держави. Року 2012 Шанхай знову став лідером, а за ним ішли Сінгапур, Гонконг і Тайвань. Західна преса здійняла галас щодо могутності «азійської моделі» освіти й закликала політиків у

своїх країнах підвищити стандарти й не пасти задніх у глобальному змаганні» [3, с. 32]. З цього приводу міністр освіти США А. Дункан дипломатично визнав, що національна школа не прогресує, а тупцює і втрачає позиції. Його доказ – майже 80% державних шкіл США опинилися у категорії «неуспішні», а випускників з недостатньою мовною грамотністю більше 17%.

Кен Робінсон і його співавтор об'єктивно оцінюють PISA, звертаючи увагу не тільки на результати вимірів, а й на стан всього суспільства. Наприклад, у Південній Кореї дуже великі витрати бюджету і родин на навчання, прекрасні показники учнів на всіх вимірах PISA, але там рекордна серед усіх членів ОЕСР кількість самогубств, оскільки рівень змагальності неприпустимо високий, а молодь не має опірності до невдач. На нашу думку, не слід звинувачувати у цьому виміри PISA, адже на рівні підлітків-корейців (а інколи й вище) перебували учні з Фінляндії, де не було і немає хвилі молодіжного суїциду.

Загалом американці дуже критично ставляться до власних і чужих стандартних тестів та руху до жорстко керованого навчання з постійним оцінюванням, вважаючи це стратегічною помилкою. Як позитивний взірець вони вказують Фінляндію, де узагалі немає безперервних тестувань: «Фінляндія з року в рік утримує високі показники успішності за всіма міжнародними рейтингами, проте в країні не проводять ніякого стандартизованого тестування, крім єдиного іспиту після закінчення середньої школи. І фінські школи роблять це все не для того, щоб відповідати високим стандартам, – вони досягають високих стандартів саме тому, що все роблять по-своєму. Їхня система така успішна, що до Фінляндії їдуть прочани з усього світу, щоб на власні очі побачити, що ж це за освітнє диво там відбувається» [3, с. 75-76].

Американці й дослідники інших особливо успішних шкіл виявили комплекс передумов якісної освіти: прекрасна фахова підготовка вчителів, їх дуже висока автономність і вміння співпрацювати з учнями, загальна пошана до цього фаху, достатні ресурси для роботи закладів та ін.. До цього класичного переліку додамо цікавий факт: піднесення Фінляндії, Швеції, Норвегії, Сінгапуру й багатьох інших шкільних систем йшло

разом зі зростанням рівня використання англійської мови, з активним зверненням учнів до Інтернету і ультра-нових знань.

І ось ще один результат PISA: жодна з англомовних країн за інтервал 2000-2015 років не досягла значного підвищення оцінок учнів. Набагато більше провалів і відступів. У таблиці вказана еволюція знань учнів двох найбільших з них.

Таблиця

Еволюція показників учнів США (перша цифра) і Великої Британії (друга цифра) у вимірах PISA

Рік проведення	Кількість країн	Мовна грамотність	Математика	Природничі науки	Рейтинг (місце)
PISA-2000	31	15 - 7	19 - 8	14 - 4	16 - 7
PISA-2003	37	18 - *	28 - *	23 - *	26 - *
PISA-2006	58	29 - 17	35 - 24	29 - 14	32 - 19
PISA-2009	65	17 - 25	32 - 28	23 - 16	25 - 22
PISA-2012	65	24 - 23	36 - 26	28 - 21	29 - 22
PISA-2015	70	24 - 21	39 - 27	25 - 15	31 - 23

Примітка: * означає, що у 2003 учні з Великої Британії не брали участь у тестах

На наш погляд, ці дані свідчать, як мінімум, про «спокійне» ставлення до результатів тестів в обох державах. У Великій Британії значний провал можна пояснити надмірним захопленням комп'ютеризацією шкіл за японським взірцем. Але Японія після занепаду школи в інтервалі 2000-2006 рр. схаменулася і пізніше за дев'ять років таки відновила лідерство (рейтинг Японії змінювався так: 3 – 5 – 10 – 6 – 4 – 2). А от британці відверто ігнорують результати PISA, наче школа їх не цікавить. І це сталося після успішної реформи 1980-х роках змісту навчання, позитивний вплив яких відчутний у першому рядку таблиці (насамперед у знаннях з природничих наук). Тези не дають змоги навести інші приклади доцільного використання даних PISA для стратегічно правильних змін в освіті, чи їх ігнорування, коли подекуди все йде так, наче PISA не було.

Закінчимо ці тези виключно важливим висловлюванням провідного освітнього експерта з ОЕСР А. Шляйхера: «Світова економіка більше не платить вам за те, що ви знаєте, адже *Google* знає все. Вона платить за те, що ви можете зробити з тим, що знаєте. Оцінити те, чи вміє хтось науково мислити або перевести реальну проблему в площину кількісних показників, важче, але ці вміння важливі в сучасному світі. Ми бачимо, як потреба в когнітивних навичках скорочується, а те, що можна легко оцінити й навчити, так само просто оцифровується, автоматизується чи замовляється у стороннього виконавця» [3, с. 163]. Вкажемо на факт стрімкого прогресу е-техніки, яка являє собою «штучний інтелект», який вже спроможний замість людини керувати авто чи літаком, створювати музику заданого тембру і настрою, миттєво «штампувати» сотні репортажів про якусь спортивну подію для потреб різних груп «споживачів».

Погодьтеся – тут є над чим подумати всім в Україні...

Список використаних джерел

1. Корсак К.В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів : монографія. / за заг. ред. проф. Г.В. Щокіна. – К. : МАУП-МКА, 1997. – 208 с.
2. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник. – Суми : Ред.-видавничий відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
3. Робінсон К. Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту / Робінсон К., Ароніка Л.; переклала з англ. Ганна Лелів. – Львів : Літопис, 2016. – 258 с.

Вадим Косолапов

*Національний університет водного господарства та природокористування
м. Рівне (Україна)*

О СТАТУСЕ ИЛЛЮСТРАЦИЙ В МИКРОСТРУКТУРЕ СЛОВАРНОЙ СТАТЬИ В ОДНОЯЗЫЧНЫХ АНГЛИЙСКИХ СЛОВАРЯХ

В практике лексикографирования (критике словарей) недостаточное внимание уделяется обоснованию применения визуальных средств, в том числе иллюстраций, для показа особенностей пользования словарем. Само понятие иллюстрации

(в другой терминологии «остенсивного определения») понимают в узком и широком смысле. В узком смысле, по мнению Табанаковой, «термин «иллюстрация» в первом восприятии понимается как способ расчленения, пояснения какого-либо понятия и чаще всего ассоциируется с художественной изобразительной иллюстрацией-картинкой» [1, с. 132]. С другой стороны, более широкое использование этого термина находим у Илсона; "...Ilson treats illustrations as a cover term for tables, diagrams and pictures" [2, с. 329]. Считают, что большее применение иллюстраций в толкованиях слов обнаруживаем в американской лексикографии по сравнению с британской. К дискутируемым вопросам относят соотношение словесных и визуальных средств (т.е. их симбиоз), расположение иллюстраций в словарной статье и вне нее, применение цвета и другой полиграфической семиотики, типологию иллюстрируемого материала и самих иллюстраций, требования к зрительному изображению, его преимущества и недостатки, иллюстрирование лексем, принадлежащих к разным частям речи, методический и культурологический аспекты (в том числе религиозные) иллюстрирования, использование зрительных и акустических средств в электронных словарях, возможность использования теории прототипов в иллюстрировании, учет потребностей пользователя словарем (target user), включая его возрастные особенности, причины и мотивы применения иллюстраций, роль эксперимента в анализе возможностей иллюстрирования лексем.

Исследование каждого из выше перечисленных аспектов может представить объект отдельной большой статьи, поэтому мы коснемся лишь некоторых из них очень кратко.

Что касается истории иллюстрирования, то отмечается: "...Nathan Bailey printed the first dictionary with images in England in the 1720s, but pictorial illustrations only emerged in earnest in the mid-nineteenth century as technology allowed, and as developments in science, exploration, and technology created thousands of new terms needing illustration... The geometric and heraldic images made his the first illustrated English language dictionary" [3, с. 449-450]. Именно благодаря популярности иллюстраций братья Мерриам

выиграли конкуренцию в войне словарей Вебстера с Вустером (Worcester) [3, с. 453].

Мотивацией для применения иллюстраций может быть то, что они «... служат для раскрытия таких существенных и отличительных признаков, которые трудно или невозможно выразить вербально, описательно, например, форма, внешний вид, структура, строение, место расположения» [1, с. 136].

В этой связи Свенсен отмечает: "While verbal description involves translating the information about reality into a code system, visual description translates the information into something that is more analogous to reality. For many pictures, therefore, the step from expression code to the content side is shorter. As a result, the picture has a more immediate effect, and its level of abstraction is lower than that of language" [4, с. 298].

Разработкой типологии иллюстраций занимались Стейн, Вернер, Свенсен, Хупка и другие лексикографы, но наиболее подробную классификацию находим у Хупки: single illustration, enumerating illustration, structural illustration, functional illustration, terminological illustration, scenic illustration, diagram, exemplary illustration [5, с. 364-366]. Свенсен, анализируя типологию Хупки, считает, что такая типология может исходить из двух пунктов: "1. Which types of lexical items in dictionaries may need to be explained using which types of illustrations? 2. Which types of illustrations are used in dictionaries, and which types of lexical items do they help to explain?" [4, с. 303].

Мы попытаемся далее предпринять обзор практики реализации этих двух положений на материале исследования достаточно репрезентативного количества одноязычных английских словарей.

Мы осуществили выборку практики иллюстрирования, анализируя буквы А, В в 44 словарях. О достоверности такой выборки можно сослаться, например, на аналогичное исследование Прувостом буквы А в Petit Larousse в отношении количества иллюстраций в изданиях с 1879 до 1994 г. [6].

Наибольшее количество иллюстраций в американских больших словарях: Heritage [7] (А-266, В-284), Encarta [8] (А-158, В-171), Random House [9] (А-107, В-150). Encarta включает в свой состав иллюстраций портреты персоналий: американских

президентов, других общественных деятелей, преимущественно США, писателей (даже Анны Ахматовой), деятелей искусства, флору и фауну, карты стран и их отдельных частей, религиозные и научные понятия, транспорт, механизмы и инструменты, одежду, архитектуру, тело человека и его болезни. Сопоставление иллюстраций на букву А в Heritage с Encarta и Random House обнаруживает 166 несовпадений. Получается, что каждый из выше указанных словарей по-своему решает, что нужно иллюстрировать, т.е. наблюдаем определенный субъективизм. Heritage, при этом, кроме дефиниций лексем, чаще всего подает толкование под иллюстрациями к ним. Этот словарь включает в свой состав около 4000 цветных иллюстраций, но страдает излишним энциклопедизмом. Ср., например, такие редкие термины, как acerose ("needles of white pine"), acetabulum ("hip ball-and-socket joint"), Adam's needle ("Yucca filamentosa"), aerenchyma ("longitudinal section of an aquatic plant stem").

Сопоставление разных изданий одного и того же словаря обнаруживает определенные тенденции, например, если в OALD-1 находим 43 и 102 иллюстрации соответственно на буквы А и В, в OALD-7 11 и 18, то в OALD-9 7 и 17 [10], т.е. их число существенно сокращается в тексте словаря, но часть из них переносится в приложение, в визуальный словарь. Иллюстрации цветные, красочные, но требуется время на поиск иллюстраций к лексемам, всели пользователи словарем будут осуществлять эту процедуру.

Ср. также данные WNWD-1966 (А-40, В-42) и WNWD-1984 (А-57, В-108) [11]. В WNWD-66 нет по сравнению с WNWD-1984 36 иллюстраций на букву А, а в WNWD-84 по сравнению с WNWD-66, наоборот, отсутствуют 18 иллюстраций в тексте словаря на букву А, например, такие, как air-brake, air-brush, aneroid barometer, angle iron, Antarctic Circle, aquaplane, axis of the Earth. Цветных и других приложений в нем, как в OALD-9, нет. Таким образом, наблюдаем увеличение количества иллюстраций. Все иллюстрации в обоих словарях черно-белые уменьшенные рисунки. Под всеми рисунками подписи, иногда с деталями размера, указаниями на соответствующее значение. При слове armor, например, в WNWD-1984 находится изображение с 11 деталями этих лат; helmet, beaver, gorget, pauldron, breastplate,

tasse, gauntlet, cuisse, kneepiece, greave, solleret. Вызывает сомнение целесообразность такого детализирования рисунка.

Исследователи подчеркивают важность использования иллюстраций в словарях в культурологических целях. В этой связи Гоувс и Принслоо замечают; "... in the case of house it is literally a matter of keeping house with picture to portray different types of houses and cultural differences in respect of house [12, с. 34]. Ср. также у Хендрик: "When the cultures of the speakers of the treated language differ, the lexicographer could provide two illustrations, one indicating the appearance of a house in western terms for the English speaker, and one indicating the appearance of a rural house, or hut in e.g. Zulu culture" [13, с. 96].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Табанакова В.Д. Идеографическое описание научной терминологии в специальных словарях // ДЦ. Тюмень, 2011.
2. Szczepaniak R., Lew R.. The Role of Imagery in Dictionary of Idioms // Applied Linguistics. 2015, 32/3.
3. Pictorial Webster's. A Visual Dictionary of Curiosities. San Fransisco, 2009.
4. Svensen B. A Handbook of Lexicography. The Theory and Practice of Dictionary-Making. Cambridge, 2009.
5. Hupka W. How pictorial illustrations interact with verbal information in the dictionary entry: A case study // Lexicography. Critical Concepts. Volume III. Lexicography, meta lexicography. Part 7. Typological perspectives. L., 2003.
6. Pruvost J. L'illustration dictionnaire et les technolects dans les dictionnaires semasiologiques // Meta 394.
7. The American Heritage Dictionary of the English Language. Boston, 2000.
8. ENCARTA WORLD ENGLISH DICTIONARY. L., 1999.
9. THE RANDOM HOUSE DICTIONARY of the ENGLISH LANGUAGE. The Unabridged Edition. New York, 1966.
10. Oxford Advances Learner's Dictionary, 1-9 editions.
11. Webster's New world Dictionary, 1966-1984 editions.
12. Gouws R.H., Prinsloo D.J.. Keeping house with pictures to depict culture and dictionary culture in bilingual dictionaries // African Association for Lexicography. 19th International Conference, 2014.

13. Hendriks K. The treatment of culture-bound lexical items in bilingual dictionaries intended for multilingual environment// University of Stellenbosch, 2003.

Алла Кошлата

*Полтавський національний технічний університет
імені Юрія Кондратюка
м. Полтава (Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИСКУРСИВНОГО ПРОСТОРУ СОЦІАЛЬНИХ МЕДІА

Розвиток сучасних інформаційних технологій сприяв не лише змінам у інформаційному просторі, але і виникненню нового культурного, мовного, інформаційного середовища, нової соціокультурної реальності, що формується і стрімко розвивається з розширенням сфер впливу сучасних засобів комунікації.

Вивчення специфіки комунікації в інтернет-просторі є актуальним завданням у доволі широкому полі соціокультурних досліджень, пов'язаних з аналізом функціонування інформаційного поля. Соціальні медіа охоплюють різні сервіси: соціальні мережі, призначені для забезпечення горизонтального спілкування зацікавлених у ньому абонентів, на зразок Facebook чи Twitter; сферу блогів – періодично оновлюваних веб-сторінок із датованими записами і спільноту блогерів, які читають та коментують, посилаються один на одного, що призводить до створення нової субкультури; мікроблогінг як засіб оперативного спілкування, гібридну форму медіа, що поєднує властивості служби миттєвих повідомлень, блогів, електронної пошти та соціальних мереж; відеохостинги, користувачі яких можуть додавати, продивлятися і коментувати відеозаписи та інші сервіси Мережі [1, с. 21].

Соціальні мережі мають властивість виявляти та консолідувати інформацію, впливаючи на формування думок, поглядів, настроїв, та в результаті масових комунікацій посилювати чи послаблювати позиції груп. Сьогодні можна говорити про значний вплив онлайн – активності на традиційний дискурс: сформовані в Мережі оцінки, погляди та переконання

трансляються газетами і телебаченням, мережевий вплив може бути конвертований у політичну чи медійну кар'єру або експертний статус.

Це актуалізує новий погляд на соціальні медіа: з одного боку – як на зріз різноманітних соціальних практик, зафіксований, з огляду на специфічний, усно-писемний, як його визначають дослідники-лінгвісти, тип дискурсу; задокументовану громадську думку, акценти, відображення соціального світу в свідомості окремих груп населення; з іншого – як на дослідне поле для вивчення політичних, соціокультурних, психологічних, лінгвістичних процесів. Відповідно, зростає актуальність дослідження онлайн-дискурсів, що розглядаються як регулюючі та регульовані практики, які конструюють значення соціальної реальності [3].

Одним з найперспективніших напрямів аналізу видається дискурс-аналіз, що, за Дж. Поттером, приділяє особливу увагу способам організації версій навколишнього світу, суспільства, подій та внутрішніх психологічних світів, вироблених у дискурсі [9, с. 6]. Основне завдання, яке вирішується в процесі дискурсивного аналізу, – визначення смислового навантаження, комплексу ідей та уявлень, продукованих у соціокомунікативних процесах. Отже, аналіз дискурсу досліджує не мовлення і тексти, а їхній вплив на суспільні відносини [2, с. 66-68]. Ідеться про виявлення та аналіз стратегій, що впливають на конструювання значення соціальної реальності. Вибір слова для позначення того чи іншого явища більш чи менш явно втілює певну стратегію представлення. Кожен перепост може посилювати чи іншим чином змінювати інтерпретаційні рамки тексту. Крім того, варто враховувати, що соціальні медіа не просто формують громадську думку, трансльовані ними тексти водночас є результатом колективної думки, її вираженням у цій конкретній ситуації. Важливо також враховувати ще один аспект – конвергенцію традиційних і нових медіа, причому саме в онлайн-просторі: у структуру онлайн-дискурсу, крім уже звичних текстів, фото, відео та аудіо, додаються онлайн-трансляції, прямі ефіри. Наприклад, приєднана комунікація після або під час перегляду телевізійних передач дедалі частіше здійснюється в соціальних мережах (у першу чергу, в Twitter) через мобільні пристрої та

комп'ютери. Це вимагає від дослідників дискурсів більш системного підходу, яким видається мультимодальний дискурс-аналіз, що інтерпретує семіотичне утворення як багатовимірну сутність, інтегровані компоненти різної природи та з різних джерел. Поняття «мультимодальність» близьке до поняття «мульти-медійність», воно описує формування значень за допомогою різних семіотичних засобів – модусів – і пов'язаних з ними соціокультурних конвенцій. Мультимодальні дослідження сконцентрували свою увагу на вивченні ефектів, створюваних поєднанням двох або більше подібних модусів, ставши таким собі об'єднуючим терміном, що синтезує численні напрацювання соціальних наук у галузі досліджень продуктів культури та комунікації. Внаслідок комбінації модальностей їхнє значення трансформує загальний зміст повідомлення, тобто відбувається ресеміотизація (resemiotization) [6].

Більшість західних дослідників у рамках цього напрямку дотримуються дискурсивного підходу до аналізу мультимодальних феноменів, адаптуючи широке трактування дискурсу як соціально обумовленої когнітивної структури, що знаходить своє матеріальне втілення у текстах-репрезентаціях. На сьогодні аналіз комунікації в соціальних медіа часто зводиться до аналізу лексики, ключових слів і тематичних тредів, що не дає повного уявлення про онлайн - дискурси. Відповідно, актуальним є вироблення методологічних підходів до мультимодального дискурс-аналізу. Заслугує на увагу проект «Онлайн-дискурси. Методичний інструментарій збору і аналізу даних для визначення онлайн-дискурсів як соціальних практик», здійснений під керівництвом авторитетних німецьких дослідників – лінгвіста К. Фрассо та фахівців з онлайн-комунікації Ш. Мейера та К. Пентцольда [8]. Методологічно проект спирається на відомі підходи до дослідження дискурсу – фреймовий та соціосеміотичний, але при цьому основна увага приділяється формулюванню нових вимог до збору та аналізу онлайн-даних. Проект передбачає розробку інструментарію аналізу, узгоджується з медійною специфікою онлайн-дискурсів. Основними цілями проекту є розробка циркулярного та процесуального методу збору та аналізу даних, а також критеріїв для вибору відповідного методу аналізу для онлайн-комунікації.

Підкреслюється, що вибір повинен здійснюватися з урахуванням особливостей конкретної комунікативної практики в онлайн-просторі. Так, наприклад, міжособистісну онлайн-комунікацію, скоріше за все, варто вивчати за допомогою лінгвістичного аналізу дискурсу, блоги – за допомогою аргументаційного аналізу, фото-галерею – за допомогою семіотичного аналізу [4].

Цікавий та перспективний підхід до вивчення політичних дискурсів у Twitter представлений у колективному дослідженні під керівництвом К. Тімм «Контекстуалізація через хештеги». За допомогою соціальних медіа відкриваються «нові (політичні) простори дій (Handlungsspielraum), у яких розвиваються мовні ігри та аудіовізуальні символічні дії» [10, с. 139]. Через хештег ідентифікуються і структуруються дискурси, і стає можливим створення тематичної когерентності, секвенціальності, інтертекстуальності та тим самим дискурсивності [10, с. 156].

Важливо, що хоч Інтернет і є глобальною мережею, особливості національних процесів інформатизації, а також специфіка політичного, економічного, культурного життя в різних країнах дає змогу говорити про формування національних сегментів інформаційного простору, у якому функціонують ресурси з доволі вираженими національними особливостями. Якщо врахувати, що багато інтернет-ресурсів існують у кількох мовних версіях, стає неминучим перетин і накладення меж національних інтернет-сегментів, що суперечить самій логіці сегментації та демаркації кордонів географічного простору. Загалом мовні практики в інтерактивному просторі доволі складні та заслуговують на окреме дослідження, проте навіть поверховий огляд дає змогу говорити, що мовний підхід до визначення національних сегментів інфопростору цілком справедливо може вважатися оптимальним для лінгвістичного аналізу, проте дослідження онлайн-дискурсу як простору продукування та трансляції смислів потребує вибору більш адекватних критеріїв.

Очевидно, що такими інформаційними вузлами можуть стати сторінки впливових і авторитетних учасників соцмереж – так званих лідерів думок (opinion leader) – медійних персон, які мають істотний вплив на думки та світогляд інших людей, здатні впливати чи навіть формувати громадську думку. Зважаючи на

описане вище явище конвергенції і той факт, що лідери думок присутні, як правило, у кількох медіа одночасно (сторінки у Facebook, Twitter, блог чи кілька на різних майданчиках, колумністика в інтернет-ЗМІ), вважаємо за доцільне використовувати термін «блогер» для позначення автора, що пише в інтерактивному просторі. Судження, вчинки та ідеї таких лідерів думок сприймаються, обговорюються і транслюються сотнями тисяч читачів.

Вид та інтенсивність взаємодій, здійснюваних у межах соціальних медіа, зумовлює той факт, що вимірювати їх лише за допомогою показників, які відображають користування з інтернет-сторінки, недостатньо. Спробою розв'язання цієї проблеми є пропозиції введення досліджень Інтернету додаткового показника (або показників), що ілюструє інтенсивність використання цього сервісу та ангажування користувача (engagement, рівень зацікавленості, залучення аудиторії) – визначення кола інтерактивних користувачів; дає змогу дослідити взаємодію користувачів, є співвідношенням розмірів аудиторії та загальної кількості дій користувачів (уподобання, поширення, згадування, позначення як «обране», рекомендації) за певний проміжок часу, що характеризує інтенсивність інтерактивності, кількість і якість дискусій, швидкість поширення контенту, інтенсивність розмови, поведінку (тон висловлювання, думки), а також показників впливу на користувачів [5, с. 193–194].

Важливо також враховувати індекс якості прихильників – якісні характеристики аудиторії: наявність у ній лідерів думок, журналістів, громадських активістів, чия аудиторія у разі їх залучення додається до оцінюваної. Ще один елемент – визнання успішним блогером, що виявляється в експертних публікаціях у галузевих медіа, перетворенні дописів на інформприводи. Ефективним показником може вважатися конверсія (conversion – перехід з одного стану в інший), коли автор здатен мобілізувати аудиторію. За приклад можуть правити збір коштів волонтерами, організація толоки чи акцій підтримки/протесту, висвітлення журналістами подій без прес-релізів і запрошень. Крім того, залежно від характеру та завдань дослідження можуть розроблятися та використовуватися ситуативні маркери, як,

наприклад, рівень конструктивності, динаміка, унікальна відвідуваність, відсоток повернення; відвідувачі ключового регіону; індекс якості контенту (comments/posts); індекс якості друзів (friends/comments). Кінцеві показники варто вираховувати залежно від цілей та загальної стратегії дослідження. Загалом, у силу дисперсності (лідери думок доволі часто мають кілька акаунтів з різною аудиторією, обговорення може паралельно здійснюватись як у треді оригінального посту, так і при його поширенні), мозаїчності і кліповості (сторінки являють собою набір найчастіше невзаємопов'язаних повідомлень), принципового для соціальних медіа особистісного підходу і, відповідно, суб'єктивності створеного контенту, ускладнюється дослідження простору соціальних медіа. Описані характеристики часто унеможливають ефективне використання методології дослідження традиційних медіа. Здатність соціальних медіа до так званого вірусного поширення інформації та їх конвергентність (взаємна пов'язаність, що припускає цитування і передачу різного контенту) призводять до інформаційного розгортання обговорення – від інтерв'ю регіональному каналу до поширення через відеохостинг і коментування в десятках публікацій. Отже, впровадження новітніх технологій змінює стандарти спілкування та обміну інформацією, відтак, потребує не лише наукового осмислення, а й, з огляду на формування відповідних масивів даних у режимі «інформаційного вибуху», одночасного вироблення інструментарію досліджень.

Відповідно, вироблення ефективних, коректних та оптимально інформативних індикаторів для досліджень соціальних медіа як дискурсивного простору, застосування та осмислення запропонованих маркерів науковцями різних галузей, що працюють в інтерактивних мережах, є завданням, вирішення якого сприятиме ефективним науковим рефлексіям щодо нової інформаційної, відтак – соціокультурної, реальності.

Список використаних джерел

1. Гранчак Т. Соціокультурний дискурс російських національних бібліотек як джерело визначення пріоритетних маркерів національної пам'яті / Т. Гранчак // Бібл. вісн. – 2015. – № 4. – С. 14-22.

2. Кулик В. Дискурс українських медій: ідентичності, ідеології, владні стосунки / В. Кулик. – К. : Критика, 2010. – 655 с.
3. Соціальні мережі як чинник розвитку громадянського суспільства : [монографія] / [О.С. Онищенко та ін.]; Нац. акад. наук України, Нац. б-ка України ім. В.І. Вернадського. – К. : НБУВ, 2013. – 248 с.
4. DFG-Projekt. Online-Diskurse – Methodeninstrumentarium der Datenerhebung und Analyse zur Bestimmung von Online-Diskursen als gesellschaftliche Praktiken [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.tu-chemnitz.de/phil/imf/mk/online-diskurse/index.php>. – Accessed date: 07.07.2016. – Title from the screen.
5. Fisher T. ROI in social media: A look at the arguments / T. Fisher // Journal of Database Marketing & Customer Strategy Management. – 2009. – 16(3).
6. Iedema R. Multimodality, resemiotization: extending the analysis as multi-semiotic practice [Electronic resource] / R. Iedema. – Mode of access: <http://vcj.sagepub.com/content/2/1/29.abstract>. – Accessed date: 05.07.2016. – Title from the screen.
7. Meier S. Der Fall Demjanjuk im Netz. Instrumentarien zur Analyse von Online-Diskursen am Beispiel einer erinnerungskulturellen Debatte / S. Meier, V. Sommer // Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2013. – PP. 119–143.
8. Meier S. Multimodal online communication through the lense of practice theory / S. Meier, P. Christian // Georgetown Round Table on Languages and Linguistics (GURT). – Washington D.C., 10.–13.03.2011. – Mode of access: <https://www.tu-chemnitz.de/phil/imf/mk/online-diskurse/publikationen.php>. – Accessed date: 05.07.2016. – Title from the screen.
9. Potter J. & Wetherell M. Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour / J. Potter, M. Wetherell. – London : Sage, 1987. – 256 p.
10. Thimm C. Kontextualisierung durch Hashtags. Die Mediatisierung des politischen Sprachgebrauchs im Internet / C. Thimm, J. Einspaenner. – M. Dang-Anh. – Stuttgart : ibiden-Verlag, 2013. – P. 139, 156.

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Розширення співробітництва України з іншими державами на політичному та економічному рівнях вимагає підготовки висококваліфікованих спеціалістів не лише в окремих галузях, а й здатних орієнтуватися в діловому світі. На сьогодні вимоги сучасності до фахівців підвищуються рік від року і включають не лише високий рівень знань та вмінь за фахом, але й володіння іноземною мовою. Це пов'язано з тим фактом, що сучасний фахівець отримує нову фахову інформацію через іноземні джерела. Сьогодні вивчення іноземних мов сприяє реалізації таких напрямків професійної діяльності, як ознайомлення з новими технологіями, науковими гіпотезами і тенденціями, видатними інноваціями в галузі техніки; встановлення контактів з іноземними фірмами, підприємствами, навчальними закладами; підвищення рівня професійної компетенції фахівців. Володіння іноземною мовою вже не є ознакою престижу, а потребою сучасного фахівця.

У той же час навчання іноземної мови на немовних факультетах має ряд особливостей та потребує перегляду багатьох факторів. На відміну від студентів-лінгвістів, які обирають іноземну мову як основну спеціальність та приділяють їй максимум уваги, студенти немовних спеціальностей часто не бачать сенсу в оволодінні іноземною мовою разом з провідними дисциплінами, а отже, мають дуже низьку мотивацію до вивчення мови. Так, пошук нових ефективних способів навчання іноземної мови постає окремою проблемою, яка може бути розв'язана шляхом розроблення та впровадження нових технологій навчання.

На сучасному етапі розвитку вищої школи опанування іноземною мовою розглядається як надбання комунікативної компетенції на базі сформованої лінгвістичної компетенції. «Комунікативно-орієнтоване викладання мов має на меті не

тільки дати учням практичні знання граматики та лексики мови, що вивчається, але також розвинути у них розуміння того, як відповідна мова використовується для спілкування” [9, с. 49].

Усно-мовленнєва комунікативна компетенція передбачає здатність слухати, розуміти, розмовляти. Комунікативна компетенція є метою та результатом навчання, але цей результат стає реальним лише при наявності сформованої лінгвістичної компетенції та високої вмотивованості студентів [5, с. 66].

Принцип комунікативної спрямованості визначає й зміст навчання, а саме:

- 1) відбір та організацію лінгвістичного матеріалу;
- 2) конкретизацію сфер та ситуацій спілкування (ставить викладача перед необхідністю відповідної організації навчального процесу);
- 3) використання різноманітних організаційних форм для здійснення спілкування, які підвищують мотивацію навчання.

Формування здатності та вміння мислити й спілкуватися іноземною мовою означає не лише послідовне “заміщення” елементів рідної мови елементами іноземної; мислення та спілкування іноземною мовою знаменує складну перебудову всієї структури формування думки і структури діяльності спілкування, які склалися на рідній мові, й набуття здатності до “переключення” мислення з однієї мови на іншу. Так зване мислення іноземною мовою, досягнення якого вважається ідеалом навчання є ніщо інше як безпосереднє залучення внутрішнього мовлення в механізм породження іноземного мовлення. Умовами його досягнення є такі взаємобумовлені, проте різні за природою чинники, як лексичний запас, знання правил, відчуття (іноземної) мови та здатність до спілкування всупереч дефіциту іншомовних знань.

Оскільки остаточним результуючим критерієм опанування іноземної мови є вільне володіння усним і письмовим мовленням, то погане володіння іноземною мовою, як зазначає І.Коваль [8, с. 152], породжує специфічну тривогу. Вона виникає через усвідомлення недостатності своїх знань для висловлення думки і очікування негативної оцінки з боку слухачів. Це великий іспит на стійкість самооцінки, бо зрештою ця тривога може розхитати рівень домагань, знизити впевненість у собі і, як наслідок,

дезорганізувати діяльність: що вища тривога, то більше деструктується діяльність, чим більш дезорганізована діяльність, тим вищою стає тривожність та ін. Тому в багатьох суб'єктах навчання, як зазначає автор, виникає своєрідний “внутрішній опір мові”.

У зв'язку з цим перед викладачем постає проблема пошуку методів та прийомів зняття і зменшення дії так званих “мовних бар'єрів”, підвищення психологічної комфортності процесу навчання. Одним з шляхів вирішення даної проблеми є запровадження комунікативних ігор. З одного боку, з їх допомогою можна формувати основні синтаксичні моделі висловлювання, вміння поставити й відповісти на питання, висловити власну думку, сформулювати комунікативну інтенцію (наказати, запропонувати, аргументувати, заперечити, погодитися).

З іншого, застосування ігор на заняттях з іноземної мови є ефективним засобом привертання та утримання уваги. Ігри знімають психологічний бар'єр страху перед спілкуванням, дають можливість використовувати мову в реальних життєвих ситуаціях. Вони забезпечують ефективне поєднання мотивації і можливості для розмовної практики.

Досвід роботи зі студентами немовних факультетів допоміг визначити критерії відбору ігор, які підвищують мотивацію студентів й сприяють їх мовленнєвому розвитку [8, с. 155]. До них відносимо:

- 1) новизну;
- 2) динамічність (уповільнена гра притуплює гостроту реакції);
- 3) відповідність професійним потребам;
- 4) комунікативну спрямованість;
- 5) наявність змагального елемента.

При організації виконання комунікативних завдань, наприклад ігор, слід враховувати такі фактори:

- 1) правильний вибір рівня керування діями студента (повний, частковий або мінімальний);
- 2) забезпечення студентів необхідними для виконання завдання-операми, які допомагають побудувати висловлювання з

мовленнєвої точки зору або природними картами, схемами, цифровими даними тощо;

3) обрання оптимального для даної справи способу її організації (одночасна парна й групова робота студентів суттєво збільшує час їх активної участі у мовленнєвому спілкуванні).

Такі ігри не забирають багато часу, активізують комунікативну діяльність студентів, дозволяють їм реалізувати свої знання та здібності, знімають напругу та втому, поліпшують психологічний клімат в групі.

Проаналізувавши фактори, що впливають на покращення лінгвістичних та комунікативних показників у студентів, Г. Бородіна та А. Спевак [3, с. 81] виділяють:

- значну зміну психологічних характеристик, зникнення психологічного бар'єру;

- дуже високий рівень мотивації за рахунок підвищення інтересу до самого заняття;

- зміни в структурі занять, відсутність стереотипу та шаблонів.

Ще однією з переваг при навчанні усного спілкування є те, що комунікативні ігри дозволяють швидко перейти від тренувальних вправ до власне комунікативної діяльності.

Вивчення іноземної мови студентами немовних факультетів у вузі спрямоване на оволодіння фаховою іноземною мовою. Цей факт передбачає вміння викладачів іноземної мови поєднати вміння та навички студентів з загальної іноземної мови та їх професійними знаннями в тій чи іншій галузі науки та техніки. Автентичним матеріалом, за допомогою якого здійснюється такий перехід, виступають оригінальні тексти з періодичних видань, монографій або доповідей іноземною мовою. Серед основних завдань, що стоять перед студентами в процесі вивчення професійно-орієнтованої літератури на іноземній мові Т. Благодарна [2, с. 68] виділяє такі:

- 1) отримання інформації, яка б доповнювала та поглиблювала навчальний матеріал, що опановують студенти в процесі вивчення профільних дисциплін навчального плану;

- 2) формування необхідних навичок щодо подальшого самостійного читання літератури за фахом.

Проте, сьогодні читання професійно-орієнтованих текстів вимагає і від студента, і від викладача сформованості нових навичок та більш високого рівня розвитку вмінь читати і розуміти прочитане. Все більш широкого поширення в методиці навчання іноземної мови в немовному вузі набуває когнітивно-комунікативний підхід, що розглядає текст як єдність комунікації і когніції. Таке читання вимагає від студента не вміння читати взагалі, а читання з метою подальшого використання інформації тексту, будь-то написання анотації, переказ в аудиторії, складання плану або цитування в науковому дослідженні, тобто зрілого читання [1, с. 85]. Одиницею навчання такого читання стають не кількість текстів, а комунікативне завдання, спрямоване на досягнення тими, хто навчається, практичної мети. При цьому слід зазначити, що навички й уміння зрілого читання можна сформувати у студентів технічного вузу тільки за допомогою реальних текстів.

Г. Барабанова [1, с. 115] розробила схему учбового циклу з навчання зрілого професійно-орієнтованого читання, яка включає наступні етапи:

1) передтекстове введення мовного матеріалу; комунікативна задача: формування тематичного термінологічного мінімуму;

2) самостійне читання автентичного навчального тексту; комунікативна задача: первинна семантизація тексту;

3) навчальне аудиторне читання тексту, що супроводжується серією текстових вправ; комунікативна задача: смислове сприйняття прочитаного;

4) робота над функціонально-композиційною структурою тексту; комунікативна задача: глибинне розуміння прочитаного з виходом на анотування тексту.

Для перевірки розуміння як прочитаного тексту в цілому, так і окремих його розділів служать головним чином після текстові вправи. На цьому етапі найбільш вдалимими та ефективними, з точки зору Т. Благодарної [2, с. 69], є наступні види вправ: прочитати текст і стисло передати зміст; розділити текст на логічні частини та назвати їх; записати запитання до тексту і задати їх в логічній послідовності товаришам; скласти план прочитаного; викласти зміст тексту за планом; підготувати

повідомлення за темою тексту з використанням додаткової літератури.

Таким чином, навчання зрілому читанню потребує від студента не “пасивного” прийняття тексту, а перевірки тієї інформації, яку цей текст дає. Робота в аудиторії таким чином фокусується не на викладачеві, а на студентах. Найголовнішим є те, що студенти беруть на себе відповідальність за своє навчання та оволодіння навичками читання, розуміння та інтерпретації тексту, а також спілкування на професійно-орієнтовані теми. Все це допомагає сформувати у студентів навички читання літератури за фахом, сприяє підвищенню мотивації студентів, їх професійному розвитку та покращує засвоєння іноземної мови.

Зростаючі ділові та культурні зв'язки із зарубіжними країнами вимагають, щоб сучасні фахівці володіли навичками ділового листування. Для цього студентів слід навчити правилам дотримання мовного етикету писемного мовлення (більш формального, ніж етикет усного мовлення). Це передбачає, по-перше, використання мовленнєвих кліше й розмовних формул для висловлювання комунікативних намірів, по-друге, дотримання правил ввічливості.

Дія принципу ввічливості в офіційній діловій сфері національної мовної спільноти, в основі якої лежать норми мовної культури, мовної поведінки співрозмовників спрямована на пом'якшення категоричності висловлювання [4, с. 88]. Як зазначає автор, пом'якшення категоричності висловлювання досягається за рахунок зниження універсальності висловлюваної думки, обмеження її рамками особистого досвіду мовця. Знижуючи категоричність свого висловлювання, комунікант демонструє, що він зважає на думку й бажання співрозмовника.

Наведений теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок, що активні, методи навчання іноземної мови сприятимуть розвиткові внутрішньої мотивації вивчення іноземної мови. Інтенсивні методи навчання нерідної мови на немовних факультетах у ВНЗ є додатковим засобом сприяння особистісному зростанню студентів, зокрема підвищення пізнавальної мотивації, появи або усталення прагнення до самоосвіти, посилення самодетермінації та саморегуляції, тобто становлення суб'єктності.

Проте, приведені види активних методів навчання іноземної мови безумовно не вичерпують усього розмаїття форм і методів роботи студентів. Багато питань ще чекають своєї розробки як в теоретичному, так і в практичному плані, що є предметом нашого подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Барабанова Г.В. Методика професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ / Барабанова Г.В. – К. : ІНКОС, 2005. – 315 с.

2. Благодарна Т.П. Розвиток навичок роботи з професійно-орієнтованими текстами на початковому етапі вивчення іноземної мови / Благодарна Т.П. // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. – Вип. 12. – Х., 2008. – С. 65-70.

3. Бородіна Г.І. Ігри як один з факторів формування усномовленнєвої комунікативної компетенції / Бородіна Г.І., Спєвак А.М. // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. – Вип. 12. – Х., 2008. – С. 78-84.

4. Бубнова Д.В. Вимоги до навчального посібника для навчання магістрантів технічних спеціальностей ділового писемного мовлення англійською мовою / Бубнова Д.В. // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. – Вип. 12. – Х., 2008. – С. 85-90.

5. Калмыкова Е.И. Реализация взаимодействия лингвистической и коммуникативной компетенции / Калмыкова Е.И. // Сб. науч. тр. МГЛУ. – Выпуск 431. – М., 1999. – С. 65-67.

6. Китайгородская Г.А. Некоторые обязательные характеристики интенсивного обучения иностранным языкам / Китайгородская Г.А. // Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М.Тореза. – Вып. 133. – М., 1979. – С.127-155.

7. Кобзар О.І. Рольова гра як засіб підвищення мотивації навчання іноземної мови / Кобзар О.І., Лєшньова Н.О. // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. – Вип. 12. – Х., 2008. – С. 151-156.

8. Коваль І.В. Психологічні ефекти спільної діяльності під час вивчення німецької мови / Коваль І.В. // Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т. VI, вип. 8. – К., 2004. – С. 150-157.

9. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови / Перекл. і адапт. Л.В. Биркун. – Oxford University Press, 1998. – 49 с.

10. Омоле О.И. Лингвокультурные компоненты современного английского делового письма : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Омоле О.И. – М., 2000. – 28 с.

11. Піротті Н.В. Типологія науково-дослідницьких завдань у викладанні іноземних мов / Піротті Н.В. // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. – Вип. 12. – Х., 2008. – С. 193-199.

12. Скляренко Н.К. Типологія вправ для навчання ділового спілкування та сучасні вимоги до них / Скляренко Н.К. // Навчання ділової англійської мови у Східній Європі. – Д. : Вид-во ДУЕП, 2004. – С. 23-25.

13. Щетинникові О.О. Ділова іноземна мова в технічному вузі будівельного профілю: аспекти вивчення та специфіка викладання / Щетинникові О.О., Радченко Г.В., Шепелява І.А. // Навчання ділової англійської мови у Східній Європі. – Д. : Вид-во ДУЕП, 2006. – С. 194-195.

Віктор Кульчицький

Національний авіаційний університет

м. Київ (Україна)

ПРЕФІКСАЦІЯ В СЛОВОТВОРІ ПРИКМЕТНИКІВ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Деривація прикметників шляхом префіксації здійснюється, насамперед, за єдиною продуктивною моделлю: *un-* А→А із заперечним значенням. Негативна оцінка, що вважається функцією словотвірної моделі з'являється в семантиці похідного слова, якщо твірна основа називає нейтральну чи позитивну ознаку, порівняйте: *unzählbar*, *unerziehbar*, *unmalerisch*, *unsingbar*. Якщо твірна основа є назвою негативної ознаки, то префіксальний прикметник поєднує заперечення цієї ознаки з

позитивною оцінкою, порівняйте: *unkleinbürgerlich*, *unkratzig*, *unverfälschbar*. Проте найчастіше словотвірне значення словотвірної конструкції взагалі позбавлене будь-яких стилістичних нашарувань, порівняйте: *unbesonnen*, *umfangbar*, *unfeindlich*, *unspektakulär* тощо.

Обмежена продуктивність моделі пояснюється блокуванням мовною системою поєднання префікса *un-* з напівсуфіксальними прикметниками, що все частіше творяться і вживаються в сучасній німецькій мові. Очевидно, префікс *un-* може заперечувати лише цілісне поняття, а в напівсуфіксальних прикметниках ще відчутні «відголоски» семантики автономної лексеми в значенні відповідного напівсуфікса, ще не зовсім втрачені генетичні зв'язки з нею. Доречі, найближче до суфікса за цим показником знаходяться елементи *-artig*: *-ungleichartig*; *-frei*: *unfallfrei*; *-fertig*: *unbußfertig*. Аналогічними причинами зумовлена відсутність складних слів будь-якої семантики з префіксом *un-*. Ці ж закономірності поширюються і на творення іменників.

Заперечення, яке виражає префікс *un-*, не є цілковитим перекреслюванням, негацією базового поняття, як у випадку з *nicht*, а запереченням, з якого виростає нова, протилежна якість цього поняття. Х. Брінкман називає цю властивість семантики префікса *un-* терміном «полярність», убачаючи семантичну сутність форманта *un-* у поляризації, розведенні по різних полюсах поняттєвої шкали значень базового та результативного слова.

«Чисте» заперечення, без будь-якої додаткової модифікації семантики похідного слова, має місце при поєднанні іменників та прикметників з заперечним словом *nicht*: *der Nichtamateure*, *nichtverwendungsfähig*. Заперечення за допомогою префікса *un-* творить нову якість, ознаку або поняття про предмет чи явище навколишньої дійсності, складне ж слово з першим компонентом *nicht*, без сумніву, не привносить нічого нового у семантику похідного слова.

Серед запозичених префіксальних елементів у словотворі прикметників регулярно використовуються форманти *super-* та *post-*, що реалізують відповідно значення посилення семантики базового слова: *supertief*, *superdünn*, *superflach*, *superhart*,

superlang, superrein, superreich, supertief тощо, або значення слідування у часі, порівняйте: *postnuklear, postatomar usw.*

Отже, номінативна функція префіксації полягає, передовсім, у модифікації дієслівної семантики з метою її транзитивації чи перфективації. Завдяки цьому префіксальне дієслово набуває нових синтаксичних властивостей, значно зростає діапазон його синтаксичного функціонування та усувається «неповнота» граматичної парадигми. Транзитивація, що, здебільшого, супроводжується перфективацією, уможливорює переведення до класу перехідних, синтаксично найповноцінніших дієслів, усіх відіменникових та відприкметникових конверсивів. Недаремно саме такі деривати складають значний пласт дієслівної лексики сучасної німецької мови: 2150 префіксальних конструкцій, утворених на базі 782 конверсивів. Серед них найвищу ймовірність сполучуваності з конверсивами проявляють префікси *be-* (345 дієслів), *ent-* (174) та *ver-* (320). Цікаво, що найчастіше поєднуються з відповідними префіксами конверсиви, утворені від кореневих або похідних (понад 98%) та власне німецьких (понад 90%) іменників та прикметників. Перфективація значення префіксальних дієслів, якоюсь мірою, компенсує відсутність граматичної категорії виду і забезпечує об'єктивацію протиставлення дієслівної семантики за ознакою «завершеність / незавершеність дії» на лексемному рівні.

Префіксація іменників та прикметників пов'язана з видозміненням семантики твірних основ у напрямку її «антонімізації», що часто супроводжується експресивізацією, або градації за шкалою інтенсивності. Особливо продуктивною залишається модель «поляризації» семантики іменника чи прикметника, що має своїм результатом номінацію нової якості чи нового об'єкта, явища, предмета, протилежного своєму «антиподу», позначеному твірною основою.

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Однією з цілей навчання студентів іноземній мові за професійним спрямуванням є формування у них комунікативних компетенцій, що дозволять вільно спілкуватися у англійськомовному середовищі, презентувати свої вміння та навички на міжнародному рівні, знайомитись із закордонними спеціалізованими виданнями, здійснювати ефективний обмін досвідом із зарубіжними партнерами та колегами, вільно дискутувати та ін.

Поняття «мовна компетенція» зустрічається у роботах таких лінгвістів, як О. Потебня та Ф. де Сосюр, у 1970-ті роки воно було актуалізовано американським лінгвістом Н. Хомським. Під терміном «комунікативна компетенція» вчений розумів «систему інтелектуальних здібностей, систему знань та переконань, що розвивається у ранньому дитинстві і у взаємодії з багатьма іншими факторами визначає... види поведінки» [2, с. 65].

Концепт «комунікативна компетенція» був введений Д. Хаймсом. На його думку, сутність комунікативної компетентності полягає у внутрішньому розумінні ситуаційної доречності мови [3, с. 271].

До вивчення проблем комунікативної компетенції в ХХ-ХХІ ст. зверталось багато зарубіжних та вітчизняних вчених та педагогів, зокрема, М. Канейл, М. Свейн, Д. Уілкінс, А. Хардінг, Є. Пассов, О. Вовк та ін.

Визначальною рисою комунікативної компетенції є те, що мова сприймається як засіб вільної комунікації. Тобто йдеться не тільки про знання граматики іноземної мови, що дозволяє правильно будувати речення, а про знання й розуміння психологічних, культурних та соціальних правил спілкування з носіями іноземної мови. Всього вчені виділяють шість рівнів іншомовної професійно зорієнтованої комунікативної компетенції: лінгвістичний, або граматичний;

соціолінгвістичний, або прагматичний; соціокультурний; компенсаторний; стратегічний; соціальний.

Лінгвістична компетенція включає опанування лексико-граматичних навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності (читання, слухання, письмо, мовлення). Соціолінгвістична компетенція розуміється як готовність до діалогу культур, до соціалізації у іншомовному середовищі. Компенсаторна компетенція характеризується умінням іноземною мовою виражати свої думки на будь-яку тему навіть за умови відсутності відповідної лексики в активному словниковому запасі особи. Компенсація у цьому випадку відбувається шляхом залучення допоміжних вербальних та невербальних засобів (синонімів, дефініцій, жестів та ін.). Стратегічна компетенція – це оволодіння інформацією про те, яка подальша стратегія вивчення та використання іноземної мови. Соціальна компетенція формується за умови наявності особистого досвіду і вмінь комунікувати з іншими людьми, що розмовляють іноземною мовою, як під час діалогів, так і у ситуаціях колективної комунікації.

Дослідники виділяють такі основні риси комунікативного підходу:

- мовленнєва спрямованість процесу навчання (оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності);
- орієнтування не тільки на зміст, але й на форму висловлювання;
- функціональність у відборі та організації матеріалу;
- ситуативність у відборі матеріалу та організації тренувань (мовний та мовленнєвий матеріал підбирається у відповідності до професійної сфери діяльності студентів);
- використання аутентичних матеріалів (аутентичні тексти та ситуації спілкування, вербальні та невербальні засоби, характерні для носіїв мови);
- використання справді комунікативних завдань, максимально наближених до професійної сфери, що сприяють формуванню вмінь та навичок, дійсно необхідних у ситуаціях реальної комунікації;
- індивідуалізація процесу навчання, використання особистісно-орієнтованого підходу, тобто врахування потреб студентів під час планування та організації занять, ґрунтування

на індивідуальних когнітивних стилях та навчальній стратегії учнів, використання їх особистого досвіду [1, с. 137].

Комунікативний підхід спрямований, у першу чергу, на інтенсифікацію навчального процесу, щоб студент швидко почав використовувати іноземну мову на побутовому рівні, подолав страх живого спілкування англійською мовою. Корисність підходу для опанування іноземної мови за професійним спрямуванням полягає у тому, що, досягши перших успіхів, студент отримує той необхідний фундамент, на якому зможе далі розбудовувати навички, необхідні для спілкування на академічному рівні. Залучення комунікативного підходу дозволяє уникати ситуацій, коли студент може, наприклад, читати та перекладати зі словником тексти професійного спрямування, проте не має навичок ведення живої дискусії.

Методика навчання передбачає постійну інтерактивну взаємодію між викладачем та студентами, а також між студентами особисто. Під час занять ініціюються діалоги, полілоги та дискусії на проблемні теми. Це дає змогу сформувати у студентів ціннісне сприйняття іноземної мови не суто як об'єкту вивчення, а як ефективного інструменту комунікації. Подібна методика навчання має позитивну психолінгвістичну спрямованість, оскільки увага студента фіксується на його досягненнях, а не на постійному виправленні граматичних та лексичних помилок з боку викладача.

Зважаючи на різний рівень підготовки учнів у школі, на першому та другому курсі рівень володіння іноземною мовою у студентів в академічних групах неоднорідний. Отже, комунікативний підхід якнайкраще допомагає подолати ці розбіжності, підвищити інтенсивність навчання й досягти кращих результатів у стислий термін.

Повноцінне володіння іноземною мовою та наявність навичок ефективної комунікації надзвичайно важливі для студентів, оскільки підвищують їх мобільність, дають змогу брати участь у міжнародних конференціях, тренінгах зі спеціальності, робити доповіді, змагатися у стипендіальних та грантових програмах. Крім того, такі студенти можуть активно залучати для навчання англійськомовні наукові матеріали, професійно

дискутувати на відкритих вузькоспеціалізованих платформах у мережі Інтернет.

Отже, доцільність використання комунікативного підходу під час вивчення англійської мови за професійним спрямуванням повністю обґрунтована, оскільки це дає змогу сформувати у студентів граматичні та лексичні вміння та соціокультурні навички, необхідні для комфортної та продуктивної комунікації у англійськомовному середовищі. Комунікативна компетенція є пріоритетною метою навчання, оскільки це є запорука мобільності студентів та їх подальшої інтегрованості до міжнародного наукового середовища.

Список використаних джерел

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
2. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122 с.
3. Hymes D. On Communicative Competence / J.B.Pride and J.Holmes. – Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269-293.

Yuliana Lavrysh

National Technical University of Ukraine

“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”

Kyiv (Ukraine)

IMPLEMENTATION OF TRANSFORMATIVE SUSTAINABILITY LEARNING INTO ENGINEERING CURRICULAR

The key terms which describe the current processes in the education are transformations and sustainability. The greatest challenge of the 21-st century is the issue of mind and nature integration in order to provide our future generations with sustainable living conditions. A new recognition of sustainability problems requires urgent solutions which are not only technical or political but educational as well. Thus, only due to educational means it is possible to change thinking and cognition mode towards sustainability.

As it is stated in UNESCO [7] Global Action Program on Education for Sustainable Development (ESD), the international

acknowledgment of ESD as an essential part of a quality education is a priority for the modern system of education. ESD objective is to create more sustainable and viable society by changing the way of our thinking about the world we live in. The foremost characteristics of ESD are interdisciplinary, collaboration and transformation. Such background implies the involvement of full spectrum of educational establishments for all professions from colleges to doctoral departments at universities.

The World Federation of Engineering Organizations (WFEO) supports the ideas of sustainable development within the engineering education as engineers are qualified with relevant technical skills and knowledge. Thus, the objective of engineering education is to enhance graduate's competencies in combining scientific innovations and business undertakings. Therefore, higher engineering education should be aimed at sustainable development and further environmentally mindful outlook, as well as a sense of ethical liability with a view to the training of decision-makers, leaders, and researchers. It is obvious that the valuable outcomes of ESD can be achieved through reflection, dialogues, contemplation, and creativity.

It implies that universities are responsible for a shift from a traditional transition of skills and knowledge by teaching and researching towards social needs as well as by generating new educational concepts such as student-centered, cooperative and transformative learning. It is not enough to change curriculum content, sustainable education demands greater changes. Transformative learning and pedagogy can provide the extent of changes regarding the development of analytical, context-related, interdisciplinary, holistic and reflective thinking skills in students. To integrate the ESD values and principles into higher education, we have to be aware of teaching approaches transformations which should be focused on the processes of learning and skills development rather than the knowledge presentation and accumulation.

This paper is aimed at investigating how transformative sustainable learning strategies can emerge from an educational institution, students, and social interaction and enhance the students' academic achievements. The paper presents the discussion of higher engineering education transformation necessity and urgency towards sustainability challenges which come from industry, future graduates

and society as well. The transformation should involve not only changes in the content of a curricular but the paradigm of teaching and knowledge acquisition.

The overall objective of the paper is to study the teaching strategies of Transformative Sustainability Learning employed at Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute in order to evaluate their efficiency, to investigate the degree to which they contribute to transformative sustainability education, to discuss barriers to their implementation and suggest solutions.

The survey revealed the most applied pedagogical methods used by teachers at the university, requirements and barriers for TSL strategies implementation. It should be noted that all participated teachers use student-centered methods and consider that the learning process is the responsibility of teachers as well as students. It implies that teachers demonstrate a profound teaching background for successful TSL strategies implementation. However, not all of them have a pedagogical education, so they studied methodology and didactics while practicing classes. Thus, TSL is a great challenge for such teachers to start from the scratch and achieve good results. Although, it was a good opportunity to interact with students and motivate them to study together.

It is obvious from the results that traditional strategies (lectures, presentations, workshops, group work activities) are more widely used than TSL-related ones. Mostly lectures and presentation are used for introduction and presenting of the new educational material while workshops and discussions are for revising and mastering. But according to a student-centered approach, teachers transform conventional lectures into interactive when students are free to ask, comment and doubt. Moreover, the role of a teacher completely differs from a teacher-centered approach, since a teacher should serve as a facilitator in the process of students knowledge acquiring.

On the other hand, such innovative strategies as placed-based, active and discovery learning are not often employed in classes. During the interviews, we asked teachers about these strategies and their attitude towards them. Most answers dealt with lack of knowledge and time to apply it. Teachers from Mechanical Engineering Faculty did not find the educational material which can

be taught in such way. Some teachers of language and environmental science have applied these strategies.

Placed-based learning is well suited for language education as it allows to speak about local, known for students problems promoting their engagement, so language classes become a platform for language skills acquiring as well as for discussions and finding solutions for local sustainability issues. This kind of learning provides students with knowledge that extends beyond the content of only engineering disciplines and content by employing authentic experience. The efficiency of this strategy rises in combination with the project-based learning which is better suited for teaching engineering disciplines by taking as a background a locally relevant problem. For instance, teachers from Environmental Engineering courses suggested project about sustainability problems in students' locality with developing real engineering solutions. The feedback from students demonstrated their great involvement and motivation and the community obtained human resources for finding better solutions. As they commented: "At last we have found real employment to our theoretical knowledge and made our native towns more sustainable." After the project, during classes on English Language writing skills, students wrote project descriptions and reports, which were published in university students' newspaper.

Community involvement usually occurs through cooperated projects between faculty and community representatives (non-governmental organizations, agencies) where course content is integrated into a real-world context. Service learning is considered as integrative, reflective, contextualized, reciprocal and lifelong educational strategy which outcomes are as follows: application of theory to practice, development of high order thinking skills, self-estimation rising through the development of personal efficacy and identity, improvement of communication and leadership skills, advancement of social responsibility, deeper cultural and citizenship understanding. Faculties also gain some positive feedback and benefits: interdisciplinarity which leads to new research and ideas, improvement of students learning outcomes, a connection of curriculum with real-world requirements, increased the level of students motivation and commitment to study.

There are a lot of possibilities how to integrate this learning type into a classroom. We will share some of those conducted at the university: collecting of stories about regional traditions and cultural features with following presentations, writing letters to environment protecting and granting organizations (Faculty of Linguistics); collecting of local water and soil samples to provide environmental impact factor report with following recommendations and solutions (Environmental Engineering Faculty); developing of survey of the most sustainable technologies which could be used locally (Mechanical Engineering Faculty).

Enquiry learning is crucial for the development of high order thinking skills which are vital for engineers. The abilities to analyze, synthesize and reflect change students habits of world perception from a single-side approach to extending multi-sides critical view on the problem. Students are not afraid of mistakes, and wrong solutions and teachers do not punish for weak attempts as everyone understands the value of experiential way for the truth discovery. Students are responsible for the outcomes, teachers just direct and watch. It requires teacher-student partnership, high academic achievements and a wide range of necessary skills.

When we discussed this strategy, and its steps during our workshops teachers confessed that it is difficult for them to believe in abilities, respect students' ideas and give students mostly unlimited freedom. Another point, that was mentioned in terms of steps, that almost all steps are understandable and applied except the last one about the social outcome of an experiment. It is often neglected or under evaluated as it takes much time to get a feedback from the community. However, teachers agreed that it is a necessary point for implementation of TSL strategies and motivating students to learn when they see positive results of their work.

The present study confirms that TSL strategies motivate students to learn by setting them in situations where they feel as authors of changes and answers. However, while our interviews teachers admitted the presence of some barriers which prevent successful implementation. Analyzing these barriers, we have to admit that these obstacles can be divided into two categories: originated from teacher's behavior and outlook and those related to educational management, curricular design, time and resources

limitations, and some students in classes. We have outlined main barriers admitted by almost all teachers:

- a large volume of necessary educational materials defined in a curriculum and time shortage prevent from advanced strategies using;
- lack of motivation in students and teachers regarding innovations of a learning process;
- not enough time for professional pedagogical development due to overload by professional courses requirements;
- not enough evidence of suggested TSL strategies efficiency, lack of developed and approved methodology for teaching technical majors;
- not sufficient students' theoretical background necessary for effective strategies implementation.

However, as we could notice from the research results, the main barrier is lack of teachers' pedagogical knowledge and skills how to organize the educational process in the most efficient way. Unfortunately, most teachers from technology departments were not trained for teaching.

Having discussed these barriers with teachers, we understand that not all of them can be eliminated only by teachers themselves. However, if teachers demonstrate respect to students' background and intentions; provide open communication; display positive feedback; facilitate students' personal and professional growth, the implementation of advanced educational strategies will be effective for students and society as well. With this in mind we would like to suggest some recommendations for improving the situation:

- to include the requirements of advanced methods using into teachers' assessment rubrics and rating system;
- to ensure that teachers efforts and intentions are in line with university educational objectives and policy;
- to raise students' motivation by encouraging their attempts in searching of personal learning style and methods, respecting their ideas and results and building partnership;
- to organize systemic and holistic interdisciplinary approach to curricular design;
- to provide timely and systematic lessons planning and guiding;

- to provide students with relevant, authentic and profession-related information.

Following some of these recommendations, we hope that teachers will see changes in their teaching practice. Because we consider that the key factor in teaching is meaningful interaction and collaboration between students and teachers rather than facts acquisition. Authentic methods, context and assessment of learning, which TSL belongs to, make the learning process more explicit and reflective.

In summary, it is necessary to admit that there are still many more problems in education to be solved in order to meet the requirements of the changing world. But we would like to assume that engineering education is moving toward learning beyond the university. With time the distinction between the postgraduate studying and life-long learning will disappear.

In our survey we tried to demonstrate the TSL strategy as an effective and promising educational strategy. Moreover, we consider TSL as not an only educational tool but a useful sustainability-oriented method with transformative potential which facilitates sustainability exploration and perception. TSL possesses a great potential and is based on constant social shifts which enable students to develop their professional skills and strategies, become conscious of prior assumptions, achieve critical reflection upon these assumptions, create an effective working process and become real leaders for creating sustainable future. Within this framework, we assume that transformative sustainable learning establishes the opportunities that will help engineers to achieve their professional goals and generate new knowledge.

References

1. Blake, J., Sterling, S., Goodson, I. (2013). Transformative Learning for a Sustainable Future: an exploration of pedagogies for change at an alternative college. *Sustainability*, 5, 5347-5372. doi:10.3390/su5125347
2. Jean, M., Coops, N., Ellis, S., Robinson, J. (2015). Embedding sustainability learning pathways across the university. *Sustainability Science*, 16, 7-13. – Retrieved from : <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2015.07.012>
3. König, A., Dyball, R., Davila, F. (2016). Transforming the World by Transforming the University: Envisioning the University of 2040. *Solutions*, 3(7), 12-16. – Retrieved from : <http://hdl.handle.net/10993/26215>

4. Sipos, Y., Battisti, B., Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 9 (1), 68-86. DOI: 10.1108/14676370810842193

5. Taylor, E., Cranton, P. (2012). The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice *Jossey-Bass higher and adult education series*, John Wiley & Sons, 624 p.

6. Thomas, I., Hegarty, K., Holdsworth S. (2012). The Education for Sustainability Jig-Saw Puzzle: Implementation in Universities. *Creative Education*, 3, 840-846. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.326125> – Retrieved from : <http://www.SciRP.org/journal/ce>

7. UNESCO (2010). Teaching and Learning for Sustainable Future. – Retrieved from : http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_d/mod23.html?panel=4#top

Валентина Марченко

Анжеліка Чичиркоза

*Національний технічний університет України «Київський
політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ (Україна)*

АНДРОЦЕНТРИЗМ ТА ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Серед актуальних проблем гендерної лінгвістики вагоме місце займає дослідження специфіки жіночого та чоловічого мовлення, яка зумовлюється створеними суспільством стереотипами. З огляду на радикальні соціальні зміни й феміністичні рухи, вивчення гендерних стереотипів видається особливо значущим саме крізь призму лінгвістики, оскільки мова є носієм культурно-історичних особливостей кожного соціального явища.

Незважаючи на те, що гендер не розглядають як окрему граматичну категорію, умовно лексичні та фразеологічні одиниці поділяються на жіночі (фемінітивні) та чоловічі (маскулінні). Як відомо, суспільство упродовж значного періоду часу вважалося патріархальним, що наклало вагомий відбиток на розвиток мови, сформувавши певну гендерну асиметрію. Унаслідок цього виникло таке явище як андроцентризм – практика, що ставить

чоловіка або думку чоловіка в центрі погляду на світ, його історію та культуру [3].

У мові виділяють такі ознаки андроцентризму [2, с. 78-79]:

1) ототожнення понять *чоловік* і *людина* (в англійській мові – *man*), що веде до домінування чоловічого як загальнолюдського і призводить до гендерної асиметрії. Найяскравіше це прослідковується у фразеології, прислів'ях та приказках [4, с.7-8]:

Men are mortal. – Усі люди смертні.

Man can't live by bread alone. – Не хлібом єдиним живе людина.

Men may meet but mountains never. – Людина з людиною зустрітись, а гора з горою – ніколи.

He know most who speaks least. – Менше говори, більше слухай.

No man is born wise or learned. – Мудрецем і вченим не народжуються.

2) утворення понять на позначення осіб жіночої статі від понять на позначення чоловічої (походження слова *woman* [5] від злиття *wif* – жінка та *man (human being)* – людина), при чому застосування чоловічого терміну по відношенню до жінки-референта є припустимим та може підняти її статус, а номінація чоловіка жіночим деривативом несе в собі негативну оцінку;

3) фемінінність і маскуліність, зокрема у фразеології, отримують яскраво виражену протилежну оцінку – вживані чоловічі характеристики постають позитивними та підвищують значущість жінки-референта, у той час як ідіоми, що містять компонент з посиланнями на жіночі образи, мають здебільшого негативне забарвлення й погіршують статус референта:

She has a man mind. – У неї чоловіча клепка;

our boy – своя людина;

a sob sister – репортер, що пише зворушливі статті;

a weak sister – людина, на яку не можна покластися;

an old woman – базікало.

Гендерні стереотипи також наявні в ідіомах, що ототожнюють чоловіка з хоробрістю та сміливістю (*play the man* – поводитися, як справжній чоловік; *a strong man* – сильна особистість, диктатор; *a white man* – порядна, чесна людина; *a man of his hands* – хоробра, мужня людина; *a man's man* –

справжній чоловік), а жінку часто характеризують з точки зору зовнішності (передусім, її чоловічої оцінки, у чому яскраво проявляється андроцентризм) (*thunderchicken* – неприваблива жінка; *dollybird* – лялечка, гарна дівчина, *covergirl* – дівчина з глянцею).

4) використання слів, що відображають гендерні стереотипи (*virile* – мужній, *ladylike* – жінкоподібний) та пов'язаних із сімейним статусом звертань Ms та Mrs.

5) використання носіями гендерно-специфічного займенника *he* (*Anyone can do it if he tries*) [1, с. 86].

6) наявність гендерно-специфічних назв професій (*waiter* – *waitress*).

Водночас у сучасній англійській мові спостерігається тенденція до уникання гендерно-маркованих частин мови та гендерно-коректного звертання до осіб чоловічої та жіночої статі, яке виражається за допомогою:

1) нейтральних лексичних одиниць (*flight attendant* замість *steward / stewardess*, *businessperson* замість *businessman / businesswoman* тощо);

2) заміною слів з «чоловічими» маркерами (*mankind* – *humanity*; *man-made* – *artificial, manufactured*; *best man for the job* – *best person for the job*);

3) уживання подвійних займенників *he / she*;

4) уникання використання займенників однини або заміна на займенник множини *they*;

5) уживання пасивного стану (*If a student wants to pass the exam, he should do all tasks on time. – All tasks should be done on time, if a student wants to pass the exam*) [1, с. 86].

Викладене свідчить, що соціальні аспекти є важливими у дослідженні мови, оскільки вони впливають на її розвиток і знаходять відображення у різноманітних лінгвістичних явищах, одним з яких є гендерна асиметрія, або андроцентризм, що проявляється у гендерно-маркованих звертаннях, лексемах на позначення осіб чоловічої або жіночої статі та найяскравіше прослідковується у фразеології, яка вбирає в себе особливості розвитку мову та її носіїв. Гендерні дослідження у лінгвістиці лишаються здебільшого в межах теоретичних знань і недостатньо

висвітлюються у сферах практичного вивчення [2, с. 76], а відтак є перспективним напрямом мовознавчих студій.

Список використаних джерел

1. Васина А.В. Сексизм или гендерная асимметрия в языке / А.В. Васина // Проблемы современного языкознания. – 2014. – С. 85-88.
2. Себрюк А.Н. Об учете андроцентризма и гендерной асимметрии в обучении современному английскому языку / А.Н. Себрюк // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – М. : НИУ ВШЭ. – Вып. 1. – 2017.
3. Словник гендерних термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://a-z-gender.net/ua/androcentrism.html>
4. Шаповалова А Гендерная асимметрия в современном английском языке / А. Шаповалова // Улан-Удэ. – 2007. – 12 с.
5. Online Etymology Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.etymonline.com/word/woman>

Андрій Медведів

Університет Мінесоти

м. Міннеаполіс (США)

ЯПОНСЬКІ ТЕРМІНИ З ФІЗИКИ АНГЛІЙСЬКОЮ ТА УКРАЇНСЬКОЮ МОВАМИ

Фізична лексика є основою словника техніки кожної мови. Вона стосується повсякденного життя людей в навколишньому світі, який їх оточує і в якому вони живуть. Виникла ця лексика не сьогодні і не вчора, а існує з того часу, як з'явилася людина, побудувала хату і почала обробляти землю якимсь знаряддям. Тому вже в грецькій та латинській мові вживалось багато термінів з фізики і немало з них потрапило до європейських мов і успішно в них функціують і сьогодні. Українська мова є теж європейською мовою і вона не є виключенням. Фізична лексика в ній існує з давніх давен. І вона вже непогано вивчена, як наприклад в монографії Ірини Процик [3].

Проте вона потребує нових досліджень, зокрема з точки зору взаємодії з іншими мовами, особливо з мовами високорозвинених індустріальних країн Європи, Америки та Азії.

Мета нашої розвідки – дослідити взаємодію між українською, англійською та японською мовами саме в плані

існування та функціонування фізичних термінів. Такого дослідження в українському японознавстві сьогодні не зафіксовано. Про це свідчить хоч би той факт, що з 220 наукових статей та повідомлень, надрукованих у збірнику «Мовні і концептуальні картини світу» за останні кілька років (випуски 28 – 2010 р., 45 – 2013 р, 49 – 2014 р. і 54 – 2015 р.), який видає кафедра східних мов Київського університету ім. Тараса Шевченка, лише дві статті присвячені не фізичним термінам, а просто японським науково-технічним текстам [2].

Другий факт. Японія щороку одержує біля 89 000 патентів на технічні винаходи [4], більшість яких стосується нових приладів, механізмів, машин, устаткування, а це значить, що описи винаходів містять обов'язково як певну кількість вже відомих фізичних термінів, так і якесь число новостворюваної фізичної лексики – без цього винаходів не буває. Як вона виглядає в мові високо індустріальної Японії і в мові менш розвинутої країни з нижчим рівнем науки і техніки, тобто України, – невідомо. А це ж важливо для поглиблення та удосконалення економічних і науково-технічних зв'язків між цими двома державами. При цьому не можна забувати, що Японія як держава існує вже біля 2000 років, а Україна поки що тільки виборює свою незалежність і самостійність. Звичайно ми будемо аналізувати ті фізичні терміни, які представлятимуть різні репрезентативні підрозділи фізики, такі як механіка, електрика, компютерна техніка тощо.

Нагадаймо, що з давніх давен фізичними термінами в українській мові були назви найпростіших механічних пристроїв, які вживалися в селянському господарстві такі як *колесо, віз, сани, плуг, млин, борона* і навіть назви звичайних побутових предметів: *відро, лопата, ніж, линва, казан, нитка, цвях, віршовка, мотузок* та інші. Фізичними лексичними одиницями були також назви *землі, місяця, сонця, планет сонячної системи, зірок, комет*, не кажучи вже про явища природи такі як *світло* і його похідні – *темінь, промені, сяйво, райдуга, дощ, краплі, блискавка*.

З появою нових об'єктів техніки – парових машин, двигунів, залізниці, літаків, пароплавів, ракет, телевізорів, комп'ютерів словник фізичних термінів увесь час збільшувався і

сьогодні є найвагомішою частиною технічного лексикону в усіх мовах.

Зауважимо зразу, що різні фізичні терміни мають неоднакову семантику. Одні з них означають загальні поняття і можуть мати декілька подібних, але неоднакових значень, які проте не виходять за межі основного поняття. Це стосується і японської, і англійської, і української мови.

Порівняймо термін “механіка” японською мовою –

りきがく - 力学 – рікігаку

з терміном «вимірювальний прилад» –

そくていきが – そく定器具 – сокутейкіга.

Ясно, що термін «вимірювальний прилад» має вужче значення, ніж термін «механіка». Звідси випливає, що термін «механіка» є родовим терміном, а термін «вимірювальний прилад» є видовим.

Разом з тим термін デジタルスコプ дедзітару сукоопу – є видовим терміном по відношенню до терміна «вимірювальний прилад», а останній стає в цьому випадку родовим. Отакі родові співвідношення утворюються між термінами з різними об’ємами значень. Родові термінологічні одиниці з великим об’ємом значень (з кількома значеннями) одержали назву **гіпонімів**, а терміни з вузьким об’ємом значень, або тільки з одним значенням називаються **гіперонімами** [1, с. 174].

Для кращого розуміння наведемо ще один приклад.

Японський термін «механічні предмети» きか いぶひん кікай бухін – є гіпонімічним по відношенню до терміна じむようひん дзіму йохін – офісні прилади, до терміна こうぐ коогу – господарські пристрої, а також до терміна そくていきがく сокутей кігаку – вимірювальні інструменти, і крім того до термінологічного сполучення – елементи комп’ютера コンピュータ用品 – コンピュータようひん конпюута йохін. Всі ці терміни гіперонімічні по відношенню до терміна «механічні предмети». Ось цей зв’язок в англійській мові: mechanical parts – office equipment – tools – measuring instruments computer equipment.

Дуже переконливо показані подібні родо-видові або гіпонімічно-гіперонімічні стосунки ще в одному прикладі. До

родового терміна – きより – 距離 кьорі – «віддаль» відноситься вісім видових термінологічних одиниць, значення яких до більшої чи меншої міри пов'язано із значенням きより – 距離 – distance – віддаль. Ось ці гіперонімічні терміни:

むげん мукен – infinite distance – невизначена віддаль

えんぼう енпоо – long distance – далека віддаль

えんかく енкаку – remoteness – віддаленість

きんぼう кінпо – neighborhood – сусідство

きんせつ кісецу – proximity – близькість

せつしよく сецусьоку – contact – контакт

みつちやく міцутяку – adherence – послідовність

あつちやく ацутяку – insertion – місце прикріплення

かんつう канцуу – penetration – (глибина) проникнення

Разом з тим автори японського навчального посібника відносять до родового терміна «віддаль» кілька спеціальних термінологічних одиниць, значення яких стосуються цього основного поняття досить відносно, майже на молекулярному рівні, або взагалі знаходяться досить далекі від цього гіпонімічного тарміна «віддаль». Наводимо ці неординарні в семантичному відношенні спеціальні термінологічні одиниці (для порівняння супроводимо їх англійськими варіантами, які були подані самими авторами книжки японською мовою):

せつさやく сецутяку – cohesion – зчеплення (молекул)

ねんちやく нентяку – bonding – зв'язок, кріплення, сполучення

情報- じょうちやく дзьотяку – agglutination – склеювання, аглютинація, злипання

ぎょうしゅう гьосю – condensation – конденсація, ущільнення, стислість [5, с. 93].

Як подібні семантичні наближення та трансформації узгоджуються з елементарною логікою – це вже питання не стільки до мовознавців, скільки до фахівців інших наук.

Повернімося до японських фізичних термінів. З точки зору авторів згаданої книжки дуже важливі є внутрішні фізичні величини (inside physical variables). Без цих величин фізика як наука існувати не може. І всі вони в українській мові є

загальноживаними лексичними одиницями. До того ж зустрічаються головним чином у розмовному та літературному її варіанті. У терміни вони перетворюються в спеціальних наукових та технічних текстах в оточенні інших семантично поєднаних лексичних одиниць.

まんりょうく ханрьоку – pressure – тиск

ねつ нецу – heat – тепло

ちから - 力 тікара – force – сила

ねんせいりつ ненсейріцу – viscosity – тягучість, в'язкість

しごと сіґото – work – робота

オマリ омарі – weigh, load – вага, груз

タカサ такаса – height – висота

ナガサ нагаса – length – довжина

タイセキ тайсекі – volume – об'єм

じかん- 時間 дзікан – time – час

До фізичних термінів зараховуються і домашні господарські об'єкти, різне знаряддя – tools, такі як:

こうぐ коогу – instrument device – інструмент

きり кірі – drill – свердло, шило

いとのか ітоноку – saw, keyhole saw – пилка, лобзик

はんだこて хандакоте – soldering iron – паяльник

どりる доріру – drill – свердло

プライヤ пурайя – pliers – плоскозубці

のみ номі – chisel – долото, стамеска

はけ хаке – brush – щітка

スプリング супорінгу – spring – пружина

ベルトシヤ берутося – bear belt – несучий пас

ケブル кебуру – cable – канат, трос [5, с. 71].

Зрозуміло, що в словник механічних, а значить і фізичних термінів входять і лексичні одиниці, які означають поняття, пов'язані з електрикою та відповідними її підрозділами. Це стосується і японської, і англійської, і української мови.

Подивімось на низку термінологічних одиниць у галузі електротехніки, яка є однією з найважливіших частин механіки, а отже і фізики. Деякі з цих термінів подані під назвою **でんきぶ**

ひん – 電気部品 – денкі бухін – electrical parts – електричні прилади:

でんき - 電気 денкі – electricity – електрика

でんきインピダンス денкі імідансу – electric impedance – електричний опір

でんきじしゃく денкі дзісяку – electric magnet – електромагніт

でんきかいろう денкі кайро – electrical circuit – електроколо

でんきていこ денкі тейко – electric resistance – електричний опір

でんりよく – 電力 денрюку – electrical capacity – електрична потужність, електроенергія

でんせん – 電線 денсен – electrical wire – електричний дріт

でんこう – 電光 денкоо – lightning – блискавка

でんりゅう – 電流 денрюу – electric current – електричний струм

コンデンザ конденса – condenser – конденсатор

コイル койру – coil – катушка, обмотка

コネクタ конектор – connector – муфта

コンセント консенто – plug, socket – штепсельна розетка

でんち денті – galvanometer – гальванометр

トランス торансу – transformer – трансформатор

タミナル термінал – terminal – клема, затискач, вивід

ブラダ пурагу – plug – штепсель, свічка запалення

ケブル rt,ehe – cable – кабель

スイテ суйті – switch – вимикач, еремикач

До речі механічні об'єкти теж під назвою **りきがくのもの** – **力学の小物** рікігаку-но-комоно – mechanical objects – об'єкти механіки. Крім того вони представлені під назвою **こうぐ** коогу – tools – знаряддя. Показано 34 предмета домашнього вжитку, серед яких два молотка, дві ножовки, три гаєчних ключа, п'ять видів плоскозубців.

Вимірювальні інструменти в малюнках розташовані на сторінках 73 та 74 під назвою **そくていきぐ** сокутей кігу – measuring instruments. Їх там разом 24. Деякі з них мають досить складну конструкцію, подібну, наприклад, до мікроскопа.

Не важко зрозуміти, що для кращого запам'ятання назв різних приладів малюнки дуже важливі, бо в цей процес запам'ятання включається зорова пам'ять. У книжці сотні фізичних термінів ілюструються за допомогою саме малюнків.

Цікаво, що в розділі Exercises (с.139) є кілька вправ, розрахованих на повторення термінів за допомогою малюнків. Наприклад, вправа 1 на с.151, вправа 3 на с. 152, вправа 1 на с.156. Для прикладу на с. 69 в малюнках представлено 15 предметів офісного устаткування з відповідними поясненнями.

А на с. 95 показані терміни механіки – mechanical terms. Там є 37 різних назв, які пояснюють поняття ちから - 力 тікара – force – сила в різних умовах застосування і з різними визначеннями.

Таким чином, якщо підсумувати описані вище міркування, то можна зробити наступні висновки:

1. Японська фізична термінологія стосується багатьох видів техніки, у тім числі різних видів механіки.

2. Японські, англійські та українські фізичні одиниці включають назви не лише новітніх машин, пристроїв і механізмів та їх окремих компонентів, але й назви простих механічних установок, які застосовуються у звичайному повсякденному хатньому господарстві.

3. Фізичні терміни в досліджених мовах знаходяться в родо-видових зв'язках, які називають співвідношеннями між гіпонімами та гіперонімами.

4. Наведені українські варіанти японських лексичних одиниць з фізики є першою спробою активного їх зіставлення в обох мовах.

5. Використання малюнків під час пред'явлення окремих одиниць фізичної термінології забезпечує їх активне засвоєння.

Список використаних джерел

1. Комарницька Т.К. Сучасна японська літературна мова. 1том / Комарницька Т.К., Комісаров К.Ю. – К. : Видавництво Дмитра Бураго, 2012.

2. Мовні і концептуальні картини світу. Japan foundation / 2010 р., вип. 28; 2013 р., вип.45; 2014 р., вип. 49; 2015р., вип. 54.

3. Процик І. Українська фізична термінологія на зламі ХІХ –ХХ століть / Процик І. – Львів: Видавництво центр ЛНУ імені Івана Франка, 2004.

4. Рейтинг стран мира по количеству патентов. Гуманитарные технологии. Информационно аналитический портал. ISSN 2510 -1792.

5. Handbook of Scientific and Technical Japanese. New edition / Tokyo, 2002.

Інна Мелешко

*Національний технічний університет України «Київський
політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ (Україна)*

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА: ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У ФІНЛЯНДІЇ

Процеси глобалізації та інтеграції, які відбуваються останні десятиліття у світовій освіті та економіці призводять до суттєвої перебудови життєвого устрою. У новому суспільстві знань та інноваційних технологій зміни відбуваються так швидко, що необхідність опанування новими знаннями, вміннями та навичками, а також їх подальший розвиток постійно зростає. Сучасне суспільство та економічні відносини засновані на знаннях. Суспільство знань висуває нові вимоги до кваліфікації кадрів та процесу навчання.

Сьогодні розвиток неформальної освіти дорослих відображає не тільки зростаючу потребу в освіті, а й незадоволеність традиційною освітньою системою. Стає очевидним, що для досягнення успіху в сучасному соціумі необхідно освоїти нові знання та вміння, які включають в себе основні навчальні навички. Компанії та підприємства не можуть постійно набирати нових випускників університетів, які запропонують нововведення щодо організації роботи. Виникає потреба в працівниках, які хочуть і можуть удосконалювати свої знання, вміння та навички впродовж усього життя. Поняття навчання впродовж життя включає навчання, що починається з раннього дитинства до глибокої старості та включає в себе формальну освіту або традиційну (школи, інститути, університети, традиційні курси підвищення кваліфікації тощо), та неформальну освіту (навчання вдома, на робочому місці, навички

набуті в суспільстві). Дорослі усього світу стикаються з необхідністю оволодіння новими знаннями і професійними навичками, тому освітяни та науковці все частіше говорять не лише про підвищення кваліфікації, але й про постійне навчання протягом усього життя і, навіть про необхідність зміни фаху.

Навчання в сучасному світі вимагає нових моделей освіти та професійної підготовки. Фінляндія – одна з небагатьох країн, яка реагує на зміни шляхом створення таких освітніх систем, які дозволять людям набути необхідні їм навички. Досвід Фінляндії у системі неформальної освіти доводить, що дорослі набувають необхідні навички, коли в цьому виникає потреба, а не по досягненню певного віку. Так, у Фінляндії кількість дорослих, що навчаються за програмами неформальної освіти у навчальних закладах, перевищує кількість молодих людей, що навчаються за традиційними академічними програмами в університетах. Відповідно вимогам нового часу зараз багато фінських дорослих можуть отримати освіту неформально, орієнтуючись на власні потреби, необхідність працювати або отримувати додаткову освіту, тому можуть самостійно складати графік свого навчання.

Зазвичай, у більшості країн світу традиційні освітні послуги надає державний сектор, але поступово ситуація змінюється. Фінляндія країна, де спостерігається збільшення неформального сектора в освіті. Сучасний темп змін привів до підвищення вимог до знань, навичок та умінь і, таким чином, вивів на перший план гнучкість у неформальному навчанні дорослих. Для того, щоб у подальшому залишатися конкурентоспроможними, працівникам необхідно опановувати додаткові знання, навички та вміння шляхом неформального навчання. Розвиток неформальної освіти дорослих у Фінляндії сьогодні не лише значно вплинув на суспільне життя, але і привів до росту економіки. Дослідження показують, що зв'язок між неформальною освітою дорослих і економічним зростанням стає все більш відчутним в міру того, як збільшується швидкість розвитку суспільства знань та передачі інноваційних технологій, оскільки Фінляндія приділяє велике значення підготовці кадрів на робочому місці [1].

Стратегія розвитку неформальної освіти дорослих у Фінляндії орієнтована на надання однакового доступу до освіти

всім верствам населення. Навчання в країні є абсолютно безкоштовне, починаючи зі шкільного і закінчуючи університетським, а подальше навчання дорослих після закінчення курсу обов'язкової освіти заохочується. Фінляндія пропонує велику кількість програм у системі неформальної освіти дорослих, які не потребують навчання у вищих навчальних закладах та надають можливість поєднувати роботу з навчанням. Високий рівень розвитку фінської економіки став можливим у тому числі і завдяки різноманітним можливостям неформального навчання.

Курси в сфері неформальної освіти зазвичай проводяться для вивчення іноземних мов, інформаційних технологій, розвитку соціальних навичок і т.д. Такі курси націлені на придбання знань, особистісний розвиток і розвиток демократичної свідомості. Близько 30% всього дорослого населення Фінляндії (у віці від 16 років і старше) щорічно беруть участь у різних заходах неформальної освіти [2].

Уряд Фінляндії, розуміючи важливість неформальної освіти дорослих, прагне підняти її якість і розширити доступ. Кожен громадянин, який вийшов зі шкільного віку, має право здобути освіту на будь-якому рівні навчання. Національне законодавство Фінляндії включає в себе концепцію навчання протягом усього життя. За винятком університетської освіти дорослі можуть брати участь у всіх рівнях сертифікованого або несертифікованого навчання, а також за бажанням закінчити курс початкової або загальної середньої освіти [2].

Стає очевидним, що для досягнення успіху в сучасному суспільстві необхідно засвоїти нові знання, навчальні навички, які включають в себе основні навчальні навички, такі як грамотність, іноземні мови, математика, природничі науки та вміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології. Тому призначенням неформальної освіти є надання можливості дорослим групам населення підвищити рівень свій освіти, навичок, практичних знань, потрібних у звичайному житті та на ринку праці.

Список використаних джерел

1. Blomstrom M. From Natural Resources to High-Tech Production: The Evolution of Industrial Competitiveness in Sweden and Finland / Magnus Blomstrom, Ari Kokko. – Stockholm School of Economics, Sweden, 2003. – 38 p.
2. Sahlberg P. Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland? / P. Sahlberg. – 2nd ed. – New York, NY: Teachers College Press, 2014.

Тетяна Мелкумова

ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг (Україна)

ВИВЧЕННЯ ДІСПРИКМЕТНИКА НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Вивчення української мови іноземними студентами є підґрунтям професійної підготовки за обраною спеціальністю, а мова – засобом отримання освіти. Мета курсу – формування високого рівня мовної компетентності в розмовно-побутовій, професійній і науковій сферах комунікації; підвищенні культурного й інтелектуального рівнів особистості [3, с. 6].

Загалом мовна підготовка іноземців, які навчаються в українських вишах, поєднує три взаємопов'язані складники. Мовний змістовий складник уключає основні мовні одиниці, поняття, факти, закономірності, що забезпечують обсяг знань, оптимальний для формування мовленнєвих умінь і навичок іноземних студентів. Мовленнєвий змістовий складник визначає зміст роботи, скерованої на формування комунікативної компетентності іноземців і на реалізацію вторинної мовної особистості, що передбачає гармонійний розвиток умінь в основних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі). Соціокультурний змістовий складник сфокусований на формуванні соціокультурної компетентності, яка створюється під час знайомства іноземців з особливостями культури України та мовленнєвої поведінки носіїв мови в різних комунікативних ситуаціях і передбачає розвиток умінь і навичок використовувати ці знання у спілкуванні [4, с. 141-142].

На переконання Ю. Кириченко, основним принципом, якого варто дотримуватися під час подання граматичного матеріалу, є простота викладу з мінімумом лінгвістичних термінів без вимоги до студентів зачувати громіздкі правила. Крім того, граматичний матеріал необхідно ґрунтовно пояснювати тільки в тому обсязі, який можливо якісно засвоїти на комунікативному рівні. Якщо це неможливо, то подавати теоретичні відомості з ознайомлювальною метою чи за запитом студентів або й узагалі уникати розлогих теоретичних коментарів [1]. Теоретичні відомості мають бути місткими, ілюструватися словами, зрозумілими студентам; не варто наводити приклади, що потребують тлумачення чи перекладу, оскільки це певним чином переобтяжує визначення та відволікає від розуміння його змісту. Нові слова бажано вводити при роботі з текстами, щоб іноземні студенти могли сприймати лексеми й з урахуванням їх синтаксичних функцій. Це полегшує студентам-іноземцям подальше оперування новими словами [2, с. 711].

Перед початком роботи з теми «Дієприкметник» варто повторити з іноземними студентами граматичний матеріал тем «Прикметник» і «Дієслово»; згодом варто вказати на зв'язок морфологічних особливостей: «Дієприкметник – особлива форма дієслова, що виражає ознаку предмета за дією, яку виконує особа / предмет (*працюючий, читаючий студент*) або яка спрямована на особу / предмет спрямована (*налитий стакан, написаний конспект*). Дієприкметники відповідають на питання: **який? відпочилий, зрадлий, розмовляючий** викладач; **зачинений** кабінет; **нагрітий** чай; **яка? відпочила, зраділа, розмовляюча** студентка; **зачинена** аудиторія; **нагріта** кава; **яке? бігаюче, відпочиле** кошеня; **зачинене** вікно; **зраділе** дитя; **нагріте** молоко; **які? відпочилі, зраділі, розмовляючі** друзі; **зачинені** двері».

Після визначення морфологічних особливостей дієприкметників можна запропонувати студентам знайти слова цієї частини мови в таких контекстах: *добре розвинена увага, загартовані спортсмени, змоклий від дощу парк, міцно зачинене вікно, народжені для щастя діти, позленіла навесні тополя, швидко збудований будинок, рано посивілий чоловік, ревує море, тремтяче зайчєня.*

На етапі роботи з різновидами дієприкметників важливо пояснити зв'язок із особливостями творення: «Активні дієприкметники виражають ознаку особи (предмета) за дією, яку особа (предмет) виконує: *співаючий друг (друг, який співає), нападаюча команда (команда, що нападає)*. Пасивні дієприкметники виражають ознаку тієї особи чи того предмета, на які спрямована дія: *виконане завдання (завдання, яке виконали), написана стаття (стаття, яку написали)*. Від дієслів І дієвідміни активні дієприкметники теперішнього часу творяться за допомогою суфіксів *-уч (ий), -юч (ий)*: *рости – ростуть – ростучий, працювати – працюють – працюючий*. Від дієслів II дієвідміни активні дієприкметники теперішнього часу творяться за допомогою суфіксів *-ач (ий), -яч (ий)*: *лежати – лежать – лежачий, ходити – ходять – ходячий*». Усно та письмово утворюють студенти від поданих дієслів (*аналізувати, жовтіти, зростати, лікувати, сивіти, спостерігати*) активні дієприкметники теперішнього часу, складають із ними словосполучення, наприклад: *темніти – темніюча алея*.

«Активні дієприкметники минулого часу творяться за допомогою суфіксів *-л (ий), -ш (ий), -вш (ий)*: *змерзнути – замерзлий, повеселіти – повеселілий, перемогти – перемігший, написати – написавший*». Усно та письмово утворюють студенти від поданих дієслів (*задубіти, заніміти, звикнути, посивіти, потемніти, почервоніти*) активні дієприкметники минулого часу, складають із ними словосполучення, наприклад: *пожовтіти – пожовтіле листя*.

«Пасивні дієприкметники минулого часу творяться за допомогою суфіксів *-н (ий), -ен (ий), -т (ий)*: *переписати – переписаний, зачинити – зачинений, налити – налитий*». Усно та письмово утворюють студенти від поданих дієслів пасивні дієприкметники, уводять їх до контекстів, наприклад: *випрати – випраний* (пасивний дієприкметник, доконаний вид); *Приємно вдягати чисті, випрані речі*. Для виконання цієї вправи пропонуємо низку дієслів: *бажати, викупати, випрасувати, виховати, відкрити, захопити, зачинити, здобути, зробити, нагріти, надрукувати, намалювати, написати, носити, очікувати, підняти, посипати, пошити, придбати, принести, прочитати, розбити, розлити, увімкнути, укрити, установити*.

Зміну закінчень дієприкметників за відмінками варто розглянути після повторення відмінювання прикметників; згодом запропонувати вправу на зразок: «Поставте слово із дужок у потрібній формі. Наприклад: *На столі лежав (вишити) рушник. – На столі лежав вишитий рушник.* 1. У бібліотеку студентка здала (прочитати) книгу. 2. Приємно гуляти у (прибрати) парку. 3. У шафі висіло нещодавно (купити) пальто. 4. Студенти-іноземці заселилися у (відремонтувати) кімнати. 5. Ми писали твір про (побачити) виставку».

Треба звернути увагу іноземних студентів, що дієприкметник разом із залежними від нього словами утворює дієприкметниковий зворот, наприклад: ***Утомлений заняттями, він задрімав. Прокидалося місто, освітлене першими променями сонця. Кава, зварена з молоком і цукром, додає сил.***

Важливим етапом у вивченні дієприкметників є виділення їх у зв'язному тексті, визначення при цьому граматичних категорій. Навчальний матеріал для занять з української мови варто поєднувати з матеріалом інших вузівських дисциплін, звертаючи на засвоєння змістового компонента.

Список використаних джерел

1. Кириченко Ю. Граматичний мінімум у курсі української мови як іноземної [Електронний ресурс] / Ю. Кириченко. – Режим доступу : <http://repository.hneu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/14717>.

2. Мелкумова Т. В. Вивчення категорій виду та часу дієслів на заняттях з української мови як іноземної на I курсі / Т. В. Мелкумова // Філологічні студії : науковий вісник Криворізького національного університету : зб. наук. праць / редкол.: Ж. В. Колоїз (відп. ред.), П. І. Білоусенко, В. П. Олексенко й ін. – Вип. 9. – Кривий Ріг, 2013. – С. 710-717.

3. Назаревич Л. Т. Українська мова для іноземців : практикум / Л.Т. Назаревич, Н. І. Гавдида. – Тернопіль : ФОП Паляниця В. А., 2017. – 188 с.

4. Ушакова Н. І. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України / Н. І. Ушакова, В. В. Дубічинський, О. М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – 2011. – Вип. 19. – С. 136-146.

Євгеній Мельник

Національний авіаційний університет

Олександр Мельник

Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова

м. Київ (Україна)

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОЛОДІЖНОЇ ПРЕСИ (ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ)

Мова молоді цікавить науковців різних галузей: лінгвістів, які досліджують її особливості з точки зору засобів вербального висловлення думок; соціологів, які намагаються пояснити і проілюструвати певні суспільні явища через вербальний код молодого покоління; психологів, які спостерігають за проявами особистості молодого людини, що відображаються у її мовно-мовленнєвій поведінці. Очевидно, що, коли йдеться про навчання іноземних мов, комунікативний апарат молоді знаходиться також у центрі уваги вчених-методистів і викладачів-практиків, оскільки вони не можуть не враховувати особливості мовлення значної частини іншомовного суспільства [1; 2; 3; 4]. Лінгвістичний аспект зазначеної проблеми розглядається в численних роботах закордонних і вітчизняних дослідників: вони описують фонетичний та граматичний склад мови молоді, реєструють нові тенденції та зміни у лексиці, укладають словники. Для методики викладання іноземних мов першочергове завдання полягає у відборі певного мовно-мовленнєвого матеріалу, який обов'язково повинен бути відображений у навчальних матеріалах для того, щоб уможливити розуміння іноземцями молодіжної комунікації. Перш за все постає питання про критерії відбору лексико-граматичних одиниць і феноменів. Відомо, що мова молоді формується певною мірою внаслідок намагання зробити спілкування в межах своєї вікової категорії незрозумілим для дорослих [5]. З цієї причини було б нелогічним ставити перед собою мету навчити мови в її молодіжному варіанті, оскільки дидактичний матеріал з іноземної мови повинен орієнтуватися на спільний стандартний, нейтральний, реєстр, а не на арго, сленг або говірку. Водночас будь-яка мова є живим організмом, який розвивається з часом і в якому з'являються нові засоби та форми

передачі змісту. На нашу думку, врахування того факту, що мова молоді існує, є доречним у навчанні іноземної мови. Проте у процесі відбору та організації навчального матеріалу потрібно використовувати той фонд мови, який не є «маргінальним», притаманним і зрозумілим лише певним верствам населення іншомовних країн. Ми вважаємо, що основою у розв'язанні зазначеної проблеми можуть слугувати матеріали іншомовної молодіжної преси, яка, безсумнівно, враховує очевидні тенденції, не перетворюючись у той же час на підлітково-молодіжне мовне «гетто». Аналіз текстів, що містяться у таких виданнях, свідчить про те, що вони є продуктом просіювання оригінальної мови молоді крізь сито норми. Це робить їх прийнятними для реалізації зазначених цілей у навчанні іноземних мов. Розглянемо основні лексико-граматичні особливості мови французької молоді, відображені у публікаціях журналу «Phosphore» [6]. Зазначимо одразу ж, що цей журнал складається зі статей широкого тематичного спектру (соціальне, політичне, культурне життя країни та світу), проте, як свідчить аналіз текстів, найбільша кількість елементів, притаманних мові молоді, міститься у матеріалах, що найбільше цікавлять молоде покоління (спілкування, навчання, музика, література, кіно, працевлаштування).

Отже, характерними особливостями мови французької молоді, які ми спостерігаємо у цільовій пресі і які, на наш погляд, необхідно враховувати у процесі відбору та організації матеріалу при навчанні французької мови є:

1) **розмовна лексика** (а) **скорочені слова**, б) **емоційно забарвлені слова**):

*Mes parents me **saoulent** («діставати», набридатти).*

*Le **gars** (хлопчина) ne trouve rien de plus exaltant qu'une virée entre **potes** (друзьки) au festival de la Bière.*

*En vacances, je porte toutes mes **fringues** (шмотки) recto-verso.*

*On n'aura plus besoin de pousser la porte d'un **labo** (= laboratoire, «лаба») pour faire des analyses de sang.*

*Elle a fait preuve de **sacrées** («шикарний») qualités d'adaptation.*

*Quand je suis entré au centre de formation, j'ai **galéré** («тинятися», нудьгувати).*

Ce **prof** (= professeur) de **philo** (= philosophie) se prend à rêver de mer et de soleil.

Son ami lui **concocte** («зістряпати», написати, зробити) une lettre de recommandation.

Les **accros** (= accrochés, фанати) de la console son happés à l'intérieur d'un jeu.

Il nous livre une comédie **loufoque** (дурнуватий).

Moi, ce qui me **chiffonne** («діставати», набридає), c'est le timing!

Ils ne sont pas dans le même **bahut** (школа).

Quand on est timide, communiquer par **ordi** (= ordinateur, «комп») est plus facile.

Mes **trucs** («фішки») pour se débarrasser d'un(e) **lourdingue** («тупак», дурень).

2) запозичення з англійської мови:

Le chômage va baisser puisque les enfants du **babyboom** vieillissent.

Je participe à des pèlerinages pour jeunes... **super** ambiance et aucun préjugé!

Les lunettes de soleil font cet été un clin d'œil aux **seventies**.

Ce modèle inspire toujours les créateurs et les **people** qui en ont fait un objet de mode indispensable.

Chatter sur MSN tient parfois du grand art.

Pour éviter des malentendus, on est obligé de bourrer ses dialogues de **smileys** et autres **lol**.

La banque propose aux musiciens de gagner l'enregistrement d'un **single** et un an de **coaching** avec Universal Music.

J'ai travaillé **non-stop** entre 1990 et 1999.

On a acheté un **motor home** pour traverser les Etats-Unis.

Dans l'immense **open space**, des employés se baladent en trottinette.

Le repas servi aux visiteurs rappelle qu'on est en Californie, patrie du **new-age** et du bio. Alors la **junk food**, on oublie...

Уживання молоддю великої кількості англіцизмів пояснюється захопленням англомовною культурою, активним використанням англомовних електронних ресурсів, намаганням передати у такий спосіб зміст певних понять за відсутності лаконічного еквіваленту у французькій мові.

3) синтаксичні конструкції розмовного стилю:

Adeline, heureuse de vivre, même si c'est pas le cas tous les jours.
(відсутність частки «не»)

Si t'es un ange, j'ai vraiment peur des démons. (скорочення займенника «tu»)

Le chômage des jeunes n'est plus tolérable. Vrai. Les jeunes sont déjà dans la précarité. Encore vrai. Le CPE ne fait que réglementer cette précarité. Pas totalement faux. (використання неповних речень)

Отже, лінгвістичні особливості текстів молодіжної преси дозволяють розглядати її в якості цінного джерела при розробці дидактичних матеріалів, наближених до іншомовної реальності.

Список використаних джерел

1. Parlez-vous le langage des ados? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.lefigaro.fr/langue-francaise/quiz-francais/2016/08/27/37004-20160827ARTFIG00030-parlez-vous-le-langage-des-ados.php>

2. «Jpp», «wtf», «oklm»... maîtrisez-vous le parler jeune? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/2016/08/23/37002-20160823ARTFIG00188-jpp-wtf-oklm-maitrisez-vous-le-parler-jeune.php>

3. Parlez-vous le jeune? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://people.bfmtv.com/actualite-people/parlez-vous-le-jeune-980916.html>

4. L'argot ou langage des jeunes [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://www.bonjourdumonde.com/blog/bresil/11/index.html%3Fp=125.html>

5. Les jeunes des cités ont inventé leur propre langage [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://francaisonline.com/temi/langage-des-jeunes>

6. Phosphore. – Bayard Presse SA. – 2006. – №№ 297, 301.

Світлана Мірошник

Національний авіаційний університет

Наталія Попова

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

м. Київ (Україна)

ВТІЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ІНТЕНЦІЇ У ДИСКУРСІ Р. САПАТЕРО

Для колишнього голови опозиції, Генерального секретаря PSOE та голови уряду Іспанії Родрігеса Сапате́ро як для політика характерною є значна свобода дій. Емоційність, подеколи нестриманість, його промов вказує на запальну енергійну

особистість. Це відбивається у широкому використанні конотативно забарвлених лексичних одиниць та образно-експресивних засобів.

Напр.: *Ante esta situación de precariedad, creo que la política de Aznar ha sido el decretazo, que proporciona despidos fáciles y más baratos* (Zapatero, 12.07.2002).

У своїх промовах Р.Сапатеро торкається найрізноманітніших тем політичного та соціального життя суспільства. Дуже часто він критикує політику уряду Х.Азнара та його дії. Негативні відгуки про деякі явища в іспаномовному суспільстві вносять свою частку у формування єдиного концептуального образу Іспанії, урівноважуючись з великою кількістю позитивних та оптимістичних оцінок.

Напр.: *Hablo de los elevados niveles de paro, de inseguridad para el futuro de los pequeños ahorradores, de los jóvenes. También me refiero a las dificultades para adquirir una vivienda* (Zapatero, 22.10.2002).

Найбільшим пріоритетом Соціалістичної партії, який висуває Р.Сапатеро, є концепт новизни. Вважаючи політику уряду застарілою, він висуває її нове бачення, що у мовній формі передається лексичними одиницями на позначення соціальних цінностей сучасного іспанського суспільства.

Напр.: *España necesita un nuevo modelo de Gobierno basado en el diálogo, la tolerancia y la cooperación* (Zapatero, 12.05.2003).

Слово *nuevo*, а тим паче з протиставленням *antiguo*, *viejo* несе у собі великий аргументативний потенціал – має позитивну оцінку, натякає на її відсутність зараз. Тому улюбленими фразами Р.Сапатеро є: *una nueva etapa, la nueva Ejecutiva, el nuevo equipo, el nuevo lider, la nueva cara del socialismo*.

Напр.: *... que no se ha cerrado una vieja etapa sino abierto una nueva* (Zapatero, 23.07.2002).

Не пропускає Р.Сапатеро і нагоди зіронізувати, виставляючи дії уряду і його Голови у негативному світлі, критикуючи стан речей у сучасному іспанському суспільстві.

Напр.: *Comparado con el tiempo en el que corre 10 kilómetros, este récord (de la energía solar) va a ser increíble* (Zapatero, 23.07.2002).

La política del PP es antigua porque se niega a que se investigue con células madre con fines terapéuticos que podría mejorar la vida de muchos ciudadanos (Zapatero, 17.08.2002).

Р.Сапатеро постійно використовує максими, які можуть слугувати слоганами та лозунгами: *Menos planes y más resultados* (Zapatero, 19.11.2001); *menos leyes y más política* (Zapatero, 19.10.2002). Такі максими Р.Сапатеро адресує як до народу, так і до політичних та соціальних угруповань, деталізуючи у дискурсі образ свого „Я” як спостерігача чи коментатора, який закликає до дій.

Орієнтація на нове та майбутнє проявляється у лексемах зі значенням оновлення, промісивах. Р.Сапатеро широко використовує умовні речення різних типів, які не є набридливими народу обіцянками, а вказують на наміри чи уже виконані дії.

Напр.: *Si yo hubiera sido presidente, recibiría a los sindicatos* (Zapatero, 23.07.2002).

Si en España hay un sistema sanitario público universal es porque lo hizo un Gobierno socialista, y lo mismo va para la educación pública (Zapatero, 18.09.2002).

Критика негативних явищ у суспільстві супроводжується широким використанням прислівника зі значенням обмеження *sólo*, лексичного заперечення *absolutamente*, виразів із узагальнюючими прикметниками *todo, cada*, а також лексемами, що несуть у собі негативне значення: *antisocial, autoritario, antiguo*.

Напр.: *Eso genera inseguridad e incertidumbre para todos* (Zapatero, 23.10.2002).

Las cosas van peor cada vez (Zapatero, 09.05.2003).

Tienen que demostrar no sólo su talla política, sino también su talla humana (Zapatero, 09.05.2003).

Es una política absolutamente antisocial (Zapatero, 03.05.2002).

Характерною рисою ідіостилю Р.Сапатеро є експресивність, що найчастіше втілюється у мовну форму за допомогою образно-експресивних засобів. Лідер соціалістів звертається до живих та образних порівнянь, метафор, фразеологізмів, епітетів, які роблять його промови яскравими, живими, близькими пересічним громадянам та „пожвавлюють”

дискурс. Р.Сапатеро притаманний афористичний характер викладу думок.

Напр.: *Yo no tiro la piedra y escondo la mano* (Zapatero, 08.09.2002).

La inmigración es una materia de Estado (Zapatero, 19.10.2002).

El salario medio español está a la cola de Europa (Zapatero, 22.10.2002).

A usted le han metido un gol en el dato y eso le exige modestia a la hora de venir aquí y pedir datos a los demás (Zapatero, 19.10.2002).

Приєм протиставлення та контрасту теж є важливим засобом переконання, який використовує Р.Сапатеро. Протиставлення відбувається за допомогою протиставних сполучників, антонімів та граматичних форм. Також ці прийоми підкреслюють впевненість мовця у своїх діях.

Напр.: *No le pido que dialogue con nosotros, le pido que haya más diálogo con la sociedad* (Zapatero, 23.07.2002).

La oposición no tiene que demostrar nada, sino que es Presidente, quien tiene la obligación de dar los datos de la reforma fiscal del 98, para que se puedan discutir (Zapatero, 22.07.2002).

Estamos a la cola de Europa en la Sociedad de la Información y así no se puede ganar el futuro (Zapatero, 27.10.2002). – Estar a la cola (у значенні „відставати”) та ganar (у значенні „досягти успіху”) перетворюються у дискурсі на контекстуальні антоніми, протиставляючи реальні і бажані явища.

Серед засобів зв'язності Р.Сапатеро майже ніколи не використовує нумеративних конекторів. Це зумовлено тим, що такі конектори спрямовані на людей з певними здібностями, „вимагають значних інтелектуальних зусиль, високої рівня мовної і лінгвістичної компетенції та уваги”, а переважна більшість промов та інтерв'ю розраховані на загально-масову аудиторію, тобто на слухачів з різним рівнем мовної компетенції. Роль засобів зв'язності у промовах Р.Сапатеро переважно виконують маркери пояснення (*es decir, en otras palabras, luego, por otra parte*), ілюстрації (*por ejemplo, así*), підведення підсумків (*resumiendo, en suma*), введення додаткової інформації (*además, incluso, también, por otro lado*) тощо.

Напр.: *Se ha avanzado poco en las materias determinantes para el futuro de un país, como por ejemplo la investigación y la tecnología* (Zapatero, 03.05.2002).

Y así, no se puede ganar el futuro imponiendo la democracia del silencio (Zapatero, 21.05.2002).

Як лексичні засоби підвищення категоричності промов у дискурсі лідера соціалістів переважають дієслова ментальної семантики: *creo, pienso, estoy seguro de, no dudo*.

Напр.: *Creo que ha habido un buen debate, típico de Gobierno y oposición, en el que se han calentado bien* (Zapatero, 22.10.2002).

Широко вживаються прислівники як маркери категоричності та засоби інтенсифікації: *precisamente, sinceramente, seriamente, basicamente*. Напр.: *Le anticipo que algunas de las reformas que ha anunciado Ud. esta mañana las vamos a discutir seriamente* (Zapatero, 03.05.2002).

Лідеру соціалістів є властивою абсолютна адресатність. Вона підвищує категоричність та вказує на прямолінійність мовця. Напр.: *No tiene usted límites, señor Aznar* (Zapatero, 03.05.2002).

Характерною рисою ідіостилю Р.Сапатеро можна вважати вживання коротких, непоширених, еліптичних речень, які не тільки підвищують категоричність висловлювання, а й роблять його більш сприйнятним для адресата. Окрім того, еліптичні конструкції мають глибокий потенціал для висловлення почуттів та емоцій. Напр.: *Las cosas se han torcido. Van peor. Las soluciones.*

Ірина Мірошниченко

Національний аерокосмічний університет

ім. М.Є.Жуковського «ХАІ»

м. Харків (Україна)

СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ, ЗВАЖАЮЧИ НА ВІКОВУ ПСИХОЛОГІЮ

Сучасна методика викладання іноземних мов пропонує нам широкий вибір концепцій навчання, методів і технологій – як традиційних, так і інноваційних. Розробники навчальних програм і педагоги віддають перевагу тим чи іншим методам залежно від

мети навчання, контингенту студентів, тривалості та інтенсивності навчального курсу та інших умов. При цьому кожен з методів навчання має свої переваги і недоліки, а успішність їх застосування залежить від конкретних мет та умов навчання.

При виборі методів і прийомів навчання іноземної мови у ВНЗ необхідно враховувати психологічні характеристики студентів, тобто вікові психологічні особливості людей студентського віку. У даній доповіді будуть описані такі методики і технології, які найбільш личать для навчання студентів юнацького віку іноземної мови, як технології ведення мовного портфеля, методи розв'язання задач та методи аналізу конкретних прикладів. Зазначені методичні прийоми будуть розглянуті в контексті даних вікової психології.

Більшість студентів вступають до вузу відразу або на наступний рік після закінчення школи і протягом 5 років навчання переживають один з найбільш цікавих періодів свого життя – юність. Пору юності – від 18 до 22 років – є періодом обов'язкової участі людини в суспільному житті. Це період початку свідомого вираження соціальних потреб, коли молода людина, все більш віддаляючись від родини, змушена переймати на себе відповідальність за влаштування свого життя. Юнацький вік – це період зростання сили особистого "Я", його здатності виявляти та зберігати свою індивідуальність. В цей час вже є підстави для подолання страху втрати свого "Я" в умовах групової діяльності. Саме в цих умовах "Я" випробує свою силу. Крім психологічних проблем самоідентифікації в нових соціальних умовах, студенти також стикаються з завданнями незалежного і самостійного (від батьків) існування, які носять скоріше побутовий, життєвий характер. Для їх вирішення необхідні уміння і навички організації свого соціального життя, в тому числі найважливіший навик самостійного прийняття відповідальних рішень. Треба сказати, що він з'являється тільки тоді, коли є психологічні передумови для його реалізації, в першу чергу є цілісне "Я", яке володіє необхідним досвідом екзистенціальних переживань і умінням робити вибір.

Таким чином, особливо важливим у навчанні студентів технічного ВНЗ (з позиції їх психологічного розвитку) є

застосування методу рішення завдань (проблемний метод), сутність якого полягає в тому, що студентам пропонуються завдання проблемного характеру, способи виконання яких їм невідомі або відомі частково. Студенти повинні знайти свої способи вирішення завдань, спираючись на ті знання та вміння, якими вони вже володіють. Отже, поставлене перед студентами завдання містить протиріччя (виявляючи в знаннях пробіл), дозвіл якого дає їм нове знання. Сама ситуація проблемного завдання пов'язана з подоланням певних труднощів, мобілізацією пізнавальної активності та психічних процесів, включенням елементів творчої думки, що забезпечує не тільки оволодіння новими знаннями та способами їх добування, але і психічний розвиток учнів, в особливості, розвиток їх творчих здібностей і формування навичок прийняття рішень.

Навчальною одиницею методу розв'язання задач є проблемно-комунікативна задача як засіб інтелектуального утруднення у мовному та змістовному плані, а структура курсу навчання може бути представлена як система проблемних завдань.

Отже, працюючи в рамках даного методу, педагог може дати студентам таке завдання: скласти своє резюме на іноземній мові. При цьому студентам дається тільки загальний формат резюме, без докладного пояснення правил заповнення. Спочатку студенти не знають, як виконати завдання правильно. Однак це не означає, що викладач залишає студентів без допомоги, сподіваючись, що самі вони з'ясують, яким чином потрібно правильно скласти своє резюме. Навпаки, на кожному наступному занятті йде вивчення лексико-граматичних одиниць і граматичних структур, необхідних студентам для вирішення поставленого завдання, засвоєння правил оформлення резюме, знайомство із зразками. Нарешті, студенти здають свої роботи, але це лише перша спроба. Сумлінний викладач не може ставити студенту низький бал і при цьому вважати, що він виконав свою роботу, в даному випадку – навчив студента правильно складати своє резюме на іноземній мові. Після першої перевірки студенти отримують назад свої роботи і вносять усі виправлення, рекомендовані викладачем. Можливо, знадобиться ще одна

перевірка і, відповідно, правка, але тоді кінцевий результат буде відповідати всім вимогам і нормам.

У період юнацтва разом з розвитком навичок прийняття самостійних відповідальних рішень та їх здійснення, відбувається підготовка особистості до професійної діяльності. Перш за все, для прийняття рішень про одержування професії та майбутньої кар'єри вже в юнацькому віці виникає гостра необхідність визначення для себе самого власної своєї мети. Юність – це час, коли молода людина не просто замислюється про себе, але вже приходиться до певних висновків, починає розуміти свої справжні мотиви і приймати себе.

Для розвитку умінь самопізнання і самозвіту може бути технологія ведення мовного портфоліо. Дана технологія є основною у часовому відношенні, оскільки установка на ведення мовного портфоліо передують основний етап навчання по курсу іноземної мови, ця робота пронизує весь навчальний процес і, врешті-решт, є свідченням результативності навчання, одночасно виступаючи засобом контролю на всіх етапах.

Мовне портфоліо – це набір інструментів для документування й оцінювання мовлених умінь студента. Він дозволяє власникові вести запис вивчення ним мови, самостійно оцінювати свій рівень і ставити індивідуальні цілі. Таким чином, мовне портфоліо виконує дві функції:

- соціальну – демонструє здібності та досягнення його власника в сфері іноземної мови.
- педагогічну – допомагає студентам розвивати свої розумові здібності і навички самооцінки та самопізнання, тим самим, сприяючи розвитку їх автономності у вивченні іноземної мови на протязі всього життя.

При вивченні іноземної мови в технічному вузі найбільш доцільним пропонується складання одного цільного портфоліо з іноземної мови на протязі всього періоду навчання, або ведення двох портфоліо: базової іноземної мови та іноземної мови для спеціальних цілей.

Розробка мовного портфоліо в процесі підготовки до професійної діяльності також сприяє розвитку здатності визначення відповідності свого «Я» того соціального простору, яке передбачає обрана професія. У цьому процесі не останню

роль відіграють два найважливіших психологічних освіти: концепція життя і Я-концепція, де ступінь ідентичності «Я» самого себе є тією силою, яка буде визначати успіх у здійсненні намірів щодо свого життя.

Рішення життєвих завдань, також, як і завдань власного розвитку, припускає передбачення, орієнтацію на майбутнє і ступінь його можливого втілення. Для цього треба мати усвідомлену теорію тієї професійної сфери, в якій молода людина збирається розвиватися. Інакше кажучи, необхідно моделювати майбутнє, «програвати», інсценувати успішні ситуації професійної діяльності. Це дуже важко, але необхідно, оскільки невизначене майбутнє не дає можливості просування до нього. У цій роботі молодій людині доводиться долати власну дискретність і вчитися вірити в себе.

Розвитку цих можливостей і здатності моделювати майбутнє сприяє застосування методу аналізу конкретних прикладів (case study method), який отримав велике поширення в багатьох сферах навчання, в тому числі у викладанні іноземної мови. В загальних рисах цей метод передбачає ретельний аналіз конкретної ситуації (в організації, в міжособистісних або професійних відносинах, в суспільстві або культурі). Для проведення такого аналізу студентам, як правило, надається інформація, структурована наступним чином: введення або фонове описання ситуації, опис події або проблеми, що склалася із зазначенням прийнятих рішень і заходів для їх подальшого групового або парного обговорення.

Приклади, що відбираються для роботи за цим методом при навчанні студентів технічних вузів іноземної мови, повинні бути аналогічні реальним робочим ситуаціям і загальним проблемам, та завданням, з якими стикається фахівець, отримуємо ним професії. Навчальні завдання повинні бути розроблені таким чином, щоб студенти були максимально залучені до вивчення цього завдання, яке не повинно мати однозначного вирішення. Зазвичай така робота має груповий характер і здійснюється у вигляді дискусії, в ході якої студенти відстоюють свою думку, аргументують його наявними даними проблемної ситуації. В ході своїх міркувань вони можуть застосовувати знання про вирішення подібних ситуацій, які були отримані раніше на

заняттях з іноземної мови або з інших предметів, а також спиратися на свій досвід, моральні установи і здоровий глузд. Як правило, робота з аналізу конкретних прикладів завершається індивідуальним письмовим завданням, що відображає реальний світ ділової та професійної документації або кореспонденції.

Описані вище методи і прийоми навчання іноземної мови хоч і не є традиційними для української методики, але набувають все більшу кількість прихильників, особливо серед вузівських викладачів. Не має сумнів, що їх використання буде максимально ефективним при навчанні студентів технічного вузу, оскільки творча активність, затребувана в роботі з даними методами, відповідними з напрямами особистісного розвитку людини юнацького віку, з її прагненням до соціалізації суверенітету і визначення свого «Я» серед інших в процесі групової роботи. Крім того, виявлення, моделювання та розв'язання проблемних ситуацій в професійній сфері на комунікативному рівні в процесі навчання відповідає пізнавальній установці сучасної педагогіки і принципам розвивального навчання і наочності, а накопичення і відстеження результатів вивчення іноземної мови в повній мірі відповідає принципам свідомості, систематичності, індивідуалізації і прогресування.

Сергій Моркотун

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир (Україна)*

ЗБЕРЕЖЕННЯ ЕКСПРЕСИВНОСТІ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ТЕКСТІВ ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ

З розвитком політичних технологій підвищується увага суспільства до теорії та практики політичної комунікації. Політичному дискурсу властивий високий ступінь маніпулювання, тому виявлення механізмів політичної комунікації та з'ясування технік їх адекватного перекладу є важливим для визначення характеристик мови як засобу впливу. В цьому значенні важливість дослідження політичного дискурсу, засобів вираження його експресії та способів їх перекладу, з однієї сторони, зумовлена необхідністю пошуків для політиків шляхів впливу на аудиторію, а з іншої – необхідністю розуміння

аудиторією намірів і прихованих прийомів мовного маніпулювання.

Незважаючи на те, що англomовним суспільно-політичним текстам властивий більш нейтральний тон повідомлень про поточні події, ніж українським, у текстах ЗМІ активно використовуються експресивні засоби. Експресивність текстів досягається завдяки використанню тропів і фігур. Їх призначення, окрім іншого, – оптимізація комунікації та забезпечення високого ступеня впливу дискурсу на реципієнта.

Найбільш дієвим засобом передачі експресії, переконання у політичному тексті є **метафора**. Завдяки своїй образності вона виконує функцію згладжування найбільш небезпечних політичних висловлювань. Вдалі метафори викликають емоції і надовго залишаються в пам'яті людей. Наприклад:

Labour's Achilles' heel has been government spending, which blew out in significant fashion in 2008, the last year Labour was in power [Otago Daily Times, 09.05.2015]. – Ахіллесова п'ята Лейбористської партії – державні витрати, які були суттєво роздуті у 2008 році, – останньому році, коли Лейбористська партія була при владі (тут і далі переклад С. Б. Моркотуна).

У політичному дискурсі широко використовується **метонімія**, яка забезпечує лаконізм викладу, створює стійкий образ, що дає можливість читачу чи слухачу виявляти приховану інформацію, сприяє сприйняттю політичних образів і підсилює їх.

Кондоліза Райс, попереджаючи про терористичну загрозу з боку Саддама Хусейна заявила: *The problem here is that there will always be some uncertainty about how quickly he can acquire nuclear weapons. But we don't want the smoking gun to be a mushroom cloud [CNN, 10.01.2003]. – Проблема полягає в тому, що завжди буде існувати певна невизначеність стосовно того, наскільки швидко він зможе заволодіти ядерною зброєю. Ми не хочемо, щоб звичайна зброя перетворилась на ядерний гриб.*

У політичній промові досить часто використовується **антитеза** для протиставлення своїх „правильних” дій з „неправильними” діями опонента з метою вплинути на думку аудиторії.

They write the checks and you get stuck with the bills, they get the access while you get to write a letter, they think they own this

government, but we're here today to take it back [The Washington Post, 10.02.2007]. – Вони випускають чеки, в той час коли ви не можете сплатити рахунки, перед ними відкриті всі двері, в той час як вам потрібно спочатку зібрати документи, вони вважають цю державу своєю, але ми зібрались тут сьогодні, щоб повернути її.

Значну експресивність висловлюванню надає **епітет**, який створює необхідний емоційний фон висловлювання.

"I couldn't work with the Yanukovich team, because they are corrupt guys," he said, adding that the Naftogaz of that era never seemed to push back on the price demands of Gazprom [The New York Times, 09.11.2014]. – „Я не зміг працювати з командою Януковича, бо вона складалася з корумпованих людей”, – сказав він (А. В. Коболев, уточнення С. Б. Моркотуна), додавши, що Нафтогаз того часу ніколи не піддався б ціновим вимогам Газпрому.

Гіпербола за своєю семантичною організацією містить тільки ті семантичні ознаки лексем, які мають сему „ступінь”.

"We will rid the world of the evil-doers," Mr. Bush said, adding a moment later, "They have roused a mighty giant, and make no mistake about it, we're determined" [The New York Times, 17.09.2001]. – „Ми позбавимо світ від злочинців”, – сказав Буш, додавши трохи згодом, – „Вони збудили могутнього велетня і не помилилися, ми переконані”.

Зевгма розкриває іронічний зміст висловлювання. Гумористичний ефект досягається завдяки суперечності між схожістю синтаксичної структури частин висловлювання та їх семантичною різноманітністю.

Bush's Operation Thanksgiving was at once good politics for him and a good morale booster for the troops. Wearing an Army jacket and a winsome smile, the president was greeted with "Hoohs!" and cheers by the GIs [Newsweek, 12.08.2003]. – Операція Буша „День Подяки” була одночасно гарним політичним ходом для нього самого і гарним моральним стимулом для солдат. Президента, який з'явився перед військами у військовій формі та з чарівною посмішкою, солдати вітали криками „Ура!” і вигуками схвалення.

Літога сприяє актуалізації некатегоричності судження, може також передавати обережність, з позиції якої автор робить ствердження.

No one gainsays the importance of training Iraqi police, so the refurbishment of the country's biggest police academy isn't unimportant [Newsweek, 29.06.2006]. – *Ніхто не заперечує необхідність підготовки іракської поліції, тому відновлення найбільшої поліцейської академії країни не є несуттєвим.*

Експресивність як посилення виразності зустрічається і на рівні синтаксису. Реакція синтаксису на наявність емоцій проявляється у змінах синтаксичних конструкцій.

При використанні **повтору** емоційний вплив здійснюється за допомогою логічного виділення того компонента висловлювання, до якого потрібно привернути увагу. Паралельне розташування конструкцій робить висловлювання більш збалансованим, надає йому ритму, привертає увагу, а також зрівнює запаралелені компоненти за їх значенням для адресата.

Do not yield. Do not flinch. Stand up... We're Americans. We're Americans, and we'll never surrender. They will [The Telegraph, 08.03.2008]. – *Не здавайтесь. Не відступайте. Підведіться... Ми – американці. Ми – американці, ніколи не здамося. Вони здадуться.*

У даному висловлюванні Джона Маккейна присутнє не тільки комбінування прийомів анафоричного повтору і паралельних конструкцій, але й використання **парцеляції**. Ця фігура дозволяє втілити закінчену думку у природню форму через розчленування єдиної структури на складові частини. У результаті перерваний формальний зв'язок підсилює експресивність змісту висловлювання.

Градація – така побудова висловлювання, за якої кожна наступна частина містить підсилююче чи послаблююче змістово-експресивне значення.

And I accepted the job, sight unseen, motivated then by a single, simple, powerful idea – that I might play a small part in building a better America [The Washington Post, 10.02.2007]. – *Нічого не знаючи про цю роботу, я погодився, натхненний єдиною, простою і великою ідеєю – що я можу зробити невеликий внесок у створення кращого майбутнього для Америки.*

Використовуючи **інверсію** автор підсилює враження від висловлювання.

Abroad, Mr Bush's priority remains the war on terrorism: seeing through Iraq and continuing his battle to spread democracy in the Middle East [The Economist, 17.11.2004]. – *А у зовнішній політиці основним пріоритетом Буша залишається війна з тероризмом: завершити в Іраку та продовжувати боротьбу за встановлення демократії далі на Близькому Сході.*

Еліпс використовується як засіб реалістичного відтворення розмовної мови, яка характеризує емоційний стан промовця, а також для створення довірливої атмосфери.

“The Kurds don't have Kirkuk.” Not yet, anyway [Newsweek, 19.01.2004]. – *„Курди ще не захопили Кіркук”. В усякому разі, поки.*

Риторичне питання має за мету стимулювати думку аудиторії через актуалізацію змісту певної частини висловлювання.

Those who are lucky enough to obtain a satellite dish can receive programs from all over the world as well as independent, Arab-run news channels like Al-Jazeera. And will the type of young man drawn to extremist groups be likely to sit around watching TV [Newsweek, 20.06.2006]? – *Ті, кому пощастило дістати супутникову тарілку, можуть приймати програми з усього світу, в тому числі й передачі незалежних арабських каналів новин, таких як Аль Джазіра. А чи буде молодь, що приєдналася до екстремістських угруповань, просиджувати біля телевізора?*

Питання зі зворотним змістом може бути використано для підвищення емоційного тону висловлювання, повідомляючи імпліцитний зміст через трансформацію питальної форми у стверджувальну, розповідну.

“Crisis? What crisis? The 1,000 wealthiest people in the UK are now worth £547bn, not counting what's in their bank accounts, according to the latest Sunday Times Rich List” [The Guardian, 26.04.2015]. – *„Криза? Яка криза? Згідно списку, опублікованому у Сандей Таймз, 1000 найбагатіших людей Великобританії коштуює 547 мільярдів фунтів стерлінгів, і це не враховуючи кошти на їх банківських рахунках”.*

Отже, образні засоби є дієвим знаряддям впливу на аудиторію, особливо у політичному дискурсі. Мова, в якій використовуються тропи і фігури є більш цікавою для сприйняття. Для їх точного перекладу потрібно враховувати не тільки політичну ситуацію в англомовній країні, але й відповідні культурно-історичні реалії. Крім того, необхідно визначати адекватність перекладу не шляхом порівняння оригінального та перекладеного текстів, а шляхом співставлення реакції отримувачів тексту перекладу й оригіналу. Врахування вказаних моментів допомагає визначити стратегію перекладу: зберегти, змінити чи перебудувати вихідну одиницю, щоб не втратити рівень експресії оригіналу.

Катерина Мороз

ВНКЗ «Одеське педагогічне училище»

м. Одеса (Україна)

ПОНЯТТЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРАЦЯХ ПЕДАГОГІВ СУЧАСНОСТІ

Проблемі підвищення якості освіти приділяється багато часу, як в Україні так і у світі в цілому. Ця проблема вирішується завдяки переосмисленням мети, змісту і результату освіти. У освітніх документах ми починаємо часто зустрічати новий термін «компетентність», але єдиного трактування цього терміна не існує. Спробуємо визначити цей термін.

Професійну компетентність досліджували такі вчені як В.Сластьонін, В.Петрук, О.Коваленко Є.Андрієнко, І.Назарова, О.Асмолов і інші.

Питаннями педагогічної компетентності займалися такі дослідники як В.Адольф, Ю.Варданян, Е.Зеєр, І.Зязюн, І.Колесникова, Н.Кузьміна, А.Маркова, Л.Мітіна, Е.Рогов, Є.Сахарчук, В.Сериков, В.Синенко, А.Щербаков та інші.

Трактування змісту та сутності понять "компетентність" та "компетенція" приділяло увагу багато вітчизняних та закордонних науковців. Базою цих досліджень виступають праці видатних науковців В.Байденко, Н.Бібік, І.Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, О.Овчарук, О.Пометун, Г.Селевко, А.Хуторського, які аналізують ці поняття.

Психологічний тлумачний словник під авторством В. Шапара визначає компетентність, як психологічну якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності, які дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням [6, с. 103].

Також В.Б.Шапар визначає компетентність соціально-психологічну – це здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних відносин. Формується в ході освоєння індивідом систем спілкування і включення в спільну діяльність. До складу її входять: 1) уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях; 2) уміння правильно визначити особистісні риси й емоційні стани інших людей; 3) уміння вибирати адекватні способи поведінки з ними і реалізовувати їх у процесі взаємодії. Особливу роль відіграє вміння поставити себе на місце іншого [6, с. 103].

Сучасний словник іншомовних слів Л. Нечволода розкриває поняття компетентний. Компетентний, -а, -е [від латин. *comhetens (comhetentis)* – належний, відповідний].

1. Довідчений у певній галузі, якомусь питанні.

2. Правомочний, повноправний у розв'язанні якоїсь справи [2, с. 328].

Як засвідчує аналіз термінологічних джерел у більшості з них поняття «Компетенція» як: коло прав і обов'язків посадових осіб, що визначають їх повноваження [1, с. 354].

Водночас в окремих словниках знаходимо визначення поняття «Компетнції» як сукупність певних знань, умінь і навичок, ставлень, необхідних для майбутньої практичної роботи [3, с. 92].

За М. Конюховим компетентність – знання та досвід діяльності в тому чи іншому виді діяльності (за В. Воловник, В. Ройлян), особовий тип організації знань стосовно визначеної змістової галузі, що пов'язана з можливістю приймати конструктивні рішення (як у вигляді оцінок, висновків, так й у вигляді програм поведінки); орієнтованість у різних ситуаціях спілкування, заснована на знаннях, навичках, уміннях, соціальному досвіді особистості у сфері міжособистісних відносин.

В. Полонський дає визначення поняттю комунікативна компетентність – здатність особистості до мовного спілкування і

вмінню слухати. В якості обов'язкових умінь, що забезпечують комунікативність індивіда, виділяються наступні: вміння ставити запитання і чітко формулювати відповіді на них, уважно слухати і активно обговорювати розглянуті проблеми, коментувати висловлювання співрозмовників і давати їм критичну оцінку, аргументувати свою думку в групі (в класі), а також здатність висловлювати співрозмовнику емпатію, адаптувати свої висловлювання до можливостей сприйняття інших учасників комунікативного спілкування [4, с. 66].

За О. Лібіним емоційна компетентність – (від лат. «emover» – хвилювати і «competentis» відповідний) – здібність особистості здійснювати оптимальну координацію між своїми емоціями і цілеспрямованою поведінкою [5, с. 55].

Що таке ключові компетентності? А. Хуторський дає таке визначення компетентності – у перекладі з латинської *competentia* означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. Компетентна в певній сфері людина має відповідні знання та здібності, що дозволяють їй обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній

У методиках навчання окремими предметами компетентності використовуються давно, наприклад, лінгводидактичні компетентності застосовуються в мовах. А. Богуш вважає, що професійна компетентність – знання, вміння, навички, креативність, здатність творчо вирішувати завдання, ініціативність, самостійність, самооцінка, самоконтроль.

Отже, розуміння досліджуваного терміну багато в чому залежить від задуманого контексту, додаткових або уточнюючих необхідне значення.

Список використаних джерел

1. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ»: Ростов на Дону: ИЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
2. Нечволод Л.І. Сучасний словник іншомовних слів / Л.І. Нечволод – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2011. – 768 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.

4. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
5. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. – О. : Пальміра, 2006. – 362 с.
6. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник / В.Б. Шапар. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.

Людмила Немлій

Ольга Немлій

Національний авіаційний університет

м. Київ (Україна)

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Методи та технології навчання у вищому навчальному закладі суттєво відрізняються від методів та технологій, що використовуються для навчання учнів у школі. Вони спрямовані не лише на передавання знань, а й на формування вмінь самонавчатися та розвиватися. Ефективність навчальної діяльності студентів залежить від ефективності методу та технології на основі якого організовано цей процес [3]. Підвищення рівня пізнавальної активності студентів залежить від їх мотивації до навчання та розуміння важливості здобутих знань для їх майбутньої професійної діяльності. Використання інтерактивних технологій у навчальному процесі сприяє мотивації студентів до навчання, так як навчальний процес організований на основі інтерактивних технологій ґрунтується на спільній роботі викладача і студентів, їх активній взаємодії.

Термін «інтерекція/interaction» співробітництво є окремим проявом студентсько-педагогічної взаємодії. Зміст «взаємодія» передає запозичене слово «інтерактив», де слово «interact» членується на "inter" – взаємний і "act" – діяти. Таким чином, «інтерактивні технології» створюють умови здатні забезпечити взаємодію. Інтерекція реалізується через інтерактивні технології і методи навчання, що використовуються на заняттях у вищих навчальних закладах. Інтерактивні технології навчання

передбачають моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, взаємодії під час навчального процесу [2].

Організація навчального процесу шляхом впровадження інтерактивних технологій передбачає створення комфортних умов для навчання, забезпечує його ефективність та сприяє досягненню позитивних результатів, відповідно до запланованої мети навчання.

За допомогою інтерактивних технологій навчання студенти вчаться спілкуватися, висловлювати власну думку, обмінюватися враженнями, критично мислити, сприймати мовлення іншого. Завдяки інтерактивним технологіям усі учасники навчального процесу залучаються до взаємодії, працюють невимушено, в атмосфері довіри і доброзичливості. Технології інтерактивного навчання спрямовані на збільшення комунікативної активності, взаємодії між учасниками спілкування. Впровадження новітніх технологій забезпечує ефективність управління пізнавальною діяльністю слухачів, через такі методи навчання як проблемні ситуації, дискусії, диспути, ділові ігри, «мозковий штурм». У процесі інтерактивного навчання педагог є організатором процесу навчання, консультантом, співрозмовником, одноступенем, взаємовідношення між викладачем та студентом повинні бути позитивними і сприяти досягненню високих результатів навчального процесу

Крім того, інтерактивні технології навчання як процес взаємодії, надають студенту і викладачу можливість бути рівними учасниками навчального процесу. Студент, який чітко розуміє чим він займається, що він має знати, наскільки цей навчальний матеріал важливий для його майбутньої професійної діяльності, активно включається до роботи. Отже, впровадження інтерактивної технології навчання сприяє формуванню мотивації до навчання.

У вищому навчальному закладі, коли студенти вже свідомо зробили свій вибір щодо професії, підвищити мотивацію до навчання не складно, але існують ситуації, що студенти неохоче сприймають якийсь матеріал відповідно до теми за програмою. У цьому випадку на допомогу приходять інтерактивні технології та методи: «мозковий штурм», рольова гра, моделювання реальної ситуації, спільне вирішення проблеми, відповідальність за

виконання завдання у групі активізують кожного учасника навчального процесу, а це шлях до успіху.

Таким чином, інтерактивні технології навчання через використання інтерактивних методів забезпечують ефективне формування знань, вмінь та навичок, створення комфортної атмосфери взаємодії, дають змогу студенту можливість сформуванню особистісних якостей: креативність, самостійність, толерантність, емпатію, баланс міжособистісних відносин. Якщо організація навчального процесу відбувається у межах особистісно-орієнтованого підходу за методами інтерактивних технологій, то вона можливість студенту бути активним його учасником. Мотивація та інтерес студентів значно підвищуються, студенти з задоволенням приймають активну участь у навчальному процесі, якщо вони відчувають упевненість, повагу, успіх, позитивний результат.

Впровадження інтерактивних технологій навчання допомагає створювати сприятливі умови навчання, в яких студенти мають можливість вільно взаємодіяти, обговорювати різні професійні ситуації, доводити власну думку з приводу штучно створеної проблемної ситуації викладачем, який у навчальному процесі виступає у ролі партнера чи співбесідника. Рольова гра, як інтерактивна технологія, є одним із найбільш цікавих та ефективних методів навчання. Вона дає можливість студентам спробувати себе в ролі іншого, наприклад викладача, перекладача, відповідно до поставленого завдання. На початку заняття використання інтерактивного методу «Мозковий штурм» для обговорення проблемного запитання дає можливість занурити співрозмовників до проблеми обговорення професійно важливих питань, так як будь яка ідея правильна, студентів не виправляють, вони не бояться помилятися, їх результат залежить від кількості висловлювань, а не від правильних форм чи варіантів. В цьому випадку «Мозковий штурм» як інтерактивна технологія мотиваційна тому, що вона спонукає студентів до роботи, взаємодії. Це є метод активації ділового мислення за дуже обмежений час. Метод «Мозкової атаки» можна використовувати у різних формах діяльності: у роботах з малими групами, командами, великими групами, індивідуальній роботі віч-на-віч. Мета використання – це усунення стримуючого

фактора: психологічний бар'єр (страх перед невдачею). Наприклад, на занятті можливо давати цитату чи проблему для обговорення на основі методу «Мікрофон», коли говорить той хто тримає мікрофон. Проблемні та мотиваційні питання спонукають студентів до дослідження поставленої проблеми, висловлення власної думки. Під час лекції-презентації необхідно ставити інтерактивні запитання, проводити контрольну бесіду, організовувати роботу у групах, адже це формує навички рефлексивності.

Для забезпечення активності студентів на лекції необхідно залучати їх до попередньої самостійної підготовки, ознайомлювати з темою лекції, її планом згідно з методичними рекомендаціями із визначеної заздалегідь теми підготовки.

Отже, використання будь якої інтерактивної технології в організації навчального процесу є мотиваційним, стимулюючим, успішним, діючим, продуктивним методом навчання, а в комплексі високоєфективним.

Список використаних джерел

1. Бондар Т.І. Особливості формування міжкультурної комунікації в навчанні іноземних мов / Бондар Т.І. – Вісник Черкаського університету: Серія Педагогічні науки. – 2013. – № 37 (290). – С. 3-8.
2. Остапенко Н. Особливості методики використання інтерактивних техногій на заняттях лінгвометодичного спрямування у вищій школі / Остапенко Н. – Вісник Черкаського університету: Серія Педагогічні науки. – 2012. – № 15 (228). – С. 69-76.
3. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / Фіцула М.М. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.

Наталія Огородник

*Херсонська державна морська академія
м. Херсон (Україна)*

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ МОРЯКІВ

Очевидно, що інтенсивне становлення професійної ідентичності відбувається під час навчання у виші. За визначенням учених, професійне навчання як один із провідних

факторів формування готовності до професійної ідентифікації забезпечує якісний стрибок у професійному розвитку студента через формування основних ідентифікаційних ознак його приналежності до певної професії [4]. Як відомо, становлення професійної ідентичності відбувається одночасно з професійною соціалізацією, або, інакше кажучи, вторинною соціалізацією вже соціалізованої особистості, котра, набуваючи певну професію, мусить увійти у відповідне професійне середовище й, звісно, продемонструвати засвоєні не лише загальноприйняті норми та правила життя, але й стандарти та цінності, характерні для даної професійної спільноти. Тож очевидно, що під впливом професійної соціалізації відбуваються суттєві зміни у соціально-психологічній структурі особистості, що своєю чергою відбиваються на змістових характеристиках усіх складових її професійної ідентичності.

Масштабні зрушення пояснюються дослідниками поширенням процесів ідентифікації та соціалізації на такі найважливіші сфери, як діяльність, спілкування та самоусвідомлення [3]. Так, поступальне оволодіння новою професійною діяльністю курсантами МВНЗ, проявляється, згідно з результатами психологічних досліджень, у поступовому наближенні їхніх ідентифікаційних категорій, встановлюваних в ході спеціального тестування, до професійно значущих: студент, курсант, рядовий, офіцер, моряк, (третій, другий) помічник капітана, інженер, механік, інженер-механік, електрик, інженер-електромеханік, (четвертий, третій, другий) механік тощо.

Дослідження змістових характеристик професійної ідентичності курсантів та особливостей їхнього самосприйняття й ототожнення себе з певними ідентифікаційними категоріями здійснюється психологами МВНЗ зазвичай з використанням модифікованого під специфіку досліджуваних тесту М. Куна й Т. Мак-Партленда «Хто Я», за яким респондент визначається з власною професійною ідентичністю та самооцінкою своїх якостей відповідно до встановленого статусу. Динаміка самокатегоризації курсантів відбиває процес поступового оволодіння професією та пов'язані з ним ідентифікаційні зрушення від початкової навчально-професійної ідентичності на I

курсів, через загальнопрофесійну на II-III курсах і до фахово-професійної на IV-V курсах.

Учені стверджують, що іноземна мова є ефективним засобом формування професійної ідентичності майбутнього спеціаліста, оскільки у ході засвоєння професійно орієнтованого мовного матеріалу встановлюється двосторонній зв'язок між прагненням набути необхідні спеціальні знання й успішністю оволодіння мовою [4, с. 4].

Обґрунтовуючи нероздільність комунікативної компетентності з професійною ідентичністю, дослідники визначають комунікацію засобом професійної ідентифікації, що забезпечує внутрішньоособистісну, міжособистісну і соціальну інтеграцію майбутнього фахівця [1, с. 323]. Для майбутнього моряка це означає: порозуміння з самим собою, з напарниками, підлеглими, керівниками та іншими членами екіпажу судна, а також численними службами і представниками торговельного флоту та морської індустрії в цілому.

Введене у науковий обіг Н. Писаренко поняття «комунікативна ідентичність» [2] в контексті професійної комунікативної діяльності майбутніх моряків означатиме результат ідентифікації ними власних комунікативних навичок, умінь, знань, здібностей і досвіду щодо здійснення ефективного англomовного професійного спілкування для вирішення професійних завдань, досягнення взаєморозуміння й успішної взаємодії з членами міжнародного екіпажу на основі дотримання міжкультурних комунікативних норм і традицій. Інакше кажучи, професійна комунікативна ідентичність майбутніх моряків – це встановлена подібність власної комунікативної компетентності в англomовному спілкуванні з аналогічною компетентністю професіоналів міжнародного флоту.

Здобувши власну ідентичність у формі відчуття самототожності, власної повноцінності та співпричетності до обраного професійного середовища і соціуму, курсант формує свою картину світу з широким діапазоном образів, уявлень, поглядів, переконань і стосунків. Так, описуючи структуру професійної самосвідомості, Є. Климов виділяє в ній такі складові, як усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільноти; самооцінку своєї відповідності критеріям

професійності та визначення на цій основі свого місця в системі професійних ролей; розуміння своїх переваг і недоліків у роботі, а також бачення способів самовдосконалення в майбутньому [1, с. 73-74].

У психології існує ряд методик щодо дослідження різних складових професійної ідентичності, проте жодного стандартизованого опитувальника для визначення рівня професійної комунікативної ідентифікації не виявлено. Між тим, практична значущість такого опитувальника для майбутніх моряків є очевидною, оскільки рівень їхньої професійної комунікативної ідентичності становить фактор, що позначається на успішності оволодіння ними англійською мовою під час навчання у МВНЗ. Розроблений опитувальник являє собою модифікацію декількох методик з вивчення складових професійної ідентичності майбутніх фахівців [3].

Опитувальник з визначення рівня професійної комунікативної ідентифікації майбутніх моряків

Інструкція: Ми просимо Вас висловити своє ставлення до поданих тверджень опитувальника. Уважно прочитайте твердження і позначте міру Вашої згоди / незгоди з кожним із них: «так», «можливо», «не знаю», «ні».

1. Володіння англійською мовою не завжди гарантує успішну кар'єру.

2. Я поважаю моряків зі знанням англійської мови.

3. Мій інтерес до англійської мови виник досить давно (задовго до вступу в морську академію), і саме він став останнім аргументом на користь вибору професії моряка.

4. Знання англійської мови для мене не є умовою успішної кар'єри моряка.

5. Я відчуваю потребу більше приділяти часу англійській мові.

6. Англійська мова не викликає у мене позитивних емоцій.

7. Я вже давно зрозумів, наскільки необхідна англійська мова для роботи моряка.

8. Я не впевнений, що знання англійської мови допоможе мені отримати гарний контракт.

9. Того рівня англійської мови, який я отримаю в морській академії, буде цілком достатньо, щоб зробити кар'єру моряка.

10. Поки що я не особливо уявляю, наскільки мені знадобиться англійська мова в моїй роботі.

11.Я вивчаю англійську мову для того, щоб ефективно спілкуватися з членами міжнародного екіпажу на судні.

12.Я розумію, що не всі знання з англійської мови вдасться зберегти, але я знаю, як їх можна відновити або компенсувати.

13.Я чітко розумію всі переваги, які отримує моряк зі знанням англійської мови.

14.Гадаю, що тієї практики англійської мови, яку ми отримуємо під час навчання в морській академії, мені буде достатньо.

15.Не маю особливого бажання налагоджувати спілкування з іншими членами змішаного екіпажу.

16.Якби можна було замінити англійську мову іншим предметом за фахом, я б зробив це.

17.Я навіть не припускаюся думки про те, що гарна англійська не допоможе мені отримати вигідний контракт.

18.Знання англійської мови допоможе мені в спілкуванні, але не забезпечить мені професійного зростання.

19.Я вважаю, що не слід особливо розраховувати на те, що англійська мова допоможе в працевлаштуванні.

20.Переконаний, що знання англійської мови – це записка моєї успішної професійної кар'єри.

Обробка результатів. Відповіді респондентів об'єднуються в дві категорії: позитивні – «так», «можливо» та негативні – «не знаю», «ні». Для підрахунку пропонується ключ, за кожен збіг з яким нараховується один бал. Чим більше сумарний бал, тим вище рівень професійної комунікативної ідентифікації. *Ключ:* позитивні твердження («так», «можливо») - 2, 3, 5, 7, 9,11, 12, 13, 17, 20; негативні твердження («не знаю», «ні») – 1, 4, 6, 8, 10, 14, 15, 16, 18, 19.

Високі показники за результатами опитування свідчать про те, що курсант чітко усвідомлює роль і значення англійської мови у власному працевлаштуванні та кар'єрі, прагне оволодіти нею задля забезпечення своєї ефективності в процесі комунікативної взаємодії з членами міжнародного екіпажу при виконанні професійних завдань; цікавиться способами самонавчання та використовує альтернативні англомовні джерела професійних знань. Низькі показники свідчать про недостатній рівень професійної комунікативної ідентичності курсанта, його незрілу

професійну ідентичність взагалі, що має бути враховано для подальшої корекції та виправлення.

Список використаних джерел

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Е.А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
2. Писаренко Н.В. Коммуникативная идентичность студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 «Социальная психология» / Н.В. Писаренко. – Томск, 2004. – 24 с.
3. Созонник А.В. Формирование профессиональной идентичности личности курсанта на разных этапах профессиональной социализации / А.В. Созонник. – Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2016. – № 1(64). – С. 12-17.
4. Хайрова Х.Ж. Педагогические условия формирования готовности студентов к профессиональной идентификации в процессе обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Пенза, 2009. – 23 с.

Олена Пасічна

*ДВНЗ «Криворізький національний університет»
м. Кривий Ріг (Україна)*

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ НА ПІДГОТОВЧОМУ ФАКУЛЬТЕТІ

Головною метою навчання української мови як іноземної на початковому етапі є формування умінь і навичок усного мовлення. Принцип активної комунікативності та практичної спрямованості навчання передбачає засвоєння лексико-граматичного матеріалу у процесі активного спілкування, яким вважається діалогічне мовлення. На важливості розігрування комунікативних ситуацій із застосуванням групових форм роботи наголошують провідні науковці: Л. Бадрієва, Т. Вишнякова, С. Воробйова, Н. Зайченко, В. Костомаров, Т. Лагута, О. Митрофанова, Ю. Сдобнова, Л. Селіверстова, А. Чистякова та ін.

В. Костомаров та О. Митрофанова, розглядаючи володіння мовою як особливу діяльність, що потребує розвитку автоматизованих навичок, творчих мовленнєвих умінь та «чуття

мови», слушно зауважують: «...лексичні, граматичні, фонетичні знання та навички становлять основу, на якій розвиваються вміння мовленнєвої діяльності. Оволодіння цими вміннями відбувається, по-перше, через інтенсивне тренування разом із товаришами й під керівництвом викладача у застосуванні одержаних знань (навчальна комунікація); по-друге, через наступне використання одержаних умінь у природному мовленнєвому спілкуванні (справжня комунікація) [3, с. 98].

Розвиваючи цю думку, Т. Вишнякова наголошує на створенні мотиваційної основи навчальних дій, що призводять до оволодіння мовленнєвими уміньми та навичками. Це досягається завдяки добору значимого для студентів навчального матеріалу, який сприяє реалізації актуалізованих мотивів за допомогою ефективних методів і прийомів навчання [1, с. 6].

На початковому етапі провідною комунікативною сферою для студентів-іноземців виступає соціально-побутова. Це пов'язано з необхідністю засвоєння базової лексики й елементарних граматичних конструкцій, які дозволять іноземним громадянам спілкуватися в новому для них мовному середовищі. Відтак основними темами для діалогів є такі: «Знайомство без посередника», «Знайомство з посередником», «Зустріч друзів», «Запрошення в гості», «Запізнення на заняття», «Розмова по телефону», «На вулиці», «На зупинці», «Розмова з комендантом гуртожитку», «У кафе», «У книжковому магазині», «В універмазі», «На ринку», «На стадіоні» тощо. Таке навчальне спілкування, або «псевдокомунікація», відіграє роль своєрідного місточка, який допомагає студентам перейти від накопичення знань до їх використання в реальному спілкуванні, набути впевненості у своїй здатності самостійно користуватися мовою як знаряддям спілкування та вираження думки [3, с. 26].

Розігруючи діалоги, студенти засвоюють правила мовленнєвого етикету, вчать застосовувати репліки-відповіді. Дієвою формою роботи на практичному занятті може стати відтворення пропущених реплік діалогу або закінчення діалогу за поданим початком.

Окремо викладачеві слід зупинитися на традиціях звертання до близьких та незнайомих людей в Україні та в рідній країні

студента-іноземця. Такі паралелі мають значний країнознавчий потенціал, що відбиває специфічні риси носіїв різних мов.

Зауважимо, що на цьому етапі оволодіння українською мовою комунікативним партнером студента-іноземця виступає спочатку викладач, який скеровує розгортання діалогу вміло поставленими запитаннями; потім, коли група засвоїла на достатньому рівні лексичний мінімум та необхідні граматичні конструкції, доцільно поділити студентів на пари, у яких комунікативні ролі будуть по чергово змінюватися (мовець – адресат – мовець – адресат).

Лінгводидакти Н. Зайченко та С. Воробйова вказують, що завдання для розвитку навичок діалогічного мовлення різноманітні за типами. Їх основна мета – сформувати у студентів уміння користуватися різними мовленнєвими формулами у складних різновидах діалогу, таких як: діалог-уточнення, діалог-перепитування, діалог-розпитування, діалог-бесіда, а також уміння підтримувати розмову, виступати ініціатором діалогу. Типи завдань ускладнюються від теми до теми [2, с. 3-4]. Доволі корисним є розігрування діалогів на основі наочності, коли хтось із студентів демонструє картинку, фотографію або ілюстрацію й запитує співбесідника про те, що там зображено (необхідно указати розмір, форму, колір, призначення предмета).

У процесі розігрування навчальних діалогів окреслених типів викладачеві необхідно звертати увагу на різні типи інтонаційних конструкцій: ІК-1 (інтонація розповідного речення), ІК-2 (інтонація питального речення), ІК-3 (інтонація питального речення без питального слова), ІК-4 (інтонація питального речення зі сполучником), ІК-5 (інтонація окличного речення).

Таким чином, робота з формування умінь і навичок діалогічного мовлення на початковому етапі навчання української мови як іноземної дозволяє студентам засвоїти стандартні мовні кліше, опанувати граматичні структури, характерні для певної ситуації спілкування, а відтак підготуватися до ефективної комунікації в умовах реального мовного середовища.

Список використаних джерел

1. Вишнякова Т. А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам / Вишнякова Т. А. – М. : Русский язык, 1982. – 126 с.

2. Зайченко Н. Ф. Практичний курс української мови для іноземців : усне мовлення / Н. Ф. Зайченко, С. А. Воробйова. – К. : Знання України, 2005. – 324 с.

3. Костомаров В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – М. : Русский язык, 1984. – 159 с.

Оксана Першукова

*Національний авіаційний університет
м. Київ (Україна)*

БАГАТОМОВНА ОСВІТА ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ

Європа на шляху єднання у велику сім'ю народів є континентом, де на тлі мовного і культурного розмаїття в основу побудови спільного дому закладено людські цінності, демократію, свободу та солідарність націй. Це означає взаємоповагу до мов, культур та традицій різних народів, адже процес будівництва спільного європейського дому для європейців із відмінним етнічним, культурним та лінгвістичним спадком невіддільний від установалення взаєморозуміння через спілкування. Сучасна Європа не є територією уніфікації життя європейської спільноти, і наявність *феномену мультилінгвізму, або багатомовності*, – співіснування в єдиному просторі великої кількості мов як атрибутів існуючих національних культур – є закономірним. Наявність великої кількості мов на континенті – одночасно і багатство, і проблема, адже ці мови, як невід'ємний елемент культурного спадку, дуже важливо зберегти для майбутніх поколінь.

Глобалізація передбачає зближення народів, посилення їх міжкультурної взаємодії і загалом здійснює позитивний вплив на соціокультурну ситуацію в Європі та світі, однак водночас несе загрози, які полягають у втраті культурної самобутності народів, підпорядкуванні чужим стандартам, що нерідко приводить до конфліктів. Європейська інтеграція – процес, спрямований насамперед на забезпечення основ економічного і політичного співробітництва європейських країн. Щоб бути конкурентоздатним на ринку праці, користуватися всіма

перевагами об'єднаної Європи, навчання двох іноземних мов, крім рідної, стає життєвою необхідністю для всіх європейців, хто здобуває основну освіту в середній школі. Але інтеграція – це ще й необхідна умова для становлення та розвитку загальноєвропейської культури, адже побудова єдиного культурного простору є одним із завдань європейських інститутів. Цей процес полягає у взаємопроникненні національних культур європейських держав і створенні більш тісних зв'язків між народами Європи в результаті інтеграції.

Європейські держави мають глибоке історичне, культурне і мовне коріння. Існування глобальної англійської мови в Європі як єдиного засобу спілкування між народами суперечить ідеї збереження культурного і мовного розмаїття в європейських країнах. Реальний вихід із такої ситуації в багатомовності кожного європейця. Адже людина вивчає мови не лише для того, щоб якось порозумітися з представниками інших культурних спільнот, а й для того, щоб зрозуміти іншу культуру, інший народ, відкрити для себе нове бачення світу і відчутти, що все на Землі взаємопов'язане і взаємозалежне. Освіта в сучасній Європі розуміється як засіб розвитку самосвідомості цивілізації, опанування основ філософії та інших наук, ознайомлення з найважливішими творами мистецтва та літератури. Основне завдання освіти в умовах полікультурного соціуму об'єднаної Європи полягає у формуванні та розвитку особистості завдяки засвоєнню певного змісту, в тому числі іноземними мовами. Тому потреба здатності послуговуватися кількома мовами, крім рідної, зумовлена не тільки економічними, але й загальноосвітніми чинниками політичного та культурного розвитку особистості. За мету багатомовного навчання взято досягнення *функціональної багатомовності*. Це означає, що у процесі навчання діти мають змогу опанувати, крім рідної та державної, й інші мови на тому рівні, який дає можливість вільно ними користуватися, бути конкурентоспроможним працівником і толерантним громадянином багатонаціонального європейського суспільства.

Нині багатомовна освіта в країнах Європи – комплексна галузь, яка активно розвивається під егідою Ради Європи та Європейської Комісії [1]. Особливість європейської мовної політики полягає у визнанні того, що знання іноземних мов має

бути масовою ознакою, а не ознакою належності до освіченої еліти; здатність послуговуватися іноземними мовами визнано однією з ключових компетенцій на рівні читання, письма, здатності виконувати математичні дії. Спільною ознакою мовної політики як Ради Європи, так і Європейського Союзу в цілому є декларування принципу плюралізму – багатоманіття рівноправних мов і культур, які спільно мають створити майбутнє Європи за умови збереження і забезпечення культурної самобутності та розвитку європейської ідентичності. Збереження мовного різноманіття розглядається як спосіб збереження культурного багатства, створення умов для мобільності, взаєморозуміння та економічного розвитку. *Принцип плюралізму* полягає в можливості і здатності для всіх європейців: 1) застосовувати та вивчати більше ніж одну мову; 2) формувати багатомовну компетентність, освітня цінність якої лежить в основі лінгвістичної толерантності, усвідомленні рівноцінності мов, незалежно від сфери їх застосування.

В основу багатомовної освіти покладена теорія проте, що багатомовність особи виникає в процесі розширення мовного досвіду людини, починаючи від рідної мови, яка використовується в сім'ї, до опанування мов інших народів, виучуваних у школі чи безпосередньо в мовному оточенні. Людина не зберігає мови "відособлено" одну від одної, а формує комунікативну компетентність на основі знань та досвіду, в якому мови взаємопов'язані і взаємодіють. Світогляд такої людини формується комплексно [2]. Досконале (на рівні носія мови) опанування однієї чи кількох нерідних мов, узятих окремо, тепер не є метою навчання в країнах ЄС. Сьогодні вона полягає в розвитку лінгвістичного репертуару, де знайдеться місце різноманітним умінням.

Реалізувати завдання з формування багатомовності європейців покликана *багатомовна освіта (plurilingual education)*, яку фахівці Ради Європи визначають як складне поліфункціональне явище, спосіб навчання, що ставить за мету розширення мовного репертуару кожної особистості за рахунок збільшення кількості мов, якими вона може послуговуватися в житті, і в такий спосіб збагачує процес формування її світогляду. Формування світогляду в процесі навчання кількох мов

передбачає свідоме ознайомлення та опанування учнями мовної картини світу, що належить носіям цієї мови. Адже навчання нерідної (іноземної) мови передбачає засвоєння системи цінностей культури та суспільства народу, для якого ця мова є рідною, саме в ній концентруються всі результати духовної діяльності. А також навчання іноземної мови включає формування вміння користуватися механізмами вербалізації, властивими цій мові, адже в процесі навчання нової мови учень одночасно засвоює новий, невідомий досі світ, з кожним новим словом чужої мови учень переносить у свою свідомість, у власну картину світу поняття з іншої картини світу, іншої культури і тим самим збагачується. Ця освітня галузь має на меті формування багатомовності і мультикультурності європейських школярів, є одним із засобів збереження загальнолюдських та європейських цінностей: демократії, свободи вибору, рівного доступу до освіти, справедливості й прозорості на всіх рівнях соціально-політичного діалогу, створення умов для здорової конкуренції в економіці [2].

Аналіз процесу становлення багатомовної освіти як педагогічного явища в європейському освітньому просторі продемонстрував, що розвиток європейського суспільства, процеси модернізації, інтеграції та глобалізації привели до актуалізації низки проблем: а) збереження багатомовності європейського соціуму, б) переосмислення місця та значення мовної освіти взагалі; в) потреби здатності в європейців до багатомовного спілкування для розв'язання численних політичних проблем оборонного характеру та питань економічної відбудови післявоєнної Європи і культурного зростання націй. Потребу формування здатності спілкуватися кількома мовами спричиняли європейські та світові тенденції розвитку економіки, торгівлі, науки та політики. Разом із ними розвивалося економічне суперництво. Ці чинники стали основними рушіями розвитку багатомовної освіти в країнах Європи. *Політичними рушіями* розвитку багатомовної освіти стали: свідомий вибір європейців, в основі якого лежить заперечення націоналізму та фашизму, недопущення повторення страхіть війни; дух післявоєнного примирення в прикордонних областях; потреби розв'язання проблем оборонного співробітництва та політичного характеру, що виникають між країнами в мирний час. *Економічними рушіями*

розвитку багатомовної освіти вважаємо: розвиток економічних зв'язків, промисловості та торгівлі між країнами Європи і світу; розв'язання питань відбудови післявоєнної Європи та відновлення економічного суперництва у світі. *Соціально-культурні* рушії розвитку багатомовної освіти полягають у задоволенні потреб: доступу до багатства та різноманіття європейської культури, усвідомлення потреби її збереження; забезпечення здатності до спілкування та взаєморозуміння з представниками різних культурних спільнот, що представляють корінні європейські народи та новоприбулих осіб; формування відповідальних громадян, здатних мислити глобально, готових жити і працювати поруч із представниками різних культур і країн; збереження власної культурної ідентичності європейців та формування здатності до міжкультурного діалогу та порозуміння.

Розвиток багатомовної освіти в країнах Європи зумовлено історичними і соціокультурними передумовами, він спирався на традиції європейської та американської філософії, педагогіки, психології та лінгвістики і став результатом розвитку нових напрямів знань, як-от соціолінгвістики та психолінгвістики, спрямованих на осягнення сутності мови, зв'язків мови і мислення. Вони суттєво вплинули на розвиток мовної освіти, зробивши можливим опанування в процесі навчання в школі кількох мов. На становлення багатомовної освіти в країнах Західної Європи значно вплинув позитивний досвід та інтенсивний розвиток двомовного навчання в Канаді та США, який є характерним освітнім явищем на американському континенті і налічує близько 200 років, а також традиції багатомовного шкільництва в загальноосвітньому навчальному контексті європейських країн, а саме: Люксембургу, Уельсу, Швейцарії, Бельгії, Австрії та Нідерландів. Це зумовило розвиток теоретичних основ багатомовної освіти, результати досліджень суттєво вплинули на всю галузь мовної освіти, а саме: була знята міжмовна ізоляція, яка довгий час була характерною для процесу навчання кількох мов у школі. На зміну прийшов підхід, в основі якого лежить порівняльно-контрастивне вивчення кількох мов з опертям на знання, отримані з рідної мови, що передбачає можливість переносу знань з однієї мови в іншу. Змінилася мета вивчення нерідної мови, що заперечила потребу досягнення рівня

носія мови й уможливила досягнення часткової компетенції залежно від потреб. Успіхи в розвитку галузі технічних засобів навчання також позитивно вплинули на становлення галузі, бо це дало можливість штучно створити багатомовне оточення в освітньому процесі з розвитку багатомовності.

Головним принципом мовної політики фахівці Ради Європи вважають рівноцінність усіх мов, навіть таких, які не визнано мовами, а лише діалектами чи говірками. Саме для цього використовують термін "мовне розмаїття" [1]. Міграційні процеси значно сприяли збільшенню кількості мов, які функціонують у сучасній Європі. Тому багатомовність громадян – це потреба європейського суспільства, а саме, розвитку почуття дотичності кожної особи до суспільного життя і спільного демократичного громадянства всіх європейців, створення умов для професійної мобільності та відпочинку. Зважаючи на багатомовний та багатокультурний склад населення європейських країн, наявність ранньої дво- та багатомовності, навчання в одному класі представників відразу кількох мовних спільнот, для яких виучувана мова може бути мовою походження чи близькою мовою, а для інших – іноземною, накреслилася тенденція користуватися позначками *L1*, *L2*, *L3* і *Ln*. Розвиток багатомовної освіти став засобом розширення мовного репертуару учнів, соціальної й культурної взаємодії, розвитку міжкультурної компетентності. Як підкреслюють відомі фахівці багатомовної освіти в Європі Я. Сеноз (*Jasone Cenoz*) та Ф. Дженезі (*Fred Genesee*), під терміном «багатомовна освіта» слід розглядати освітні програми, в яких окрім рідної мови (*L1*) як засобу навчання застосовують й інші мови (*L2*, *L3*, *Ln*), які учні опановують як предмети, але метою навчання має бути досягнення комунікативної компетентності в двох і більше мовах. Досягнення такої мети вимагає комплексного планування й застосування навчальних стратегій для узгодження як лінгвістичних цілей, так і для опанування предметного змісту в межах курикулуму [3, с. 33].

Отже, сучасний європейський соціокультурний простір є складним і багатогранним. Ідея єдиної Європи полягає у збереженні мов і культур усіх її народів за умови вільного спілкування і повного взаєморозуміння. Потреби сучасної європейської глобалізованої

спільноти, в якій відбувається зближення народів і посилюється їх міжкультурна взаємодія, але разом із тим відбувається стирання культурної самобутності і підпорядкування чужим стандартам життя, актуалізували розвиток багатомовності європейців і стали одним із світоглядних орієнтирів.

Багатомовна освіта – це галузь, що активно розвивається, і нині має велику кількість різновидів у країнах Європи, бо повністю відповідає потребам соціального та культурного плану. Оскільки в її основі теорія про розвиток багатомовності в результаті розширення мовного і культурного досвіду, в умовах багатомовної освіти існують широкі можливості для забезпечення постійного підвищення рівня мовної компетентності в кількох мовах та їх застосування як засобів для опанування предметного змісту різних галузей знань. Такий підхід сприяє кращому усвідомленню соціальної і культурної цінності будь-якої з мов, є засобом збереження європейського лінгвістичного розмаїття і розвитку міжкультурної комунікації.

Список використаних джерел

1. Breidbach S. Plurilingualism, democratic citizenship in the Europe and the role of English. Language Policy Division DG IV – Directorate of school, Out-of-school and Higher Education. Council of Europe, Strasbourg, 2003. – 24 p.
2. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for Development of Language Education Policies in Europe. Main Version. Council of Europe, 2007. – 119 p.
3. Jessner U. Language awareness in Multilinguals: Theoretical Trends. /Encyclopedia of Language and Education. J. Cenoz and N.Hornberger (eds), 2nd Edition, Vol. 6: Knowledge about Language, © Springer Science +Business Media LLC, 2008. – P. 357-369.

Ольга Петровська

Національний авіаційний університет

м. Київ (Україна)

СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ (КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД)

З розвитком суспільства, технологій, глобалізацією економіки і вдосконаленою системою суспільної комунікації

виникло питання про розробку нових методів викладання іноземних мов, які були б більш дієвими і ефективними. На зміну методу викладання за допомогою книг, вивчення граматики та виконання однотипних вправ, читання і перекладу текстів (грамматико-перекладний підхід), який був популярний на радянському просторі прийшла комунікативна методика. При використанні граматико-перекладного методу студенти вчать правильно перекладати з української мови іноземною та навпаки, а також поглиблено вивчають граматику. Однак студент, який спроможний ідеально перекладати тексти в письмовому вигляді, не може говорити іноземною мовою. Комунікативна методика ліквідує ці прогалини.

Для студентів, які вивчають іноземну мову, важливим завданням є збагачення словникового запасу. Для багатьох учнів це стає серйозною проблемою. Хтось просто завчає ці слова, хтось вибудовує асоціації, хтось запам'ятовує слова тільки після того, як почує або побачить їх де-небудь або застосує їх сам у безпосередньому спілкуванні. Завданням викладача є простежити, наскільки добре студент запам'ятав нові слова. В рамках традиційного (грамматико-перекладного) підходу викладачі просто питають переклад слів, а студент називає їх іноземною мовою. Однак існує більш ефективний метод, що розвиває як запам'ятовування слів, так і навички спілкування іноземною мовою.

Так, викладач перед заняттям готує картки з новими словами і розкладає їх таким чином, щоб не було видно слів, потім студенти діляться на кілька груп по 2 людини. Перший студент, витягаючи картку, бачить слово, яке він намагається пояснити іноземною мовою свого партнера. Другий студент повинен здогадатися, яке слово пояснює перший студент, а потім назвати його на іноземній мові. Таким чином, студенти самі пояснюють один одному слова, що змушує їх «відчути» дані слова – тобто це не механічне запам'ятовування (слово-переклад). Так нові слова краще засвоюються студентами.

Ще одним способом перевірки рівня підготовки студентів є наступна гра з використанням презентації, підготовленої в Power Point. Викладач демонструє на слайдах пояснення нових слів іноземною мовою. Перший студент, який назве це слово, отримує

один бал. Хто більше набере балів, виграє (якщо гра проводиться в навчальному закладі, то можна за це поставити оцінку). Завдяки духу суперництва студенти будуть вдома краще вчити слова, щоб потім вигравати на заняттях. Крім того, процес перевірки нових слів знову проходить без переходу на рідну для студентів мову, що дуже важливо, так як необхідно повне занурення в мову, як мінімум, в рамках заняття.

Для поліпшення сприйняття студентами іноземної мови на слух можна організовувати перегляди різних відео (фільмів, мультфільмів) – як адаптованих, так і оригінальних (для студентів з більш високим рівнем володіння іноземною мовою). Однак необхідно перевірити, що студенти зрозуміли з переглянутого матеріалу. Для цього можна обговорювати відео, задавати студентам питання, просити висловити їх свою думку з піднятою в матеріалі теми.

Багато критиків комунікативної методики говорять, що при використанні цього методу викладання зовсім не приділяється часу на вивчення граматики або воно приділяється в недостатньому обсязі. Насправді це зовсім не так. Граматика вивчається інтенсивно, але процес подачі інформації відбувається дещо в іншому вигляді. Після пояснення викладачем нової теми студенти діляться на кілька груп (кількість груп визначає сам викладач). Після цього викладач дає завдання кожній групі (однакове для всіх членів групи) на пройдену тему. Студенти в групі роблять це завданням самостійно, потім всередині групи дискутують на тему виконаної справи і аргументують свій вибір. Що важливо, все це відбувається іноземною мовою. Таким чином, студенти не тільки показують знання граматичної теми, а й вчатья висловлювати свою думку іноземною мовою. У підсумку кожна група представляє викладачеві свої відповіді. Викладач перевіряє і пояснює помилки іноземною мовою.

Працювати з текстами в рамках комунікативного підходу до навчання мови також можливо. Наприклад, після вивчення тексту можна його обговорити, студенти висловлюють свою думку з викладеної тематики. Також існує й інший варіант – розділити студентів на групи (розмір групи визначає викладач, рекомендована кількість осіб в групі – 2-3) і членам кожної групи дати різні тексти на одну і ту ж тематику. Наприклад, перший

студент отримує текст про весільні традиції в США, другий студент – в Німеччині, третій – в Україні. Усередині групи студенти повинні розповісти один одному іноземною мовою короткий зміст тексту, а потім порівняти традиції в кожній з цих країн і в усній формі презентувати це іншим студентам. Таким чином, студенти вчаться виділяти найважливішу інформацію в тексті, взаємодіяти в групі, а також викладати отриману інформацію іноземною мовою. Крім того, для вивчення «живої» мови (повсякденної мови, що включає сленг) можна використовувати тексти з різних іноземних форумів, на яких спілкуються носії мови. Це допоможе студентам краще розуміти мову носіїв, яка часто кардинальним чином відрізняється від того, чого навчають у підручниках.

Факультативними заходами викладач може запропонувати різноманітні спільні проекти. Наприклад, кожен студент повинен підготувати презентацію в Power Point і розповісти її іноземною мовою. Але саме розповісти, а не прочитати з листа.

І, нарешті, можна організовувати бесіди з носієм мови – це один з найефективніших способів вивчити іноземну мову. Адже розмова сприяє освоєнню мови!

Класичний граматико-перекладний метод навчання орієнтований на наукове дослідження мови: він дає поглиблене розуміння граматичної структури, стійкий навик письмової мови. Комунікативний метод – прикладний, він націлений на успішний розвиток здібностей до усного спілкування, створює у людини додаткову мотивацію до вивчення мови, яка і забезпечує зацікавленість учня в заняттях, а значить, їх ефективність і результативність.

Список використаних джерел

1. Павловская И.Ю. Методика преподавания иностранных языков. Обзор современных методик преподавания / Павловская И.Ю. – 2-е изд. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003. – С. 3-4.

2. Мильруд Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранного языка / Мильруд Р.П., Максимова И.Р. // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4.

Олена Писарчик

*Національний технічний університет України «Київський
політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ (Україна)*

ПЕРЕВАГИ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОЦІНЮВАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Мовна компетентність є здатністю використовувати мову для різних цілей, включаючи говоріння, вміння слухати та розуміти почуте, оволодіння навичками читання та письма. Оцінювання є важливим компонентом викладання та вивчення будь-якої дисципліни, іноземної мови зокрема. В нашому розумінні, оцінювання – це тривалий процес збору інформації про успішність студентів з подальшим аналізом та узагальненням отриманої інформації, і нарешті, прийняттям остаточного рішення на основі зібраних даних.

Основною метою взаємного оцінювання є підвищення відчуття відповідальності та автономності студентів, прагнення до більш досконалого та глибокого розуміння суті предмета. Для традиційного оцінювання використовують тести та контрольні роботи, для альтернативного – журнали, читацькі щоденники, портфоліо, відео (для самостійного оцінювання навичок презентації), рольові ігри, індивідуальні та групові проекти. Групова робота може бути більш успішною, якщо студентів заохочувати можливістю оцінювати результати інших студентів. Взаємне оцінювання (peer assessment) сприяє підвищенню ролі студента від пасивного слухача до активного учасника навчального процесу, заохочує критичне мислення, розвиває в студентів краще розуміння їхньої власної суб'єктивності та вірності суджень. Студенти оцінюють один одного і завдяки цьому навчаються на своїх попередніх помилках, виявляють свої сильні та слабкі сторони.

Переваги альтернативного оцінювання наступні: чітко узгоджені критерії, що виключають можливість виникнення нерозуміння завдання; заохочення студентів до співпраці та групової роботи; розвиток критичного мислення. Взаємне оцінювання дає студентам можливість отримати відгук на тому

етапі, коли ще є час та можливість щось змінити та вдосконалити. Групова робота та участь в оцінюванні допомагає студентам простіше виявляти та глибше зрозуміти значення критеріїв та стандартів, що стосуються їх роботи.

Студенти можуть помилятися і вчитися, що розвіює почуття страху, тривоги та збентеження, пов'язані з виявленням їх некомпетентності. Потрібно розповісти студентам про всі етапи роботи та допомогти зрозуміти процес загалом. Займаючись оцінюванням, студенти набувають впевненості та розвивають навички оцінювання, які вони зможуть застосувати в майбутньому і які допоможуть їм навчатись.

Необхідно приділити увагу підготовці студентів до взаємного оцінювання. Система має бути простою, хоча це не завжди вдається реалізувати на практиці. Чим складніша система, тим менша ймовірність, що студенти та викладачі будуть займатися цим процесом. Щоб зробити таку діяльність простою та привабливою для студентів, важливо на етапі підготовки чітко визначити критерії та стандарти. Студенти можуть скептично ставитися до отриманих оцінок через нестачу впевненості у вірності своїх суджень. Щоб уникнути непорозумінь, варто залучати студентів до процесу визначення критеріїв та стандартів шляхом обговорення в групі. Зверніть особливу увагу на взаємозв'язок між критеріями, результатами та оцінкою. Студенти прагнуть вчитися як правильно оцінювати свою роботу та очікують, що викладач допоможе їм це зробити. Викладач несе професійну відповідальність за вдоволення очікувань студентів від навчальних цілей. Потрібно допомогти студентам зосередитись на власних результатах, що базуються на критеріях оцінки, та забезпечити підтвердження результатів фактами та доказами. Іншими словами, студентам потрібно допомогти навчитися складати та обґрунтовувати свої судження, використовуючи результати, які безпосередньо стосуються конкретних критеріїв, та узгоджувати з наміром кінцевий результат. На етапі розробки критеріїв візьміть до уваги те, що ніхто, крім студентів, не може оцінити. Викладач не може спостерігати за всіма навчальними процесами одночасно і не може оцінити всіх результатів навчання, деякі результати можуть помічати лише самі студенти.

Оцінювання – це складна навичка, через необхідність накопичення необхідних дисциплінарних знань та навичок, і потребує часу для розвитку. Тому, плануючи оцінювання, потрібно врахувати цей факт.

Наступне, на що варто звернути увагу – доцільність взаємного оцінювання. У студентів може з'явитись сприйняття, що викладач перекладає свої обов'язки з оцінювання на студентів. В такій ситуації потрібно пояснити їм доцільність та в повному обсязі забезпечити матеріалами для оцінювання і надати будь-яку консультативну допомогу. Щоб уникнути непорозуміння студентів, варто ознайомити їх з поняттями та елементами оцінювання ще на перших тижнях навчання.

Такі заходи оцінювання спрямовані на самовдосконалення, допомагають студентам зрозуміти, що їх рівень компетентності є достатнім для здійснення оцінювання. У студентів, особливо першого курсу, можуть бути відсутніми необхідні навички, саме тому потрібно уникати взаємного оцінювання в перший рік навчання. Активна участь студентів в оцінюванні може змінити сприйняття навчання як пасивного процесу. Якщо студенти є учасниками, а не просто слухачами, підвищується ефективність навчання та успішність.

Список використаних джерел

1. Nulty, D.D. (n.d.), A guide to peer and self-assessment: approaches and practice strategies for academics. – Griffith Institute for Higher Education, Griffith University. – Retrieved from : https://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0016/142108/GuidePeerSelfAssessment-Long.pdf

2. Писарчик О.Л. Альтернативні методи оцінювання студентів / Писарчик О.Л. // Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов: матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції. 24 березня 2016 р. – К., 2016. – С. 94-95.

*Юлія Плетенецька
Ірина Бойко
Національний авіаційний університет
м. Київ (Україна)*

СОЦОКУЛЬТУРНИЙ ЧИННИК У ФРАЗЕОЛОГІЗМАХ РОМАНУ ГАРПЕР ЛІ «ВБИТИ ПЕРЕСМІШНИКА»

Фразеологія є невід’ємною частиною словникового складу мови. Фразеологізми певної мовної системи відтворюють національно-культурну самобутність народу, його звичаї та традиції. Фразеологізм – це стійка лексико-граматична єдність двох і більше різних компонентів, граматично організованих за моделлю словосполучення або речення, яка має цілісне значення та відтворюється в мові за певною традицією [1, с. 54].

За шкалою неперекладності фразеологізми займають чи не перше місце. Неперекладність фразеології як одну з її характерних особливостей відзначають усі мовознавці, на неї посилаються прихильники теорії «неперекладності», з труднощами перекладу фразеологічних одиниць часто зіштовхується перекладач-практик, на них зосереджує свою увагу теоретик перекладу. Перш за все труднощі перекладу фразеологічних одиниць виникають на етапі розрізнення фразеологізму й словосполучення, оскільки значна кількість невдалих перекладів фразеологічних одиниць зумовлена їх «невпізнанням» на початковому етапі. Перекладач може сприйняти їх як вільні словосполучення, що призводить до перекладу на рівні слова або ж, помічаючи злитість компонентів, приписувати їй індивідуальному стилю автора. У зв’язку з характерною для фразеологізму неможливістю вивести значення цілого із значення окремих компонентів наступним бар’єром при перекладі фразеологізмів є труднощі сприйняття та правильного розуміння розпізнаної фразеологічної одиниці.

Складність перекладу англійських фразеологізмів українською мовою також полягає в тому, що фразеологізми можуть мати національно-культурні аспекти, і найголовніше завдання в цьому випадку – зберегти національний колорит.

Роман відомої англійської письменниці Гарпер Лі «Вбити пересмішника», який був виданий українською мовою в 2015

році в перекладі Тетяни Некряч, насичений фразеологічними одиницями, що мають соціокультурний характер. Національна специфіка фразеологічного складу роману виражається в семантиці фразеологізмів в оригіналі та в перекладі. Вона полягає в тому, що не всі явища дійсності, які мають позначення фразеологізму англійською мовою, мають відповідне позначення українською. Специфіку фразеологізмів роману Гарпер Лі «Вбити пересмішника» зумовлює такий екстралінгвістичний фактор, як наявність у їх компонентному складі власних імен, спогадів історичних подій, предметів культури й матеріального побуту, звичаїв та повір'їв. Найбільш яскраво національний колорит твору відтворено у фразеологізмах, що пов'язані з реаліями життя американського народу.

За допомогою фразеологізмів, які Гарпер Лі використовує у своєму творі, можна легко зрозуміти, які цінності є важливими для конкретного персонажа. Окремі фразеологічні одиниці досить добре відтворюють мовні та мовленнєві відмінності, що існують між представниками різних соціальних верств і груп. Така тенденція прослідковується і в романі «Вбити пересмішника», оскільки вдало підібрані письменницею фразеологізми, якими послуговуються герої твору, одразу допомагають читачеві сформувати уявлення про їх походження, соціальний статус та освіченість.

Той факт, що роман «Вбити пересмішника» містить багато різноманітних фразеологічних одиниць, не підлягає жодним сумнівам, позаяк вже для назви свого твору письменниця обирає фразеологізм. А заголовок, як правило, у стислій формі виражає основну тему твору, визначає його сюжетну лінію або вказує на головний конфлікт. У цьому випадку використаний Гарпер Лі фразеологізм *to kill a mockingbird*, що перекладається як *вбити пересмішника*, передає провідну ідею однойменного роману: не можна завдавати шкоди невинним створінням лише тому, що ви перебуваєте в вигіднішому становищі.

У своєму романі Гарпер Лі також використала фразеологізм *fox and hounds*, що в українському перекладі – *лис та собаки*. Українському читачеві така дослівно перекладена фразеологічна одиниця навряд чи буде зрозумілою. У творі ця фразеологічна одиниця є переосмисленою, проте для кращого

розуміння того, що саме автор має на увазі, вживаючи цей фразеологізм, доцільним буде надати пряме значення такого поєднання. Лис та собаки – це настільна гра, у яку охоче гралися діти. За правилами цієї гри собаки повинні були зібрати всіх лисів та оточити їх, а лиси – не допустити, щоб це сталося. Зважаючи на ці фонові знання та контекст, у якому автор роману «Вбити пересмішника» вживає фразеологізм *fox and hounds*, значення самої фразеологічної одиниці неважко зрозуміти.

Специфіка фразеологічних одиниць роману «Вбити пересмішника» дещо зумовлена екстралінгвістичними чинниками, що зберігаються у їх образності. Прикладом можуть слугувати фразеологічні одиниці, що спираються на конкретний історичний факт. У творі Гарпер Лі зустрічається такий фразеологізм, як *to dine with Duke Humphrey*, що в українському перекладі – *залишитися без обіду*. В основі цього фразеологізму лежить історичний факт: одного разу боржники в Лондоні ховалися від своїх кредиторів у Соборі святого Павла, де знаходиться і гробниця герцога Гамфрі; на запитання, де вони будуть обідати, боржники відповідали, що обідатимуть з герцогом, тобто ніде. Таким чином часте використання такого словосполучення зумовило те, що воно швидко увійшло в загальний вжиток та почало використовуватися звичайними людьми на позначення того, що вони не мають часу чи можливості пообідати. Згодом цей вираз набув поширення й серед американців. Правильне розшифрування та розуміння такого сталого виразу є можливим лише за умови наявності фонових знань про історію та культуру народів. Саме тому перекладач повинен звертати особливу увагу на фразеологічні одиниці, що мають історичне походження, адже це може ускладнити процес підбору правильного адекватного відповідника, який дасть змогу читачеві краще зрозуміти сюжетну лінію, проте водночас збереже комунікативний ефект та справить естетичне враження.

Фразеологізми роману відтворюють національний менталітет, що виявляється в лінгвістичній семантиці тих фонових знань, які вербалізуються в знакових комплексах, комунікативних одиницях, що мають переважно оцінювальний характер і через лексичне значення відображають асоціативно-

образну систему перш за все морально-етичних уявлень персонажів.

Щодо характеристики фразеологізмів роману Гарпер Лі «Вбити пересмішника», то варто зазначити, що всього у романі було виокремлено 115 фразеологічних одиниць (100%). З них найбільше, а саме 54 фразеологічні одиниці, що становить 53% усіх фразеологічних одиниць роману, були відтворені за допомогою фразеологічного аналога, 40 фразеологічних одиниць – за допомогою прямого відповідника і складає 35% усіх фразеологічних одиниць роману, і 21 фразеологічна одиниця була відтворена описово, що у відсотковому відношенні складає 12 % усіх фразеологічних одиниць твору.

Переклад фразеологічних одиниць роману зумовлений відмінностями мовних картин світу. Перекладач намагалася відтворити сталі вирази таким чином, щоб вони були зрозумілими українському читачеві.

Список використаних джерел

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии / Н.Н. Амосова. – Л. : Изд-во Ленингр., 1985. – 206 с.
2. Влахов С.И. Непереводимое в переводе/ С.И. Влахов, С.П. Флорин. – М. : Международные отношения, 1980. – 342 с.
3. Зорівчак Р.П. Реалія і переклад (на матеріалі англословних перекладів української прози) / Р.П. Зорівчак. – Л. : Вид-во при ЛНУ, 1989. – 216 с.

Ганна Подосиннікова

Євгенія Мельник

*Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка
м. Суми (Україна)*

МЕТОДИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ

Вступ. У зв'язку із активною інтеграцією нашої держави до ЄС на сучасному етапі розвитку української освіти зростає інтерес до вивчення іноземних мов. Залучаються нові інноваційні

методи та засоби організації вивчення іноземної мови, які викладач може використовувати у навчальному процесі. До таких засобів навчання іноземних мов належать відеоматеріали, які можна вважати елементом інноваційної освіти.

Мета дослідження полягає у вивченні методичних характеристик автентичних відеоматеріалів як засобу формування англомовної лексичної компетентності студентів-філологів молодших курсів

Виклад основного матеріалу. Важливою метою державної програми, яка є основою планування та організації занять із іноземної мови є спрямування навчального процесу на формування та розвиток основних умінь та навичок у соціальному та професійному спілкуванні, тобто іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) [3, с. 105]. Одним із найголовніших компонентів ІКК є лексична компетентність, яка являє собою наявність певного запасу лексичних одиниць з урахуванням вікових особливостей, здатність адекватно їх використовувати у мовленнєвій діяльності [2, с. 48].

Навчаючи студентів-філологів молодших курсів лексики англійської мови, викладач має добирати найбільш ефективні та доцільні засоби. Так, одним із доцільних та актуальних засобів формування ІКК загалом, та лексичної компетенції, як її елементу, є відеоматеріали. Їх актуальність та доцільність зумовлена тим, що вони мають потенціал до того, щоб наочно продемонструвати предмет навчання, тобто іноземну мову, в природних умовах її використання.

Окрім того, більшість іншомовних відеоматеріалів призначені для самих жителів країни, мова якої вивчається та не є пристосованими для сприйняття людьми, які вивчають мову, тобто ці матеріали не є навчальними. Це означає, що такі відеоматеріали є автентичними, а тому вони дають можливість отримати правдиву та актуальну інформацію про спосіб життя, традиції та звичаї представників країни, мова якої вивчається через знайомство із їх поведінкою в конкретних ситуаціях спілкування.

У процесі роботи з відеоматеріалами доцільно виділяти три етапи роботи: переддемонстраційний, демонстраційний та післядемонстраційний [1, с. 17]. Переддемонстраційний етап

включає роботу над потенційними мовними труднощами, які можуть ускладнювати розуміння тексту відеоматеріалу. Під час перегляду відеосюжету основним завданням студентів є впізнання, виявлення та подальше тренування введеного лексичного матеріалу. Завдання післядемонстраційного етапу – вдосконалення вміння орієнтуватися в комунікативній ситуації на основі аналізу її компонентів.

Таким чином, автентичні відеоматеріали розкривають широкі можливості для активної роботи в процесі формування ІЛК у студентів та роблять навчальний процес цікавим та привабливим. Використання відеоматеріалу допомагає заповнити відсутність іншомовної мовної середовища, розширює кругозір, виховує естетичний смак студентів.

Список використаних джерел:

1. Барменкова О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи / Барменкова О.И. // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 3.
2. Коломінова О.О. Формування англомовної лексичної компетенції / О.О. Коломінова // Іноземні мови. – 2005. – №2. – С. 48-51.
3. Щеглова Н.В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам / Н.В. Щеглова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2011. – № 4. – С. 105-107.

Ірина Полюк

Олександра Петрова

*Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ (Україна)*

МЕДИЧНА АБРЕВІАТУРА ТА АСПЕКТИ ЇЇ ПЕРЕКЛАДУ (НА ОСНОВІ ФРАНЦУЗЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ)

Протягом останніх десятиліть у сучасних європейських мовах спостерігається тенденція економії мовних засобів і вдосконалення мовної форми. Суть «економного використання мови» полягає у забезпеченні передачі максимальної кількості інформації в одиницю часу. У зв'язку з цим в даний час у мові спостерігається «абревіатурний вибух» [1, с. 12].

Формування медичних скорочень і абревіатур і їх розшифрування є **актуальною** проблемою, так як абревіація – це дуже продуктивний спосіб термінотворення. Особливо це спостерігається у французькій мові, що схильна до компресії, економії мовних засобів. Ще одним аспектом **актуальності** даної проблеми є те, що медицина не стоїть на місці, постійно розвивається, внаслідок чого виникають нові абревіатури і скорочення. Отже, питання перекладу медичних абревіатур стає все гостріше.

Під абревіатурою у загальному вигляді варто розуміти будь-який скорочений варіант написання та вимови слова (терміна) чи словосполучення, який може складатися із початкових літер, окремих складів у різних комбінаціях, повного першого слова та скороченого другого, тобто незалежно від структури і характеру отриманої одиниці. Наприклад, абревіатури на позначення величин і одиниць виміру [2, с. 12]:

mg–*milligramme* (nm)

g–*gramme* (nm)

kg–*kilogramme* (nm)

min–*minute* (nf) (DAA).

На думку фахівців, скорочення повинно на загальних підставах підкорятися правилам перекладу лексики, в основі яких лежать семантичні відповідності між одиницями даної пари мов. Близькість до термінів, тобто відсутність конотацій, ще більше висуває на передній план необхідність передачі смислової сторони абревіатур. Іноземне слово або перекладається – зміст його передається відповідними засобами мови (МП) (еквіваленти, аналоги), або передається, зберігаючи частково або повністю форму (запозичення, транскрипція, транслітерація) [3, с. 25].

Наведемо приклад акроніму:

Les rougeurs consécutives aux lasers – *Почервоніння після лазерних процедур* (BR).

Laser (*Light Amplification by Stimulated Emission of Radiation* – оптичний квантовий генератор). Ці скорочення (акроніми) відтворюються в мові як нові терміни за допомогою транслітерації. Такі одиниці легко входять в термінологію і швидко асимілюються. При перекладі враховується контекст, до акроніму додається термін процедура пояснюючий нове явище.

До акронімів варто віднести наступний приклад:
Lipikar Baume AP+ = *Lipikar бальзам AP+* (BR)

Термін *Lipikar* означає зовнішній засіб для відновлення ліпідного дефіциту шкіри, утворений методом складання, тобто усічення двох слів і об'єднання їх в одне. Таким чином виник новий складний термін з двох слів шляхом з'єднання початкової частини одного слова з останньою частиною другого слова: термін біохімічної тематики *Lipi*, від грецького *lipos* (ліпиди-жири) + *kar*, від *karret* (кровоносна судина). Застосовують запозичення.

Абревіатура разом з графічним знаком AP+ утворилась від *Aqua Posae Filiformis*, графічним знаком підкреслюється цей новий і ексклюзивний інгредієнт, який має 2 ключові чинники дії на atopічну шкіру. Термін *Filiformis* (від латинської мови *Cassutha filiformis* опускається вже у тексті оригіналі). *Posae* є латинського походження, означає квітку шипшину коричневу і *Aqua* позначає термальну воду. У перекладі зберігається як запозичення, без перекладу чи певних лексичних трансформацій. Тобто утворюється внаслідок скорочення фразових термінів до їхніх початкових літер.

Крім того доволі поширеними є наступні групи аббревіатур:

1. Ініціальні скорочення (звуко-буквені аббревіатури):

PA: Pancréatite aiguë – *ГП: Гострий панкреатит* (BR).

Медичний відповідник у МП.

OGE: Organes génitaux externes – *ЗСО: Зовнішні статеві органи* (BR). Медичний відповідник у МП.

TEP: Tomographie par émission de positons – *ПЕТ: Позитронно-емісійна томографія* (BR). Медичний відповідник у МП.

AG: anesthésie générale – *загальна анестезія* (BR) (розшифрування аббревіатури в медичному терміні), наявний синонім *загальне знеболювання* (пояснення).

DMP: Dossier Médical Personnel – *медична карта пацієнта (DMP), історія хвороби* (BR). При розшифруванні застосовується пояснення, а аббревіатура запозичується.

Dossier: справа, дос'є, запис, папка, картонна папка, проект. Обирається непрямий відповідник *карта, Personnel* перекладається відповідно – *пацієнт* (BR).

Також є синонім у МП – *медична карта амбулаторного хворого* (BR) (розширення значення через додавання), додається прикметник *амбулаторного* враховуючи особливості реалій іншої країни, така назва офіційно використовується в державних установах)

2. Усічення зустрічаються зазвичай на рівні професійних жаргонізмів. Виділяють наступні види:

Апокопні скорочення (усічення кінця слів) можуть вживатись у чистому вигляді (неускладнені усічення):

Pt. Patient – *пацієнт* (прямий еквівалент, розшифрування), у МП структурна форма збігається з іншими абревіатурами: *Протионамід Pt* (*протитуберкульозні препарати*), *фізична реабілітація Pt* (*Physical therapy*) (BR).

Psy. Psychiatrie – *PSY психіатрія* (запозичення, при якому змінюється орфографічні компоненти: маленькі дві літери *su* стають у МП великими *PS*)

Physio. Physiothérapie ou physiothérapeute – *фізіотерапія* (BR) (розшифрування).

Ortho. Orthopédie – *ортопедія* (розшифрування).

Ergo. Ergothérapie – *трудотерапія чи професійний термін ерготерапія* (BR) (розшифрування).

Скорочення одиниць міри, зустрічаються з лексикою на позначення рекомендацій, призначень вживання ліків, вони вживаються як в запозиченій, так і в розшифрованій формі:

max. – *max* (запозичення), *максимум* (AF) (розшифрування)

min. – *min.* (запозичення), *мінімум* (AF) (розшифрування)

c.à.s.: *Cuillère à soupe* – *ст. л* (прямий відповідник), *столова ложка* (розшифрування), *ст. ложка* (зберігається скорочення першого компонента)

15 ml має абсолютний синонім *1 c. à soupe* – *15 мл* (AF) (прямий відповідник), *1 ст. л*, *ст. ложка* (компонентний переклад).

3. Складноскорочені слова:

ALCL (lymphomes anaplasiques à grandes cellules) – *Анапластична великоклітинна лімфома (ALCL)* (AF), рідкісна і агресивна периферична Т-клітинна лімфома. У французькій абревіатурі наявні літери скорочених слів: *anaplasiques + cellules* – *AL+CL*, при цьому опускаються інші терміноелементи. При

перекладі відбувається повне запозичення без лексичних трансформацій, залишається французька аббревіатура *ALCL*, при розшифруванні відбувається транспозиція словосполучення, складний термін (іменник + прикметник) – *grandes cellules* замінюється на складений прикметник *великоклітинна*.

Отже, під аббревіатурою у загальному вигляді ми розуміємо скорочену форму слова або фрази. Зазвичай вона складається з однієї літери чи групи букв, що заміщають слово або фразу.

При перекладі аббревіатурних скорочень латинського походження зберігається іноземна назва, вона не пояснюється, не замінюється синонімами, не використовуються перекладацькі трансформації. Застосовується пряме запозичення. Аббревіатура грецького походження утворена внаслідок скорочення фразових термінів до їхніх початкових літер відтворюється запозиченням.

Акроніми грецького походження відтворюються у мові як нові терміни за допомогою транслітерації. При перекладі враховується контекст, до акроніму додається термін пояснюючий нове явище. Ініціальні скорочення французького походження відтворюються медичним відповідником у МП, розшифруванням, поясненням. Одна аббревіатура перекладається одночасно різними варіантами пояснень: запозиченням, розширенням. Апокопні скорочення перекладаються прямим еквівалентом, розшифруванням, запозиченням при якому змінюються орфографічні елементи, компонентним перекладом, одночасно розшифруванням і запозиченням. Складноскорочені слова передаються через запозичення.

Список використаних джерел

1. Зубова Л.Ю. Английские медицинские аббревиатуры как часть профессиональной языковой картины мира на фоне их русских и французских аналогов : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 "Романские языки" / Зубова Людмила Юрьевна. – Воронеж, 2010.

2. Семенчук И.В. Особенности образования и перевода медицинских сокращений и аббревиатур, используемых в клинике и диагностике заболеваний желудочно-кишечного тракта / И.В. Семенчук, Н.В. Мечковская // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. – 2012. – №3.

3. Rouleau M. La traduction médicale, une approche méthodique / Maurice Rouleau. – Montréal, Linguattech, 1994. – 53 p.

Джерела ілюстративного матеріалу

АК – Академічний тлумачний словник української мови [в 11-х т.] / [скл. Іван Костьович Білодід]. – Т. 10. – К. : Наукова Думка, 1970-1980. – 1568 с.

DAA – Dictionnaire des abréviations et acronymes en médecine [Електронний ресурс] – Режим доступу до словника: <http://www.abbreviations.com/category/MEDICAL>.

Lr Le Larousse médical. – Paris: Larousse, 2012. – 1264 p.

Rv – Reverso dictionnaire [Електронний ресурс] – Режим доступу до словника: <http://reverso.net>

Інна Ребрій

Ольга Савченко

*Харківський національний університет Повітряних Сил
імені Івана Кожедуба
м. Харків (Україна)*

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ФАХІВЦЯМ АВІАЦІЙНОГО НАПРЯМКУ

Професійно зорієнтована англійська мова є важливою складовою фахової підготовки пілота-випускника військового авіаційного університету. Масштаби застосування вітчизняної авіації в миротворчих операціях з кожним роком збільшуються, українські льотчики виконують миротворчі завдання у багатьох країнах Африки та Близького Сходу, що наголошує необхідність знання англійської мови як міжнародної мови авіації. Якісна мовленнєва професійна підготовка стає гарантією безпеки повітряного руху, особливо в країнах, де англійська мова не є рідною або основною мовою спілкування. Необхідні фахівці, які вміють не лише чітко і якісно керувати авіаційною технікою для забезпечення безпеки повітряного руху, але й спілкуватися з наземним обслуговуючим персоналом в зарубіжних аеропортах, інспекторами під час перевірок, інструкторами міжнародних авіаційних центрів під час перенавчання на іноземні типи літальних апаратів, вміти обговорити, при необхідності, технічні проблеми літальних апаратів, що відповідає вимогам ICAO (International Civil Aviation Organization) та обґрунтовує

положення навчальної програми дисципліни "Іноземна мова. Військово-спеціальна мовна підготовка", основною метою якої є навчити майбутніх льотчиків точному та адекватному розумінню професійного радіообміну англійською мовою між екіпажем повітряного судна та органами управління повітряним рухом. Однак, оволодіння стандартною фразеологією радіообміну не достатньо. Для того, щоб відчувати впевненість в нестандартній ситуації під час виконання польоту, необхідно вміти пояснити нестандартну ситуацію простим англійською мовою (plain English): пілот має вміти передавати інформацію, розуміти різні акценти, ставити питання, повідомляти про наміри, запитувати дані, не погоджуватися з диспетчером, коли він надає вказівки, що не можуть бути виконані, доповідати про нестандартні ситуації, вирішувати лінгвістичні труднощі, прояснювати непорозуміння, що вимагає від майбутнього льотчика розуміння та осмисленого використання лінгвістичних засобів англійської мови, що, у свою чергу, акцентує необхідність формування та розвинення лінгвістичної компетенції, що містить такі мовленнєві вміння, як говоріння, та аудіювання, в яких подалі можна відокремити чотири окремі субнавички:

- 1) лексичну (окремі слова, усталені вирази);
- 2) граматичну (правила синтаксису та морфології);
- 3) семантичний (сміслові сторони мови та семантичні зв'язки між словами та словосполученнями);
- 4) фонологічна (звуки, складова структура, фразовий наголос, ритм та інтонація) [2, с. 2-8].

У цьому зв'язку необхідно навчати льотний склад професійно зорієнтованої мови, що передбачає не тільки вивчення мови професійних кодів, а й вивчення мови в більш повному обсязі, для того щоб авіафахівці мали уявлення про мову як про систему, що забезпечує комунікативну функцію.

На відміну від навчання авіаційних спеціалістів фразеології радіообміну, при якому застосовується в основному структурний підхід, навчання загальної англійської мови поза професійного контексту не може привести до оволодіння комунікативною компетенцією. Зі зміною парадигми вивчення мови як засобу комунікації ускладнилася і методична задача, яка полягає в необхідності будівництва навчання з врахуванням системних,

функціональних та комунікативних властивості мови. Тільки такий підхід забезпечує вивчення мови в практичних цілях, що дуже є важливим для навчання професійно-орієнтованої англійської мови. Теоретичною основою нової моделі навчання професійно зорієнтованої англійської мови можуть стати концептуальні положення системного підходу в галузі вивчення іноземної мови, основними принципами якого є цілісність, коли об'єкт розглядається як єдина система, структурність, яка розуміється як взаємозалежність зв'язків і відносин між окремими елементами цього об'єкта, та ієрархічність, як можливість виділення в рамках певної системи інших, більш елементарних систем [1, с. 35]. При системному підході здатність переміщати фокус уваги з одного рівня системи на інший, дає можливість здійснювати навчання з урахуванням зворотного зв'язку, що дозволяє сприймати результати своїх мовленнєвих дій і, виходячи з них, приймати рішення про подальші дії [4, с. 24]. Складовими елементами системного підходу є зміст, методи, форми і засоби навчання. Крім того, сюди ж слід віднести суб'єктів навчальної діяльності, тобто викладачів і студентів. Жоден з означених елементів в контексті викладання англійської мови не функціонує автономно, але кожен, в свою чергу, може бути представлений як свого роду підсистема зі своєю ієрархією зв'язків і відносин. Коли справа стосується практичного володіння іноземною мовою, в зміст навчання в першу чергу входять ті мовленнєві вміння, які безпосередньо співвідносяться з цілями навчання, а також навички і елементарні вміння оперування мовленнєвим матеріалом, відібраним в навчальних цілях.

Стандарти ІКАО передбачають розвиток у авіаційних фахівців – пілотів, авіадиспетчерів і, в разі військово-повітряних сил, офіцерів бойового управління – таких умінь і навичок як: *вимова, граматичні структури, словниковий запас, швидкість мовлення, розуміння і взаємодія*. На певному етапі навчання формування кожного окремого вміння виступає як самостійна педагогічна задача. Констатувати, що те чи інше вміння сформовано, можна лише в тому випадку, коли основна увага студента спрямована на формулювання власної думки, коли він самостійно приймає рішення про способи її вербалізації, не

замислюючись при цьому над артикуляцією або проголошенням вживаних слів та зворотів мови, на граматичних формах окремих мовленнєвих одиниць та граматичних засобах їх зв'язку в контексті окремого висловлювання. Відбір компонентів мовної системи з метою їх послідовного освоєння при системному підході здійснюється в порядку, при якому, по-перше, досягається розуміння узгодження підсистем, структур і елементів один з одним, а по-друге, враховується їх взаємне функціонування в мові. На думку О.О. Леонт'єва, "сформовані таким чином психофізіологічні механізми важко піддаються згасанню й можуть знову і знову проявлятися при виникненні умов, яким вони відповідали" [6, с. 221]. Саме цим пояснюється той факт, що повноцінна здатність до мислення і комунікації іноземною мовою (комунікативна компетенція), що досягається при її системному вивченні, зберігається на все життя і швидко відновлюється навіть в разі довгої відсутності практики [3, с.197-199].

Слід зазначити, що використання системного підходу при навчанні іноземної мови не виключає використання інших підходів. Як відзначають деякі дослідники, "методологія не може бути зведена до якогось одного, навіть "дуже вдалого методу" і не є простою сумою окремих наукових методів. Всі методи пізнання існують як елементи єдиного процесу пізнання, в якому забезпечуються специфічні властивості науки, тому важливим є забезпечення методологічного плюралізму, гармонійної єдності методів всіх рівнів" [5, с. 338].

Ще один момент, на якому необхідно коротко зупинитися, це той факт, що процес навчання іноземної мови професійного спрямування, так само як і весь процес професійної освіти, змінюється у зв'язку з інтенсивним розвитком нових інформаційних технологій. Якісно змінюються в зв'язку з цим принципи і методи навчання. Специфіка навчання професійно-орієнтованої мови в авіаційній галузі полягає в активному переході на нові сучасні технології. Традиційні методики, апробовані і визнані протягом багатьох років, замінюються новими сучасними технологіями. Навчання професійно зорієнтованої мови із застосуванням нових технологій забезпечує необхідний рівень володіння іноземною мовою, дозволяє відповідати світовим стандартам, покращувати якість підготовки

фахівців в сфері міжнародної авіації і тим самим підвищувати безпеку повітряного руху. Тому викладачам авіаційної англійської мови слід широко використовувати в процесі навчання можливості відео і комп'ютерної технологій, які створюють широкі можливості як для самостійного так й для інтерактивного навчання. Впровадження комп'ютерів в процес мовного навчання має суттєві переваги, оскільки комп'ютерне навчання іноземним мовам створює нові можливості як для навчання, так і для тестування [2, с. 7-8]. Однак, слід пам'ятати, що, хоча комп'ютери і розширюють можливості для живого спілкування викладача зі студентами, вони поки ще вони не здатні відтворювати комунікативну взаємодію (не кажучи вже про ситуацію радіообміну), яка вимагає наявності не тільки навичок говоріння, а й розуміння мови на слух.

Список використаних джерел

1. Brown J.D. The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development / James Dean Brown. – Heinle ELT, 1994. – 262 p.
2. Manual on the implementation of ICAO language proficiency requirements / Doc 9835. ICAO 2010.
3. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 450 с.
4. Камянова Т.Г. Системный подход как новый метод повышения качества изучения иностранных языков [Электронный ресурс] / Т.Г. Камянова // Качество. Инновации. Образование. – Выпуск №44. – 2009. – С. 24-27. – Режим доступа : http://quality.petsu.ru/files/file/f_file/251.pdf– Название с экрана.
5. Корягина И.А. Системный подход в обучении иностранным языкам в техническом вузе / И.А. Корягина // Молодой ученый. – 2014. – №11. – С. 337-339.
6. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А.А. Леонтьев. – М. : Модэк, 2001. – 448 с.

Валентина Решетникова
Российский университет транспорта (МИИТ)
г. Москва (Россия)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ИНТЕГРАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ВУЗА

Развитие российского общества сопровождается активным обновлением всей системы образования. Как следствие, инновационные процессы выдвигают новые требования к профессиональной подготовке будущих специалистов технического профиля.

Новые цели и требования к профессиональной подготовке студентов инженерного вуза характеризуются особенными ориентирами и установками на воспитание личности, способной к саморазвитию в условиях образовательного пространства высшего учебного заведения с результирующим ориентиром на формирование профессиональной компетентности будущего специалиста [4, с. 7].

Важной задачей повышения качества обучения в системе профессионального образования является поиск таких форм и методов организации учебного процесса, которые позволяют обеспечить его максимальную эффективность.

Сегодня невозможно быть профессионалом, специалистом в своей области без знания профессионально-ориентированного иностранного языка.

Студенты Российского университета транспорта уже на старших курсах начинают работать в строительных и дорожных организациях, коммерческих фирмах и должны грамотно составлять и читать резюме, деловые письма, контракты, уметь общаться в профессиональной среде на иностранном языке. В рамках международного сотрудничества студенты имеют возможность посещать учебные заведения Германии, Италии, Швейцарии. Оказавшись в ситуации профессионального общения, они не просто осваивают знания по иностранному языку, но и узнают о деятельности образовательных учреждений.

Современный специалист должен быть широко образованным и всесторонне информированным. Уровень его образо-

вания должен основываться не только на имеющихся знаниях, но и на умении находить и перерабатывать новую информацию. Сегодня к инженеру предъявляются требования как к компетентной языковой личности с развитым самостоятельным мышлением.

С учетом выше упомянутых факторов языковая подготовка приобретает комплексный, системный, интегративный характер.

Понятие интеграции в образовании сегодня применяется очень широко и рассматривается в различных аспектах (интеграция учебных учреждений, интеграция инновационных процессов и т.д.). Наиболее распространенной и изученной является интеграция в содержательном плане, т.е. объединение образовательных областей, создание интегративных курсов. При этом в педагогической практике речь идет, по сути, о межпредметных связях.

Интегративный урок трактуется как изучение какого-либо явления с позиции двух предметов, что приводит учащихся к более объемному пониманию этого явления [1, с. 3].

Сущность интегративного подхода заключается во взаимодействии субъектов воспитательно-образовательного процесса, направленного на организацию и осуществление поисковой деятельности обучающихся, активное и самостоятельное приобретение ими знаний и овладение способами применения в условиях внутридисциплинарного и междисциплинарного синтеза [5, с. 85].

Частным компонентом понятия «интеграция» считается межпредметное взаимодействие. Интегративный подход, принципы его практической реализации не исключают ни один предмет из целостной системы профессиональной подготовки современного инженера. Каждая академическая дисциплина органично вписывается в общую систему междисциплинарного взаимодействия, подчиненную принципу профессионального обучения.

Согласно И.А. Зимней и Е.В. Земцовой, интегративный подход – это целостное представление совокупности объектов, явлений, процессов, объединяемых общностью как минимум одной из характеристик, в результате чего создается его новое качество [3, с. 14-19]. Язык является важнейшим средством

передачи мысли. Сама мысль как отражение предметов, явлений, их связей и отношений в индивидуальном сознании человека, представленных отношениями между понятиями, определяется не языком. Мысль (смысловое содержание высказывания) задается действительностью, она формируется в предметно-коммуникативной деятельности людей. Другими словами, язык является именно средством выражения, формирования мысли в процессе ее высказывания человеком, утверждения. Приведенная трактовка языка означает, что мысль должна быть специально задана ученику, например, в проблемной ситуации, в решении задачи [2, с. 27].

В контексте качественной подготовки у выпускника технического вуза – современного инженера – должны быть сформированы и интегрированы следующие умения:

- профессиональные умения;
- умения публичного выступления;
- умения общаться на иностранном языке.

При обучении профессиональному выступлению на иностранном языке необходимо сформировать следующее:

- студенты должны владеть определенными профессиональными навыками, иметь сферу профессиональных интересов. Поэтому целесообразным является осуществлять обучение на старших курсах, когда у студентов сформировалась общая картина профессионального поля деятельности;
- студенты должны уметь публично выступать на родном языке (устное сообщение на любую тему);
- студенты должны владеть лексическим, грамматическим и фонетическим минимумом иностранного языка.

Кафедра «Иностранные языки-4» Института транспортной техники и систем управления (ИТТСУ) Российского университета транспорта осуществляет тесную взаимосвязь с преподавателями выпускающих кафедр. Такое сотрудничество способствует формированию как языковых, так и профессиональных компетенций будущих инженеров. Кафедра ежегодно проводит научно-практическую студенческую конференцию «Наука – транспорту». В процессе подготовки доклада на конференцию студенты консультируются как с

преподавателями специальных дисциплин, так и с преподавателями иностранного языка; выбирают тему доклада и обсуждают ее актуальность; ставят цели и задачи; выдвигают гипотезу; обосновывают методы исследования; изучают источники литературы по данной теме; делают выводы. Все доклады сопровождаются презентацией в Power Point.

Опыт участия в научно-практических конференциях позволяет студентам не только продемонстрировать свои умения в области иностранного языка специальности и умением оперировать фактическим материалом с учетом специфики своей будущей профессии, но дает возможность приобрести опыт публичного выступления.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что изучение иностранного языка в подготовке будущего инженера является профессиональной необходимостью и носит интегративный характер. Профессиональное значение языковой подготовки состоит в том, что она обладает следующими свойствами:

- расширяет доступ к информации, вооружает дополнительным инструментом приобретения и порождения знаний;
- способствует формированию целостной личности специалиста, что является основополагающим в контексте непрерывного образования;
- способствует формированию человека, способного интегрироваться в мировое сообщество.

Список использованных источников

1. Гриценко Л.И. Теория и практика обучения: интегративный подход : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Гриценко. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 240 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Зимняя И.А. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Зимняя И.А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов / Зимняя И.А., Земцова Е.В. // Высшее образование сегодня. – 2008. – №5. – С. 14-19.
4. Иванова М.А. Развитие профессиональной компетентности у студентов инженерных вузов на основе самообразовательной

деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.А. Иванова. – Санкт-Петербург, 2008. – 171 с.

5. Харунжев А.А. Интегрированный урок как один из способов формирования информационной культуры [Текст] / А.А. Харунжев, Е.В. Харунжева // Интеграция образования. – 2003. – № 3. – С. 84-89.

Катерина Ружин

*Запорізький національний університет
м. Запоріжжя (Україна)*

РОЗШИРЕННЯ ПОТЕНЦІЙНОГО СЛОВНИКА СТУДЕНТА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ МІЖМОВНОГО КОМПАРАТИВНОГО ПІДХОДУ

Об'єктом дослідження є обґрунтування лінгвометодичних і психологічних передумов можливості розширення потенційного словника (ПС) студентів для читання текстів іноземною мовою як другою (ІМ-2), з урахуванням впливу знання лексики з першої іноземної мови (ІМ-1).

Актуальність розгляду питання про доцільність пошуку ефективних прийомів навчання ІМ-2 обумовлюється:

- фактором недостатньої уваги до навчання ІМ-2, яка в останнє десятиріччя отримала офіційний статус дисципліни навчальних планів середніх і вищих навчальних закладів;

- недостатньо обґрунтованим принципом урахування взаємовпливу міжмовних контактів ІМ-1 і ІМ-2 у змісті державних документів з вивчення ІМ-2 (концепція та програма з ІМ-2) для середніх навчальних закладів та інструктивно-методичних матеріалах для вивчення ІМ-2 у вищих навчальних закладах;

- здійсненням навчання ІМ-2 учнів середньої школи і студентів вищої школи за підручниками з першої іноземної мови, які за мовним, тематичним рівнем, за характером комунікативних завдань не відповідають віковим та інтелектуальним запитам тих, кого навчають.

Зазначене вище зумовлює актуальність пошуку шляхів оптимізації навчання ІМ-2 в умовах так званого штучного субординативного трилінгвізму – рідна мова (РМ) – іноземна мова (ІМ-1), як навчальна дисципліна. Навчання учнів/ студентів

ІМ-2 після чи паралельно з вивченням ІМ-1 в методиці і соціолінгвістиці визначається як явище трилінгвізму, а їх носії визначаються як трилінгви. При взаємодії РМ – ІМ-1 рідна мова визначається як домінантна, а ІМ-2 – субординативна, у взаємодії ІМ-1 – ІМ-2 перша мова визначається як домінантна, а ІМ-2 як субординативна, і зазначене співвідношення мов не можна не враховувати [4, с. 23-27].

Теоретико-методичні засади навчання ІМ-2 з позиції урахування міжмовних контактів обґрунтовані в роботах І.І. Китроскої [3] та Б.А. Лапідуса [4]. У цих роботах зазначається, що принцип «компаративного»/ «зіставного» навчання ґрунтується на лінгвістичній теорії міжмовних контактів, суть якої в тому, що під час взаємодії мовних систем виникають психолінгвістичні процеси перенесення (переносу), які можуть бути позитивними і негативними. В першому випадку перенесення прискорює процес оволодіння новою мовою, в другому – ускладнює, постільки система рідної мови, а також і наявні знання (мовні, лінгвокраїнознавчі) з ІМ-1 незавжди співпадають з ІМ-2.

Процес перенесення (позитивний, негативний) проявляється на всіх рівнях мови (фонологічному, лексичному, граматичному) як на прикладі знань, загальних навчальних стратегій і умінь (порівняння, спостереження, аналіз, виконання дій за інструкцією, за зразком), так і на прикладі спеціальних стратегічних умінь, типових для оволодіння іноземної мови: взагалі розуміння нових слів з використанням контекстуальної і мовної здогадки, порівняння подібних слів і словоутворюючих елементів слів ІМ-2 і ІМ-1.

Для побудови раціонального навчання ІМ-2 узагальнено фактори, які впливають на виникнення перенесення (позитивного або негативного). До них в якості провідних віднесено:

1) рівень володіння рідною мовою: свідоме володіння нею підвищує ступінь позитивного перенесення;

2) рівень володіння ІМ-1: багато дослідників дотримуються точки зору про домінантність першої іноземної мови у порівнянні з рідною мовою. Чим вище рівень володіння ІМ-1, тим більш відчутним є позитивне перенесення і тим менш відчутний вплив РМ;

3) етап (початок) вивчення ІМ-2: позитивне перенесення при вивченні ІМ-2 проявляється більш помітно на прикладі розуміння мовного рецептивного матеріалу, при формуванні комунікативних репродуктивних умінь і навичок у говорінні і письмі більш відчутно проявляється інтерференція;

4) ступінь спорідненості мов, які вивчаються. Так, наприклад, не зважаючи на те, що французька і англійська мови належать до різних мовних груп (відповідно романської і германської), зазначені мови мають спільну індоєвропейську основу і на всіх рівнях мови мають ряд як відповідностей так і розбіжностей, які обумовлюють процес позитивного/негативного перенесення.

Таким чином, навчання ІМ-2 на практиці має враховувати принцип контрастивного підходу, який в значній мірі залежить від фактору «паралелі» мов, з яких одна вивчається в якості ІМ-1, інша – в якості ІМ-2, бо саме міжмовний контакт конкретних двох мов, їх подібність і відмінність на всіх рівнях створює потенційну основу для позитивного перенесення і урахування інтерференції в розробці і використанні певних стратегій.

У методичних роботах останнього десятиріччя паралель мов – англійська мова – ІМ-1, французька мова – ІМ-2 розглядається як найбільш ефективне поєднання для вивчення англійської/французької мови з точки зору їх історичних міжмовних зв'язків і взаємовпливу на взаємозбагачення, зокрема, словникового складу, незважаючи на той факт, що зазначені мови відносяться до різних мовних груп [1, с. 25-30].

Вплив англійської мови на засвоєння французької мови проявляється не однаково на рівні різних аспектів мови. Так, на рівні фонологічному проявляється переважно інтерферуючий вплив, потенційно можливе позитивне перенесення – на морфологічному, синтаксичному рівнях. Але особливо відчутний позитивний вплив досвіду англійської мови при вивченні французької мови, проявляється на лексичному рівні, оскільки понад 70% слів французької і англійської мов мають подібність у семантиці, значний – в орфографії, граматичних категоріях і менше, як було зазначено, на рівні фонологічному. При цьому оволодіння лексикою з урахуванням зіставного принципу

найбільш помітно проявляється на етапі сприйняття письмової форми слова в тексті.

Враховуючи зазначене вище, необхідно зазначити, що в практиці навчання студентів французької мови в якості ІМ-2 потенційні можливості позитивних міжмовних контактів французької і англійської мови на лексичному рівні, зокрема в процесі читання художніх і фахових текстів, як правило не завжди актуалізуються читачами.

Це пояснюється відсутністю у студентів сформованих навичок структурно-семантичного аналізу слів, відсутністю умінь користуватися внутрішньомовною «підказкою» і стратегіями позитивного переносу попереднього досвіду у вивченні ІМ-1. При читанні текстів студенти нерідко не звертають уваги і не розуміють слова французької мови, які за формою схожі із словами англійської мови, оскільки не володіють стратегією «декодування» значення за подібністю форми та складових структури слова.

У процесі читання текстів студенти відчувають труднощі при розумінні іншомовних слів, при вирішенні лінгвістичних і смислових задач, що, безумовно, свідчить про відсутність сформованих стратегій мовної і контекстуальної здогадки і про доцільність озброєння студентів уміннями «декодувати» зміст лексичних одиниць (ЛО) за рахунок знань важливих опор у значенні і структурі ЛО ІМ-2, які, на перший погляд, є незнайомими для них.

Розширення лексичного запасу тих, хто вивчає іноземну мову, досягається завдяки розширення потенційного словника (ПС), особливо для читання текстів, а також завдяки усвідомленню його формування, до яких відносяться:

1) інтернаціональні слова – слова з простим виведенням значення (*client, final, devise*);

2) конвертовані слова – лінгвістичний процес переходу однієї частини мови в іншу: дієслово-іменник (*dîner – le dîner*), прикметник-іменник (*malade – le malade*), прислівник-іменник (*mal – le mal*) і інші;

3) похідні слова, які є одним із найбільш продуктивних джерел поповнення мовного словника в іноземній мові, і зокрема,

потенційного словника у французькій мові: *la traduction, le collaborateur, indifférent, déplaire*;

4) складні слова, розуміння значення яких можливе завдяки розумінню його складових і певного переосмислення слова в контексті (*portefeuille, garde malade, tire-botte*).

Названі джерела ПС для розширення лексичного запасу на базі слів самої мови є «внутрішньомовними джерелами» розширення потенційного запасу будь-якої ІМ, і є типовими для навчання ІМ як учнів, так і студентів.

Розгляд зазначеної проблеми стосовно ІМ-2 з урахуванням міжмовних контактів і певного впливу (позитивного) ІМ-1 на ефективність розширення ПСЗ залишається актуальним і спонукає викладачів до пошуку нових шляхів ефективного використання позитивної взаємодії ІМ-1 та ІМ-2.

При виокремленні специфічних джерел розширення ПСЗ з ІМ-2 завдяки використанню компаративного підходу в доповнення до зазначених вище внутрішньомовних джерел ІМ-1 в якості продуктивного міжмовного джерела ПС з ІМ-2 обґрунтованим є виокремлення і включення слів спільного кореня (так званих слів-когнатів), які за формою і значенням співпадають у ІМ-2 і ІМ-1, а також похідної лексики, яка співпадає за коренем, але відрізняється суфіксами, префіксами, які при цьому є регулярними міжмовними відповідниками, зокрема у французькій і англійській мові: префікси – *in, super, inter*; суфікси – *ment, tion*; закінчення – *té, ty* і інші.

Розробка методичного аспекту формування ПСЗ з ІМ-2 обумовлюється і має враховувати наступні лінгво-методичні передумови:

- наявність в незнайомому слові ІМ-2 структурно-семантичних складових подібностей (лінгвістична передумова);

- попередні знання студентами слів, словоутворюючих одиниць лексики ІМ-1, подібних до слів ІМ-2 (попередній лінгвістичний досвід);

- формування у студентів установки (зокрема, у характері завдань до вправ) на можливість розуміння незнайомого слова ІМ-2 завдяки умінню розпізнати в самому слові знайомі структурно-сміслові маркери з ІМ-1 (психологічний аспект);

- розробка методичних прийомів, адекватних для розуміння лексики ІМ-2 з різним ступенем мотивованості (проста, похідна і відповідних їм вправ (методичні передумови).

Список використаних джерел

1. Барышников Н.В. Фразцузский язык как второй и особенности методики его преподавания / Н.В. Барышников // ИЯШ. – 1995. – №4. – С. 25-30.

2. Китросская И.И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку / И.И. Китросская. – М. : Методическая группа, 1970. – 254 с.

3. Лапидус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности / Лапидус Б.А. – М. : Высш. школа, 1980. – 175 с.

4. Щепилова А.Н. Дидактика многоязычия и проблема доминантного языка / А. Н. Щепилова // ИЯШ. – 2007. – №6. – С. 23-27

Алла Сабітова

Марина Гензель

Національний авіаційний університет

м. Київ (Україна)

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ В ОСВІТНЬО-НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ ТА ПОШУКИ ЇХ ВИРІШЕННЯ

Освітньо-науковий простір являє собою важливу сферу суспільного життя, яка тісно пов'язана з низкою соціальних факторів. В Україні відомим феноменом є «пострадянські» наслідки – це ознаки застарілої системи у створенні більш сучасних програм. На жаль, освітньо-наукова система України не стала виключенням у цьому питанні, тому наразі вона потребує активної модернізації відповідно до нових реалій життя.

Почати варто з питання застарілого підходу до навчання та наукової діяльності в цілому, який не дозволяє ефективно використовувати розумові ресурси суспільства. Класичним шаблоном в освітніх закладах є вивчення нового матеріалу з викладачем, виконання декількох вправ, підготовка домашнього завдання на основі викладеної інформації та його перевірка. Подальше закріплення вивченого відбувається лише на самостійній чи контрольній роботі. Проблема такого методу навчання полягає в ігноруванні системи інтервального

повторення, яка є найефективнішим методом запам'ятовування як вважав Герман Еббінгауз. У своїй книзі «Про пам'ять» він детально описав криву забуття, яка є ключем до тривалого запам'ятовування значних об'ємів інформації різного типу.

Наступне питання, яке слід розглянути, це – посередній рівень професійної підготовки в Україні. На думку деяких експертів у галузі освіти це пов'язано з відсутністю гнучкої системи вибору предметів не лише в школах, але й у вищих навчальних закладах. Відповідно до рейтингу «QS Higher Education System Strength Rankings 2016, перше місце у якості вищої освіти посідає США. Головною особливістю американських вищин навчальних закладів є саме вибір студентами предметів, які їх цікавлять. На першому році навчання вони обирають предмети з різних сфер науки як додаток до основних. При подальшому навчанні студенти самі обирають, який ряд предметів стане для них пріоритетним. Разом з цим, у них є можливість здобути будь-яку вторинну спеціальність, навіть якщо вона тісно не пов'язана з пріоритетним напрямом. Упровадження подібної системи в український освітній простір збільшить рівень професійної підготовки майбутніх випускників.

У сфері наукової діяльності найбільш критичною є проблема низької якості наукових робіт студентів. Причиною цього на думку деяких фахівців є перелік факторів:

1. Необізнаність студентів у сфері наукових робіт.
2. Відсутність зовнішньої мотивації, не враховуючи включення роботи в перелік обов'язкових вимог для закриття сесії.
3. Застарілі вимоги до написання робіт.
4. Неefективне використання готових робіт, які є джерелом індивідуальних спостережень та висновків.
5. Студенти не визначають самостійно теми для робіт.

Урегулювання цих недоліків дасть змогу зацікавити студентів у нових дослідженнях, підвищити їх кваліфікацію та збільшити наукову базу України новими проектами молодих науковців.

Не менш важливою проблемою є критично низький рівень студентської мобільності в Україні. Причиною цього є ряд чинників, а саме:

1. Недостатня увага з боку міністерства освіти та вищих навчальних закладів щодо значення закордонної практики для збільшення кваліфікаційного рівня студентів.

2. Відповідно до першого пункту, обмін та практика закордоном доступна не всім вищим навчальним закладам або деяким спеціальностям.

3. Непоінформованість студентів щодо варіантів іноземної практики, правил та умов конкурсів для участі в них.

4. Бюрократичне перенавантаження при спробі взяти участь в конкурсі.

5. Здебільшого негативне ставлення викладачів щодо таких поїздок через не врегульовану систему оцінювання студентів, які беруть участь у подібних програмах.

Враховуючи вищезазначені факти, студенти отримують закордонну практику не за університетськими програмами обміну, а через волонтерські або комерційні компанії, які не зацікавлені саме в професійному рості клієнта. Більше того, відсутність студентської мобільності спричиняє низьку зацікавленість іноземних роботодавців у майбутніх українських фахівцях. Рішенням цього питання повинні зайнятися саме міністерство освіти України та відповідальні за співробітництво з іноземними навчальними установами університетські органи управління. За умови збільшення можливостей отримати практику за кордоном українські студенти відкриють для себе нові горизонти, нові перспективи та критерії належної професійної підготовки.

Варто відзначити також низьку науково-технічну базу навчальних закладів України. Відсутність належного обладнання чи його недостатня кількість призводить до невтішної статистики практичної сторони навчального процесу. Крім цього, досить часто бібліотеки мало забезпечені необхідними навчальними матеріалами. Подібне явище спостерігається не лише на етапах шкільної чи вищої освіти, але також і у післядипломному навчанні. Як правило, випускники мають хорошу теоретичну базу знань, проте не можуть реалізувати ці інтелектуальні запаси.

Загальновідомо, що саме практичні навички високо цінуються роботодавцями. Саме через цю закономірність студенти досить часто не можуть влаштуватися на хорошу роботу навіть з червоним дипломом після закінчення навчання: у них немає досвіду роботи з тим чи іншим обладнанням або у певній сфері. При підвищенні фінансування університетів та раціональному використанню виділеного бюджету можливі кардинальні зміни такого критичного становища науково-технічної бази.

Проте найбільш серйозною проблемою є відсутність упровадження інноваційних методів навчання. Консервативність української системи більше не є її перевагою, а навпаки – зменшує ефективність засвоєння навчального матеріалу та його подальше практичне застосування. Цю проблему варто розглядати з точки зору різних аспектів, тому що сучасна українська система потребує радикальних змін:

1. Перевага нових типів практичних занять, а саме тренінгів, мозкових штурмів, конференцій тощо з обов'язковим використанням мультимедійного обладнання. Орієнтація на різні типи сприйняття інформації не лише розвине креативні навички учнів та студентів, але й значно підвищить відсоток засвоєної інформації за той самий час, як і звичайне шкільне чи семінарське заняття. Як відомо, людина запам'ятовує лише 10% того, що прочитала і 20% того, що почула. Це надто низькі результати для ефективного вивчення матеріалу, проте саме мультимедійні пристрої можуть змінити статистику в кращий бік.

2. Включення в навчальну програму нових методів викладання як, наприклад, кейс-стаді, ділові та рольові ігри тощо. Нові методи обговорення тематичних проблем та ситуацій, що можуть виникнути в реальному житті або в ході роботи за певною професією, допоможуть підвищити рівень підготовки майбутніх випускників до подальшого навчання чи початку професійної діяльності. Розрив між навчальними установами різних освітніх етапів зникне, як і ідеалізовані уявлення студентів про реальну роботу за своєю професією.

3. Заміна кураторства на коучінг, при якому більша увага приділяється саме аспекту наставництва кожному студенту, а не організації великої групи. При цьому потрібно враховувати, що саме емоційний фон має найбільший вплив на мотивацію до

навчання, від чого в більшій мірі залежить загальна успішність. Психологічна підтримка більш досвідченого викладача дозволить студенту швидше адаптуватися до нової системи навчання, реалізувати свій професійний потенціал та зберігати інтерес до обраної професії, не зважаючи на труднощі в ході навчання.

4. Активне використання методу віртуальної освіти як важливе доповнення або повна заміна стаціонарного навчання в певних ситуаціях. Сучасні технології дозволяють не лише обмінюватися великими обсягами інформації у зручному для подальшого опрацювання форматі, але й вести спілкування у реальному часі між декількома учасниками з різних точок світу. Правильне використання цих можливостей і їх раціональне доповнення у вигляді практичних занять відкриває перспективи удосконаленої версії заочного або дистанційного навчання, яке дозволить студентам навчатись у зручних для них умовах та, навіть, за гнучким графіком.

5. Уведення самоосвіти як важливої складової навчального процесу та правильне забезпечення студентів необхідними матеріалами. Сучасні українські навчальні заклади оцінюють самоосвіту здебільшого як можливість розглянути питання, які викладач не встиг пояснити на занятті. Проте самоосвіта – це повноцінна та відокремлена сфера освіти, яка потребує спеціального підходу без жорсткого контролювання. Ця сфера повинна не давати базу знань, а доповнювати її додатковими матеріалами. Крім цього, покращити результати може введення спеціальних предметів про науку пізнання, сутність когнітивних процесів та практичні поради щодо збільшення індивідуальної ефективності.

Отже, освітньо-науковий простір України потребує негайних змін. Наразі ми не стоїмо на місці і поступово рухаємося до бажаної високоефективної освітньої та наукової систем, проте наші ресурси дозволяють це робити значно швидше. Наша освіта і наука – це майбутнє України, а майбутнє – у наших руках.

Список використаних джерел

1. Шульц Д. История современной психологии. A History Of Modern Psychology / Шульц Д., Шульц С.; пер. с англ. А.В. Говорунов,

В.И. Кузин, Л.Л. Царук; ред. А.Д. Наследова. – СПб. : Изд-во «Евразия», 2002. – 532 с.

2. <https://www.topuniversities.com/system-strength-rankings/2016>

Алла Сабітова

Ольга Зіненко

Національний авіаційний університет

м. Київ (Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У зв'язку зі встановленням нових освітніх стандартів впровадження сучасних інформаційних технологій в процес навчання іноземних мов є пріоритетним напрямком модернізації сучасної освіти. Існує великий вибір освітніх платформ, програм і сервісів, які можна активно використовувати в процесі вивчення іноземної мови, тому актуальним питанням, безсумнівно, є проблема вибору і наукового обґрунтування найбільш ефективних засобів і технологій, які не тільки доповнюють традиційні методи викладання, а й будуть сприяти вдосконаленню і активізації процесу навчання.

Такі віртуальні платформи стають дедалі популярнішими серед тих людей, які прагнуть вивчити іноземну мову, так як мають наступні дидактичні характеристики:

- автономність – дозволяє учневі організувати свій навчальний процес відповідно до своїх особистісних вмінь та навичок, рівня знань;

- багатофункціональність – дає можливість за допомогою інтерактивних сервісів розвивати кілька видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання та письмо;

- інтерактивність – дозволяє учневі не тільки отримувати інформацію в усній і письмовій формі, а також взаємодіяти з іншими користувачами в мережі Інтернет.

- мультимедійність – допускає використання не тільки графічних і текстових матеріалів, а й аудіо- та відеоматеріалів [3, с. 210].

Таким чином, стає зрозуміло, що використання інноваційних технологій стає важливим компонентом під час

самостійного вивчення іноземних мов. Розглянемо декілька найбільш популярних віртуальних освітніх платформ та з'ясуємо їхні основні функції.

Duolingo – одна з найпопулярніших платформ серед початківців. Навчання проходить у формі гри. Спершу необхідно переглянути урок з певною лексикою, яка поділяється на теми: їжа, тварини, природа. Потім, пропонується пройти тест на визначення рівня володіння мовою. Платформа містить завдання різного типу, які спрямовані на розвиток мовленнєвих вмінь: послухати промову і записати, що почули, вставити в речення один варіант з чотирьох за змістом, вимовити речення самостійно (програма оцінить правильність вимови). Важливо, що слова вивчаються не окремо від мови, а в контексті [1, с. 150].

На відміну від *Duolingo*, за допомогою платформи *LinguaLeo* можна вивчати тільки англійську мову. З іншого боку, завдань набагато більше і можна досягти вищого рівня. Завдання підбираються на основі результатів тесту, який пропонується пройти спочатку. Словник для тренувань складається не за темами, як в *Duolingo*, а виходячи з тих слів, які були перекладено неправильно або позначено в тренувальному тексті, як невідомі.

Для практики повсякденного мовлення можна використовувати інтерактивну платформу *Influent*, що включає більше 600 слів з кожної мови. Суть гри полягає у тому, що учасник ходить по величезній квартирі, яка складається з чотирьох кімнат, і натискає на різні предмети і вивчає слова. Після цього пропонується пройти тренування – на екрані з'являються знайомі слова і необхідно знайти їх у квартирі. Оскільки це новий проект, база доступних мов все ще розширюється, до того ж розробники планують додати зовнішній світ – сад, вулицю, магазини, ресторани тощо.

Нещодавно команда розробників ATi Studios презентувала додаток для вивчення іноземних мов – *MondlyVR*. Програма здатна розпізнавати голос користувача, що дає можливість почати розмовну практику новою мовою, навіть не маючи поруч вчителя.

Додаток занурює користувача у віртуальну реальність, в якій він може стати учасником різних ситуацій, від простих

(знайомство з ігровим персонажем, зробити замовлення в ресторані) до більш складних. У меню додатка 30 мов, починаючи з популярних англійської, французької, японської та закінчуючи рідкісними – фінським і угорським. Таке занурення в реальну ситуацію вважається найбільш ефективним з усіх існуючих на сьогодні методик.

Отже, використання навчальних платформ має великий потенціал під час вивчення іноземних мов, тому що створює умови для формування в учнів здатності до саморозвитку та самоосвіти, підвищує мотивацію до навчальної діяльності, створює психологічно-комфортні умови для розвитку різних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, письма), сприяє швидкому засвоєнню матеріалу та його застосуванню у реальній мовленнєвій ситуації.

Список використаних джерел

1. Морська Л.І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов : навч. посіб. / Л. Морська. – Тернопіль : Астон, 2008. – 256 с.
2. Титова С.В. Технологии Веб 2.0 в преподавании иностранных языков : учебн. пособие / С. Титова, А. Филатова. – М. : Икар, 2010. – 98 с.
3. Халтурина О. В. Использование платформы интерактивной коммуникации при обучении иностранному языку / О.В. Халтурина // Филологические науки. Вопросы теории и практики – Тамбов : Грамота, 2013. – № 7, Ч. 1 – С. 210-212.

Алла Сабітова

Анна Ткаченко

Національний авіаційний університет

м. Київ (Україна)

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІА ДЛЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ФАХОМ

Розширення міжнародних контактів вимагає підготовки високоосвічених фахівців зі знанням іноземних мов. Умовою оволодіння іноземною мовою для професійного спілкування є вивчення студентами немовних вузів спеціальної галузевої лексики. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема вдосконалення та пошуку нових методик формування у майбутніх фахівців іншомовної професійної лексичної компетентності. За

таких умов виникає необхідність розвивати такі методи навчання, які дозволили б досягти високого рівня знань студентів, а також забезпечити ефективність їх самостійної роботи [5].

Вирішити ці проблеми можна шляхом використання у процесі навчання мультимедійних технологій.

Застосування технологій мультимедіа якісно впливає на ефективність сприйняття матеріалу, що підвищує загальну ефективність навчання. Щоб дати визначення терміну «мультимедіа», звернемося до електронної служби тематичних тлумачних словників Glossary Commander. Отже, «мультимедіа» – це сукупність комп'ютерних технологій, які одночасно використовують декілька інформаційних середовищ: графіку, текст, відео, фотографію, анімацію, звукові ефекти, високоякісний звуковий супровід [2].

Мультимедіа якнайкраще відображає найпростіші і найвідоміші принципи навчання – принципи наочності і доступності. З точки зору Д.Е. Френкі, мультимедіа, органічно поєднуючи в собі як зорові, так і слухові аналізатори засобами текстової інформації, графіки, мультиплікації, кольору і звуку, сприятливо впливає на навчальний процес.

Використання мультимедійних технологій в навчальному процесі передбачає використання трьох основних компонентів: комп'ютера, мультимедійної навчальної програми та мережі передачі інформації. Разом вони складають інформаційно-інструментальне середовище навчання, що забезпечує самостійну діяльність студента і контроль за ходом його роботи з навчальними матеріалами. Особливу роль у дидактичному плані відіграють мультимедійні навчальні програми з іноземної мови, що забезпечують уведення навчального матеріалу, моделювання ситуацій спілкування, організацію ігрових завдань, контроль і оцінку знань.

Особливого значення в технічному вузі набуває використання мультимедійних продуктів для організації самостійної роботи студентів. Це пов'язано з тим, що навчальний план у технічних ВНЗ передбачає досить обмежену кількість годин для вивчення іноземної мови. При цьому обсяг потоку навчальної інформації підвищується, і, навіть за умови збільшення кількості годин та введення факультативних курсів,

стає все важче охопити всі аспекти навчання іноземним мовам [1]. Зараз у вищих навчальних закладах з метою підтримки і збагачення навчального плану найчастіше використовують такі мультимедійні продукти, як інтерактивні довідники і матеріали для самоосвіти (словники, енциклопедії, самовчителі різних мов і т. д.), освітні програми разом з іграми або освітні програми з інтерактивними іграми, тренажери [5].

Одним з ефективних напрямів у сфері навчання іноземних мов стає розробка системи навчання на базі інформаційних технологій. За допомогою поєднання звукових, графічних, анімаційних та текстових ефектів можливо досить вдало імітувати ефект занурення в активне мовне середовище, реалізуючи сучасні лінгвістичні технологічні, методичні та педагогічні технології. Крім того, при навчанні іноземній мові за такими програмами відпрацьовуються всі аспекти мови: фонетичний, граматичний, лексичний та комунікативний, що дозволяє більш якісно та швидко оволодівати мовним матеріалом, набувати мовленнєвих звичок та вмінь. Велику роль у цьому відіграють мультимедійні засоби, які дають можливість постійно оновлювати навчальні матеріали і вдосконалювати системи роботи над ними. Інтенсивні мультимедійні програми для навчання іноземної мови необхідно розробляти відповідно до найновіших технологій обробки звуку, тексту і графіки [3].

Глибоко продумана методика, спеціально розроблена для комп'ютерного вивчення мови, великий обсяг відповідно підбраного навчального матеріалу, висока якість звучання лінгвістичного матеріалу, озвученого дикторами-носіями мови або взятого з оригінальних джерел створюють досконалий, сучасний посібник для всебічного вивчення іноземної мови [3].

Працюючи зі студентами, викладач повинен пам'ятати, що студенти – це представники того покоління і культури, для яких характерні візуальні образи, тобто вони швидше і ефективніше засвоюють матеріал, представлений за допомогою аудіовізуальних засобів [4]. Тому доцільно на заняттях використовувати відеоматеріали – документальні фільми, відеолекції, новини, вузькопрофільні телепрограми іноземною мовою.

Під час перегляду глядач чує багато граматично правильних речень іноземною мовою, діалог є зразком реального

спілкування. Крім того, під час перегляду відеоматеріалів є можливість почути оригінальну професійну термінологію, правильно вимовлену. Саме вимова часто спричиняє труднощі у сприйнятті для студентів немовних спеціальностей. При перегляді фільмів вони потрапляють у мовне середовище. Аутентичні фільми, на відміну від навчальних, створені для носіїв мови, тому герої говорять у природному темпі так, як носії мови говорять в реальному житті.

Для того щоб зробити перегляд відео на заняттях з іноземної мови в немовних ВНЗ найбільш корисним і ефективним видом роботи, слід розробити ряд завдань до окремих частин фільму. Наприклад, питання на загальне розуміння, знаходження еквівалентів і переклад найбільш важливих, або складних термінів.

Комп'ютер не тільки забезпечує перегляд відеоматеріалів, що описують технологічні процеси іноземною мовою, але й надає студенту змогу їх повторного перегляду і проведення тестування своїх знань, включаючи перевірку вимови технічної термінології. І в цьому полягає одна з його головних переваг перед іншими технічними засобами навчання [1].

Таким чином, можна зробити висновок, що з огляду на науково-технічний прогрес та безліч можливостей, які надають засоби мультимедіа, доцільно використовувати їх у навчальному процесі, оскільки вони полегшують процес сприйняття та засвоєння інформації. Актуально застосовувати ці засоби на заняттях з іноземної мови за фахом, адже вони дозволяють швидше та активніше вирішувати цілу низку методичних задач, наприклад, запам'ятовувати спеціальну лексику. У випадку використання відеоматеріалів, студент занурюється у мовне середовище та засвоює правильне вимовляння слів та мовленнєвих форм та моделей. Усі ці фактори сприяють підготовці висококваліфікованих фахівців в умовах розширення та зміцнення міжнародних контактів.

Список використаних джерел

1. Безцінна Ж.П. Застосування мультимедійних засобів для оптимізації самостійної роботи студентів у процесі навчання іноземної мови в немовному ВНЗ / Ж.П. Безцінна // Викладання мов у вищих

навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошук : збірн. наук. праць. – 2010. – Вип. 16. – С. 27-33.

2. Васильовская В.Н. Реализация мультимедиа и гипермедиа в процессе обучения студентов английскому языку / Виктория Николаевна Васильовская // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2010. – № 10 (111). – С. 55-60.

3. Малінко О.Г. Сучасні підходи до вивчення іноземної мови у ВНЗ світу / О.Г. Малінко, З.А. Циганок // Сучасні концепції та тенденції навчання іноземної мови у глобальному світі. – К. : КНЕУ, 2010. – С. 90-95.

4. Остроумова А.Ю. Использование видеоматериалов с помощью мультимедийных средств в обучении иностранному языку студентов технического вуза / Алина Юрьевна Остроумова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 7 (25). – С. 153-156.

5. Чередниченко Г.А. Использование мультимедиа для оптимизации процесса обучения деловому иностранному языку / Галина Анатольевна Чередниченко // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 202. – С. 114-118.

Наталія Сенчина

*Одеський обласний інститут удосконалення вчителів
м. Одеса (Україна)*

РЕФЛЕКСИВНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ

У системі педагогічної освіти в Україні відбуваються суттєві зміни, викликані глибокими соціально-політичними та економічними перетвореннями в державі. Відбувається заміна панівного впродовж довгих років технократичного підходу до освіти особистісно зорієнтованою парадигмою. Її сутність визначається гуманістичної природою педагогічної діяльності, в центрі якої перебуває особистість, що розвивається як вища мета і цінність.

Нова освітня парадигма вимагає не тільки збагачення професійної компетентності, а й усвідомлення кожним своєї суб'єктності, виходу вчителя в позицію рефлексії, що дозволяє аналізувати різні педагогічні ситуації, самостійно виробляти концептуальні і конструктивно-авторські схеми дії.

Рефлексивний підхід спрямовує спеціаліста на самоаналіз позитивних і негативних аспектів професійної педагогічної діяльності, на самооцінку освітніх потреб і пізнавальних інтересів, визначення шляху подальшого самовдосконалення.

Реалізація рефлексивного підходу, на наш погляд, вимагає впровадження у процес педагогічної освіти інноваційних технологій, методів і засобів, які розвивають суб'єктну позицію студента у процесі навчання, що неможливо при збереженні традиційних підходів до організації навчання, зорієнтованих на об'єктну роль педагогів в освітньому процесі.

Розглянемо технологічний процес побудови семінарських занять, що будуються на основі рефлексивного підходу [1, с. 223-230].

Перший елемент змісту занять – *відбір теоретичної бази знань*, тобто основоположних знань з певної теми. Відбір бази знань ведеться з урахуванням їх подальшого використання в практичній діяльності, одночасно відбувається розвиток мотиваційно-цільового компонента педагогічної рефлексії. Відбір інформації слухачами відбувається в різноманітних формах – вивчення матеріалів відповідної теми лекції і самостійний пошук додаткової навчальної інформації в глобальній мережі Інтернет, робота на заняттях з вивчення певних питань в мікрогрупах.

Другим елементом заняття є *відбір змісту, на якому можливе застосування знань*. На цьому етапі навчального заняття відбувається відтворення знань, що забезпечує засвоєння інформації на репродуктивному рівні і одночасно розвивається когнітивно-операційний компонент педагогічної рефлексії. Студент займає позицію рефлексії, яка виявляється в таких показниках особистісної рефлексії: критичність мислення, аргументованість і доказовість власної позиції, рефлексивне сприйняття інформації (рефлексивне слухання), здатність до оцінних дій, готовність до адекватної самооцінки, здатність до зміни своєї позиції у спілкуванні і здатність вести дискусію.

Відтворення інформації відбувається у формі групової дискусії, турніру-вікторини, навчальної гри, роботи зі словником опорних понять, педагогічного лото. Другий компонент змісту навчального заняття сприяє розвитку рефлексивної позиції студентів і, відповідно, забезпечує їх готовність до пошуку

вирішення педагогічних проблем, коли відсутнє засвоєння знань у готовому вигляді, а потрібне їх використання в діяльності з розпізнавання.

Третій компонент змісту заняття – *розвиток досвіду творчої діяльності*. Важливою рисою творчої діяльності є самостійне перенесення знань і вмінь у нову педагогічну ситуацію. Вирішуючи нову проблему, студент виявляє здатність використовувати вже засвоєні знання і зразки дії, відбувається бачення нової проблеми в знайомій ситуації, що стимулює пізнавальну активність студента, ініціативу і творчу індивідуальність у засвоєнні знань. Рефлексія виявляється в самостійному комбінуванні відомих способів дій у вирішенні нестандартної проблеми.

Одночасно здійснюється стимулювання студентів до рефлексивної активності на більш високому рівні. Такий характер процесу навчання дає впевненість студенту в успішності навчання, привчає його до систематичного практичного використання бази знань, розвиває почуття відповідальності за прийняття самостійного рішення – це характеристики когнітивно-операційного компонента рефлексивної діяльності. Жоден інший вид діяльності не може підготувати студента до подальшої творчості. На цьому етапі у студентів формується вид професійних умінь, який характеризується застосуванням базових знань у діяльності за зразком.

Розвиток рефлексивної активності відбувається на основі практичного використання базових професійних знань за допомогою виконання навчальних завдань у тріадах. Робота в тріадах є колективною навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Групова самооцінка, тобто спільний самоаналіз процесу і результату діяльності, присутність у мікрогрупах третьої особи (звідси і назва «робота в тріадах») створюють позицію у спілкуванні, близьку до природної ситуації, коли співрозмовники повинні враховувати вплив їхніх висловлювань на інших осіб. Рефлексивна активність студентів на цьому етапі виявляється в таких показниках: здатність враховувати вплив своїх висловлювань на слухачів, здатність до генерування нових ідей, здатність до переносу знань, здатність до роботи за алгоритмом, здатність займати певну позицію в спілкуванні і

навички використання особистого досвіду в ході виконання завдань.

Викладач використовує такі способи розвитку рефлексивної позиції студентів: робота в тріадах; виконання завдання типу «На ваш погляд, як би оцінили Ваші міркування інші студенти?», «Знайдіть всі можливі варіанти вирішення проблеми та оцініть їх правильність»; пошук помилок, неточностей, допущених викладачем і студентами; рецензування відповідей (робіт) студентів групи; висловлювання і аргументація особистої думки з питань заняття; діалогічні форми навчання та ін.

Четвертий компонент змісту заняття – *формування норм ціннісних відносин до своєї діяльності, усвідомлення себе суб'єктом діяльності*. Одночасно розвивається емоційно-вольовий компонент педагогічної рефлексії студентів.

Специфіка цього етапу навчання полягає в тому, що формується емоційно-ціннісне ставлення до майбутньої педагогічної роботи, визначається особистісна спрямованість студента і відбір професійних дій відносно майбутньої діяльності відповідно до його потреб, мотивів, оцінки ситуації. На основі творчо засвоєного досвіду відбувається усвідомлення креативного характеру майбутньої професії, що часто не відповідає актуальному рівню загальнопедагогічних знань студента. Викладач пропонує активні форми навчання для розвитку педагогічної рефлексії (ділові, рольові, дидактичні, сюжетні ігри і т. ін.). Доказом ефективності ігрових форм навчання служить той факт, що тільки під час гри можна здійснити проблематизацію навчального матеріалу, вийти на високий рівень рефлексивної активності студентів та діалогічної взаємодії викладача та студентів.

Заключний етап кожного заняття – *рефлексивно-оцінний*. На цьому етапі розвивається контрольно-оцінний компонент педагогічної рефлексії. Ця завершальна дія складається з поетапної рефлексії і крокових самооцінок, коли студент на кожному етапі заняття оцінює і коригує свою діяльність. На цьому етапі використовується рефлексивний алгоритм:

Я – як відчував себе у процесі навчання, чи було комфортно, з яким настроєм працював, чи задоволений я собою.

Ми – наскільки комфортно мені працювалося в мікрогрупі; я допомагав товаришам, вони допомагали мені – чого було більше; чи авторитетний я в обговорюваному питанні, які у мене були труднощі в спілкуванні з групою.

Справа – я досяг мети навчання; мені цей навчальний матеріал потрібен для подальшого навчання (для практики, просто цікавий); які були труднощі, чому; як мені подолати свої проблеми [2, с. 74].

Обов'язковим компонентом організації занять з ігровими елементами є регламентовані процеси, коли учасники стають в позицію спостерігачів з правом оцінки того, що відбувалося в ході заняття, тобто процеси рефлексії (загальної, групової, змістової). Рефлексія може бути проведена один (в кінці заняття) або кілька разів – на початку, після закінчення певних етапів роботи і в кінці. Групам пропонується оцінити виконану роботу в усній або письмовій формі, збіг очікуваних результатів з отриманими. Питання можуть стосуватися кожного окремо, групи, ведучого, заняття в цілому. Позитивною стороною рефлексії є її спрямованість на розвиток особистості студента, оскільки вміння і навички самопостереження (самоконтролю, самооцінки) являють собою найважливіші навчальні вміння і навички, а будь-який зміст уміння лише засіб їх формування. Оскільки рефлексія, є обов'язковою умовою проведення ігрових форм навчання, то студенти звикають до рефлексивної позиції і використовують її і поза грою.

Слід зазначити, що підготовка студентів до семінарських занять з використанням активних форм навчання носить специфічний характер. При підготовці необхідно переосмислити, проаналізувати навчальний матеріал, співвіднести його з накопиченим особистим і педагогічним досвідом, з настановами, що склалися. Тому завершальним щаблем навчального заняття слугує виконання завдання творчого (дослідного) характеру, де здійснюється синтез наукових знань і досвіду педагогічної діяльності студента.

Рівень творчого ставлення до знань виявляється в самостійному пошуку студентами педагогічних ситуацій з теми заняття. У цьому випадку студенти звертаються до додаткової літератури, або, використовуючи професійні знання і світогляд,

описують педагогічний факт у вигляді проблемної ситуації відповідно до цієї теми, і самостійно співвідносять фонд знань з елементами ситуації для подальшого її вирішення. Крім зазначених форм, доцільно використовувати мікроступі студентів, виконання мікротворів і складання програм самовиховання.

Гра, імітація реальних конфліктів дозволяє студентам входити в рефлексивну позицію до проблемних ситуацій, що формує усвідомлення недостатності колишніх засобів і методів діяльності та служить рушійною силою розвитку рефлексії.

Список використаних джерел

1. Стеценко И.А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития : дисс. ... док. пед. наук: 13.00.01 / И.А.Стеценко. – Таганрог, 2006. – 381 с.

2. Шамова Т.И. Самостоятельно, по индивидуальной программе // Народное образование. – 1998. – №9. – С. 74-84.

Галина Сидорук

Дар'я Андрєєва

*Національний університет біоресурсів і
природокористування України*

м. Київ (Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ТА ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ

Англійська мова має тисячолітню історію. За цей час у ній накопичилася велика кількість виразів, які люди знайшли вдалими, влучними і красивими. Так і виник особливий шар мови – фразеологія, сукупність стійких виразів, що мають самостійне значення. Добре знання мови, в тому числі й англійської, неможливе без знання його фразеології. Під час роботи з лексиною англійської художньої літератури великі труднощі для розуміння і перекладу становлять фразеологізми, тобто словосполучення, які не виникають у процесі мовлення, а існують як стійкі фразеологічні звороти. В них знаходимо відображення історії народу, своєрідність його культури та побуту [1, с. 4].

Проблема перекладу англійських фразеологізмів досить повно розглянута в роботах В. Виноградова, В. Комісарова, І. Корунця, Р. Зорівчак. Такі науковці як Н. Шанський, А. Кунін, Л. Сміт, Н. Амосова широко досліджували питання класифікації англійських фразеологізмів. Проблемою визначення поняття англійських фразеологізмів займалися Ш. Баллі, А. Кунін, В. Теля, В. Гак. Фразеологізми – одна з універсальї мовлення.

У фразотворенні величезну роль відіграє людський фактор, тому що переважна більшість фразеологізмів пов'язана з людиною, різними сферами її діяльності. Однією з основних особливостей фразеологічних одиниць, яка відрізняє їх від вільних словосполучень, є ідіоматичність. Саме через цю характеристику загальне значення фразеологізму не дорівнює сумарному значенню його компонентів, часто це значення не має нічого спільного із значеннями слів, які входять до нього: *to show white feather* – бути боягузом.

У фразеологізмах часто міститься метафоричний елемент, тому їх не можна перекладати дослівно, оскільки у багатьох випадках вони мають явно виражене національне забарвлення. Це все та ряд інших факторів призводить до того, що фразеологічні одиниці часто не мають абсолютних відповідників в іншій мові. А складність перекладу полягає у тому, що перекладач повинен уміти підшукати відповідний український варіант [2, с. 46]. Учений В.В. Виноградов виділив такі три типи фразеологізмів: 1. Фразеологічні зрощення або ідіоми – немотивовані одиниці, які виступають як еквіваленти слів: *to go between* (бути посередником), *a quiet wedding* (негучне весілля). 2. Фразеологічні єдності – мотивовані одиниці з єдиним цілісним значенням, яке виникає із злиття значень лексичних компонентів: *horn of plenty* (повна чаша), *to rise to the occasion* (бути на висоті). 3. Фразеологічні сполучення – звороти, в яких у одного з компонентів фразеологічно пов'язане значення, яке виявляється лише у зв'язку з чітко визначеним колом понять та їх мовних значень [1, с. 26]. Підсумовуючи вищесказане, можна виділити основні способи перекладу фразеологічних одиниць: 1. Передача фразеологізму фразеологізмом. Це є можливим тоді, коли англійська та українська мови запозичили фразеологічний зворот з інших мов: *Strike while the iron is hot* – куй залізо, поки гаряче;

2. Переклад фразеологічним аналогом, тобто використання в українській мові фразеологічних одиниць, які мають те саме значення, але які побудовані на іншому образі. При такому перекладі слід враховувати, що український образ повинен бути нейтральним щодо національного забарвлення: *Can the leopard change his spots?* – природу не виправиш; горбатого могила виправить.

Багато фразеологізмів взагалі не мають еквівалентів у інших мовах. Ми можемо перекладати такі фразеологізми за допомогою калькування або описового перекладу. При перекладі калькою, тобто при спробі скопіювати англійський образ і створити свою фразеологічну одиницю варто пам'ятати, що образ повинен бути зрозумілим, переносне значення повинно виходити з прямого значення [2, с. 257]. З точки зору перекладу всі фразеологізми можуть бути розділені на дві групи: 1. ті, які мають еквіваленти в мові перекладу; 2. ті, які еквівалентів не мають. Перші поділяються на дві групи – повні та часткові еквіваленти. Повні еквіваленти мають не тільки одне і те ж значення в обох мовах, а ще й однакову лексичну й граматичну структуру. Значення і переклад таких еквівалентів не залежить від контексту. До цієї групи зазвичай належать фразеологізми, джерелом яких є: Біблія; стародавні міфи та легенди, загальновідомі історичні події. Мовознавці відносять такі фразеологічні звороти до інтернаціональних, а перекладачі – до тих, що мають зазвичай чіткий переклад. Проте на фоні загальної кількості фразеологічних зворотів кількість тих, що мають повний еквівалент в мові перекладу, невелика. Часткові еквіваленти не означають недостатньої повноти в передачі значення, а лише мають певні лексичні, граматичні або лексико–граматичні відмінності. Інші, які не мають еквівалентів в мові перекладу перекладаються за допомогою калькування (дослівного перекладу), з використанням описового або контекстуального перекладу. Іноді необхідно передати значення словосполучення дослівно, і цей метод використовується в тому випадку, коли важливо розуміння тексту в цілому, а еквівалент в мові перекладу відсутній. Проте, під час перекладу фразеологізмів перекладач зустрічається з деякими труднощами: розуміння того, що перекладач має справу саме з фразеологічним зворотом, адже існують словосполучення, які в одному контексті

можуть виступати вільними словосполученнями, а в іншому – фразеологічними зворотами, тому перекладач може пропустити той факт, що перекласти потрібно саме фразеологічний зворот. У випадку, коли в мові перекладу відсутній еквівалент і потрібно обрати один з нееквівалентних перекладів, то головне завдання тут – вибрати правильний. При наявності кількох еквівалентів в мові перекладу необхідно приймати рішення, який з них краще жжити у відповідному контексті [3, с. 130].

Вживання фразеологічних сполучень – це справа стилю, а завдання перекладача – цей стиль зберегти. І тому, незважаючи на всі труднощі перекладу фразеологізмів, вони повинні бути перекладені відповідним чином. Існує ще одна велика проблема перекладу фразеологізмів – “буквалізм”, що означає “слово в слово”, тобто “буквально”, але під час перекладу цей метод набуває зовсім іншого значення. “Калькування” – це дійсно переклад “слово в слово”, натомість “буквалізм” – це переклад, який спотворює значення фразеологізму у даному тексті або копіює лексичну або граматичну структуру. Такий переклад фразеологізмів виглядає дуже дивно.

Отже, наведені труднощі та особливості перекладу фразеологізмів свідчать про особливу відповідальність, необхідність компетенції лінгвістів і перекладачів. Варто відзначити, що знання цих особливостей і володіння методами їх перекладу українською мовою, без сумніву, підвищує ефективність роботи з текстами і дає змогу поглибити знання про культуру та традиції народу, мова якого вивчається, удосконалювати вивчення мови в оригіналі, формувати розуміння та вміння відчувати логіку мовлення, збагачувати світогляд, вчитися адекватно та своєрідно відображати власні думки, використовуючи фразеологізми.

Список використаних джерел

1. Ажнюк Б.М. Англійська фразеологія у культурно– етнічному висвітленні / Б.М. Ажнюк. – К. : Наукова думка, 2013. – 136 с.
2. Федоров А.В. Основи загальної теорії перекладу / Федоров А.В. – М. : ООО Філологія три, 2014. – 416 с.
3. Федуленкова Т.Н. Фразеология и типология / Федуленкова Т.Н. – К., 2015. – 281 с.

*Галина Сидорук
Світлана Андрійчук
Національний університет біоресурсів і
природокористування України
м. Київ (Україна)*

МЕТОДИ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ РЕКЛАМНИХ СЛОГАНІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Сьогодні процес глобалізації вивів перекладацьку діяльність на якісно новий рівень. Переклад став цілком звичним та суспільно необхідним явищем, яке повинно відповідати міжнародним стандартам та вимогам часу. Не є винятком і переклад у сфері реклами, адже все більше і більше компаній, які досі не були відомими широкому загалу, виходять зі своєю продукцією на світовий ринок. Для з'ясування особливостей перекладу рекламних слоганів, нам необхідно зрозуміти, що ж собою представляє цей процес, які завдання покладаються на перекладача, з якими труднощами він стикається під час передачі стилістичного навантаження слогана та його прагматичної установки, а також запропонувати способи відтворення найбільш живаних стилістичних прийомів та виражальних засобів.

Одна з основних особливостей перекладу рекламних текстів виражається у змістовному співвідношенні між оригіналом і перекладом, а також у передачі соціолінгвістичних аспектів перекладного тексту. Для досягнення адекватності нерідко буває необхідно адаптувати як змістовну частину тексту, так і його форму, що часто носить компромісний характер. Багато особливостей перекладу пов'язані зі специфікою англійської та української мов.

Актуальність дослідження зумовлена направленістю лінгвістичних студій на комплексне вивчення рекламних текстів та їх складових і різних видів стилістичних прийомів та виражальних засобів, які використовуються в них, а також недостатнім рівнем висвітлення перекладацького аспекту рекламних слоганів. Мета статті полягає у розкритті стилістичних особливостей рекламних слоганів у сучасній англійській мові, виявленні шляхів перекладу рекламних слоганів та способів відтворення їх стилістичного навантаження.

Рекламний слоган – це коротке самостійне рекламне повідомлення, яке може існувати незалежно від інших рекламних продуктів і являє собою згорнутий зміст рекламної кампанії [1, с. 14].

З філологічної точки зору реклама являє собою особливу сферу діяльності рекламистів, продуктом якої є словесні твори – рекламні тексти, в яких і репрезентується мову реклами. Здається, що і в звичайній мові під рекламою на увазі перш за все рекламний текст, адже не даремно так активно цитуються вдало побудовані конструкції [4, с. 30]. Наприклад: *«Потрібен кондиціонер? Дзвони ... »*; *«Адже ти цього варта»*; *«Зроблено з розумом»*.

Переклад рекламних слоганів – окрема проблема роботи з рекламними текстами, що має яскраво виражену специфіку. Прямий і дослівний переклад фрази найчастіше неможливий, а якщо й можливий, то він не передає того значення, яке у нього вкладав автор. Хоча все ж існує певна категорія рекламних слоганів, до яких може застосовуватись прямий переклад. Перекладачеві часто доводиться вдаватися до прагматичної адаптації тексту задля того, щоб уникнути банальності та зайвої простоти, адже певні, на перший погляд прості фрази, в англійській мові мають певне значеннєве навантаження, яке втрачається при перекладі. Тому доводиться підбирати більш адекватний варіант, який точніше виражає зміст всієї рекламної кампанії. Часто у перекладацькій роботі з рекламними текстами не достатньо враховуються специфічні лінгвістичні та культурологічні характеристики, а головне – особлива комунікативна спрямованість рекламних повідомлень. Перекладачеві слід виявити лінгвістичні характеристики мови реклами та способи її перекладу, проаналізувати мову реклами та виявити її специфічні характеристики, проаналізувати параметри, які впливають на адекватність перекладу.

Нині відсутні універсальні поради стосовно перекладу стилістичних прийомів та виражальних засобів, зокрема метафорики. Так, П. Ньюмарк пропонує наступну класифікацію прийомів перекладу метафор, яка вирізняє: 1) збереження образу у мові перекладу; 2) заміну образу мови джерела стандартним образом мови перекладу, який не суперечить культурі мови перекладу; 3) відтворення метафори за допомогою образного порівняння зі збереженням образу (але з можливою зміною

експресії); 4) переклад метафори (або образного порівняння) за допомогою образного порівняння (або, інколи, метафори) з тлумаченням значення (це сприяє розумінню, але може призвести до втрати експресивності висловлювання); 5) відтворення семантики метафори описово (може застосовуватися, якщо метафора нечітка і її збереження є недоречним, хоча певні аспекти настанови висловлювання можуть втратитися); 6) пропущення метафори, якщо вона є надлишковою (необов'язковою); 7) збереження метафори з конкретизацією значення з метою підсилити образ [2, с. 87-91].

Т.А. Казакова, у свою чергу, рекомендує такі способи перекладу метафори: 1. повний переклад (співпадають як правила сполучуваності, так і традиції вираження емоційно-оцінної інформації, вжиті у певній метафорі); 2. додавання/вилучення; 3. заміна; 4. структурне перетворення; 5. традиційний відповідник; 6. паралельне іменування метафоричної основи (структура може видозмінюватися, але зберігається запропонований образ) [3, с. 245-246]. Із запропонованих вище підходів до перекладу метафори, очевидним є той факт, що для забезпечення адекватного перекладу, перекладачеві при потребі слід вносити у текст певні поправки з урахуванням соціокультурних та психологічних аспектів споживача, а також без спотворень передавати смислове та стилістичне навантаження рекламного слогана. Для підтвердження цього проаналізуємо декілька рекламних слоганів всесвітньо відомих компаній та товарів та спробуємо виявити шляхи перекладу лексичних риторичних фігур на прикладі метафори: рекламний слоган цукерок *Skittles: Taste the rainbow* українською мовою перекладено *Спробуй веселку*. Рекламний слоган жувальних цукерок *Skittles* – приклад успішного вживання метафори. Тут автор використав слово *rainbow*, яке є не чим-небудь іншим, як образом самих цукерок *Skittles*. Це пояснюється тим, що ці жувальні солодощі являють собою драже, що своїми кольорами нагадують веселку. Завдяки використанню цього лексичного стилістичного прийому виникає досить несподіваний ефект, що значно підсилює експресивність та емоційність рекламного слогана.

Стилістичні прийоми та виражальні засоби лексичного рівня, зокрема, метафора, є найпродуктивнішими та найбільш вживаними

у процесі створення рекламних слоганів. Їх відтворення в українських перекладах є цілком реальним і залежить від майстерності перекладача, який може спробувати зберегти (скопіювати) прийом оригіналу, або, якщо це неможливо, створити в перекладі власний стилістичний засіб, що володіє аналогічним емоційним ефектом. Адже, важливою умовою ефективного перекладу метафори є усвідомлення її лексико-семантичного й експресивно-оцінного наповнення. В свою чергу метафорична номінація схильна закріпитися в мові оригіналу й адаптуватися в мові перекладу, становлячи етноспецифічні чи універсальні назви певних соціальних реалій. Реалії сьогодення змушують ретельніше ставитися до перекладу рекламних текстів та слоганів, а також з точки зору їх психологічного впливу на масову аудиторію. Тому переклади текстів рекламних слоганів мають бути вичерпними та зрозумілими.

Список використаних джерел

1. Романова Т.Н. Слоганы в языке современной рекламы / Т.Н. Романова // Лингвистика. – 2001. – № 3 – С. 32-38.
2. Newmark P. About Translation / P. Newmark. – Clevedon: Philadelphia Multilingual Matters, 1991. – 184 p.
3. Казакова Т.А. Практические основы перевода. English–Russian. – Серия: Изучаем иностранные языки / Казакова Т.А. – СПб.: «Издательство Союз», – 2001. – 320 с.
4. Коломієць Л.В. Український художній переклад: від давнини до сучасності / Л.В. Коломієць // Весвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1999. – № 2. – С. 50-54.

Галина Сидорук

Марина Балас

*Національний університет біоресурсів і
природокористування України
м.Київ (Україна)*

ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНІ ФАКТОРИ ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТІВ ГАЗЕТНИХ СТАТЕЙ

Газетно-інформаційний стиль має певну специфіку, що відрізняє його від стилю художньої, наукової літератури чи розмовної мови. Це можна пояснити тривалим відбором мовних

виразних засобів. Мова газетних статей поступово складалася в системі англійської мови, і видозмінюючись від епохи до епохи, набула певних особливостей, властивих сучасним газетно-інформаційним публікаціям. Газета є найдоступнішим джерелом інформації, яке оперативно висвітлює політичні події країн. Ця проблематика вбачається дуже актуальною і обумовлена наступними причинами: 1. головна відмінна риса газетного тексту – донести до аудиторії бачення світу, ситуації, проблеми в найбільш чіткій виразній формі; 2. останнім часом в Україні відбуваються значні суспільно-політичні зміни, які знаходять відображення в мові, зокрема, в мові засобів масової інформації, і ця мова часто стає незрозумілою для носіїв іншої культури. Аналіз газетної лексики допоміг виявити великий відсоток власних імен: топонімів, антропонімів, назв установ й організацій. Тут наявна велика кількість числівників та показників чисельності, а також безліч дат. Характерною особливістю газетної лексики є велика кількість суспільно-політичних термінів, штампів та кліше, а також неологізмів.

Дослідники газетно-публіцистичного стилю мови звертають увагу на дві основні комунікативні установки, що визначають його жанрову своєрідність: установку на інформацію й установку на переконання. У нерозривній органічній єдності цих двох комунікативних завдань і спостерігається джерело тієї жанрової різноманітності, яка характеризує мову сучасної газети. Виходячи з цієї загальної закономірності, можна припустити, що зі всіх функціональних характеристик мовного акту, однією з найбільш істотних для даного стилю є експресивна, пов'язана з передачею відношення того, хто говорить, до вислову.

Для перекладу не менш важлива і конкретна комунікативна установка того або іншого вислову. Ця установка досить часто вносить додаткові корективи в перекладацьке рішення, визначаючи, яка з функціональних характеристик є провідною для даного вислову, тобто його функціональною домінантою. Останніми можуть бути не тільки основні функції даного жанру, тобто денотативна або експресивна, але й функції, які для нього мало характерні (поетична).

Перекладач обираючи той чи інший спосіб реалізації процесу перекладу, в думках порівнює реакцію на тексти

оригіналу й кінцевого повідомлення різномовних одержувачів. При цьому зовсім не обов'язково використовувати при перекладі той самий стилістичний засіб, що й в оригіналі. Важливо, щоб при цьому була можливість досягнути однакового експресивно-стилістичного ефекту, тобто викликати схожу реакцію в реципієнта.

Важливим стилістичним засобом, що використовується для виконання експресивної функції, є метафора. При цьому в газетно-публіцистичному стилі найчастіше зустрічаються метафори-стереотипи, що мають досить високу частотність і сприймаються читачем як щось звичне і характерне для даного стилю. В той самий час, пам'ятаючи про «динамічну еквівалентність» і про необхідність викликати у читача перекладу приблизно ту саму реакцію, що й в читача оригіналу, слід мати на увазі, що образ, який здається звичним і навіть дещо затертим з точки зору носія однієї мови, може виявитися новим і оригінальним для носія іншої мови:

Both Tories and many right-wing Labour leaders have been surprised by the 'swelling tide of working class opinion, embodied primarily in the trade unions, which said 'No' to the Common Market.

Swelling tide – достатньо звичний образ для носіїв англійської мови. В той же час для української мови метафора, заснована на цьому образі, була б украй незвичною. Перш за все необхідно конкретизувати значення слова *opinion*. Ширший контекст дозволяє встановити, що тут йдеться про рішучі виступи англійських трудівників проти вступу Англії до Спільного ринку. Спробуємо знайти аналогічну і в той же час достатньо стереотипну метафору в українській мові:

Як консерваторів, так і правих лейбористів застала зненацька могутня хвиля виступів робітничого класу, і в першу чергу профспілок, проти приєднання Англії до Спільного ринку.

Проблема заміни образу, що лежить в основі тієї чи іншої метафори, дещо ускладнюється в тих випадках, коли вона спричиняє додаткові смислові зсуви чи імплікації:

But he is soaring into this world of fantasy because in the real world his policies are getting such a bashing from the working people. – Але він вважає за краще літати у хмарах, тому що на землі його політика зустрічає різку відсіч зі сторони робітників.

Орієнтуючись на більш звичний для українського читача образ, ми перетворимо *soaring into this world of fantasy* в *літаму у хмарах*. Проте відразу ж виникає необхідність в додаткових перетвореннях. Адже в англійському тексті вираз *this world of fantasy* протиставляється словосполученню *the real world*. Оскільки в тексті більше не фігурує «вигаданий світ», то й згадка про *реальний світ* втрачає будь-який сенс. Необхідне інше протиставлення (у *хмарах* – на землі). Таким чином, заміна одного образу викликала заміну іншого. Такого роду перетворення можна назвати експресивно-стилістичною адаптацією [2].

Для стилю англomовної преси та публіцистичних матеріалів характерне об'єднання в одному реченні різнорідних, відносно незалежних думок. Таке "нанизування" в одному вислові думок зі слабким логічним зв'язком не є властивим українській мові. Збереження типу речення при перекладі в подібних випадках призводить або до втрати справжнього сенсу вислову, або до створення неприйнятних громіздких фраз в українському перекладі. У перекладі такий вислів нерідко розщеплюється на декілька самостійних речень:

A police Advisory Board composed of twelve representatives from police authorities, nine from the Federation, three representing superintendents, and eight representing Chief Officers with the Home Secretary or Home Office representative in the chair, has a general consultative and advisory function on police matters but the Home Secretary need not accept its advice.

Це речення включає, принаймні, три самостійні думки: 1. склад консультативного бюро, 2. роль міністра внутрішніх справ в роботі бюро, 3. функції та права бюро. Тому переклад буде мати наступну форму:

Консультативна рада з питань поліції складається з дванадцяти представників самої поліції, дев'яти – з Федерації, трьох представників керівних органів та вісьмох представників головних офіцерів. Сюди також входить голова секретаріату Міністерства внутрішніх справ або представник Міністерства внутрішніх справ, що виконує загальну консультативну та дорадчу функцію у справах поліції. Проте Міністр внутрішніх справ не повинен приймати його пораду.

У сучасному світі перекладач, окрім гарного знання загальної теорії перекладу повинен засвоїти спеціальні теорії перекладу, серед яких особливе місце посідає теорія перекладу англomовної преси. Дослідження особливостей перекладу цього жанру, зважаючи на постійне збільшення друкованих та інтернет-видань газетно-інформаційних матеріалів, набуває значної популярності. Тому зростає необхідність вивчення англійської та української мов з метою подальшого їх практичного використання в газетно-інформаційній сфері. Саме у цьому і полягає актуальність даної теми. Матеріали газетно-інформаційного жанру складають основний зміст газетних текстів. Перекладачеві суспільно-політичної літератури часто доводиться перекладати статті з англійських та американських газет, і йому слід добре знати стилістичні особливості таких матеріалів.

Список використаної літератури :

1. Коптілов В.В. Актуальні питання українського художнього перекладу / Коптілов В.В. – К. : Вид-во Київського університету, 1971. – 131 с.
2. <https://xreferat.com/31/749-3-osoblivost-perekladu-gazetno-leksiki.html>

Галина Сидорук

Юлія Вовкогон

*Національний університет біоресурсів і
природокористування України
м. Київ (Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АГРАРНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Однією з найважливіших галузей економіки, яка забезпечує життєдіяльність суспільства є сільське господарство. Зараз зростає кількість міжнародних контактів та зовнішньоекономічних зв'язків, що супроводжуються перекладацькою діяльністю. Тому особлива увага приділяється питанню перекладу термінології і професійних текстів в області агрономії, відповідно важливо запобігати нерозуміння в цій сфері. Особливу ж увагу варто приділити вивченню шляхів досягнення адекватності та еквівалентності при перекладі текстів

агрономічної тематики, а також, вивчення структурних, семантичних і стилістичних особливостей агрономічних термінів в перекладацькому аспекті. Зростання проблеми перекладу професійно-орієнтованих текстів зумовлює актуальність визначення особливостей термінології агрономічної тематики.

Розглядаючи питання перекладу аграрних термінів, необхідно визначити поняття «термін». Під терміном розуміють слово або словосполучення спеціальної форми вживання. Специфіка термінів, що відмежовує його від інших слів мови, полягає в особливому призначенні, функції терміна – чітко виражати спеціальні поняття.

Проблемами створення та перекладу термінів займалися такі лінгвісти, як В.П. Даниленко, В.М. Лейчик, М.І. Мостовий, О.О. Реформатський, О.В. Суперанська, Ф.А. Циткіна.

Сьогодні проблема перекладу англійських аграрних термінів є недостатньо дослідженою і вимагає вивчення її різноманітних аспектів. Визначення та характеристика основних способів відтворення аграрної термінології українською мовою сприятиме усуненню наріжних каменів у процесі перекладу та стандартизації зазначеної термінології, що дозволить аграрному сектору вийти на новий рівень та покращити власні позиції на міжнародній арені.

Переклад термінів вимагає знання тієї галузі, якої стосується переклад, розуміння змісту термінів іноземною мовою і знання термінології рідною мовою. При перекладі термінології важливе значення має взаємодія терміну з контекстом, завдяки чому виявляється значення слова. У свою чергу А. Я. Коваленко визначає два етапи у процесі перекладу термінів: перший – це з'ясування значення терміну в контексті, другий – переклад значення рідною мовою [2, с. 15].

Найпоширенішими прийомами перекладу термінів є наступні:

– Еквівалентний переклад, тобто переклад за допомогою лексичного еквівалента. Еквівалент – стала лексична відповідність, яка повністю співпадає із значенням іншомовного слова-терміну. Терміни, які мають еквіваленти в рідній мові, відіграють важливу роль при перекладі. Вони слугують опорними пунктами у тексті, від них залежить розкриття значень інших

слів. Однак пошук еквівалентів у рідній мові для перекладу термінів з іноземної мови ускладнюється тим, що терміни – неоднозначні і в залежності від сфери знань, у якій вони вживаються, мають різні значення та дефініції. Тому далеко не завжди термін перекладається терміном – повним та абсолютним еквівалентом. Однак частка таких термінів дуже незначна, тому переклад більшості спеціальних галузевих термінів не є простою заміною слова-терміну мовою оригіналу відповідним термінознаком у мові перекладу. Перекладацький еквівалент обирається на основі відповідності між лексичними та граматичними значеннями слів тих мов, які беруть участь у перекладі, виходячи з контексту, ситуації та фонових знань.

– Калькування. Під калькуванням розуміємо передачу не звукового, а комбінаторного складу слова, коли складові частини слова (морфеми) чи фрази (лексеми) перекладаються відповідними елементами мови перекладу. Цей прийом застосовується при перекладі складних за структурою термінів, наприклад, *feather meal* – *пір'яна мука*; *natural selecton* – *природний відбір*; *blightened kernel* – *пошкоджене зерно*; *agricultural ecosystem* – *аграрна екосистема*.

– Транскодування – це буквена чи фонемна передача вихідної лексичної одиниці за допомогою алфавіту мови перекладу. Указаний прийом є, як правило, виключенням у практиці технічного перекладу: *culture* – *культура*; *ecology* – *екологія*, *microorganism* – *мікроорганізм*, *mulches* – *мульчі*, *biomass* – *біомаса*. Розрізняють чотири види транскодування:

1. транскрибування (коли літерами мови перекладу передається звукова форма слова вихідної мови, наприклад: *mycorrhiza* – *мікориза*, *glomalin* – *гломалін*, *alkaloid* – *алкалоїд*;

2. транслітерування (слово вихідної мови передається за літерами, наприклад: *tilapia* – *тілянія*, *agar* – *агар-агар*, *cistron* – *цистрон*, *cultivar* – *культивар*;

3. змішане транскодування (транскрибування з елементами транслітерування, наприклад: *trader* – *трейдер*, *outsourcing of processing* – *аутсорсинг рибонеперобки*, *antibiotic* – *антибіотик*;

4. адаптивне транскодування (коли форма слова у вихідній мові дещо адаптується до фонетичної та/або граматичної структури мови перекладу, наприклад: *fermentation* –

ферментація, conservation – консервація, cultivation – культивування, duplication – дуплікація.

– Описовий переклад як спосіб передачі безеквівалентної лексики. Описовий метод перекладу застосовується досить часто, тому що багато англійських та німецьких термінів у галузях, пов'язаних з виробництвом і технікою, зокрема, й у аграрному секторі, не мають еквівалентів в українській мові: *defoliation – усунення листя, decapitation – обрізання верхівки, malformation – недостатній розвиток, nitroshooter – машина для внесення рідких азотних добрив* [3, с. 36]. Описовий переклад – це такий прийом перекладу нових лексичних елементів вихідної мови, коли слово, словосполучення, термін або фразеологізм замінюється в мові перекладу словосполученням або більшим за кількістю компонентів словосполученням, яке адекватно передає зміст цього слова чи словосполучення [1, с. 36].

Як зауважує В. Карабан, до описового перекладу висувуються такі вимоги:

1. переклад повинен точно передавати основний зміст позначеного неологізмом поняття;
2. опис не повинний бути надто докладним;
3. синтаксична структура словосполучення не повинна бути складною [1, с. 36].

Для вирішення перекладацьких труднощів, що виникають у під час перекладу текстів з аграрною термінологією, та досягнення адекватності перекладу необхідним є вивчення термінологічної лексики відповідної галузі з урахуванням її структурних і семантичних особливостей. Подальші наукові дослідження можуть бути пов'язані із пошуками варіантів перекладу багатозначних термінів у аграрному дискурсі.

Отже, опанування англійської аграрної термінології, вміння адекватно перекладати, використовувати й засвоювати такі лексичні одиниці є особливо важливими в ситуаціях професійного спілкування, при проходженні студентами виробничих практик за кордоном. Це вимагає активного занурення в іншомовне середовище, подолання мовного бар'єру, формує й реалізує комунікативні завдання, а також є необхідним при вивченні фахових і спеціальних дисциплін, які викладаються в аграрних вищих навчальних закладах України.

Список використаних джерел

1. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури / В.І. Карабан. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 303 с.
2. Коваленко А.Я. Загальний курс науково-технічного перекладу / А.Я. Коваленко. – 2-е вид., виправл. – Тернопіль : Видавництво Карп'юка, 2004. – 284 с.
3. Олійник А.Д. Англо-російсько-український глосарій термінів аграрної екології та екобіотехнології / А.Д. Олійник, Л.Л. Ритікова. – К. : Вид. центр НАУ, 2008.

Галина Сидорук

Ігор Гальков

*Національний університет біоресурсів і
природокористування України
м. Київ (Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ КІНОТЕКСТУ ЯК ОБ'ЄКТУ ПЕРЕКЛАДУ

Кінофільми є унікальним об'єктом перекладу. Під час процесу їх перетворення, перекладач зіштовхується із багатьма проблемами, які не трапляються в процесі перекладу інших текстів. Сучасна теорія перекладу не досить ретельно розглядає це питання, хоча останнім часом інтерес дослідників до суті кінотексту та його перекладу помітно зріс.

Науковці сучасності, такі як В. Горшкова [2, с. 3], Г. Слишкін [4, с. 6] М. Бейкер, Б. Хохель [5] та ін., у більшості своїй сходяться на тому, що кінотекст відмінний від усіх інших об'єктів перекладу. Насамперед це спричинено специфікою плану вираження кінотексту: він неоднорідний, має дві складові – вербальну та невербальну. Вербальний план вираження (далі – ВПВ) кінотексту мінімальний, він виражається переважно у діалогах або монологах. Якщо монологи дійсно необхідні за думкою автора, то все інше змістове навантаження здійснене на невербальному плані вираження (далі – НПВ) й перекладач повинен враховувати цю частину змістового навантаження під час перекладу. НПВ має ту ж мету, що й описи художньої літератури – створювати візуальну картину поряд зі звуковою картиною світу та ситуації, що оточують героя, або самого героя, але візуальні образи сприймаються миттєво та комплексно, на

відміну від описів у літературі. Де-факто, суммарна кількість інформації у кінотексті поділена між вербальним та невербальним планами вираження з перевагою на сторону НПВ – уся інформація про навколишній світ, про події та фізичні дії героїв передається візуально, а ВПВ містить здебільшого вербальні контакти героїв, їх думки, листування, рідше написи, що існують у візуальному ряді. Окрім того, режисер та вся знімальна група, яка працює над кінофільмом (актори, сценаристи, монтажери тощо), уважно створюють та будують певну систему взаємодії між ВПВ та НПВ, щоб досягти бажаного впливу на аудиторію, і ця система є одним із основних інструментів відображення авторського задуму.

На думку Т. Кропіної, важливість невербального ПВ та його співвідношення з вербальним під час процесу перекладу значно перевищує значущість екстралінгвістичних чинників при інших видах перекладу за рахунок перенесення змістового навантаження на користь НПВ. Це спричинює змістову недостатність діалогів, перекладач-практик повинен постійно звертатися до невербального плану вираження, перекладати не тільки і не стільки словесне формулювання, скільки комунікативну настанову, закладену в репліку автором кінотексту. Вербальний та невербальний плани вираження в кадрах можуть бути або повністю погоджені, або доповнювати один одного, або суперечити один одному [3]. У випадку погодження ВПВ фактично описує те, що відбувається на НПВ, або навпаки.

Коли словесне вираження доповнює інформацію, яка міститься в несловесному (або, навпаки, НПВ доповнює ВПВ), переклад має бути ускладнений, особливо якщо саме ВПВ недостатньо інформативний, та для повного розуміння того, що відбувається, потрібно сприймати весь комплекс кінотексту та часто змінювати та доповнювати ВПВ під час перекладу. Трапляється, наприклад, що герої для пояснення своїх слів жестикулюють. Широко відомі в культурі оригіналу жести можуть нічого не казати реципієнтові приймаючої культури, а отже перекладачеві для досягнення комунікативного та прагматичного завдання оригіналу доведеться розширити

змістові рамки ВПВ, включаючи в репліку також і змістове навантаження жесту [4].

У випадку, коли словесний та несловесний плани вираження протистоять один одному, створюється конфлікт, який має певну художню ціль. Це найбільш складна для перекладача ситуація, тут для адекватності перекладу необхідно точно визначити мету конфлікту, його роль у творі загалом, стилістичні обмеження, які ця роль та мета можуть накладати на мову, якою перекладається фільм, та багато інших чиників. У більшості своїй такі суперечності говорять про складний внутрішній чи міжособистісний конфлікт героїв або спрямовані на створення комічного ефекту. Перекладачеві при цьому необхідно приділяти особливу увагу відносинам між ВПВ та НПВ, визначити, який план вираження відіграє важливішу роль, у який план закладено зміст, дійсний у цій ситуації, й обирати відповідну стратегію перекладу. Прийом, коли візуальний ряд суперечить вербальному, часто використовується, щоб надати йому дійсне підґрунтя дій персонажа або повідомити глядачеві щось невідоме про персонажів фільму. Часто трапляється, що режисер користується таким прийомом – у кадрі перебуває один із героїв, він розмовляє по телефону й одночасно робить якісь дії, при цьому балакає зі своїм співрозмовником, який робить щось інше або перебуває в іншому місці. За рахунок такого конфлікту змістів ВПВ та НПВ створюється інтрига, на розвиток та розкриття якої глядач чекає далі у фільмі. Перекладачеві тут важливо уловлювати дрібні нюанси взаємовідносин НПВ, усього минулого сюжету, усього подальшого сюжету та ВПВ – тільки за цієї умови задум режисера буде передано в перекладі повністю.

Однак більшість дослідників, такі як С. Антонюк, В. Горшкова, М. Снеткова, зводять переклад кінотексту до перекладу саме діалогу [1], присутнього в кінофільмі, що викликано неправильним сприйняттям самого об'єкта перекладу. Т. Кропінова визначає *кінотекст* як комплексний складний текст, створений колективно, орієнтований на формування емоційного стану або на міркування, який має єдиний багатоплановий план змісту, що створюється вербальним та невербальним планами вираження, взаємовідносини та баланс

змістового навантаження між якими може змінюватися залежно від цілей, завдань та художнього задуму колективу авторів.

Баланс змістового навантаження двох різних планів вираження кінотексту може бути реалізований трьома способами:

1. змістове навантаження зміщене у сторону ВПВ. Чим більше зміщення змістового навантаження в сторону ВПВ, тим відповідно менша роль НПВ та тим менша його важливість під час перекладу. Абсолютне позбавлення НПВ змісту в кінематографі неможливе, тому невеликий ступінь важливості НПВ залишається за будь-якого сильного зміщення змісту в сторону ВПВ. Таке зміщення часто трапляється під час доповнення ВПВ засобами НПВ;

2. змістове навантаження розподілене між ВПВ та НПВ рівномірно. У такому випадку перекладачеві необхідно також визначати взаємозв'язки між ВПВ та НПВ та наявність конфлікту між ними;

3. змістове навантаження зміщене в сторону НПВ. Чим більшим є це зміщення, тим лаконічніші репліки персонажів. Тут ВПВ може коротко описувати НПВ або його доповнювати, рідше – вступати в конфлікт.

Кінотекст як перекладацький об'єкт відрізняється від усіх інших об'єктів тим, що під час перекладу мовних актів у кінотексті часто саме прагматичний зміст висловлення, передача якого в тексті перекладу абсолютно необхідна, примушує перекладача створити нове висловлення або докорінно змінити те, що вже існує, відходячи від денотативного та синтаксичного змісту оригіналу, при цьому прагматичний зміст висловлення може бути закладений не в ВПВ, а в НПВ, або розподілений між ними залежно від балансу розподілення змісту в кінотексті, але в багатьох випадках (особливо коли ВПВ доповнений засобами НПВ) перекладачеві доводиться закладати в перекладену репліку прагматичне значення, яке міститься в НПВ. Конотативний зміст менш підвладний змінам під час перекладу, його перекладачі намагаються зберегти.

Кінотекст також характеризується здатністю створювати відчуття присутності на місці дії, залучення глядача в ту ж систему комунікації, відчуття справжності того, що відбувається на екрані, за рахунок впливу на найбільш активні органи чуття –

зір та слух. Як і драма, окрім власне тексту монологів / діалогів/полілогів, кінотекст має декорації, акторську гру, музичний супровід. Ще одна схожість – сприймання драми й кінофільму глядачем відбувається одноразово, не кожен глядач має можливість передивитися кінофільм або його частину, і перекладач зобов'язаний це враховувати під час створення перекладу.

Таким чином, переклад кінотексту значно відрізняється від перекладу інших типів тексту насамперед через наявність двох планів вираження. Їх взаємозв'язки та баланс змістового навантаження створюють під час перекладу кінотексту унікальні ситуації, неможливі в інших типах текстів. Переклад кінотексту надає широке поле для можливих досліджень, але головними напрямками тут мають стати такі: специфіка кінотексту як типу тексту, співвіднесення вербального та невербального планів вираження, їх взаємозв'язок та роль цих зв'язків у перекладі, залежність процесу передачі прагматичного змісту висловлення від розподілення змістового навантаження між планами вираження, відмінності перекладу кінотексту від перекладу інших типів тексту та відмінності процесу перекладу під час різних видів його реалізації.

Список використаних джерел

1. Алексеева И.С. Текст и перевод. Вопросы теории / И.С. Алексеева. – М. : Международные отношения, 2008. – 184 с.
2. Горшкова В.Е. Перевод в кино / В.Е. Горшкова. – Иркутск : МИГЛУ, 2006. – 278 с.
3. Кропінова Т.В. Переклад кінотексту: специфіка кінотексту як перекладацького об'єкта / Т.В. Кропінова // Теорія і практика перекладу. – № 6. – 2009. – 530 с.
4. Слышкин Г.Г. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа) / Г.Г. Слышкин, М.А. Ефремова. – М. : Водолей Publishers, 2004. – 153 с.
5. Baker M. Dubbing / M.Baker, B. Hochel // Routledge Encyclopedia of Translation Studies. – London; New York : Routledge, 2001. – P. 74-77.

*Галина Сидорук
Валерія Зінич
Національний університет біоресурсів і
природокористування України
м. Київ (Україна)*

СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ ГЕОГРАФІЧНИХ НАЗВ

Переклад – відтворення оригіналу засобами іншої мови із збереженням єдності змісту і форми. Переклад є однією з важливих форм міжкультурних взаємин. Оскільки знання іноземних мов і в давні часи, і сьогодні не можна назвати масовим, перекладачі виступають посередниками між народами, які спілкуються в найрізноманітніших сферах життя. Окрім посередницької функції, перекладні твори виконують і творчу, продуктивну місію, бо завжди були важливим стимулом розвитку національних мов, літератур, культур.

Географічні назви дуже часто викликають складнощі при перекладі. Щоб правильно їх перекласти, потрібно володіти певними фоновими знаннями та оперувати правилами трансформаційного перекладу. При передачі географічних назв спостерігається тенденція, що знайшла своє відображення в географічних картах і атласах. Так, змінилися назви деяких міст на наших картах: замість Грінвіча – Грінч, замість Вульвіча – Вулич, замість Норвіча – Норідж. Гуль (Hall) на нових картах позначений «Халл» зі старою назвою «Гуль» у дужках. Було б ризиковано відкинути зовсім старе найменування Гуль, що зробило б незрозумілим прийняте в історичній літературі та міжнародному праві позначення одного з епізодів війни 1904-1905 р.р. «Гульський інцидент».

Якщо розглянути способи передачі, то можна зробити висновок, що найчастіше географічні назви передаються за допомогою транскрипції, транслітерації та калькування.

1. При транскрипції слово записується буквами кирилиці. При цьому перекладач орієнтується на точну відповідність звучанню слова мовою оригіналу. Через відмінності деяких звуків в українській та англійській мовах існує декілька варіантів транскрипції. Приживаються зазвичай ті варіанти, які ближчі до

фонетичної норми української мови: *Brighton* – Брайтон, *New York* – Нью-Йорк, *Manchester* – Манчестер.

2. При транслітерації кількість неоднозначностей менша, ніж при транскрипції, оскільки слово перекладається по буквах згідно з таблицею відповідностей символів. Проте буквене транскодування далеко не завжди відповідає реальному звучанню слова в мові оригіналу. Крім того, його результат не завжди зручний для носіїв української мови: *Ukraine* – Україна, *Crimea* – Крим, *Black Sea* – Чорне море і *Sea of Azov* – Азовське море.

3. Калькування – це спосіб перекладу лексичної одиниці шляхом заміни її складових частин (морфем або слів) їх лексичними відповідностями у мові перекладу. Калькування слугує основою для великої кількості запозичень у тих випадках, коли транслітерація є неприйнятною з естетичних, смислових або інших міркувань: *New South Wales* – Новий Південний Уельс. Географічні назви гір, озер, морів передаються шляхом калькування, якщо до них входять компоненти, що перекладаються: *Ivory Coast* – Берег Слонової Кості, *the Black Sea* – Чорне море. Якщо ж до назви входять слова, значення яких забуте або з певних причин не може бути перекладене, вживається змішаний спосіб, коли частина назви передається транскрипцією, проте в цілому зберігається принцип калькування: *Lake Ladoga* – Ладозьке озеро, *River Dart* – річка Дарт.

Зазвичай більшість англійських географічних власних назв перекладається шляхом транскрипції *Carpetown* – Кейптаун, *Ohio* – Огайо, *Dashwood* – Дешвуд, *Dundee* – Данді, *Freetown* – Фрітаун, *Newfoundland* – Ньюфаундленд, *Seattle* – Сіетл, *Sutherland* – Сазерленд.

Географічні назви передаються за допомогою транскрипції та, частково, за допомогою транслітерації. Це можна побачити в двоскладових географічних назвах: *Birmingham* – Бірмінгем, *Kingstown* – Кінгстаун, *Greensboro* – Грінзборо, *Midway* – Мідвей, *Houston* – Г'юстон, *Sheffield* – Шеффілд, *Wyoming* – Вайоминг (*штат США*).

Також треба пам'ятати деякі географічні назви, що мають в англійській мові вже історично встановлену форму: Кольський півострів – *Kola Peninsula*, Мала Азія – *Asia Minor*, Середня Азія –

Central Asia, Неаполь – Naples, Hebrides – Гібридські острови (also Western Isles).

Назви морів, океанів, заток, архіпелагів, перешийків, проток, каналів, адміністративних територій і складових назв країн, що мають структуру словосполучень, завжди перекладаються: *the Atlantic/Pacific/Indian Ocean Атлантичний/Тихий/Індійський океан; the Grampians (Appalachians) Грампіанські (Аппалацькі) гори; the Gulf of Mexico (Salonika) Мексиканська (Салонікська) затока; the Isthmus of Suez/Panama Суецький (Панамський) перешийок; New South Wales Новий Південний Уельс (Австралія); Strait of Magellan/Gibraltar Магелланова/ Гібралтарська протока; Карпати/Карпатські гори the Carpathians/ Carpathian Mts.); Закарпаття Transcarpathia (Transcarpathian Region of Ukraine); Південно-український зрошувальний канал the South Ukrainian Irrigation Canal; Азовське/Каспійське море Sea of Azov, the Caspian Sea; Керченська Протока/Карські Ворота Strait of Kerch/Kara Strait; Оркнейські о-ви Orkney Islands, Stratford-on-Avon Стратфорд-на-Ейвоні.*

Географічні назви, що сформовані на основі спільних іменників, що набули статусу власних назв, перекладаються без труднощів в обидва боки: *Cape of Good Hope/ Cape May мис Доброї Надії/мис Кейп-Мей, Cape Verde Islands О-ви Зеленого Мису; Golden Gate Золоті Ворота (протока поблизу м.Сан-Франциско); Grand Bank(s) Велика Мілина (поблизу о-ва Ньюфаундленд); Great Slave Lake Велике Невільничне озеро; Northern Highlands Північне-шотландське нагір'я; the Rocky Mountains/the Appalachians Скелясті гори/Аппалачі/Аппалацькі гори.*

Географічні назви іноземного походження відтворюються в англійській мові не в письмовій формі мови оригіналу, а в традиційно встановленій письмовій формі мови, на яку робиться переклад: *Аахен (Germ. Aachen) Aix-la-Chapelle; Антверпен (Dutch Antwerpen) Antwerp; Варшава (Pol. Warszawa) Warsaw; Венеція (Ital. Venezia) Venice; Вогняна Земля (Span.) Tierra del Fuego; Гаага (Dutch den Haag) the Hague; Генуя (Ital. Geneva) Genoa; Італія (Ital. Italia) Italy; Кельн – Cologne; Ліворно (Ital. Livorno) Leghorn; Лотарінгія (Fr. Lorraine) Lorraine; Майнц*

(*Germ. Mainz*) *Mayence*; *Maas* (*Germ. Maas*) *Meuse*; *Мюнхен* – *Munich*.

На думку Т.Р. Левицької і А.М. Фітерман, при перекладі географічних назв необхідно зберегти національний колорит саме за допомогою транслітерації [1]. При перекладі на українську англійська вимова найбільш точно передається літерами українського алфавіту. Перекладач повинен зважати на стару традицію передачі географічних назв: *England* – *Англія* (не *Інгленд*), *Scotland* – *Шотландія* (не *Скотленд*), річка *Hudson* – *Гудзон* (не *Хадсон*).

Стосовно географічних назв слід бути обережними: *Hook Head* – *Хук Хед* (не «Гачкоподібна голова»), *Newfoundland* – *Ньюфаундленд* (не «Віднайдена земля»); *New Mexico* – *Нью-Мексико* (не «Нова Мексика»); *Salt Lake City* – *Солт-Лейк-Сіті* (не «Місто солоного озера»); *Anchorage* – *Анкоридж* (не «Якірна стоянка»); *Pearl Harbor* – *Перл Харбор* (не «Перлинна Бухта»); *Lake Superior* – *Озеро Верхнє*, *Rocky Mountains* – *Скелясті гори*; *Chalon-sur-Saône* – *Шалон-сюр-Сон* і *Шалон-на-Соні*; *New Orleans* – *Новий Орлеан*, але *New Jersey* – *Нью Джерсі*; *Montenegro* – *Чорногорія*, *Croatia* – *Хорватія*; *Nova Scotia* – *Нова Шотландія*, *Danube* – *Дунай*, *Beijing* – *Пекін*, *Naples* – *Неаполь*, *Córdoba* – *Кордова*, *Munich* – *Мюнхен*, *Nuremberg* – *Нюрнберг*, *Nice* – *Ніцца*; *Texas* – *Техас* (не *Тексас*); *Derby* – *Дербі* (не *Дарбі*), *Arkansas* – *Арканзас* (не *Аркансо*), *Chicago* – *Чікаго* (не *Шікагоу*), *Michigan* – *Мічиган* (не *Мішіген*).

Отже, при перекладі географічних назв в першу чергу слід звернутися до географічних довідників. Якщо той чи інший топонім не зустрічається в довідковій літературі, його слід транскрибувати відповідно до правил транскрипції в українській мові. Іноді стає можливим дослівний переклад географічної назви або її частини. Іноді відбувається об'єднання двох цих методів.

Список використаних джерел

1. Левицкая Т.Р. Проблемы перевода (английский язык) / Левицкая Т.Р., Фитерман А.М. – М. : Междунар. отношения, 1976. – 208 с.
2. <http://www.twirpx.com/file/29292/>
3. http://knowledge.allbest.ru/languages/1216c27_0.html

*Галина Сидорук
Анастасія Ніколаєнко
Національний університет біоресурсів і
природокористування України
м. Київ (Україна)*

ПЕРЕКЛАД АНГЛІЙСЬКИХ ТЕРМІНІВ-НЕОЛОГІЗМІВ ТА АВТОРСЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ У ГАЛУЗЕВІЙ ТА ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Унаслідок швидкого розвитку техніки в науковому стилі мови з'являються нові терміни – неологізми, які не встигає зафіксувати навіть самий останній словник. Залежно від вживання в певній галузі термін може мати значення відмінне від повсякденного. Без конкретного розуміння суті терміну неможливо зрозуміти зміст ідеї, що викладається автором. Термін в англійській технічній літературі може мати безліч значень – від конкретного перекладу до перекладу, що вимагає загальнотехнічної наукової грамотності перекладача. Труднощі перекладу пов'язані не з перекладом окремих термінів, які зафіксовані в термінологічному словнику, а з передачею правильного змісту самої фрази, який далеко не завжди співпадає з дослівним перекладом. При перекладі складних термінів та термінів-словосполучень важливу роль відіграє аналіз семантичних зв'язків між окремими компонентами терміну: *fixed-price contract with redetermination* – (екон.) *контракт з коригуванням фіксованої ціни*; *X-engine* – (тех.) *двигун з X-подібним розташуванням циліндрів*.

Залежно від сполучуваності, термін може мати різні значення: термін *average* – *середній* може перекладатись у словосполученні таким чином: *daily average* – *щоденний курс акцій*; *national price average* – *середній рівень цін у країні*.

Для правильного перекладу термінів-неологізмів можна скористатися вже існуючим відповідником у рідній мові, калькуванням, описовим перекладом, транскодуванням або наявними інтернаціоналізмами: *promotion* – *промоушен* – *підвищення в званні, просування товару*; *surveillance satellite* – *розвідувальний супутник для спостереження за наземними*

об'єктами; *rationalization* – раціоналізація; *modernist* – модерніст.

Транскрипція заснована на фонетичному принципі, тобто на передачі українськими літерами звуків англійської назви. Цей спосіб фіксує звучання англійського слова. Методом транскрипції перелаяються слова *establishment* (істеблішмент), *tribaustm* (трайбалізм), *superman* (супермен), *bite* – байт, *floppy disk* – флопі-диск, *joystick* – джойстик. Цю категорію поповнюють також численні наукові терміни *sceptron* - скенptron (пристрій для впізнання мовних сигналів шляхом спектрального порівняння), а також слова, запозичені з інших мов: *a priori*, *alma mater*, *curriculum vitae* (CV), *a la carte*, *carte blanche*, *summit*.

Транслітерація (від лат. *trans* – крізь, *через* та *litera* – літера) заснована на передачі графічного образу, тобто на підборі відповідних букв українського алфавіту. При транслітерації можна спостерігати зсув наголосу. Транслітерація нерідко вживається для відтворення термінів, специфічних для конкретної галузі: *web camera* – веб камера, *server* – сервер, *portal* – портал, *slot* – слот, *adapter* – адаптер, *sensor* – сенсор.

Лексика, що не має відповідників у мові перекладу, може передаватись методом калькування (від фр. *calque* – копія, наслідування): *matrix printer* – матричний принтер, *liquid crystal display* – РК дисплей, *flash memory* – флеш-пам'ять, *hot keys* – гарячі кнопки, тобто створенням нового слова, словосполучення або складного слова на основі елементів та морфологічних співвідношень вже реально існуючих в англійській мові: *global village* – всесвітнє село, *humanitarian intervention* - гуманітарна інтервенція (втручання гуманітарних організацій у внутрішні справи окремих країн в разі серйозних порушень прав людини або крайньої потреби гуманітарної допомоги). Калькування потребують, в основному, неологізми, представлені складними словосполученнями: неологізм *boiling the frog* доцільніше було б перекласти за допомогою описового перекладу з відповідним поясненням читачеві. Але для того, щоб презентувати його як реалію англійської мови й пояснити його походження, нам слід його дослівно перекласти (кип'ятити жабу), а потім дати визначення. Ідіома «кип'ятити жабу» походить від старої легенди, згідно з якою жаба, вкинута в киплячу воду, негайно

вискочить, але якщо помістити жабу в холодну воду, а потім повільно підвищувати температуру, жаба звариться живцем, але при цьому не вистрибне. У сучасній пресі цей вираз означає: повідомляти погані новини поступово та дозовано, щоб уникнути негативної реакції слухача (аби «жаба не вистрибула»).

Описовий (дескриптивний, роз'яснювальний, експлікація) переклад передає значення англійської лексеми за допомогою визначення чи пояснення. Через пояснення, розкриваються суттєві елементи значення лексеми. Пояснювальний переклад наближений до тлумачення, але залишається перекладом. Прийом описового перекладу може бути застосований як підставний засіб. Підставний переклад передбачає підбір еквіваленту в українській мові, який вже використовується в мові перекладу, але не є в ній неологізмом. Його об'єднує достатня спільність значень з англійською лексемою: *deluxe* – *розширена версія програмного пакета, яка включає додаткові програми чи можливості*, *freeware* – *безкоштовне програмне забезпечення*, *software* – *програмне забезпечення*; *netiquette* – *нетікет, правила поведінки в мережі Інтернет*. В межах описового перекладу можна виділити так звані трансномінаційні неологізми, які поєднують новизну форми слова зі значенням, яке вже передавалося раніше іншою формою: *umbrella* – політичне прикриття.

При перекладі неологізмів застосовується також прийом прямого включення, який полягає у використанні оригінального написання англійського слова в українському тексті: *web-сторінка*, *on-line-доступ*. Використання способу прямого включення може бути виправданим в тих випадках, коли неологізм неможливо передати жодним з розглянутих способів перекладу у зв'язку зі специфічністю його звучання або написання: *iPad*, *iPod*, *Apple*.

Мова, якою написані твори, є носієм національної ідентичності, що її так важливо не втратити при перекладі. Тому перед перекладачем стоїть нелегке завдання відтворити текст оригіналу таким чином, щоб він не втратив свого початкового національного колориту, але водночас став частиною культури мови перекладу. На перекладача покладається функція здійснення інтеграції конкретного літературного твору у

мистецьке життя іншої країни. Переклад є складним творчим процесом, а наявність у тексті авторських неологізмів ще більше його ускладнює. Авторський неологізм – це слово чи значення слова створене на позначення нових або уявних явищ дійсності, предметів чи понять. Такі слова роблять текст більш експресивним, тому збереження їх смислу додає більшої достовірності створеному світу. Авторські неологізми не стають одиницями словника, хоча найбільш вдалі і комунікативно-значущі або необхідні слова переймаються мовним колективом і потрапляють у словниковий склад мови. Практика перекладу свідчить, що при перекладі okazіоналізмів немає готових формул: перекладач повинен творчо опрацьовувати кожний конкретний випадок вживання таких одиниць, беручи до уваги завдання перекладу і норми цільової мови. Допомогти можуть відомі тлумачні словники, в яких є розділи «*New Words Section*». Значення неологізму доводиться з'ясувати найчастіше з контексту. Переклад неологізмів проходить у два етапи: з'ясування значення неологізму (коли перекладач або звертається до останніх видань англійських тлумачних (енциклопедичних) словників, або з'ясовує значення нового слова, зважаючи на його структуру і контекст); власне переклад (передача) засобами української мови. Так, семантичні okazіоналізми фантастики – це лексеми, що у контексті набувають нового значення. Їхня інтерпретація і адекватний переклад цілком залежать від контексту: у назві твору «*The Hitchhiker's Guide To The Galaxy*» – «*Путівник по Галактиці для космотуристів*» є семантичний okazіоналізм «*hitchhiker*». Поза текстом твору це слово має чітко визначене значення, а в українській мові є лексичною лакуною, бо не має однослівного відповідника. Отже, воно вимагає описового перекладу, або ж перекладається гіперонімом «*турист*». Проте контекст розширює значення лексеми: не лише туристи, що подорожують автостопом, а туристи, що подорожують у космосі на інші планети. Необхідно відтворити контекстуальне значення оригінальної лексичної одиниці, додаючи елемент «космо-», завдяки чому okazіоналізм набуває семи «незвичність». Такий відповідник добре вписується у текст твору, що насичений новотворами з елементом «*space*», а самому заголовку надає елементу фантастичності.

Висновки. Неологізми поповнюють лексичний склад української мови шляхом запозичення. Тут скоріше треба говорити не про переклад, а про відтворення. Найбільш поширеними способами відтворення неологізмів є калькування, графічного відтворення, описового перекладу, транскрипції та транслітерації. Коли неологізм запозичується разом із поняттям та значенням, читачу легше усвідомити його смисл та звикнути до його вживання в мові. Перспективами подальших пошуків у цьому напрямку вважаємо дослідження запозичених термінів як новітніх технологій з погляду їх структури, семантики, причин виявлення та способів відтворення в перекладацькому аспекті. Також доцільним було б з'ясувати, наскільки виправданим є запозичення іншомовних термінів та яким є їх вплив на українську мову та тенденції її розвитку.

Список використаних джерел

1. Попова Н.О. Структурно-семантичні особливості новітніх лексичних запозичень з англійської в українську мову (90-і рр. XX с. – початок XXI с.): автореф. ... дис. канд. філол. наук: 10.02.01 / Попова Н.О.; Зап-кий держ. ун-т. – Запоріжжя., 2005. – 23 с.

Галина Сидорук

Христина Петрушко

Національний університет біоресурсів і

природокористування України

м. Київ (Україна)

ФУНКЦІОНАЛЬНА СЕМАНТИКА АНГЛІЙСЬКИХ АРТИКЛІВ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ

Артиклі англійської мови в деяких випадках мають певне смислове й емоційне наповнення. Виконуючи комунікативну функцію, артикль виступає показником індивідуалізованого контексту. Відсутність артикля – це показник контексту відстороненого характеру.

Артикль – це структурне слово, яке характеризує іменник [3, с. 15]. До основних ознак артикля можна віднести морфологічну, синтаксичну та семантичну. Морфологічна ознака артикля – його роль формального показника іменника як частини

мови. Синтаксичною ознакою артикля є функція маркера лівої частини групи іменника. Семантична ознака полягає в повідомленні додаткової інформації про те, чи є предмет, позначений іменником, відомим для оповідача чи адресата мовлення, тобто є ідентифікованим, чи лишається незнайомим – не ідентифікованим. Частина авторів виокремлюють ще й комунікативну функцію артиклів, яка, на їхню думку, полягає у вираженні невизначеним артиклем нової інформації, яка є центром повідомлення (рема). Визначений артикль, відповідно, вказує на вже відому інформацію і не є фокусом висловлювання (тема) [1, с. 8].

У сучасній англійській мові найбільш поширеною є концепція трьох артиклів: визначеного *the*, невизначеного *a/an* і нульового (повна відсутність артиклю).

Визначеному артиклю притаманне значення індивідуалізації, він характеризує предмет як уже відомий, конкретний, що виділяється з усього класу однорідних з ним предметів.

Д.А. Штелінг відносить англійські артиклі до двох сфер, які виділяються в висловлюванні: «з одного боку, денотат – референт, як позначення факту дійсності, з іншого боку, сигніфікат – сенс, як якась думка про цей факт». Визначений артикль виражає денотативну сферу, а невизначений і нульовий – сигніфікативну.

Невизначений артикль характеризує предмет, з назвою якого він пов'язаний, як один із представників того чи іншого класу предметів.

А.І. Смирницький протиставляє невизначеному артиклю визначений, оскільки жодний момент індивідуалізації з ним не пов'язаний [3, с. 18]. Д.А. Штелінг відносить невизначений артикль до сигніфікативної сфери семантики – це не репрезентація предмета в його бутті, а те, що людина думає про предмет [4, с. 29].

Існує гіпотеза, що в сучасній англійській мові артиклі досить часто вилучаються, якщо при цьому не порушуються структура та зміст речення.

Артиклі не вживаються з необчислюваними іменниками та з іменниками у множині; артиклі не використовуються у фразях:

from tree to tree, from house to house, horse and rider, husband and wife, lock and key; to be in town, to go out to sea, etc.

З іншого боку, під жодне з цих правил не підпадають такі фрази: *I like hamburger. I am in seventh grade.* За всіма правилами тут повинен бути артикль, проте його тут немає.

Нульовий артикль використовується в різного роду інструкціях: *Use pencil. Blow-dry, brushing hair with a flat paddle brush to get it super sleek. Comb hair into place, parting on the side and sweeping bangs across one eye.*

Артиклі не використовуються в технічній літературі, наприклад в інструкціях: *Supply the correct adaptor for the different standard of telephone plug.*

Артиклі зазвичай не використовуються з обчислюваними та необчислювальними іменниками в конкретному значенні. Подібними прикладами рясніють статті з науково-популярних журналів: *For the first time, oil is reported on the shores of Seward, at the head of Resurrection Bay.* Проте, з іншого боку, те саме слово у подібній ситуації має артикль: *As the oil continuous to move to the southwest, plans are made to open a rehabilitation center in Seward.*

At least 30 porters were needed to carry out supplies and equipment from Jumla to base camp. Base camp rested on a small river. Слово "camp" тут і в словосполученнях "go to camp" і "be at camp" не супроводжується артиклями. хоча за правилом тут потрібен означений артикль. Причин відсутності артикля в цих реченнях може бути декілька. Це може бути текст із так званого «чату», або з неофіційної переписки тощо, де не обов'язково притримуватись мовних норм і правил. Або текст, написаний не носієм мови, який помилково ігнорує вживання артиклів. Може цілком прослідковуватись тенденція до економії мовних засобів і, в першу чергу, артиклів, які, в основному, позбавлені семантики, тому їх відсутність не несе загрози змісту в цілому і не спотворює його.

Іменники використовуються без артиклів у підписах (коментуваннях) під фотографіями, у рекламних оголошеннях: *Sea otter in cage at rescue center.* Відсутність артиклів – не новина для всіх видів оголошень: *Very demanding but challenging role for articulate secretary bursting with enthusiasm! Experienced, confident*

secretary needed by disorganized lawyer in well-established legal practice!

Іменники позбавлені артиклів у кулінарних рецептах: *Coconut Cake. Prepare cake according to directions making 2 layers.*

Зустрічаються випадки, коли речення чи словосполучення не належать до жодної з перерахованих категорій: *After "the position of, the post of, or the role of" we use zero article before a job title; або ... winning a small role in coming-of-age drama School Ties.* Тут, так само, спостерігається тенденція до економії мовних засобів, тобто до використання більш стислого варіанту замість більш складного, якщо відсутність артиклів не призводить до спотворення контексту.

Тенденція до вилучення артикля помітна з іменниками, які раніше використовувались з означеним артиклем *the*. Використання іменників без артикля відоме ще з початку ХХ ст. вираз *on (the) radio* втратив артикль так само, як і вираз з числівниками на позначення часу: *in first year, in third year.* Спостерігається тенденція до розширення вживання нульового артикля. Він зустрічається в газетних заголовках, телеграмах, розмовному стилі: *Sale agreed* (вивіска на будинку «Будинок продано»); інструкція до телефону: 1. *Lift handset*; 2. *Insert money*; 3. *Dial number*; 4. *Follow on call?* (Хочете повторити виклик?) *Press blue button then re-dial*; 5. *Replace handset. Unused coins returned.*

В кінці ХVІ століття існувала теорія, згідно з якою артикль розглядався як різновид прикметника. У ХVІІ столітті деякі автори граматики вважали артикль самостійною частиною мови. У ХVІІІ столітті вчені прагнуть встановити мовні норми і правила. При цьому розвиваються дві концепції щодо сутності артикля. Згідно з однією із теорій, він є самостійною частиною мови, згідно з іншою – одним з різновидів прикметника.

Безліч учених ХІХ століття дотримувалися гіпотези про артикль як самостійну частину мови. Існувала концепція, згідно з якою артикль включався в клас займенників або в клас прикметників. Навіть у ХХ столітті він визнавався самостійною частиною мови далеко не всіма граматистам [2, с. 6].

За своєю функціональною семантикою артикль розглядається і як службове слово, і як частка, сегмент, допоміжна граматична одиниця, формальна прикмета слова або

атрибутивної групи. Артикль вважають самостійним словом, або виділяють його в окрему, службову, частину мови, чи зараховують до розряду прикметників чи займенників. Незважаючи на те, що вивченням артикля займаються вже не одну сотню років, стосовно питання артиклю у граматистів існують різні думки.

Список використаних джерел

1. Бармина Л.А. Практикум по английскому языку: Артикли / Бармина Л. А., Верховская И. П. – М. : Наука, 2000. – 190 с.
2. Рейман Е.А. Английский артикль: Коммуникативная функция / Рейман Е.А. – Л. : Наука, 1988. – 116 с.
3. Смирницкий А.И. Морфология английского языка / Смирницкий А.И. – М. : Наука, 1959. – С. 89-95.
4. Штелинг Д.А. Грамматическая семантика английского языка. Фактор человека в языке / Штелинг Д.А. – М. : Наука, 1996. –154 с.

*Галина Сидорук
Наталія Стецюк*

*Національний університет біоресурсів і
природокористування України
м. Київ (Україна)*

СТРУКТУРНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗОВИХ ДІЄСЛІВ У ПЕРЕКЛАДАЦЬКОМУ АСПЕКТІ

Англійська мова відмінна від української, оскільки має поняття та категорії, відсутні в нашій мові. В англійській мові присутні фразові дієслова, кількість яких дедалі збільшується, і, відповідно, зростає частота їх використання. Це означає, що вони виконують важливу лексико-семантичну функцію. Фразове дієслово – це комбінація дієслова та прийменника, дієслова та прислівника, або одночасно дієслова та прийменника з прислівником, яке є одним членом речення і утворює, таким чином, цілісну семантичну одиницю. За словами Тома Макартура термін *Phrasal verb* був вперше використаний Логаном Смітом, в книзі «Слова та ідіоми» (1925), де він стверджує, що термін підказав йому видавець. Прийменник і прислівник фразового дієслова називаються іноді граматичними частками, оскільки є незмінними словами, що не мають афіксів [6].

Фразові дієслова складаються з двох або трьох слів: перше з яких є дієсловом, друге – пост-позитивом. Постпозитивна частина може бути виражена прийменником або прислівником: *turn on, make out, deal with*. Адвербіальні постпозиції – особливий розряд постпозитивних прислівників (*up, out, off*), що складається з одиниць, яким властива здатність приєднуватися до дієслів, пояснювати, уточнювати або доповнювати їх значення. Відмінна риса постпозицій полягає в тому, що їх приєднання до слів зумовлює створення складених слів (синтаксично неподільних словосполучень) типу «*to grow up*» [2, с. 221]. Постпозитивний елемент Б.А. Ільїш також називає постпозицією, оскільки той "перебуває на межі між окремим словом і морфемою" [2, с. 72-74].

Компоненти дієслівно-прислівникових сполучень С.Б. Берлізон називає "сполученнями дієслова та просторового прислівника, який може бути безумовним прислівником (*away, back, forth*) або прислівником, що збігається за формою і за значенням з прийменником (*in, down, off*), і який не є ні постпозицією, ні додатком" [4, с. 4].

За Дж. Поуві фразове дієслово може бути замінене «простим» дієсловом. Це характеризує фразове дієслово як лексичну єдність: *call up – telephone; come by – obtain; put off – postpone; put up with – tolerate*. Але цей критерій не є загальним для всіх фразових дієслів, адже для багатьох фразових дієслів синонімічними будуть теж словосполучення: *break down – stop functioning; make up – apply cosmetics; take off – leave the ground*.

Наступною особливістю фразових дієслів є їх ідіоматичність. Під поняттям «ідіома» мається на увазі поєднання двох або більше слів, значення кожного з яких не збігається зі значенням ідіоми в цілому. Багато фразових дієслів мають значення, які неможливо вивести зі значень його елементів: *bring up – educate; give up – stop doing, using, go off – explode; come by – obtain* [3, с. 9].

Наступною ознакою фразового дієслова є можливість розташовувати адвербіальний прийменник до і після іменника, який вживається з даним дієсловом. Для предмета кінцева позиція несе велике лексичне навантаження і тому якщо додаток не несе важливої або нової інформації, він зазвичай розташовується в інтерпозиції: *Call her up or call up her (not her*

brother). Якщо об'єкт виражений кількома словами, то він, швидше за все, займатиме кінцеву позицію: *She put on the coat she had bought in Germany*. Якщо предмет виражений займенником, то він завжди знаходиться в інтерпозиції: *She took her coat and put it on* [3, с.11].

Класифікація фразових дієслів є дуже різною, відповідно до значення того чи іншого фразового дієслова. Цю тему висвітлюють у своїх працях Дж. Поуві [4], І.Є. Анічкова [1], Р. Кортні [5] та інші мовознавці.

Р. Кортні виділяє такі типи фразових дієслів:

1. Дієслова, які вживаються тільки з певним прислівником або прийменником: *agree to, depend on, rely on*.

2. Фразові дієслова, які завжди приймають “*it*” як додаток: *jump to it* (= *act as quickly and energetically*), *slug it out* (= *fight till complete victory*).

3. Ідіоматичні вислови (дієслово+прийменник/ прислівник) типу «*make out*».

4. Схема дієслово+прислівник, які означають майже те саме, що й відповідне просте дієслово: *hurry up* (= *hurry*), *eat up* (= *eat*). У таких сполученнях прислівник увиразнює значення дієслова або ж додає відтінок завершеності чи швидкості виконання дії, вираженої дієсловом.

5. Зворотні фразові дієслова, після яких завжди вживається додаток *myself, yourself, himself*: *lend itself to, avail yourself of, pride yourself on* [5, с. 5]. Не слід плутати фразові дієслова із сталими висловами типу *step out of line, eat your heart out* тощо, які називаються ідіомами.

І.Є. Анічков виділив різноманітну й численну групу фразових дієслів, які виражають рух і одночасно його характеризують. Дієслова цієї групи найчастіше означають перехід з одного місця в інше, а не просто рух. Тому більшість з них вживається з постпозитивом, що вказує напрямок руху (*into, up, out, to*): *go into* – ввійти, *go out* – вийти, виходити, *jump into* – вскочити, *stand up* – піднятися [1].

Фразове дієслово може означати припинення або початок дії: *run out* – закінчити перегони, *throw off, get off* – розпочинати, *get over* – покінчити, *jump down* – зістрибнути, зіскочити. Вельми велику групу становлять фразові дієслова, які означають перехід

об'єкта з одного стану в інший, або його переміщення. Межі між окремими групами фразових дієслів дуже хиткі у лексичному відношенні, і тому їх нелегко визначити: 1. *to change one's opinion in the direction of; move off* = *to start a journey*, 2. *move in* = *to take possession of a new place to live*.

До третьої групи належать фразові дієслова із лексичним компонентом «відсутність зміни положення об'єкта»: *stay down* = *to remain at a lower level*, *remain ahead* = *to stay in a forward or leading position*, *stay behind (keep behind)* = *to remain at a distance behind something or someone*.

У наступній групі дієслівних значень переважає компонент «способу руху»: *spin along* = *to move forward easily and quite quickly with a rolling movement*, *frighten away/off* = *to make (smb) leave through fear*, *walk about/around* = *to walk in a place without direction* [3, с. 248].

Запропоновані класифікації фразових дієслів не є абсолютними. Межі між групами чітко не встановлені, і дієслово в одному випадку може відноситися до першого розряду, а в іншому – до третього. Це може пояснюватися тим, що походження того чи іншого фразового дієслова з часом виявити все складніше, і його значення важко вивести зі значень його складових. Завжди існуватимуть фразові дієслова, які припускають різне тлумачення.

Список використаних джерел

1. Аничков И.Е. Адвербиальные послелогои в современном английском языке / Аничков И.Е. // Ученые записки Пятигорского гос. пед. ин-та. – Пятигорск, 1961. – Том 24. – С. 221-253.
2. Ильиш Б.А. Современный английский язык. Теоретический курс. / Б.А. Ильиш. – 2-е изд. – М. : Изд-во лит-ры на иностр. яз., 1948. – 347 с.
3. Берлизон С.Б. Глагольно-наречные сочетания и их роль в обогащении словарного состава современного английского языка автореф. дисс. ... канд. филол. наук / С.Б. Берлизон. – М., 1955. – 16 с.
4. Povey J. Phrasal Verbs and How to Use Them : учеб. Пособие / Jane Povey. – М. : Высшая школа, 1990. – 176 с.
5. Кортни Р. Английские фразовые глаголы. Англо-русский словарь / Р. Кортни. – М. : Рус. яз. 2001. – 767 с.
6. https://ua.wikipedia.org/wiki/фразове_дієслово

*Галина Сидорук
Алевтина Ханча
Національний університет біоресурсів і
природокористування України
м. Київ (Україна)*

ТРАНСФОРМАЦІЙНИЙ ПЕРЕКЛАД НАЗВ АНГЛІЙСЬКИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ

У наш час нема жодної держави яка б не була охоплена телемовленням. Телебачення є найвпливовішим електронним засобом масової інформації. У сьогоднішнє кіно- і відеопроєкція стають все більш популярними. Фільми стали не лише частиною нашого життя, вони стали видом мистецтва. З'явилися також і різні жанри художніх фільмів: бойовики, мелодрами, комедії, фільми жахів. Для перекладача основним об'єктом перекладу фільму є мова персонажів. Проблема еквівалентності та адекватності при перекладі художніх фільмів є дуже важливою і неоднозначною. Буває так, що дивлячись один і той же фільм з різними перекладами від першого отримуєш задоволення, а інший викликає лише розчарування. Переклад кінофільмів вимагає особливих знань і умінь – це важкий процес переорієнтації на чужу культуру. Важко знайти тонку грань між якісною адаптацією і невдалою переробкою. Більшість проблем при перекладі пов'язані з тим, що перекладачеві важко в усній мові сприйняти деякі слова: *Stop the violence!* – *Нехай скрипки мовчать!* (*Зупиніть насилля!*).

Однією з найбільш характерних особливостей англійської лексики є її багатозначність. Виникає чимала кількість перекладацьких помилок через багатозначність, омонімію чи паронімію: *can* (*консервна банка*) – *can* (*могти*); *assert* (*приймати*) – *excerpt* (*заперечувати, виключати*).

Аби зробити нашу мову більш виразною і додати їй кольорів ми використовуємо ідіоми – стійкі словосполучення, що мають своє унікальне значення. Деякі перекладачі перекладають ідіоми буквально, спотворюючи інформацію: *Watch out!* – *подивись ззовні!* (*стерезись!*); *Ladybird* – *птаха жіночого роду* (*божа корівка; кохана*); *So long!* – *так далеко!* (*прощай!*); *Calm*

down! – Спустися вниз! (заспокойся!); *I need you, buddy!* – мені потрібне твоє тіло! (ти мені потрібен, друже!) [6].

Для передачі змісту фільму часто застосовують анатомічний переклад. Про такий вид перекладу Л.С. Бархударов писав: «Под этим названием в переводческой литературе известна широко распространенная комплексная лексико-грамматическая замена, сущность которой заключается в трансформации утвердительной конструкции в отрицательную или наоборот, отрицательной в утвердительную, сопровождаемой заменой одного из слов переводимого предложения ИЯ на его антоним в ПЯ» [1, с. 215]:

Tom, however, failed to profit from his invention. – Однак Том нічого не заробив на своєму винаході.

Debtors might be put to death if their failure to pay their creditors was due to fraudulent practices. – Боржників могли стратити, якщо вони були нездатні сплатити борги через свої махінації.

Mind your own business – Не втручайся в чужі справи!

Перекладачі фільмів застосовують компенсацію, коли елементи змісту оригіналу, що були втрачені при перекладі, передаються в тексті якимось іншим чином для компенсації семантичної втрати [5, с. 112]:

Bingo! – Омакої!; *The education of Mr. Jonas had been conducted on the strictest principles of the main chance. The very first word he learned to spell was gain, and the second (when he got into two syllables), money.* – Освіта містера Джонаса проводилась на суворих засадах і головним чином була скерована на отримання користі. Найперше слово, яке він навчився складати було гроші, друге (коли він дістався до трьох складів), нажива. Прикладом компенсації можна вважати переклад назви кінофільму «*Attila*», яка українською передана, як «*Атілла-завойовник*». Використання цієї трансформації допомагає компенсувати можливість незнання українським глядачем такої історичної постаті як Атілла; Стосовно назви «*The Grinch*»: український глядач не обізнаний з міфологічною постаттю, тому доводиться давати додаткові пояснення «*Грінч – викрадач Різдва*». Описовий прийом замінює одне слово цілим словосполученням, яке адекватно передає його зміст:

I think he is jobber – Я думаю він людина, яка займається випадковою роботою.

I will choose something in this show-room - Я виберу щось у цій демонстраційній зал для показу зразків товару [6].

На вибір фільму для перегляду впливає його назва. Вдала назва фільму дуже важлива, оскільки стисло передає зміст фільму. Завдяки назві ми приблизно уявляємо собі сюжет фільму й вирішуємо, чи хочемо подивитися його. Якщо назва не цікава, або не зрозуміла, то й сам фільм здається нам не вартим уваги. Назва фільму – важлива складова, яку можна назвати рекламою фільму, його душею. Існує декілька способів адаптації назв фільмів. Найлегший спосіб перекладу – це прямий чи дослівний переклад. У цьому перекладі нема конфлікту між формою та змістом, а також відсутні неперекладні соціокультурні реалії: *Beauty and the Beast – Красуня і чудовисько; Guardians of the Galaxy – Вартові галактики; Gods of Egypt – Боги Єгипту.*

Нерідко вдаються до способу транскрипції чи транслітерації – передачі графічної чи звукової форми засобами мови перекладу [1, с. 97]: *Logan – Логан; Beautiful – Бьютифул, Skyline – Скайлайн.*

Дослівний чи транскрибований переклад буде гарним лише тоді, коли в назві фільму не закладене щось таке, що перекласти дослівно виявляється неможливим: прислів'я, приказки, цитати з пісень чи книг, ідіоми та жарти, маловідомі за межами країни, яка випускає стрічку. Будь-яка гра слів, втрачає значення при спробі калькування.

Наступний спосіб – це трансформація назв фільмів. Для цього використовуються різні види технічних способів перекладу: антонімічний переклад, лексичні додавання, компенсації, вилучення.

Погоджуємося з Т.А. Казаковою, що «антонимический перевод позволяет переводчику создать более естественную грамматическую структуру на переводящем языке в тех случаях, когда грамматическая форма приходит в противоречие с правилами лексической сочетаемости и лишает переводной текст выразительности, утяжеляя его» [2, с. 161]. Такий спосіб нерідко використовується в перекладі назв кінострічок: *All is lost (Все*

втрачено) – *Не згасне надія*; *Fair game* (Чесна гра) – *Гра без правил*.

Іноді для того, аби повніше і зрозуміліше передати зміст фільму, вводяться декілька додаткових слів, цей прийом називається лексичним додаванням: *Two Much* – *Двоє – це занадто*; *Hellboy* – *Хеллбой: Герой з пекла*; *Hitch* – *Правила зйому: Метод Хітча*. У 2005 році комедію *Hitch* переклали, як *Правила зйому: Метод Хітча*, вирішивши, що одного тільки прізвища головного героя в назві фільму недостатньо, і вирішили трохи змалювати сюжет [6].

Процес, протилежний прийому лексичного розширення, є процес вилучення. Характерна особливість цього прийому – відмова від передачі в тексті перекладу семантично надлишкових мовних одиниць. «Відсутність відповідного слова чи лексико-семантичного варіанта даного слова також є причиною введення додаткових слів при перекладі» [3, с. 93]: *Le Fabuleux destin d'Amélie Poulain* (*Неймовірна доля Амелі Пулен*) стала просто *Амелі*; *Garfield: A tail of two kitties* – в офіційному перекладі назви маємо лише *Гарфілд*.

Повна зміна назви фільму відбувається тоді, коли неможливо передати прагматичний зміст назви. Це можуть бути назви, що не передають зміст фільму, чи дуже складні для перекладу, є авторськими неологізмами чи ідіомами. До назв, які недостатньо передають задум фільму можна віднести такі картини, як: *The Men Who Stare at Goats* – *Божевільний спецназ*; *Drunk parents* (*П'яні партнери*) – *Батьки легкої поведінки*; *Harry Family* (*Щаслива сім'я*) – *Ми – монстри*; *American made* (*Зроблений в Америці*) – *Баррі Сіл: король контрабанди*. Стосовно ідіом О.В. Федоров наголошував: «Идиомам одного языка в другом языке могут соответствовать по своему значению целые идиомы, которые могут служить их верным переводом, не совпадая с ними, разумеется, по словарному смыслу отдельных компонентов» [4, с. 182].

Перекладачі шукають також інші способи заміни: *Lock, Stock and Two Smoking Barrels* (*новістю, зверху до низу*) – *Карти, гроші, два стволи*; *Orange Is the New Black* – *Помаранчевий – хіт сезону*.

Особливості кінодискурсу полягають в тому, що в мові кіно найчастіше ніж в інших видах перекладу використовуються елементи усіх стилів. Усі засоби взаємодіють для вираження естетичного змісту через систему художніх образів. Кінематографічні тексти характеризуються емоційністю, експресивністю, естетичною вмотивованістю мовних засобів, образністю. Переклад кінофільмів передбачає обов'язкове застосування смислових трансформацій та заміні. Головне, аби цей переклад був цікавим, оригінальним і доречним.

Список використаних джерел

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Бархударов Л.С. – М. : Международные отношения, 1975. – 238 с.
2. Казакова Т.А. Практические основы перевода. English <=> Russian. – Серия: Изучаем иностранные языки / Казакова Т.А. – СПб. : Союз, 2003. – 320 с.
3. Алимов В.В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации / Алимов В.В. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 160 с.
4. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) : учеб. пособие для институтов и факультетов иностр. языков / Федоров А.В. – 5-е изд. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : ООО Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. – 416 с.
5. Корунец І.В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад) : підручник / Корунец І.В. – Вінниця : Нова Книга, 2001. – 448 с.

Ганна Сидорук

Марія Шевченко

*Національний університет біоресурсів і
природокористування України
м. Київ (Україна)*

СПОСОБИ ПЕРЕДАЧІ ОБРАЗНОСТІ АНГЛІЙСЬКИХ ІДИОМ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Кожному стилю літературної мови властива певна експресія, вона створюється за допомогою граматичних, лексичних, фонетичних та стилістичних засобів мови.

Експресивними вважаються засоби мови, які надають висловлюванню певного забарвлення, задають той чи інший настрій. Одними із найекспресивніших мовних засобів є ідіоми. Вони займають особливе місце в словниковому складі англійської мови. Їх специфічна структура вимагає серйозного аналізу, тому й викликає неабияку зацікавленість у науковців.

Переклад – це процес, який полягає в тому, що сказане мовою оригіналу відтворюється засобами іншої мови. Термін переклад також має друге значення – результат процесу перекладу. Це складний та різносторонній вид людської діяльності, бо в ньому перетинаються різні культури, різні епохи та різні традиції. Мова ввібрала в себе культуру народу, тому вона наповнена неймовірною кількістю фразеологізмів.

Ідіома – це мовний вираз, значення якого відмінне від того, що випливає зі значень його окремих складових елементів. Це слово має грецьке походження і означає особливість, своєрідність. *Це стійкий, властивий лише даній мові вираз, що незалежно від значення слів у ньому передає єдине поняття й здебільшого дослівно іншими мовами не перекладається [3]. Ідіоми використовуються тільки в переносному значенні та відображають ментальну специфіку носіїв певної мови. Кожен носій мови щоденно вживає фразеологічні одиниці, адже це є невід’ємною частиною його активного словникового запасу.*

Переклад фразеологізмів є особливою проблемою, адже в більшості випадків їх не можна перекласти дослівно, а зміна значення одного компоненту ідіоми може призвести до втрати значення цілого виразу. Перекладач має пам’ятати про семантичну цілісність і намагатись знайти в мові перекладу аналог з тим же ступенем семантичної зв’язаності – в цьому й полягає техніка перекладу фразеологізмів. Якщо такого еквіваленту в мові перекладу не існує, потрібно понизити ступінь семантичної єдності і замінити цю ідіому на фразеологічну єдність, де зберігається образність. Мета перекладача – водночас зберегти унікальність ідіоми, передати точно зміст оригіналу, зберегти стилістичні і експресивні особливості і перекласти її доступним чином для розуміння людей іншої культури.

За способом перекладу українською мовою фразеологізми можна умовно розділити на чотири групи:

1) фразеологізми, що мають повний аналог в українській мові і повністю калькуються при перекладі; *to take the bull by the horns* – *взяти бика за роги*;

2) фразеологізми, які частково не співпадають за образністю з українськими: *to buy a pig in a poke* – *купити kota в мішку*;

3) фразеологізми, при перекладі яких образ повністю змінюється: *to hang fire* – *призупинити роботу*;

4) фразеологізми, які перекладаються нейтральною лексикою: *to cut no ice* – *ні до чого не прагнути*.

Професійний перекладач зобов'язаний знати основні способи та методи перекладу. О.В. Кунін запропонував п'ять основних способів перекладу ідіом:

1. Еквівалент. Існування в українській мові відповідного еквівалента, який за значенням, образною основою та стилістичним забарвленням відповідає англійській ідіомі: *as quiet as a mouse* – *тихий як миша*.

2. Антонімічний переклад. Передача негативного значення за допомогою стверджувальної конструкції або навпаки: *to keep one`s head* – *не втрачати голову*.

3. Описовий переклад. Переклад англійського обороту за допомогою передачі основного значення: *to rob Peter to pay Paul* – *віддати борги щоб взяти нові*.

4. Комбінований переклад. Використовується в тих випадках, коли український варіант не повністю передає значення англійського фразеологізму: *carry coals to Newcastle* – *в ліс дрова возити, в криницю воду лити*.

5. Калькування. Використовується в тих випадках, коли в українській мові немає відповідника стилістичного обороту або в тих випадках, коли заміна його іншим образом чи безобразним оборотом не дає відповідного ефекту: *the moon is not seen when the sun shines* – *коли світить сонце, місяць не видно* [1].

І. Корунець також детально описує способи перекладу ідіом:

1. Описове пояснення значення. Якщо в українській мові немає аналогу англійській ідіомі, то перекладачеві потрібно відмовитись від образності перекладу й пояснювати ідіоматичний зміст за допомогою вільного сполучення слів: *I wouldn't throw you*

away for all the tea in China. – Я б ніколи тебе не кинув, якою б не була причина!

2. Транслітерація з поясненням, тобто з уточненням. Такий спосіб найбільш підходить для перекладу ідіом з власними назвами, оскільки у людини що сприймає інформацію буде якесь певне уявлення про сказане: *honest Abe* – *чесний Ейб* (дану ідіому потрібно супроводжувати уточненням, що мова йде про Авраама Лінкольна, шістнадцятого президента США, який дійсно володів рисою, згадану в ідіомі, – віддавав усі борги вчасно).

3. Еквівалентний переклад. Еквіваленти – фразеологічні одиниці які змістовно відповідають певному англійському фразеологізму і мають спільну образність: *early bird* – *рання пташка*.

4. Фразеологічні аналоги. Використання української ідіоми, аналогічної за змістом англійській, але побудованої на іншому образі: *it is raining cats and dogs* – *ле як з відра*.

5. Дослівний переклад. Якщо в рідній мові відсутні еквіваленту чи аналоги ідіоми, то перекладач може дослівно передати його образ: *to grind to powder* – *розітерти/зітерти на порошок (когось, щось)*.

6. Контекстуальна заміна. Такий спосіб полягає в тому, що перекладач намагається знайти такий український фразеологізм, який достатньо точно передає зміст англійської ідіоми у конкретному контексті, хоча й не відповідає їй за значенням: *to work one's fingers to the bones* – *працювати не покладаючи рук*.

Ідіоми завжди викликають труднощі при перекладі та розумінні. Саме тому знайомство з ними є невід’ємною частиною вивчення англійської мови. Важко уявити людину, яка спілкується українською мовою і не розуміє вирази «байдики бити» чи «пасти задніх».

Список використаних джерел

1. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка / Кунин А.В. – М.: Высшая школа, 1986. – 445 с.
2. Korunets I. Theory and Practice of Translation / Ілко Корунетс. – Vinnytsia: Nova Knyha, 2000. – 446 с.
3. Slovopectia [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.slovopectia.com/>

Марина Скуратівська
ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК»

Сергій Попадюк
Національний авіаційний університет
м. Київ (Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТА КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Одним із найактуальніших напрямів інноваційної діяльності в сфері вищої освіти є сьогодні побудова віртуальної моделі навчання із використанням так званого віртуального освітнього середовища.

Віртуальне освітнє середовище є невід'ємним складником сучасної системи освіти, гармонійно поєднує в собі аспекти дистанційної та очної форм навчання, сприяє практичній реалізації принципу освіти протягом життя.

Створення віртуальної моделі навчання безпосередньо пов'язане із ефективним використанням інформаційно-комп'ютерних технологій у навчальному процесі. Тому, питання використання новітніх технічних засобів, комп'ютерних технологій у навчальному процесі вишу, зокрема і в ході іншомовної підготовки студентів, продовжує перебувати в колі наукових інтересів багатьох вітчизняних теоретиків освіти та викладачів-практиків, про що свідчить наявність низки наукових розвідок із даної проблематики [1; 2; 4; 5; 6].

Впровадження комп'ютерних та інформаційних технологій у канву навчальних занять з іноземної мови покликане активізувати когнітивну діяльність студентів, оптимально забезпечити диференціацію підходу в навчанні тощо. А, скажімо, сучасні технічні засоби контролю знань, умінь, навичок студентів (тести) дозволяють вивільнити викладачів від щоденної багатогодинної рутини перевірки письмових робіт, іншими перевагами тестових завдань є їхня об'єктивність, можливість охоплення великих груп студентів одночасно, можливість обробки даних на комп'ютері тощо [3, с. 14].

Тому впровадження в навчальний процес з вивчення іноземних мов технічних засобів навчання, електронних

підручників, мовних тренажерів, мультимедійних засобів презентації інформації тощо є одним із найбільш оптимальних на сьогодні інструментів для створення на занятті якісного мовного середовища для студента та заохочення його до вивчення мов.

Мова йде про педагогічно обґрунтоване, всебічне використання інформаційних технологій в освітньому процесі вишу, проте в жодному випадку технічні засоби навчання не мають повністю замінити «живий» діалог студентської аудиторії з викладачем, тобто, очне традиційне навчання, а лише повинні виступати доцільним, логічним доповненням у навчальному процесі, що полегшує для студентів засвоєння мовних знань, зацікавлює, мотивує їх також і до подальшого самостійного опановування іноземної мови.

На сучасному етапі розвитку техніки та науки, в умовах глобалізації освітнього простору студенти мають доступ до величезної кількості джерел іншомовної інформації, тому сьогодні роль викладача як простого транслятора знань вже відійшла у минуле, сьогодні викладач вишу має виконувати перш за все функції фасилітатора, що надає студентові допомогу в орієнтуванні в інформаційних іншомовних потоках, озброює їх вміннями структурувати, обирати необхідну інформацію, оптимально застосовувати новітні технології для навчання. Тобто, професіограма сучасного викладача має крім іншомовної компетентності, також містити вимогу до набуття ним компетентності в використанні інформаційних комп'ютерних технологій.

На нашу думку, сьогодні найбільш доцільним є використання в навчальному процесі з викладання іноземних мов таких інформаційно-комп'ютерних технологій та технік:

- електронні навчальні матеріали (підручники, тестові зошити, практикуми, енциклопедії, довідники);
- засоби тестового моніторингу знань студентів;
- мультимедійні засоби презентації інформації;
- інструменти для пошуку даних та роботи в Інтернеті;
- дистанційні технології.

Особливо доцільним нам видається використання інформаційних технологій у процесі організації самостійної роботи студентів, в цій царині найбільш повно може розкритися дидактичний зміст мультимедійних засобів навчання, інших

комп'ютерних технологій. Так, науковець М.Г. Ступак наводить як ефективний приклад для організації самостійної роботи студентів з англійської мови комп'ютерний посібник AZAR Interactive [7, с. 95]. Самостійна навчальна діяльність студента, що належним чином супроводжується інформаційними засобами навчання, є більш ефективною та вмотивованою.

Активне впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій у тканину навчального процесу вишу потребує забезпечення необхідної сучасної комп'ютерної бази матеріалів, навчальних розробок, репозитарія мультимедійних презентацій, лекцій, демонстраційного матеріалу тощо. Дана робота здійснюється в багатьох вишах держави, але і сьогодні ми вимушені констатувати, що часто репозитарії електронних навчальних програм, курсів, посібників у вишах не мають належного дидактичного, якісного оформлення або наявні поодинокі дистанційні курси чи електронні посібники.

На жаль, сьогодні серед багатьох викладачів вишів спостерігається і далі переважне використання традиційних «паперових» технологій та небажання і побоювання широко використовувати сучасні комп'ютерні техніки.

Викладачі ще подекуди психологічно не готові до комплексного, постійного використання комп'ютерних технологій у своїй щоденній викладацькій практиці, за винятком, простого скачування навчальних матеріалів із мережі Інтернет тощо. Тому, не менш важливим аспектом даної проблематики є мотивація викладачів, їхня готовність до інноваційної діяльності, до раціонального використання засобів мультимедіа.

Отже, педагогічно доцільне використання комп'ютерно-інформаційних технологій у навчальному процесі з викладання іноземної мови – це поліаспектна проблема, що вимагає об'єднання зусиль багатьох фахівців вишу, розгалуженої матеріально-технічної бази навчального закладу, налагодження системи постійних навчальних тренінгів викладачів із питань роботи з новітніми інформаційними засобами.

Список використаних джерел

1. Ільїна Т. Хмарні технології як інноваційна платформа при дистанційному управлінні самостійною роботою студента / Т. Ільїна //

Актуальні проблеми вищої професійної освіти України : Мат-ли IV Міжн. наук.-практ. конф. 17 березня 2016 р. / За заг. ред. Е.В. Лузік, О.М. Акмалдінової. – К. : НАУ, 2016. – С. 68-71.

2. Конопляник Л. Роль мультимедійних презентацій у процесі навчання іншомовного професійно орієнтованого спілкування / Л. Конопляник // Шляхи подолання мовних та комунікативних бар'єрів : методика викладання гуманітарних дисциплін студентам немовних спеціальностей : збірн. наук. праць / за заг. ред. А.Г. Гудманяна, О.Г. Шостак, О.В. Ковтун. – К. : Талком, 2015. – С. 68-71.

3. Михайлова В.В. Использование тестов при обучении иностранному языку курсантов военного вуза / В.В. Михайлова // Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук : мат-ли. III всеукр. наук. конф. з міжнар. участю. (м. Дніпропетровськ, 20 грудня 2013 р.): у 5-х ч. – Д. : ТОВ «Інновація», 2013. – Ч. 2. – С. 14-17.

4. Попадюк С.С. Методологічні засади використання освітньої концепції «перевернуте навчання» у вищій школі / С.С. Попадюк, М.О. Скуратівська // Збірник наукових праць Херсонського державного університету: Педагогічні науки / Херсон. держ. ун-т. – Випуск LXXVI (№ 76). – Т. 3. – Херсон, 2017. – С. 149-154.

5. Сабітова А. Використання мережі інтернет онлайн-семінарів у вивченні іноземних мов / А. Сабітова, А. Мельниченко // Шляхи подолання мовних та комунікативних бар'єрів : методика викладання гуманітарних дисциплін студентам немовних спеціальностей : збірн. наук. праць / за заг. ред. А.Г. Гудманяна, О.Г. Шостак, О.В. Ковтун. – К. : Талком, 2015.– С. 257-260.

6. Скуратівська М.О. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у вищій школі України : [Електронний ресурс] / М.О. Скуратівська. – Режим доступу : <http://intkonf.org/skurativska-mo-suchasni-metodi-ta-tehnologiyi-vikladannya-inozemnih-mov-u-vischiiy-shkoli-ukrayini/>

7. Ступак М.Г. Особливості розробки електронних підручників для вивчення іноземних мов / М.Г. Ступак // Сучасна наука в мережі Інтернет : мат-ли 5-ї всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (26–28.02.2009) : тези доп. – С. 94 – 95.

TEACHING ESP AT UKRAINIAN UNIVERSITIES: SPECIFICS AND PROBLEMS

Teaching ESP (English for Specific Purposes) has recently gained its importance as students are prepared for their future work in different spheres: law, engineering, medicine, technology, physics, management, logistics etc.

Alan Maley [4] states that “there has been a steady demand for courses related to the needs of students rather than to the English for no obvious purpose offered in most educational institutions”.

ESP involves training learners in the particular skills and language they need in order to function in a particular set of professional situations in English. Learners are grouped according to their needs (not just their language level), and the teacher tries to tailor each course to the *learners’* particular *needs* [1; 3; 5].

To identify the problems professors of Ukrainian universities face teaching ESP, a survey was conducted, using the questionnaires for teachers (containing six questions) and for students (made of five questions). The aim of the first question for the teachers is to identify the opinion of the respondents if an ESP teacher has to be a specialist in the subject (management, logistics etc.). Next respondents have to agree or disagree with the statement that an ESP teacher teaches the language of the specialty not the specialty itself. The purpose of the third question is to find out the point of view of teachers if they can ask their students to help with specific terms. For the fourth questions teachers have to agree or disagree with the point that it is unacceptable when the teacher cannot answer the students' questions. In the fifth item respondents have to react positively or negatively to the statement: If an ESP teacher cannot explain the specific terms or answer students' questions, he/she will look incompetent and lose respect. The aim of the last sixth point is to identify the teachers' feelings if they find it difficult to confess to students whether they do not know the answer to the question of the speciality. As for the questionnaire for students, the aim is to find out the students' points of view and their attitude to the issues mentioned above.

The subjects of this research are a total of 50 teachers (male and female) aged 23-50 and 60 students from private and state Universities of Ukraine. The following results were received in this research: 23% of the interviewed think that a teacher who teaches ESP should be an expert in the relevant disciplines (management, logistics etc.), 42% disagree with this idea. The respondents gave such comments: the knowledge in a definite speciality would be useful; it is not necessary, but desirable; the teacher should have the basic knowledge of the speciality and understand terms, but it is not obligatory to be an expert in the field. The majority of the respondents emphasized the importance of the basic knowledge of the speciality.

77% of teachers agree that ESP teacher teaches the language of the speciality not the speciality itself. Some think that language of speciality deals with speciality and the knowledge in a definite field would be useful. 68% of surveyed teachers agree that they can ask the students to help with specific terms of the subject. But the problems can arise in some universities where ESP is taught during the first year, when students don't have any knowledge in special disciplines.

90% of university teachers who took part in the research disagree with the point that it is unacceptable when the teacher cannot answer the students' questions. They comment the point in the following way: "nobody knows everything", "even a teacher doesn't know everything" and the way out in such situations can be to give the home task to find the answer to the problematic question.

6% of the respondents agree, but 77% disagree that if an ESP teacher cannot explain the specific terms or answer students' questions, he/she will look incompetent and lose respect. Some interviewees gave such comments: "the teacher will not lose respect unless such thing happens all the time", but in any case the teacher should promise to find out the answer and tell the results during the next lesson.

26% find it difficult to confess to students when they do not know the answer to the question of the speciality despite the fact that they are teachers of English, but 61% of teachers disagree with this statement. The teachers think that it is better to confess sincerely than not to be able to accept your weak sides or lack of knowledge. Some think that it depends on the question, but the whole situation is unpleasant.

As for the students' responses, the results show that they are quite demanding towards the teachers and their knowledge. The half

of the interviewed students thinks that ESP teachers have to be specialists in the subjects (economics, logistics etc.). 50% of students don't agree that the ESP teacher can ask the students to help with specific terms of the subject. The half of the respondents thinks that it is unacceptable when the teacher cannot answer the students' questions. 67% of students, who took part in the research, agree that if an ESP teacher cannot explain the specific terms or answer students' questions, he/she will look incompetent and lose respect.

The results of the survey, personal experience and the responses of ESP teachers in informal conversations prove the existence of numerous quantities of problems in teaching process. The lack of knowledge has a side effect on teachers' confidence (especially among young teachers). The practice shows that most ESP lessons in Ukrainian universities mainly consist of read-translate activities and learning hundreds of terms in English. Another problem is that in some Ukrainian universities students take an ESP course, learn topics from the field of their speciality, but the end of the course test to get credits mainly consists of the grammar exercises, which is frustrating.

The absence of specialist literature (ESP course books) makes teachers' life even more difficult as they have to spend hours surfing the Internet, looking through numerous text books, searching for the materials to prepare the lessons. It can lead to stress and burnout.

An ESP teacher has to understand and inform the students that his/ her job is to teach them English, not to be a subject specialist. Consulting with dictionaries, checking terms in them or on the internet is useful during ESP classes. If the teacher is unable to find the answer during the class, it is a good idea to write down the problem and solve it before the next lesson. The teacher can ask learners to find a solution and report back during the next lesson.

If an ESP teacher is open and honest about his/her own weaknesses, and works hard to prepare for lessons to learn about the specialised subject, learners will certainly be surprised by how much the teacher can help them. An ESP teacher is first of all a language expert, who has understanding of how English works and why certain structures sound better than others. Texts as learning materials can be used for learning and practicing wide range of skills. In ESP course it can be source for new vocabulary, developing speaking, listening, reading and writing skills. It is preferred to combine working with

printed text with listening to audio or watching videos (receptive with productive activities).

Therefore the situation with teaching ESP in Ukrainian universities and the problems ESP teachers face in their work have been discussed. The pieces of advice for ESP teachers as for dealing with some typical problems will follow. If the teacher is new to ESP, it's easier to start with a course book (if it is available). They are written by experienced writers (often with subject specialists) and have been tested to make sure they work. It will save a lot of preparation time and prevent stress. The teachers can cooperate to help each other prepare lessons, share materials. More experienced colleagues can create their own courses based on syllabus and students' needs. If the teacher is skilled and experienced, he/she has enough knowledge to make the course effective. After a few years of teaching an ESP course, the teacher feels like an expert. The key to overcome incompetence is preparation. Before every lesson an ESP teacher should study the course materials thoroughly, do every exercise and try to predict what might cause problems and provoke difficult discussions. It is advisable to take time to research the relevant topics in the Internet.

The way out and help could be to collaborate with subject teachers, take part in different trainings for ESP teachers (for instance, organized by British Council in Ukraine), visit conferences, workshops, seminars on the topic of teaching ESP. In the article "Teaching English for specific purposes and teaching training" the author Msc. Morena Bracaj [2] argues that training of the teachers is very important for ESP courses because teachers should be well specialized so that they can meet students' needs. General professional training as an educator involves what all teachers need to know regardless of which subject they teach. Knowledge of educational psychology, social psychology, methodology is crucial. Moreover the special training as a teacher of a foreign language and ESP teacher is vital, because it makes teachers understand students' needs better.

References

1. Bojovic M. Teaching Foreign Language for Specific Purposes: Teacher Development / Bojovic Milavica // 31st Annual ATEE Conference,

At Portoroz, Slovenia. – October 2006. – Retrieved from : <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/487-493.pdf>

2. Bracaj M. Teaching English for specific purposes and teacher training / Bracaj Morena.// European Scientific Journal. – January 2014, edition vol.10, No.2. ISSN: 1857 – 7881 (Print) e -ISSN 1857-7431

3. Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach / T. Dudley-Evans, M. St. John. – Cambridge University Press, 1998 – 301 p.

4. Keith Harding. Introduction to English for specific purposes: Resource books for teachers / Keith Harding. Series Editor: A. Maley. – Oxford University Press, 2007.

5. Hutchinson T. English for Specific Purposes: A learner-centered approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge University Press, 1987. – 184 p.

Наталія Стрельченко

*Київський національний лінгвістичний університет
м. Київ (Україна)*

ПИТАННЯ-ПЕРЕПИТИ З ПОЗИЦІЙ КОНВЕРСАЦІЙНОГО АНАЛІЗУ

Питання-перепит – це "реактивно-ініціативне питальне висловлення раціонально-логічного чи емоційного характеру, яке може повністю або частково повторювати попередню репліку в дослівному чи перефразованому вигляді й пов'язане з нею семантично та / або структурно" [1, с. 246].

Дослідження діалогічного дискурсу із застосуванням методологічних положень конверсаційного аналізу має на меті визначити й пояснити структурні та змістові закономірності, що уможливають комунікативну взаємодію [6, с. 79]. Конверсаційний аналіз звертає увагу на те, як комунікант розуміє мовленнєві дії співрозмовника [7]. Відповідно, питання-перепит у функції запиту повторення / уточнення / пояснення [2] вказує на неповне розуміння:

(1) Father Brown: *You and Audrey MacMurray, you were close, weren't you?*

Gary Bakewell: *Is that a question or statement?*

Father Brown: *More of a statement, really. A friend of mine said you walked in on him and Audrey at rather an inopportune moment, shall we say? And that you seemed very upset* [11].

Питання-перепит Гарі Бейквелла має на меті визначити, яку саме мовленнєву дію [6, с. 88–89] здійснює розділове питання Отця Брауна для надання комунікативно доречної відповіді.

Реактивно-ініціативна природа питань-перепитів передбачає розгляд двох моделей: 1) репліка-стимул (твердження / питання / спонування) – питання-перепит та 2) питання-перепит – реакція.

Питання-перепит *реакція на твердження* може реалізуватися як згода (2) або незгода / спростування (3).

(2) Harriet Martin: *That son of yours certainly has a crush.*

Phil Marshall: ***Looks like it, isn't it?*** [5].

Розділове питання-перепит Філа Маршала виражає обережну згоду з позицією співрозмовника (за допомогою дієслова *look* у функції хеджу) і слугує для продовження розмови (підтримання мовленнєвого контакту [3, с. 146–151]). Наступні питання-перепити Леонарда Бейтсона (3) висловлюють незгоду та спростовують очікувані звинувачення у вбивстві через апеляцію до власного позитивного іміджу:

(3) Poirot: *Monsieur Leonard, you and Mademoiselle Celia were on the terms amicable?*

Leonard Bateson: *We were friends, yes.*

Poirot: *And sometimes you visited her in the pharmacy?*

Leonard Bateson: ***What, and stole the poison while I was there? Come on, Mr Poirot. What do you take me for?*** [8].

Вартим уваги є мовне оформлення розглянутих питань-перепитів: якщо в ситуації (2) референція займенників зрозуміла лише при співвіднесенні з попередньою реплікою загалом, а питання повторює щойно отриману інформацію, то в комунікативному обміні (3) питання-перепит висловлює припущення на основі аналізу попередньої репліки (питання Пуаро), повідомляючи нові факти.

Питання-перепит як *реакція на питання* використовується для зменшення категоричності відповіді:

(4) Valerie Hobhouse: *So, what do you advise us to do?*

Poirot: *There is something here at Hickory Road that I do not like, that causes me to fear. The rucksack that is cut to pieces – that is not nice. You ask my advice? It is this. Go to the police. Go now, Madame. No time can be lost* [8].

Комунікативний внесок Пуаро (адресований власниці гуртожитку, у якому сталося вбивство, та групі студентів, що обговорюють свої подальші дії) формулюється як рекомендація завдяки питанню-перепиту. Останнє дозволяє надати висловленню необхідного ступеня ввічливості, адже використання двох спонукань-наказів, прямого звертання й непрямого спонукування (*no time can be lost*) вказують на оцінку ситуації як небезпечної.

Питальна за формою репліка-стимул доктора Ватсона (5) розглядається Агатою Данем як непряме спонукування. Її питання-перепит, що розпочинається з дискурсивного маркера *well*, фактично зводиться до відмови – небажаної реакції (*dispreferred second action* [9, с. 64]) на пропозицію.

(5) Dr Watson: *Hadn't we ought to wait till after dinner?*

Agatha Dunham: *Well, why not start now?*

Dr Watson: *Well, all right. Now, well, let's see. Did anyone of you ever hear of the Giant Rat of Sumatra?* [10].

Питання-перепит у якості ініціативної репліки супроводжується відповіддю різного ступеня інформативності або ухиленням. Вартою уваги є наступна комунікативна ситуація.

(6) Colonel Easterbrook: *We were listening to the wireless at eleven o'clock–*

Mrs Easterbrook: *Are we not talking about eleven o'clock?*

Inspector Craddock: *We're talking about between eleven o'clock and twelve.*

Colonel: *Precisely.*

Inspector Craddock: *And bear in mind that you withheld vital information about a revolver. So may I have some accuracy on this occasion?*

Mrs Easterbrook: *I was in the study with Archie, listening to the wireless, and then I toasted some scones. And in between I went for a little walk* [4].

Питання-перепит інспектора функціонує як непрямий наказ надавати лише достовірну інформацію, на що вказує реакція місис

Істербрук (детальний перелік власних дій протягом відрізка часу, який обговорюється).

Отже, з позицій конwersаційного аналізу питання-перепити виступають контекстом для інтерпретації репліки-стимулу та піддаються контекстуалізації завдяки репліці-реакції.

Список використаних джерел

1. Стрельченко Н.С. Питання-перепити в термінологічному аспекті / Н.С. Стрельченко // Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Вип. 138. – Кіровоград: Видавець Лисенко В. Ф., 2015. – С. 243–248.

2. Стрельченко Н.С. Функціонування питань-перепитів в англomовному діалогічному дискурсі: стратегії й тактики / Н. С. Стрельченко // Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Філологічні науки (мовознавство): [зб. наук. пр.] / [гол. ред. Бабелюк О. А.]. – Дрогобич, 2016. – Том 2, № 5. – С. 122–125.

3. Чхетиани Т. Д. Лингвистические аспекты фатической метакоммуникации : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Тамара Дмитриевна Чхетиани. – К., 1987. – 210 с.

4. A Murder is Announced : [movie] / directed by David Giles. – BBC, 1985. – 153 min.

5. Always Goodbye : [movie] / directed by Sidney Lanfield. – Twentieth Century Fox Film Corporation, 1938. – 75 min.

6. Drew P. Conversation analysis // Handbook of Language and Social Interaction / [edited by K. L. Fitch, R. E. Sanders]. – Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2005. – P. 71–102.

7. Drew P. Editors' Introduction // Conversation Analysis. Vol. 1 / [edited by P. Drew, J. Heritage]. – London: Sage, 2006. – P. xxi–xxxvii.

8. Hickory Dickory Dock : [movie] / directed by Andrew Grieve. – Carnival Film & Television, 1995. – 103 min.

9. Pomerantz A. Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes / Anita Pomerantz // Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis / [edited by J.M. Atkinson, J. Heritage]. – Cambridge : Cambridge University Press, 1984. – P. 57–101.

10. Pursuit to Algiers : [movie] / directed by Roy William Neill. – Universal Pictures, 1945. – 65 min.

11. The Laws of Motion : [movie] / directed by Paul Gibson. – BBC, 2014. – 43 min.

СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА: ДІАХРОНІЧНИЙ АСПЕКТ

Вимоги до культурного розвитку вчителя завжди були об'єктом уваги педагогіки. Так, Я. Коменський, розглядаючи загальну культуру вчителя як проєкцію у сферу професії, підкреслював, що вчителем може бути лише людина високої культури [1]. К. Ушинський понад сторіччя тому порушував питання про необхідність спеціальної підготовки майбутніх учителів, що знають і можуть вивчати рідну культуру. У статті «О народности в общественном воспитании» вчений зауважував, що в кожного народу є своя особлива національна система освіти і виховання, яка має багато повчального й потребує глибокого дослідження. У міркуваннях щодо проблеми професійної майстерності вчителя К. Ушинський виходить з ідеї цілісності людини, її духовності [3].

В. Сухомлинський пов'язував успіх роботи вчителя зі знанням духовного життя кожної дитини. Вчений заохочував вчителя до імпровізації на основі педагогічної думки, ідеї, накопичених знань, умінь і навичок, закликав включати до змісту навчання фольклор, казки, загадки, народні традиції [2].

Період 60-80-х років ХХ століття був відзначений дослідженнями О. Абдулліної, І. Лернера, які вбачали цілі виховання в засвоєнні основ соціального досвіду, що охоплює досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Пріоритетом освіти на межі 80-90-х років ХХ століття стало досягнення глобальної мети – прилучення індивіда до загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення до інших рас, релігій, соціальних устроїв і культурних традицій. Акцент ставиться на взаємозв'язок культур, на адаптацію до культурних цінностей інших народів. Виховання розглядається, з одного боку, як спосіб входження в європейську культуру, з іншого, як збереження власної культурної ідентичності (А. Бердичевський; В. Біблер; О. Бондаревська).

У кінці ХХ століття розвиток людської цивілізації тлумачать в освіті як інтегративний процес, що означає погляд на національну і світову культуру як на єдиний складний потік, прилучення до загальнолюдських цінностей. Важливими в цьому аспекті є дослідження Ж. Зарат, у яких акцентується увага на засвоєнні культурних цінностей, які дозволяють тим, хто навчається, безболісно вписуватися в громадські структури. Науковець вважає, що виховання як засвоєння картини світу можливе лише через соціум. Головним носієм суспільних цінностей у школі є вчитель [4].

Актуальність соціокультурної підготовки майбутнього вчителя-філолога зумовлюється також реальним станом культурного розвитку в суспільстві, особливо серед молоді. Особистість майбутнього вчителя перебуває в складній соціокультурній ситуації, оскільки відчуває вплив нових ідей і цінностей, різноманітних культурних форм, стилів, напрямів. У цьому зв'язку система підготовки майбутнього вчителя не може обмежуватися лише трансляцією соціокультурних норм і готового наукового знання. Її призначення полягає у вихованні особистості, що здатна орієнтуватися в складному соціокультурному просторі, спроможна знайти в ньому власну систему культурних цінностей, прилучити до неї майбутніх учнів.

На необхідність формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів-філологів в контексті професійної підготовки науковці (В. Біблер, А. Богуш, А. Вартанов, Г. Воробйов, Ю. Пасов, М. Пентилюк, В. Сафонова) вперше звернули увагу наприкінці минулого століття. Сформована на достатньому рівні соціокультурна компетентність дає можливість майбутнім учителям-філологам, по-перше, орієнтуватися в соціокультурному середовищі та в соціокультурних характеристиках людей; по-друге, прогнозувати можливі соціокультурні непорозуміння в умовах моно- та міжкультурного спілкування та визначати засоби їх усунення; по-третє, вміло використовувати соціокультурні знання і вміння, виявляти толерантність, повагу до традицій і стилю життя представників різних соціумів і культур, по-четверте,

здійснювати професійну діяльність у напрямку формування соціокультурної компетентності учнів.

Майбутньому вчителю-філологу важливо вміти перетворювати соціокультурну інформацію в «живе» (термін В. Зінченко) осмислене знання, що може використовуватися в різноманітних соціокультурних контекстах. Соціокультурна компетентність майбутнього педагога передбачає не лише наявність знань щодо різноманітних соціальних і культурних сфер, але й здатність і готовність взаємодіяти з іншими людьми в різноманітних діапазонах життя, спроможність формувати соціокультурну компетентність своїх учнів.

Із зазначеного вище доходимо висновку, що формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя-філолога є:

- ціннісно-зумовленим процесом, який забезпечує формування в особистості соціальних цінностей, поваги, достоїнства, співробітництва; прилучення до національної культури, включення особистості у процес діалогу культур, інтеріоризацію цінностей як своєї, так і інших культур;

- соціальним процесом, який передбачає багатоаспектну толерантність, самостійність, комунікабельність, емпатію, апріорну доброзичливість до співрозмовника і світу, здатність до співробітництва, пошуку компромісів для досягнення взаєморозуміння між етносами, соціальними групами, позитивної взаємодії з людьми іншого культурного, національного чи соціального середовища;

- практико-орієнтованим процесом, що спрямований на одержання конкретного результату освіти відповідно до державних стандартів, має за мету виявлення мовними особистостями соціокультурної компетентності у використанні рідної та іноземної мов в умовах моно- і полі культурності, підготовленості до здійснення соціокультурної освітньої діяльності;

- комплексним, цілісним та інтегративним процесом; за сумісності внутрішніх зусиль студентів і зовнішніх цілеспрямованих дій педагогів з формування соціокультурної компетентності в результаті внутрішньо-особистісної інтеграції відбувається інтеграція ціннісно-смыслових орієнтацій, емоційно-вольової регуляції, інтелектуальних можливостей, діяльнісних характеристик і мотивації;

– культуровідповідним процесом, що нерозривно пов'язаний із рідною культурою людини і з розумінням через неї розмаїття інших культур, їх взаємної цінності в подібному й відмінному, з формуванням культурно-мовної ідентичності, ментальності, когнітивної свідомості, культурної картини світу.

Таким чином, соціокультурна компетентність є складовою комунікативної компетентності, оптимальний рівень розвитку соціокультурної компетентності визначається наявністю в людини спеціальної системи мотивів, знань, умінь і навичок, що дозволяють успішно будувати позитивні стосунки з різними людьми, в тому числі несхожими за різноманітними параметрами: соціальними, національними, етнокультурними, релігійними, світоглядними тощо.

Список використаних джерел

1. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1989. – С. 11–136.
2. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М. : Политиздат, 1973. – 249 с.
3. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1988. – С. 194–256.
4. Zarate G. Enseigner une culture étrangère / G. Zarate. – Paris : Hachette, 1986. – 160 p.

*Елена Фель
Национальный фармацевтический университет
г. Харьков (Украина)*

ЖАН ДЮТУР И ПРОЦЕССЫ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Феномен глобализации выходит за чисто экономические рамки и охватывает практически все сферы общественной деятельности, включая политику, идеологию, культуру, образ жизни, а также сами условия существования человечества. Глобализация – необратимый и закономерный процесс, который переживает мир и который должен быть осмыслен со всей серьезностью, какую может позволить себе философ, в том числе и писатель, тяготеющий к философии, каковым является Дютур.

Французский писатель Жан Дютур, предчувствуя последствия общепланетарных процессов, поставил своей целью донести до человечества суть возникающих вследствие глобализации явлений, которые негативно сказываются на судьбе человечества. Дютур явился одним из первых писателей, которые задолго до появления и утверждения в социокультурном обиходе понятия «глобализация», уловили ее проявления как в политической, так и в культурной жизни. Писатель остро ощутил и пророчески предвосхитил многие явления, которые впоследствии стали элементами глобализации: американская политическая и культурная экспансия, угроза нивелировки и реградации национальных культур, негативные последствия техногенной революции и т.п.

Несомненный интерес в этом контексте представляет его роман «2024». Повествование романа «2024» ведется от первого лица и представляет собой экскурс в прошлое, как показывает название романа, из будущего – 2024 года. В самом деле Ж. Дютур описывает время с 1974 г. (начало повествования) до 2024 (конец повествования) как уже свершившееся прошлое, то есть он творит некую реальность, которой в момент написания романа еще не было. Что же это за реальность? Ж. Дютур указывает на то, что потребительское общество стало глобальным и оно повлекло за собой утрату жизненного порыва, импульса, что привело к прекращению рождаемости населения и вследствие чего человечество устрашающе постарело. С самого начала романа Ж. Дютур показывает изумленное прохожих наблюдающих за мужчиной тридцати лет с ребенком, Фредериком Пуансо и его сыном Жан-Пьером, совершающих прогулку. Автор указывает на тот факт, что 95 из 100 достигли пенсионного возраста, человечество стареет, он критикует процессы и явления к которым привела глобализация и в тоже время выступает в роли пророка. Ж. Дютур в романе просматривает и выявляет причины кризисных явлений как результата глобализации в некоторых из стран современного мира, таких, как Америка, Китай, Индия, указывает при этом на характерные особенности каждой страны. Результат: увеличение бедности и смертности вследствие нищеты.

Писатель говорит о том, что XX век позволил погубить искусство, литературу и даже честь, и даже доблесть. Через 30-40 лет картина умирает, другими словами она превращается в сознательную мазню, музыка становится лишь несоразмерным звуком. Архитектура также мертва: имеется множество построенных домов, бесформенных внешне, но с невиданным ранее комфортом).

Необходимо отметить, что роль писателя для Дютюра в том, чтобы слышать вокруг себя множество детей, говорящих на языке, в котором он улавливает свою внутреннюю музыку, в том, чтобы чувствовать души новорожденных, возникающих со всех сторон. Дютюр предостерегает, что настанет мир стариков, где нет более детей, свежести, изобретений, где все глупо и пусто. Однако, он не унывает.

Поэтому не стоит рассматривать процесс глобализации односторонне, говорить о нем, как об источнике многих бед и конфликтов внутри государств, но также нельзя и восхвалять, подчеркивая значимость его, как важного источника новых возможностей. Глобализация требует объединения усилий государств в решении назревших проблем, в тоже время она предъявляет повышенные требования к членам общества: знание языков, овладение компьютерными технологиями, информацией о быстро меняющейся ситуации на мировых рынках, готовностью к новациям и рискам.

Alla Feschuk

National Technical University of Ukraine

“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”

Kyiv (Ukraine)

FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN THE PROCESS OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN APPLIED MECHANICS

The tendencies that dominated at higher technical educational institutions were characterized by technocentrism which had a cult of special, professionally oriented disciplines and regarded humanitarian disciplines as minor ones. However, quite recently considerable attention has been paid to the international and integration processes

taking place in modern society that propose new requirements for improving the quality of training of specialists in engineering field, in particular future specialists in applied mechanics.

One of the ways of solving this problem is the orientation of higher technical education to the practical needs of science and production, innovative methods of training, increasing attention to foreign language training due to the intensification of the globalization process. Vocational training of the engineer of the XXI century indicates on the close link between professional training and humanities as the basis of the humanities is the development of intercultural communication, the formation of communicative skills.

Previous research has demonstrated that foreign language training is an integral part of the fundamental training of future engineers as it is considered as a means of enhancing the competitiveness of a specialist in the labor market and intensification of the intercultural cooperation and international communication.

M. Dmytrychenko indicates that the system of the engineering education should be modified today in such a way to ensure the quality of the engineer's knowledge at the level of the international requirements based on the integration of fundamental and special knowledge. The integration of the scientific knowledge in the engineering education involves the realization of two directions: the fundamentalization of special knowledge and the specialization of the fundamental disciplines that are obligatory for the modern system of the engineering education and the training of highly qualified, innovative specialists [4, p. 6-7].

As reported by A. Ogurtsov the fundamental nature of education is a way of training of an engineer capable of doing research at a high professional level. Improvement of the quality of education and competitiveness of such a specialist should be carried out by upgrading the content of the academic disciplines and scientific and methodological processes [1, p. 125].

Taking into account the current trends in the system of higher education it is possible to state that the engineering education should provide a broad training of future specialists in applied mechanics who will be able to develop, improve their skills, make decisions in difficult professional situations.

From this it can be concluded that the key requirements for

training of a future specialist in applied mechanics are:

- fundamental knowledge in the professional sphere;
- ability to establish the international relations in the future professional activity;
- ability to use foreign sources in the professional activity.

Professionally oriented foreign language training and the status of the discipline “Foreign Language for Professional Purposes” are aimed at the formation of professionally oriented communicative competence of future specialists in order to implement any professionally oriented foreign language situation, that is the training of future specialists capable of forming, creating and formulating thoughts, ideas and views by means of a foreign language. As L. Pokushalova considers, foreign language in a specialty is increasingly converted into a language for a specialty [2, p. 305-307].

For the integral solution of the professional tasks by the future engineer it is necessary to use the potential of the humanities and the fundamental disciplines [3, p. 96]. Foreign language is becoming a structural component of a new model of training of a future specialist in applied mechanics.

Taking into account the mentioned tendencies, the main features of foreign language teaching of students of specialty 131 “applied mechanics” are:

- practical orientation – use of foreign language as a means of obtaining additional knowledge in the specialty;
- motivation of students to learn foreign language by engaging them in the international programs and competitions in order to implement the principles of mobility;
- increase of the value of the independent work due to the lack of time for practical lessons;
- application of the appropriate methods, techniques and forms of work during the lessons in order to take into account the specifics of the future specialty;
- interdisciplinarity, which enables to implement the professional knowledge by means of a foreign language.

Thus, foreign language training is an integral part of the fundamental training of future specialists in applied mechanics that makes them competitive in the international labor market. All these

factors require fundamental changes in the training of future specialists where foreign language takes a leading place.

References

1. Ogurtsov A. P. Training of the Engineering Elite and Its Role in the State Development: [monograph] / A. P. Ogurtsov, V. V. Zalischuk, S. M. Saenko. – Dniprodzerzhynsk, 2007. – P. 125.
2. Pokushalova L.V. Teaching of a Professionally Oriented Language in a Technical University / L.V. Pokushalova, L.T. Serebriakova // Young scientist. – 2012. – No. 5. – P. 305-307.
3. Theoretical and Methodological Principles of Integration of the Content of Humanities Education in Nonlinguistic Educational Institutions: monograph / [M. I. Boychenko, N. M. Demianenko, etc.]; Ed. H. V. Onkovych. – K. : Pedagogichna dumka, 2012. – P. 96.
4. Fundamentalization of Professional Training in the Dimension of the European Educational Space: monograph / [X. Sh. Bakhtiiarova, N. M. Hlushenok, M. F. Dmytrychenko, etc.] – K.: NTU, 2013. – P. 6-7.

Наталія Хайдарі

Національний авіаційний університет

м. Київ (Україна)

ПЕРЕКЛАД ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНИМ ЕЛЕМЕНТОМ

Окремо зупинимося на перекладі специфічно національних фразеологізмів. Особливо цікавими є фразеологічні одиниці, що містять нову для читача інформацію. Це можуть бути компоненти фразеологізму, у яких закладені знання про невідомі читачу явища чи предмети або ж про відомі йому предмети та явища, але вже в контексті іншої культурної традиції. Перекладачеві в цьому випадку відводиться роль «посередника» між двома соціокультурними спільнотами: він має з'ясувати значення фразеологічної одиниці, сформованої у свідомості носіїв однієї мови, зберігши образність і колорит, і подати її тлумачення, урахувавши сприйняття іншомовного комуніканта, який належить до іншої культури.

Перекладач, транслюючи фразеологічну одиницю з мови оригіналу на мову перекладу, повинен мати на увазі, що перекладацька одиниця буде сприйматися свідомістю реципієнта,

який перебуває в полоні «своїї» культурної традиції. Перекладати фразеологізм у цьому випадку слід на основі зіставлення його значення й образу, що існують у свідомості носіїв мови, з тією інформацією, яка є у свідомості адресата – в одних випадках це лакуна, в інших – певний прообраз фразеологічної одиниці, яким можна скористатися для правильної передачі інформації.

Для перекладу фразеологічних одиниць з національно-культурологічним елементом характерне те, що часто текст оригіналу розрахований на інформацію, якою володіють носії іноземної мови, але не носії мови перекладу. Отож, у переклад мають уноситься відповідні корективи [1, с. 15-16].

Інтерпретуючи національні фразеологізми, перекладач має керуватися такими правилами:

✓ використовувати дослівний переклад лише тоді, коли реалії, що зафіксовані у фразеологізмі, добре відомі читачеві або, у будь-якому разі, калькований образ буде зовсім прозорим і зрозумілим, наприклад: *the Stars and Stripes* – «Зірки і Смуги» (державний прапор США) [2, с. 74];

✓ прагнути передавати англійські фразеологізми з яскравим забарвленням нейтральними фразеологізмами, наприклад: *to grin like a Cheshire cat* – «посміхатися на весь рот» [2, с. 44];

✓ ніколи не використовувати українські фразеологізми, що містять специфічні національні реалії. Краще використати дослівний або ж описовий переклад [3, с. 49];

✓ значення неперекладних національних ідіом слід передавати здебільшого описово, оскільки в мові перекладу немає відповідників [4, 221]. Наприклад: *when Queen Anne was alive* – «дуже давно»; *a white elephant* – «подарунок, якого важко позбутися»; щось, що приносить більше неприємностей, ніж користі; обтяжливе майно»; *a wet blanket* – «похмура людина, яка псує настрій іншим; обставина, що розхолоджує»; *Tommy Atkins* – «англійський солдат» [4, с. 1004, 1007, 999, 956].

У багатьох випадках перекладний еквівалент передає лише лексичне значення перекладних фразеологізмів і не повідомляє реципієнтові всього культурологічного наповнення.

Переваги та недоліки різних способів перекладу тією чи іншою мірою можна компенсувати шляхом їхнього комбінування, що сприяє передачі культурологічної інформації фразеологізму. Коли ж певну інформацію неможливо передати еквівалентом чи аналогом, її можна винести в дужки чи в примітку за допомогою описового перекладу [4, с. 46].

Під час перекладу художнього твору особливого значення також набуває відтворення текстопороджувальних та текстформативних функцій оригінальних фразеологічних одиниць (ФО). Текстопороджувальна функція ФО в тексті впливає на появу дискурсивної когерентності та активізується в мікро- або макроконтекстах, текстформативна — на текстуальну когезивність продукту мовленнєвої діяльності. ФО, що мають першу функцію, належать до ядерної зони концептуальної картини світу і в мовній картині світу існують у вигляді мовних універсалій: концептів, які належать до семантичних примітивів, та когнітивних схем. Текстформативна функція має яскраве етнолінгвістичне забарвлення, оскільки впливає з комунікативних стратегій, вироблених певною спільнотою, а, отже, відносних в історичному плані. Формотворчий вплив ФО на контекст полягає у наданні внутрішньої когерентності певному текстуальному елементу, коли експресивність ФО підсилює іллокутивний вплив повідомлення на реципієнта [1, с. 19].

Перекладач жорстко не обмежений вибором способу перекладу і керується, як правило, прагматичною доцільністю у використанні аналогічного або трансформаційного способів. Однак, створюючи в процесі інтерпретації дискурсивний простір власного тексту, перекладач потрапляє під подвійне іллокутивне спонування: 1) оригіналу з усіма його мовно-культурними кодами та регістрами та 2) власного мовно-культурного простору, що часто створює ситуацію необхідності фразеологічної компенсації контексту. У таких випадках іллокутивна сила твору МО спонукає перекладача вдаватися до формального «нарощення» тексту задля збереження його художньої та дискурсивної повноти. Однією з причин фразеологічної компенсації в тексті перекладу є, на наш погляд, якісне не збігання обсягу мовних одиниць жанрового регістру оригінального та перекладного тексту, тобто дискурсивні

параметри, що створюють самий прецедент комунікативної ситуації.

Схожим з фразеологічною компенсацією контексту процесом є підвищення фразеологічної експресивності тексту МП завдяки використанню ФО з експліцитним внутрішнім образом під час відтворення «безобразних» ФО.

Особливими випадками вживання ФО є реактивізація поруч із основною комунікативно-прагматичною функцією фразеологізмів їхньої номінативної функції внаслідок конситуативної заміни мовцем референтів (предметів або подій) у Світі-Дискурсі. Часто автор не просто наділяє ФО ознакою конотативного супровідника основного змісту повідомлення, що дублює і експресивно наповнює зміст повідомлення (як правило, передаючи негативно-дубітативну експресивність), посилюючи суб'єктивну модальність всього висловлювання. Внаслідок цього виникають фразеологічні оказіоналізми, які створюють значні проблеми при перекладі у разі відсутності абсолютного еквівалента в мові перекладу.

Отже, під час перекладу маючи справу з національними фразеологізмами, перекладач повинен не лише володіти обома мовами, але й уміти аналізувати стилістичні і культурно-історичні аспекти початкового тексту порівняно з можливостями мови перекладу та її культури.

Список використаних джерел

1. Арутюнян Н.Л. Лингвокультурологический аспект английской фразеологии как переводческая проблема (на материале произведений Дж. Голсуорси и их переводов на русский и армянский языки) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.07 "Индоиранские языки" / Н.Л. Арутюнян. – Ереван, 2001. – 25 с.

2. Ганич Д.І. Словник лінгвістичних термінів / Д.І. Ганич, І.С. Олійник. – К. : Вища школа, 1985. – 360 с.

3. Щербакова Н.В. Фразеологізми з назвами людей у лексичному наповненні : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Щербакова Н.В. – Харків, 2002. – 195 с.

4. What is an idiom? [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті : <http://www.idiomconnection.com>

*Світлана Харицька
Наталія Глушаниця
Національний авіаційний університет
м. Київ (Україна)*

ПЕРСУАЗИВНІСТЬ У ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Мова як живий організм відразу реагує на всі зміни, що відбуваються у суспільстві, яке вона (мова) обслуговує. Політичний дискурс є чудовим прикладом демонстрації природного розвитку не тільки самої мови, але й суспільства, культури та релігії, частиною яких він є. Політичний дискурс - це взаємодія представників політичних організацій та аудиторії, а також тих засобів переконання, які застосовуються в процесі їхнього спілкування з електоратом. Декодування та розпізнавання прихованого змісту політичних повідомлень стає життєво необхідним.

Одним із найяскравіших прикладів політичного дискурсу є політична промова. Вона є результатом неймовірно складного процесу ретельного відбору слів, інтонацій, розставлення акцентів, правильного подання інформації, створення позитивного образу самого оратора, заохочення до співпраці.

Отже, зупинимось та розглянемо лінгвістичні засоби вираження персуазивності в політичному дискурсі, які притаманні політичним промовам на різних рівнях мови.

Промова – це тимчасовий швидкоплинний процес, під час якого неможливо зворотнього шляху, зміни або перебудови ранішесказаного. Саме тут було б доречним вжити російську приказку: «Слово не воробей...». Порівнюючи усне та писемне мовлення, ми можемо відмітити, що усне мовлення хоч і менш сплановане та відкореговане, воно спрямоване на тісніший зв'язок між учасниками, за умови уміння володіти аудиторією. У такій ситуації мова виконує емоційну функцію.

Очевидна відмінність між усною та писемною мовами полягає в тому, що мовлення додає цілу низку фонетичних та фонологічних вимірів, які можуть слугувати меті оратора переконати та вплинути на аудиторію (аспекти звуку: ритм, тональність, гучність інтонації тощо, а також паралінгвістичні особливості: жести, міміка). Слухач окрім фактичної інформації

сприймає також емоційний фон, який підсилює ідеї мовця та наголошує на тій чи іншій їх стороні. Акцент на певному слові, пауза чи зміна тону можуть відігравати важливу роль в інтерпретації повідомлення слухачем та ставленні до нього. Окрім інтонаційних елементів, мовленню притаманні також простіші констукції, неформальний стиль, наявність великої кількості повторень, вставних слів та фраз (so, well, I think, you know) [1].

На лексичному рівні найважливішим моментом стає вибір правильного словесного наповнення. Хоча більшість промов презентуються усно, проте вони є добре підготовленими заздалегідь для того, щоб пропагувати ідеї та плани оратора з метою отримання схвалення аудиторії та політичної підтримки. Важливим є обрання такої теми, яка є нагальною та важливою для суспільства на певному етапі його розвитку. Так, наприклад, темами передвиборчих кампаній є зазвичай оцінка минулого (особливо роботи минулого уряду), теперішньої ситуації в країні та за кордоном, перспективи, плани та ідеї на майбутнє. Відповідно, в залежності від теми, аудиторії, політичної ситуації в країні й відбувається вибір лексики, а отже лексичних засобів вираження персуазивності: часте вживання одних й тих самих слів, складних слів, формальної та неформальної форм мови тощо. Так, наприклад, для американського політичного дискурсу притаманне часте використання таких слів як *citizens, government, liberty, union, people*, а також *America, American*, вживання яких в промовах (особливо під час президентських перегонів) неухильно зростає, що може бути свідченням зміцнення національного духу серед аудиторії, а також використання поняття націоналізму в якості інструменту переконання.

Крім того, в політичних промовах використовуються *тематичні слова* – група спеціально відібраних слів, яка домінує протягом усього дискурсу і вказує на його головну ідею. Такими словами зазвичай є синоніми, гіпоніми, антоніми чи іншим чином пов'язані між собою слова або словосполучення, що дозволяють оратору уникати небажаних повторень, не відступаючи від головної теми дискурсу.

Вираження персуазивності відбувається також на граматичному рівні. Такими засобами стають типи речень, їх

довжина, структура, використання часів та способів дієслова, вживання особових займенників тощо. Якщо ж розглядати політичний дискурс на рівні стилістики, то він, звичайно, не буде ідеальним місцем для вживання літературних прийомів. Та без використання щонайменше деяких з них політичні виступи були б лише блідим викладом ідей та планів. Тому «творчий підхід промовців до використання мови», що виділило б їхні виступи з поміж інших [2], є невід'ємною складовою процесу творення переконливого політичного дискурсу. Оратори стараються знайти свій власний стиль, співзвучний з їхнім іміджем та індивідуальністю, який би давав можливість налагодити комунікацію з аудиторією найсприятливішим для них чином.

Список використаних джерел

1. Dontcheva-Navratilova O. Grammatical Structures in English: Meaning in Context / Olga Dontcheva-Navratilova. – Brno, 2005.
2. Cerny J. Uvod do studia jazyka / Jiri Cerny. – Rubico: Olomouc, 1998.

Наталія Химай

*Національний технічний університет України «Київський
політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ (Україна)*

НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ ЗА ФАХОМ У ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

Добре розуміння технічної термінології є вимогою багатьох академічних дисциплін. Майбутнім професіоналам буде потрібно легко і вільно володіти технічною мовою. Навчання лексиці є ключовим показником змісту знань. Технічний і специфічний для конкретної дисципліни лексичний матеріал часто відіграє важливу роль у навчанні. Однією з актуальних проблем професійного спілкування іноземною мовою є недостатній лексичний запас, що ускладнює формулювання своєї думки іноземною мовою, а також сприйняття та розуміння чужої думки, вираженої засобами іноземної мови.

Навчання лексиці на будь-якому рівні є складним питанням. Лексичний рівень в вузі визначається тими текстами, які опрацьовуються на практичних заняттях і тими, які

призначені для самостійної роботи. Англійська для спеціальних цілей ESP (English for Specific Purposes) є головним напрямом вивчення іноземної мови. Існують два типи ESP: англійська для професійних цілей (EOP – English for Occupational Purposes – англійська мова для роботи) і англійська для академічних цілей (EAP – English for Academic Purposes – англійська мова для академічних цілей). В даний час ці типи включають в себе безліч інших сфер діяльності, наприклад, англійська для техніків (English for Technicians). При вивченні лексики з технічної англійської мови приділяється увага наступним категоріям:

- Технічні скорочення, символи і формули – вони частково викликають проблеми. Роль вчителів полягає в тому, щоб пояснити їх форму і зміст, а учні повинні практикувати їх в усних і письмових вправах.

- Суб-технічний словник (Sub-technical vocabulary) – слова, які не є безпосередньо частиною конкретної технічної галузі, але в основному вони зустрічаються в науково-технічних текстах. Наприклад *derivation, conversion, dense and isolation*.

- Вузкоспеціалізований технічний словник (Highly technical vocabulary) – слова, які близькі з тематики і відносяться до конкретної технічної області.

Вивчення лексики офіційно не відноситься до мовних навичок (аудіювання, говоріння, читання і письмо), але неможливо просунути у вивченні іноземної мови, не створюючи словниковий запас, який може бути застосований до граматичних структур і здатності робити осмислені змістовні висловлювання. Студентам важко спілкуватися без створення і розвитку власного лексикону. Обмеженість часу, відведеного на заняття, великий обсяг і різноманітність лексичного матеріалу, що підлягає засвоєнню, змушують шукати шляхи підвищення ефективності навчання. Ефективність процесу навчання може бути підвищена різними шляхами. Одним з них є оптимізація способів подачі і закріплення лексичного матеріалу. В першу чергу необхідно забезпечити комунікативну спрямованість тренувальних вправ для активізації лексики. У немовних вузах лексика засвоюється при читанні текстів за фахом. Відомо, що нові слова вивчаються не механічно, а асоціативно. Тому найкраще при навчанні лексики сортувати слова по процесу або

діяльності, по категоріях (наприклад, fuel: liquid and solid), групам етимологічно споріднених слів(наприклад, to weld, welder, welding), з тематики/теми (наприклад, types of electric current).

Комунікативні вправи, спрямовані на розвиток навичок вживання лексики у мовній ситуації, є найбільш продуктивними. В ході таких вправ спочатку відбувається сприйняття слова в мові, потім усвідомлення значення слова, імітація, здатність назвати предмет в мовних ситуаціях, комбінування, нарешті, вживання слова на основі самостійного вибору.

Презентація слова на занятті не гарантує того, що студенти будуть пам'ятати його протягом довгого часу. Знання слова має на увазі знання його:

- Значення – значення в контексті, його синоніми/антоніми
- Форми – орфографія і вимова, афікси, частини мови.
- Граматики – множина слова, поділ на злічувані і незлічувані, минулі прості форми та дієприкметник.
- Використання – словосполучення і фразеологізми.

Існує багато практичних заходів, спрямованих на повторення нового лексичного матеріалу, щоб зафіксувати нові слова в пам'яті учнів. Практичні заняття підрозділяються на дві основні групи: заняття спрямовані на сприйняття, та продуктивні.

Сприйняття лексики – це:

- Ідентифікація – означає пошук слів в тексті або в процесі прослуховування. Наприклад, підкреслити конкретні слова або вирази в тексті; помістити слова в потрібний стовпець або список елементів.

- Вибір – означає розпізнавання слів і вибір між ними. Наприклад, обведіть зайве слово в рядку.

- Встановлення відповідності – включає розпізнавання слів і зіставлення їх з синонімом, антонімом, картинками і т.д.

- Сортування – розміщення лексичних елементів за різними категоріями. Наприклад, розподіл наданих прикметників за двома групами – позитивні і негативні.

- Ранжирування і послідовність – розміщення лексичних елементів в деякому порядку. Наприклад впорядкування предметів в хронологічному порядку, ранжирування предметів відповідно до особистих переваг і т.д.

Продуктивні заняття – це завершення і створення, практика говоріння і письма. До продуктивних занять відносяться наступні завдання:

- Завдання на завершення, тобто заповнення пропусків. Вони можуть широко використовуватися також на етапах повторення матеріалу. Кросворди так само є таким типом завдань.

- До завдань по створюванню відносяться письмові або усні вправи на використання лексики в реченнях або доповідях, створення нових одиниць від даних слів за допомогою афіксів.

- Письмові завдання можуть включати написання звітів та інструкцій, короткий виклад тексту з технічних журналів, опис процесів і методів, маркування діаграм і зображень, опис графіків і написання коментарів до графіків. В даний час багато студентів беруть участь в різних конкурсах, де вони презентують свої проекти, і тому вони можуть створити короткий огляд своєї презентації іноземною мовою.

Таким чином, розширення словникового запасу відбувається постійно при читанні і виконанні комунікативних вправ, які забезпечують відпрацювання нової лексики. При роботі в групах слід враховувати індивідуально-психологічні особливості студентів. Належну увагу необхідно приділяти актуальності лексики на даний момент.

Ольга Хоменко

*Національний технічний університет України «Київський
політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ (Україна)*

RELEVANT ISSUES IN MODERNIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN UKRAINE

The topicality of the research work lies in the problem of today's society in the ways of how to modernize the educational system and what principles to base on.

The object of the research work is the issues in modernization process in Ukraine. The subject of the research work is the key skills and ability which students should obtain to fulfill the requirements of 21st century.

The goal of the research work is

- to define the key principles of the Draft Concept for Secondary School Reform;
- to identify key competencies which young people have to obtain;
- to demonstrate the importance of the key competencies in 21st century.

“Trust comes with dialogue”, a notion that appeared in active discussion on The Draft Conceptual Principles for Secondary School Reform when it was firstly published on August 17, 2006 and generated many responses in media and Social networks. Ministry of education received a lot of respond letters from group of schools, local departments of education. The letters included a lot of suggestions but the issues highlighted are the following:

- pedagogy of partnership,
- new standards and learning outcomes,
- innovations and readiness for them,
- the autonomy of schools and teachers,
- education funding.

The argument for radical modernization of the system of education in Ukraine was the fact that young people who have completed schools cannot apply the knowledge they have gained to real life, to solve everyday problems. Most methods of teaching do not motivate children. One of the reason is low social standard and low salaries of teachers. As a result, the digital gap between teachers and pupils is increasing. Many teachers are not able to work with large data arrays, make and present conclusions, to contribute online on educational and academic projects and so on. [1]

The changes in Ukrainian schools are extremely required due to new age request where young people that will form strong nation, have to be fully-developed, all-round personalities, capable of creative thinking, patriots taking an active role, capable making responsible decisions, respect dignity and the rights of people. At the same time, they have to be innovators able to change the world around them, competitive in labor market and enjoy lifelong learning.

New Generation Z is near, it means that today children and young people are significantly different from previous generation.

And new educational system should be based on key life competencies for lifelong learning. They come through knowledge and skills, linked to pupil's value. Competencies are essential for successful self-fulfilment in life, education and work, social involvement and self-actualization throughout life.

There are 10 key competences that young people generation is required to obtain:

Communication in in the national languages (mother tongue). The ability to express and interpret ideas in written and spoken forms. It is provided by using multimedia reading and listening. In another words it is effective communication.

Communication in foreign language. The skill of intercultural communication, the ability to understand adequately ideas and notions expressed in foreign language, and express own ideas, thoughts and feelings in spoken and written forms.

Mathematical literacy. The competency which is based on algorithmic and logical thinking. The ability to use mathematical models to solve problems and various practical tasks.

Competency in Science and Technologies. The ability to apply a scientific understanding of nature, modern technologies and scientific methods to observe, analyze, collect data, formulate hypotheses and analyze their results.

Digital Competency. The ability to use Information and Communication Technologies to research, process, exchange and produce information at the workplace and in the public domains.

Lifelong learning skills includes the ability to search new technologies, determine means to achieve them, to apprise own educational achievements and to learn throughout life.

Sense of entrepreneurship. The ability to generate new ideas and initiatives in order to increase both one's social status and wellbeing and development of eth community and the nation as the whole. In other words, to behave rationally as a customer, make rational decisions in employments, finances and other areas.

Social and civic competencies. All forms of behavior that are needed for effective and constructive participation in society, in family and at work. The ability to work with others to achieve results, prevent and resolve conflicts and reach compromise.

Cultural awareness. The ability to appreciate objects of art, to form own artistic tastes, independently express ideas, experiences and feelings towards art. This competence includes deep understanding of each person's own national identity.

Environmental awareness and healthy lifestyle. The ability to use natural resources in rational way within the framework of sustainable development, ability and willingness to live a healthy lifestyle.

The competencies mentioned above are equally important and integrated. The principles which form new generation of young people and teachers as well. New generation teachers should obtain all the qualities required for students. Only a free personality can form a free human being.

References

1. Указ Президента України № 344/2013 "Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року". – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>

Олена Чумаченко

Криворізькій коледж

Національного авіаційного університету

м. Кривий Ріг (Україна)

ФЕНОМЕН ТВОРЧОСТІ ЯК КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГІЧНОЇ КОНСТАНТИ У ЇЇ ВІДМІННОСТІ ВІД «ТВОРЧОСТІ» МАШИН ТА «ANIMALS' ART»

Одним із сучасних російських філософів, який займається проблематикою «творчості» машин, а саме комп'ютерною творчістю, є О. Баришніков [1]. Основні позиції його теорії полягають у наступному: розвиток штучного інтелекту починається зі здатності комп'ютера працювати з будь-якою інформацією. Існують спеціальні програми, за допомогою яких звичайний персональний комп'ютер може написати філософські трактати або навіть поему. Тексти, сгенеровані «штучним інтелектом» Яндекс (мається на увазі проект «Філософія від комп'ютера») є логічно структурованими. Використовуючи кнопку «есе», ми отримуємо невеликий твір філософського

змісту, який не вагаючись можна використати у рефератах, або навіть у наукових роботах, беручи до уваги, що комп'ютер кожен раз генерує абсолютно новий неповторний текст. Комп'ютер маніпулює фразами і термінами, створюючи ілюзію творчої діяльності людини. На перший погляд, результат несподіваний, унікальний, але, якщо деякий час генерувати нові тексти, то як факт ми маємо словосполучення, які повторюються декілька разів. Але ці філософські, психологічні, культурологічні тексти з великим успіхом використовуються веб-майстрами, коли потрібно заповнювати макети сайтів демонстраційним текстом.

У 1999 році А. Макаров за допомогою групи програмістів зробив вагомий внесок у розробку проблематики «творчості» машин, створюючи власну програму «Сатікс», яка здатна не лише свідомо генерувати, а й доповнювати та переписувати існуючі тексти [6]. Результат перевершив усі очікування: тексти, сгенеровані даною програмою, були абсолютно нові, коректно сформульовані з філологічної точки зору та мали завершений характер.

У контексті даної проблематики доречно згадати наукові розробки Л. Каганова, який створив концепцію «Програми-поета» [3]. Дана програма спеціалізується лише на створенні комп'ютером віршів, і дозволяє отримати ексклюзивні цілісні поетичні твори з набору заданих слів, що мають чітку риму і навіть філософський зміст.

Щодо вивчення проблематики «animals' art», потрібно зазначити, що представники оксфордської та оклендської культурологічних шкіл присвятили чималу увагу дослідженню даної проблеми. На основі багаторазових експериментів професор Оксфордського університету А. Качельник зробив висновок, що тварини використовують абстрактне мислення і дійсно, в незвичних умовах можуть проявити творчі дії (експеримент з чотирма воронами виду *Corvus moneduloides* з Нової Каледонії, суть якого полягала в тому, що птахи отримували їжу, але у процесі її здобуття ворони мусили проявити творчі дії, а саме – створити інструменти для пошуку їжі) [4]. Цю ж саму точку зору після тривалої дискусії підтримав і Гевін Хант, професор Оклендського університету, зазначаючи, що тварини та птахи дійсно використовують знаряддя праці для

цілеспрямованої зміни предметів без дресировки за власним бажанням. Також вчений на основі експерименту зі слонами та орангутангами відкрив цікаву закономірність: тварини, малюють переважно тоді, коли мають настрій, і цей настрій відображається у їхніх малюнках. Зокрема, Н. Лескова та О. Дубров, представники російської психологічної школи, підтримуючи точку зору американських колег, вважають, що тварини оцінюють власні творчі здобутки (експеримент зі слонами, у результаті якого було виявлено: якщо їм не подобається власна картина, вони знищують її, і навпаки – залишають якщо результат задовольняє) [5].

Науковий співробітник Невадського університету (США) Т. Ісмайлов пропонує власну концепцію розуміння «творчості» тварин, основною тезою якої виступає наявність у них естетичного почуття [2]. На думку Т. Ісмайлова, бажання сороки знайти яскраві речі увійшло навіть до приказки, беручи до уваги, що усі кольорові скельця, дзеркала, блискучі камінчики та ювелірні прикраси, які сорока велика майстриня красти, для неї як для птиці зовсім марні і не функціональні [2]. Однак вона цілі години проводить за розгляданням своїх скарбів. Зоопсихологи прийшли до висновку, що якщо предмет не можна використовувати з користю для життя, для будівництва житла, в цьому випадку можна сміливо говорити про наявність естетичного світосприйняття у птахів та тварин [2; 4].

У своєму дослідженні Т. Ісмайлов звертає увагу на творчість китів. Зазначає, що співають вони не скрізь [2]. Атлантичний океан великий, але рухаючись по ньому з півдня на північ, кити починають співати, лише біля Багамських островів. Дослідник акцентує увагу, що вони співають довго, по кілька годин. Спів дуже злагоджений, кожен чітко знає свою партію. Якби це була просто розмова, кити повинні були б перебивати один одного. Але такого не відбувається. Пісні дуже різноманітні, не просто приспів-куплет, у кожній мінімум шість музичних тем, кожна тема складалася з кількох музичних фраз. У дослідженні Т. Ісмайлова виявлено, що одна пісня без перерв триває від п'яти хвилин до півгодини [2].

Таким чином, вихід на філософську і психологічну проблематику дослідження творчої діяльності окреслює

особливості даного феномену як культурно-антропологічної константи у її відмінності від «творчості» машин та «animals' art». Саме спроможність до свідомого створення принципово нової якості відрізняє людську творчу діяльність від творчої діяльності машин та тварин. «Творчість» машин (штучний інтелект) та «animals' art» трактується як діяльність, що сприймається як творчий акт і має ефект несподіваності, оригінальності, унікальності, але у ньому, на відміну від творчої діяльності людини, відсутній аспект самоорганізації та самовідповідальності.

Список використаних джерел

1. Барышников А. Компьютерное творчество [Електронний ресурс] / А. Барышников. – Режим доступу : <http://www.softkey.info/reviews/review349.php>
2. Исмаилов Т. Зоопсихолог: «Животные тоже занимаются творчеством» [Електронний ресурс] / Т. Исмаилов. – Режим доступу : <http://news.day.az/society/445239.html>
3. Каганов Л. Компьютерное творчество [Електронний ресурс] / Л. Каганов. – Режим доступу : <http://www.softkey.info/reviews/review349.php>
4. Качельник А. Animals' art [Електронний ресурс] / А. Качельник. – Режим доступу : <http://scorcher.ru/neuro/science/animals/art.php>
5. Лескова Н. Почему слоны рисуют? [Електронний ресурс] / Н. Лескова. – Режим доступу : <http://scorcher.ru/neuro/science/animals/art.php>
6. Макаров А. «Сатикс» [Електронний ресурс] / А. Макаров. – Режим доступу : <http://zelkrest.chat.ru>

Наталія Шалова

*Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ (Україна)*

ВАЖЛИВІСТЬ МОТИВАЦІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

Нове тисячоліття ознаменувало собою перехід до нового періоду існування нашого суспільства та відповідно освіти, що вимагає якісної модернізації процесу навчання і підвищення його ефективності. Головна вимога до системи освіти і підготовки

кадрів в країні – здійснити перехід на новий сучасний рівень якості виховання і навчання. Це неможливо без використання як традиційних, так і нових, альтернативних форм навчання. Удосконалення системи освіти у вищій школі потребує розробки ефективних, психологічно обґрунтованих методів навчання, орієнтованих на конкретну людину, мобілізуючих і розвиваючих творчі здібності особистості, які відповідають її реальним запитам та потребам.

З огляду на сучасний стан і тенденції розвитку нашого суспільства, слід зауважити, що його подальший розвиток буде визначатися трьома чинниками: високими технологіями, інформаційним обладнанням та інтернаціоналізацією.

Знання англійської мови набуває великої актуальності особливо в даний час, в умовах відсутності розподілу після закінчення вузу. Коли прийом на престижну роботу здійснюється на базі конкурсного відбору, однією з вимог якого є володіння фахівцем іноземною мовою, що свідчить про зростаючу соціальну значущість іноземної мови в сучасних умовах. Кількість бажаючих оволодіти іноземною мовою постійно зростає, а також підвищується відповідальність вищої школи по відношенню до майбутніх спеціалістів.

В умовах природного мовного середовища існують можливості для постійного використання іноземної мови в різних умовах та ситуаціях, де студент повинен щодня використовувати нову мову як природний засіб спілкування, з можливістю оволодіння мовою, який не відрізняються від оволодіння рідною мовою в дитинстві. У цій ситуації іноземна мова є засобом, який забезпечує соціальну інтеграцію студента в нове для нього соціальне оточення. Процес навчання іноземної мови в аудиторії можна розглядати як створення «штучних» умов для вивчення мови. Цей процес може бути приємним і неформальним, коли студент вивчає іноземну мову та користується допомогою друга в звичній повсякденній обстановці або носить невимушений характер, наприклад, при використанні навчальної програми.

У процесі вивчення іноземної мови в немовному вузі мотивація навчальної діяльності не зазнає будь-яких істотних змін в порівнянні з вихідним рівнем. Більше того, у переважної

більшості студентів відсутні мотиви, пов'язані з процесом вивчення іноземної мови та з самим предметом навчання.

Чи я з'являються ці мотиви і у більшій частині студентів під час навчання у вузі. В основному, мотивами вивчення іноземної мови в немовних ВНЗ є: мотиви широкого соціального характеру, пов'язані з необхідністю використання іноземної мови у майбутній професійній діяльності та для післядипломної освіти, тобто навчання у аспірантурі чи написання дисертації.

Слід зазначити, що існує ряд технологій, які спонукають студентів до вивчення іноземної мови:

- використання потокового відео прямо на заняттях через Інтернет;
- прослуховування та розучування сучасних пісень, які цікаві для молоді;
- заохочення студентів спілкуватися іноземною мовою зі своїми ровесниками через інструменти телеконференцій та соціальних мереж;
- створення студентами власних подкастів для демонстрації своїх успіхів у вивченні мови;
- надання студентам відчуття самостійності на занятті, запропонувавши завдання на вибір та способи їх виконання

Список використаних джерел

1. Gardner R.C. Motivation and Second Language Acquisition /R.C. Gardner.– New York: Peter Lang Publishing, 2010 – 110 p.

Олена Шкурко

*Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
м. Дніпро (Україна)*

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ТЕКСТІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У сучасній лінгводидактиці найважливіша роль під час навчання будь-якої іноземної мови відводиться читанню, в процесі якого не лише розширюється кругозір учнів і формується їх лінгвокраїнознавча компетенція, але і розвиваються граматичні та лексичні навички. Крім того, паралельно з читанням відбувається тренування інших видів мовленнєвої діяльності. По-

перше, коли студенти читають вголос, вони прагнуть максимально точно відтворити звуки та інтонаційний малюнок мовлення, що є характерними для мови, яку вивчають, тобто налаштовуються на її звуковий ряд; також учні в усній формі відповідають на запитання, викладають свої думки, описують свої почуття та ін., отже, навчання читанню передбачає розвиток навичок говоріння. По-друге, студенти слухають викладача, висловлювання інших членів групи, тобто сприймають іноземне мовлення на слух, тому потребують вдосконалення навичок аудіювання. По-третє, правопис багатьох мов пов'язано з різноманітними труднощами, найкращий спосіб подолати які – більше читати, щоб образи слів відклалися в пам'яті, тому робота над текстом з метою його розуміння передбачає розвиток всіх складових навичок письма.

Зараз дискусії ведуться не щодо місця читання в процесі вивчення мов, а переважно щодо типів текстів, які використовуються під час занять з іноземної мови, і про вимоги, що пред'являються до навчального тексту.

Прихильники комунікативного методу навчання іноземних мов, відводячи тексту роль однієї з основних одиниць навчального процесу, стверджують, що в такому статусі може виступати лише оригінальний текст, створений носієм мови для використання в умовах мовленнєвого спілкування. При цьому підкреслюється той факт, що мова автентичних текстів має таку важливу рису, як природність, на відміну від дидактичних матеріалів, в яких явно простежується їх штучність і орієнтованість на граматичні структури або лексичні одиниці, що вивчаються.

Це так, проте на початковому етапі навчання іноземної мови неможливо обійтися без навчальних дидактичних текстів, призначених для закріплення лексики, граматичних форм і конструкцій. Найчастіше вони прив'язані до певних тем і являють собою невеликі діалоги і мікротексти, які поступово ускладнюються і збільшуються в обсязі.

Зауважимо, що штучно створені тексти (звичайно, меншою мірою, ніж оригінальні) можуть включати синтаксичні конструкції і лексичні компоненти, характерні для мовлення носіїв мови, що

вивчають, а також різного роду лінгвокраїнознавчі реалії: географічні назви, аббревіації, ідіоми тощо.

Для прикладу наведемо дидактичний текст, розміщений в «Учебнике русского языка для начинающих. Лексика», який використовують на заняттях зі студентами-іноземцями, що навчаються на підготовчому відділенні Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Текст «В торговом центре»

Задания: 1. Выясните значение слов *торговый центр, вон, может быть, пословица, сани, телега*.

2. а) Запомните!

что?	когда?	какой?
зима	зимой	зимний
весна	весной	весенний
лето	летом	летний
осень	осенью	осенний

б) Скажите, 1) какой сейчас сезон? Какой сезон будет потом?

2) когда Вы приехали в Украину? Когда Вы родились?

Дани – ливанец, но сейчас он живёт в Украине, в городе Днепр. Он учится в университете. Дани ещё плохо говорит по-русски, но хочет знать язык хорошо и поэтому много занимается.

Вчера Дани и его украинский друг Сергей ходили в торговый центр. Там есть отдел, где продают пальто, куртки, шапки и другие тёплые вещи.

Сергей спросил Дани:

– Что ты хочешь купить?

– Джемпер или свитер.

– Смотри, вот недорогой синий джемпер.

– Нет, он короткий и немодный.

– Вон белый свитер. По-моему, он неплохой: красивый и тёплый.

– Мне он тоже нравится, я возьму его. И ещё мне нужны шорты.

– Шорты? Но сейчас зима, на улице холодно! Может быть, ты купишь шарф или перчатки?

– Нет, тёплые вещи у меня есть. Ты знаешь пословицу «Готовь сани летом, а телегу зимой»? Я думаю, это правильно.

Задания: 1. Ответьте на вопросы по тексту:

1) Откуда приехал Дани? Кто он по национальности? 2) Где он живёт сейчас? 3) Где учится Дани? 4) Как он говорит по-русски? 5) Почему Дани много занимается? 6) Как зовут его друга? Кто он по национальности? 7) Куда они ходили вчера? 8) Что хотел купить Дани? 9) Почему ему не понравился синий джемпер? 10) Почему он купил белый свитер? 11) Что ещё хотел купить Дани? 12) Почему Сергей удивился? Что он предложил купить? 13) Почему Дани отказался покупать шарф и перчатки? 14) Почему он решил купить шорты зимой?

2. Скажите, какая тёплая одежда у Вас есть? Где Вы её купили?

3. Как вы понимаете пословицу *Готовь сани летом, а телегу зимой*? Есть ли в Вашем языке идиомы с таким значением?

4. Назовите антонимы: *дорогой, короткий, модный, белый, тёплый, красивый, зима, холодно, летом.*

5. Образуйте от прилагательных наречия: *холодный – холодно. Длинный, короткий, модный, тёплый, красивый, правильный*

6. что? зима, весна, лето, осень

когда?

какой?

7. Инсценируйте диалог Дани и Сергея, заменив слова *синий джемпер, белый свитер, шорты* другими словами.

У процесі освоєння іноземної мови елементарні тексти можуть замінюватися на адаптовані оригінальні тексти невеликого розміру. Неадаптовані художні, публіцистичні та наукові тексти, на нашу думку, доцільно пропонувати для читання тільки студентам старших курсів.

На наш погляд, під час навчання іноземних мов необхідно використовувати як дидактичні, так і автентичні тексти; слід лише пам'ятати про те, що ефективність використання матеріалів може бути досягнута тільки за певних умов: тексти повинні відповідати вимогам і цілям як навчального плану, так і певної групи, а також рівню володіння мовою учнями і сприяти освоєнню конкретних мовних компетенцій.

МЕТОД ГРИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ПРОКУРАТУРИ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Інтеграційні процеси та швидкі темпи глобалізації у європейському політичному просторі, а також потреба українського суспільства у швидкій адаптації до умов сучасного світу передбачає володіння державними службовцями іноземними мовами.

Так, О. Оболенський вважає, що загальна освіченість, культура державного службовця є запорукою ефективності його фахової діяльності та зростання рівня кваліфікації, що сприяє й підвищенню функціональної культури фахівця [6, с. 385]. Наразі невід'ємним атрибутом освіченості сучасного висококваліфікованого державного службовця є, безперечно, володіння однією або кількома іноземними мовами на достатньо високому рівні. У свою чергу це породжує необхідність навчання або покращення мовних навичок слухачів старших вікових груп. Додаткова освіта дорослих відіграє вирішальну роль у встановленні гармонійних взаємовідносин між суспільством та індивідом, її вважають важливим правом людини і одночасно соціальною необхідністю будь-якого цивілізованого суспільства [4, с. 104].

Студії з питань освіти дорослих досліджують предмет з точки зору вивчення психологічних характеристик дорослого як суб'єкта навчання (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), чинників успішної освіти людини на різних етапах зрілості (Т. Андрющенко, Л. Сігаєва.), частково особливостей навчання дорослих іноземних мов (Т. Григор'єва, Г. Китайгородська).

Серед слухачів, які виявляють бажання вивчати іноземні мови, визначено доволі широкий віковий діапазон – від нещодавніх випускників (середній вік 22-23 роки) до осіб зі значним досвідом, віком до 60-63 років [5, с. 19-20]. На початковому етапі проведення тестування та формування груп до уваги беруться рівень володіння мовою (від *starter* до *upper-intermediate*), інтелектуальний рівень та вікова категорія. Потреба

у швидкому опануванні предметом ставить за мету вибір найефективніших комунікативних методик навчання з урахуванням особливостей студентів. Особлива увага спрямована на специфіку роботи різних видів пам'яті та постійну необхідність повторення пройденого раніше матеріалу.

На думку Т. Григор'євої, основним відправним пунктом для розробки навчальної діяльності дорослих у вивченні іноземних мов є розвиток комунікативних умінь, які дозволяють здійснити мовленнєве спілкування в реальних ситуаціях. Дослідниця вважає, що для навчання дорослих необхідні методи, які базуються на: 1) самостійному вивченні матеріалу; 2) виконанні пошукових творчих завдань; 3) здатності самостійно знаходити не одне, а декілька рішень; 4) участі в ситуаціях самоперевірки, аналізу власних пізнавальних і практичних дій. Цим вимогам, на думку Т. Григор'євої, відповідають наступні методи навчання іноземним мовам: аудіо-лінгвальний метод; аудіо-візуальний метод; сугестивний метод; комунікативний метод; груповий метод. Крім того, потрібно враховувати неоднорідність навчальних груп дорослих за віком, інтелектуальним рівнем, рівнем освіти і досвіду роботи, емоційно-психологічним станом, що також впливає на вибір методів навчання [2, с. 79-81].

Зробивши ряд власних досліджень, ми доходимо висновку, що одним із найефективніших можна вважати метод гри, який дозволяє активізувати участь усієї аудиторії у навчальному процесі, залучивши різні види пам'яті, що у свою чергу дає змогу кожному із слухачів засвоїти якомога більший обсяг матеріалу. Пам'ять відповідає за збереження інформації (у короткотривалій чи довготривалій пам'яті) та її реактивацію за умов виникнення необхідності. У такому разі одним із дієвих є метод рольових ігор, який допомагає реалізувати основний принцип комунікативної спрямованості навчання. Суть зазначеної гри полягає у визначенні завдання для студента та окресленні умов, у яких він теоретично перебуває.

Наведемо один із варіантів завдань, коли мовець повинен представити себе або свого товариша відповідно до зазначених параметрів:

Зразок 1*Introduce yourself / Відрекомендуйте себе*

Susie Parker Age:35 Lives in Oxford Not married Job: policewoman Hobbies: knitting, cooking	Chris Platt Age: 31 Lives in Maidstone Married No children Job: teacher Hobbies: gardening	Sally Jones Age:46 Lives in York Not married Job: secretary Hobbies: playing the piano	Elsie Lewis Age:65 Lives in Hull Married Four children and six grandchildren Retired Hobbies: gardening
--	---	--	---

Зразок 2*Introduce your friend / Відрекомендуйте свого друга*

Jane Age: 21 Single Student USA	Peter Age: 50 Married Doctor UK	Alice Age: 39 Single Secretary Russia
---	---	---

Серед ефективних комунікативних завдань, на нашу думку, можна вважати використання під час занять ігор «Крокодил» і «Табу», які спрямовані на пошук студентом рішень, активізацію своїх знань та поступове здолання мовного бар'єру. Особливості зазначених завдань полягають у наступному: гра «Крокодил» передбачає пояснення слухачем аудиторії певного слова за умови використання слова-підказки. При цьому опис має формулюватися повним поширеним реченням, наприклад:

Зразок 3

Laptop - Computer - disc storage - Internet - Portable - PC	Family -relatives - cell of the society - love - support - house	Photo - card - face - passport - album - to take pictures
---	--	---

Гра «Табу» є протилежною за завданням до попередньої. Мовець повинен описати зазначене слово, не використовуючи слова, зазначені на картці. Пояснення має бути змістовним та логічним. Наприклад:

Зразок 4

Yellow press	Cake	Model
- celebrity	- candies	- photo
- photo	- whipped cream	- catwalk
- gossip	- biscuit	- famous
- sensation	- to bake	- well-paid
- column	- sweet tooth	- beauty

Як бачимо, завдання другої гри значно ускладнюється порівняно із першою через потребу пошуку слів-синонімів. Однак, обидві гри допомагають розвинути навички висловлення думок та активізують покращення словникового запасу мови. Зазначені завдання можна обмежувати у часі, скажімо, за допомогою виділення певного відрізка часу на їх виконання. Складність завдань і їх тематика може варіюватися залежно від рівня групи. Тобто, якщо студенти-початківці можуть пояснювати прості предмети та явища, то слухачі середніх та сильних груп мають змогу описувати комплексні поняття і процеси тощо.

Таким чином, однією з умов успішного навчання дорослих є безперервне навчання, його суворі тактика і стратегія. Ефективне вивчення англійської мови державними службовцями вимагає використання методик на основі комунікативного підходу, особлива увага серед яких належить комунікативному методу та рольовим іграм.

Отже, навчання іноземних мов дорослих має свою специфіку, яку варто враховувати у процесі їхньої іншомовної підготовки. Головні психолінгвістичні особливості навчання дорослих полягають у врахуванні труднощів, які виникають у процесі навчання, реалізації основних принципів засвоєння іноземної мови, у застосуванні індивідуалізованих стратегій навчання. Це дасть змогу привести процес навчання у відповідність до комунікативних, когнітивних і особистісних очікувань слухачів, надаючи можливість застосування максимально індивідуалізованих стратегій і стилів навчання, які

відповідали б життєвим потребам та особистим інтересам. Метод гри допомагає дорослим слухачам відволіктися від звичного їм офіційного поведіння, переключити свою увагу та активізувати знання. Умови ігор примушують думати, шукати виходи для розв'язання, а відтак сприяють поступовому здоланню проблеми мовного бар'єру.

Список використаних джерел

1. Гальскова Н. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учеб. пособие [для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений] / Н. Гальскова, Н. Гез. – М. : ИЦ “Академия”, 2005. – 336 с.
2. Григор'єва Т. Особливості навчання іноземних мов дорослих / Т. Григор'єва // Вісник Львівського університету : серія педагогічна : зб. наук. праць. – Львів, 2005. – Вип. 20. – С. 78 – 83.
3. Китайгородская Г. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г. Китайгородская. – М. : Рус. яз., 1992. – 254 с.
4. Митина А. Концепция общинного образования в зарубежной андрагогике / А. Митина // Педагогика. – 2003. – №7.
5. Нітенко О. Іншомовна підготовка працівників прокуратури : виклики та перспективи / О. В. Нітенко // Вісник прокуратури. – №1. – К. : Національна академія прокуратури України, 2017. – 98 с.
6. Оболенський О. Державна служба : підручник / О. Ю. Оболенський. – К. : КНЕУ, 2006. – 472 с.
7. Старкова Д. Психолінгвістические особенности обучения взрослых иностранному языку / Д. Старкова, Т. Польшина // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 1. – С. 84 – 87.

Тіна Шумченко

*Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ (Україна)*

ОСНОВНІ ВЛАСТИВОСТІ ТЕРМІНІВ ФРАНКОМОВНИХ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ

Термін виражає спеціальне поняття та несе в собі наукову інформацію, що й обумовлює його основні властивості. Проблема виокремлення ознак і характеристик терміна була та залишається однією з найважливіших проблем термінознавства, оскільки їх чітке визначення є передумовою ефективного

дослідження його лінгвістичної суті, створення термінологічних словників та адекватного перекладу науково-технічних текстів. Д. С. Лотте вважав, що термін має бути однозначним, тобто позначати лише одне поняття, а поняттю має відповідати лише один термін. Окрім цього, вчений підкреслював, що термін має бути системним, точним, не повинен мати синонімів [3, с. 20]. Продовжуючи дослідження науковця, такі лінгвісти, як В. В. Виноградов [1], О. О. Реформатський [4] присвятили свої роботи вивченню властивостей терміна, розширюючи низку вимог до нього.

Однією з найважливіших характеристик терміна є його однозначність, зокрема Д. С. Лотте та О. О. Реформатський вважали, що термін має позначати лише одне наукове поняття [3, 4]. Але однозначність є досить відносним явищем, оскільки зазвичай вона можлива лише в рамках однієї галузі науки чи техніки, оскільки термін є лексичною одиницею природної мови, тому він зберігає свою багатозначність. Остання може утворюватися у результаті внутрішньомовного запозичення, внаслідок використання лексичної одиниці у суміжних чи віддалених галузях знань з певною варіацією значення, наприклад, хімічний термін *la valence*, який функціонує також як лінгвістичний термін – *la valence verbale*, та у зв'язку з категоріальною багатозначністю, що передбачає позначення одночасно явища, процесу чи величини. У цьому випадку мова йде про семантичні омоніми, які, на відміну від багатозначних слів, не мають предметно-семантичного зв'язку, а отже, не містять спільних семантичних ознак [4, с. 29]. Існує низка факторів, що впливає на появу термінологічних омонімів, зокрема виділяють метафоричне перенесення терміна певної галузі в іншу, наявність у різних термінологічних системах слів, що мають ідентичну фонетичну форму, але містять різне семантичне навантаження, існування різних найменувань певного складного об'єкта чи явища [2, с. 39].

Відтак, доходимо висновку, що термін є багатозначним як лексична одиниця, але однозначним у межах певної наукової галузі.

Іншим важливим аспектом, характеристикою, ознакою терміна є його системність, оскільки термінологія містить

систему термінів, співвіднесених з системою понять відповідної галузі знання. У роботах Д. С. Лотте досліджується вперше проблема системності термінології, у них підкреслюється, що дотримання трьох умов є необхідною передумовою реалізації поняття системності термінології [3, с.115]:

- термінологічна лексика повинна базуватися на класифікації понять;
- слід визначати ознаки терміна та поняття відповідно до класифікаційних схем;
- лексичні одиниці мають передавати спільні ознаки термінологічного поняття з іншими та його специфічність.

Значення термінів можуть бути виявлені тільки через їх системні та структурні відносини. Тому для оцінки термінів звертаються до основних понять системної теорії, згідно з якою цінність терміна визначається його місцем у системі.

Відтак, системність постає у якості головного термінологічного принципу, оскільки існування терміна розкривається лише у межах визначеної термінологічної системи, а його значення фіксується, у свою чергу, в системі.

Наступною важливою ознакою терміна є його синонімічність, а питання синонімії постає як найважливіша проблема терміносистеми. Наявність синонімії лексичної термінологічної одиниці є потенційною проблемою у процесі перекладу текстів та міжкультурного спілкування між фахівцями певної галузі. Існування синонімії може пояснюватися перш за все, тим, що для позначення поняття майже неможливо відобразити у межах одного терміну усі ознаки предмета, явища, стану тощо. Термінологічна синонімія може виникати внаслідок запозичення терміна і сприяти появі семантичного дублета, застосування в номінації різних аспектів одного об'єкта; метонімічного вживання одного з термінів синонімічної пари; існування нового та архаїчного термінів тощо.

Явище синонімії найчастіше зустрічається у нових галузях науки та техніки, оскільки вона виникає на початкових етапах формування терміносистем. Таким чином, у процесі розвитку певної галузі один із синонімів виходить з ужитку, або з'являється новий термін, що не має ознак багатозначності.

За традиційною точкою зору, термін характеризується такою ознакою, як номінативність, оскільки термінами можуть виступати лише іменники або словосполучення, що містять їх у своєму складі, беручи до уваги, що категорія іменника, маючи широке семантичне навантаження, здатна вичерпати основний склад термінологічних найменувань, а також, з огляду на те, що будь-яка розвинена наукова або технічна термінологія передбачає високий ступінь абстракції. Низка вчених зазначає, що інші частини мови також можуть функціонувати у якості термінів, але у цьому випадку відбувається явище субстантивації, а, отже, прикметник чи дієслово набуває граматичних категорій та лексико-семантичних властивостей іменника.

Однією з важливих характеристик терміна є його стислість, оптимальне співвідношення структури та довжини терміну [3, с. 52], але розвиток нових галузей науки і техніки, поява нових явищ, прискорений науково-технічний прогрес призводить до появи багатокомпонентних термінів, особливо на початкових етапах формування терміносистеми, наприклад: m *appareil de radiographie pour clichés panoramiques*, m pl *tiroirs de transducteur de pression calculateur-analyseur de photométrie*.

Розрізняють також таку ознаку терміна, як дефінітивність, що передбачає змістовну точність лексичної одиниці, обумовлену наявністю чіткої межі поняття, встановленої за допомогою дефініції [2, с. 27].

Дефініція формується в процесі наукового дослідження і відіграє важливу роль у виділенні термінологічної лексики із словникового складу мови. Наявність дефініції дозволяє визначити повний перелік істотних ознак поняття, що позначає термін. Низка учених проводять паралель та ототожнюють термін та дефініцію, інші стверджують, що у процесі формування нової галузі знання можуть існувати терміни, що не мають своєї дефініції. Але наявність у терміна точної дефініції є однією з основних особливостей термінології, яка передбачає відсутність двозначності, вона має бути лаконічною, зрозумілою, відображати лише істотні ознаки поняття з вказівкою на найближчий рід (характеристику ряду рівних об'єктів) і виду відмінність (визначення специфіки, притаманної тільки певному об'єкту).

Важливою характеристикою терміна є також його стилістична нейтральність. Терміни набувають емоційно-стилістичного забарвлення лише в неординарних випадках живання та в нетипових контекстах.

Таким чином, результати дослідження основних властивостей терміна дозволили дійти висновку, що існує ряд підходів до визначення понять терміна, термінології, терміносистеми та інших. Термін, як елемент термінології та терміносистеми, відображає результати досвіду і науково-пізнавальної діяльності людей і є засобом віддзеркалення наукової картини світу. Термін має основні ознаки, до яких відносяться однозначність, стислість, відсутність синонімів, системність, нейтральність та інші. На сучасному етапі дослідження термінознавства певні вимоги переглядаються (вимоги однозначності, стилістичної нейтральності, стислості), оскільки, наприклад, термін, як лексична одиниця природної мови, може зберігати свою багатозначність, залишаючись одночасно однозначним у межах конкретної галузі науки і техніки. Основною ознакою терміна все ж таки є його системність, оскільки існування терміна має сенс тільки всередині певної термінологічної системи, а аналіз термінології ставить питання системного підходу до її вивчення.

Список використаних джерел

1. Виноградов В.В. Слово в грамматике и словаре / Виктор Владимирович Виноградов. – М. : Высшая школа, 1984. – 482 с.
2. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Сергей Викторович Гринев-Гриневиц. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.
3. Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов / Дмитрий Семенович Лотте. – М. : Наука, 1982. – 149 с.
4. Реформатский А.А. Термин как член лексической системы языка / Александр Александрович Реформатский // Проблемы структурной лингвистики. – М., 1967. – С. 103-126.

СУТТЄВІ ОЗНАКИ РЕЦИПРОКАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ ТА КОНСТРУКЦІЙ У НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Дієслова й конструкції з реципрокальним значенням досліджувалися в багатьох мовах: українській (К.Г. Городенська, М.В. Кравченко), російській – (Н.О. Янко-Триницька, Ю.П. Князев), білоруській – (М.Т. Ковальова, Л.О. Антонюк), німецькій – (G.Stötzel, G. Helbig, J. Buscha) та ін.

Реципрокальними називають дієслова (далі РецД), які позначають взаємну дію суб'єкта й об'єкта стосовно один одного типу (1) нім. *sich umarmen* 'обніматися', *sich sehen* 'бачитися', *sich küssen* 'цілуватися'; укр. *обніматися*, *бачитися*, *цілуватися* тощо.

РецД вивчають, як правило, у складі утворених ними реципрокальних конструкцій (РецК). Реципрокальними називають конструкції, які позначають ситуацію з двома або більше учасниками, кожний із яких водночас є суб'єктом дії (агенсом) та об'єктом даної дії (пацієнсом). Наприклад: (2) нім. *Sie küsstes sich zärtlich* 'Вони поцілувалися ніжно'; аналогічно: укр. *Микола і Олена поцілувалися прощально й задумливо*.

Аналіз лінгвістичної літератури, присвяченої категорії реципрокальності та суміжним з нею категоріям, дозволяє виділити такі релевантні ознаки реципрокальності для німецької та української мов: 1) кількість учасників реципрокальної дії (ситуації); 2) характер дії учасників реципрокальної ситуації (РецС) (симетричність/асиметричність; активність/інактивність дії); 3) семантичний тип партиципantів РецД (однорідність/неоднорідність); 4) семантична роль учасників РецС (однакова/неоднакова) та їх набір (склад); 5) час виконання реципрокальної дії (одночасне/неодночасне); 6) місце протікання реципрокальної дії (спільне/різне місце).

З огляду на сказане, у сфері РецД можна виділити два типи РецС: 1) канонічну РецС і 2) неканонічну РецС [1, с. 276]. Ситуація, в якій беруть участь лише два симетричних актанти, кожен з яких одночасно виконує ідентичну дію один щодо одного

з однаковим ступенем активності та в одному і тому місці називається канонічною (або стандартною) реципрокальною ситуацією (КРецС). Під неканонічною (нестандартною) реципрокальною ситуацією (НРецС) слід розуміти таку, в якій не виконується хоча б одна з зазначених вище ознак. Ф. Ліхтенберг вважає «прототипною» таку РецС, в якій є «два учасники, А і Б, причому А знаходиться в тому самому відношенні до Б, що й Б до А» [3, с. 21].

Канонічний тип РецС. Канонічна реципрокальна ситуація (КРецС) є складною і може бути надана двома простими ситуаціями. Так, РецК (3) *Карналь і Анастасія тільки сьогодні вранці побачилися після Придніпровська* можна розкласти на дві складові НРецК: *Карналь тільки сьогодні вранці побачив Анастасію після Придніпровська* та *Анастасія тільки сьогодні вранці побачила Карналя після Придніпровська*.

Однією з найважливіших умов реалізації КРецС вважається наявність у її структурі не більше двох діючих осіб (предметів) (множинний суб'єкт), які виконують однакову взаємоспрямовану дію або виражають однакове просторове відношення (стан). Пор.: (4) нім. *Stanislaus und Herr Pöschel saßen sich gegenüber* 'Станислаус і пан Пйошель сиділи один навпроти одного'; (5) укр. *Мар'яна й Лагутін одружуються*.

Як множинний суб'єкт у структурі КРецК частіше виступають істоти (людина, тварина, птах), рідше неістоти, які виконують ту саму взаємоспрямовану дію. Релевантність такої ознаки полягає в тому, що при заміні множинного суб'єкта на одиничний зникає значення сумісної дії, яка є передумовою реалізації семантики взаємної дії. Наприклад: (6) нім. *Hans und Maria umarmten sich* 'Ганс і Марія обнімалися', але не можна сказати: *Hans umarmte sich* 'Ганс обнімав себе'. Аналогічно в українській мові: (7) укр. *Голова і Чередниченко міцно обнялися, почоломкались* тобто *обняли один одного*, але не можна сказати: *Голова обнявся*.

Другою суттєвою ознакою КРецС постає характер дії учасників ситуації, який має носити *однакову ступінь активності* та бути симетричним: (8) нім. *Peter und Monika unterhalten sich* 'Петер і Моніка розмовляють', тобто *Peter*

unterhält sich mit Monika ‘Петер розмовляє з Монікою’, і *Monika unterhält sich mit Peter* ‘Моніка розмовляє з Петером’.

Третьою ознакою КРецС виступає *семантичний тип партиципантів*, що входять до складу РецД. Учасники КРецС мають належати до одного семантичного класу: істот або неістот, тобто бути семантично однорідними та взаємозамінюваними щодо такої дієслівної лексеми [2, с. 14]. Наприклад: (9) нім. *Ihre Wege kreuzten sich immer wieder* ‘Їхні шляхи постійно перетиналися’ = *Sein Weg kreuzte den Weg des Mädchens* ‘Його шлях перетинав шлях дівчини’ + *Ihr Weg kreuzte den Weg des Jungen* ‘Її шлях перетинав шлях хлопця’.

Ще одна релевантна властивість КРецС – *бісемантична (=двоєка) роль кожного учасника*, тобто семантичний актант РецС одночасно є суб’єктом й об’єктом реципрокальної дії.

П’ятою суттєвою ознакою КРецС є *темпоральна ознака*, тобто обидва учасники РецС одночасно виконують взаємоспрямовані дії: (10) нім. *Sie sahen sich fast täglich* ‘Вони бачилися майже кожного дня’ = *Er sah sie fast täglich* ‘Він бачив її майже щодня’ + *Sie sah ihn fast täglich* ‘Вона бачила його майже щодня’; (11) укр. *Майже щодня доводилося їм зустрічатись коли не в дворі, то на вулиці*.

Темпоральна ознака може виражатися в структурі КРецК як експліцитно, так і імпліцитно.

Для КРецС істотним є також одночасне виконання симетричними актантами взаємоспрямованої дії *в тому самому місці* (реальному чи віртуальному просторі). Пор.: (12) нім. *Da standen sie nebeneinander am Fenster* ‘Вони стояли там біля вікна’ = *Da stand er neben ihr am Fenster* ‘Він стояв біля неї там біля вікна’ + *Da stand sie neben ihm am Fenster* ‘Вона стояла біля нього там біля вікна’.

Неканонічний тип РецС. Канонічна реципрокальна ситуація протиставляється неканонічній (НРецС), у якій відбувається відхилення від зазначених вище суттєвих ознак КРецС. Наведемо приклади із порушенням деяких описаних вище властивостей КРецС.

1. *Невизначена кількість актантів.* У НРецС, на відміну від КРецС, кількість учасників може бути більше ніж два (три, чотири або неозначена множинність), пор.: (13) нім. *Alle Gäste*

grüßten sich ‘Усі гості привіталися’; (14) укр. *Усі вони були збуджені, весело перемовлялися і, чекаючи наказу розпочати приступ, нетерпляче позирали на Володимира та Добриню.*

У прикладах (13), (14) множинний суб’єкт (*alle Gäste; усі*) означає невизначену кількість учасників РецС і виражається відповідно іменником у множині або займенником.

2. Наступною відмінністю є *невиконання НРецС темпоральної і/або локативної ознаки*, притаманній КРецС. Так, у НРецС (15) укр. *Я переписувалась з Сашком протягом року* дієслівну дію *переписуватися* можна надати у вигляді двох перифраз: *Спочатку* (наприклад, у січні, 2002) *я написала листа Сашку – Потім* (наприклад, у лютому, 2002) *Сашко відповів на мій лист*. Із наведених прикладів можна зробити висновок, що учасники взаємоспрямованої дії знаходяться не в одному, а в різних місцях, і зазначену дію кожний учасник РецС виконує почергово, через певний проміжок часу. Друга половина реципрокальної дії (наприклад, *моя відповідь на лист Сашка*) є реакцією, відповіддю на першу дію.

3. НРецС може відрізнятись від КРецС ступенем активності одного з учасників ситуації. Так, у конструкціях (16)-(18) одному учаснику РецС приписується більша активність, ніж другому: (16) укр. *Цибулько теж знав Артема в лице і, радий, поручкався з ним.*

Із наведеного прикладу видно, що перший учасник – Цибулько був ініціатором привітання, тобто семантичні ролі учасників є несиметричними. Активніший учасник дії вживається в називному відмінку й займає позицію підмета (Цибулько). Менш активний (інертний) учасник (*він*, тобто *Артем*) виражається іменником в орудному відмінку з прийменником *з* (з ним) та займає позицію непрямого додатка. Наведемо аналогічні приклади з німецької мови: (17) *Ich habe mich mit meinem Freund gestritten* ‘Я посперечався зі своїм товаришем’; (18) *Wann willst du dich mit Peter treffen?* ‘Коли ти зустрінешся з Петером?’.

Висновки. Під РецД розуміються одиниці, які позначають симетричні відношення між актантами з різними семантичними ролями, тобто кожний симетричний актант одночасно виконує по дві семантичні ролі – суб’єкта й об’єкта.

Суттєвими ознаками РецД та їх РецК у німецькій та українській мовах є такі: 1) кількість учасників реципрокальної

дії; 2) характер дії учасників РецС; 3) семантичний тип партиципantів РецД; 4) семантична роль учасників РецС та їх набір; 5) час виконання реципрокальної дії; 6) місце протікання реципрокальної дії.

У сфері реципрокальних дій, позначуваних РецД і РецК німецької та української мов, розрізняються два типи РецС: 1) канонічна (стандартна) РецС; 2) неканонічна (нестандартна) РецС.

Розмежування канонічних і неканонічних РецС у зіставлюваних мовах відбувається за такими ознаками: а) кількість учасників РецС; б) час виконання симетричними актантами реципрокальної дії; в) місце протікання/виконання реципрокальної дії.

РецД і РД німецької та української мов виявляють між собою певну близькість: 1) у формальному плані РецД і РД маркуються у кожній мові аналогічним РП (*sich* – у німецькій мові; *-ся* – в українській); 2) у семантичному плані часткове перетинання РецД і РД спостерігається в кожній мові у випадку, коли перший актант (підмет) в оточенні цих дієслів позначає множинний суб'єкт.

Список використаних джерел

1. Неद्याлков В.П. Типология взаимных конструкций / В.П. Неद्याлков // Теория функциональной грамматики. – СПб., 1991. – С. 276-312.
2. Храковский В.С. Залоговые конструкции в разноструктурных языках / В.С. Храковский. – Л. : Наука, 1981. – 288 с.
3. Lichtenberk F. Multiple uses of reciprocal constructions / F. Lichtenberk // Australian journal of linguistics, 1985. – 375 s.

Наталія Ямишинська

*Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ (Україна)*

ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЛОВОЇ ГРИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Оновлення змісту навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах пов'язується насамперед із деякими змінами в стратегічних напрямках розвитку сучасної вищої освіти – спрямуванням навчальної діяльності на вироблення у студентів

необхідних життєвих компетентностей, підготовки висококваліфікованих спеціалістів, здатних до встановлення ділових контактів та ділового співробітництва з іноземними партнерами, спеціалістах, що володіють іноземною мовою на фаховому рівні. Саме тому оволодіння іноземною мовою є складовою частиною професійної підготовки майбутнього фахівця і передумовою його успішної діяльності.

Методичним стандартом сьогодні є комунікативно-орієнтоване навчання іноземним мовам, при якому успішність оволодіння тією чи іншою мовою багато в чому визначається ступенем відповідності учбової комунікації умовам природного спілкування. Ця вимога найповніше реалізується у грі, яка володіє моделюючим потенціалом щодо реальної, зокрема комунікативної, діяльності, активізує мовні вміння і навички. Ділова гра стає трампліном для створення квазіпрофесійного середовища, яке допомагає плавному входу в професію і знімає психологічні бар'єри під час учбової практики на виробництві і в ході подальшої діяльності фахівця.

Ділова гра – це моделювання реальної діяльності у спеціально створеній проблемній ситуації. Така гра є «засобом і методом підготовки та адаптації до трудової діяльності та соціальних контактів», методом активного навчання, який сприяє досягненню конкретних завдань, структурування системи ділових стосунків учасників. Її конструктивними елементами є проектування реальності, конфліктність ситуації, активність учасників, відповідний психологічний клімат, міжособистісне та міжгрупове спілкування, розв'язання сформульованих на початку гри проблем, що в результаті формує умови для підвищення ефективності навчального процесу [1].

Технологія реалізації ділової гри складається з наступних етапів:

1. Етап підготовки. Підготовка ділової гри починається з визначення мети і призначення ділової гри; завдань, що мають вирішуватись за її допомогою. Виходячи із поставлених завдань, розробляється сценарій – моделюється ситуація, створюються умовні діючі особи (суб'єкти) та об'єкти. Потім складається план проведення гри, що відображає загальний опис процедури гри, ролі та функції діючих осіб.

2. Етап пояснення. На даному етапі відбувається введення в гру, орієнтація учасників, визначення режиму роботи, формулювання головної мети заняття, а також необхідно обґрунтувати учасникам постановку проблеми і вибір ситуації. Видаються наперед підготовлені пакети необхідних матеріалів, інструкцій, правил. При необхідності студенти звертаються по допомогу до викладача за додатковими роз'ясненнями. Викладач повинен наголосити на тому, що студенти не можуть пасивно відноситися до гри, порушувати регламент і етику поведінки між собою.

3. Етап проведення – це сам процес гри. На цьому етапі студенти розігрують запропоновану їм ситуацію, виконуючи визначені ролі.

4. Етап аналізу і узагальнення. Після закінчення гри викладач разом зі студентами проводить узагальнення. Студенти обмінюються думками, аналізують що, на їх погляд, їм вдалось реалізувати, а над чим ще варто попрацювати. В кінці викладач констатує досягнуті результати, відзначає допущені помилки, формулює підсумок заняття. При аналізі звертається увага на відповідність імітованої ситуації до реальної ситуації у житті.

У статті Л.О. Конопленко [3] розглянуто методичні прийоми, які варто використовувати під час підготовки та проведення ділової гри.

При підготовці до гри варто залучати такі прийоми: “Запитання-відповідь” та “Обговорення впівголоса”. Метою цих прийомів є досягнення взаєморозуміння. У першому випадку студенти відповідно до ролей задають один одному запитання для уточнення деталей / переконання / розуміння вимог до технічного завдання/ визначення строків виконання різних завдань тощо. Під час обговорення впівголоса спочатку студенти обговорюють завдання у малих групах, потім відбувається групова дискусія.

На етапі проведення ділової гри доцільними є такі прийоми: “Прогресивна дискусія”, “Круглий стіл”, “Акваріум”. Метою цих прийомів є. обмін думками, спільний пошук рішень.

Для реалізації зворотного зв'язку варто використовувати прийом “Дебрифінг”. Його метою є розвиток вмінь самооцінювання та оцінювання колег, вдосконалення проведення

наступної ділової гри, порівняння особистісних досягнень, підвищення мотивації.

Для успішної реалізації ділової гри необхідно враховувати наступні положення:

- гра не повинна бути зразком для механічного наслідування, це зразок творчості;

- всі необхідні матеріали (роздатковий, слайд-шоу, аудіоматеріал і т.д.) повинні бути підготовлені викладачем заздалегіть;

- викладач представляє оригінальний зразок іноземної мови, який повинен спонукати студентів бути оригінальними, самостійними в продукуванні іншомовної мови;

- цілі і задачі, формулювання ігрової ситуації, правила гри повинні доводитися до студентів, по можливості, на іноземній мові (для активізації навиків аудіювання);

- гра повинна викликати емоційний інтерес, бажання якнайшвидше включитися в неї, показати свій рівень володіння лексичним і граматичним матеріалом, вивченим раніше на заняттях.

Зіставляючи ділові ігри з традиційними формами проведення занять, О.П. Катеруша [2] робить висновок про те, що ділові ігри мають багато переваг:

1. У процесі ділової гри досягається вищий рівень спілкування, ніж при традиційному навчанні, оскільки ділова гра реалізує конкретну діяльність (обговорення проекту, участь у конференції, бесіда з колегами).

2. Ділові ігри – це колективна діяльність, яка дає змогу брати у ній активну участь всій групі в цілому, і кожному члену групи зокрема.

3. Виконання різноманітних завдань дає конкретний результат, завдяки чому у студентів виникає відчуття задоволення від власних дій, бажання ставити і вирішувати нові завдання.

4. У ділових іграх формуються і виробляються навички налагодження контакту, правильного сприйняття й оцінювання партнера як особистості.

5. Вироблення стратегії і тактики спілкування, а також вибору при цьому найбільш відповідних форм і засобів.

Таким чином, ділова гра формує у студентів важливі професійні уміння і навички, активізує творчі особливості особистості і здатна виступити засобом підготовки не окремих фахівців, а колективів або груп, які, одержавши необхідні знання, надалі, легко оволодіють професією, і зможуть користуватися мовою з урахуванням вибраних ними професій.

Список використаних джерел:

1. Ділові ігри [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.com/16850303/pedagogika/dilovi_igri.
2. Катеруша О.П. Ділові ігри як засіб пізнавальної діяльності студентів / О.П. Катеруша // Вища школа. – 2009. – № 12. – С. 53-60.
3. Конопленко Л.О. Технологія організації ділової гри в інтегрованому навчанні усного англомовного спілкування / Л.О. Конопленко // Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова]. Сер.: Педагогічні та історичні науки. – 2014. – Вип. 120. – С. 66-73. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2014_120_11

Ольга Ярошенко

*Національний технічний університет України «Київський
політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ (Україна)*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

На современном этапе реформирования системы высшего образования Украины основной задачей, стоящей перед высшими техническими учебными заведениями является подготовка высококвалифицированных специалистов, способных использовать знания и умения не только в профессиональной сфере, но и способных творчески мыслить и действовать в нестандартных ситуациях и адаптироваться в поликультурной многоязычной среде.

Именно поэтому перед преподавателями иностранного языка стоит проблема поиска методов и путей повышения мотивации и активизации познавательной деятельности студентов.

По словам Н.А. Дивинской целью обучения иностранным языкам является, кроме овладения конкретными умениями, формирование такой языковой личности, для которой иностранный язык будет посредником в общении с представителями разных культур [5, с. 62].

В условиях интеграционных процессов, происходящих в образовательной среде Украины, осуществляются попытки найти наиболее эффективные методы преподавания иностранного языка, которые позволят студенту достичь уровня, достаточного для адаптации в иноязычной среде. Анализ методической литературы и тенденции профессионально ориентированной иноязычной подготовки дают основания утверждать, что действенным на современном этапе является коммуникативный метод преподавания иностранного языка.

Категория коммуникативности не имеет четкого определения в методике преподавания иностранных языков. Соглашаясь с мнением Е.И. Пассова о том, что коммуникативная методика учит общению через общение, необходимо отметить, что основными принципами преподавания иностранного языка в техническом университете является [3]:

- деятельность, которая включает реальное общение на иностранном языке, способствует обучению;
- деятельность, в которой иностранный язык используется для выполнения задач, которые имеют профессиональную значимость для участников коммуникативного процесса;
- деятельность, которая имеет профессионально ориентированный характер и способствует процессу обучения.

Для реализации данных принципов происходит переход от пассивных форм обучения к активным, реализация личностно-ориентированного подхода как формы организации интерактивного обучения.

Применение интерактивных технологий в процессе обучения иностранным языкам в техническом университете способствует:

- привлечению студентов к деятельности в процессе практического овладения иностранным языком;
- формированию умений и навыков коллективной работы;

- возможности поделиться опытом в определенных профессиональных аспектах;
- формированию самостоятельности в выполнении определенных самостоятельных задач;
- реализации индивидуального подхода в процессе подготовки к работе на занятиях;
- интеграции группы для получения высоких результатов в процессе изучения иностранного языка;
- реализации междисциплинарного подхода в процессе профессионально ориентированного обучения иностранным языкам.

Реализация интерактивного обучения происходит в виде презентаций, демонстраций, ролевых и деловых игр, дискуссий в малых группах, планирование дальнейших действий и поиска решений.

Существуют различные классификации интерактивных методов обучения:

1. Дискуссионные, игровые, тренинговые (Т. С. Панина, Л.Н. Вавилова) [2];

2. Активные и пассивные (Е. Я. Голант) [4].

Учитывая коммуникативный подход, к самым современным интерактивным методам обучения, которые характеризуются ситуативностью и обеспечивают максимальную реализацию профессионально ориентированной иноязычной подготовки в техническом университете, относим [1, с. 70-123]:

1. Дискуссия – метод, позволяющий лучше запомнить профессионально ориентированный материал и лексику по определенной тематике.

2. Мозговой штурм – является методом решения конкретной проблемы из-за высказываний участниками определенных идей в процессе интерактивной работы. Данный метод способствует решению определенных профессиональных проблем в процессе обучения иностранному языку.

3. Метод прогнозирования – метод поиска идей для решения определенной проблемы.

4. Метод позиционной дискуссии – метод формирования банка данных при отстаивании определенной позиции, взаимная критика решений.

5. «Снежный ком» – метод коллективного поиска общего взгляда или решения, например, в создании определения определенного понятия, которое будет понятно всем участникам образовательного процесса. Каждый студент дает собственную формулировку термина для получения полного толкования.

6. «Коврик идей» – один из методов решения проблем, позволяет от анализа причин возникновения той или иной ситуации прийти к поиску оптимальных решений. Этот метод особенно полезен в решении актуальных профессиональных проблем.

7. Оксфордские дебаты – метод, предусматривающий разделение студентов на несколько групп: выступающих и публику. Данный метод является прекрасным тренингом для публичных выступлений и получения дополнительной информации по определенной тематике.

8. Соперничество или сотрудничество – метод, который учит основам налаживания контакта и поиска компромиссов.

9. Моделирование ситуации – метод, предусматривающий тренировку поведения определенного лица.

Перечисленные выше интерактивные методы обучения иностранному языку являются доминирующими в процессе профессионально ориентированной иноязычной подготовки специалистов технического профиля, способствуют росту уровня профессиональной подготовки студентов, их мобильности, развитию рефлексивных умений, критического мышления, логичности, любознательности, познавательности, самостоятельности, настойчивости в выполнении заданий.

Преподаватель выступает в роли инструктора, который следит, чтобы задачи, над которыми работают студенты, соответствовали уровню владения иностранным языком определенной группы, отражали ситуации профессионально ориентированного характера, были связаны с тематикой занятия и необходимого лексического минимума.

Таким образом, интерактивные технологии обучения являются активными формами обучения, способствующими

формированию навыков межличностного общения, развития коммуникативных умений и навыков, выработке навыков работы в группах, формированию умений самостоятельного мышления, получению практического опыта работы в различных профессиональных ситуациях.

Интерактивные технологии обучения не только помогают реализовать все виды речевой деятельности, но и выполняют основную функцию обучения иностранному языку в техническом университете – формирование профессиональной коммуникативной компетентности у будущих специалистов технического профиля.

Список использованной литературы

1. Інтерактивні методи навчання: навч. посібник. / За заг. ред. П. Шевчука, П.Фенриха. – Щецін: Вид-во WSAР, 2005. – 170 с.
2. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М. : Изд. центр “Академия”, 2008. – 176 с.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – С. 32-42.
4. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. пос. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Теоретико-методологічні засади модернізації змісту гуманітарної освіти у вищій школі України: монографія / [К. С. Балабанова, Н. М. Дем'яненко, Н. О. Дівінська та ін.]; За заг. ред. Г. В. Онкович. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 282 с.

Ольга Ящук

*Національний технічний університет України «Київський
політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ (Україна)*

ПРИНЦИПИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕКСТОВОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ СТВОРЕННЯ ФАХОВОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Сьогодні важко не погодитися з думкою про те, що іншомовна мовленнєва підготовленість наших науковців і фахівців є важливим чинником формування їхньої професійної

компетентності та запорукою ефективності комплексної реалізації наукових, професійних, творчих, соціокультурних можливостей. Якість професійних навичок і вмій визначається глибиною і міцністю знань, що лежать в їхній основі [8, с. 130]. Навчити навчатися і використовувати на практиці отримані знання – основне завдання навчального процесу в будь-якому навчальному закладі [6, с. 47].

Одним з аспектів навчання іноземної (англійської) мови професійного спрямування студентів вищих технічних навчальних закладів, зокрема, КПІ ім. Ігоря Сікорського, є формування навичок науково-професійної комунікації та вдосконалення мовленнєвих умінь у контексті як аудиторної роботи, так і самостійної пошуково-пізнавальної діяльності, що передбачає опрацювання фахових текстів (наукових, науково-популярних статей), виконання рефератів, підготовку доповідей, створення мультимедійних презентацій. Такі види діяльності сприяють проектуванню науково-професійного середовища з можливістю застосування іншомовних комунікативних умінь; крім того, студенти разом з мовленнєвою практикою вивчають особливості навчального текстового матеріалу, зокрема ті, які пов'язані зі специфікою іншомовного наукового мовлення, що передбачає використання відповідних лексико-синтаксичних, лексико-стилістичних конструкцій і наукової та фахової термінології. Погодимося з тим, що текстова діяльність є основною предметною діяльністю студентів технічних спеціальностей в іншомовному професійно орієнтованому навчанні [7, с. 193].

У цьому контексті ефективним способом накопичення навчального досвіду іншомовної комунікації, а також демонстрації наукових і професійних знань є робота з фаховою презентацією. При створенні презентації застосовується комплексний підхід: поєднуються та узгоджуються змістова (текстова) частини презентації, або, власне кажучи, текст доповіді з мультимедійним оформленням; зазначимо, однак, що для сучасних студентів, які володіють комп'ютерними технологіями, мультимедійне наповнення не становить значної проблеми, а якість оформлення презентації залежить від відповідності підбраного візуального матеріалу визначеній

тематичі та збалансованого співвідношення текстової та мультимедійної частин.

Окремо розглянемо певні аспекти створення тексту монологічного повідомлення (повіді), що є основою і змістом презентації. Принагідно погодимося з думкою про те, що діяльність з опрацювання (розуміння, усвідомлення, присвоєння, оцінювання тощо) тексту виконує роль певної орієнтовної основи для іншої діяльності і, відповідно, стає структурним компонентом інших видів діяльності [7, с. 193]. Це можна проілюструвати прикладом роботи з фаховими текстами (читання, переклад, переказ, обговорення), використання яких є розповсюдженою практикою у навчанні англійської мови професійного спрямування, і які за своєю тематикою, проблематикою і приналежністю до відповідного функціонального стилю можуть вкладатися в рамки монологічного повідомлення, що продукується студентом під час його виступу з презентацією.

Текстова, дискурсивна діяльність носить чітко виражений спеціалізований характер, тобто не може бути описаною без зазначення “сфери” її прояву – побутової, наукової, професійної [1, с. 112]. З огляду на специфіку базових (інженерно-технічних) дисциплін, а також ступінь навчального інтересу й тяжіння студентів до теоретизації науки або експериментально-практичних досліджень, призначення фахової презентації може, наприклад, полягати в описі й аналізі студентом-фізиком певної теорії, або в описі специфіки певної інноваційної технології, або в демонстрації принципів роботи механізму, приладу, обладнання тощо. Тобто подача інформаційного, текстового матеріалу як монологічного повідомлення регулюється відповідними стилетворюючими факторами. Стилєтвірні фактори обумовлюють вибір, вживання і закріплення відповідних мовних засобів за певними стилістичними сферами спілкування [3, с. 80]. Отже, у нашому випадку, текст доповіді (презентації) повинен регламентуватися вимогами наукового стилю, і, частково, науково-технічного і науково-популярного підстилів. При цьому важливо знайти загальну логіку викладення наукової думки і розуміти структуру тексту і логічні зв'язки з текстом [2]. Останні, як правило, передаються за допомогою певних “перехідних” фраз

(transitional phrases), які, власне кажучи, зумовлюють плавний і грамотний “перехід” від однієї частини композиційно структурованого повідомлення до іншої. У цьому контексті, О.Ю. Дубенко специфіку англомовного наукового дискурсу вбачає в ускладненості герундіальними зворотами, наявністю вставних пояснювальних або підсумовуючих слів, формульних виразів (*pertaining to, in fact, more specifically, in consistence with, the workshop will aim at revealing...*) [4, с. 133-134]. Дослідник особливостей англомовної наукової комунікації Л.П. Лебедев пропонує використовувати для логічного структурування текстів доповідей лексико-стилістичні конструкції та формульні вирази, доцільність вживання яких обґрунтовується їхньою наявністю в оригінальних англомовних джерелах наукової інформації. Ось деякі приклади таких фраз для можливого використання в процесі продукування англомовного наукового повідомлення [5]:

– *In the present discussion, attention will be focused at...* (У даному обговоренні увага буде приділена...);

– *It is the purpose of the present discussion to...* (Метою даного обговорення є...);

– *Before beginning a more detailed study of..., it is helpful to consider...* (Перед тим, як розпочати детальне вивчення..., корисно розглянути...);

– *We proceed now to a brief discussion of...* (Тепер ми перейдемо до короткого обговорення...);

– *As a specific illustration, suppose that...* (У якості спеціального прикладу, припустимо...);

– *The most significant feature of this example is that...* (Найзначнішою рисою цього прикладу є те, що...);

– *This point will be clarified by examples when we study the method of...* (Ця точка зору буде пояснена прикладами, коли ми будемо вивчати метод...);

– *The analysis seeks to answer the following questions.* (Аналіз проводиться для відповіді на наступні питання);

– *This theory may also account for...* (Ця теорія може також пояснити...);

– *We shall now give some experimental data concerning...* (Тепер наведемо деякі експериментальні дані відносно...).

З точки зору навчання студентів мовних особливостей англійського наукового мовлення, переваги фахових презентацій вбачаються в активізації текстової діяльності, розвитку вмінь опрацювати обсяги інформаційно-текстового матеріалу з джерел Інтернету й науково-технічної (науково-популярної) літератури, розрізнати функціональні стилі й підстили, продукувати власні повідомлення на основі попередньо опрацьованого текстового матеріалу, що створює міцний фундамент для подальшої науково-професійної реалізації майбутнього фахівця в реальному середовищі використання набутих мовленнєвих навичок та вмінь.

Список використаних джерел

1. Актуальные проблемы современной лингвистики : учеб. пособие / сост. Л.Н. Чурилина. – 3-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2008. – 416 с.
2. Васенко Л.А. Фахова українська мова / Л.А.Васенко, В.В.Дубічинський, О.М.Кримець. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.
3. Вейхман Г.А. Современный английский. Новейший справочник по грамматике. Синтаксис : справ. учеб. пособие / Г.А. Вейхман. – М. : Астрель: АСТ, 2011. – 606 с.
4. Дубенко О.Ю. Порівняльна стилістика англійської та української мов : посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів / О.Ю. Дубенко. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2005. – 224 с.
5. Лебедев Л. П. Язык научного общения. Русско-английский словарь / Л. П. Лебедев, М. Дж. Клауд. – М. : Астрель, 2009. – 378 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. пос. / М.М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К : Академвидав, 2014. – 456 с.
7. Цепкало О.В. Текстова діяльність студентів технічних спеціальностей у ситуаціях науково-дослідницької роботи в процесі навчання англійської мови / О.В.Цепкало // Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова]. Серія: Педагогічні та історичні науки. – 2013. – Вип. 112. – С. 190-198. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2013_112_30
8. Яблонко В.Я. Психолого-педагогічні основи формування особистості / В.Я. Яблонко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 220 с.

НАШІ АВТОРИ

АНДРЕЄВА Дар'я Миколаївна

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ

АНДРІЙЧУК Світлана Юріївна

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ

АРГАТЮК Ірина Вікторівна

старший викладач кафедри іноземних мов Юридичного інституту Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, м. Київ

БАБАКОВА Лариса Михайлівна

старший викладач кафедри іноземних мов Національного аерокосмічного університету ім. М.С. Жуковського «ХАІ», м. Харків

БАБЧЕНКО Марія Юріївна

магістрант кафедри англійської філології та перекладу НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

БАГРІЙ Марія Антонівна

кандидат філологічних наук, докторант, викладач кафедри фахових методик і технологій початкової освіти Івано-Франківського коледжу ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ

БАЗІЛЕВИЧ Олена Володимирівна

старший викладач кафедри іноземних мов та спеціальної мовної підготовки ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК», м. Київ

БАЛАС Марина Валентинівна

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ

БАРАНОВСЬКА Лілія Володимирівна

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

БАШМАНІВСЬКИЙ Олексій Леонідович

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри слов'янських та германських мов, заступник з навчальної роботи НН Інституту філології та журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир

БЕРБЕКА Олена Леонідівна

НН Гуманітарний інститут Національного авіаційного університету, м. Київ

БЕРЕЖКОВА Вікторія Валеріївна

НН Гуманітарний інститут Національного авіаційного університету, м. Київ

БИГУНОВА Світозара Анатоліївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри теорії та практики англійської мови та прикладної лінгвістики факультету іноземної філології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне

БІЛОУС Наталія Петрівна

старший викладач кафедри англійської філології та перекладу НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

БОГУШ Алла Михайлівна

дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса

БОЙКО Ірина Володимирівна

магістрант кафедри англійської філології та перекладу НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

БОНАЦЬКА Ірина Вячеславівна

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов НН Інституту міжнародних відносин Національного авіаційного університету, м. Київ

БОНДАР Леся Вікторівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії, практики та перекладу французької мови факультету лінгвістики НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

БОНДАРЕНКО Олександра Ігорівна

викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування №3 НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

БОРКОВСЬКА Інна Пилипівна

викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування №3 НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

БОРЯК Надія Олексіївна

старший викладач кафедри теорії та практики романо-германських мов Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка, м. Суми

БРИК Тетяна Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, м. Харків

БУРЕНКО Тетяна Миколаївна

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, м. Суми

ВАСИЛИШИНА Наталія Максимівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов НН Інституту міжнародних відносин НАУ, м. Київ

ВОВКОГОН Юлія Володимирівна

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ

ВОЛКОВА Ірина Вікторівна

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української лінгвістики, літератури та методики навчання Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків

ВОЛКОВА Світлана Геннадіївна

викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування №3 НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

ВОЛЬКОПФ Ганс

Письменник, м. Норденгам, Німеччина

ВОЛЬКОПФ Йенс

Dt.h.c., м. Норденгам, Німеччина

ВОРОНІНА Ганна Раїсівна

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

ГАЛАЦИН Катерина Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування №2 НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

ГАЛЬКОВ Ігор Ігорович

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ

ГАРМАШ Тетяна Андріївна

аспірант кафедри іноземної філології НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

ГЕНЗЕЛЬ Марина Юріївна

НН Гуманітарний інститут Національного авіаційного університету, м. Київ

ГЛУШАНИЦЯ Наталія Вікторівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і прикладної лінгвістики НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

ГОРДЕЄВА Анжела Йосипівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов факультетів психології та соціології Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

ГОРОДИСЬКА Діана Валеріївна

магістрант кафедри англійської філології та перекладу НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

ГОРЮНОВА Марина Миколаївна

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри сучасних європейських мов Національної академії статистики, обліку та аудиту, м. Київ

ГРИГОР'ЄВА Тетяна Дмитрівна

викладач кафедри іноземної філології НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

ГРИГОРОВА Ірина Геннадіївна

доцент кафедри іноземних мов Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, м. Харків

ГРИНЮК Світлана Петрівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

ГУДМАНЯН Артур Грантович

доктор філологічних наук, професор, директор НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

ГУМЕНЮК Ірина Михайлівна

кандидат філологічних наук, доцент, викладач кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ

ГУНЧЕНКО Юлія Вікторівна

старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка, м. Полтава

ДАВИДЕНКО Алла Олександрівна

викладач кафедри іноземної філології НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

ДЕГТЯРЬОВА Євгенія Олександрівна

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії, практики та перекладу французької мови НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

ДУБОВИЙ Костянтин Володимирович

кандидат психологічних наук, доцент кафедри права, соціально-гуманітарної та загальноекономічної підготовки Хмельницького кооперативного торговельно-економічного інституту, м. Хмельницький

ЄФІМОВА Ольга Миколаївна

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

ЖЕЛУДЕНКО Марина Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

ЖИЦЬКА Світлана Анатоліївна

старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

ЖУДРО Ольга Вікторівна

викладач кафедри іноземних мов НН Інституту міжнародних відносин Національного авіаційного університету, м. Київ

ЖУРАВЕЛЬ Тетяна Валентинівна

викладач кафедри іноземної філології НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

ЗАРІВНА Оксана Тимофіївна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування №2 НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

ЗАСЛУЖЕНА Алла Андріївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

ЗАХАРЧЕНКО Артур Сергійович

Національний аерокосмічний університет ім. М.С. Жуковського «ХАІ», м. Харків

ЗІНЕНКО Ольга Анатоліївна

НН Гуманітарний інститут Національного авіаційного університету, м. Київ

ЗІНИЧ Валерія Олександрівна

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ

ЗУБРИЦЬКА Ольга Володимирівна

старший викладач кафедри іноземних мов №704 Національного аерокосмічного університету ім. М.С. Жуковського «ХАІ», м. Харків

ЗЮБАНОВА Наталія Борисівна

старший викладач кафедри іноземних мов Національного аерокосмічного університету ім. М.С. Жуковського «ХАІ», м. Харків

ІВАНОВ Євген Олександрович

старший викладач кафедри іноземної філології НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

ІВАНОВА Жанна Євгеніївна

старший викладач кафедри іноземної філології НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

КАНІБОЛОЦЬКА Ольга Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри викладання другої іноземної мови Запорізького національного університету, м. Запоріжжя

КАПІЙ Андрій Орестович

НН Гуманітарний інститут Національного авіаційного університету, м. Київ

КИРИКИЛИЦЯ Валентина Василівна

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк

КИСЛИЦЬКА Анастасія Віталіївна

магістрант кафедри англійської філології та перекладу НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

КІШ Надія Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов факультету іноземної філології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

КЛЮС Лілія Романівна

магістрант педагогічного факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ

КОВТУН Артем Анатолійович

командир повітряного судна, Windrose Airlines, м. Київ

КОВТУН Олена Віталіївна

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

КОЛОМІЄЦЬ Олена Миколаївна

кандидат філологічних наук, доцент кафедри права, соціально-гуманітарних та загальноекономічних дисциплін Хмельницького кооперативного торговельно-економічного інституту, м. Хмельницький

КОНОПЛЯНИК Леся Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і прикладної лінгвістики НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

КОРСАК Олена Іванівна

викладач кафедри іноземних мов Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ

КОСОЛАПОВ Вадим Іванович

доцент кафедри іноземних мов і українознавства Національного університету водного господарства і природокористування, м. Рівне

КОШЛАТА Алла Валеріївна

викладач кафедри іноземної філології та перекладу Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка, м. Полтава

КРАВЕЦЬ Оксана Володимирівна

викладач кафедри іноземних мов факультету іноземної філології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

КУЛЬЧИЦЬКИЙ Віктор Іванович

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

КУЯНЦЕВА Оксана Олександрівна

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної філології НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

ЛАВРИШ Юліана Едуардівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування №2 НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

ЛАВРО Андрій Володимирович

Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, м. Харків

МАЛАШЕНКО Олег Русланович

магістрант кафедри теорії, практики та перекладу французької мови факультету лінгвістики НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

МАРЧЕНКО Валентина Володимирівна

кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри теорії та практики перекладу англійської мови НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

МЕДВЕДІВ Андрій Романович

кандидат філологічних наук, професор Університету Міннесоти, м. Міннеаполіс (США)

МЕДВІДЬ Анатолій Васильович

Національний аерокосмічний університет ім. М.С. Жуковського «ХАІ», м. Харків

МЕЛЕШКО Інна Вікторівна

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

МЕЛКУМОВА Тетяна Володимирівна

кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки ДВНЗ «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг

МЕЛЬНИК Євгеній Юрійович

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов НН Інституту міжнародних відносин Національного авіаційного університету, м. Київ

МЕЛЬНИК Євгенія Владиславівна

магістрант кафедри германської філології Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка, м. Суми

МЕЛЬНИК Олександр Євгенійович

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, м. Київ

МІРОШНИК Світлана Олексіївна

старший викладач кафедри іноземної філології НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

МІРОШНИЧЕНКО Ірина Вікторівна

старший викладач кафедри іноземних мов №704 Національного аерокосмічного університету ім. М.С.Жуковського «ХАІ», м. Харків

МОРКОТУН Сергій Борисович

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри слов'янських і германських мов Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир

МОРОЗ Катерина Сергіївна

викладач психолого-педагогічних дисциплін ВНКЗ «Одеське педагогічне училище», м. Одеса

НЕМЛІЙ Людмила Сергіївна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної англійської мови НН Інституту аеронавігації Національного авіаційного університету, м. Київ

НЕМЛІЙ Ольга Миколаївна

НН Гуманітарний інститут Національного авіаційного університету, м. Київ

НИКОЛАСНКО Анастасія Олександрівна

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ

ОГОРОДНИК Наталя Євгеніївна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови в судновій енергетиці Херсонської державної морської академії, м. Херсон

ПАСІЧНА Олена Вікторівна

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки ДВНЗ «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг

ПЕРШУКОВА Оксана Олексіївна

доктор педагогічних наук, професор кафедри авіаційної англійської мови НН Інституту аеронавігації Національного авіаційного університету, м. Київ

ПЕТРОВА Олександра Борисівна

магістрант кафедри теорії, практики та перекладу французької мови НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

ПЕТРОВСЬКА Ольга Анатоліївна

магістрант кафедри англійської філології та перекладу НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

ПЕТРУШКО Христина Петрівна

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ

ПИСАРЧИК Олена Леонідівна

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

ПЛЕТЕНЕЦЬКА Юлія Миколаївна

кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології і перекладу НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

ПОДОСИННИКОВА Ганна Ігорівна

кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка, м. Суми

ПОЛЮК Ірина Станіславівна

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії, практики та перекладу французької мови НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

ПОПАДЮК Сергій Станіславович

старший викладач кафедри іноземної філології НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

ПОПОВА Наталія Миколаївна

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іспано-італійської філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

РЕБРІЙ Інна Миколаївна

кандидат філологічних наук, завідувач кафедри іноземних мов Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, м. Харків

РЕШЕТНІКОВА Валентина Валентинівна

старший викладач кафедри «Іноземні мови-4» Російського університету транспорту (РУТ МПТ), м. Москва (Російська Федерація)

РУЖИН Катерина Михайлівна

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри викладання другої іноземної мови Запорізького національного університету, м. Запоріжжя

САБІТОВА Алла Павлівна

старший викладач кафедри іноземної філології НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

САВЧЕНКО Ольга Олександрівна

кандидат філософських наук, доцент, професор кафедри іноземних мов Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, м. Харків

СВІТЛАК Аліна Євгенівна

магістрант кафедри англійської філології та перекладу НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

СЕДЛЯР Анна Вікторівна

кафедра теорії, практики та перекладу французької мови НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

СЕНЧИНА Наталя Геннадіївна

методист науково-методичного центру післядипломної освіти вчителів іноземних мов Одеського обласного інституту удосконалення вчителів, м. Одеса

СИДОРУК Галина Іванівна

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри романогерманських мов і перекладу гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів і природокористування України, м. Київ

СКУРАТІВСЬКА Марина Олегівна

старший викладач кафедри іноземних мов та спеціальної мовної підготовки Університету економіки та права "КРОК", м. Київ

СОЛОГУБ Анастасія Миколаївна

магістрант кафедри теорії та практики англійської мови та прикладної лінгвістики факультету іноземної філології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне

СОРОКА Ірина Анатоліївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та спеціальної мовної підготовки ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК», м. Київ

СТЕЦЮК Наталія Василівна

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ

СТРЕЛЬЧЕНКО Наталія Сергіївна

кандидат філологічних наук, викладач кафедри англійської філології і перекладу Київського національного лінгвістичного університету, м. Київ

ТКАЧЕНКО Анна Костянтинівна

магістрант кафедри англійської філології та перекладу НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

ТОПЧІЙ Людмила Семенівна

кандидат педагогічних наук, директор Одеської гімназії № 1 імені А.П. Бистріної, м. Одеса

ФЕЛЬ Олена Леонідівна

кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри українознавства та латинської мови Національного фармацевтичного університету, м. Харків

ФЕЩУК Алла Михайлівна

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

ХАВУ Юка (HAVU Jukka)

Professor, University of Tampere, Tampere, Finland

ХАЙДАРІ Наталія Ігорівна

викладач кафедри іноземної філології НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

ХАНЧА Алевтина Сергіївна

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ

ХАРИЦЬКА Світлана Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і прикладної лінгвістики НН Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ

ХИМАЙ Наталія Ігорівна

старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

ХОМЕНКО Ольга Володимирівна

викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування №3 НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

ЧИЧИРКОЗА Анжеліка Юрївна

НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

ЧУМАЧЕНКО Олена Петрівна

доктор філософії (PhD), кандидат культурології, доцент Криворізького коледжу Національного авіаційного університету, м. Кривий Ріг

ШАЛОВА Наталія Станіславівна

старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

ШЕВЧЕНКО Марія Сергіївна

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ

ШИЛІНА Ольга Євгеніївна

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків

ШКУРКО Олена Василівна

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро

ШУМ Ольга Володимирівна

кандидат філологічних наук, старший викладач Відділу мовної підготовки Національної академії прокуратури України, м. Київ

ШУМЧЕНКО Тіна Інусівна

старший викладач кафедри теорії, практики та перекладу французької мови факультету лінгвістики НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

ЮШКОВА Світлана Олексіївна

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Автомобільно-дорожнього інституту «ДонНТУ», м. Горлівка

ЯМШИНСЬКА Наталія Валентинівна

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

ЯРОШЕНКО Ольга Леонідівна

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

ЯЩУК Ольга Вікторівна

старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

ЗМІСТ

<i>І. Аргатюк, О. Базілевич</i>	<i>ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ: ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА</i>	3
<i>Л. Бабакова</i>	<i>ЦЕЛИ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ</i>	8
<i>М. Бабченко</i>	<i>ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ РЕАЛІЙ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ</i>	13
<i>М. Базрій</i>	<i>СВІТОГЛЯДНІ ОРІЄНТИРИ У ДУХОВНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МИКОЛИ ДЕРЛИЦІ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ЇХ У СУЧАСНИЙ НАЦІОНАЛІСТИЧНИЙ ПРОСТІР</i>	16
<i>Л. Барановська</i>	<i>ПРОБЛЕМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ВІТЧИЗНЯНИХ ВНЗ З ВИКОРИСТАННЯМ ДОСВІДУ ЇХ СТАНОВЛЕННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН</i>	23
<i>О. Башманівський</i>	<i>ТЕХНОЛОГІЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ВИРІВНЮВАННЯ ДВОМОВНИХ КОРПУСІВ</i>	28
<i>С. Бігунова, А. Сологуб</i>	<i>ПОНЯТТЯ «СТЕРЕОТИП» У ЛІНГВІСТИЧНИХ НАУКАХ</i>	32
<i>Н. Білоус</i>	<i>ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА В АВІАЦІЙНІЙ ГАЛУЗІ</i>	35
<i>А. Богуш, О. Ковтун</i>	<i>НАВЧАЛЬНА БЕСІДА ЯК МЕТОД ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ АВІАТОРІВ ДО ОВОЛОДІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ МОВЛЕННЯМ</i>	39

<i>І. Бонацька</i>	<i>ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ КАТЕГОРІЇ ТАКСИСА В ІСПАНСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ</i>	45
<i>Л. Бондар, О. Малащенко</i>	<i>TYPES ET FONCTIONS DE LA DIATHESE DANS LES TEXTES JURIDIQUES FRANÇAIS</i>	48
<i>О. Бондаренко</i>	<i>АКТИВНІ ТА ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ</i>	53
<i>І. Борковська</i>	<i>СТУПЕНІ АДАПТАЦІЇ ІНШОМОВНИХ ЛЕКСИЧНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У СФЕРІ ТРАНСПОРТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ</i>	55
<i>Н. Боряк</i>	<i>ACTIVITES DE COMPREHENSION ORALE</i>	58
<i>Т. Брик, І. Григорова</i>	<i>СПРИЯННЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ КУРСАНТАМИ ВВНЗ</i>	61
<i>Т. Буренко</i>	<i>ДОКІР У РІЗНИХ ПАРАДИГМАХ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ</i>	65
<i>Н. Василюшина</i>	<i>TRENDS AND NEEDS FOR TOURISM HIGHER EDUCATION IN UKRAINE</i>	69
<i>І. Волкова, О. Шиліна</i>	<i>СЕМАНТИКА ЛЕКСЕМ ЗІ ЗНАЧЕННЯМ КОЛЬОРУ У ТВОРАХ І.С. МІРОШНИЧЕНКА</i>	73
<i>С. Волкова</i>	<i>КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК СУЧАСНИЙ МЕТОД ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i>	77
<i>H Wohlkopf, J. Wohlkopf</i>	<i>SPRACHE UND KOMMUNIKATION: ÜBERWINDUNG DER BARRIERE</i>	81
<i>Г. Вороніна</i>	<i>ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В АНГЛІЙСЬКИХ ШКОЛАХ</i>	85
<i>К. Галацин</i>	<i>ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ</i>	87

<i>Т. Гармаш</i>	<i>ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ «СВІТОВОГО КАФЕ» У ФОРМУВАННІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ЛОГІСТИКИ</i>	91
<i>А. Гордєєва</i>	<i>МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ</i>	95
<i>Д. Городиська</i>	<i>ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ</i>	100
<i>М. Горюнова, М. Желуденко</i>	<i>ДЕЙСТВЕННАЯ ФУНКЦИЯ РЕМАРОК АВТОРА В ДРАМАТУРГИИ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX СТОЛЕТИЯ</i>	102
<i>Т. Григор'єва, О. Бербєка</i>	<i>СКЛАДОВІ МОДЕРНІЗАЦІЇ СТРУКТУРИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ</i>	107
<i>І. Григорова, А. Лавро</i>	<i>LINGUA FRANCA IN THE MODERN WORLD COMMUNICATION</i>	111
<i>С. Гринюк, Ж. Нави</i>	<i>ІНФОРМАЦІЙНЕ ІНТЕРАКТИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК БАЗОВА УМОВА ЯКІСНИХ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ</i>	113
<i>І. Гуменюк, Л. Ключ</i>	<i>ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНО-СИТУАТИВНИХ ЗАВДАНЬ: ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ</i>	116
<i>Ю. Гунченко</i>	<i>НАУКОВО-ПОПУЛЯРНИЙ АНГЛОМОВНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ ТЕКСТ ЯК РІЗНОВИД НАУКОВОГО ЕКОНОМІЧНОГО ТЕКСТУ</i>	121
<i>А. Давиденко</i>	<i>УТВОРЕННЯ СКЛАДНИХ СЛІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ</i>	124

<i>Є. Дегтярьова, А. Седляр</i>	<i>ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ- РЕСУРСІВ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ВИВЧЕННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ</i>	127
<i>К. Dubovyi</i>	<i>DEVELOPING STUDENTS' ABILITIES FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGES WITH THE HELP OF INNOVATIONAL COMPUTER TECHNOLOGIES</i>	132
<i>О. Єфімова</i>	<i>INTEGRATING INTERCULTURAL COOPERATION INTO SPECIALISTS TRAINING FOR THE SECURITY AND DEFENCE SECTOR OF UKRAINE</i>	135
<i>С. Жицька</i>	<i>RAISING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE AWARENESS WITH STUDENTS OF SECURITY AND DEFENCE SECTOR OF UKRAINE</i>	137
<i>О. Жудро</i>	<i>МОТИВУЮЧА РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (НА МАТЕРІАЛІ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ)</i>	140
<i>Т. Журавель</i>	<i>СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ЕКВІВАЛЕНТНОСТІ</i>	144
<i>О. Зарівна</i>	<i>ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ</i>	147
<i>А. Заслужена, В. Бережкова</i>	<i>АКТУАЛЬНІ ІННОВАЦІЙНІ ПРОГРАМИ З ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ</i>	151
<i>А. Заслужена, А. Капій</i>	<i>ТЕХНОЛОГІЇ ВЕБ 2.0 ПРИ ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i>	155
<i>О. Зубрицька</i>	<i>ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА ПЕРЕКЛАДАЧА</i>	158
<i>Н. Зюбанова</i>	<i>ЕКСПРЕСИВНИЙ СИНТАКСИС У НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТАХ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ</i>	161

<i>Н. Зюбанова, А. Захарченко</i>	<i>THE LIBYAN EXPERIENCE OF LANGUAGE GAMES AND CODING ELEMENTS INFLUENCE ON THE PROCESS OF ENGLISH STUDYING</i>	165
<i>N. Zubanova, A. Medvid</i>	<i>LISTENING IN A STUDYING OF FOREIGN LANGUAGE</i>	166
<i>Е. Иванов</i>	<i>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ</i>	167
<i>Ж. Иванова</i>	<i>ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ДОСВІДУ ВИВЧЕННЯ ПЕРШОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРИ ВИКЛАДАННІ НІМЕЦЬКОЇ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ</i>	171
<i>О. Каніболоцька</i>	<i>СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СИНТЕТИЧНОГО ЧИТАННЯ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ</i>	174
<i>В. Кирилиця</i>	<i>DIDACTIC VALUE OF DICTIONARIES IN PROFESSION-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE STUDY</i>	179
<i>А. Кислицька</i>	<i>СУБ'ЄКТИВАЦІЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО ПРОЦЕСУ</i>	181
<i>Н. Кіш</i>	<i>ВПЛИВ КОМУНІКАТИВНО- КОНТЕКСТНОГО ТА КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДІВ НА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ</i>	188
<i>О. Ковтун, А. Гудманян, А. Ковтун</i>	<i>AVIATION ENGLISH AS PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL PHENOMENON</i>	193
<i>О. Ковтун, А. Світлак</i>	<i>МЕТОД ПРОЕКТІВ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i>	196

О. Коломієць	ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ МЕТОДУ РЕКОНСТРУКЦІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА УМОВ ОСВІТНЬОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОДУКТИВНОГО НАВЧАННЯ	199
Л. Конопляник	ВИКОРИСТАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ	203
О. Корсак	РОЛЬ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК УНІВЕРСАЛЬНОЇ У ВИМІРАХ ЯКОСТІ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ ТЕСТІВ PISA)	207
В. Косолапов	О СТАТУСЕ ИЛЛЮСТРАЦИЙ В МИКРОСТРУКТУРЕ СЛОВАРНОЙ СТАТЬИ В ОДНОЯЗЫЧНЫХ АНГЛИЙСКИХ СЛОВАРЯХ	212
А. Кошлата	ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИСКУРСИВНОГО ПРОСТОРУ СОЦІАЛЬНИХ МЕДІА	217
О. Кравець	КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	224
В. Кульчицький	ПРЕФІКСАЦІЯ В СЛОВОТВОРІ ПРИКМЕТНИКІВ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	231
О. Куянцева	КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ	234
Y. Lavrysh	IMPLEMENTATION OF TRANSFORMATIVE SUSTAINABILITY LEARNING INTO ENGINEERING CURRICULAR	237
В. Марченко, А. Чичиркоза	АНДРОЦЕНТРИЗМ ТА ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	244

<i>А. Медведів</i>	<i>ЯПОНСЬКІ ТЕРМІНИ З ФІЗИКИ АНГЛІЙСЬКОЮ ТА УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ</i>	247
<i>І. Мелешко</i>	<i>НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА: ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У ФІНЛЯНДІЇ</i>	254
<i>Т. Мелкумова</i>	<i>ВИВЧЕННЯ ДІЄПРИКМЕТНИКА НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ</i>	257
<i>Є. Мельник, О. Мельник</i>	<i>ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОЛОДІЖНОЇ ПРЕСИ (ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ)</i>	260
<i>С. Мірошник, Н. Попова</i>	<i>ВТІЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ІНТЕНЦІЇ У ДИСКУРСІ Р. САПАТЕРО</i>	264
<i>І. Мірошниченко</i>	<i>СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ, ЗВАЖАЮЧИ НА ВІКОВУ ПСИХОЛОГІЮ</i>	268
<i>С. Моркотун</i>	<i>ЗБЕРЕЖЕННЯ ЕКСПРЕСИВНОСТІ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ТЕКСТІВ ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ</i>	273
<i>К. Мороз</i>	<i>ПОНЯТТЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРАЦЯХ ПЕДАГОГІВ СУЧАСНОСТІ</i>	278
<i>Л. Немлій, О. Немлій</i>	<i>ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ</i>	281
<i>Н. Огородник</i>	<i>ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ МОРЯКІВ</i>	284
<i>О. Пасічна</i>	<i>ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ НА ПІДГОТОВЧОМУ ФАКУЛЬТЕТІ</i>	289

<i>О. Першукова</i>	<i>БАГАТОМОВНА ОСВІТА ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ</i>	292
<i>О. Петровська</i>	<i>СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ (КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД)</i>	298
<i>О. Писарчик</i>	<i>ПЕРЕВАГИ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОЦІНЮВАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ</i>	302
<i>Ю. Плетенецька, І. Бойко</i>	<i>СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ЧИННИК У ФРАЗЕОЛОГІЗМАХ РОМАНУ ГАРПЕР ЛІ «УБИТИ ПЕРЕСМІШНИКА»</i>	305
<i>Г. Подосиннікова, Є. Мельник</i>	<i>МЕТОДИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ</i>	308
<i>І. Полюк, О. Петрова</i>	<i>МЕДИЧНА АБРЕВІАТУРА ТА АСПЕКТИ ЇЇ ПЕРЕКЛАДУ (НА ОСНОВІ ФРАНЦУЗЬКОЇ НА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ)</i>	310
<i>І. Ребрій, О. Савченко</i>	<i>СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ФАХІВЦЯМ АВІАЦІЙНОГО ПРОФІЛЮ</i>	315
<i>В. Решетникова</i>	<i>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ИНТЕГРАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ВУЗА</i>	320
<i>К. Рузсин</i>	<i>РОЗШИРЕННЯ ПОТЕНЦІЙНОГО СЛОВНИКА СТУДЕНТА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ЗАВДЯКИ ВИКОРИСТАННЯ МІЖМОВНОГО КОМПАРАТИВНОГО ПІДХОДУ</i>	324

<i>А. Сабітова, М. Гензель</i>	<i>АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ В ОСВІТНЬО- НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ ТА ПОШУКИ ЇХ ВИРІШЕННЯ</i>	329
<i>А. Сабітова, О. Зіненко</i>	<i>ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ</i>	334
<i>А. Сабітова, А. Ткаченко</i>	<i>ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІА ДЛЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ФАХОМ</i>	336
<i>Н. Сенчина</i>	<i>РЕФЛЕКСИВНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ</i>	340
<i>Г. Сидорук, Д. Андрєєва</i>	<i>ОСОБЛИВОСТІ ТА ТРУДНОЦІ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ</i>	345
<i>Г. Сидорук, С. Андрійчук</i>	<i>МЕТОДИ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ РЕКЛАМНИХ СЛОГАНІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ</i>	349
<i>Г. Сидорук, М. Балас</i>	<i>ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНІ ФАКТОРИ ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТІВ ГАЗЕТНИХ СТАТЕЙ</i>	352
<i>Г. Сидорук, Ю. Вовкогон</i>	<i>ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АГРАРНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ</i>	356
<i>Г. Сидорук, І. Гальков</i>	<i>ОСОБЛИВОСТІ КІНОТЕКСТУ ЯК ОБ'ЄКТУ ПЕРЕКЛАДУ</i>	360
<i>Г. Сидорук, В. Зінич</i>	<i>СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ ГЕОГРАФІЧНИХ НАЗВ</i>	365
<i>Г. Сидорук, А. Ніколаєнко</i>	<i>ПЕРЕКЛАД АНГЛІЙСЬКИХ ТЕРМІНІВ- НЕОЛОГІЗМІВ ТА АВТОРСЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ У ГАЛУЗЕВІЙ ТА ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ</i>	369
<i>Г. Сидорук, Х. Петрушко</i>	<i>ФУНКЦІОНАЛЬНА СЕМАНТИКА АНГЛІЙСЬКИХ АРТИКЛІВ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ</i>	373

<i>Г. Сидорук, Н. Стецюк</i>	<i>СТРУКТУРНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗОВИХ ДІЄСЛІВ В ПЕРЕКЛАДАЦЬКОМУ АСПЕКТІ</i>	377
<i>Г. Сидорук, А. Ханча</i>	<i>ТРАНСФОРМАЦІЙНИЙ ПЕРЕКЛАД НАЗВ АНГЛІЙСЬКИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ</i>	381
<i>Г. Сидорук, М. Шевченко</i>	<i>СПОСОБИ ПЕРЕДАЧІ ОБРАЗНОСТІ АНГЛІЙСЬКИХ ІДИОМ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ</i>	385
<i>М. Скуратівська, С. Попадюк</i>	<i>ДО ПИТАННЯ ДОЦІЛЬНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТА КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ</i>	389
<i>I. Soroka</i>	<i>TEACHING ESP AT UKRAINIAN UNIVERSITIES: SPECIFICS AND PROBLEMS</i>	393
<i>Н. Стрельченко</i>	<i>ПИТАННЯ-ПЕРЕПИТИ З ПОЗИЦІЙ КОНВЕРСАЦІЙНОГО АНАЛІЗУ</i>	397
<i>Л. Топчій</i>	<i>СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА: ДІАХРОНІЧНИЙ АСПЕКТ</i>	401
<i>Є. Фель</i>	<i>ЖАН ДЮТУР ТА ПРОЦЕСИ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ</i>	404
<i>A. Feschuk</i>	<i>FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN THE PROCESS OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN APPLIED MECHANICS</i>	406
<i>Н. Хайдарі</i>	<i>ПЕРЕКЛАД ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З НАЦІОНАЛЬНО- КУЛЬТУРОЛОГІЧНИМ ЕЛЕМЕНТОМ</i>	409
<i>С. Харицька, Н. Глушаниця</i>	<i>ПЕРСУАЗИВНІСТЬ У ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ</i>	413
<i>Н. Химай</i>	<i>НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ ЗА ФАХОМ У ТЕХНІЧНИХ ВНЗ</i>	415

<i>О. Хоменко</i>	<i>АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСІВ В ОСВІТНЬО-НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ</i>	418
<i>О. Чумаченко</i>	<i>ФЕНОМЕН ТВОРЧОСТІ ЯК КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГІЧНОЇ КОНСТАНТИ У ЇЇ ВІДМІННОСТІ ВІД «ТВОРЧОСТІ» МАШИНИ ТА «ANIMALS' ART»</i>	421
<i>Н. Шалова</i>	<i>ВАЖЛИВІСТЬ МОТИВАЦІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ</i>	424
<i>О. Шкурко</i>	<i>ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ТЕКСТІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ</i>	426
<i>О. Шум</i>	<i>МЕТОД ГРИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ПРОКУРАТУРИ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ</i>	430
<i>Т. Шумченко</i>	<i>ОСНОВНІ ВЛАСТИВОСТІ ТЕРМІНІВ ФРАНКОМОВНИХ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ</i>	434
<i>С. Юшкова</i>	<i>МЕТОД ГРИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ПРОКУРАТУРИ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ</i>	439
<i>Н. Ямшинська</i>	<i>ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЛОВОЇ ГРИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ</i>	443
<i>О. Ярошенко</i>	<i>ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА</i>	447
<i>О. Ящук</i>	<i>ПРИНЦИПИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕКСТОВОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ СТВОРЕННЯ ФАХОВОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ</i>	451
НАШІ АВТОРИ		456