

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДВНЗ «УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ

МАТЕРІАЛИ
щорічної підсумкової конференції
професорсько-викладацького складу
факультету іноземної філології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

24-25 лютого 2016 року

Ужгород
2016

Ш08л0
80(063)
М34

Матеріали щорічної підсумкової конференції професорсько-викладацького складу факультету іноземної філології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 24-25 лютого 2016 року. – Ужгород: ПП «АУТДОР – ШАРК», 2016. – 144 с.

У збірнику вміщено матеріали конференції, які присвячені основним проблемам сучасного мовознавства, літературознавства, методики мовної освіти, а також педагогічним, психологічним, культурологічним та історичним проблемам розвитку освіти у світі Болонських реалій.

Члени Редколегії:

Фабіан М.П. – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри англійської філології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Андрусяк І.В. – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Бартош О.П. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Бобинець С.С. – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри французької мови і зарубіжної літератури ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Гвоздяк О.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької філології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Голик С.В. – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Рошко М.М. – кандидат філологічних наук, доцент, декан факультету іноземних мов ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Швед Е.В. - кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри класичної та румунської філології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Рекомендовано до друку Вченою радою факультету іноземної філології ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (протокол № 4 від 27 квітня 2016 року)

Матеріали друкуються в авторській редакції.

ISBN 978-617-7132-58-4

ЗМІСТ

МОВОЗНАВСТВО

Фабіан М.П. Тлумачний словник англійської мови як емпірична база сучасної семантики	7
Бенедик М.І. Key Considerations in Corpus Compilation	10
Блецкан В.О. До питання про класифікацію текстових корпусів	13
Боднар О.М. Теоретико-методологічні засади лінгвістичного аналізу німецької фахової мови екології	16
Вайнагій Т.М. The Specificity of the Twentieth-Century Literary Parody	18
Вереш М.Т. Вмотивованість термінів німецької християнсько-богословської терміносистеми	21
Гвоздяк О.М. Die Morphologischen Besonderheiten der Deutschen Mundarten in Transkarpatien.....	23
Голик С.В. Соціокультурні чинники впливу регіональних варіантів на розвиток англійської мови	25
Готра Ю.Ю. Лінгвокультурологічний аналіз фразеологічних одиниць	27
Крайник Д.С. Семантика дієслів на позначення прояву бажання у неспоріднених мовах.....	30
Миголинець-Шовак О.І. Вираження емоцій компонентами невербальної комунікації.....	33
Мельник М.Є. Особливості стилю кіномови постмодернізму	35
Онищак Г.В. Семантика іменників на позначення <i>зла</i> в сучасних англійській та українській мовах	36
Остич Д.Ю. Німецька медична термінологія: особливості перекладу на українську мову	40
Петій Н.В. Гендерні стереотипи у піснях Діснея.....	42
Почепецька Т.М. Stop-Short Utterances as Markers of Understatement	45
Решетар О.В. Метафори в політичному дискурсі США та Великобританії	47
Рогач Л.В. Semantic Way of Term Formation in English Mathematics Terminology.....	48
Сливка М.І. Nationally-Loaded Words in Translation from Ukrainian into English	51
Сливка Н.Т. До питання про когнітивний підхід у побудові мовної картини світу	53

Смужаниця Д.І. Запозичені термінотворчі елементи в юридичній термінології французької та української мов	55
Станко Д.В. Соціальні категорії модусу як репрезентанти емоцій у сучасному англomовному політичному дискурсі.....	57
Токарь Є.В. Особливості проведення зіставних досліджень у сучасному мовознавстві	60
Цар І.М. Префіксальне утворення аугментативів в англійській мові	63
Чендей Н.В. Метафора й когнітивна еквівалентність у перекладі.....	64
Чолос І.І. Особливості суфіксації дієслів у сучасній німецькій мові.....	68
Швед Е.В. Особливості суспільно-політичної лексики промов історичних осіб твору т. Лівія „Історія” як фактора пізнання ідеї твору (на матеріалі промов І-ої декади)	70
Яцків О.М. До питання внеску стоїків у світову лінгвістику	71
ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО	
Бура І.О. Доцільність психоаналітичного методу дослідження для аналізу фантастичної прози Доріс Лессінг (на прикладі роману «Шикаста»).....	74
Кішко О.В. Dashiell Hammett and Poetics of Modern American Detective Story	76
Марина Д.О. Міф як універсальний спосіб людського світосприйняття у творчості Мірчі Еліаде.....	77
Рошко М.М. Ініціація в романі Кена Кізі «Політ над гніздом зозулі».....	79
МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	
Андрусак І.В. Reinterpreting the Role of Pronunciation in English Language Teaching	81
Барбіл О.В., Шепя Н. С. Методика викладання латинської мови у початкових школах Стародавнього Риму	83
Бартош О.П. До питання функціонування професійних асоціацій вчителів-мовників у Великій Британії	86
Богдан Л.І. Роль гумору у процесі викладання іноземної мови	89
Годованець Н.І. Альтернативні методи навчання іноземних мов.....	91
Дідо Н.Д. До проблеми навчання фразовим дієсловам в англійській мові	94

Загола Н.В. До питання організації роботи студентів неспеціальних факультетів над перекладом наукових та технічних текстів на заняттях з англійської мови.....	97
Канюк О.Л. До питання використання новітніх технологій навчання іншомовному діловому спілкуванню.....	99
Канюк О.С. Застосування когнітивно-комунікативного підходу у процесі викладання іноземної мови для студентів нелінгвістичних спеціальностей	101
Кіш Н.В. Метод проектів як педагогічна технологія у навчанні іноземних мов.....	104
Козак М.В. Застосування методики ситуативного викладання іноземної мови з метою формування комунікативних навичок студентів	106
Кравець О.В. Метод проектів у викладанні іноземної мови	109
Кушнірчук О.О. Автентичні матеріали як основний засіб навчання іншомовному спілкуванню.....	111
Ладченко М.М. Зв'язок фонетики з морфологією у викладанні практичної фонетики німецької мови	112
Леган В.П. Дистанційна освіта в Україні: сутність та ознаки	114
Лемак М.Я. До питання про використання активних методів у навчанні іноземної мови.....	116
Ливрінц К.Е. Іноземна мова як засіб формування полікультурної компетенції.....	118
Літак А.М. До питання поповнення вокабуляру студентів, які вивчають іноземну мову.....	121
Машика Н.В. Полікультурність освіти та викладання іноземних мов.....	123
Минда О.І. Інформаційні технології у викладанні іноземних мов.....	125
Свида-Сусіденко Т.В. Формування комунікативної компетенції студентів на заняттях німецької мови як другої іноземної мови	128
Сенько Е.П. Методи та технології викладання іноземної мови професійного спрямування.....	130
Синьо В.В. Sos-Methode Bei Der Grammatikvermittlung.....	132
Стойка О.Я. Державна політика США у сфері вищої освіти (друга половина ХХ-го ст.).....	133

Чейпеш І.В. Іншомовна культура у змісті європейських стандартів вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням	135
Шпеник С.З. До питання використання відеозаписів на заняттях з іноземної мови.....	138
Ярославцева К.В. До проблеми викладання іноземної мови у ВНЗ	141

**ТЛУМАЧНИЙ СЛОВНИК АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
ЯК ЕМПІРИЧНА БАЗА СУЧАСНОЇ СЕМАНТИКИ**

Фабіан М.П.

*Кафедра англійської філології
доктор філологічних наук, професор*

Лексична семантика розкриває глибинні процеси мовних систем. У зв'язку з тим, що семантична структура слова являє собою складне явище, а її компоненти знаходяться у тісному взаємозв'язку, то для опису й аналізу лексичної семантики користуємося комбінованою методикою, яка полягає в поєднанні власне мовних методів дослідження зі структурно-математичним аналізом.

Одним із провідних методів дослідження лексичної семантики виступає компонентний аналіз, мета якого полягає в подрібненні (розкладенні) значення на мінімальні семантичні компоненти (семи). Компонентний аналіз базується щонайменше на двох припущеннях: по-перше, значення мовної одиниці лексичного рівня складається з набору семантичних ознак і, по-друге, весь словник сучасної англійської мови можна описати за допомогою визначеного і порівняно невеликого числа таких одиниць. Застосування компонентного аналізу дозволяє дослідити семантичну структуру слів, розгорнути і пояснити їхні значення, виділити в них компоненти, на основі яких об'єднуються слова в лексико-семантичне поле. Наявність існуючих публікацій із проблеми застосування компонентного аналізу до вивчення лексичного складу мови свідчить про те, що виділення сем доволі легко проводиться на множині лексичних значень, що позначають слова конкретної лексики (термінів спорідненості, кольорів і т.п.), тоді як спроби використання компонентного аналізу для інших лексичних одиниць більш відкритих, абстрактних систем нерідко призводять до порушення самої процедури його проведення. Розроблена методика формалізованого аналізу семантичної класифікації лексики дає можливість здійснити і семний аналіз значень слів. У результаті картина польової структури досліджуваної лексики значно деталізується, розкриваються внутрішні механізми та динаміка змістових взаємодій, а це наближає до розкриття істинного стану справ усередині структурно-семантичних комплексів.

Роль словників, а особливо тлумачних, що утворюють емпіричну базу сучасної семантики, загальновідома і загальноновизнана. Хоч у словниках вирішуються переважно практичні завдання опису слів, проте достатньо повно відображено й загальномовознавчі теоретичні особливості лексичної системи. Зокрема, в одномовних словниках при тлумаченні значень об'єктивно об'єктивуються системні зв'язки лексичних одиниць, оскільки визначення значень одних слів здійснюється за допомогою інших слів тієї са-

мої мови, семантично пов'язаних з першими. Результати лексикологічно-лексикографічного дослідження семантичної системи сучасної англійської мови оформляються у вигляді словникових статей, тлумачна частина яких репрезентує системні та структурні особливості глибинних процесів мови. При цьому береться до уваги те, що способи об'єднання і роз'єднання значень у структурі слова обумовлені семантичною системою мови в цілому або окремих її стилів. Лексичне значення слова виступає як цілком самостійна сутність з притаманною їй індивідуальною лінгвістичною якістю.

У процесі лексикографічної обробки мовної семантики іменників на позначення етикету в сучасній англійській мові основним є визначення обсягу лексичних значень реєстрових слів, яке супроводжується дослідженням їхніх системних залежностей та встановленням місця серед інших однорідних реєстрових одиниць. Системні залежності, вказівка на місце і окреслення меж індивідуального значення, закріпленого за реєстровим словом, тлумачаться багатим, але практично осяжним арсеналом структурних схем організації словникових статей. У результаті укладачі Великого Оксфордського словника показали конкретне слово у його зв'язках з іншими компонентами фрази чи словосполучення, відобразили лексику мови як складну систему з притаманними їй змістовими лексико-граматичними і стилістичними зв'язками, у різних типах співвідношень і протиставлень.

Будова словникових статей обумовлена обсягом і якісною специфікою індивідуального лексичного значення. Внаслідок цього в словникових статтях лексичні значення діляться на рубрики й підрубрики. Проводячи компонентний аналіз досліджуваної етикетної лексики сучасної англійської мови, опираємося на дефініції Великого Оксфордського словника, в якому словникова дефініція являє собою фразу, організовану за законами граматики та еквівалентну значенню лексичної одиниці. Опора на дефініції тлумачного словника має свої переваги: 1) при перефразуванні та семантичному розгортанні словникової статті жодний з компонентів дефініцій не виключається; 2) забезпечується можливість розпізнавання тотожностей і розбіжностей змістових структур значень лексичних одиниць на основі тотожностей та відмінностей їх перифраз; 3) можна оперувати дуже великими масивами лексичних одиниць, практично словником у цілому.

Велику цінність для компонентного аналізу представляють розгорнуті, аналітичні визначення, які розглядаються нами як зразки більш або менш адекватного поділу значення одних слів на значення інших. Як правило, такого роду визначення складаються з двох частин: ідентифікатора (вказує на найзагальніші ознаки того поняття, яке виражено в слові) та конкретизаторів (конкретні ознаки диференційного характеру). Семи, що формують значення етикету, інтегральні для усієї групи досліджуваного мовного матеріалу. На цій основі виділяємо лексичні групи із тлумачного словника англійської мови шляхом застосування поряд з компонентним аналізом процедури ступінчастої ідентифікації: до складу групи

включаються ті лексичні одиниці, які в словнику пояснюються за допомогою слова "етикет" та близьких до нього за статусом ядерних слів.

Процедура ступінчастої ідентифікації полягає в послідовному зведенні слів через ідентифікатори до слів з максимально узагальненим характером. Ступінчасту ідентифікацію розглядаємо як засіб виявлення найзагальніших вербальних маніфестаторів семантичних компонентів значень.

Процедуру ступінчастої ідентифікації проводимо до тих пір, поки в зіставлюваних тлумаченнях не виникне ситуація взаємної ідентифікації, яка сигналізує про те, що подальший розклад значень за допомогою слів тієї ж мови неможливий. Кінцеві ідентифікатори приймаємо за лексико-семантичні одиниці, що містять семантичні компоненти, які існують в інших словах, або, точніше, стійкі комплекси таких компонентів (семантичні множники), оскільки значення будь-якого найбільш загального слова також мають комбінаторний характер і не зводяться до якої-небудь однієї семи. Завдяки ступінчастій ідентифікації семам властиві переходи від одних лексичних значень до інших, а також проникнення у різні групи слів. При безпосередній ідентифікації семи виражені описово у вигляді словосполучень. На першому ступені опосередкованого виділення значень вони ховаються за словом, що пояснювалося при безпосередній ідентифікації. Другий ступінь опосередкованої ідентифікації ще більше приховує їхню експліцитну вираженість від заголовного слова, оскільки для тлумачення його значення використовується слово, яке на першому ступені опосередкованої ідентифікації мало прямий зв'язок з безпосередніми словами. Наприклад, слова **self-regard**, **self-respect**, **self-love**, **self-conceit**, **self-estimate** співвідносяться таким чином:

1. Безпосередня ідентифікація заголовного слова:

self-regard-1. Regard of or consideration for oneself. 2. = self-respect 3.

2. Перший ступінь опосередкованої ідентифікації:

self-respect -1. A private, personal, or selfish end. 2. Self-love, self-conceit.

3. Proper regard for the dignity of one's person or one's position.

3. При описі значення слова **self-respect** використовуються **self-love**, **self-conceit**, а це свідчить про те, що інтерпретоване слово та ідентифікатори семантично пов'язані між собою на рівні другого ступеня опосередкованої ідентифікації:

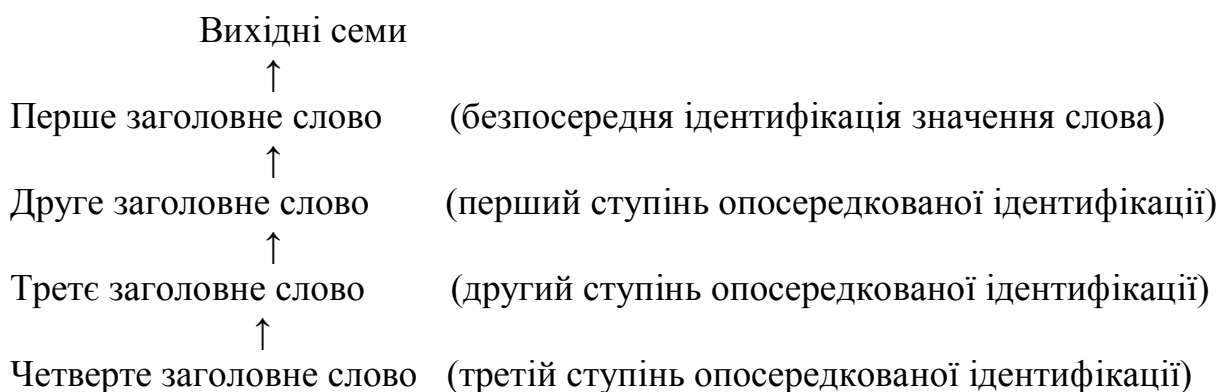
self-love -1. Love of oneself. 2. Regard for one's own well-being or happiness, considered as a natural and proper relation of a man to himself.

Self-conceit – 1. One's opinion or estimate of oneself; esp. high or exaggerated opinion of oneself, one's talents, attachments, etc. 2. One's own opinion; willful thought.

4. При описі значення слова **self-conceit** використовується estimate of oneself (self-estimate), на підставі чого інтерпретоване слово та ідентифікатор семантично пов'язані між собою на рівні третього ступеня опосередкованої ідентифікації:

Self-estimate – estimate or valuation of oneself.

Схематично ці співвідношення між семами можна представити так:



Опосередкована ідентифікація зв'язує вихідні семи в єдиний неподільний комплекс. Наявність в опосередкованій ідентифікації будь-якої з вихідних сем свідчить про те, що й усі інші повинні враховуватися у процесі аналізу лексичного значення другого, третього і т.д. заголовних слів. При опосередкованій ідентифікації можливі прийоми розширення або звуження вихідних сем. Поєднання безпосередньої та опосередкованої ідентифікації в складі одного багатозначного слова і співвідношення на цій основі полісемантичних слів дозволяє виявити та розкрити суттєві ознаки структурної організації лексико-семантичного поля, в якому багатозначне слово являє собою пучок декількох семантичних варіантів значень, що співвідносяться з однією лексемою, а ці варіанти або окремі значення утворюють внутрішньослівну семантичну парадигму, виступаючи семантично зв'язаними і реалізуючись у різних типових контекстах.

У процесі дослідження фрагментів лексики англійської мови нами виявлено, що не всі словникові дефініції відзначаються чіткістю, системністю, повнотою інформації, необхідними для семного аналізу. У таких випадках на основі наявних тлумачень утворюємо синтетичні дефініції, що компенсують недоліки існуючих дефініцій, є лаконічними, системними і які з більшою повнотою передають значення слова. Це дає змогу представити систему значень досліджуваної мови виразніше, повніше, ґрунтовніше, а також виділити непомітні на перший погляд відтінки значень та їхню специфіку.

Отже, теоретико-методологічна проблема лексикографії, що полягає в описі мови через мову, дає підстави вважати Великий Оксфордський словник надійним мовним джерелом дослідження, бо саме в такому описі закладено можливості формалізованого аналізу лексичної семантики.

УДК 811.111'374

KEY CONSIDERATIONS IN CORPUS COMPILATION

Бенедик М. І.

Кафедра англійської філології

In recent years, researchers have become increasingly interested in corpus linguistics. Its development has led to a set of different procedures and methods for

studying language. Corpus has been extensively studied and its compilation became one of the most promising tasks to perform. Randi Reppen points out that « a corpus can serve as a useful tool for discovering many aspects of language use that otherwise may go unnoticed ». When we are asked to ponder on language use, our implications and intuitions about language are not often precise. Therefore, a corpus is essential when exploring issues or questions related to language use.

The number of corpora that researchers have an access to is increasing. Before performing the task of building a corpus, we are to be sure that there is no existing corpus that meets our needs. Each day, more and more corpora of different languages are becoming available on the Internet. However, we might be interested in exploring the types of language that are not sufficiently represented by existing corpora. In this case we will need to compile a corpus. Depending on the types of research questions and objectives being addressed, the task of designing a corpus can be reasonably efficient and constrained. Moreover, it can be quite a time-consuming task. Having a clearly defined question is an essential first step in corpus construction since this will guide the design of the corpus. The corpus must be representative of the language being investigated. If the purpose is to describe the language of scientific articles, collecting book reviews would not be representative of the language of scientific articles. There must be a match between the language being examined and the type of material being collected. Therefore, the **purpose** of our research is to analyze key basics for compiling different corpora and arrange the most important of them into one classification.

Corpora range in type from general to specialized ones. They are being compiled by different researchers for two main reasons: 1) to investigate a given language as a whole and 2) to answer more specific research questions. They can be spoken and written, small specialized ones and those represent a specific variety of a language, a specialized audio-visual corpus, etc. Each of them tackles the task that is being articulated by every compiler. Each corpus type has its own peculiarities. If we consider a spoken corpus, the basics are as follows: recording; transcribing, coding and mark-up; management and analysis. If it is a specialized audio-visual one, the key basics are the following: collecting data; preparing transcriptions and annotations; the interface: assembly and analysis. Though these spoken corpora have their own peculiarities in compilation, there are also written ones with their principles. For example, Almut Koester suggests six parameters on a small specialized corpus. They are:

- *Specific purpose for compilation;*
- *Contextualisation;*
- *Genre;*
- *Type of text/discourse;*
- *Subject matter/topic;*
- *Variety of English.*

Here we discuss the key considerations that might be used for each corpus compilation. One should consider the following generally-accepted steps in building a corpus:

- *Representativeness and size;*

- *Collecting texts;*
- *Corpus mark-up;*
- *Confidentiality and ethics;*
- *Electronic format.*

As far as the **objective** of the present study is to design phases and key basics in building a written corpus, I would like to present the key considerations that are mostly used for the compilation of written corpora.

1. Scientific and practical purpose of a corpus.

There is a huge number of constituents included in building a written corpus that has to be looked through before its beginning. Compiling a corpus can be a very daunting task. The question of ‘Why compile a new corpus’ must be very seriously considered. If you do decide to proceed with it, then the purpose of the corpus must be very clear—what do you want to accomplish by creating the corpus and what will it be used for? If it brings something new to your research and the research community—it is worth creating.

2. Size of a corpus.

The question of corpus size is a difficult one. There is no specific number of words that answer this question. However, for most questions that are pursued by corpus researchers, the question of size is solved by two factors: (1) representativeness (have I collected enough texts (words) to accurately represent the type of language under investigation?) and (2) practicality (time constraints). In some cases it is possible to completely represent the language being studied. For example, it is possible to capture all the works of a particular author, or historical texts from a certain period, or texts from a particular event (e.g. a radio or TV series, political speeches). In these cases, complete representation of the language can be achieved. The discussion of corpus size can be seen in terms of creating corpora to be as large as possible→ for lexicographic projects, as opposed to creating smaller, more specialized corpus for→pedagogical purposes. Thus, the purpose to which a corpus is ultimately defined is a crucial factor in deciding its size..

3. Phase of a corpus SBR.

Once the size of the corpus has been considered, the principles of Sampling, Balance and Representativeness are the next issues to be dealt with. These three principles cannot be seen in isolation. Mike Nelson notes that “in order to achieve an acceptable level of representativeness, the problems of sample size and balance must also be addressed”. The sample base includes three following points: (1) the number of samples; (2) the size of samples; (3) types of samples i.e. full texts or extracts. Balance comes hand in hand with representativeness. When attempting to balance a corpus in order to give a representative view of the language chosen it is compulsory to ask the question “Representative of what?”. Thus, representativeness and balance can be attempted by thoroughly stratifying the corpus beforehand.

4. Phase of a corpus GCO data.

Once specifications are made as to the content of the corpora, the data have to be actually collected, arranged, entered and catalogued onto the computer.

Gathering, Computerising and Organizing are the three stages that will help in achieving it. That's why, careful searching for similar corpora would be the best place to start. It can help you to collect a certain number of data yourself and then to supplement it with relevant chapters of existing corpora. When this task is tackled, it will be possible to see that the data will be obtained from two basic sources: 1) Publicly available texts (newspapers, journals, magazines, sites on the Internet); 2) Privately available sources (you should use any personal contacts to achieve success to the documents you need).

5. Data storage and retrieval.

Easy storage and retrieval of data is of a very important role in the creation of any corpus that will be used by more than one researcher. In the Business English Corpus a database was set up to allow retrieval of data from the 1,102 texts that form the BEC according to the following criteria: (1) file name; (2) URL (where applicable); (3) text topic; (4) text title; (5) text source; (6) text length; (7) text nationality; (8) gender; (9) text type; (10) date of text origin; and (11) corpus sector. In this way it is possible to search for text according to a variety of search criteria.

Overall, we demonstrated the key principles in corpus compilation and gave a short explanation for each of them. As far as our task focuses on corpus building, our further investigations are needed to use these considerations while creating our own corpus and also work upon its methodological aspects.

Література:

1. Adolphs S. Applying Corpus Linguistics in a Health Care Context / S. Adolphs, B. Brown, R. Carter. - Journal of Applied Linguistics. - №1. - 2006. - P. 9-28.
2. Flowerdew L. Corpus Linguistic Techniques Applied to Textlinguistics / L. Flowerdew. - London: Routledge, 1998.
8. British National Corpus [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://www.natcorp.ox.ac.uk>.
9. Cambridge International Corpus [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://www.cambridge.org/gb/cambridgeenglish/about-cambridge-english/cambridge-english-corpus>

УДК 811.111'36:004

ДО ПИТАННЯ ПРО КЛАСИФІКАЦІЮ ТЕКСТОВИХ КОРПУСІВ

Блецкан В. О.

Кафедра англійської філології

У рамках застосування комп'ютерних технологій виникає корпусна модель ілюстрації текстових даних для досліджень у сфері лінгвістики. Перевагою такої організації мовних даних є можливість їхнього багаторазового та різностороннього використання завдяки комп'ютерам.

Перш ніж говорити про корпус текстів, потрібно зрозуміти, що таке корпус даних. Корпус даних-це сформовані за певними правилами дані із області реалізації мовної системи, яка містить феномени для лінгвістичного аналізу.

Корпус даних має тільки один вимір – мовленнєвий, оскільки сам корпус не володіє потенцією виробництва своїх складових. Одне із основних завдань лінгвістичного дослідження корпусу - те, що він використовується для реконструкції мови як системи.

З розвитком корпусної моделі, за допомогою якої виконується організація та дослідження текстів, зростає окремий напрям у корпусній лінгвістиці. Об'єктом цього напрямку є *текст*, а предметом - *корпус*: сукупність текстів, що мають електронну форму, системність та є програмно оброблені.

Метою дослідження є проаналізувати класифікації текстових корпусів залежно від їхніх типологічно-аплікативних специфік.

Досліджуючи класифікацію корпусного методу організації мовного матеріалу, перед нами поставлено **завдання** опрацювати принципи класифікацій корпусних побудов та з'ясувати питання типології текстових корпусів.

Дослідження корпусів, які зараз активізуються у лінгвістиці, представлені у працях вітчизняних (С. Шаров, В. Риков, А. Баранов) та зарубіжних лінгвістів (Г. Кеннеді, Дж. Синклер). Сьогодні є чимала кількість класифікацій корпусів.

Так, зокрема, В. Риков пропонує таку класифікацію корпусів текстів:

1. За ступенем організації та структурованості:

- електронний архів (тексти на електронному носії, не представлені на машинному носії, не стандартизовані);

- електронна бібліотека (тексти мають однорідний і стандартизований образ);

- корпус текстів (форма уніфікована, тексти для відображення лінгвістичної реальності);

- субкорпус (автономна частина корпусу).

2. За хронологічними ознаками:

- синхронний;

- моніторний;

- діахронний.

3. За мовою:

- одномовний;

- двомовні;

- багатомовні.

4. За методом використання корпусу:

- дослідницький;

- ілюстративний;

- паралельний.

А. Баранов, Л. Ричкова і Є. Карпіловська виділяють дослідницькі корпуси, але лише Л. Ричкова і А. Баранов протиставляють цей корпус ілюстративному. Йде мова про характер застосування кожного з них. На думку А. Баранова, дослідницькі корпуси «призначені для вивчення різних аспектів функціонування мовної системи. Їх будують не *post factum* – після

проведення якого-небудь дослідження, а до його здійснення» [1, 116]. Ілюстративні, в свою чергу, «створюють після здійснення наукового дослідження: їхня мета не стільки виявити нові факти, скільки підтвердити і обґрунтувати вже отримані результати. [1, 116]

Поділ корпусів на синхронний та діахронний присутній у працях Г. Кеннеді, Дж. Синклера, А. Баранова та Л. Ричкової. Ці ж автори класифікують динамічні (діахронні, моніторингові) та статичні корпуси.

У праці Г. Кеннеді «Вступ до корпусної лінгвістики» [3] в окремому розділі описано та класифіковано текстові корпуси. Він, першочергово, розділяє корпуси на загальномовні та спеціалізовані. Загальномовний корпус науковець характеризує як «предмет тексту, який лінгвісти аналізують, щоб отримати відповіді на певні лексичні, граматичні питання» [3], основним критерієм якого є збалансованість. Вчений пояснює термін «збалансованість» вмістом текстів різних жанрів та сфер використання. На думку автора, у межах спеціалізованого корпусу можна виділити тренувальні та тестові корпуси, мета яких спростити побудову моделі мови та оброблення природної мови. Згідно з теорією Г. Кеннеді діалектні, регіональні та нестандартні корпуси також мають місце серед спеціалізованих.

Звернемо також увагу на класифікацію за Дж. Синклером. Автор дотримується вимог та засад міжнародних стандартів при класифікаційному дослідженні (так званий стандарт EAGLES - European Advisory Group on Language Engineering Standards). Суть класифікації Дж. Синклера полягає в тому, що вона заснована на логічних особливостях комунікації, тому її можна використовувати при описі дискурсу на будь-якій мові. На думку лінгвіста, здійснені ним класифікації «є настільки коректні, наскільки вони можуть бути такими з огляду сьогодення» [4], тобто середина дев'яностих років двадцятого століття. На відміну від попередників, він виокремлює діахронний та експериментальний корпус з двома підтипами – літературний і мовленнєвий. У межах літературного можливі підкорпуси прози, поезії і драматургії.

Отже, розглянувши вітчизняну та зарубіжну літературу щодо класифікації текстових корпусів, релевантним для створення загальної картини корпусів вважаємо виділення повнотекстових, фрагментних, дослідницьких, ілюстративних, динамічних, статичних, діахронних, синхронних, інтерпретаційних, загальномовних, спеціалізованих, порівняльних, усних і писемних корпусів. При виборі корпусної організації мовних даних у лінгвістиці важливо з'ясувати тип корпусу, тому що саме він мотивує стратегію і принципи його створення, специфіку матеріалу та мету практичних і теоретичних завдань, які повинен висвітлити корпус.

Література:

1. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику / Баранов А. Н. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 358 с.
2. Карпіловська Н. Є. Вступ до комп'ютерної лінгвістики / Карпіловська Н. Є. – Донецьк : Юго-Восток, 2003. – 183 с.
3. Kennedy G. Introduction to Corpus Linguistics / G. Kennedy. – London-New York : Longman, 1998. – 309 p.
4. Sinclair J. Corpus Typology Draft / J. Sinclair [Електронний ресурс] – Режим доступу:

УДК 811.112.2:504

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ НІМЕЦЬКОЇ ФАХОВОЇ МОВИ ЕКОЛОГІЇ

Боднар О.М.

Кафедра німецької філології

У науковому дослідженні розрізняємо методологію, метод та методику. Методологія, визначаючи метод і методику, розглядається як застосування певних принципів світобачення, тобто співвіднесення отриманих у процесі наукового пошуку даних з іншими фундаментальними науками, насамперед, філософією. Метод відповідає теоретичному осмисленню досліджуваного матеріалу, а методика – сукупності прийомів відбору, систематизації й опису матеріалу.

Загальнонауковим методологічним підґрунтям роботи виступають антропоцентризм, системність дослідження, структуралізм та функціоналізм.

У ході виявлення лінгвістичних характеристик фахової мови екології основоположним став принцип антропоцентризму. Лінгвісти слушно вважають, що мова є найважливішою функціонально-відмінною рисою людини як біологічного виду, продуктом її діяльності, яку не можливо вивчати поза самою людиною. Виходячи з цього ми використовуємо концепцію антропоцентризму як основного принципу лінгвістичних досліджень, суть якого полягає у перебуванні у центрі уваги дослідника особистості носія мови, для встановлення структурно-семантичних, лексико-граматичних і комунікативно-функціональних особливостей німецької фахової мови екології з метою врахування ролі людського фактору у конструюванні цього функціонального різновиду мови, залежно від комунікативного наміру мовця, сфери його професійної діяльності, їх функцій у мовленні фахівців-екологів.

Головним положенням принципу системного підходу до вивчення мовних явищ виступає розгляд останніх у системі, тобто у їх зв'язках з іншими явищами тієї системи, до якої вони належать. Як слушно зазначає М. Кочерган, „лінгвісту важливо з'ясувати, що в мові зумовлено внутрішньосистемними зв'язками, а що – позамовною дійсністю”. Отже, згідно з принципом системності розглядаємо екологічну термінологію як цілісну упорядковану й внутрішньо організовану сукупність взаємодіючих та взаємопов'язаних терміноодиниць, які історично розвиваються під впливом як лінгвальних, так і екстралінгвальних законів і чинників.

У тісному взаємозв'язку з принципом системного підходу перебуває структуралізм, для якого характерне розуміння мови як чітко структурованої знакової системи і прагнення до суворого (наближеного до точних наук)

формального її опису. Структуралістська наукова парадигма, на думку О. Селіванової, спрямована на дослідження мови як системи із притаманними їй: 1) інваріантними елементами, що в мовленні співвідносяться з їхніми регламентованими конкретними реалізаціями; 2) відношеннями між елементами (синтагматичними, парадигматичними й епідигматичними), упорядкованими в ієрархію мовних рівнів. Наявність у межах терміносистеми усталених зв'язків, які забезпечують цілісність і збереження її основних властивостей (незважаючи на зміни зовнішнього і внутрішнього характеру), свідчать про структурну організацію терміносистеми, на що вказує Н. Артикуца.

Наступним принципом у нашому дослідженні фахової мови екології став функціоналізм. Функціональний підхід забезпечує дослідження мови як діяльнісного, цілеспрямованого живого організму, представленого численними мовленнєвими продуктами у відповідних актах комунікації, а мовно-термінологічну систему та її компоненти представляє насамперед з точки зору їх функцій (призначення) і функціонування (реалізації у мовленні), а не моделі. Функція як узагальнений результат функціонування термінів на мовленнєвому рівні, репрезентує реалізоване призначення, тобто досягнуту в мовленні мету. З цього проводу А. Лемов слушно зауважує, що саме в процесі функціонування виникають типові ситуації, які порушують симетрію мовного знака-терміна, еволюціонують, а іноді й революціонують наукові термінологічно-понятійні системи. Фахова мова екології як сукупність усіх мовних засобів, які застосовуються в екологічній галузі комунікації, повинна забезпечувати точне, економне та чітке взаємопорозуміння між спеціалістами у межах цієї сфери професійної діяльності і має бути спрямована на використання та примноження фахових екологічних знань, науково-дослідницьких результатів, виробничих показників та ефективність. Для виконання цих завдань у фаховій комунікації екологів вона виявляє низку функціональних властивостей, а саме: виразність, зрозумілість, економічність та анонімність.

З метою дослідження лексико-семантичних, граматичних та функціональних особливостей німецької фахової мови екології застосовано комплекс науково-дослідницьких методів, обраних з урахуванням поставлених у дисертаційній праці завдань, а саме: лінгвістичного та соціолінгвістичного аналізу: історичного (для опису закономірностей формування терміносистеми екології), дескриптивного (для інвентаризації та систематизації німецьких термінів екології), морфемного та словотвірного (для встановлення структурних і термінотвірних характеристик), структурно-семантичного (для визначення параметрів вмотивованості структурних та семантичних моделей), лексико-семантичного (для вияву системних зв'язків і відношень аналізованих одиниць, визначення складу їх тематичних груп), компонентного та дефініційного (для дослідження лексичної семантики термінологічних одиниць, зіставлення значень окремих термінів та виявлення семантичних змін в екологічній термінології з урахуванням синонімічних, антонімічних, омонімічних відношень), контекстуально-інтерпретаційного

(для розкриття когезійної специфіки об'єднання тексту в єдине ціле та вияву особливостей функціонування термінів у різних контекстах), а також елементів кількісного аналізу (для опису співвідношення між різними досліджуваними явищами), методу кореляції соціальних явищ з інноваційними мовними (для врахування соціальних чинників, які впливають на семантику та характер екологічної термінології). Вивчення наведених аспектів відбувалося послідовно й передбачало декілька етапів. На всіх етапах наукового пошуку за допомогою використання методу зіставлення встановлено універсальні та специфічні структурно-семантичні та прагматичні риси досліджуваних мовних одиниць. Досягнення та формулювання результатів та висновків роботи уможливило застосування індуктивних та дедуктивних методів.

Література:

1. Артикуца Н. В. Методичний інструментарій юридичного термінознавства / Н. В. Артикуца // Наукові записки. Юридичні науки. – К. : ВПЦ НаУКМА, 2012. – Том 129. – С. 53–59.
2. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : [підручник] / М. П. Кочерган. – видання 2-ге, виправлене і доповнене. – К. : Видавничий центр Академія, 2006. – 464 с.
3. Лемов А. В. Система, структура и функционирование научного термина / А. В. Лемов. – Саранск : изд-во Мордовского ун-та, 2000. – 192 с.
4. Мосейчук О. М. Методи проведення лінгвістичних досліджень : навчально-методичний посібник / О. М. Мосейчук. – Житомир : ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 75 с.
5. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : Підручник / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля–К, 2008. – 712 с.
6. Швець О. В. Методологічна основа аналізу номінативних речень різноструктурних мов / О. В. Швець // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія Філологічна. – Острого : Вид-во національного університету «Острозька академія», 2014. – Випуск 49. – С. 134–137.

УДК 821.111-7«19»

THE SPECIFICITY OF TWENTIETH-CENTURY LITERARY PARODY

Вайнагій Т.М.

Кафедра іноземних мов

Parody is known as one of the oldest literary genres. For the first time this term was used in ancient times by Aristotle in his “Poetics” about “Gigantomachia” of Hegemon, which was examined as a comic satire on other work – “Cyclops” of Euripides. Already in the antiquity period philosophers began to determine the nature of literary parodies. Quintilian considered parody to be the imitation of previously written works, which could cause laughter. Quintilian’s definition of parody as a ridiculing literary mode remained generally accepted until the beginning of the twentieth century when scholars appeared deeply engrossed in reassessment of the widely recognized concept of the genre. In this regard, there arises a question: why after so many centuries of standstill did literary theorists regain interest in theoretical issues of literary parodies?

It is widely known that any changes in society necessarily lead to changes in literary forms. This process takes place because old literary forms do not fulfill the needs of readers any longer. The first part of the twentieth century was marked by a string of social perturbations: World War I and World War II, destructive revolutions in several European countries, redivision of territories and as a result of these happenings the emergence of a deep social crisis – all those events have led to disappointment and frustration in the societies of Europe. This, in its turn, has left a deep impact on literature. In this respect, G.D.Kiremidjian noted that parody is important in general formal evolution in literature and is especially evident at the end of a tradition when established forms are exhausted.

The transformation of literature brought about a change in the genre orientation of parody. If up to the previous century its aim had been that of ridiculing target literary samples or the general spirit of an author, then at the beginning of the twentieth century literary parody began to reconsider old literary samples to advantage in order to make them more comprehensible to the contemporary reader.

Taking into account the above stated facts, it seems absolutely necessary to deduce the idea of modern parodists, who consider that old modes of literature must be studied only by means of parodies made on them. They explain this viewpoint in the following way: old literary modes are of no interest to the modern reader any more, because the concepts, ideas and problems that are laid out in them are no longer topical for the society. Moral standards and attitude towards life have so substantially changed that people cannot find answers to the questions that trouble them in literature of previous centuries. What is more, contemporary writers often try to reconceive not only ideas found in target texts but also narrative manners of target authors. They try to refresh them and thus make them more comprehensible to the reader.

Such a position has been harshly criticized by the majority of literary theorists, who consider that every work of literature possesses certain uniqueness, since it reveals problems that prevailed in the definite period of history and it thus helps to gain more profound understanding not only of the state of literature of that time, but also the processes which took place in society. And this is of great value both for literature critics and literary historians. The same is absolutely true when one takes into consideration an individual style of a writer which is necessarily regarded as a unique one.

On the other hand, there are scholars, who support modern views. They consider it just natural that some works of art lose their relevance for the contemporary reader. The first one to raise this problem was Canadian writer and humourist Stephen Leacock. In his essay «Homer and Humbug, an Academic discussion» the author proposed to translate great classics of the Ancient literature on a design that brings them into harmony with modern life. Later on, this idea found support with many of Stephen Leacock's successors, who amplified it to the imitations and allusions of written works that belonged to different periods in literature. Therefore, texts that possessed deep intertextuality and rethought old modes to advantage appeared absolutely important.

Thuswise, nowadays parody is treated as an independent autonomous genre, which main function is that of literary criticism. Of course, the notion “criticism” should not be treated literally. Parodical writing does not give a scientific account of a parodied work. In fact, it is a rather subjective attitude to the work or the writer under consideration. But this attitude is not necessarily negative or ridiculing as it used to be in ancient literature, although it can still provoke a comic effect. Literary theorist Linda Hutcheon confirms this idea stating that: “The very choice of the text to be parodied, of course, implies a critical act of evaluation on the part of the parodist. The judgment is in no way restricted to the negative”.

Thus, the goal of a parody writer can either be that of appreciation or that of criticism. However, it does not mean that he exposes that view straightforwardly. On the contrary, the parodist tries to conceal it and gives the reader the possibility for an independent judgment. This implies that the task of the reader is to detect elements of parody in the text. It means that modern literary parody is directed at a knowledgeable and well-read person, who possesses certain background knowledge.

The new concept of literary parody has been best manifested in English literature out all world literatures. In order to achieve the concealing effect, British parodists make use of understatement, which is not only one of the main parodical devices, but also an exquisite form of English humour. Understatement is deeply entrenched in the social sphere of human relations because of a long domination of Puritanism with all its strict rules, prohibitions, restrictions and severe punishments for breaking those rules which might have influenced not only the way of people’s behaviour but first of all their inner state, the nation’s psyche. Being so deeply entrenched in the social sphere of human relations, understatement has gradually penetrated into literature as one of the chief means of creating a comic effect, and also as a major stylistic tool to conceal parody.

It is clear that the imitative character of the genre of parody has remained unchanged thought centuries. However, one can still trace differences between the traditional and modern concepts of the genre of literary parody:

- the main purpose of traditional parody is to ridicule previous literary samples, while the XXth century parody seeks to reassess them;
- traditional parody necessarily possess a comic effect, whereas in modern parodical literature a comic effect is not mandatory;
- traditional parody writers openly express their attitude to the target literary samples, and modern parodists do not expose their attitude straightforwardly;
- traditional parodies are obvious and unhidden, whereas modern parodies are concealed which gives readers the possibility for an independent judgment.

Література:

1. Burden R. The Novel Interrogates Itself: Parody as Self-Consciousness in Contemporary English Fiction / Robert Burden // The Contemporary English Novel. – 1979. – P. 133-155. 2. Dentith S. Parody (The New Critical Idiom) / Simon Dentith. – Routledge, 2000. – 224 p. 3. Fox K. Watching the English. The Hidden Rules of English Behaviour / Kate Fox. – London: Hodder and Stoughton Ltd / A division of Hodder Headline, 2004. – 424 p. 4. Hutcheon L. A Theory of

Parody: The Teachings of Twentieth - Century Art Forms / Linda Hutcheon. – New York : Methuen, 1985. – 143 p. 5. Hutcheon L. Parody Without Ridicule: Observations on Modern Literary Parody / Linda Hutcheon // Canadian Review of Comparative Literature. –1978. – V.5, №2. – P. 201-211. 6. Leacock S. Laugh with Leacock / Stephen Leacock. – Pocket Book, 1946. – P. 242-248. 7. Riewald J.G. Parody as criticism / J.G.Riewald // Neophilologus. – 1966. – V.50, №1. – P. 125-148. 8. Rose M.A. Parody: ancient, modern, post-modern / Margaret A.Rose. – Cambridge: Cambridge University Press, 1993. – 316 p.

УДК 811.112.2'373.46:27

ВМОТИВОВАНІСТЬ ТЕРМІНІВ НІМЕЦЬКОЇ ХРИСТІЯНСЬКО-БОГОСЛОВСЬКОЇ ТЕРМІНОСИСТЕМИ

Вереш М.Т.

Кафедра німецької філології

Розглядаючи проблему вмотивованості на рівні терміносистеми, варто зазначити, що вмотивованими можуть бути терміни, в основі яких лежать словотвірні ресурси як рідної мови, так і утворені на основі запозичених терміноелементів. Однак вмотивовані вони по-різному. В одному випадку мова йде часто про метафору чи метонімію, в іншому – про термін, який вмотивований відповідним набором терміноелементів. Вмотивованість – це посередник між формою та змістом знака. Засобом процесу мотивації виступає найменування, а саме його внутрішня форма, яку інтерпретують як “основу мотивації”.

А. С. Д’яков, Т. Р. Кияк та З. Б. Куделько розрізняють три види вмотивованості: знакову (семіотична), формальну (словотворча) та змістову (інтенціональну). Знакова мотивація присутня самим фактом існування та вжитку слова, оскільки в мові не існують абсолютно невмотивовані лексичні одиниці. Всі вони в певний спосіб взаємопов’язані з відповідним значенням, принаймні на рівні спільної лексико-граматичної категорії. <...> Формальна вмотивованість включає в себе вмотивованість за зовнішньою формою та вмотивованість за внутрішньою формою (морфологічна та семантична).

Морфологічно-семантична вмотивованість за внутрішньою формою охоплює відношення між словами на морфологічному та семантичному рівнях. На думку Е. С. Кубрякової, “ключем для семантичного прочитання та тлумачення будь-якого слова виявляється, врешті-решт, його поверхнева морфологічна структура”. Морфологічна мотивація окреслюється, насамперед, словотворчою моделлю лексичної одиниці, наприклад суфікс -ung: *die Bekehrung* (навернення). Семантична мотивація – це результат взаємовідносин між словотворчими формантами та основою, між новим та попереднім значенням: *die Heiligsprechung* (проголошення святим).

Інтенціональна вмотивованість – це ”структурно-семантична характеристика лексичної одиниці, що експлікує засобами мови раціональний лексико-семантичний зв’язок між значенням і внутрішньою

формою даної одиниці”. Вона виступає зв’язуючи елементом між формою і семантичним змістом мовного знака; визначається здатністю внутрішньої форми відобразити найбільш релевантні ознаки мовного змісту слова чи виразу, встановлює її структурно-семантичні особливості в зіставленні з лексичним значенням. Змістова вмотивованість чітко простежується, передусім, у німецьких християнсько-богословських термінах-композиціях.

Внутрішня форма та вмотивованість можуть містити різний обсяг інформації. Відповідно до нього розрізняють:

1) повну вмотивованість внутрішньої форми (коли форма відображає ознаку, що цілком входить до значення): *der Kelchtuch – ein Leientüchlein zum Austrocknen des Meßkelches* (лентіон);

2) часткову вмотивованість (коли існує спільна для внутрішньої форми і лексичного значення частина мовного змісту одиниці): *Christi Himmelfahrt – Aufnahme Christi in den Himmel* (Вознесіння Христове);

3) відсутність вмотивованості (жодна морфема, що входить до складу внутрішньої форми, не має відповідника у значенні): *das Pontifikalamt – von einem Bischof gehaltene feierliche Messe* (святкове Богослужіння);

4) абсолютну вмотивованість (повний збіг семантичних ознак внутрішньої форми і лексичного значення): *die Fastenpredigt – Predigt in der Fastenzeit* (проповідь у часі посту).

Повну вмотивованість можна вважати найбільш доцільною, оскільки в ній форма та значення узгоджені між собою, що сприяє, як правило, кращому взаєморозумінню.

Таким чином, вмотивованість виступає вагомою ознакою терміна. Характерна вона передусім для похідних термінів та термінів-комполітів. Вона слугує з’єднувальним елементом між формою та змістом знака. Існує два поділи вмотивованості. Один поділ характеризує об’єм інформації, який міститься у внутрішній формі знака, і відповідно, розрізняють повну, часткову, абсолютну мотивацію та її відсутність. Інший розглядає знакову, формальну та змістову вмотивованість.

Література:

1. Д’яков А. С. Основи термінотворення: Семантичні та соціолінгвістичні аспекти / Д’яков А. С., Кияк Т. Р., Куделько З. Б. – К. : вид. дім “КМ Academia”, 2000 – 218 с. 2. Кияк Т. Р. Лингвистические аспекты терминоведения : [учеб.пособие] / Т. Р. Кияк. – К. : УМК ВО, 1989. – 104 с. 3. Кубрякова Е. С. Типы языковых значений : Семантика производного слова / Е. С. Кубрякова. – М. : Наука , 1981. – 200 с. 4. Прядохин М. Г. Пособие по изучению нового китайского фонетического алфавита : текст / М. Г. Прядохин. – М. : Восточная литература, 1960. – 21 с. 5. Суперанская А. В. Общая терминология : вопросы теории / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева. – [2-е изд. стер.]. – М. : Едиторал УРСС, 2004. – 248 с.

DIE MORPHOLOGISCHEN BESONDERHEITEN DER DEUTSCHEN MUNDARTEN IN TRANSKARPATIEN

Гвоздяк О.М.

*Кафедра німецької філології
кандидат педагогічних наук, доцент*

Der Beitrag ist den deutschen Mundarten und ihren Sprachträgern in Transkarpatien gewidmet.

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist, die morphologischen Besonderheiten der Sprache der Deutschen, die in der Umgebung von Mukatschevo leben, festzustellen und zu analysieren.

1. Die Deutschen leben auf dem Territorium des Gebiets fast 300 Jahre. Bis heute haben viele von ihnen ihre Mundarten bewahrt. Das Leben in der anderssprachigen Umgebung führte zu Kontaktaufnahmen mit der hiesigen ukrainischen, ungarischen u.a. Bevölkerung. Es kam zum Auftauchen des Bilingualismus bzw. Multilingualismus und letztendlich zum Eintreten des Sprachwechsels / Sprachverlustes über den Sprachwandel und die allmähliche Sprachlähmung.

2. Das im Beitrag angeführte Material wurde im Rahmen des Projektes „Die Deutschen in Mittel- und Osteuropa“ (BRD, Tübingen) in den Jahren 2004-2008 gesammelt. Nach den Befragungen, die wir unter der deutschen Bevölkerung von Transkarpatien gemacht haben können wir feststellen, dass die freie Beherrschung und der Gebrauch der deutschen Sprache bzw. des deutschen Dialekts sich nur in Generationen I (geborene vor 1930) und II (geborene zwischen 1930 und 1945), teilweise noch in Generation III (geborene zwischen 1946 und 1970) findet. Auch bei den Gewährspersonen der Altersgruppen I und II macht sich im Gespräch vereinzelt das Fehlen eines passenden Lexems bemerkbar. In diesem Falle verwenden dann einige Sprecher ein ukrainisches oder ungarisches (selten russisches) Wort, versuchen aber sofort, das deutsche zu finden oder den Begriff entsprechend zu umschreiben.

3. Im Bereich der Morphologie ist zu bemerken, dass das Kasussystem in den deutschen Mundarten nicht mehr stabil ist. Im Gespräch verwenden die Gewährspersonen öfter Nominativ, Dativ und Akkusativ; der Genitiv wird in der Regel durch eine Possessivkonstruktion ersetzt: *Von Plankendorf mein Großmutter, mein Vater sein Mutter, sie war Lenka. Die Schwester ihre Kind ...*

Der Dativ wird häufig durch den Akkusativ ersetzt, z.B.: a) *... in Hof ist die Treffung, besprechen sie sehr von jede Familie, sie erzählen wie und was, wie es geht in jeden Dorf.* b) *Ich spreche am meisten Deutsch nur in die Kirche mit meine Kameradinnen.*

4. Oft wird bei Substantiven, die Nationalität bezeichnen, kein *-e* bzw. *-en* (im Plural) gebraucht. Dies ist teilweise auch durch den Dialekt bedingt: *Mein Schwoger, die Schwester Anna ist auch Ungar, no, gemischte Ehe, war dort*

Ungarn, die Mutter war Deutsch, der Vater war Ungarn, mein Mann auch, der Vater Slowak, die Mutter auch Deutsch.

5. Eine Reihe von Abweichungen ist bei der Rektion der Präpositionen zu beobachten: a) *Ungarisch haben wir so gelernt auf die Straße. No, mit die Familien.* b) *Ich mit ihm sprechen, ich habe mit die Hände und die Füße gesprochen, Ukrainisch, Ungarisch ...*

Im Bereich der Präpositionen ist der Gebrauch gelegentlich schwankend: a) Einige Leute sitzen sie nach der Straße und sitzen und schauen. b) Auf der Arbeit, wer hat schon gearbeitet, und wer nicht, wer hat Platz, wer hat dort geschlafen.

6. Bei der Flexion beobachtet man im Dativ Plural auch oft das Fehlen des *-n*-Suffixes, was auf den Zusammenfall von Dativ und Akkusativ hindeutet: *mit der Russiner; mit zwei Kinder; mit ihre Kinder; mit die Kinder.*

7. Die Deklinationstypen des Adjektivs haben sich in den deutschen Mundarten erhalten, jedoch herrscht auch beim Adjektiv schon die Neigung zum Kasusausgleich: Also nach meine Meinung wir sind die letzte Mogikane.

8. Bei allen Sprechern findet sich eine gewisse Unsicherheit im Artikelgebrauch, was durch das Fehlen des Artikels in den Kontaktsprachen erklärbar ist. Allerdings sind hier sehr große Unterschiede zwischen den einzelnen Sprechern festzustellen. Der Artikel fehlt häufig nach Präpositionen, besonders nach der Präposition *in*: a) *in Herbst haben wir geschnitten die Äpfel;* b) *sie war in Schule hier in unser;* c) *er wohnt in Stadt in Quartier.*

Manchmal fehlt der Artikel auch nach anderen Präpositionen: *Unsere Ärzte fahren dorthin, und mit Uni, wissen Sie schon.*

9. Es wird oft das Genus der Substantive verwechselt. Das hängt damit zusammen, dass die meisten Gewährspersonen (meistens Altersstufen I und II) im alltäglichen Leben mehrere Fremdsprachen (in unserem Falle Ungarisch, die ukrainische Mundart) gebrauchen. Im Ungarischen haben die Substantive kein Genus, deswegen kann man vermuten, dass die Gewährspersonen, die öfter Ungarisch sprechen, in ihrer Rede das falsche Genus gebrauchen: a) *Sie lernt nicht Schwobisch, sondern die richtige Deutsch.* b) *Alle kommen hier zu –, no zu diese – zu – zu den Haus, in den Haus zu mein Großmutter, oder der Großeltern, die Kinder und die Enkel, sie kommen hier – –.*

10. Auch bei der Verbflexion zeigen sich einige Besonderheiten: Oft beobachtet man Fehler bei der Bildung des Partizips II der starken und schwachen Verben. Es kommen teilweise Infinitivformen vor, meist aber schwache statt starke Formen: a) *Ja, gestern habe ich angerufen in Botschaft.* b) *Die Großmutter hat geheißt Leiß Anna.*

Auch trennbare Präfixe werden oft weglassen: *Sie ruft einmal in zwei Wochen.*

Bei vielen Gewährspersonen haben wir auch Abweichungen im Bereich des Gebrauchs der reflexiven Verben beobachtet: *Ich war vorbereitet mir [ukr: була готова].*

Im System des mundartlichen Verbs fehlt meist das Präteritum. Bei den analytisch gebildeten Tempora gibt es keinen Unterschied im Gebrauch von *haben*

und *sein*. Das Perfekt und das Plusquamperfekt werden meist mit *sein* gebildet: a) Ich war in die deutsche Sprache lernen. b) Er war schon auch Schwobisch reden.

11. Einige Gewährpersonen (vorwiegend der älteren Generation) gebrauchen statt des Hilfsverbs *sein* das Hilfsverb *haben*: a) Sie haben noch gegangen auf dem Burg, Wein trauben. b) Die Marianne war in Tschemobil, wann dieses geschehen hat.

Typische Tempusfehler zeigen folgende Belege: a) Ungarisch, wir haben [statt: hatten] ein, wie sagt man, Knecht, ein Knecht, und er war Ungar. b) Ich habe alle geschrieben gehabt, und mich fort. c) Ja, bis neunzig war, sind ein paar in acht siebendachtziger Jahr und in *achtundvierziger* Jahr.

Geläufig ist die Verlaufskonstruktion mit „*tun* + Infinitiv“: Und ich tue pflegen verschiedene, auch die große Bohnen, und die kleine, und das ist gut kochen auch.

12. Durch Einfluss des Ukrainischen breitet sich im Bereich des Verbparadigmas der Gebrauch des Zustandspassivs mit der Kopula *sein* an Stelle des Vorgangspassivs mit der Kopula *werden* aus: Und hier war die Kuh, da war Milch zu Hause, war auch die Butter allein gemacht, war Käse, die sauer Milch, es war gut.

Das Passiv wird von den Gewährpersonen allerdings sehr selten gebraucht. Es wird in der Regel durch eine unpersönliche Konstruktion mit der 3. Person Plural ersetzt.

Im Beitrag werden die o. g. Aspekte auf der Grundlage von vielen Beispielen detailliert behandelt.

Література:

1. Hvozdyak O. / Olha Hvozdyak. Ukraine // Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa. Hrsg. Ludwig M. Eichinger, A. Plewnia, C.M. Riehl. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 2008. – S. 83 – 144.

УДК811.111:91+316.614(100)

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ РЕГІОНАЛЬНИХ ВАРІАНТІВ НА РОЗВИТОК АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Голик С.В.

*Кафедра англійської філології
кандидат філологічних наук, доцент*

Проблеми варіативності та генези англійської мови привертають увагу багатьох науковців ще з кінця минулого століття. Актуальними залишаються і питання розвитку англійської мови у контексті глобалізації. Сучасна англійська мова існує у вигляді полінаціональної мови, яка обслуговує різні територіальні національні спільноти. Вона розглядається як макромовне середовище, що складається з розгалуженої кількості різновидів (відповідних національних і територіальних підсистем), які характеризуються окремими лінгвістичними ознаками, комунікативними функціями та здійснюють вплив

на мовну картину усієї англomовної спільноти. Вивчення територіального варіювання мови, а також розгляд варіативності у межах кожного з національних варіантів є перспективними напрямками наукових розвідок. Соціокультурна ситуація сучасної епохи, глобалізація і поширення англійської мови у світі надають проблемам просторово-територіальної варіативності та розвитку англійської мови особливої ваги.

Вивчаючи варіативність англійської мови, насамперед, приділяють увагу етнічному фактору. Вплив корінного населення є надзвичайно вагомим у розрізненні діалектів англійської мови, що функціонують на території африканських та азійських країн. Спільною тенденцією для більшості з цих країн є збереження англійської мови як мови науково-технічної інформації та засобу спілкування із зовнішнім світом. Англійська мова в цих країнах виконує роль посередника.

До переліку зовнішніх чинників додаємо ще один, найбільш загальний - глобалізацію як доцентровий процес економічного, політичного і, як наслідок, культурного зближення країн у масштабах всієї планети. На думку ряду лінгвістів (див. напр., Домброван Т.І.), процес глобалізації з позицій синергетики можна розглядати як фазовий перехід до становлення нової складноорганізованої системи різноманітних відношень планетарного масштабу, в якій відбувається формування нових параметрів керування, вибудовуються - вже у змінній ситуації - нові принципи і правила співіснування підсистем, що утворюють цю систему, але знаходяться на різних ступенях організації та існують - поки що - у різних темпосвітах. Відбувається процес самоорганізації, впорядкування внутрішньої структури, коли внаслідок складних нелінійних взаємодій чисельних мікроскопічних елементів виникає нова, макроскопічна структура, наявний стрибкоподібний перехід від кількості до якості.

Насьогодні, англійська мова зберігає за собою статус *лінгва франка*, проте тенденція до розширення сфер впливу супроводжується іншою тенденцією - регіоналізмом. Сучасна англійська мова представлена багатьма регіональними варіантами, в яких поняття стандарту, або норми (орфоєпії, орфографії, граматичної норми, лексичної колокації тощо) зазнає суттєвих змін. З точки зору синергетики, за словами Домброван Т.І., англійська мова являє собою приклад розподільної системи (на відміну від скупченої системи).

Маючи понад тисячолітню історію, англійська мова закріпилася у багатьох країнах, впливаючи на мовленнєву поведінку їх мовців. Проте існує і зворотній процес, коли самі британці вже звикають до потрапляння американізмів у їхній варіант. Відомий британський публіцист Метью Енгель зазначає, що досягнення США у технологічній, економічній і культурній галузях сприяли появі багатьох американізмів. Останнім часом ця мовна експансія призводить до того, що й самі британці частіше послуговуються у мовленні американізмами, нехтуючи рівноцінними відповідниками з британської англійської. На думку Метью Енгеля, деякі американізми становлять загрозу самотності англійської мови.

Нема жодного науковця чи громадського діяча, який зміг би дати однозначні роз'яснення з приводу цієї мовної ситуації. Більшість сучасних мов є відкритими для запозичень з інших мовних систем. Як відомо, мова відображає ті процеси, які відбуваються у суспільстві: економічні, соціальні, етнічні тощо. Не є винятком і англійська мова. Відбувається її еволюційний розвиток, внаслідок чого активно поширюються й частіше вживаються саме американізмів в англійськомовному світі.

Отже, у час міжкультурних контактів увага лінгвістичних досліджень все частіше зосереджується на вивченні факторів, які детермінують розвиток мови. При цьому особлива увага приділяється вивченню соціолінгвістичних ситуацій у суспільстві, які відбуваються у різні епохи його становлення, взаємодії мови та культури, функціонуванню мови в різних типах дискурсу з урахуванням історичних умов. Ті суспільні події, що включають взаємодію різних мов і культур і призводять до взаємодії та асиміляції носіїв різних діалектів, залишають значний відбиток у мові і визначають її розвиток. Саме це визначає перспективність подальших розвідок у цьому напрямі.

Література:

1. Бондаренко Н., Панін Ю. Історико-соціальні аспекти поширення англійської мови у країнах світу/ Н. Панін, Ю. Бондаренко //Електрон.наук.фах.вид.Нац.аграр.ун-т. – Київ, 2005. - №1. 2. Домброван Т. И. Язык в контексте синергетики. Монографія.[Текст] / Т.И. Домброван. - Одеса: КП ОГТ, 2013. - 346 с. 3. Moiseyenko O.Yu. Sociolinguistic Context of English Language in Kenya / O.Yu. Moiseyenko // Вісник ЛНПУ. Серія "Філологічні науки". – Луганськ: ЛНПУ, 2008. – № 5 (144) – С. 196–201. 4. Schneider E. W. Postcolonial Englishes: Varieties around the world. / E.W. Schneider // UK.: Cambridge University Press, 2007. - 367 p.

УДК 8П. 111'373.7

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ

Готра Ю.Ю.

Кафедра англійської філології

Фразеологізми є невід'ємним складником будь-якої мови. Багато вчених-лінгвістів займалися визначенням функцій фразеологізма (В. Кунін, В. Виноградов, Н. Амосова, З. Загірова), його значення (В.Кунін, В. Лебединська, С. Георгієва, Д. Мальцева), структури (В. Кунін, Н. Амосова, В. Виноградов), етимології (Ш. Баллі, В. Кунін, К. Баранцев) і прагматики (О. Корольова). Згідно

А. В. Куніна, фразеологія – це наука про фразеологічні одиниці, тобто про стійкі словосполучення зі складною семантикою.

Англійська мова дуже багата фразеологізмами і в неї багатовікова історія. Саме у фразеологізмах знаходить своє відображення історія народу,

його культура та побут. Англійський фразеологічний фонд – складний конгломерат корінних та запозичених фразеологізмів.

Фразеологія тісно пов'язана з іншими науками, такими як історія, літературознавство, лінгвокультурознавство, проте існує тісний зв'язок у першу чергу з лінгвістичними дисциплінами: лексикологією, семантикою, граматиною, фонетикою, стилістикою, історією мови, етимологією, лінгвістикою тексту і загальним мовознавством.

Фразеологічна система будь-якої мови має національно-культурну специфіку. Той чи інший об'єкт у певній культурі існує у специфічному оточенні, властивому лише даній культурі, має культурно обумовлені асоціативні зв'язки.

Отже, особливостями фразеологічної репрезентації світу є те, що одиниці цього рівня мають більший обсяг та інший характер інформації ніж одиниці лексичного рівня. Властивістю певної частини фразеологічних одиниць є їх здатність репрезентувати діяльнісний образ світу.

Лінгвокультурологічні дослідження активно проводилися такими вченими, як А. Вежбицька, Р.М. Кізінг, тощо. В.А. Маслова стверджує, що термін “лінгвокультурологія” виник у зв'язку з роботами фразеологічної школи, очолюваної В.М. Телія і так визначає суть науки та її завдання: «Лінгвокультурологія – це наука, що виникла на перетині лінгвістики та культурології, і яка досліджує вияви культури народу, відображені та закріплені у мові». Завдання лінгвокультурології – експлікувати культурну значущість мовної одиниці, тобто культурні знання, на основі зіставлення прототипної ситуації фразеологізму чи іншої мовної одиниці, його символічного прочитання з тими кодами культури, які відомі чи можуть бути запропоновані носію мови лінгвістом.

Лінгвокультурологічний аспект розгляду мовних одиниць сприяє вивченню духовних цінностей і досвіду мовних особистостей певних національно-культурних спільнот із орієнтацією на виявлення взаємозв'язку мови і культури. Метою такого вивчення є визначення національної специфіки певної мови та виокремлення універсальних явищ.

Сучасне мовознавство характеризується підвищеним інтересом до дослідження мовних фактів у тісному зв'язку із матеріальною та духовною культурою народу, його культурною свідомістю.

Основою лінгвокультурологічного напрямку є ідея взаємозв'язку мови і культури. Вивченням культурної інформації в мовних знаках займалися такі науковці як: Ю. М. Лотман, Є. А. Березович, В. Г. Костомаров, Є. М. Верещагін, З. Д. Попова. У свою чергу дослідження культурного наповнення саме у фразеологічній семантиці було проведено такими вченими як В. М. Мокієнко, Д. О. Добровольським, В. М. Телією, М. Л. Ковшовою та іншими.

У своїй дисертаційній праці («Лингвокультурологический аспект исследования языковых единиц») С. В. Іванова пропонує гіпотезу про складний і неоднозначний характер взаємодії мови і культури, що виражається в тому, що ця взаємодія охоплює абсолютно всі яруси мовної

системи і всі функції мови. Саме це призводить до гетерогенності мовних одиниць, що відзначені культурологічною компонентою.

Натомість характер взаємодії мови і культури дослідниця представляє як взаємовплив, як лінгвокультурологічний комплекс, у якому одне явище породжує інше, однак можливим є і зворотній напрямок залежності. Зв'язок мови і культури екстеріоризується у результаті введення поняття культурологічної маркованості, втіленої в культурологічній компоненті.

Культурологічна специфіка мовних одиниць виявляється у мові як культурно-мовному коді, що вміщує в собі лінгвокультурні кореляції, натомість культурологічна компонента, яка присутня на всіх рівнях мовної системи, є маніфестацією культурологічної маркованості, що передбачає наявність додаткової інформації в мовних одиницях (це пов'язано з тим, що суспільство функціонує як культурно-мовне, так і національно-мовне і національно-культурне утворення). Культурологічна компонента є показником функціонування мови як репрезентанта лінгвокультурного коду, відтак, індикатором культурологічної маркованості одиниць мови.

Лінгвокультурний код має комплексний характер. До нього входять як мова, так і культура, утворюючи комплекс-зрощення. Зв'язок фразеологізму з кодами культури, на думку М. Л. Ковшової, є «ключовою ланкою його культурної інтерпретації», оскільки «саме ця процедура передбачає декодування культурних смислів фразеологізму, які слугують інтерпретантами фразеологічного знака, реконструює культурну конотацію фразеологізму, формує його роль як знака культури». Лінгвокультурологічний метод у фразеології, розроблений дослідницею, дозволяє повною мірою вивчити своєрідність фразеологізмів як знаків мови, які в образному вигляді зберігають і передають із покоління в покоління ціннісні установки національної культури, та описати їхню роль у мовній концептуалізації світу.

«Культурний слід» у фразеологічних знаках традиційно виявлявся при їхньому семантичному аналізі в супроводі із етимологічним і лінгвокраїнознавчим коментарем. Цього ж для лінгвістів було достатньо, щоб стверджувати, що фразеологізми є особливими вербальними знаками, що наділені «культурною пам'яттю», акумулюють у собі культуру минулого і теперішнього, зокрема дух народу.

Отож, можемо підсумувати, що кожна національна мовна картина світу поєднує різноманіття фрагментів, які тісно взаємодіють між собою, і відрізняються один від одного національно-культурною маркованістю, що зумовлено історичними, географічними, етнокультурними та іншими факторами. Як наслідок, для кожної культури характерною є особлива система кодів. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у подальшому дослідженні лінгвокультурних концептів англійських фразеологізмів.

Література:

1. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / Вильгельм фон Гумбольдт ; [пер. с нем. М. И. Левина и др.]. – М. : Прогресс, 1985. – 456 с. 2. Иванова С. В.

Лингвокультурологический аспект исследования языковых единиц: дисс. д-ра филол. наук : 10.02.19 / С. В. Иванова. – 2003. – 364 с. 3. Ковшова М. Л. Анализ фразеологизмов и коды культуры / М. Л. Ковшова // Известия РАН. – Серия литературы и языка. – 2008. – Т. 67. – № 2. – С. 60–65. 4. Ковшова М. Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии : Коды культуры / М. Л. Ковшова. – М. : Книжный дом «Либроком», 2012. – 456 с. 5. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. Для ин-тов и фактов иностр. Яз. – М.: Высш. Шк., 1986 – 336 с. 6. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. Пособие для студ. вузов. – М.: Academia, 2001. – 204с. 7. Мізін К. І. Усталені порівняння крізь призму артефактного коду культури : зіставно-лінгвокультурологічний аналіз (на матеріалі англійської, німецької, української та російської мов) / К. І. Мізін // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – Вип. 2. – С. 24–27. 8. Попова З. Д. Язык и национальная картина мира / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – [2-е изд.]. – Воронеж: Истоки, 2003. – 60 с. 9. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и мышление : [монография] / Б. А. Серебренников. – М. : «Либроком», 2009. – 247 с. 10. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М. Прогресс, 1993. – 655 с.

УДК 811.111'37

СЕМАНТИКА ДІЄСЛІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ ПРОЯВУ БАЖАННЯ У НЕСПОРІДНЕНИХ МОВАХ

Крайник Д. С.

Кафедра англійської філології

Сучасний етап розвитку мовознавства характеризується посиленням інтересом до розробок проблем лексичної семантики. Особливо перспективними в цьому напрямку виступають зіставні дослідження лексичних одиниць у споріднених та неспоріднених мовах, адже специфіка національних мов (національно-культурне багатство народів, їхня ментальність, способи сприйняття та відображення реальності тощо) найкраще представлена саме в її лексичному складі. При цьому зіставний аналіз дозволяє виявити особливості кожної з мов та її культуру, а також спільні риси їхньої системно – структурної організації.

Найвагоміших результатів зіставна лексична семантика здобула в другій половині ХХ століття, коли стало зрозумілим, що "...без урахування системних зв'язків та ієрархічних відношень на всіх рівнях аналізу (семному, семемному, лексемному, лексико-семантичних груп і лексико-семантичних полів) не може бути адекватного опису лексико-семантичної системи зіставляюваних мов. Значеннєвість мовної одиниці є основною категорією контрастивних досліджень і тільки через неї визначається місце мовної одиниці у певній системі".

Зіставлення трьох неспоріднених мов – української, англійської та французької - проводимо на матеріалі дієслів, що позначають *вияв бажання зробити що-небудь*. Ключовими в нашому мовному матеріалі виступають **to wish, désirer та бажати**. Їхню семантику розкриваємо шляхом суцільного

аналізу словникових дефініцій, отриманих у результаті опрацювання тлумачних словників досліджуваних мов.

Семантика дієслова **to wish** розкривається за допомогою наступних формул тлумачення у **OXFORD ENGLISH DICTIONARY**:

1. *trans. To have or feel a wish for; to desire. (a) with obj. clause with mayor (formerly) pres. subj., occas. indic.: expressing a desire that the event may happen or that the fact may prove to be so, and often implying some want of confidence or fear of the opposite. (b) with obj. clause with past subj.: expressing an unrealized or unrealizable desire, or in mod. use sometimes a mild request. to wish to God: to wish intensely. (c) Occas. with admixture of the idea of intention or request for permission, as 'I wish to say a few words'.*

2. *intr. To have or feel a wish; in early use often, to long, yearn.*

3. *trans. To express a wish for; to say that one wishes... (with various const. as in 1); spec. to imprecate, invoke (an evil or curse)*

4. *spec. (with to or simple object) To desire (something, usually good) for or on behalf of a person, etc.: esp. in formulæ of greeting or expressions of goodwill; 4b. To desire, or express a desire for, the welfare or misfortune of (a person); only in evil wished, ill-wish v., well-wished.*

5. *In expressions of desire for something to be done by another, thus conveying a request; hence, to request, entreat; formerly sometimes, to bid, command: 5.a a thing or action (with various const. as in 1): cf. desire v. 5.; 5.b a person to do something: cf. desire v. 6.*

6. *To recommend (a person) to another, or to a place, etc.*

7. *To influence in a magical or occult way by wishing; to bewitch by a desire or imprecation. dial.*

8. *To foist or impose (something or someone) on (to) someone; to endow with at another's wish.*

Таким чином, дієслово **to wish** має широку семантику та позначає вияв бажання або відчуття бажання зробити що-небудь, мати сильне, палке бажання. У певних граматичних конструкціях дієслово **to wish** виражає бажання, щоб певна подія трапилася і певний факт підтвердився, але часто має відтінок браку довіри або побоювання протилежного, а також дієслово **to wish** передає нездійснене бажання; інколи – м'яке прохання (тут передається ідея наміру або прохання дозволу) або просто прохання, благання виконати що-небудь. У інших конструкціях досліджуване слово виражає побажання з конотацією прокльону, заклинання, або ж побажання чогось хорошого, добробуту, достатку к-н або навпаки нещастя, невдачі к-н. Воно також використовується у формулах вітання для вираження доброзичливості. Крім того, дієслово **to wish** означає рекомендувати, впливати магічним або окультним способом, бажаючи чогось; зачаровувати, обворожити бажанням або прокльоном у діалектному значенні; підсовувати, усучити, нав'язати щось чи когось комусь; наділяти чимось за бажанням / по волі іншого.

Тлумачний словник французької мови **GRAND LAROUSSE DE LA LANGUE FRANÇAISE** характеризує **désirer** наступним чином:

1. *Souhaiter pour soi ou pour autrui, la possession ou la réalisation de quelque chose : Désirer la fortune, la santé, la tranquillité.*

2. *Absol. Vouloir impatientement obtenir quelque chose Se faire désirer, en parlant d'une personne, tarder à arriver. Laisser ou ne pas laisser à désirer, en parlant d'une chose, être défectueux, médiocre, ou être irréprochable*

3. *Spécialem. Éprouver des désirs amoureux, un attrait sensuel pour*

4. *Class. Souhaiter quelque chose à quelqu'un (avec la prép. à)*

Отже, дієслово **désirer** позначає бажати володіти чимось або здійснити щось, напр. бажати багатства, здоров'я, спокою; з нетерпінням хотіти щось отримати; відчувати любовне бажання, чуттєвий потяг до к-н; побажати щось комусь.

СЛОВНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ в 11-ти томах виділяє в дієслові **бажати** наступні значення:

1. *чого або з інфін. Прагнути, мати бажання здійснити, одержати, здобути що-небудь; хотіти. // кого, розм. Хотіти, щоб хтось був поруч.*

2. *кому,- чого або з інфін. Висловлювати побажання про здійснення чого-небудь. // Хотіти чогось для кого-небудь.*

Зіставивши семантику дієслова **бажати** в українській, англійській та французькій мовах, простежуємо певні відмінності та подібності їхньої семантики. Спільними рисами вираження **бажання** в українській, англійській та французькій мовах є позначення *мати бажання, бажати зробити що-небудь*. В українській мові конкретизується, до чого певна особа має бажання: *мати бажання здійснити, одержати, здобути щ-н*. У французькій мові знаходимо їй подібне тлумачення *бажати володіти чимось або здійснити щось*. В англійській мові не дається уточнення щодо цього, але виражаються сумніви щодо здійснення бажання, або ж бажання видається нездійсненим. Також у французькій і в англійській мові простежується емотивний відтінок з *нетерпінням, сильно, палко бажати чогось*, якого немає в українській мові.

Бажання у трьох мовах пов'язане зі значенням *побажати або висловити побажання*. В українській мові уточнюється *для здійснення чогось*, у французькій мові немає конкретизації стосовно чого виникає бажання зробити що-небудь. Останнє відображається в англійській мові: це або побажання щастя, добра, чогось хорошого, або навпаки нещастя, прокльону, якогось заклинання. Формули висловлення бажання та побажання в усіх досліджуваних мовних системах широко застосовуються для прояву вітання.

У французькій мові відмінним від двох інших зіставляваних мов є значення *відчувати любовне бажання, чуттєвий потяг до к-н*. В англійській мові такою є формула тлумачення *м'яке прохання, намір або прохання дозволу, інколи благання*. Також відсутні у двох інших зіставляваних мовах тлумачення *сподіватися, рекомендувати, впливати магічним або окультним способом та зачаровувати (заворожити)*, що характеризують семантику англійського дієслова **to wish**.

Проаналізувавши семантику дієслів **to wish, désirer** та **бажати** за авторитетними тлумачними словниками української, англійської та

французької мов, доходимо висновку, що в українській мові воно є найбільш нейтральним. У англійській мові досліджуване дієслово є найбільш багатозначним. Таким чином, прояв бажання має широку семантику і містить у собі також прохання, сподівання, рекомендацію, ворожіння. Відмінності в семантиці дієслів **to wish**, **désirer** та **бажати** в англійській, французькій та українській мовах зумовлено тим, що кожна нація сприймає і відображає навколишню дійсність по-своєму, що спричинено власне мовними та позамовними чинниками розвитку і збагачення словникового складу досліджуваних мовних систем.

Література:

1. Кочерган М.П. Зіставна лексична семантика / М. П. Кочерган // Мовознавство, 1996. – №2–3. – с. 3–12.
2. Словник української мови: у 11-ти т. / [І. К. Білодід та ін.]. – К.: Наукова думка, 1970-1980.
3. Grand Larousse de la langue française en 7 vol. – Paris : Librairie Larousse, 1989.
4. Oxford English Dictionary: in 12 vol. / [chief ed. James Murray]. – London: Oxford University Press, 1963.

УДК 811.111'221

ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙ КОМПОНЕНТАМИ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Мигoliniнець-Шовак О.І.

Кафедра англійської філології

кандидат філологічних наук, доцент

Мова – це найважливіший засіб спілкування і пізнання, однак обмін інформацією відбувається не лише за допомогою мови, тобто системи фонетичних знаків, але й за допомогою інших знаків і знакових систем, які належать до невербальної комунікації. Невербальні засоби комунікації є предметом активного вивчення науковцями протягом останніх десятиліть. Серед дослідників панує думка, що під час спілкування невербальні сигнали становлять до 80 % інформації. Знання особливостей невербальної комунікації є важливою умовою налагодження контакту і створення спільного комунікативного поля.

До невербальної комунікації належать кінетична, проксемічна, паралінгвістична та інші знакові системи. У спілкуванні вони переплітаються, групуються, впливаючи на його результат. Серед типів невербальної комунікації чільне місце належить виразу обличчя. На думку багатьох вчених вираз обличчя (посмішка, погляд тощо) людини є індикатором її душевного стану, думок, емоцій і бажань. Спостереження за виразами обличчя інших людей є найкращим способом дослідження їхнього емоційного стану людини.

Аналіз емоційного вираження людини зазнає украй непослідовних або суперечливих інтерпретацій, оскільки існує надто багато поглядів на те, як треба ідентифікувати та класифікувати емоції. Серед дослідників, які

займались вивченням взаємозв'язку виразу обличчя та передачею певних емоцій, слід назвати Пола Екмана та його колеги В.Фрізена. Засновник еволюційної теорії Чарльз Дарвін, твердив, що основні моделі емоційного виразу однакові для всіх людських створінь. Дослідження П.Екмана, проведені серед людей дуже різного культурного тла, підтверджують такий погляд і вказують на те, що емоційний вираз обличчя та його витлумачення властиві природі людини, тобто є вродженими. Міміка людського обличчя, відображаючи різні відтінки емоційного стану людини, є суттєвим інструментом спілкування, що сприймається навіть при першому контакті людей різних культур, які ніколи раніше не зустрічалися один з одним.

Крім комунікативної функції вираз обличчя сприяє також переживанню емоцій, відображаючи гнів, радість, страх, інтерес, сум, відразу або здивування. Це явище отримало назву *гіпотези зворотного зв'язку* (Tomkins, 2008). Відповідно до цієї гіпотези, якщо ви змусите себе посміхнутися і будете тримати посмішку кілька секунд, то відчуєте себе щасливішими; якщо ж ви насупитесь, то відчуєте напругу і злість. Гіпотезу зворотного зв'язку підтверджує й те, що учасники випробовування, які перебільшували ступінь вираження реакції свого обличчя на емоційні стимули, повідомляли про зростання інтенсивності емоційної реакції, ніж ті, які цього не робили. Створення певних емоційних виразів веде, у свою чергу, до змін серцевого ритму і температури шкіри.

Важливу роль у реалізації емоційного стану людини відіграє посмішка, яка розглядається як невербальний знак емоцій, зміст якого передає емоційне значення у формі конкретної мімічної дії – виразу обличчя, що включає підняті куточки рота. На думку психологів ми посміхаємось не тільки тому, що раді чому – небудь, але й тому, що посмішка допомагає нам відчути себе щасливішим та впевненішим. Посмішка може виражати різноманітні відтінки почуттів та емоцій. Існують радісна, презирлива, іронічна, глузлива, запобіглива та інші види посмішок. Посмішка може бути багатозначною. Вона повинна відповідати ситуації і не викликати роздратування іншого співрозмовника.

Ще одним компонентом невербальної комунікації є тактильний контакт, який не тільки формує емоції, але й передає їх різними шляхами. Так, температура тіла адресанта може викликати в реципієнта певні емоції: холодні руки, наприклад, можуть говорити про те, що адресант чогось боїться, в той час як гарячі руки можуть означати, що їх власник розлючений. Ю.В.Максименко вказує, що ще одним важливим компонентом тактильного контакту є динаміка руху адресанта по відношенню до шкіри адресата: страх може передаватися через тремтіння, злість – через різкі рухи, а кохання – через складний комплекс рухів, які ми називаємо ніжністю. Важливим компонентом передачі емоцій є також сила тиску, спричинена дотиком. Так сум, наприклад, можна визначити за м'якими дотиками до шкіри, в той час як злість характеризується більшою силою тиску. Зауважимо, що емоції зазвичай визначаються за сукупністю певних тактильних компонентів в

певному контексті. Тільки у поєднанні цих компонентів може сформуватися тактильне повідомлення, зрозуміле адресату.

Таким чином, участь деяких компонентів невербальної комунікації у вираженні емоцій вказує на їхній тісний взаємозв'язок та необхідність подальшого глибокого аналізу.

Література:

1. Ekman P. The Repertoire of Nonverbal Behavior [Text] / P. Ekman, W. Friesen // Nonverbal communication, interaction, and gesture. Selections from Semiotica. – The Hague ; Paris ; New York : Mouton Publishers, 1991. – P. 57–106. 2. Ekman P. Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Personal Life / Paul Ekman. – N.Y. : Henry Holt and Company, 2003. – 268 p. 3. Tomkins S. S. Affect Imagery Consciousness: Volume I. The Positive Affects / S. S. Tomkins. –New York : Springer Publishing Company, LLC, 2008. – P. 185–202. 4. Максименко Ю.В. Роль невербальних засобів у вираженні емоції інтересу в англomовному художньому дискурсі / Ю.В.Максименко // Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ Серія Філологія. – Випуск 27. – 2013. – С. 180-185.

УДК 811.111'38:778.5

ОСОБЛИВОСТІ СТИЛЮ КІНОМОВИ ПОСТМОДЕРНІЗМУ

Мельник М. Є.

Кафедра англійської філології

Постмодернізм кіно виник як реакція на модернізм. Принцип модернізму – «less is more», принцип кіно постмодернізму – «less is bore». Кінодискурс постмодернізму – це спроба зміни класичних наративних структур. Найбільш сприятливим для розвитку постмодернізму в кіно стало американське культурне середовище було. Саме тому для нашого дослідження обираємо художні фільми американських режисерів-сценаристів, таких як Квентіна Тарантіно «Pulp fiction», Джима Джармуша «The dead man», Віма Вендерса «Paris, Texas».

Мета режисерів постмодерну як авторів кінотексту – руйнування межі між високими і низькими жанрами, розмиття культурних та расових стереотипів, і, що найцікавіше з точки зору стилістики, змішування стилів та жанрів. Завдяки цим особливостям кінодискурс постмодернізму становить значний інтерес для лінгвостилістичного дослідження.

Можна виділити наступні, загальні лінгвостилістичні риси кінодискурсу постмодернізму:

- інтертекстуальність – саме ця риса найяскравіше проявляється у фільмі Джима Джармуша «Мертвець», де в дискурсі головного героя постійно з'являються цитати із віршів Вільяма Блейка. Оригінальне використання цитат й уривків з інших текстів створюють новий текст. Цитований матеріал набуває нових значень.

- Пародіювання та іронія як стилістичний прийом – найкращим прикладом дії цих лінгвістичних механізмів є «Pulp fiction» Квентіна

Тарантіно. «Принцип гри» є одним із принципів побудови кінодискурсу посмодернізму. Автор кінотексту постійно «грає» словами, внаслідок чого створюється інший зміст.

- Багаторівнева організація тексту, де спостерігається порушення часового нарративу.

- Принцип глядацького співавторства.

- Невизначеність, «помилки», фрагментарність монтажу як виражального стилістичного прийому.

- Жанровий та стилістичний синкретизм (схрещування усіх можливих літературних та кіножанрів).

- Подвійне кодування. «Авторська маска» – термін постмодернізму, запропонований американським критиком Мамгреном (1985). При дослідженні організації текстових структур творів постмодернізму вчені виявили різні способи створення ефекту навмисного оповідного хаосу, оповідання фрагментами, сприйняття світу як позбавленого сенсу, закономірності й упорядкованості. Дослідники рахують, що всі ці способи руйнують традиційні розповідні зв'язки всередині твору, відкидають звичні принципи його організації.

УДК 811.111'37

СЕМАНТИКА ІМЕННИКІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЗЛА В СУЧАСНИХ АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Онищак Г.В.

Кафедра англійської філології

Сучасне мовознавство характеризується комплексним (антропоцентричним, аксіологічним та культурологічним) підходом до вивчення мов. У цьому зв'язку актуальним видається дослідження не тільки “мовного індивіда” як об'єкта науки про мову, але й універсальних людських цінностей, тих “вічних” понять, якими виступають **добро** та **зло**, адже цінність є тією категорією, що властива лише людині, яка здатна визначити, що для неї є добром, а що - злом, і встановити ціннісні орієнтири.

Метою доповіді є представити частину дослідження, присвячену зіставному лексико-семантичному аналізу іменників на позначення **зла** в сучасних англійській та українській мовах. Для проведення зіставлення нами була застосована методика формалізованого аналізу лексичної семантики, яка дозволила глибше розкрити семантику слів на позначення **зла** в досліджуваних мовах, виявити співвідношення між словами та їхніми лексичними значеннями, виділити особливості семного складу і провести зіставно-типологічне дослідження лексико-семантичної групи **зло** як фрагмента мовної картини світу. Запропонований підхід базується на формальному, суто мовному критерії – віднесеності слів, які аналізуються, до

однієї частини мови та суцільному аналізі тлумачних словників досліджуваних мов.

Група лексики на позначення **зла** в сучасній англійській мові формується на основі 763 іменників, які ділимо на п'ять груп, а відповідна група слів на позначення **зла** в сучасній українській мові кількісно менша (498 слів, чотири групи). Досліджувані лексичні одиниці характеризуються різним ступенем полісемії – від слів з найвищим ступенем до моносемічних.

Спільними рисами найбільш багатозначних лексичних одиниць на позначення **зла** в англійській та українській мовах є вказівка на емоції та почуття (**rage, passion, interest, pride, grief, resentment, outrage, shame, strain, confusion, apprehension, stress, pity**; печаль, жалощі, тривога, зневага, сором, скорбота, жаль, туга, журба, стид), те, що спричиняє шкоду, смерть, лихо, біду (**trouble, villainy, wrong, mischief, loss, death, ruin, spoil**; шкода, клопіт, біда, горе, збитки, зло, смерть, скін, кінець), поганий вчинок, кривду, злочин (**fault, error, offence, corruption, breach, trick**; кривда, обман, облуда, посміх, пересуд), трагічну подію, непередбачувану долю (**turn, countenance, adventure, fortune, venture, lot**; трагедія, доля, талан). Об'єднуючою властивістю досліджуваних слів є також відображення релігійних та міфологічних уявлень про сутність **зла** (**spirit, ghost, Devil**; дух, хрест, змії, чорт, мара, примара, закляття). Лексична семантика українських найбільш багатозначних слів на позначення **зла** містить і відмінні ознаки, що проявляються у називанні явищ суспільного життя (**бій, сварка, удар, варварство, боротьба, чвари, колотнеча, сум'яття, нелад, хаос, незгода**) та понять, що містять суспільно визнану оцінку діяльності людини (**пиха, зверхність, слава, гонор, гординя, гордість, марнолюбство**).

Лексичні одиниці із середнім ступенем полісемії в сучасній англійській мові нараховують 203 слова (в українській – 119). В обох досліджуваних мовах вони характеризують повсякденне життя і діяльність індивіда, суспільні дії, вчинки (**need, scarcity, necessity, poverty, inconvenience, success, stain, fame, censure, failure, slander, strife, feat, fraud, fight, cheat, abuse, violence, torture, war, battle, discord, tyranny, attack, terror, persecution, plunder, iniquity, depravation, disorder, malice, trial, scrape, danger, vice, woe, wile, mess, opposition, objection, difficulty, hardship, perplexity, penalty, prejudice**; хитрощі, блуд, брехня, нужда, знедолення, убогство, крах, руїна, каторга, гніт, скандал, замах, протест, суперечка, переполох, заколот, свари, занепад, інтрига, підступ, рабство, неволя), емоції та почуття, які відображають ставлення особи до того, що вважається злом (**reproach, reproof, envy, sorrow, ruth, shock, pain, alarm, fear, jealousy, wrath, fury, displeasure, suffering, guilt, horror, abomination, sufferance, awe, contention, disgust, torment, remorse, discomfort, distress, sadness, anger, embarrassment, burden**; злість, страх, сум, недовіра, збудження, жалість, лють, смуток, хвилювання, вина, образа), щось лихе, несподіване, непередбачуване, що випадає на людську долю (**accident, contingency, case, destiny, fate, doom, chance, event, luck, casualty, fatality**,

hap, tragedy; фатум, навоження, загроза, лихо, халепа, терни, тягар, нещастя, напасть, прикрість, кара, катастрофа, знегоди, труднощі), персоніфіковані та метафоричні образи, які стосуються духовного світу особистості (**hell, doom, providence, curse; гріх, порок, тьма, кров, каламуть, гаспид, анафема, дідько, сатана, біс, диявол, нечисть**).

Окрім спільних рис, слова із середнім ступенем полісемії містять незначні семантичні розбіжності в кожній із досліджуваних мов: в англійській – це негативні моральні якості (**foulness, lowness, meanness, vanity, nastiness, wantonness, insolence, roughness, fierceness, unkindness, cruelty, evilness, bestiality, vileness**), фізичний стан особи (**disease, injury, illness, wound, cholera**), а в українській – позначення суб'єкта (**пасія, потвора, ворог**).

Незважаючи на відмінності в кількісному складі лексичних одиниць із низьким ступенем полісемії (в українській мові 193, а в англійській – 480), їхня семантика має спільні ознаки: позначення особи, що здійснює злодіяння (**fiend, enemy, foe, sinner; враг**), дій, що суперечать нормам, прийнятим у суспільстві (**misdoing, trickery, adultery, burglary, suicide, misdeed, betrayal, etc.**; злочин, капость, самовбивство, самогубство, вибрик, наклеп, помста, підлабузництво та ін.), поведінки у відносинах із людьми (**cruelness, egotism, ferocity, abominableness, loathing, mistrust, hostility, aggression; нахабність, жорстокість, грубість, невічливість, озлобленість, презирство, ненависть, лицемірство, засоромлення, зухвалість, підлість, знущання, неприязнь**), емоційної сфери особи (**hate, panic, frustration, anguish; невдоволення, афронт, жах, досада, розпука та ін.**), подій суспільного характеру (**disturbance, destruction, dispute, terrorism, provocation, combat, assault, punishment, etc.**; війна, міжусобиця, сутичка, конфлікт, садизм, заворушення, бійка), релігійно-філософських понять (**monster, sin, darkness, demon, omen, cancer, guile, bug, Satan, irreligion, doomsday, hoodoo, atheism, goblin; пекло, прокляття, гроза, шайтан, ірод**). Особливістю англійських слів із низьким ступенем полісемії є те, що до їхнього складу входять іменники на позначення негативних рис характеру людини (**barbarity, weakness, badness, frailty, intolerance, vainglory, rudeness, baseness, savagery, impudence, greediness**), завади їй творити добро (**evil, misery, plight, wickedness, vexation, affliction, infliction, ill will, sickness, malady, contumely, jeopardy, hurt, hazard, risk, damage, harm, impediment, obstacle**), непередбачуваних обставин та подій (**incident, catastrophe, mischance, disaster**). Отже, семантична структура іменників з низьким ступенем полісемії на позначення зла в досліджуваних мовах обумовлена суспільним середовищем, у якому проходить життя та діяльність носіїв мови.

Українська мова багата на моносемічні одиниці, що позначають зло і за кількістю значно перевищує відповідний склад одиниць англійської мови (112 в українській мові та 19 в англійській). Досліджувана група слів сучасної англійської мови характеризує зло як втілення сатани, диявола (**Nick**), особи, що здійснює підлі та ганебні вчинки (**evil-doer, badmash**),

низької, огидної людини (**vile**), неуспішне закінчення чого-небудь (**non-success**), поганий вплив на когось (**mal-influence**), здійснення протизаконних дій (**damagement, evil-doing, arson, bribing, pettifoggery, mal-government, mismanagement, defaulting**), біль (**ache**), хворобу (**scrofula**), шкоду (**harmfulness**), гнів, лють, жорстокість (**savageness, ire**), неправильне судження (**misjudgement**), невіру (**misfaith**), людиноїдство (**cannibalism**) та поєднує в собі відображення досить розрізаних понять об'єктивної дійсності, що свідчить про вплив екстралінгвальних чинників на формування їхніх лексичних значень. Семантика моносемічних слів в українській мові доповнює та конкретизує особливості форм та засобів вираження зла багатозначними лексичними одиницями. Усю групу моносемічних слів у сучасній українській мові ділимо на 5 підгруп за об'єднувальними ознаками: 1) вказівки на суспільно обумовлені явища та дії (**загарбництво, знеславлення, паскудство, катування, брутальність, бандитизм, згвалтування, кривдження, лиходійство, бандитизм, агресія, бунтарство, хабар, корупція**); 2) нещасливі або неприємні події (**півлиха, невзгодина, неприємність, неталан, безвихідь, невдача, невезіння**); 3) негативні риси характеру людини (**бездушність, безжалісність, зажерливість, зарозумілість, злочиствість, злопам'ятність, кровожерливість, безпощадність, безсердечність, безсоромність, безчесність, нечесність, ницість**); 4) емоції на позначення **незадоволення, гіркоти, зловтіхи, огиди, самодокіру**, 5) особа (**відьма, посіпака**). Така деталізована специфікація мовного матеріалу розкриває одну з особливостей системно – структурної організації української мови загалом – перевагу моносемії над полісемією.

Таким чином, формалізований аналіз лексичної семантики іменників на позначення **зла** в англійській та українській мовах виявив кількісні та якісні суттєві характеристики їхньої семантики, а також особливості системно – структурної організації досліджуваного фрагмента лексики в семантичному просторі двох віддалено – споріднених мовних систем.

Література:

1. Мед Н.Г. Оценочная картина мира в испанской лексике и фразеологии (на материале испанской разговорной речи): автореф. дис. на соиск... докт. филол. наук, спец. 10.02.05 – Романские языки. – Санкт-Петербург, 2008. – 42 с.
2. Фабіан М. П. Деякі проблеми типологічного зіставлення української та англійської мов // Компаративний аналіз: пит. теорії і практики: Зб. наук. праць. – К.: НМК ВО, 1992. – с. 69-72.
3. Фабіан М. П. Етикетна лексика в українській, англійській та угорській мовах: [монографія] / Мирослава Петрівна Фабіан. – Ужгород: Інформаційно-видавниче агентство "ІВА", 1998. – 255 с.
4. Фабіан М. П. Етикетна типологія етикетної лексики в різноструктурних мовах / Мирослава Петрівна Фабіан // Сучасні дослідження з іноземної філології : зб. наук. праць.– Ужгород : ФОП Бреза А.Е., 2012. – Вип. 10. – С. 7-11.
5. Фабіан М. П. Зіставна лексична семантика: методика дослідження / М. П. Фабіан // Проблеми зіставної семантики: зб. наук. праць. – К.: Видавничий центр КНЛУ, 2005. – Вип.7. – С. 134 - 138.
6. Фабіан М. П. Принцип цілісної системності в зіставних дослідженнях // Проблеми романо-германської філології: Збірник наук. праць. – Ужгород, 1999. – с. 52-55.
7. Фабіан М.П. Семантика мовного етикету: новий підхід до її вивчення // Сучасні дослідження з іноземної філології : зб. наук. праць. – Ужгород : ПП "Аутдор-Шарк", 2014. – Вип. 12. – С.

7-13. 8. Словник української мови : у 11-ти т. / [І. К. Білодід та ін.]. – К.: Наукова думка, 1970 – 1980. 9. Oxford English Dictionary: in 12 vol. / [chief ed. James Murray]. – London: Oxford University Press, 1963.

УДК 811.112.2'373.46

НІМЕЦЬКА МЕДИЧНА ТЕРМІНОЛОГІЯ: ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ

Остич Д.Ю.

Кафедра іноземних мов

Медицина термінологія – це система понять, які позначають стани та процеси, що протікають у людському організмі, хвороби та їхні прояви, методи діагностування, профілактики та лікування захворювань, медичне обладнання, лікарські засоби тощо. Медицина лексика поширена не лише в науці і техніці, а й проникає у розмовну мову.

Німецька медицина термінологія має свої особливості. Вона характеризується високим рівнем розвитку та спрямуванням до максимальної стандартизації й уніфікації термінів. Існують певні характерні риси медичної термінології, зумовлені як специфікою цієї галузі науки, так і специфікою лексико-семантичних одиниць, які входять до її складу.

Медицинські терміни характеризуються такими особливостями як наявність дефініції, максимальна абстрактність, моносемічність, відсутність емоційного забарвлення, співвіднесеність зі спеціальними поняттями та суворі логічність.

Однією з особливостей є поділ медичної термінології на групи:

1) Анатомічні терміни – назви частин людського тіла та органів: *der Kopf* – голова, *der Rumpf* – тулуб, *das Gelenk* – суглоб.

2) Клінічні терміни – назви захворювань та методів дослідження: *die Lungenentzündung* – запалення легень, *die Masern* – кір, *die Hepatitis* – гепатит.

3) Фармацевтичні терміни – назви хімічних речовин та лікарських препаратів: *der Aspirin* – аспірин, *die Salbe* – мазь, *das Zäpfchen* – свічка, супозиторій, *die Nasentropfen* – краплі для носа.

Найголовнішими медичними категоріями є:

- органи тіла та їх опис за системами органів;
- хвороби та їх характер, тривалість, інтенсивність;
- синдроми та симптоми;
- методи обстеження пацієнтів;
- оперативні методи та техніки;
- лікарські інструменти.

В основі багатьох німецьких медичних термінів лежать латинські та грецькі корені, що робить їх інтернаціональними. Викладання латинської мови у вищому навчальному медичному закладі відбувається паралельно з викладанням фахових медичних дисциплін або передуює їм. Таким чином

зкладаються основи для подальшого свідомого сприйняття інтернаціональної медичної термінології у рідній та іноземних мовах.

Часто у тексті інтернаціональний термін стоїть поряд із німецьким: 1. Der Brustkorb oder der Thorax besteht aus den Rippen und einem Brustbein. 2. Die Zusammenziehung oder die Kontraktion der Muskel und ihre Erschlaffung wird vom Zentralnervensystem gelenkt.

Підручник для медиків „Deutsch im Krankenhaus“ подає паралельно інтернаціональний термін (фахове медичне слово) та німецький термін (загальнономовне слово): der Pulmo – die Lunge, die Pleura – das Brustfell, die Costa – die Rippe, die Trachea – die Luftröhre, das Perikard – der Herzbeutel,

Мабуть усі знають, що грецький словотворчий суфікс **-itis** позначає запальні захворювання. У німецькій мові йому відповідає слово die Entzündung (запалення): die Bronchitis – die Entzündung der Bronchien, die Appendizitis – die Blinddarmentzündung, die Zystitis – die Blasenentzündung. Слово **Ulcus** відповідає німецькому das Geschwür (виразка): das Ulcus ventriculi – das Magengeschwür (виразка шлунку); **-karzinom** – німецькому der Krebs (рак): das Ösophaguskarzinom – der Speiseröhrenkrebs (рак стравоходу); **-lithiasis** – німецькому das Steinleiden (камінь): die Nephrolithiasis – das Nierensteinleiden (каміння у нирках).

Основними шляхами поповнення сучасної медичної терміносистеми німецької мови є:

- запозичення термінів із подальшою адаптацією до норм сучасної мови;
- адекватний переклад іншомовних термінів із використанням наявних у мові слівотвірних ресурсів;
- термінотворення (термінологізація загальноновживаної лексики, слівотворення, утворення багатокomпонентних термінологічних словосполучень).

Виникнення нової лексики на позначення медичних понять складає значну групу новоутворень, що ускладнює процес спілкування фахівців цієї галузі. Чимало проблем виникає через появу все нових скорочень та аббревіатур. Хоча медична термінологія – одна з найстабільніших, все ж до неї надходять нові терміни і більша їх частина – мовні скорочення, аббревіатури. Можна виділити ініціальні скорочення, що вимовляються за назвами перших букв (НKK – Herz-Kreislauf-Krankheit) та скорочення, утворені злиттям двох слів (при цьому з'єднуються перший склад першого слова та останній склад другого слова: Aldol = Aldehyd + Alkohol).

Через постійне оновлення лексики, яке викликане прогресом у галузі медицини, не існує єдиних словників медичної термінології. Однак для фахівця важливо зробити достовірний переклад, бо будь-яка помилка при перекладі медичної інструкції може призвести до нещасного випадку або ж і до смерті людини.

Література:

1. Біров І.Й. Німецька мова для медиків. Навчальний посібник / Біров І.Й., Остич Д.Ю., Палінчак Є.Ф. – Ужгород: “ВЕТА” Закарпаття, 2004. – 224 с.
2. Гавріченко І.В. Лінгвістичний аналіз фахових мов (на матеріалі німецької медичної фахової мови) / І.В.Гавріченко, О.П.Пилипенко // *Studia Lingua: актуальні проблеми лінгвістики і методики викладання іноземних мов.* – 2011. – Вип.1. – С.16-19.
3. Кияк Т.Р. Теорія і практика перекладу / Кияк Т.Р., Науменко А.М., Огуй О.Д. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 586 с.
4. Сологор І. М. Словотворчі функції твірних основ суфіксальних дієслів у сучасній німецькій медичній термінології: автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 «Германські мови» / І.М.Сологор; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2004. – 20 с.
5. Firnhaber-Sensen U. *Deutsch im Krankenhaus: Berufssprache für Ärzte und Pflegekräfte* / U.Firnhaber-Sensen, M.Rodi. – Würzburg: Langenscheidt, 2009. – 128 S.

УДК 811.111:398.8

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ У ПІСНЯХ ДІСНЕЯ

Петій Н.В.

Кафедра англійської філології

Пісня – важлива складова культури будь-якого суспільства, прояв індивідуальності і самобутності народу. У наш час у результаті загальних тенденцій, посиленіх процесом глобалізації, пісня все частіше стає надбанням світу, сполучною ланкою в ланцюзі міжкультурних комунікацій. Вона, таким чином, виступає глобалізованим феноменом, свого роду інструментом культурної експансії, що сприяє поширенню і взаємопроникнення культурних артефактів, цінностей і поглядів. Особливо ефективним є вплив пісні, як і інших культурних проявів, на дитячу свідомість. Недарма пісня становить важливий компонент навчання і виховання в будь-якій лінгвокультурі. Вченими визнано, що процес соціалізації, а зокрема когнітивне розмежування гендеру, починається в дитинстві, і головну роль у засвоєнні дітьми гендерних ролей – характерних поведінкових норм, пов’язаних з маскуліністю і фемініністю, – відіграє соціально-культурне оточення: сім’я, однолітки, вчителі та вихователі, ЗМІ, телебачення, кіно, книги. Пісні, кіно і мультфільми, які оперують аудіо- і візуальними каналами подачі повідомлень, транслюють приклади допустимої або неприпустимої гендерної поведінки і тим самим створюють і ненав’язливо поширюють певні поведінкові моделі, які сприймаються як еталони.

Предметом аналізу є уявлення про мужність і жіночність, зафіксовані в пісенному дискурсі діснеївських мультфільмів. Матеріалом для дослідження послужили тексти пісень мультфільмів (“Aladdin” (1992), “Anastasia” (1997), “Beauty and the Beast” (1991), “Cinderella” (1950), “Hercules” (1997), “Hunchback of Notre Dame” (1996), “Mulan” (1998), “Peter Pan” (1953), “Pocahontas” (1995), “Sleeping Beauty” (1959), “Snow White and the Seven Dwarfs” (1937), “Tarzan” (1999), “The Jungle Book” (1967), “The Lion King” (1994), “The Little Mermaid” (1989).

Пісні мультфільмів Діснея, як і самі фільми, конструюють жіночі та чоловічі образи за традиційними, стереотипними моделями. Вони аксіологічно марковані і містять явну оцінку героїв і їхніх дій, висловлюючи схвалення або засудження того чи іншого стереотипу. Гендерна структура пісенного дискурсу співвідноситься з властивою казці біполярною структурою, відповідно до якої чоловічий персонаж діалектично протиставлений жіночому. Героїв анімаційних фільмів Діснея можна охарактеризувати за такими критеріями: зовнішній вигляд, вік, рід занять, риси характеру, цілі і прагнення.

Зовнішній вигляд і вік практично завжди є визначальними в характеристиці персонажів. «Чарівний світ Діснея» – це світ красивих молодих персонажів. Саме їм належить любов і визнання глядачів. У піснях з героїнею-жінкою ідеальним стереотипним образом є образ юної красуні. *Sleeping Beauty*, *Pocahontas*, *Ariel*, *Snow White*, *Anastasia*, *Jasmin*, *Belle*, *Cinderella* наділені красою від природи: “*One gift – beauty rare, A gold of sunshine in her hair, Lips that shame the red, red rose*” (“*One Gift*”, “*Sleeping Beauty*”). Краса вважається атрибутом молодої дівчини, природним даром, необхідним, щоб завоювати любов чоловіка. Некрасиві персонажі висміюються і ніколи не стають головними героїнями. Жінки середнього віку у Діснея представлені в двох типах: це або “*femme fatale*” – агенти зла в особі відьом, чаклунок, мачухи, що чинять перешкоди позитивним образам; або “*caring grandmothers*”, що дають поради молодим героїням, при цьому останніх – меншість.

Цікаво, що про зовнішній вигляд чоловічих персонажів у текстах пісень майже не згадується. Якщо мова йде про позитивного героя, то просто говориться, що він фізично привабливий (*handsome Prince*). Але більш значущими виявляються його особисті якості: сміливість, цілеспрямованість та ін.

Порівнюючи сфери діяльності, в яких беруть участь чоловіки і жінки, можна знайти багато спільного. Діснеївські герої за родом занять можуть бути як простими людьми з народу, так і титулованими особами: принцесами і принцями. Досягти висот, досягти успіху може будь-хто, але чоловік – за рахунок особистого прагнення і зусиль, в той самий час жінка – лише за неодмінного сприяння свого обранця, а не за рахунок власних сил або боротьби. Крім того, жіночі персонажі, на відміну від чоловічих, асоціюються також з роботою по будинку: “*Go up and do the attic, and go down and do the cellar*” (“*The Work Song*”, “*Cinderella*”).

У рамках патріархального стереотипу позитивної діснеївської героїні запропоновані такі психологічні риси, як доброта, чарівність, турбота про близьких, скромність, сором’язливість, слухняність: “*Men want girls with good taste, Calm, obedient who work fast-paced, With good breeding and a tiny waist*” (“*Honor to Us All*”, “*Mulan*”). Ідеальна дівчина боязлива, жаліслива, жертовна, м’яка, терпляча, прагне до збереження гармонії у відносинах.

Феномен “непомітності жінок” проявляється в тому, що вони не претендують на лідерство і, як правило, не роблять активних дій: “*One day*

you'll awaken to love's first kiss. Till then, Sleeping Beauty, sleep on" ("Sleeping Beauty").

Серед небажаних для дівчини якостей у дискурсі діснеївських пісень фігурують ті, які зустрічаються в негативних героїнь: заздрість, підступність, мстивість, нелюбов до живого, надмірна гордість, лінь: "*Girl, don't be proud, It's O.K. you're in love*" ("I Won't Say", "Hercules").

Дівчині не властиво впадати в лютю, проявляти негативні емоції: "*Hon, we saw you hit the ceiling, Face it as a grown-up*" ("I Will not Say", "Hercules").

Серед невід'ємних атрибутів позитивного героя-чоловіка в першу чергу виділяються безстрашність, непереможність, спрямованість вперед: "*I'll beat the odds, I'll face the world Fearless, proud and strong*" ("Go the Distance", "Hercules"). "*You win... have to continue to grow...climb that uphill slope, Keep pushing that envelope*" ("One Last Hope", "Hercules").

Скромність, соромливість, боязкість чоловіків (у тому числі у відносинах з дівчатами) засуджуються: "*Don't be scared... Don't hide it how you want to kiss the girl*" ("Kiss the Girl", "The Little Mermaid").

До поширених характеристик чоловічих персонажів відносяться епітети *mighty, awesome, nicest, precious, generous, sweet, bold, proud to work with, alluring, never boring, not conceited*. Як правило, герої, що володіють такими якостями, стають предметом обожнювання дівчат: "*When he smiled, The girls went wild with oohs and aahs*" ("Zero to Hero", "Hercules").

Дівчина в піснях діснеївських мультфільмів завжди прагне вийти заміж за принца. Логіка діснеївських сюжетів така, що лише в цьому випадку жіночий персонаж знаходить своє щастя. Причому зазвичай мудра героїня отримує прихильність коханого не за рахунок свого розуму, а завдяки відданості і безкорисливій любові.

У мультфільмі "The Little Mermaid" відьма Урсула відкрито говорить юній Русалоньці, що дівчині з красивою зовнішністю голос зовсім не обов'язковий. Таким чином констатується, що жінці не потрібно висловлювати словами свої почуття, думки, ідеї. Їй достатньо просто любити чоловіка, бути йому вірною і доброю подругою: "*The men up there don't like a lot of blabber. They think a girl who gossips is a bore. Yes, on land it's much preferred. For our ladies not to say a word. ...True gentlemen not at all impressed with conversation. But they dote and swoon and fawn on a lady who is withdrawn*" ("Poor Unfortunate Souls", "The Little Mermaid").

У цьому уривку виражений андроцентричний погляд на гендерні відносини, що припускає вторинність жіночого по відношенню до чоловічого. Героїня орієнтується на смаки та уподобання чоловіка і дотримується їх у виборі моделей своєї поведінки.

Хоча завоювання принца – головна мета героїнь, вони практично нічого не роблять для її досягнення, а лише пасивно чекають. Дівчині, відповідно до ідеології андроцентризму, не властиво робити перший крок, вона приховує свої почуття до того часу, поки герой не простягне їй руку: "*Some day my prince will come... And the wedding bells will ring, Some day when my dreams come true*" ("Some Day My Prince Will Come", "Sleeping Beauty").

На відміну від жіночих персонажів, які мріють в основному про любов і заміжжя, чоловічі прагнення не обмежуються сімейної сферою, хоча і вона важлива: “*Home, Love, Family, I will never be complete Until I find you ...*” (“*Journey to the Past*”, “*Anastasia*”). Чоловіки прагнуть бути кращими, досягти висот, бути героєм, лідером, переможцем, а іноді – володарем. Мотив героїства і особистісного зростання простежується майже у всіх мультфільмах Діснея: “*...from zero to hero in no time flat*” (“*From Zero to Hero*”, “*Hercules*”).

Пісенні гендерні ролі і моделі поведінки відтворюють традиційний, патріархальний стереотип, що представляє собою специфічну конструкцію психологічних рис, поведінкових моделей, навичок, що мають на увазі діалектичне протиставлення чоловіків і жінок, поділ сфер їхньої діяльності. Він передбачає сильного домінуючого чоловіка і слабку залежну жінку.

Поряд з цим у більш пізніх мультфільмах Діснея простежуються егалітарні мотиви, що дозволяє судити про зміну суспільних уявлень про роль чоловіка і жінки. Нові поведінкові стереотипи втілені в таких діснеївських образах, як Ariel, Pocahontas, Mulan. Героїні освоюють атрибути і функції, які в патріархальному стереотипі запропоновані чоловікам. Часто жіночі персонажі в цій гендерній конфігурації проходять випробування, що робить їх активними суб'єктами, але випробування, як правило, гендерно диференційовані.

Наведені ілюстративні контексти конструюють жіночі та чоловічі образи відповідно до нової егалітарної гендерної ідеологією, яка виключає поляризацію фемінності і маскулінності і заснованої на більш збалансованій представленості статей.

УДК 811.111'22

STOP-SHORT UTTERANCES AS MARKERS OF UNDERSTATEMENT

Почепецька Т.М.

Кафедра англійської філології

Attributing understatements to a predominantly English linguistic pattern of behaviour is documented in many works dealing with the English way of life. Among such books are those aimed specifically at teaching English as a foreign language as well as more general publications on English society.

However, the study of understatement as a socio-cultural problem is not the only one in the specific tradition of the studies dealing with the topic. For linguists the problem of the linguistic structure of understatements is more interesting. The linguistic interpretation of the term understatement in this country lies within the sphere of traditional stylistics and is linked with the stylistic device aposiopesis.

In pragmatics, on the contrary, an understatement is not a stylistic strategy but strategy pertaining to the content since it operates within and on the sentence proposition. Grammatical devices of detensification of predicates like word-

negation of predicates and grading of predicates by using adverbs refer to language means used to form understatement.

We as well shall not be concerned here with an understatement as a stylistic device. We shall rather be viewing understatement in the light of the theory of discourse and its pragmatic perspective as it tends to focus specifically on aspects of what is “unsaid or unwritten (yet communicated) within the discourse being analyzed”.

Proceeding from the definition of understatement as a sentence strategy saying less than one means we can conclude that grammatical categories and classes suitable for forming understatement must, even in their immediate semantic function, be somehow down-toning if they are to be compatible with the basic definition.

Having analysed stop-short utterances incomplete due to the fact that the content to be verbalized can harm the hearer we have established that the utterance structure in this case is hearer-motivated and the literal utterance content is influenced by hearer-motivation as well.

The literal meaning apparent in the structure is not identical with what is actually meant. What is meant can be reproduced in a different utterance, or in the continuation of the same one, in which the hearer-motivated restrictions of the original utterance are not considered.

Thus, the structure of a stop-short utterance is similar to the structure of understatement which is generally described in terms of a paraphrastic relationship between two utterances: the one that is actually uttered and is hearer-motivated and the one that is meant and is content-motivated. Despite their difference, the two readings can be interpreted as paraphrases since the difference disappears, when they are interpreted as originating from the speaker.

One more important point should also be mentioned here. The fewer and the lighter the adequacy conditions are made by an utterance, the greater is the chance of them being fulfilled. The smaller is the liability commitment on the part of the speaker, the less likely it is that the utterance will be negated by the hearer.

To sum it all up, the linguistic conditions for forming understatement lie in indirect nomination of the signified by the speaker caused by his desire to minimize the threat to the face, where face means public self-image of a person and refers to that emotional and social sense of self that everyone has and expects everyone else to recognize. Therefore, the understatement as a sentence strategy of saying less than one means occurs where the general question of the emotional acceptability of the content of an utterance becomes acute. Its aim is to make utterances more acceptable and thus to increase their chance of ratification by the hearer.

Література:

1. Кухаренко В.А. Интерпретация текста / В.А. Кухаренко – Д.: Просвещение, 1979. – 327 с.
2. Hubler A. Understatements and Hedges in English / Axel Hubler. – Amsterdam / Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 1983. – 192 с.
3. Jule G. Pragmatics / George Jule. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – 137 с.

МЕТАФОРИ В ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ США ТА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Решетар О.В.

Кафедра англійської філології

В умовах сучасності, коли увага мовної спільноти до політичної комунікації набуває все більших масштабів, проблема політичного дискурсу стає надзвичайно актуальною, відповідно, зростає інтерес до наукових проблем даної галузі. Предмет дослідження лінгвістів варіюється від питань загальної сутності чи структури, до проблем дискурсології нацменшин.

Оскільки, у зв'язку з технологізацією політичного процесу, політики “працюють на глядачів чи слухачів”, важливим постає вибір вербальних засобів впливу задля імплементації однієї з пріоритетних функції комунікації – маніпуляції. Метафора є одним з найефективніших засобів впливу на адресата завдяки актуалізації оцінних смислів. У своїй книзі “Метафори, якими ми живемо”, Дж. Лакофф та М.Джонсон наголошують, що метафора є частиною людського функціонування, завдяки їй будується розуміння нашого досвіду. На думку вчених, метафора не відображає реальність, а сама її творить. У процесі вивчення політичного дискурсу роль метафори набуває особливого значення, адже вона функціонує як живий організм, що взаємодіє з навколишнім середовищем.

Британський дослідник Дж. Чартеріс – Блек, проаналізувавши риторичу британських політиків, визначив пріоритетною тенденцію використання метафори задля актуалізації потрібних емотивних асоціацій та створення політичних міфів про героїв та злодіїв, месій та монстрів.

Цікавим є науковий доробок британського лінгвіста А. Мусолффа, який дослідив динаміку політичної метафори в рамках однієї понятійної сфери. Так, А. Мусолфф простежив розвиток метафори “Європа – це мій дім” кінця ХХ початку ХХІ століття на матеріалі англійських та німецьких періодичних видань. Учений виділив два періоди у розвитку метафори дому: “оптимістичний” та “песимістичний”. Проаналізувавши метафори другого періоду, дослідник зазначає, що англійці частіше відображали у метафорі дому песимістичний зміст, що підтверджується назріваючою гострою загальноєвропейською політичною проблемою виходу з Європейського Союзу.

О.М. Телятнікова та О.І. Круглова проаналізували концептосферу британського політичного дискурсу, виділивши ключові концепти в промовах прем'єр міністрів Великої Британії: “power”, “leadership”, “democracy”, “change”. Важливо зазначити, що сучасна британська політична риторика має помітну тенденцію до заміщення концепту “power” на

“leadership”, який вважається менш агресивним. Концепт “change”, у свою чергу, активізується у період зміни ключової сили на політичній арені країни.

У порівнянні, американським політикам притаманна більша “наближеність до народу” та яскравіша риторика.

У своїх промовах Г. Клінтон часто використовує концепт “Women’s Fate” :

- *“I believe that the rights of women and girls is the unfinished business of the 21st century.”*

- *“Women are the largest untapped reservoir of talent”.*

- *“...getting to that future will be difficult and will require every single tool in our toolkit”.*

Образність та метафоричність висловлювань Г. Клінтон під час її публічних виступів створює дружню атмосферу, політик апелює не лише до логіки, а й до емоцій та відчуттів реципієнтів.

Б. Обама у своїх промовах оперує такими концептами як Безпека, Охорона Здоров’я, Економіка.

- *“I am eager to hear from all of you about how the economy looks from your perspective and your forecast for the next few months”.*

- *“... the health care system that is broken.... I want every family.... go and purchase their own health care”.*

Президент наголошує на соціальній рівності та єдиному баченні спільних потреб, інтересів та відповідальності. Риторика Б. Обами як політика визначена його політичною позицією як демократа та спрямована у соціальне та політичне русло.

Таким чином, когнітивні метафори відображають економічну, суспільну та політичну ситуацію в країні, завдяки чому частково формують картину світу суспільства як діючих так і потенційних виборців. При цьому політики апелюють до найважливіших людських цінностей, не залежно від національної приналежності. Проте британський політик на протигагу США є більш нейтральним та аргументативним, та характеризується більшою стриманістю та дистанційністю.

УДК 811.111'373.46:51

SEMANTIC WAY OF TERM FORMATION IN ENGLISH MATHEMATICS TERMINOLOGY

Rohach L.V.

*Кафедра англійської філології,
кандидат філологічних наук, доцент*

At the present stage of language development society influences all language terminological processes such as term formation, interaction of generally used lexics and terminology, borrowing of terms from other languages and subsystems, development of polysemy, synonymy, antonymy, standardization and unification

of terms, etc. We have made an attempt to investigate the semantic peculiarities of the English terminological system of mathematics.

Terms are words which belong to the terminological system of some field, or more fields, but which are in most cases also words of the general word stock. The semantic analysis of terms is especially urgent in the sense of acquiring new special meaning by the terms already existing in other special languages, and those which were formed as a result of reconsideration of generally used words. This phenomenon is called the semantic way of term formation, or terminologization.

The analysis has shown that in the English mathematics terminology there are words, which, by getting a specific meaning which corresponds to the definite notion in the special field of knowledge, get the status and the characteristics of terms and become the components of the mathematics terminological system. This process takes place without the change of the primary meaning of the term in general vocabulary. The indicated words have passed the process of terminologization, if they got a special definition, and found their place in the system of particular terminology science. The change of meaning of a word which becomes a term, results in the changes of its semantic relations, losses of connection with general language synonyms and antonyms and so on.

The semantic way of term formation means the appearance and adaptation of new terms in the language by semantic transformation of already existing words. As the thinking obtains new data on the reality through the known stock of information, there appears a situation, in which a certain scientific concept due to its similarity with the common concept can be designated by the same sign as the latter instead of a specially formed term. Thus, the secondary use of lexical units accompanied by the reconsideration of their semantics is observed.

In the system of the English language, there exists a constant bilateral connection between the scientific terminology and the general vocabulary. This process can be observed during the phenomenon of transition of terms from the special language into the generally used one, the result of which is the situation when not only separate terms get distribution, that lost their functions in the special terminological systems but also the whole groups of terms from different sciences”.

Any word or word-combination can become a term in case that its meaning is included into a certain system of concepts, which concerns a certain systematized field of knowledge. A generally used word entering the terminological system “preserves its sound form, but acquires another semantic meaning, starting to denote a special concept”.

In the English language there are general language lexical units, which having acquired the specific meaning in the terminology of mathematics became the components of the mathematics terminological system. This process occurs without the change of the initial meaning in general lexis. Such words become terminologized if, having received a special definition, they occupy their place in the system of mathematics terminology. In the language material under investigation, we observe the semantic process of terminologization. The semantic

analysis of our material showed that semantic way of term formation is one of the most spread way of term formation in the English terminology of mathematics.

The analysis of the language material enabled us to make the conclusion that in mathematics terminology the interaction between general and special meaning is closely connected with the two basic ways of secondary nomination: metaphor and metonymy. In terminology, a metaphor is a means which provides a vivid expression of “concrete scientific idea with the help of a certain picture known for us from the previous experience and stimulates our thoughts in the necessary direction by these means”. The initial stage of using metaphors in terminology is the “verification of identity of the properties of objects, in the process of establishment of new referent relations, which are regulated by the laws analogical to those set before”.

The term of mathematics **contradiction** is fixed in the special dictionary as *a statement that is necessarily false because of its logical structure, regardless of the facts*. General language dictionary describes this word as 1) *a difference between two statements, beliefs, or ideas about something that means they cannot both be true*; 2) *the act of saying that someone else's opinion, statement etc. is wrong or not true*. The semantic feature of *being not true, wrong* was taken to nominate the scientific concept in mathematics that has such peculiarities. The terminological unit **difference** in special mathematical usage denotes *the result obtained by subtracting two numbers*. General language dictionary defines it as: 1) *a way in which two or more people or things are not like each other*; 2) *the amount by which one thing is greater or smaller than another*. We consider that implicitly the special meaning of the term **difference** resembles its second general language meaning. **Product** in mathematics terminology is *the result obtained when two numbers are multiplied*. In general language **product** is used in the following meanings: 1) *something that is grown or made in a factory in large quantities, usually in order to be sold*; 2) *mathematics the number you get by multiplying two or more numbers*; 3) *something that is produced through a natural or chemical process*. As we can see, the explanatory dictionary qualifies the word **product** as a term of mathematics. We can vividly see the connection of terminological meanings with the general language one through the semantic feature *the result of something*. The term **permutation** in mathematics refers to *the number of different ways of choosing things from a group of n objects, when you care about the order in which they are chosen, and the selection is made without replacement*. It is closely connected with the general language meaning of this word *one of the different ways in which a number of things can be arranged*. The semantic feature of *something different* unites terminological and general language meanings of the lexical unit **variable** on the basis of metaphoric connection: *math. a mathematical quantity which can represent several different amounts; something that may be different in different situations, so that you cannot be sure what will happen*. The word **true** is characterized by such general language meanings: 1) *based on facts and not imagined or invented*; 2) *the true nature of something is its real nature, which may be hidden or not known*; 3) *used when you are admitting that something is correct, but saying that something else, often opposite, is also correct*; 4) *having*

all the qualities which a type of thing or person should have; 5) faithful and loyal to someone, whatever happens; 6) fitted, placed, or formed in a way that is perfectly flat, straight, correct. The last general language meaning was taken to nominate the mathematics concept on the basis of their likeness. The term true denotes one of the two truth values attached to statements. It corresponds to what we normally suppose: "true" means "accurate," "correct."

In English as in many other languages we observe a natural process of terminologization of the language units into terminology. There is no clear border line between scientific-technical categorizing, classifying thinking and general language communication, where meanings of words and utterances show a high degree of ambiguity. Because of the constant switching between different types of meaning and parallel "processing" at different places the human brain is highly productive in coping with any communicative situation.

Література:

1. Алексеева Л.М. Метафорическое терминопорождение и функции терминов в тексте: Автореф. дис. докт. филол. наук / Л.М. Алексеева. – М., 1999. – 32 с.
2. Бугулов Е.Н. Метафора как словообразовательное средство в английской научной терминологии / Е.Н. Бугулов. – К. : Ин-т теоретической физики АН УССР, 1979. – 22 с.
3. Казыро Г.Н. К проблеме лингвистического термина (на материале лексикологической и семасиологической терминологии французского и немецкого языков) : Автореферат дис. канд. филол. наук / Г.Н. Казыро. – М., 1980. – 28 с.
4. Максимова Т.М. Терминообразование и общезыковая лексика / Т.М.Максимова // Тезисы докладов научно-методической конференции "Современные проблемы терминологии". – Владивосток, 1989. – С. 58 –59.
5. Негомедзянов В.М. Термины в русской устно-разговорной речи / В.М.Негомедзянов // Структура и функционирование языка. – К. : Наукова думка, 1982. – С. 67 – 73.
6. Downing D. Dictionary of Mathematics Terms / D. Downing. – USA : Barron's Educational Series, 2009.
7. Dictionary of Science and Technology. – London : A & C Black, 2007.
8. Longman Dictionary of Contemporary English. – Longman Group Ltd, 2000.

УДК 811.111'25

NATIONALLY-LOADED WORDS IN TRANSLATION FROM UKRAINIAN INTO ENGLISH

Сливка М.І.

*Кафедра англійської філології
кандидат філологічних наук, доцент*

The article discusses the major ways and communicative strategies of rendering the nationally colored terminological and other conceptually meaningful elements of the historical scholarly discourse. The units whose referential meaning and/or semantic implications bear the imprint of the Ukrainian cultural, social or economic history life-style reflect a variety of specific features of national world outlook and ethnic ways of the "linguistic mapping" of the reality.

The distinctive features of the Ukrainian national culture are well perceived against the background of the internationally recognized terms that are extensively

used by the translators and the authors of the English publications about Ukraine as a means of explaining the basic referential meanings of the transcribed or calqued original units. Communicative interpretation of the source language term and its contextual implications depends very much on the profound analysis of the national conceptual system which is generally recognized as being intertextual and cross-genre by nature. An indispensable element of the historical scholarly discourse is the network of references to the sources and papers written by a variety of the other participants. Thus each text enters a kind of a hypertext which is a multilevel structure consisting of the interdependent lines of description.

Therefore each translator of the historical text is concurrently a researcher investigating the cognitive potential of the conceptually relevant features of the languages that come in contact. The interconceptual theory of translation, of which the current research strives to be a part, construes the process of getting across the historico-cultural text message as a process of rediscovering by the translator of the essence of the source language text.

The research demonstrated that the cognitive potential of the historico-cultural nominations is a quite diverse and variable value. It can be adequately represented in translation only through the prism of a variety of systematic links which take into account not only the individual text choices and preferences, but the respective professional discourse as a whole.

The commonest way of rendering the historico-cultural nominations is the combination of transcription and the TL lexical or descriptive equivalent (including the calques). The sequence of the transcribed and descriptive elements depends mostly on the genre of the text or the translator's individual choice. Encyclopedias give preference to placing the transcription in the initial position, while in monographs, articles etc the lexical equivalent of the Ukrainian nomination or its description precedes the transcription more often than not.

Some nominative units, however not a part of the regular historical terminology, are loaded with a considerable degree of connotative power and in the specific conditions of the ethno-cultural discourse demonstrate the ability of becoming historical category markers, for instance: "Usually people deem Ukrainians a peasant, coarse nation. A Ukrainian, in other words that means a muzhik. For this reason Skalozub seemed to have taken it an obligation to prove, by his own example, that Ukrainians were not muzhiks alone, that some of them dress in the European fashion, have good manners and speak Ukrainian, but not muzhik Ukrainian". The semantic backgrounds of the English word *peasant* and its Ukrainian lexical counterpart *мужик* differ; for that reason the author uses the transcribed Ukrainian word *muzhik* which, alongside of the descriptive contextual explanation, reflects the major part of the implications characteristic of the source language unit.

A considerable part of the historico-cultural nominations are proper names. The complexity of their adequate representation in the TL text is rooted not only in the lack of the unified transliteration rules both in Ukraine and outside, but also in the discrepancies of the historical paradigms of which the respective names or their derivatives may be a part. The initial Cyrillic spelling or/and the phonological

value of individual graphemes is in some cases a problem itself which produces different TL representations: Volodymyr :: Vladimir, Olga :: Olga, Ihor :: Igor etc. In most cases it is the linguistic awareness of the author (or translator), along with his/her conceptual historical outlook, which determine the choice between the possible options. The translator should not overuse the means that emphasize the national colouring. If the text is over-loaded with the nationally coloured exotic components, the reader could be fatigued by the vast amount of unfamiliar details. His attention might be diverted from the key points of the message. His focus on the realias can make him overlook other important parts of the message.

УДК 81'243:165.194

ДО ПИТАННЯ ПРО КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД У ПОБУДОВІ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ

Сливка Н.Т.

Кафедра іноземних мов

Конкретизуючи задачі, які стоять перед когнітологами, Є.С.Кубрякова слушно зауважує, що їхні зусилля мають бути спрямовані на те, щоб “вибрати із власне мовного матеріалу якнайбільше відомостей про нього самого і про те, що стоїть за цим матеріалом” . Розвиток когнітивного підходу до вивчення мовних явищ сприяє розумінню мови як джерела знань про концептуальні чи когнітивні структури нашої свідомості. Враховуючи те, що мовні категорії невідокремлені від мисленнєвих категорій, вивчення мовних явищ передбачає оперування когнітивними категоріями.

Як відомо, людська думка не має деякого конкретного та єдиного варіанта репрезентації. За своєю природою думка людини передбачає, з одного боку, об’єктивний та незалежний від неї матеріальний світ, який вона відображає, а з іншого – вербальні засоби її вираження. Мова не виконує функцію породження думки, але надає можливість формування та реконструкції ментальної реальності людини. Реальна дійсність відображається в мозку людини як процес мислення та як накопичення знань про цю дійсність, які репрезентовані в матеріальних формах мови. В результаті у людини формуються загальні поняття , які потім утворюють цілісну і гнучку систему знань про світ. Мислення не тільки існує у формах думок, але реалізується у конкретних вербальних одиницях різної складності, які й експлікують їх. Мова є невід’ємною частиною людського пізнання і пов’язується з філософським осмисленням дійсності. Вона забезпечує нації безперервність духовного життя, конденсує світоглядну систему, закріплює й зберігає ціннісні уявлення особистості й, у свою чергу, впливає на їх виникнення у свідомості людини.

Наша система знань складається із концептів різного рівня складності й абстракції, сформованих у різні способи. Концепт існує у ментальній реальності людини як сукупність знань й інформації про минулий,

актуальний та вірогідний стан справ у реальному світі в контексті цінностей, потреб, оцінки, асоціацій, емоцій і т.д. Усвідомлення його як ментального утворення дозволяє не тільки реконструювати ментальний світ носія мови, але й відтворити його етноментальну характерологію. Ю.С.Степанов визначає концепт як “згусток культури у свідомості людини”; те, у чому культура стає складовою ментального світу людини.

На сьогодні у рамках досліджень із когнітивної лінгвістики вчені намагаються детальніше розкрити відношення між сприйняттям, усвідомленням дійсності, концептуалізацією, способами організації концептів у структури знань та способами закріплення, фіксації цих структур знань у мові. Лінгво-когнітивні простори різних національних культур можуть суттєво відрізнитись один від одного за наявністю концептів, їх когнітивно-семантичними структурами та принципами їх лексико-граматичної організації вираження у мовному матеріалі.

В інтерпретативному режимі система вербальних значень співвідноситься з етнокультурною компетенцією носіїв мови, концептуальне наповнення якої представляє собою одну із визначальних рис менталітету культурної спільноти, так як саме у мові, через призму характерних для неї стереотипів, еталонів (семантичного, лексичного характеру та граматичних категорій) відображено концептуальне світосприйняття носіїв мови. Ілюстративним прикладом вище сказаного можуть слугувати етикетні формули для відтворення одних тих же комунікативних ситуацій в українській та англійській мовах. Українські етикетні одиниці *На здоров'я! Їжте на здоров'я! Пийте на здоров'я! Носіть на здоров'я!* мають лаконічний відповідник в англійській мові *You are welcome!* Побажанню людині, яка пчихнула, в українській мові *Будьте здорові!* відповідає англійський сталий вираз етикету *(God) bless you!* Всі вище згадані етикетні формули в обох мовах вербалізують концепт “доброчливості”, та в українській мові, на нашу думку, простежується конкретизація даного багаторівневого концепту за рахунок його асоціативного зв'язку з концептом “здоров'я”, що й лексично прямо відображено в поданих українських етикетних виразах.

Когнітивне наповнення просторових показників (прислівників, прийменників, постпозитивів) також відіграє помітну роль у специфіці мисленнєвого членування навколишнього світу деяким етносом та формування його мовної картини світу. За допомогою цих просторово функціональних одиниць мови здійснюється категоризація результатів пізнавальної діяльності людини і відповідно врахування їх когнітивного змісту забезпечує розуміння специфіки внутрішніх зв'язків між елементами певної мовної картини світу та сприяє вільному володінню іноземної мови.

Прислівники, прийменники, постпозитиви показують на просторові відношення між об'єктами, в деякий визначений спосіб зорієнтовують досвід людини, “вписуючи” об'єктивну реальність в просторові моделі (наприклад, моделі вертикалі й горизонталі). Вибір прийменника зумовлений, з одного боку, специфікою взаємодії людини та середовища, а з іншого боку – культурно-національними нормами, стереотипами – особливостями

національного світосприйняття. Так прийменники *down* та *up* в англійській мові відтворюють типову просторову модель вертикалі, яка традиційно наявна й в інших мовних картинах світу, вказуючи на рух униз та уверх відповідно. Однак фразові дієслова англійської мови, які містять їх, можуть викликати певні труднощі розуміння в іноземця, хоча слугують когнітивним наповненням вищезгаданої просторової моделі вертикалі. Англійське речення *He walked up and down the room*, що українською мовою перекладається як *Він ходив туди-сюди по кімнаті; Він не знаходив собі місця в кімнаті*, є прикладом того, як прийменники, будучи граматично службовою категорією, слугують маркерами національної картини світу.

Відмінності у мовних явищах відображає різницю не в способі мислення (тобто в характері когнітивних процесів), але й в особливостях концептуальної сітки. Вивчення цих особливостей на основі мовного матеріалу надає можливість краще зрозуміти власну культуру та мислення, а також інші культури та типи світобачення.

Література:

1. Баксанский О.Е. Репрезентирование реальности: когнитивный подход / О.Е.Баксанский, Е.Н.Кучер. – М.: Альтекс, 2001. – 140 с.
2. Кравченко А.В. Является ли язык репрезентативной системой? / А.В.Кравченко // *Studia Linguistica Cognitiva*. Вып. 1. Язык и познание: Методологические проблемы и перспективы. – М.: Гнозис, 2006. – С.135-156.
3. Кубрякова Е.С. Проблемы представления знаний в языке / Е.С.Кубрякова // Структуры представления знаний в языке. – М.: ИНИОН РАН, 1994. – С.5-31

УДК [811.161.2+811.111]’373

ЗАПОЗИЧЕНІ ТЕРМІНОТВОРЧІ ЕЛЕМЕНТИ В ЮРИДИЧНІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

Смужаниця Д.І.

*Кафедра іноземних мов
кандидат філологічних наук, доцент*

Вагомим джерелом розвитку французької та української юридичної термінології є запозичення окремих терміноелементів при термінологічному словотворі.

Термінологічний словотвір тісно пов'язаний з тенденцією до економії мовних знаків, що передають зміст висловлювання. Тому особливо продуктивними залишаються префікси латинського та грецького походження, які формують юридичні терміни зі сфери міжнародного вжитку.

Розглянемо детальніше відповідники найуживаніших запозичень термінотворчих елементів. Так, терміноелемент **со-** має значення спільності, подібності і передається українською мовою здебільшого:

1) словами з префіксом **спів-**:

collaboration_f – співробітництво; *coindivisaire_m* – співвласник;

2) термінами з префіксом **ко-**: *co-impérium* – коімперіум (спільна влада кількох держав над чужою територією);

3) словосполученнями, утвореними за схемою: „**один**” + **основа терміну**: *cogérant_m* – один із управляючих; *cohéritier_m* – один із спадкоємців (при наявності кількох);

4) словосполученнями, що включають слово **разом** або його контекстуальні відповідними; *cohabiter* – жити разом.

Терміноелемент *dis* входить до складу юридичних термінів із значенням, протилежним словотвірній основі чи зі значенням ненаявності певної ознаки. В українській мові вони відтворюються:

1) українськими термінами із префіксом **дис-**: *discréditer* – дискредитувати; *discrimination* – дискримінація;

2) термінами з префіксом **роз-**: *dislocation (d'un Etat)* – розчленування (держави);

3) термінами з префіксом **пере-**: *disqualifier* – перекваліфікувати;

4) термінами-словосполученнями, у складі яких зустрічаються слова „звільняти”, „припинення”, „ліквідація”: *dissolution_f* – припинення діяльності, розформування, ліквідація; *dispenser* – звільняти від обов'язків.

Французькі юридичні терміни з терміноелементом *extra* мають за формальні відповідники в українській мові *екстра-*, *поза-*, рідше *не-*: *extracontractuel* – позадоговірний; *extraconjugal* – позашлюбний; *extralégal* – незаконний; *extrajudiciare* – позасудовий; *extraterritorial* – екстратериторіальний.

За допомогою термінотворчих елементів **sub** та **sous** утворюються юридичні терміни зі значеннями неповноти вираження певної властивості, підпорядкування вищій ланці в ієрархічній структурі.

В українській мові формальним відповідником цього терміноелемента є префікс **суб**, однак це не означає, що терміни з префіксами **sub** чи **sous** найвдаліше передаються українськими термінами із префіксом **суб-**. Існує кілька еквівалентних варіантів у межах юридичної терміносистеми української мови:

1) терміни з префіксом **суб-**: *sous-contrat_m* – субнідряд; *sous-compte_f* – субрахунок; *sous-préfet_m* – субпрефект; *sous-licence_f* – субліцензія;

2) терміни з префіксом **під-**: *subdivision_f (administrative)* – підрозподіл; *sous-bail_m* – піднайм; *subornation_f* – підкуп. У виразі *subornation d'interprète* вживається у значенні спонукання перекладача до неправильного перекладу. Існують терміни, для яких однаково підходить у перекладі вживання як міжнародного терміноелемента **суб-**, так і українського **під-**: *subordination_f* – підпорядкування, субординація;

3) терміни з префіксом **недо-**: *sous-estimation_f*, *sous-évaluation_f* – недооцінка, занижена оцінка; *sous-livraison_f* – недоставка;

4) термінами зі словами „нижчий”, „молодший” за званням чи посадою: *sous-directeur_m* – заступник директора; *sous-brigadier_m* – чин молодшого керівного складу в поліції; *soussigné_m* – нижчепідписаний.

Терміноелемент **quasi-** утворює терміни-іменники, відповідниками яких в українській мові є також терміни з запозиченим елементом **квазі-**, або ж власне українським префіксом **псевдо**. На нашу думку, при такому перекладі доцільно подавати коротке пояснення або ж перекладати значення описовим методом: *quasi-délit_m (civil)* – квазіделікт (навмисне правопорушення), *quasi-contrat_m* – квазіконтракт, квазідоговір (ведення чужих справ без доручення). В останньому випадку можна використати терміноелемент **псевдо-**: *quasi-contrat_m* – псевдодоговір.

Частіше українському терміноелементу **псевдо-** відповідає при перекладі французький еквівалент **pseudo-**: *pseudo – récidive_f* – псевдорецидив (здійснення кількох злочинів внаслідок збігу несприятливих обставин); *pseudonyme_m* – псевдонім.

Міжнародний терміноелемент **poly-** має значення „багато” і перекладається українською мовою своїм безпосереднім відповідником полі- або ж словами з початковою основою **багато-**: *polygamie_f* – багатошлюбність; *polygraphe_m* – поліграф, детектор брехні.

За допомогою префікса **pré-** утворюються французькі юридичні терміни, українські відповідники яких:

1) приєднують слова „**попередній**”, „**наперед**” до значення основи: *précrédit_m* – попередня оплата; *prédécède_m* або *prémourant_m* – раніше померлий; *préfinancement_m* – попереднє фінансування, передоплата; *préfixer* – встановлювати наперед; *préméditer* – наперед обдумувати;

2) використовують термін з префіксом **перед-**: *préfinancement_m* – передоплата; *préretraite_f* – передпенсійне припинення трудової діяльності;

3) передаються описовим шляхом через розкриття лексичного значення позначуваного поняття: *prédécé_m* – смерть однієї особи, яка настала раніше смерті іншої особи; *prédélinquant_m* – особа, схильна до вчинення злочинів.

Таким чином, за характером термінотворення в підмові юриспруденції нами не виявлено особливих розходжень у типології морфем чи словотворчих моделей. У порівнюваних терміносистемах паралелізм віддієслівного, відіменного чи відад’єктивного термінотвору, а також домінування словотворчих аналогів свідчать про типологічну близькість юридичних терміносистем на словотворчому рівні.

УДК 811.111’42

СОЦІАЛЬНІ КАТЕГОРІЇ МОДУСУ ЯК РЕПРЕЗЕНТАНТИ ЕМОЦІЙ У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Станко Д.В.

Кафедра англійської філології,
кандидат філологічних наук, доцент

Лінгвальна репрезентація об’єктів позамовної дійсності, зокрема емоцій і почуттів комунікантів, неодноразово висвітлювалась у мовознавчих студіях, що засвідчують праці Е. Л. Носенко, Т. О. Биценко, Г. П. Грайса.

З метою аналізу особливостей вираження емоційності в сучасному англомовному політичному дискурсі, що служить об'єктом дослідження, у статті основна увага зосереджується на таких соціальних категоріях модусу як: найменування осіб, директиви та категорія ввічливості. Критерієм їх виділення є протиставлення позицій адресантів та їх інтенцій у процесі спілкування, спрямованих на адресата. Саме ці категорії модусу віддзеркалюють різні соціальні взаємини між учасниками спілкування та особами, які не беруть участі в комунікації, що увиразнює експресію емоційності у політичних текстах.

Щоб отримати позитивний результат комунікації, політики будують висловлювання так, щоб керувати комунікативною поведінкою адресата й фіксувати його увагу на потрібних для адресанта елементах змісту залежно від їх актуального членування для досягнення своєї мети у спілкуванні. Адресованість мовлення віддзеркалює суб'єктивну модальну оцінку адресанта, яка часто у політичних текстах засобів масової інформації емоційно забарвлена. Оцінне ставлення може стосуватися 1-ї особи – адресанта, 2-ї особи – адресата, 3-ї особи чи осіб, які безпосередньо не беруть участі у спілкуванні. Спілкуючись, адресант позасвідомо або навмисно виказує в мовних одиницях своє або адресатове соціальне походження, стать, вік, рівень освіти й культури, вид занять, тобто належність до певної соціальної групи, соціального прошарку суспільства. Наприклад, у висловлюванні *“I’m pretty encouraged by the field we have,” he said. “We’ve got a pretty conservative field of candidates.”* (The CBS News. 08/10/2011) емоційне ставлення адресанта передається лексико-семантичними одиницями *pretty conservative field of candidates*, які засвідчують належність адресата до певної політичної партії та передають радість мовця.

Вираження емоційності може бути безпосереднім або опосередкованим. При безпосередньому адресантом надається перевага спеціальним словам, які стають знаковим віддзеркаленням соціального статусу адресата, як-от: *The same goes for the wider role of the “Giant from Bosphorus”: as it approaches the world predominantly with its “Islamic” face, Turkey’s influence is felt mostly between Sarajevo and Baku* (Global Politician. 09/05/2011), де метою адресанта є підкреслення високого статусу адресата, важливості його участі у певних політичних подіях. Прикладом опосередкованого вираження емоційності постає весь фрагмент дискурсу. Висловлювання *Instead, the governor delivered a much more personal speech about his Christian faith and his view that “God uses broken people to reach a broken world”* (The New York Times. 14/09/2011) характеризує політичного діяча як щиру, віруючу людину, яка варта поваги й довіри.

Через варіативність засобів репрезентації категорії статусу та підключенні до експресії статусу інших значень у реченні *He said on Wednesday he didn’t see himself as having left the Republican party. Rather, he said, “the Republican party has left me.”* (The CBS News. 28/12/2011), озвучуючи свою приналежність до певного соціального статусу, автор

намагається передати невдоволення з приводу політичних колізій щодо його особи та викликати співчуття в учасників комунікації.

Залежно від емоційного стану адресанта, його ставлення до адресата мовлення синтаксична конструкція оформляється наказовою або спонукальною, категоричною або ввічливою, прохальною інтонацією. В англomовному політичному дискурсі спонукальна або наказова інтонація із спадно-висхідним тоном використовується адресантом, соціальне становище якого є вищим від того, кому адресується мовлення. У висловлюванні *You know, I hope that after all the recent experiences our close partners and friends must learn that you can't torpedo existing contracts – even if you don't like them, like when our colleagues and partners, the president of Ukraine or the Ukrainian Prime Minister say that a contract is unfair and bad and they won't honour it. It is completely unacceptable. All agreements, as long as they are not refuted in court or abandoned by the parties, must be carried out (Euronews. 08/09/2011)* статус президента надає право адресантові наказувати, спонукати до дії. Спонукальна інтонація передається за допомогою конструкцій з модальним словом *must*, які водночас засвідчують впевненість та рішучість адресанта.

Категоричність інтонаційної конструкції речення базується на статусних оцінках адресантів. Прагматична мета оцінки адресанта полягає в спонуканні адресата до вчинення або невчинення певної дії. Категоричність у ствердженні, «виступаючи у сукупності з лексичними, синтаксичними та експресивними значеннями», є засобом передачі семантики висловлення й робить мовлення не лише інформативним, виразним, а й психологічно дієвим. Комунікативна стратегія адресанта спрямована на здійснення прямого впливу на адресата, до сприйняття ним такої поради, яка є корисною для адресата, наприклад: *He added: "Don't leave it to a bunch of Washington politicians to tell you how to live your life." (The New York Times. 14/09/2011)*, де інтенсифікація емоційності підсилюється порівнянням політичних опонентів зі стадом.

Інтонаційна ввічливість, прохальна інтонація визначається семантикою емоційного висловлювання й зумовлюється реквестивними, ін'юнктивними актами, різними намірами адресанта – одержати нову інформацію, виказати своє ставлення до певних подій, дещо уточнити тощо. Як відомо, ввічливість може реалізуватись у різних комунікативних типах і видах речень, якими особа інтонаційно виражає ствердження, запитання, прохання, спонукання до чогось. Прагматичні пресупозиції адресата змушують адресанта дотримуватись правил мовленнєвої поведінки для мовця, використовувати відповідні формули етикету: *But I just want to fallow up, Mr. Speaker.... Congresswoman Bachman, do you have anything to say about what Governor Perry just said. You're a mom... (The Washingtonpost. 12/09/2011); Asked whether it was possible to had talks if Col Gaddafi had not stepped down, Mr. Longuet said: "He will be in another room in his palace with another title," referring to the fact that Col Gadaffi has agreed to steer clear of any peace talks (The Morning Star. 11/07/2011).*

Аналізуючи висловлювання *Sam Vaknin: Can you foresee a dominant regional role for China and Turkey? Stevo Pendarovski: China's global penetration is based on its search for resources and political influence and despite persistent local perceptions the Balkans has never been a big reservoir of both...* (*The Global Politician. 09/05/2011*) відзначимо ввічливе запитання з використанням модального дієслова *can* професора Сема Вакніна до колишнього радника президента Македонії з питань закордонної політики, а зараз голови виборчої комісії професора Стево Пендаровські, на яке подається чітка та рішуча відповідь. Отже, ввічлива інтонація у політичному дискурсі є характерною для адресанта, що має статус нижчий від статусу адресата або ж рівний адресатові.

Через звертання адресант не тільки передає свої емоції, а й апелює до свідомості адресата, часто навіюючи почуття родинної близькості, соратництва, як-от: *Then came a day of reckoning, during the second semester of his sophomore year at Texas A&M University, when he went to see the dean of the veterinary school. His advice: switch to an easier major. "He said, 'Son, I'm looking at your transcript," Mr. Perry said. "You want to be an animal science major."* (*The New York Times. 14/09/2011*). Для вираження люб'язності, доброзичливого ставлення мовець використовує звертання, в яких повага до адресата підкреслюється додаванням до найменування адресата пошанної прономінативної форми, наприклад, *Herman Cain: ...Another market driven idea, allow association health plans... (Applause). Moderator: Thank you, Mr. Cain (The Washingtonpost. 12/09/2011)*.

Таким чином, найменування осіб, директиви, формули ввічливості як різновиди соціальних категорій модусу у сучасному англомовному політичному дискурсі є виразниками емоційності, завдяки якій адресант впливає на адресата мовлення, реалізуючи свої комунікативні наміри.

Література:

1. Носенко Э. Л. Эмоциональное состояние и речь: монография / Э.Л. Носенко. - К. : Вища школа, 1981. – 194 с.
2. Биценко Т. О. Исторична динаміка експресивів негативної емоційності в англійському дискурсі XVI-XX ст. : автореф. Дис.... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Т.О. Биценко. – Харків, 2004. – 20 с.
3. Grice H.P. Logic and Conversation // Syntax and Semantics / H. P. Grice. – N.Y. : Academic Press, 1975. – Vol. 3 : Speech Acts. – P. 41-52.
4. Шаповал А.І. Імплікатурне вираження емоційного змісту в англомовному емотивному дискурсі / А. І. Шаповал // Сучасні проблеми та перспективи дослідження романських і германських мов і літератур. – 2007. – Т. №2. – С. 143-145.

УДК 81'1

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЗІСТАВНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СУЧАСНОМУ МОВОЗНАВСТВІ

Токарь Є. В.

Кафедра англійської філології

Зіставлення мов є предметом пильної уваги мовознавців. Починаючи з

60-х років минулого століття, у мовознавстві спостерігається бурхливий розвиток зіставних досліджень на матеріалі різних мов світу. Зіставний аналіз споріднених та неспоріднених мов дозволяють виявити лінгвістичні універсалії, типологічні та індивідуальні властивості мовних систем, розбіжності та подібності, які відображають особливості світосприйняття носіями різних мов.

Зіставні дослідження знаходяться в центрі уваги провідних вітчизняних та зарубіжних лінгвістів: М. П. Фабіан, Д. І. Квеселевич, Ю. О. Жлуктенко, Л. О. Пономаренко, С. О. Швачко, І. В. Корунець М. П. Кочерган, О. В. Тищенко, В. М. Манакін, В. Г. Гак та інших. Дослідження у галузі зіставного мовознавства та популяризація робіт учених сприяли зростанню зацікавленості у висвітленні ізоморфних та аломорфних явищ у різних мовах.

За останнє десятиліття спостерігається поєднання двох лінгвістичних напрямів – семасіології та зіставного мовознавства, що спричинило появу цілісної концепції контрастивної семасіології. Сучасні дослідники концентрують свою увагу на зіставленні структурно-семантичних та функціональних особливостей мовних одиниць на різних рівнях. Таким чином, залежно від конкретного предмета дослідження розрізняють напрями вивчення структури мови, хоча такий поділ є досить умовним.

Зіставне мовознавство початку ХХ століття відзначається урахуванням основних загальнолінгвістичних тенденцій. Сучасне мовознавство характеризується поліпарадигмальністю, що передбачає використання надбань різних наукових течій у проведенні лінгвістичних досліджень. Останнім часом науковці продовжують працювати над дослідженнями в галузі зіставної лексикології, перспективним є розкриття фразеологічних одиниць на матеріалі різних мов, зіставне термінознавство та зіставні студії, що ґрунтуються на основі теорії номінації. Особлива увага приділяється співвідношенню мови та мислення, мови та культури, мови та мовлення, що в свою чергу є корисним для розвитку теорії міжкультурної комунікації, оскільки дозволяє передбачити та запобігти можливим проблемам у спілкуванні носіїв різних мов.

Зіставні дослідження тісно переплітаються з типологічними та порівняльно-історичними: перші на базі зіставлення визначають типологічні ознаки досліджуваних явищ, а другі – реконструюють давні форми порівнюваних одиниць.

Такого роду дослідження проводяться безпосередньо, починаючи із зіставлення конкретних мовних фактів, але доцільніше зіставляти дані внутрішньомовного аналізу кожної із зіставляваних мов. У контрастивних працях найчастіше застосовують описовий метод, дистрибутивну методику, компонентний аналіз, математичні, психолінгвістичні й соціолінгвістичні методи.

Останнім часом широко використовується формалізований аналіз лексичної семантики, який допомагає у вивченні системи і структури мови, виявленні відмінних та спільних рис зіставляваних мов, а також виявити особливості світогляду та культури їхніх носіїв. Основи формалізованого

аналізу уперше були сформульовані фахівцями зі структурно –математичної лінгвістики на чолі з відомим мовознавцем М. М. Пещак та продовжені її послідовниками. Матеріалом для формалізованого аналізу лексичної семантики слугують тлумачні словники. Словникова стаття тлумачиться як група, в якій представлено формальні ознаки (чим багатша полісемія, тим більша їхня кількість, тим більше підстав для урізноманітнення формальних ознак словникової статті). Для вибору матеріалу вводиться суто мовний критерій – віднесеність слів до однієї частини мови, що дає змогу визначити й описати їхню семантику за допомогою матричного аналізу семної структури при побудові таблиць на першому етапі класифікації матеріалу; моделювання схем лексико-семантичних полів (ЛСП) на основі матриць; аналіз полів за математичною теорією графів; опису та комплексного аналізу лексичних одиниць у досліджуваних мовах, їхні зв'язки та особливості.

Відображення відмінних ознак у зіставлюваних мовах отримуємо шляхом побудови матриці, де по вертикалі розташовується список слів із реєстрової частини словникової статті (лексичний склад слів), а по горизонталі – список формальних ознак із тлумачної частини (їхній семний склад). При цьому в одній клітинці матриці розміщується лише одне слово. Наявність у лексичних значеннях спільної семи позначається знаком плюс (+). Списки слів та сем у матриці групуються по спадній залежно від кількісного вираження сем. Місце слів у матриці строго фіксоване, тому функціональне навантаження мають як заповненні, так і незаповненні клітинки, а також відстань між ними і напрям. По матриці контролюється схема ЛСП у вигляді графа, за допомогою якого від аналізу семної і лексичної структури як автономних мікросистем переходимо до вивчення співвідношень слів. При цьому ЛСП виступає як система, а слова в ній - як її складники. ЛСП вивчається як системно-структурне об'єднання слів, що характеризується тісними взаємовідношеннями з іншими полями досліджуваних мов.

На основі одержаних матриць співвідношень лексичного і семного складів зіставлюваних слів видається можливим сконструювати схеми ЛСП. Сутність теорії графів полягає в максимально точному визначенні місць лексичних одиниць у системі досліджуваних мов. Останні виступають елементами поля і згадуються в ньому лише один раз. У побудованому таким чином полі достатньо представлено ступінь багатозначності слів та характер взаємозв'язків між ними. Найбільш багатозначні слова знаходяться в центрі і за допомогою дуг поєднуються з іншими елементами ЛСП.

Отже, матричне представлення лексичної семантики характеризує структуру лексичних одиниць, виділяє ступінь їхньої спорідненості та розкриває характер функціональності сем.

Література:

1. Григоренко Н. Основні напрями зіставних досліджень з лексичної семантики на початку ХХІ століття / Н. Григоренко // Наукові записки. Серія: Філологічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, – 2009. – Випуск 81(1). – С. 67 - 72. 2.

Жлуктенко Ю. О. Передмова // Нариси до контрастивної лінгвістики / Ю. О. Жлуктенко – К. : Наукова думка, 1979. – С. 4 – 5. 3. Іванов А. О. Основи зіставного дослідження лексичних одиниць на позначення предметів повсякденного вжитку в сучасній англійській та українській мовах / А. О. Іванов // Вісник Житомирського державного університету. – 2005. - № 23. – С. 151 - 153. 4. Кочерган М. П. Основи зіставного мовознавства / М. П. Кочерган. – Київ : Видавничий центр «Академія», 2006. – 423 с. 5. Левицкий А. Э. Сравнительная типология русского и английского языков / А. Э. Левицкий. – Житомир : Изд-во ЖГУ, 2005.- 204 с. 6. Манакин В. Н. Сопоставительная лексикология / В. Н. Манакин. – К. : Знання, 2004. – 326 с. 7. Фабіан М. П. Етикетна лексика в українській, англійській та угорській мовах : [монографія]/ М. П. Фабіан. – Ужгород: Інформаційно-видавниче агенство «ІВА», 1998. – 225 с. 8. Фабіан М. П. Застосування процедури формалізованого аналізу лексичної семантики в зіставних дослідженнях / М. П. Фабіан // Проблеми зіставної семантики – Київ : Видавничий центр КНЛУ. – 2011. – Випуск 10(1). – С. 202 – 206.

УДК 811.111' 373.611

ПРЕФІКСАЛЬНЕ УТВОРЕННЯ АУГМЕНТАТИВІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Цар І.М.

Кафедра англійської філології

Аугментатив (від лат. *Augment* – збільшення, підвищення) – це збільшувано-підсилююче слово або форма слова, які утворені за допомогою афіксів та використовуються здебільшого в розмовній мові для надання більшої виразності, негативного чи позитивного забарвлення.

Префіксальна система англійської мови поділяється на декілька підгруп префіксів, які об'єднуються навколо спільного категоріального значення з різним ступенем його реалізації. Аналіз словникових дефініцій сучасних словників англійської мови дає підстави стверджувати, що до семантики функціонально-семантичної категорії збільшуваності в сучасній англійській мові належать такі префікси: *arch-*, *en-*, *extra-*, *hyper-*, *macro-*, *maxi-*, *mega-*, *multi-*, *omni-*, *out-*, *over-*, *pan-*, *poly-*, *preter-*, *re-*, *super-*, *supra-*, *sur-*, *uber-*, *ultra-*, та *up-*, однак їхня семантична градація збільшуваності різна в дериватах. Це явище відображено також в ядрово-периферійному розподілі префіксів зі значенням збільшуваності, враховуючи дві ознаки – первинність смислового компонента «збільшуваність» у семантиці префікса та висока продуктивність у творенні нових слів. Отже, відповідно до цих ознак префікси групуються на: 1) **ядрові**, до яких відносимо *over-* і *out-*; 2) **навколоядрові** *super-*, *ultra-*, *hyper-*, *mega-*; 3) **периферійні** – *arch-*, *en-*, *extra-*, *macro-*, *maxi-*, *multi-*, *omni-*, *pan-*, *poly-*, *preter-*, *re-*, *supra-*, *sur-*, *uber-*, *up-*. У всіх цих морфемах чітко простежується ознака відокремлення центру та периферії.

Цікавим є розмежування префіксів категорії збільшуваності на статичні та динамічні. Для статичних префіксів, до яких належать: *macro-*, *maxi-*, *multi-*, *omni-*, *pan-*, *poly-*, характерне співвіднесення з певною точкою відліку, однак чіткої динаміки щодо шкали вони не проявляють, оскільки як в їх префіксальних дефініціях немає значення «more than», а наявна сема на позначення особливо великої кількості чи розміру. Наприклад, *macro-* (pref.) – *large and concerning a whole system rather than particular parts of it* (*macroeconomics, macromolecular, macrocosm*); *multi-* (pref.) – *many* (*multicoloured, multistory, multifunction*); *omni-* (pref.) – *everything or everywhere, all* (*omnivore, omniscient, omnipresent*); *pan-* (pref.) – *including all* (*pan-American, pan-African, pan-Arabism*); *poly-* (pref.) – *many* (*polysyllabic, polyglot*); *maxi-* (pref.) – *most, very large* (*maxi-dress*). На динамічне збільшення якісних чи кількісних характеристик мотивуючої основи вказують такі префікси: *arch-*, *en-*, *extra-*, *hyper-*, *mega-*, *out-*, *over-*, *preter-*, *re-*, *super-*, *supra-*, *sur-*, *uber-*, *ultra-*, *up-*.

Одним з найпродуктивніших англійських префіксів є префіксальна морфема *over-*, семантику якого лексикографічні джерела трактують як *too much* (*many*), *additional*, *excessive*, *extra*, *extremely* etc.: e.g. *overpopulation* – *when there are too many people living in a particular place*, *to overpay* – *to pay too much money for something*, *overdrive* – *an additional gear which allows a car to go fast while its engine produces the least power necessary*.

Всі вищезгадані префікси є ефективними у формуванні англійських неологізмів, що свідчить про загальну тенденцію сучасної англійської мови до суттєвого зростання кількості новоутворень за допомогою префіксації.

Література:

- 1.Шейгал Е.И. О соотношении категорий интенсивности и экспрессивности / Е.И. Шейгал // Экспрессивность на разных уровнях языка: Межвуз. сб. науч. тр. – Новосибирск : Новосиб. гос. ун-т, 1984. – С. 60-65.
2. Туранский И.И. Семантическая категория интенсивности в английском языке / И.И. Туранский. – М. : Высшая школа, 1990. – 174 с.
3. Longman Dictionary of Contemporary English, Writing Assistant Edition D-Rom : Pearson Education Limited, 2005.

УДК 811.111 = 115 : 811.161.2

МЕТАФОРА Й КОГНІТИВНА ЕКВІВАЛЕНТНІСТЬ У ПЕРЕКЛАДІ

Чендей Н. В.

*Кафедра англійської філології
кандидат філологічних наук, доцент*

Дослідження концептуальних метафор у художньому тексті, які зараз активізуються в мовознавстві, дають змогу виявити не тільки специфіку формування словесних поетичних образів, а й експлікацію концептуального змісту літературного твору й на цій підставі визначити особливості

когнітивного стилю письменника. Так, аналіз праць, присвячених вивченню поетичних текстів, засвідчує, що когнітивна поетика досліджує різні етапи циклу функціонування художнього твору: автор (індивідуальна концептосфера) – художня реальність (концептуальна структура тексту) – читач (когнітивні механізми сприйняття), а також взаємодія між ними. Зосередження на одному з цих етапів визначається методологічними принципами дослідження і його конкретними завданнями. Зокрема, Р. Цур, один з основоположників когнітивної поетики, вважає, що її завданням є вивчення когнітивних механізмів сприйняття й систематизація психічних афектів, що викликані поезією й пов'язані з особливостями будови тексту.

Особливо актуальною проблемою сучасних студій залишається питання індивідуальної концептосфери як ментальної основи поетичного ідіостилу автора в аспекті її структурної організації й типології базових одиниць, а також проблема когнітивної еквівалентності у відтворенні цілісної авторської концептосфери.

На сучасному етапі розвитку перекладознавчої науки переклад розглядається у широкому контексті як явище „культурного трансфера”, тобто головне для розуміння перекладу зосереджено в його функціонуванні у новому культурному середовищі. У зв'язку з цим переклад інтерпретують не як чужий текст в інонаціональному оточенні, а як автономний повноправний твір національної літератури.

Переклад метафори та когнітивна еквівалентність у перекладі довгий час розглядаються у колі загальної проблеми «неперекладності». Такий підхід значною мірою пояснюється тим, що метафори асоціюються з «непрямим, абстрактним, образним значенням», а отже стають «каменем спотикання» під час перекладу, оскільки унеможливають їх розуміння через прямий зв'язок з референтним значенням. Як справедливо зауважує Д. Катан, перекладаючи метафори, перекладач «змушений страждати двічі». Вперше – коли йому доводиться самому збагнути метафоричне значення чужої мови, відсутнє в його рідній, а вдруге, - коли йому доводиться здійснювати пошук і добирати еквівалентне значення з тотожними функціями впливу на реципієнта в цільовій мові.

Виокремлення когнітивної еквівалентності художнього перекладу як самостійної категорії дозволить, на нашу думку, враховувати не тільки семантичні й психологічні особливості мови, що лежать в основі художньої образності, але й мислення взагалі. Зокрема, вивчення процесу встановлення когнітивної еквівалентності перекладу метафор виносить так би мовити на поверхню ряд складних питань, пов'язаних з асоціативністю, що дозволяє поєднати окремі концепти у цілісну концептосферу автора. Більше того установлення відповідності референтів мов оригіналу та перекладу на рівні сенсорно-перцептивних кодів уможливорює прогнозування психологічного впливу на реципієнта, а отже розкриття механізмів сприйняття художнього тексту загалом.

Фактор культури, який відіграє особливу роль при перекладі метафори, розглядається багатьма дослідниками через те, що різні мовні спільноти по-

різному сприймають і категоризують світ. Уважається, що «не існує спрощеного загального правила для перекладу метафори, але ступінь «перекладності» будь-якої метафори мови-джерела залежить від: 1) певного культурного досвіду і семантичних асоціацій, властивих тій чи іншій метафорі; 2) можливості бути чи не бути відтвореною в цільовій мові, залежно від ступеня «концептуального збігу» в кожному конкретному випадку».

З позицій когнітивного підходу до перекладу, культурний компонент, що лежить в основі концептуальної метафори, дозволяє побачити відмінності в тому, як в різних культурах структурується досвід людини. Гіпотеза когнітивістів з перекладу метафори ґрунтується на двох сценаріях:

- якщо проектування з однієї царини в іншу в метафорах схоже у двох мовах, то між мовами не виявляється «концептуального зсуву» (conceptual shift);

- якщо проектування з однієї царини в іншу в метафорах різне в двох мовах, то між мовами спостерігається наявність «концептуального зсуву» (conceptual shift).

Подібне розуміння процесу проектування в перекладі бере початок з «Гіпотези когнітивного перекладу» Н. Менделблїт, яка відповідно визначає два сценарії метафоричного проектування:

- метафори з подібними умовами проектування (metaphors of similar mapping condition)

- метафори з відмінними умовами проектування (metaphors of different mapping condition).

За спостереженнями дослідниці під час перекладу метафоричних номінацій, що належать до відмінних концептуальних доменів у двох мовах, перекладачеві потрібен довший час, щоб передати адекватно значення метафори в цільовій мові. Основні труднощі при цьому викликає пошук еквівалентного, проте відмінного концептуального проектування, або ж відмінного когнітивного домену.

Таким чином, метафори з подібними умовами концептуального проектування Н. Менделблїт називає «культурними універсаліями», оскільки вони ґрунтуються на спільних метафоричних висловлюваннях.

1. *SL/ A black hen lays a white egg.*

TL/ Чорна курка несе білі яйця.

2. *SL/ Actions speak louder than words.*

TL/ Не по словах судять, а по ділах.

3. *SL/ All is not gold that glitters.*

TL/ Не все золото, що блищить.

4. *SL/ Bad news travels quickly.*

TL/ Погані новини передаються швидко.

5. *SL/ Custom is a second nature.*

TL/ Звичка – друга натура.

6. *SL/ Extremes meet.*

TL/ Протилежності сходяться.

7. *SL/ Time is money.*

TL/ Час – гроші.

8. *SL/ To be up to the ears in love.*

TL/ Бути по вуха закоханим.

9. *SL/ Take the bull by the horns.*

TL/ Брати бика за роги.

10. *SL/ Every man for himself, and God for us all.*

TL/ Богу молись, а сам стережись.

Другу групу складають метафори, які ґрунтуються на спільних умовах метафоричного проектування, але у двох мовах представлені різними лексичними одиницями.

1. *SL/ All are not saints that go to church.*

TL/ Бога благає, чортові служить.

2. *SL/ God's mill grinds slow but sure.*

TL/ Від розплати не втечеш.

3. *SL/ The gods send nuts to those who have no teeth.*

TL/ Бог горіхів послав, як чорт зуби забрав.

4. *Where God builds a church, the Devil will build a chapel*

TL/ Пусти чорта в хату, то він і на піч залізе.

5. *SL/ Man proposes, God disposes.*

TL/ Бачить Бог з неба, що кому треба.

До третьої групи Н. Менделбліт відносить метафори, які характеризуються відмінними умовами концептуального проектування та актуалізуються у двох мовах за допомогою різних лексичних одиниць.

1. *SL/ Punctuality is the politeness of kings.*

TL/ Краще на годину раніше, ніж на хвилину пізніше.

2. *SL/ You cannot wash a charcoal white.*

TL/ З чорної кішки білої не зробиш.

3. *SL/ Every Jack must have his Jill.*

TL/ Нема кращого друга, як вірна супруга.

4. *SL/ Whisky make rabbit hug lion.*

TL/ Як п'ян – капітан, а проспиться – то й свині боїться.

5. *SL/ Life is not all cakes and ale.*

TL/ На віку, як на довгій ниві, всього трапляється: і кукіль, і пшениця.

(A footnote: кукіль – бур'ян з родини гвоздикових, що росте серед хлібних злаків).

Перекладаючи такі метафори, автор може вдаватися до їх заміщення, вживаючи порівняння, перефраз, пояснення чи зноску. Основні труднощі складає відсутність метафоризованого образу в цільовій мові й яскрава його приналежність до культури мови оригіналу.

Таким чином, здійснюючи переклад метафори в рамках запропонованих сценаріїв, можна встановити, наскільки метафори схожі в окремих аналізованих мовах і наскільки відрізняються і відчують «культурну дистанцію».

Література:

1. Коммисаров В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособие / Вилен Наумович Коммисаров. – М. : „ЭТС”, 2002. – 421 с.
2. Katan D. Translating Cultures: An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators. – Manchester: ST Jerome Publishing, 1999. – 302 p.
3. Mandelblit N. The Cognitive View of Metaphor and its Implications for Translation Theory. Translation and Meaning. – Maastricht: Universitaire Press, 1995. – 347 p.
4. Tsur R. Toward a Theory of Cognitive Poetics / R. Tsur. – Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 1992. – 214 p.

УДК 811.112.2'373.614

ОСОЛИВОСТІ СУФІКСАЦІЇ ДІЄСЛІВ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Чолос І.І.

*Кафедра німецької філології
кандидат філологічних наук*

Суфіксація дієслів у німецькій мові пов'язана з проблемами її класифікації, опису та виділення різних типів дієслівних суфіксальних утворень. Складність визначення словотворчої форми впливає в першу чергу з морфологічної структури самих дієслів, які завжди виступають морфемними конструкціями. У лінгвістичній літературі інфінітивний суфікс часто розглядається, як граматична морфема, оскільки він не бере участі в утворенні інших форм усередині дієслівної флективної парадигми, а дієслова, утворені за його допомогою, відносять до імпліцитних утворень. Л. Зіндер і Т. Строева-Сокольська вважають -(e)n словотворчим суфіксом, а В. Фляйшер та Г. Зеель розглядають -(e)n як морфему, що виконує двояку функцію – граматичну і словотворчу і не проводять поділу дієслівних суфіксальних утворень на експліцитні та імпліцитні.

Здебільшого інфінітивний суфікс розглядають як засіб вербалізації – без нього не можливе виникнення інфінітива як “основної форми” дієслова, але оскільки він чергується у парадигмі з флективними формами дієслова, то вважається нульовою словотворчою морфемою, а дієслова, утворені таким способом – нульовими експліцитними суфіксальними утвореннями. Слід відрізнити від них розширені експліцитні утворення із суфіксами, розширювальні елементи яких не випадають при граматичному змінюванні дієслова, та імпліцитні утворення, утворені від основ сильних дієслів шляхом зміни голосного їх твірної основи.

Суть нульової експліцитної суфіксації полягає в утворенні дієслів від іменних основ за допомогою вербалізаційного граматико-словотворчого суфікса -(e)n, який не бере участі в утворенні дієсловами граматичних форм. Вони становлять основну групу дієслівних суфіксальних утворень у німецькій мові. М. Степанова вважає такі дієслова особливим типом похідних слів, що відрізняються від утворень із словотворчими суфіксами *-el*, *-ier*. Утворення дієслів шляхом нульової експліцитної суфіксації В. Генцен та Й. Ербен називають “вербалізацією без особливого суфікса”, М. Степанова –

“вербалізацією без словотворчого афікса”, що, однак, підлягає сумніву, оскільки без інфінітивного суфікса не можливий і сам перехід іменної основи в дієслово. Досить значною в німецькій мові є кількість дієслів, утворених від основ іменників – здебільшого назв предметів, які позначають зв’язане зданим предметом заняття або оснащення чим-небудь. В основі деяких утворень лежать також назви осіб, тварин або абстрактні імена. Меншою є кількість похідних дієслів, утворених від основ прикметників. Нульова експліцитна суфіксація тут відображає складний семантичний процес перетворення найменування якості або властивості предмета в найменування стану суб’єкта. За значенням відприкметникові суфіксальні утворення поділяють на дві групи: фактивні (або каузативні), що позначають надання предмету ознаки, вираженої прикметником, та інхотивні, які виражають наявність у предмета позначеної прикметником ознаки. Фактивні дієслова є перехідними, інхотивні – неперехідними. Що стосується морфологічної структури твірної основи, то у більшості відіменних утворень вона представлена симплексами і дуже рідко – суфіксальними утвореннями. Допоміжним словотворчим засобом може виступати при цьому умлаут або аблаут кореневого голосного: відіменникові суфіксальні утворення: *leimen, rauchen, regnen, ackern, federn, zuckern, pfeffern, filtern*; відприкметникові суфіксальні утворення: *bessern, kürzen, heilen*.

Суфіксальними елементами розширеної експліцитної суфіксації дієслів у німецькій мові служать розширені суфікси *-el-n, -er-n, -ier-en, -ige-n* та *-zen*. Приєднуючись до іменної або дієслівної основи і утворюючи нову твірну основу, яка не змінюється при відмінюванні, перші компоненти цих суфіксів, однак, не переводять її до класу дієслів. Це відбувається тільки за допомогою вербалізаційного елемента *-en*. Поспозитиви *-eln* та *ern* володіють словотворчим значенням ітеративності: *lächeln, tröpfeln, streicheln, krabbeln, wiehern*.

Суфікс *-ier-en* у німецькій літературній мові є досить продуктивним дієслівним словотворчим елементом. Більша частина *-ier-en*-утворень мають іншомовну твірну основу. Як правило, це запозичення із французької та латинської мов, які стали широко вживаними інтернаціональними словами: *operieren, probieren, rasieren, korrigieren, präparieren, marschieren*.

Зафіксовані також утворення з “ускладненим” або “потенційованим” розширеним суфіксом – *ifizier-en: elektrifizieren*.

Розширений суфікс *-ig-en* є сьогодні непродуктивною словотворчою морфемою. Він поєднується безпосередньо з іменниковими та прикметниковими основами і є нейтральним у семантичному відношенні. Суфікс *-ig-en* викликає, як правило, умлаут кореневого голосного: *schädigen, endigen, kreuzigen, huldigen, peinigern*.

Розширений суфікс *-zen* зафіксований у незначній кількості відприкметникових і звуконаслідувальних дієсловах і надає їм відтінок повторюваності дії: *jauchzen, faulenzern*.

Суфіксальне відношення при імпліцитній суфіксації дієслів формально виражається у зміні голосного дієслівної твірної основи шляхом умлауту,

аблауту або переломлення. Ця словотвірна модель в німецькій мові вже не продуктивна і зафіксована у незначній кількості дієслів. Усі вони, однак, є часто вживаними дієсловами, входять в її основний лексичний фонд і тому розглядаються як окремий словотвірний тип. Мотивуючою твірною основою дієслівних імпліцитних утворень виступають сильні дієслова. Утворені від них у такий спосіб слабкі каузативні дієслова виражають спонукання виконати дію, позначену відповідною твірною основою: *schwemmen, sprengen, führen, legen*.

Література:

1. Зиндер Л.Р. Современный немецкий язык : [підручник] / Л.Р. Зиндер, Т.В. Строева-Сокольская. – М. : Иноиздат, 1957. – 419 с.
2. Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка / М.Д. Степанова. – М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 1953. – 360 с.
3. Erben J. Einführung in deutsche Wortbildungslehre / J.Erben. – Berlin : Erich Schmidt-Verlag, 1993. – 182 S.
4. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer. – Leipzig : VEB Bibliographisches Institut, 1984. – 361 S.
5. Henzen W. Deutsche Wortbildung / W. Henzen. – Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1965. – 342 S.
6. Seel H. Lexikologische Studien zum Pennsylvaniadeutschen. Wortbildung des Pennsylvaniadeutschen. Sprachkontakterscheinungen im Wortschatz des Pennsylvaniadeutschen / H. Seel // Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. – Stuttgart : Franz Steiner Verlag, 1988. – Н. 61. – 306 S.

УДК 811.124'373

ОСОБЛИВОСТІ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ ПРОМОВ ІСТОРИЧНИХ ОСІБ ТВОРУ Т. ЛІВІЯ „ІСТОРІЯ” ЯК ФАКТОРА ПІЗНАННЯ ІДЕЇ ТВОРУ (на матеріалі промов I-ої декади)

Швед Е. В.

*Кафедра класичної та румунської філології
кандидат філологічних наук, доцент*

Лексика промов історичних осіб першої декади твору Т. Лівія „Історія”, а особливо такий її прошарок як суспільно-політична, досліджена ще дуже поверхово.

Окремі, вибіркові, дані про неї зустрічаємо в працях А. В. Захарова, Т. А. Міллер, Е. Бурка, Н. Макиавеллі, І. Тена.

Дослідження тематичної сторони лексики промов сприяє вивченню стилю з точки зору лінгвістики.

Суспільно-політична термінологія – це основний пласт вокабуляра Т. Лівія. Саме у ній знайшли свій вияв найважливіші питання суспільного життя. Вся перша декада сповнена згадками про плебеїв, що знаходиться у кабалі в патриціїв. Тематика, як відомо, якнайтісніше пов’язана з лексикою.

У складі суспільно-політичної термінології промов у результаті дослідження виділились наступні прошарки:

1) назви державних установ та організацій: *res publica* [III, 17, 2] – республіка; *arch* [III, 17, 4] – кремль; *forum* [III, 17, 4] – форум; *Capitolium* [III, 17, 5] – Капітолій; *senates* [III, 17, 4] – сенат;

2) соціологізми – назви осіб за соціально-класовою ознакою, а також назви державних посад: *regina* [III, 17, 3] – цариця; *senator* [III, 17, 4] – сенатор; *patres* [III, 17, 5] – патриції; *plebs* [III, 17, 5] – плебеї; *tribunes* [III, 17, 5] – трибуни; *decimvir* [III, 17, 5] – децемвір;

3) назви символів та ознак влади: *maiestas* [IV, III, 9] – величність; *dictatura* [VI, 18, 14] – диктатура; *consulates* [VI, 18, 14] – консулат;

4) назви соціально-політичних понять: *quirites* [III, 17, 4] – громадяни; *societas* [IV, 4, 10] – община; *populus* [III, 19, 9] – народ; *cives* [IV, 3, 3] – громадяни;

5) дієслова – лексеми суспільно-політичного спрямування: *iubere* [III, 17, 6] – наказувати; *promulgare* [IV, 5, 2] – затверджувати; *imperitare* [IV, 5, 5] – наказувати;

6) лексикалізовані словосполучення суспільно-політичного змісту: *auxilium tribunicium* [III, 45, 8] – допомога народних трибунів; *discordia ordinum* [III, 67, 6] – суперечки прошарків; *scita plebis* [III, 67, 10] – рішення плебейських зборів; *concordia ordinum* [III, 68, 11] – згода прошарків; *provocatio ad populum* [III, 67, 9] – звернення до народу; *patres conscripti* [VI, 15, 5] – патриції;

7) назви понять, пов'язаних з політичним та громадським життям: *exul* [III, 19, 6] – вигнанець; *pax* [III, 19, 7] – мир; *seditio* [III, 68, 11] – заколот; *rogatio* [IV, 5, 3] – законопроект.

Детальне ознайомлення з лише цим одним прошарком лексики проливає світло на ідею твору, зокрема, часто вживані словосполучення *discordia ordinum*, *concordia ordinum*, які автор пристосовує до своєї епохи. Будучи настроєним у дусі стоїцизму та провіденціоналізму, Лівій побоюється будь-яких змін, прагнучи спокою та стабільності у державі.

Суспільно-політична лексика промов поряд з іншими пластами вокабул яра Лівія характеризується багатством та розмаїттям. Її дослідження сприяє розкриттю творчого задуму автора „Історії”.

УДК 811.14'373.46

ДО ПИТАННЯ ВНЕСКУ СТОЇКІВ У СВІТОВУ ЛІНГВІСТИКУ

Яцків О.М.

Кафедра класичної та румунської філології

Стоїчна філософська школа вперше ґрунтовно взялася за дослідження мови, саме їй належить заслуга виділення вчення про мову із філософії і перетворення його на окрему науку. Представники Стої: засновник Зенон (336-264 рр. до н.е.), Хрісіпп (282-208 рр. до н.е.), Діоген Вавілонський (240-150 рр. до н.е.). На жаль, твори їх до нашого часу не збереглися, а про їхні погляди на проблеми мови ми дізнаємось з праць грецького письменника

Діогена Лаертського (III ст. до н.е.) “Життя і вчення людей, які вславились у філософії”, з твору Августина (354-43 рр. н.е.) “Про діалектику”, з трактату римського вченого I ст. до н. е. Марка Теренція Варрона “Про латинську мову” та ряду творів пізніх граматиків.

Стоїки були прихильниками походження назв речей “за природою”. Дошукуючись справжньої природи слів, вони розвинули вчення про їх істинне значення – етимологію і заклали підвалини цієї науки, але ця етимологія дуже далека від сучасного розуміння. Вперше термін “етимологія” застосував Хрісіпп.

У галузі фонетики стоїки тільки незначною мірою доповнили Аристотеля, вони вже розрізняли у грецькій мові 24 букви (“елементи слова”), ділили їх на голосні і приголосні, виділяючи для кожної букви звучання, зображення і назву, диференціювали просто звук і звук мовлення.

Термін $\mu\acute{\epsilon}\rho\omicron\varsigma \lambda\omicron\upsilon\omicron\upsilon$ “частини мови” стоїки перенесли з галузі логіки у вчення про мову. Так, Зенон уперше в історії грецького мовознавства розумів частини мови як граматичні поняття, а Хрісіпп виділив п’ять частин мови: “власна мова”, “загальна назва”, “дієслово”, “сполучник”, “член”. Завдяки вищезгаданому джерелу Діогена Вавілонського, збереглися дефініції, які стоїки дали цим частинам мови, зокрема, загальна назва – частина мови, що означає загальну якість, наприклад: людина, кінь; власна – частина мови, що означає одиничну якість, наприклад: Діоген, Сократ. Помилкою стоїків є те, що вони трактували їх як дві різні частини мови, але безперечною заслугою є те, що вони вперше класифікували іменники на власні та загальні.

Одним із найбільших досягнень стоїків є вчення про відмінок. Хрісіппа вважають основоположником вчення про відмінки, оскільки він є автором першого у європейському мовознавстві твору про відмінки (“Про п’ять відмінків”). На відміну від Аристотеля, що розуміє під “відмінком” будь-яку непряму форму слова, у стоїків відмінок є вже граматичною категорією, властивою тільки відмінюваним частинам мови, причому до числа відмінків зараховується також форма називного. Про назви деяких відмінків довідуємося від Діогена Лаертського. Згодом грецькі назви відмінків, як і інші граматичні терміни, були перекальковані римськими граматиками, а з латинських скальковані назви відмінків у сучасних європейських мовах, в тому числі і в українській.

Однією з найвизначніших заслуг стоїків є розробка вчення про часи дієслів. Вони роблять спробу описати граматичну систему грецького дієслова і говорять про всі часи грецького дієслова. При дефілюванні часів брали до уваги такі критерії: час дій, завершеність та тривалість. За визначенням Діогена Вавілонського дієслово – це частина мови, яка означає нескладний предикат. Отже, у визначенні дієслова виявилось розуміння речення як судження, в якому дієслово виконує функцію предиката.

Сполучник стоїки трактували як невідмінювану частину мови, яка поєднує частини мови. Як бачимо, в основу цього визначення було покладено морфологічний і синтаксичний аспекти. Увівши у граматичну теорію термін $\pi\rho\omicron\theta\acute{\epsilon}\varsigma\iota\varsigma$ “прийменник” Хрісіпп та інші стоїки не розглядали їх

окремо, а відносили до сполучників і називали їх препозитивними сполучниками. Член (артикль) у них одержав таке визначення: відмінювана частина мови, яка служить для розрізнення родів імен і чисел. За основу визначення цієї частини мови послужив морфологічно-семантичний критерій. В основному у стоїчному визначенні частин мови переважає семантико-синтаксичний принцип. Стоїкам належить відкриття поняття так званих акциденцій, які приблизно відповідають нашим граматичним категоріям, вони їх називали $\sigma\upsilon\mu\beta\epsilon\beta\eta\kappa\omicron\tau\alpha$ = лат. *accidentia*. Цей термін фіксуємо ще у Аристотеля, однак спеціального терміна для позначення акциденцій у стоїків не було. Таким чином, виділення частин мови, їх акциденцій, осмислення самого терміну акциденція є ще однією величезною заслугою стоїків у галузі граматичних досліджень.

Чималі заслуги їх у галузі логічного синтаксису. Є підстави вважати, що саме вони запровадили поняття синтаксису ($\sigma\acute{\upsilon}\nu\tau\alpha\zeta\iota\varsigma$) в античну граматику. Речення ($\lambda\acute{o}\gamma\omicron\varsigma$) стоїки розуміли як судження і визначали його як значущий звук, який виходить із розуму Крім терміна $\lambda\acute{o}\gamma\omicron\varsigma$, вони вживали ще термін $\acute{\alpha}\zeta\iota\omicron\mu\alpha$ у значенні “логічне висловлення”. За свідченням Діогена Лаертського, стоїчні граматисти поділяли речення-судження на два види: прості і складні. Під простим вони розуміли ті, що складаються із суб’єкта і предиката без допомоги будь-яких сполучників. Як бачимо, «відмінок» у них приблизно відповідає за значенням підмету речення, суб’єкту судження. У цьому криється глибоке значення, - стоїки зрозуміли, що речення може бути утворене не лише поєднання присудка з підметом у формі називного відмінка, але й шляхом поєднання присудка з позначенням суб’єкта, що виступає у формі непрямого відмінка. Слід відзначити й те, що стоїки зуміли розмежувати “дієслово” і “присудок”, хоча під останнім вони розуміли предикат судження. Та все ж проведене розмежування між морфологічним та логіко-синтаксичним планом є значним досягненням стоїків, воно сприяло зародженню вчення про мовні рівні.

Стоїки також вперше дали визначення діалектам і досліджували їх.

Таким чином, стоїки дали дефініцію і запровадили термінологію для частин мови, їх акциденції, класифікували типи простого та складного речення. Найвагомим є їх внесок у вчення про відмінки та часи дієслів. Це сприяло виокремленню морфології та синтаксису в окремі галузі лінгвістики.

Література:

1. Античные теории языка и стиля / Под ред. О. М. Фрейденберг. – М.-Л., 1936.
2. Оленич Р. М. Александрийская грамматическая школа // История лингвистических учений. Древний мир. – Л., 1980. – С. 214–233.
3. Орос М. В. Вчення про синтаксис в античному мовознавстві // Проблеми романо-германської філології. – Ужгород, 1998. – С. 90–98.
4. Сафроняк О. В. Становлення термінів назв частин мови у давньогрецькій граматичній теорії // Іноземна філологія: Питання класичної філології. – Львів, 1999. – Вип. 99. – С. 50–58.

ДОЦІЛЬНІСТЬ ПСИХОАНАЛІТИЧНОГО МЕТОДУ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЛЯ АНАЛІЗУ ФАНТАСТИЧНОЇ ПРОЗИ ДОРІС ЛЕССІНГ (НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ «ШИКАСТА»)

Бура І.О.

Кафедра іноземних мов

Англійська письменниця Доріс Лессінг, нобелівський лауреат 2007 року в галузі літератури, створила цикл науково-фантастичних романів «Канопус в Аргосі» (1972-1982), і першою з п'яти книг є «Шикаста» – твір, в якому створено яскраву картину еволюції→деградації→еволюції людства.

Причину метаморфоз суспільства авторка художньо трактує як втрату зв'язку між людьми та джерелом добра, котре ототожнюється з високо розвинутою позаземною цивілізацією, але за манерою оповіді читач чітко може провести паралель між вигаданим простором роману та сюжетами апокрифічних легенд й оповідями Старого Заповіту.

Світове літературознавство ще належним чином не оцінило згаданий цикл космічної фантастики Доріс Лессінг; винятком є праця Д. Вотермена. Зокрема, цей французький вчений проаналізував цикл романів «Канопус в Аргосі», присвятивши кожному з них окремий розділ. Дослідник виокремив образи «зв'язкових» – людей, які несли нові знання й могли реформувати світ. До таких людей він зараховує і Д. Лессінг. В Україні нема наукових праць, присвячених цьому твору, тому тема нашого дослідження актуальна.

У романі «Шикаста» письменниця глибоко проникає в глибини психіки чоловіків і жінок ХХ століття, намагаючись осмислити причини багатьох комплексів, агресії, безвідповідальності, самотності й відсутності самореалізації особистості.

Жанр фантастичного роману дає змогу трактувати фобії, девіантну поведінку героїв впливом на них тіньової сфери психіки – негативних імпульсів з колективного несвідомого (термін К.-Г. Юнга), які у творі символічно трактуються як негативна енергетика планети Шаммат.

Аналізуючи зміну світогляду жителів Шикасти (так названо в романі Землю), доцільно використати психоаналітичний метод дослідження, щоб простежити, як архетипи колективного несвідомого здатні впливати на життя людини й цілого суспільства, коли вони набувають колективного вияву (маємо на увазі колективну Тінь).

Д. Лессінг моделює ситуацію космічно-інформаційної катастрофи – зміни частот, які впливають на мозок людини, й визначають тип її поведінки та морально-етичні пріоритети. Саме такою катастрофою метафорично пояснюється деградація людства Шикасти на певному історичному етапі (біблійним аналогом такої ситуації є первородний гріх).

Своєрідний підхід до змалювання історії людської цивілізації у романі «Шикаста» зумовлений настановою жанру антиутопії. Адже саме антиутопія через критику існуючого соціального ладу пропонує альтернативні, переважно фантастичні, кроки до подолання глобальних проблем та криз сучасного світу. Так, Д. Лессінг розгортає художню гіпотезу: передумовою занепаду духовності й деградування особистості в ХХ столітті є втрата зв'язку між людством й осередком добра (який в романі «Шикаста» отримує назву Канопус). Письменниця розглядає Всесвіт як певну цілісність, як систему, населену розумними істотами, котрі здатні структурувати своє життя й життя істот на інших планетах. Розумні індивіди в цій художній моделі всесвіту отримують доступ до спільного інформаційного поля, таким чином жителі різних планет здатні обмінюватися досягненнями у всіх сферах і жити за законами вищого добра й доцільності.

Авторка показує людство близьким до рівня божества, втрату надприродних здібностей (деградацію) й згодом повернення до розуміння справжнього сенсу життя. З точки зору психоаналізу, роман «Шикаста» є вдячним джерелом для багатоаспектних інтерпретацій: етапи індивідуації людства (через аналіз характерів різноманітних персонажів, які постають у творі), вплив негативних аспектів несвідомого (підпорядкування негативній Тіні – завойовникам з планети Шаммат, котрі у різний спосіб посилюють дегенеративну хворобу людства й унеможливають психологічну ініціацію), втрата й відновлення зв'язку з архетипом Самості (уособленням божественного начала в душі людини, що в романі персоніфікується в образі жителів Канопуса).

Так, у романі «Шикаста» образ Самості найчастіше проектується на всезнаючого Джохора, народженого в людському тілі бога, дух котрого безсмертний, він легко може народжуватись в обраних батьків на будь-якій планеті Всесвіту з метою глобального корегування історії тієї чи іншої цивілізації. Він з'являється на Шикасті напередодні катастрофи, розуміючи її невідворотність і прагнучи допомогти місцевим жителям адаптуватися до нових реалій. Тому часто розповідь у творі ведеться від першої особи: «Я повинен повідомити цим нещасним, що внаслідок збігу обставин, до якого вони зовсім не причетні, обставин, на які вони не можуть справити ніякого впливу, ці нещасні перетворяться на щось менше, ніж їх власні тіні. І вони повинні це прийняти».

Водночас письменниця вдається до оповіді й від третьої особи, не менш виразно окреслюючи різні психологічні зміни у свідомості людей: «Майже сотня мандрівників обійшла Шикасту, побачивши всюди одну й ту саму картину: міста перетворилися в капкани й божевільні. Люди, які залишилися в них, якщо не закінчували життя самогубством, ставали ідіотами», оскільки не витримували зміненого випромінювання, частот, які руйнували їх психіку.

Отже, оскільки саме глобальна трансформація психіки людей стала рушієм подій в романі «Шикаста», тож психоаналітичний метод дослідження є найбільш доцільним для інтерпретації тексту.

Література:

1. Лессинг Д. Шикаста / Дорис Лессинг. – Санкт-Петербург: Амфора, 2008. – 64 с. Франц М.-Л. фон. Феномены Тени и зла в волшебных сказках / М.-Л. фон Франц; [перевод с англ. В. Мершавки]. – М.: Независимая фирма «Класс», 2010. – 360 с. 3. Юнг К.-Г. Структура психики и архетипы / Карл Густав Юнг. – М.: Академический Проект, 2007. – 303 с. 4. Юнг К.-Г. Структура психики и процесс индивидуализации / Карл Густав Юнг. – М.: Наука, 1996. – 269 с. 5. Waterman David Identity in Doris Lessing's Space Fiction Youngstown / David Waterman. – N.Y. : Cambria Press, 2006. – 140 p.

УДК 821.111

DASHIELL HAMMETT AND POETICS OF MODERN AMERICAN DETECTIVE STORY

Кішко О. В.

Кафедра англійської філології

In the early 1920s there emerged a detective story formula so different from the classical genre that it constituted a distinctive type. Many authors created this formula. Dashiell Hammett was one of the most important of them.

One of the aspects of the hard-boiled formula is the special role of the modern city as background. The importance of the city as a milieu for the detective story has been apparent from the very beginning (Poe, Conan Doyle, Agatha Christie). However, when we step from the world of the classical detective formula into that of the American hard-boiled story, the vision of the city is almost reversed. Instead of the new Arabian nights, we find empty modernity, corruption and death.

The sharp distinction between the traditional detective story and the hard-boiled type is the character of the detective. The new detective is often a “private eye”, a hired operative working on his own, separate from the police and occasionally in conflict with them. He often faces assault, capture, drugging, black-jacking and attempted assassination as a regular feature of his investigation.

On a more philosophical level, the hard-boiled formula constitutes an escape from the full implications of the modern naturalistic moral universe. Like the heroes of E. Hemingway, who is considered a major literary influence on the genre, the hard-boiled detective finds himself up against a corrupt and violent society that threatens to destroy him.

Dashiell Hammett more than other person invested the hard-boiled detective, its poses, dialogues, rhythms, heroes and villains.

In their characteristic blend of cynicism and idealism, Hammett's fictional heroes mirror their creator's lifelong struggle with his own contradictory behavior. What makes Hammett's heroes interesting is that they experience doubt, guilt, the judgement of time, a yearning to believe in someone or something, revulsion toward their own actions, the need for forgiveness. Dashiell Hammett is called the poet of violence.

One of the best and first full-length novels of the author is “Red Harvest” which presents the confrontation of the main hero with the world of orgy, irrational

violence etc. Only his common sense, his cynicism, disillusion and technical skills as a man-hunter save him from the chaos in the town of Personville.

To remain within the limits of the limitations of the hard-boiled formula Hammett must somehow pull his hero out of the moral dilemma created by his involvement in violence. He does this by a device that has been well prepared for in the course of the novel and became one of the foundations of the hard-boiled detective formula: the violence and corruption are attributed to the city itself, changing the name from Personville to Poisonville.

More than any other hard-boiled writer, Hammett's work reflects the vision of a godless naturalistic cosmos ruled by chance. Though his work is shaped by the genre imperatives of mystery, suspense, Hammett's stories have a philosophical power and seriousness beyond most other writers of hard-boiled detective stories.

Література:

1. Cawelty John. Adventure, Mystery and Romance Formula Stories as Art and Popular Culture / J. Cowelty. – Chicago and London: The University of Chicago Press, 1976. – 335 p.
2. Dooley Dennis. Dashiell Hammett / D. Dooley. – New York: Frederick Ungar Publishing Co, 1984. – 174 p.
3. Jalova Zuzana. Reflections of Society and Era in Hard-Boiled Detective Fiction / Z. Jalova. – Brno, 2007. – 80 p.
4. Scaggs J. Crime Fiction / J. Scaggs. – London: Routledge, 2005. – 170 p.
5. Hammett Dashiell. Red Harvest / D. Hammett. – New York: Random House, 1966. – 179 p.

УДК 821.135.1 – 32.09

МІФ ЯК УНІВЕРСАЛЬНИЙ СПОСІБ ЛЮДСЬКОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ У ТВОРЧОСТІ МІРЧІ ЕЛІАДЕ

Марина Д.О.

Кафедра класичної та румунської філології

Вивчення міфології як відображення найдавнішого уявлення про світ усе впевненіше посідає належне місце в сьогоднішньому науковому світі. Ті науковці, які поглиблено вивчають цей феномен, стверджують, що міф слід розглядати не лише як архаїчну форму світогляду, але й як річ, явище, яке існувало завжди, існує сьогодні і має надзвичайно важливий вплив на процеси, які відбуваються в суспільстві.

Мірча Еліаде, відомий історик релігії та один із найпопулярніших культурологів сучасності, зазначає: "Знати міф - значить наблизитися до таємниці походження всіх речей. Інакше кажучи, людина дізнається не лише про те, яким чином все виникло, але й про те, яким чином виявити це і відтворити, коли все вже зникне"

У творчості відомого румунського релігієзнавця Мірчі Еліаде спостерігається досить оригінальне тлумачення феномена міфу, у світлі якого нам по-новому являться специфіка релігійної свідомості. М. Еліаде переконливо показує, яким чином деякі сторони міфологічного мислення утворюють важливу складову частину самої людської істоти. Дослідження

автора вражає великою кількістю фактичного матеріалу та наведеними прикладами з міфологій різноманітних культур, як первісних, так і сучасних.

Особливістю робіт Мірчі Еліаде є дослідження феномену міфу з позиції, що принципово відрізняється від думки прийнятої більшістю вчених аж до ХІХ століття. Письменник розглядає міф не як казку, вигадку чи фантазію, а так, як його розуміли в первісних спільнотах, де міфи позначали справжні події (причому події сакральні, значні та такі, які служили прикладом для наслідування).

При всій повноті і насиченості дослідження різноманітними деталями, вельми непросто усвідомити, що ж являє міф сам по собі. Еліаде пропонує тлумачення міфу через його зміст.

Найбільш прийнятним визначенням міфу, на думку Еліаде, є наступне: міф викладає сакральну історію, оповідає про події, що сталися в стародавні часи "початку всіх початків". Міф розповідає тільки про те, що сталося реально, про те, що себе повною мірою проявило. Персонажі міфу - істоти надприродні, вони загальновідомі, так як діють в легендарні часи "початку всіх початків". Міф розкриває їхню творчу активність і виявляє сакральність (або просто надприродність) їхнього діяння. У цілому міф описує різні, іноді драматичні, потужні прояви священного (або надприродного) у цьому світі. Саме ці прояви стали реальною основою створення світу і зробили його таким, яким він є сьогодні. Більше того, саме в результаті втручання надприродних сил людина стала такою, якою вона є, - смертною, поділеною на дві статі та такою, що володіє культурою.

Для Мірчі Еліаде міф – явище не тільки первісних часів і первісної свідомості. Він вважає, що деякі аспекти та функції міфологічного мислення утворюють важливу складову частину самої людської сутності. Щоб підтвердити це положення, письменник прослідковує дію такої фундаментальної структури міфу як його архетиповість, охоплюючи всю історію культурології аж до сьогодення. Такі прояви міфічного, ще чіткіше – архетиповість, Еліаде вбачає у християнському ритуалі (літургійний час), у Круглому столі короля Артура, у чаші Граалю, у деяких елементах ідеології часів Великої французької буржуазної революції, у марксизмі, у світогляді творців румунської національної ідеології, у сучасній художній практиці і т. п.

Міф в архаїчну та в сучасну епохи – це явища не тотожні. Відсутність сакрального змісту в архетипах змушує Еліаде, говорячи про сучасну міфологію, вживати такі терміни, як "пережитки", "приховані форми міфу", "мотиви первісної міфології", "рудименти міфологічної поведінки" тощо. Автентичним все ж таки буде первісний міф, хоча б тому, що він виступає зразком, на який спираються, описуючи сучасну міфотворчість. "Міфологічне мислення, - писав Еліаде, - може залишити позаду свої попередні форми, може адаптуватись до нових культурних форм, але воно не може пристосуватися до цього повністю".

Таким чином, розуміння міфу у М.Еліаде виходить далеко за межі уявлення його у вигляді релігійного феномену. Міф – це універсальний спосіб людського світосприйняття.

"Аспекти міфу", безумовно, є однією з найбільш повних робіт як і в галузі вивчення природи міфів, так і у плані оперування багатим фактичним матеріалом та в його глибокому аналізі.

Однак, слід відзначити, що, мабуть, найбільш цікаве, з точки зору науки, питання в роботах Мірчі Еліаде залишено без відповіді. Так як науковець обмежується дослідженням міфу лише з моменту його остаточного формування; власне ж походження міфів і ступінь їх взаємозв'язку з реальними подіями залишаються загадковими. Сам по собі, міф в роботах письменника представляє лише констатацію подій, реальних чи уявних. Справжній інтерес викликає не стільки сам міф, скільки його джерело, причина виникнення. Втім, заради справедливості потрібно зазначити, що це питання навряд чи може бути розкрито без дослідження виникнення початкової природи людини (по суті, питання про виникнення життя).

УДК 821.111.09(73)

ІНІЦІАЦІЯ В РОМАНІ КЕНА КІЗІ «ПОЛІТ НАД ГНІЗДОМ ЗОЗУЛІ»

Рошко М.М.

*Кафедра французької мови і зарубіжної літератури
кандидат філологічних наук, доцент*

Роман американського письменника-постмодерніста Кена Кізі (1935 – 2001) «Політ над гніздом зозулі» («One Flew Over the Cuckoos Nest», 1962) привернув увагу багатьох американських, англійських, європейських і вітчизняних дослідників, і кількість присвячених йому літературознавчих досліджень значна. У той самий час ніхто не розглядав цей твір під кутом зору ініціації його персонажів.

Ініціація як ритуал переходу, випробування в давніх племенах вперше була розглянута такими визначними дослідниками-етнологами, як Дж. Фрезер (зокрема його класичний твір «Золота гілка»), Ван-Геннеп та ін. Дуже цікаво розглянув символічні сліди ритуалу ініціації в чарівних казках російський дослідник Вл. Пропп. Пізніше з'явилося багато солідних літературознавчих досліджень, у яких розглядалася наявність ознак ініціації в літературних творах (міфах, лицарських романах, творах епохи Відродження, особливо у неоміфологічних модерністських романах першої половини ХХ ст.). Та поки що ніхто не виявляв ознак ініціації в романі «Політ над гніздом зозулі». А вони там, без сумніву, є.

Нагадаємо, що ритуал ініціації проводився в давніх племенах у першу чергу з юнаками (ритуали ініціації проводилися і з дівчатами, але були інакшими) в час їх статевого дозрівання. Хлопчиків відводили в ліс, де залишали надовго під керівництвом шамана. Вони жили в відведеному для

них приміщенні, і шаман вчив їх секретам магії, ритуалам, розповідав міфи і т.п., і на завершення вони проходили випробування. Ті, хто пройшли випробування успішно, отримували нові імена і поверталися в поселення вже в статусі повноправних членів племені (могли брати участь у полюванні, війнах, розподілі здобичі, заводити сім'ю тощо).

У ХХ столітті маємо багато прикладів наявності в творах рис ініціації. Зокрема можемо виділити кілька найтиповіших сюжетних матриць, котрі базуються на ритуалі ініціації. Одним з варіантів ініціації є подорож героя (групи героїв), у якій персонаж потрапляє в різні ситуації, знайомиться з різними людьми і в результаті повертається додому з набутим досвідом і мудрістю, в іншій іпостасі. Прикладами таких творів можуть бути «Синій птах» Метерлінка, «Маленький принц» Антуана де Сент-Екзюпері, «Алхімік» Пауло Коельо та ін. Другим поширеним варіантом можна вважати сюжет потрапляння героя (групи героїв) у певне відокремлене від звичайного суспільства місце, де він (вони) проводить певний час, опиняється в різних ситуаціях, проходить через певні випробування, і повертається назад у звичне суспільство в іншому статусі: набувши досвіду і мудрості. Саме подібний сюжет зустрічаємо у романах «Чарівна гора» Томаса Манна, «Степовий вовк» Германа Гессе, «Волхв» Джона Фаулза та ін. До названого ряду певною мірою можна зарахувати і роман Кена Кізі «Політ над гніздом зозулі».

У романі «Політ над гніздом зозулі» пацієнти в інституті для душевнохворих живуть відділені від суспільства, ніби в приміщенні для ініціації. Вони бояться життя, його викликів, не змогли реалізуватися і знайти своє місце у суспільстві. Новоприбулий пацієнт Макмерфі стає їхнім неформальним лідером, бунтує проти нівелюючих свободу особистості правил лікарні і вчить пацієнтів сміливості та витривалості, вчить їх не боятися ні медсестру Ретчет з її диктаторськими замашками, ні життя взагалі. Макмерфі вчить пацієнтів сміятися, а у людини, котра вміє сміятися, зникає страх. Символом ініціації є подорож пацієнтів під керівництвом ірландця до моря на рибалку, яка на символічному рівні сприймається як хрещення у віру Макмерфі (віру «мужності і сміливості»): їх було дванадцять, один із пацієнтів проводить їх реплікою «І будете ви ловцями людей». До речі, і сам ритуал хрещення у християнстві на символічному рівні нагадував ініціацію (занурення у річку як смерть колишнього грішника, і народження при винирюванні нової людини з новим християнським іменем). Після «терапії» під керівництвом Макмерфі більшість «гострих» пацієнтів палати знаходять у собі мужність не ховатися від викликів життя в палаті, і виписуються на волю.

Особливо чітко простежується ініціація на прикладі еволюції оповідача Вождя Бромдена. Так, на початку роману він вважає себе «ще малим», прикидається глухонімим, тобто не вміє говорити, на ніч його прив'язують до ліжка, він боїться медсестру і санітарів, виконує всі їхні команди, навіть прибирає замість них палату і коридор, коли його змушують. Під впливом Макмерфі Вождь Бромден сказав перше слово («дякую») і потім заговорив,

навчився розв'язуватись на ніч, відчуває першу за часи перебування в лікарні полюцію від розповідей Макмерфі про дівчат, стає сміливим, вступає в бійку із санітарами на захист Макмерфі, а після загибелі останнього розбиває пультот грати на вікні і втікає на волю, тобто уже не боїться ні життя, ні волі, ні медсестру. Вважає, що уже нарешті «виріс».

Певною мірою можна говорити і про ініціацію головного героя роману – Рендела Патріка Макмерфі. На початку роману перед нами – сильний, мужній балагур-егоїст, котрий прикинувся божевільним, щоб замість двох років важких польових робіт за вироком суду весело провести час у палаті для душевнохворих. З часом він бере на себе роль вчителя і захисника слабких і боягузливих пацієнтів, захищає їх від тиранії старшої медсестри і санітарів, вчить вмінню сміятися і бути сміливими. Заради своїх учнів він і гине, засуджений до лоботомії, взявши на себе роль рятувника, спасителя. На символічному рівні (безперечно, тут маємо постмодерністську гру, де все навпаки) образ Макмерфі прочитується як образ Месії, і, хоч ірландець не має спільних рис з Ісусом (він забіяка, бабій, картяр, гучно сміється, жартує), і вчить він не смиренності, а сміливості й активному відстоюванню своєї незалежності, все таки він асоціюється з месією завдяки тому, що свідомо приносить себе в жертву заради врятування друзів – пацієнтів, своїх «учнів». Тобто і він проходить еволюцію від сильного незалежного балагура-егоїста до захисника, вчителя і рятувника, котрий приносить себе в жертву заради інших, тобто стає альтруїстом вищого рівня. Безперечно, необхідно зауважити, що вся історія Макмерфі і пацієнтів у романі подається як вигадка оповідача-шизофреніка, тут видно постмодерністську гру автора з читачем, тому й ініціація тут осмислена з точки зору «чорного гумору», як тоді, на початку 1960-х, називали письменників-постмодерністів.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 811.111'355

REINTERPRETING THE ROLE OF PRONUNCIATION IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Андрусяк І.В.

*Кафедра англійської філології
кандидат філологічних наук, доцент*

Teaching pronunciation is as important as teaching any other aspect of language (grammar or vocabulary) for a number of reasons. To start with, poor pronunciation can badly affect all major learners' skills (listening, speaking, reading and writing). However, pronunciation seems to be the most neglected aspect of teaching in the English language classroom. This is evident, Adrian Tennant argues, in the way that pronunciation is treated in most coursebooks. It is often the case that a coursebook lacks regular pronunciation activities in its units.

Moreover, the research findings suggest that the overwhelming majority of teachers do either very little or no pronunciation in lessons.

One of the reasons why teaching pronunciation is often neglected is due to the misinterpretation of its teaching aim. For many years, the target has been the development of an RP accent or native-like pronunciation, which is seen pointless and unrealistic by many teachers. However, Antony Ash claims that even teachers who are native speakers are rather speakers of Estuary English than RP, therefore are unable to teach it.

Recently teaching focus has been shifted to the issue of intelligibility of learners' speech. In other words, teaching pronunciation must be focused on what makes our speech intelligible or unintelligible.

A new teaching perspective has led to reconsidering the interrelation between pronunciation and receptive skills. It has long been known that pronunciation and listening comprehension feed of each other in a number of ways. Good pronunciation habits enhance listening comprehension whereas poor pronunciation results in failures to derive meaning from a listening text. Listening is a nightmare for students with limited pronunciation skills, either because they simply do not recognise key sounds or words in their spoken form, or because they have to concentrate so hard when listening that their brains very quickly overload and 'block'.

The relationship between pronunciation (in broader sense speech production) and comprehension is often described in terms of phonological loop according to which "output" phonological processing provides information for "input" phonological processing. This "output-input" connectivity indicates that processes in language production directly affect processes in language perception. The term *phonological loop* (originally *auditory loop*) comes from the *working memory model* developed by Baddeley (1986), defined as a cognitive system for the maintenance, manipulation, and monitoring of information which is not currently available in the sensory environment. The working memory model consists of a central executive and two slave systems: the visuospatial scratchpad and the phonological loop, responsible for the storage of visual and verbal information respectively. As B. R. Buchsbaum claims, the two differ in their structure: while the visuospatial scratchpad is described as a single storage component, the phonological loop consists of two sub-components, a storage component called the phonological store and a maintenance component known as the articulatory rehearsal process. According to Walter (2008), phonological loop is "a short-term memory mechanism that stores information in phonological form and automatically rehearses that information by unconscious sub-vocalisation". The phonological store holds about 2 seconds of speech, which is recorded automatically by listeners. The articulatory rehearsal process is based on the subvocal speech, which periodically refreshes the contents of the phonological store thus preventing them from being lost to decay.

According to recent research, the phonological loop has a say in the field of developing learners' listening and reading comprehension skills. The phonological loop has already been linked to word learning. According to Baddeley (1998), in

language acquisition the phonological loop serves the function of “a fundamental human capacity to generate a longer lasting representation of a brief and novel speech event – a new word”. This, C. Walter argues, enables learners to hold the phonological representations of new words in focal attention long enough to construct more stable, durable representations.

Reading and listening comprehension is another aspect of language acquisition where the phonological loop plays a role. There is evidence that comprehension is not a linguistic skill, therefore it cannot be transferred from L1 to L2. It is here that the phonological loop comes into play. In her article “Phonology in second language reading: not an optional extra” C. Walter (2008) describes the function of the phonological loop in the following way: “Strange as it may seem, L1 readers of languages with alphabetic writing systems store the most recently read material (about as much as the reader can say in 2 seconds) in their phonological loop rather than in their visuospatial sketchpad”. In other words, as we read we rather sub-vocalise and record the sound of what we are reading than see it. We do not see it, we hear it. Consequently, learners whose phonological representations are unreliable find it difficult to associate these sounds with meaning, and thus are unable to keep meaning in their short-term memory. This, in its turn, undermines meaning building processes on the text as a whole.

The findings discussed here have important implications for the English language classroom. Since reading and listening comprehension are the components of a cognitive skill that learners already possess, there should be more exposure to the spoken language in class, which will enhance their receptive and productive phonology.

УДК 372.881.124

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ СТАРОДАВНЬОГО РИМУ

Барбіл О.В., Шепя Н. С.

Кафедра класичної та румунської філології

Методи виховання та навчання дітей і молоді у давньому Римі не перестають викликати інтерес, бо педагогічні проблеми залишаються актуальними і в наш час, продовжуються пошуки шляхів оптимізації навчально-виховного процесу в нашій державі. В цьому аспекті може згодиться і цінний досвід римських педагогів. На жаль, ми маємо дуже мало інформації про виховну практику цього періоду, тому вважаємо за доцільне продовжити роботу над вивченням цієї проблематики.

Початкові школи з'явилися на Апеннінському півострові рано: вже у V ст. до н.е. в Римі, на форумі була початкова школа. Про це пише римський історик Тіт Лівій (59 р. до н.е.) у III-му томі «Від заснування Риму».

Очевидно, що шкільна освіта для вивчення грамоти тут було дуже багато: відкрити школу міг будь-хто, бо офіційного дозволу не вимагалось. Учитель не користувався особливою повагою у суспільстві, йому не надавали право називати себе professor (учитель), він називався просто magister ludi (шкільний наглядач або начальник школи); стілець з високою спинкою, кафедра не для нього: на такому кріслі міг сидіти тільки учитель, який навчав дітей у старших класах – «грамотник» або ритор. Як пише римський сатирик Марціал (40 – 104 р.н.е.) у одній із своїх гострих епіграм, навчання починалось рано, до півнів, і майже весь день учні перебували у школі. Учитель відпускав їх додому опівдні поспішати, і потім діти знову повертались у школу, в якій перебували до вечора. У початкових класах дівчатка і хлопчики навчались разом. Про це також пише Марціал.

Навчалися за старими методами, встановленими у давні часи: учитель вимагав спочатку знати напам'ять назви літер, порядок розміщення їх в алфавіті і тільки після того показував самі літери. Квінтіліан (35 – 96 р.н.е.) засуджував такий спосіб викладання. Після літер переходили до складів, а потім уже до читання слів. Квінтіліан наполегливо рекомендував не поспішати, радив довго повторювати і ні в якому випадку не змушувати дітей читати швидко.

Від читання переходили до письма: учитель водив руку дитини по витиснутих на воску літерах, привчав недосвідчені пальці виводити потрібні лінії. Для писання Квінтіліан радить давати дітям не пусті фрази, а «якісь добрі настанови,» які збережуться в пам'яті до старості. Писали диктанти; діти вивчали їх напам'ять. Пам'ять рекомендували тренувати.

Книги були надто дорогі, щоб діти могли ними користуватися у початковій школі. Навчившись читати і писати, вони записували під диктовку вчителем тексти, які їм були потрібні, наприклад Закони 12 таблиць, які Ціцерон, будучи хлопчиком, учив напам'ять. Писали на табличках, покритих воском, вдавлюючи в нього літери стилем, залізним грифелем, один кінець якого був гострий, а другий тупий і широкий, щоб зручніше було витирати написані. Писали і чорнилом на папірусі і пергаменті, книги, які не купували, використовували для загортання товару, а також віддавали у школи: діти писали на зворотному, чистому боці листка. Для пера використовували тонко зачищену тростину (пір'я з пташиних крил згадує вперше в VII ст.н.е. в Ісідора Севільського). Чорнило робили із суміші сажі (75%) та гуміарабіка (25%). Це висушували на сонці, потім розтирали на порошок і розводили водою. Великого значення для практичного життя мало знайомство з арифметикою, головним чином з усною лічбою, якої навчали з допомогою пальців (digitis computare) – пальці лівої руки означали одиниці і десятки, правої – сотні і тисячі, а також з допомогою рахувальної дошки, абака, який нагадує нашу рахівницю.

Дітей посилали в школу з семирічного віку і ходили туди приблизно 5 років, час, протягом якого, за словами Плавта, грамоті могла навчитись і вівця. Учатися було значно важче, ніж сучасним дітям: складніші були методи навчання, античний спосіб злитого письма утруднював читання не

тільки на перших порах, навчитись арифметики при цифровій системі римлян було справою зовсім нелегкою. Крім того, з п'яти років, відведених на початкове навчання, використовували лише половину: решта часу припадала на свята та канікули.

Шкільна дисципліна була суворою. Єдина риса вчителя, яку запам'ятав Гораций, була його щедрість на удари; Августин, згадуючи на старості свої шкільні роки, стверджував, що кожен, кому запропонують вибір між смертю і поверненням до школи, обере смерть.

Діти бідних батьків, закінчивши початкову школу, починали працювати; продовжували навчання лише діти заможних батьків. Про граматиків (учителів старших класів) ми знаємо значно більше, ніж про учителів початкових класів: про славних учителів (*professores clari*) розповів Святоній (70 – 140 р.н.е), римський історик і письменник, який залишив про двадцятьох з них короткі біографічні нариси. Це були не просто вчителі, це були вчені з широким колом інтересів, інколи письменники, часто літературні критики і законодавці літературного смаку. Вони займалися історією, лінгвістикою, історією літератури. В обов'язки граматики входило навчити хлопчиків правильно говорити і писати, а також ґрунтовно ознайомити з літературою, особливо з поетичними творами. Граматик повинен був добре орієнтуватися в різних галузях знань, починаючи з філософії і закінчуючи астрономією. Від нього вимагали, щоб він «знав усіх письменників, як свої п'ять пальців,» писав Ювенал (60 – 127 р.н.е), римський сатирик. У кінці республіки, за свідченнями Святонія, в Римі було більше двадцяти шкіл, і це число збільшувалось. Щоб утримати учнів, граматик повинен був постійно над собою працювати. Ґрунтовні знання і вміння їх передавати були передумовою того, що до вчителя прийдуть учні. Починалось навчання у граматики з найпростіших вправ: він намагався виправити вимову, учив чітко вимовляти кожен звук, правильно наголошувати слова, розрізняти довгі і короткі склади, не ковтати закінчення. Хлопчиків навчали, що є голосні і приголосні, вчили відмінювати іменники та дієслова. Йому вказували, яких помилок (*vitia*) він повинен уникати у мові, знайомлять з метрикою, тропами. Коли граматик бачив, що учень має ці елементарні знання, починали вивчати літературні твори. Хлопчик читав твір, слухав до них коментарі, вивчав окремі уривки напам'ять, писав твори на теми прочитаного. З грецької читали Гомера, байки Езопа, комедії Менандра, з латинської – «Одіссею» в перекладі Лівія Андроника і Еннія. Квінтіліан рекомендував починати з грецьких авторів, але довго на них не затримуватися, переходити до латинських. До кінця I ст.д.н.е. було сформовано канон «нових» письменників для читання в «середній школі». На першому місці – Вергілій, далі Теренцій. Горация читали менше. Із прозаїків до числа «шкільних авторів» внесли не Лівія, хоч Квінтіліан його рекомендував як найбільш чистого і зрозумілого, а Саллюстія з істориків і Ціцерона із ораторів.

Урок літератури будувався за давно складеною схемою, яку повідомив Варрон: *lectio* (читання), *emendatio* (виправлення тексту), *ennaratio*

(коментар) і *judicium* (суд) – загальний огляд результатів попереднього аналізу і естетична оцінка прочитаного.

Читання в школі було складною справою: слова писали зливо, розділових знаків не було. Рукописні тексти, якими користувалися учні, часто не співпадали. Вести шкільні заняття можна було тільки за умови однакового тексту у всіх учнів; встановлення цієї ідентичності і відбувалося у школі (*emendatio*).

Граматична школа вчила цінувати слово, думати над його значенням. Учень починав розуміти, чому поет вжив саме таке слово, в чому його сила і краса. Школа знайомила з особливостями поетичного стилю, зі змінами і розвитком мови, змушувала хлопчика думати і для своїх думок шукати і знаходити потрібні слова.

Література:

1. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь / И.Х. Дворецкий.- М., 1976.
2. Корбишли М. Рим и Древний мир / М. Корбишли. – М.: Слово, 1994. – 78 с.
3. Куманецкий К. История культуры Древней Греции и Рима / К. Куманецкий. – М.: Высшая школа, 1990. – 349 с.
4. Максимюк С.П. Педагогика: Навчальний посібник. С.П. Максимюк. – К.: Кондор, 2005. – 670 с.
5. Петровский Ф.А. Латинские эпиграфические стихотворения / Ф.А.Петровский. – М., 1962. – 150 с.
6. Шейко В.М. Історія світової культури: Навчальний посібник / В.М. Шейко. – К.: Кондор, 2006. – 407 с.

УДК 371.124:81(410):374.73

ДО ПИТАННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ АСОЦІАЦІЙ ВЧИТЕЛІВ–МОВНИКІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Бартош О.П.

*Кафедра іноземних мов,
кандидат педагогічних наук, доцент*

Сучасні тенденції професійної діяльності педагогів вимагають нових шляхів і ресурсів для сприяння і поліпшення професійного розвитку і накопичення позитивного досвіду. Досягти цього можливо лише за умови постійного перебування в професійному середовищі, в умовах обміну досвідом і вивчення передових технологій в галузі своєї діяльності. Тому, зрозуміло, що педагогам потрібно постійно знаходитися в оточенні своїх колег, які можуть ділитися позитивним досвідом і переймати досвід колег. Саме з цією метою створюються і функціонують асоціації педагогів, основне завдання яких полягає у сприянні професійному розвитку вчителів, в забезпеченні простору для обміну професійним досвідом, у розробці і використанні нових технік і технологій професійної діяльності.

Проблема створення і діяльності професійних асоціацій в різних країнах стоїть по-різному і є досить актуальною. В Україні ця сфера діяльності педагогів розвинена не найкращим чином, враховуючи фінансові,

економічні, культурні і політичні фактори, тому її потрібно більш ретельно вивчати, досліджувати передовий досвід інших розвинутих країн.

Враховуючи все зростаючу потребу студентів у вивченні іноземних мов, постає питання про якість викладання мов вчителями, і, саме з метою покращення якості викладання і вдосконалення свого професійного розвитку, вчителі-мовники Великої Британії об'єднуються в асоціації.

При створенні асоціації постає два питання: як залучити вчителів до створення і участі в асоціації, і як змусити їх вести активну діяльність на добровільних засадах. Як правило є дві основні причини вступу британських вчителів до асоціацій: 1) практичні вигоди (відвідування конференцій з меншою сумою членського внеску, безкоштовні журнали асоціації, можливість бути в курсі останніх новин і ін.); 2) відчуття належності до професійної спільноти.

Британські педагоги наголошують, що для створення професійної асоціації вчителів потрібні завзяті енергійні люди, готові очолити її діяльність. Вказують, що найважливішими факторами, які слід враховувати при створенні асоціації є: чіткість поставленого завдання, час, командний дух, організаторські вміння (створення вебсайту, розподіл бюджету та ін.), відповідальність.

Звичайно, для створення асоціації її членам потрібна початкова мотивація, але для того, щоб вони і надалі залишалися активними членами асоціації, у них має бути підтримуюча мотивація, компонентами якої є відчуття успішності і досягнень, визнання іншими, винагороди, відчуття належності до хорошої команди, особистий і професійний розвиток.

Створюючи асоціацію, слід чітко усвідомлювати, що вона може запропонувати майбутнім своїм учасникам, що сприятиме, а що заважатиме їй. Очевидно, що проблем, пов'язаних з організацією професійних асоціацій є багато, та все ж вчителі Великої Британії створюють все нові і нові об'єднання. Причини такого явища є: – покращення практики викладання мови; – сприяння високим академічним і професійним стандартам; – перешкодження ізоляції вчителів у класах і навчальних закладах; – сприяння співпраці і взаємній підтримці; – здійснення обміну матеріалами і іншими ресурсами; – створення можливостей для особистого мовного розвитку.

Започатковуючи професійну організацію, слід брати до уваги фактори того, хто може бути потенційними членами асоціації, потенційними працівниками, потенційними спонсорами, а також фактор фінансів, ресурсів і можливостей, контактів (до яких відносимо міжнародні асоціації вчителів-мовників, такі як TESOL, IATEFL та ін., міністерства та інші органи влади (у Великій Британії це Британська Рада, яка бере активну участь в розвитку професійних асоціацій), видавців, вчителів, центри, профспілки, банки). Суттєву роль відіграють і основні цілі створення асоціації, тому що вони повинні відображати інтереси її членів.

Одним із основних показників хорошої організації асоціації є наявність ресурсів двох видів: фінансових та професійних. До професійних відносять

людські ресурси (правильний розподіл обов'язків в залежності від здібностей людини), матеріальні ресурси (забезпечення канцелярією), обладнання (принтери, комп'ютери, проектори, магнітофони). До фінансових ресурсів відносять індивідуальні внески потенційних членів асоціації чи окремих осіб; внески професійних установ, які можуть виражатися у грошовому еквіваленті або у вигляді обладнання; допомога комерційних установ (наприклад, видавництв) або навчальних закладів, які дозволяють користуватися своїми приміщеннями, ресурсами, обладнанням.

Для впорядкованого і ефективного функціонування асоціації потрібна чітка структура, яка в британських асоціаціях має такий вигляд: асоціацією керує виконавчий комітет, до якого входить президент (голова), який здійснює загальне управління справами асоціації, і один чи більше віце-президентів (заступників голови), які відповідають за одну чи більше ключових сфер діяльності (публікації, організація заходів і ін.), секретар, який відповідає за кореспонденцію, записи, призначення зустрічей, та фінансист, який веде облік прибутків і витрат. Крім того, всі члени британських професійних асоціацій поділяються на групи з певним напрямом інтересів (підготовка вчителів, дослідження, мова для специфічних цілей). Такий розподіл дозволяє чітко зосередитися на специфіці своєї роботи.

В основному вчителі вибирають асоціацію, керуючись програмою її діяльності і цілями організації. Для того, щоб залучити і втримати вчителів у своєму складі, асоціація повинна забезпечувати такі напрями діяльності: – організація місцевих, національних і міжнародних конференцій і семінарів; – програми обміну з колегами інших країн, мова яких вивчається; – зустрічі для обміну матеріалами серед членів асоціації (книги, касети, відео); – презентації чи обговорення опублікованих матеріалів авторами матеріалів, видавцями, дистриб'юторами книг; – групові перегляди і обговорення аудіо/відео програм (прямий ефір або записані супутникові чи Інтернет-передачі семінарів, дискусій, презентацій); – святкові чи вихідні зібрання для практикування мови, що вивчається, шляхом вливання у мовне середовище (з залученням тих, хто володіє іноземною мовою як рідною, або спеціальних гостей); – організація обміну інформацією з іншими аналогічними асоціаціями; – суто соціальні заходи, які сприяють хорошим соціальним взаєминам всередині і поза межами асоціації (пікніки, танці, вечірки, обіди); – сприяння дослідженню через суспільні презентації індивідуальних або спільних проектів; – видавництво журналів, збірників; – створення і підтримка ресурсного центру для вчителів.

Особливістю британських асоціацій, яка робить їх такими успішними, є те, що основний пріоритет у них складають інтереси членів асоціації та вчителів, які беруть участь в їхній діяльності. А оскільки професійні інтереси завжди на першому місці, то основна увага приділяється тому, щоб забезпечити цілковите зосередження учасників на професійній діяльності, з мінімальною затратою часу на організаційні моменти діяльності асоціації. Британські асоціації характеризуються простою процедурою вступу, зручними і різноманітними способами зв'язку і контактів, прийомом нових

членів в будь-який час, наскільки це можливо, мінімальними членськими внесками, сприянням у поновленні членства, широким розповсюдженням інформації про асоціацію за допомогою брошур, буклетів, постійним пошуком нових потенційних членів, регулярним випуском публікацій і організацією заходів, персональною кореспонденцією (по можливості).

Забезпечивши таку чітку організацію, британські асоціації дають змогу вчителям цілком зосередитися на своєму професійному розвитку, тому професійні асоціації Великої Британії мають тенденцію до розширення своєї діяльності і сприяють появі нових.

Література:

1. Садовець О.В. Організаційно–педагогічні засади створення і функціонування професійних асоціацій вчителів–мовників у Великій Британії // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород: УжНУ. – 2007. – № 11. – С.121-123.
2. Falcao A. Developing an Association for Language Teachers / A. Falcao, M. Szesztay. – Canterbury: IATEFL, Darwin College, 2006. – PP.17-31.
3. Mann S. The Language Teacher' Development. Language Teaching / S. Mann. – London: Longman, 2005. – PP.103-118.
4. Murray D. Making it Happen: an ESL Professional Organizations Advocacy/ D. Murray. – Sydney: Macquarie University, 2000. – PP.45-46.

УДК 372.881.111.1

РОЛЬ ГУМОРУ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Богдан Л.І.

Кафедра іноземних мов

Гумор є справжнім і універсальним мовним актом, який відрізняє людину від тварини. Використання гумору при викладанні іноземної мови забезпечує значні переваги як для викладача, так і для студента. Це зменшує афективні бар'єри на шляху оволодіння мовою. Гумор в якості спеціального педагогічного інструменту ілюструє і вчить культурним та прагматичним компонентам мови, які є необхідними для комунікативної компетенції.

Гумор є важливим елементом у навчанні та ефективним інструментом саме при вивченні іноземної мови. У цьому середовищі студенти набираються сміливості ризикувати і використовувати свої комунікативні здібності з іноземної мови. Студентів потрібно заохочувати похвалою за їх зусилля, щоб вони використовували іноземну мову як в аудиторії, так і поза її межами. Гумор вселяє впевненість у кожного студента, допомагає стати досить сміливим, щоб висміювання або негативна критика сприймалися легко. Гумор допомагає створити сприятливе середовище для навчання. Дікінсон висловлює свою думку з приводу використання гумору в аудиторії: "Аудиторія, в якій сміх вітається, допомагає привести навчання до життя."

Merriam-Webster словник визначає гумор як «здібності розуму виявляти, висловлювати або оцінювати те, що є смішним, забавним або безглуздим до смішного.». Гумор, в значній мірі, залежить від сторін, що задіяні у дискусії.

Зважаючи на складність та особливість різних культур, співрозмовники можуть дізнатися багато інформації та мати порозуміння тільки завдяки почуттю гумору. Культурна орієнтація є доречною для успішного використання гумору при вивченні тієї чи іншої іноземної мови. Наприклад, студентів потрібно знайомити та навчати різних ідіом в англійській мові, в яких з гумором розповідаються прості, звичайні речі. Наприклад, якщо студент не може зрозуміти, що "I am sick of lectures» означає «бути втомленим від лекцій», а не «хворим», «An apple a day keeps the doctor away» «яблуко не тримає лікаря на відстані», а « одне яблуко в день – надає тобі здоров'я», тоді можуть виникнути труднощі в розумінні культури мови.

Використання гумору в аудиторії. Гумор є людською рисою, завдяки якій сором'язливий або боязкий студент спокійно бере участь у групових завданнях при вивченні мови. Правильне використання виразів дозволяє студентам відчувати себе частиною аудиторії і вони можуть брати участь без втрати обличчя, не бути уразливими. Саме це є пріоритетним значенням в комунікативній ситуації. Гумор має спосіб виходу на студентів, які занадто бояться або нервуються при спробі висловитися іноземною мовою. Він відіграє життєво важливу роль у нашій повсякденній соціальній взаємодії. Отже, потрібно зробити його невід'ємною частиною нашого щоденного навчання в аудиторії.

Правильна підготовка призводить до правильного сприйняття. Гумор повинен бути присутнім, враховуючи той факт, що кожен студент індивідуальний, та проявляє індивідуальний підхід до вивчення іноземної мови. Гумор ніколи не повинен бути використаним принизливо або з сарказмом проти того, хто вивчає мову. Викладачі повинні зробити здоровий гумор невід'ємною частиною своєї аудиторії. Гумор працює як природне середовище при вивченні мови. З практикою, можна розробити стиль гумору, і дістатися до зони комфорту з використанням гумористичних виразів для взаємодії і навчання.

Сміх допомагає нам забути про себе, свої проблеми, наші страхи і дозволяє використовувати нас самих на мить. Гумор в комунікативній аудиторії повинен бути добре підготовленим і повинні бути поставлені конкретні цілі та досягнуті в процесі навчання і викладання. Правильне використання гумору дозволяє студентам відчувати себе частиною аудиторії, і це стирає нервозність студентів, які намагаються виразити свої думки іноземною мовою. Вчені Лумакс та Мусаві (Loomax and Moosavi) стверджують, що гумор є надзвичайно ефективним інструментом у освіті. Вони припускають, що використання гумору в аудиторії знижує напругу, покращує клімат, збільшує взаєморозуміння викладача і студента і сприяє ефективному навчанню.

Роль викладача полягає у створенні невимушеної позитивної атмосфери в аудиторії, де студенти вчаться з великим задоволенням, тому що вони знаходяться в безпечній атмосфері. Гумор, про який йде мова зараз, не вимагає гумористичної майстерності викладача, але відноситься до простих гумористичних зауважень, що підвищують комунікативну здатність при

вивченні іноземної мови. Завдяки гумору у студентів покращується індукційне сприйняття та тренується пам'ять. Студенти цінують і люблять вчитися з викладачем, який використовує гумор. Лекції, в яких присутня концепція гумору, допомагають студентам значно краще запам'ятати поданий матеріал та використати його в своїх подальших спілкуваннях іноземною мовою.

Висновок. Роль гумору при вивченні іноземної мови посідає значне місце. Гумор має також виховний вплив. Він сприяє засвоєнню поданого матеріалу, і це створює ефективну і позитивну атмосферу як для студентів, так і для викладачів. Це стає джерелом задоволення для обидвох сторін спілкування та навчання. Гумор зміцнює розум, розвиває впевненість студентів, направляє їх до розробки позитивного ставлення і зменшує стрес, неспокій і нервозність при спілкуванні іноземною мовою.

Література:

1. Johns Hopkins University: New Horizons for Learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу 03.05.2015: <http://www.newhorizons.org/rech_mi.html> – Загол. з екрану. – Мова англ.
2. Strategies for Alternative Learning Techniques [Електронний ресурс]. – Режим доступу 03.05.2015: <<http://www.salt.arizona.edu/about>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
3. Teaching English. British Council. BBC [Електронний ресурс]. – Режим доступу 03.05.2015: <<http://www.teachingenglish.org.uk>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Using Humor in the Introductory Statistics Course. Statistics Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу 03.05.2015: <<http://www.amstat.org/publications/jse/v10n3/friedman.html>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. Gililand Н. Humor in Classroom / Н. Gililand, Н. Maurisen [Електронний ресурс]. – Режим доступу 03.05.2015: <<https://www.psychologytoday.com/articles/200011/the-science-laughter>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. The Merriam-Webster Dictionary. – Springfield, MA: Merriam-Webster Inc, 2004. – 939 p.

УДК 378.881.111.1

АЛЬТЕРНАТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Годованець Н.І.

*Кафедра іноземних мов,
кандидат філософських наук, доцент*

Знання іноземної мови в сучасному світі є своєрідним вікном у світ. Володіючи цією мовою міжнародного спілкування, ви зможете досягти поставлених цілей за допомогою нових можливостей.

Для вивчення іноземної мови використовують різні методи та прийоми. Одними з відомих методів вивчення іноземної мови є альтернативні методи. Альтернативні методи навчання спрямовані на відкриття творчого потенціалу та прихованих можливостей особистості, що сприяє оптимізації навчального процесу у вищій школі. До альтернативних методів навчання відносять метод повної фізичної реакції, сугестивний метод, драматико-педагогічний, мовчазний, груповий метод.

Використання сугестивних технологій під час викладання англійської мови дозволяє розкрити резервний потенціал студента, сприяти оптимізації навчального процесу, підвищити мотивацію до навчання. Сугестопедагогіка – це психотерапевтичний напрям у педагогіці, який цілеспрямовано з навчально-виховною метою використовує засоби навіювання і, в свою чергу, поділяється на гіпнопедію, релаксопедію та сугестопедію.

Сугестивний метод (метод навіювання) створений у другій половині ХХ ст. в Софійському інституті сугестології (Болгарія), названий іменем його творця, психотерапевта за фахом, Георгія Лозанова. Ця методика вивчення іноземної мови заснована на вибірковому лексичному матеріалі загальноповсякденної базової лексики. У процесі навчання не потрібно відразу навантажувати студентів великою кількістю лексичного матеріалу, а поступово збільшувати об'єм навчального матеріалу новими словами або фразами. Одним із важливих моментів сугестивного методу є те, що він не вимагає від студентів активної участі. Механізм швидкого засвоєння навчального матеріалу заснований на запам'ятовуванні лексики на рівні зорового пізнання. Крім того, сугестивний метод базується на підсвідомому запам'ятовуванні, при цьому процес навчання проходить на рівні неусвідомленої психічної діяльності.

Великий інтерес викликає також і драматико-педагогічна організація навчання іноземних мов, яка повністю орієнтована на дію. Головна ідея методу — вчителі іноземної мови можуть багато чого запозичити для своєї практичної діяльності у професійних мистецтвознавців та акторів: як зробити банальний діалог підручника напруженим і цікавим; як створити відповідну атмосферу; як вживатися в ситуацію і роль, чітко артикулювати звуки, подавати сигнали за допомогою жестів та міміки.

Метод повної фізичної реакції (TPR – скорочено від повної назви методу «Total Physical Response») – це метод навчання іноземної мови через використання фізичних рухів, як реакції на усні стимули, команди, інструкції. Для молодшого школяра цей метод застосовується у вигляді виконання команд, рухливих ігор, ілюстрації жестама й мімікою певних дій і ситуацій тощо. Такий метод навчання ідеально підходить для дітей, оскільки їм притаманне бажання постійно рухатися, імітувати, фантазувати.

Метод повної фізичної реакції базується на узгодженні мовлення і дії: навчання мовлення здійснюється через фізичну (моторну) активність. Метод пов'язаний з теорією сліду пам'яті в психології, за якою чим частіше та інтенсивніше фіксуються зв'язки в пам'яті, тим сильніші асоціації і більша ймовірність, що вони будуть відтворюватися. Відтворення може відбуватися вербально чи разом з моторною активністю. Поєднання вербальної і моторної активності підвищує ефект відтворення.

Метод TPR базується на природній біологічній властивості людського мозку засвоювати будь-яку мову. Відомо, що реально вивчити будь-яку мову при умові, що сприймання буде передувати продукуванню мовлення. Невідомо жодного випадку, щоб діти, навчаючись говорити, спочатку

говорили, а потім розуміли. Розуміння завжди передує говорінню з різницею приблизно в один рік, як зауважують деякі методисти-практики.

«Мовчазний» метод (Silent Way) – розроблений Галебом Гатегно (Galeb Gattegno). Його основним принципом є підпорядкованість навчання учінню (teaching should be subordinated to learning). Цим визначається «мовчазна» роль учителя та одночасно велика мовленнєва активність і самостійність тих, хто навчається. Викладач в ході такого методу займає управлінську роль, а основне завдання – не навчати, а сприяти навчальному процесу. Жести і таблиці використовуються для того, щоб допомогти студентам під час продукування відповідей. Мова в такому випадку слугує засобом спілкування, а студент звертає значну увагу на продукування мови, навчаючись комунікації під час самої комунікації. Основною перевагою такого методу є вдосконалення навичок усного мовлення, подолання мовного страху перед правильністю та коректністю викладання думок. Відсутність постійної корекції з боку викладача розвиває у студентів самосвідомість та самокорекцію, а відсутність пояснень – до самостійного узагальнення правил.

Широке розповсюдження отримав також так званий «груповий метод» (Community Language Learning – CLL), запропонований чиказьким професором психології Чарльзом Карреном (Ch. A. Curren). Основні принципи навчання були запозичені із сфери стосунків консультанта з клієнтом (the counselor-client relationship); вони орієнтовані на поєднання пізнавальних та емоційних процесів навчання (whole-person learning). Це передбачає тісну взаємодію вчителя і тих, хто навчається, в комунікативних ситуаціях. Навчання виступає не як індивідуальне, а як колективне досягнення. Воно проходить у групах з 6-12 осіб. Цей метод застосовувався і в більших класах. Оскільки навчання за CLL проходить у груповій взаємодії, підручник не є обов'язковим. Підручник задає певний зміст навчання, а це, як вважають творці методу, стримує розвиток і взаємодію учнів. Навчальні матеріали розробляються вчителем у процесі навчання.

Отже, використання у процесі вивчення іноземної мови альтернативних технологій свідчить, що за їх допомогою ефективно розв'язується цілий комплекс важливих завдань: активізація процесу навчання, надання йому творчого характеру; набуття студентами досвіду іншомовного спілкування в контексті реального життя; розвиток пізнавальних мотивів; підвищення навчальної успішності студентів.

Література:

1. Грузинська І. О. Методика викладання англійської мови в середній школі / І.О.Грузинська; [перекл. з 5-го рос. видання, підгот. до друку доц. Н.Н. Скородумова]. – К.: Радянська школа, 1948. – 196 с. 2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авт. під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с. 3. Методика изучения языков. Метод Лозанова. Суггестология – изучение внушения и внушаемости [Електронне видання]. – Режим доступу: <<http://filolingvia.com/publ/67-1-0-104>> – Загол. з екрану. – Мова рос. 4. Пальчевський С.С.

Сугестопедагогика / С.С. Пальчевський. – Рівне: Редакційно-видавничий відділ Рівненського державного гуманітарного університету, 2002. – 394 с. 5. Asher J. J. The Strategy of the Total Physical Response: An Application to Learning Russian / J. J. Asher // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. – 1965. – Vol.3, Issue 4. – P. 291-300. 6. Brewster J. The Primary English Teacher's Guide / Brewster J., Ellis G., Girard D. – UK: Penguin Books Ltd. 1992. – P. 16-26.

УДК 811.111'367.625

ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ФРАЗОВИМ ДІЄСЛОВАМ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Дідо Н.Д.

Кафедра іноземних мов

Фразові дієслова є особливим типом дієслів, і як мовне явище повністю відсутні в українській мові, тому у їх вивченні студенти стикаються з певними труднощами, як у розумінні семантики фразового дієслова та його вживанні у мовленні, так і в перекладі на українську мову. Актуальність дослідження фразових дієслів пояснюється високою частотністю їх вживання, проникненням у різні функціональні стилі та значущістю для акту комунікації. Фразові дієслова стають все поширенішими з розповсюдженням англійської мови, вони використовуються не лише в розмовній англійській мові, але і в діловому мовленні, юриспруденції та інших галузях.

Лексико-стилістичний набір фразових дієслів в англійській мові є дуже широким. Їхній динамічний характер і можливість прикріплення різного роду атрибутів до смислового елемента робить їх особливо прийнятними для використання порівняно із відповідними простими дієсловами. Маючи високий експресивний характер, такі «метафори» зробили вагомий внесок у розвиток емоційного та ефектного засобу вираження значення в сучасній англійській мові.

Термін «фразове дієслово» вперше застосував Л.П. Сміт в словнику *“Words and Idioms”* (1925), вважаючи фразові дієслова найяскравішою характерною особливістю англійської мови, які часто використовуються в розмовній мові, крім того, додають ідіоматичності мові, а також висловлюють думки і значення чіткіше.

Термін «фразове дієслово» є похідним від слова «фраза», тобто, найменша одиниця синтаксису. Такі дієслова відрізняються від простих дієслів, оскільки містять у своєму складі двоє і більше елементів. Завдяки фразовим дієсловам мова набуває експресивності. До них належать дієслова *give up, cut down, get on* та інші. Разом із вживанням фразових дієслів мовлення стає більш природним, тому для тих, хто вивчає англійську мову, вони є важливими.

До складу фразових дієслів, що є однією з головних ознак англійського дієслівного словотвору, входить моноксемне дієслово та післядієслівний компонент прислівниково-прийменникової природи, який внаслідок

послаблення своєї прислівникової або прийменникової функції утворює з дієсловами відносно стійкі семантичні та синтаксичні сполучення. Фразове дієслово функціонує як поєднання дієслова й прийменника, дієслова і прислівника чи дієслова і прийменника з прислівником, ось чому його часто визначають як багатослівне чи двослівне дієслово. Таке поєднання можна визначити як «ідіоматичне», так як дослівний переклад кожного з компонентів не становить єдиного змісту всього поєднання. Точніше, він може бути зовсім іншим, і часом здогадатися про переклад усього фразового дієслова по його частинах неможливо.

Граматики притримуються двох протилежних думок щодо природи і використання фразових дієслів: (1) буквальне використання форми *go up* не є фразовим дієсловом як таким, а є простим дієсловом з часткою: *The balloon went up into the air*. Термін «фразове дієслово» повинен використовуватись лише для образних і ідіоматичних значень: *The balloon went up* (= *The crisis finally happened*). В даному випадку маємо справу з семантичним аспектом фрази *go up*, яка не має нічого спільного з синтаксисом чи морфологією. (2) термін «фразове дієслово» охоплює пряме і переносне (ідіоматичне) використання і, отже, включає в себе синтаксис, морфологію та семантику, тобто обидва значення фрази *go up*.

Фразові дієслова дуже різноманітні як за своєю сполучуваністю, так і за додатковими значеннями, які в них полягають або які вони набувають у тексті. Вони можуть виражати характер дії, перехід з одного стану в інший, спонукання до дії та інші значення, але у всіх випадках дія незмінно характеризується значенням, укладеним в самому дієслові.

Фразові дієслова мають ряд характерних ознак, які відрізняють їх від простих дієслів, таких як ідіоматичність, висока продуктивність, можливість розташовувати адвербіальний прийменник до і після іменника, що вживається з даним дієсловом, здатність емоційно і образно висловлювати найтонші відтінки думок і почуттів, можливість його заміни простим дієсловом та інші.

Саме тому існує велика кількість класифікацій фразових дієслів, і це залежить від ознак, які відрізняють їх від простих дієслів. Крім цього, завжди є дієслова, які допускають різне тлумачення. Тому класифікації фразових дієслів можна назвати досить умовними.

Як вже було згадано раніше, вивчення фразових дієслів є досить складним для іншомовних студентів, скільки вони повинні виробляти навички, що сприятимуть розумінню фразових дієслів не лише при читанні чи прослуховуванні текстів, а також навчитися використовувати їх самостійно, долаючи труднощі їх сприйняття. Ось деякі моменти, що складають труднощі для тих, хто бажає опанувати англійською мовою.

Перш за все, це велика кількість і розмаїття англійських фразових дієслів, неможливо їх всіх вивчити та запам'ятати. Всього налічується близько 12000 англійських фразових дієслів, але, звичайно, для мовлення потрібно володіти хоча б кількома сотнями.

По-друге, ідіоматичність значення фразових дієслів. Такі фразові дієслова досить складно перекладати, оскільки значення цілого комплексу не виводиться з сукупності значень його складових. Якщо людина не знайома з фразовим дієсловом, яке зустрілося в тексті, вона не здатна адекватно зрозуміти ціле речення або вислів. Найчастіше вона намагається пов'язати з лексичним оточенням два окремих слова, не розуміючи, що перед нею єдине семантичне ціле.

Досить часто виникають помилки у вживанні дієслова в поєднанні з різними частками (часто протилежними за первинним просторовим змістом) в одному і тому ж значенні: *swallow up* = *swallow down* (ковтати, поглинати), *slow up* = *slow down* (знижувати швидкість), *buy back / in / off / out / over / up* (спокутувати гріхи).

Певні труднощі викликає подільність багатьох фразових дієслів, коли основне дієслово та постпозитив можуть розриватися іншим словом. До подібного роду помилок відноситься неправильне розташування постпозитиву у випадках, коли між ним і дієсловом з'являються займенники або ціла іменна група (*He was going to give up her* замість *He was going to give her up*), обставини або слова-інтенсифікатори (*go ahead straight* замість *go straight ahead*).

Оскільки фразові дієслова відсутні в українській мові, можуть виникати труднощі з перекладом. Зазвичай доводиться шукати еквівалент для відтворення змісту фразового дієслова, а іноді на допомогу приходять цілі словосполучення.

Певне непорозуміння можуть викликати ситуації, коли в рівному лексичному оточенні з одним і тим же значенням (тобто в якості семантичних еквівалентів) зустрічається як фразове дієслово, так і просте: *start a business* – *start up a business*, *went to the town* – *went down to the town*.

Література:

1. Жлуктенко Ю.А. О так называемых сложных глаголах типа *stand up* в современном английском языке / Ю.А.Жлуктенко // Вопросы языкознания. – 1954. – №5. – С. 105-113.
2. Раєвська Н.М. Теоретична граматики сучасної англійської мови / Н.М.Раєвська. – К.: Вища школа. – 1976. – 304 с.
3. Смит Л.П. Фразеологія англійського мови / Л.П. Смит / Пер. с англ. – М.: Дрофа, 1998. – 158 с.
4. Courtney R. Longman Dictionary of Phrasal Verbs: The learner's guide to two-word verbs / Rosemary Courtney. – London: Longman Group Limited. – 1983. – 734 p.
5. Goursky S.E. The Idiomatic Heart of English Language / S.E. Goursky. – Lvov: United Publishing House "Vishcha Shkola": Lvov University Publishing House, 1975. – 183 p.
6. McArthur T. Phrasal Verb / Т.МсArthur [Електронний ресурс]. – Режим доступу 21.01.2016: <http://www.encyclopedia.com/topic/PHRASAL_VERB.aspx>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. Povey J. Phrasal Verbs and How to Use Them / J.Povey. – М.: Высшая школа, 1990. – 176 p.

ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ НАД ПЕРЕКЛАДОМ НАУКОВИХ ТА ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Загола Н.В.

Кафедра іноземних мов

Наукова та технічна література становить особливий інтерес за своїм змістом та формою. В основі стилю сучасної наукової та технічної літератури лежать норми англійського письмового мовлення з певними специфічними ознаками, а саме:

1. Лексика. Використовується науково-технічна термінологія. В якості термінів можуть використовуватися як слова, які вживаються або винятково в межах даного стилю, так і спеціальні значення загальновідомих слів. Вживається значна кількість термінів і слів не англосаксонського походження. Значно мірою, в текстах наукового стилю використовуються службові слова (прийменники й сполучники) а також прислівники.

2. Граматика. Використовуються тільки чітко встановлені в письмовому мовленні граматичні норми. Широко розповсюджені пасивні, безособові та неозначено-особові конструкції. Переважно використовуються складнопідрядні та складносурядні речення. В граматиці наукової та технічної літератури переважають іменники, прикметники та безособові форми дієслова. Доведено, що особові форми дієслова зустрічаються в науковій та технічній літературі в два рази рідше, ніж у художній, а пасивні конструкції в два рази частіше, ніж у художній.

3. Спосіб викладення матеріалу наукової та технічної літератури. Основне завдання – максимально чітко й точно донести інформацію до читача. Це досягається логічно обґрунтованим викладенням фактичного матеріалу, без використання емоційно забарвлених слів та висловів. Для науково-технічної літератури характерний формально-логічний спосіб викладення матеріалу.

Три наведені вище характеристики властиві природничим та точним наукам а також їх прикладним галузям.

При перекладі науково-технічних текстів перекладач повинен прагнути передати думку автора відповідно до стилю та будови мови, на яку перекладається текст. Мова перекладу повинна відрізнятися лаконічністю та чіткістю висловлення думки.

Особливу увагу слід приділяти роботі з текстами зі спеціальності при вивченні іноземної мови на немовних факультетах вузів з метою навчити студента читати та перекладати оригінальну літературу зі своєї спеціальності для отримання необхідної йому інформації, вести бесіду на основі вивченого матеріалу, робити повідомлення та сприймати мову на слух.

Необхідно приділяти увагу формально-логічному стилю, який притаманний науковій та технічній літературі, робити наголос на явищах, які є специфічними для наукових та технічних текстів і є причиною стандартних помилок при перекладі.

При введенні та закріпленні нового лексичного матеріалу слід привчати студентів бачити різні значення слів та словосполучень, характерних для мови наукової та технічної літератури.

При роботі з граматичним матеріалом слід звертати особливу увагу на такі граматичні явища, як інфінітивні звороти, дієприкметникові та герундіальні звороти, інфінітив з модальними дієсловами та умовні речення, які є характерними для англійської наукової та технічної літератури.

Етапи роботи над перекладом.

Рекомендується робити переклад тексту в наступній послідовності:

1. Прочитати весь текст (якщо від дуже довгий, то окремими уривками), щоб зрозуміти його загальний зміст, зрозуміти думку автора і мати хоча б уявлення про те, до якої галузі науки належить дана література. Якщо це не вдається зробити з першого разу, необхідно прочитати уривок другий або третій раз. Потрібно добиватися вміння вловлювати в загальних рисах зміст тексту без словника.

2. Прочитати речення. Прочитавши його, не слід одразу в словнику шукати значення всіх незнайомих слів. Необхідно спочатку розібратися в структурі речення і, спираючись на значення знайомих слів, знайти «предмет судження» - граматичний підмет і «висловлювання про нього» - граматичний присудок, а вже потім виділити решту членів речення і встановити основний зміст речення.

Якщо слова у реченні зв'язані між собою таким чином, що це перешкоджає встановленню граматичного підмета і присудка, слід логічно виділити, про що чи про кого йде мова і що говориться про предмет. Також рекомендують при перекладі розбити речення на окремі змістові групи. Останнє слово в іменній змістовій групі, як правило, іменник, є головним, а слова між службовим словом і останнім іменником є означенням до нього.

В будь-якому разі, слід пам'ятати, що будова англійського речення дуже відрізняється від українського. Тому дослівний переклад часто спотворює зміст речення.

3. Знайти в словнику значення незнайомих слів. Їх значення слід шукати тільки після попереднього знайомства зі змістом всієї статті чи уривку. При виборі значення незнайомого слова слід пам'ятати про багатозначність англійських слів і робити вибір потрібного значення слова в залежності від контексту як даного речення, так і сусідніх, а також від змісту розділу або цілої статті. Відшуковувати значення слова необхідно після того, як з допомогою аналізу речення виявлено, до якої частини мови належить дане слово.

4. Перекласти речення. На цьому етапі перекладу необхідно детально розібратися в граматичних конструкціях тексту, звертаючи особливу увагу на ті граматичні явища, які не мають еквівалента в українській мові.

Читання та переклад спеціального автентичного текстового матеріалу є важливим аспектом роботи на заняттях з іноземної мови на неспеціальних факультетах адже сприяє закріпленню та розвитку мовної та мовленнєвої компетенції студентів.

УДК 372.881'243

ДО ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОМУ ДІЛОВОМУ СПІЛКУВАННЮ

Канюк О.Л.

*Кафедра іноземних мов,
кандидат педагогічних наук, доцент*

Сьогодні, коли відбувається розширення міжнародних контактів, інтеграція України до світової спільноти все більшого значення набуває іншомовне ділове спілкування.

Володіння вміннями іншомовного ділового спілкування набуває економічної цінності і розглядається як обов'язковий компонент професійної підготовки сучасних фахівців будь-якого профілю, оскільки сприяє більш ефективному формуванню їхньої професійної компетентності.

Для досягнення високого рівня володіння іншомовним діловим спілкуванням сучасний викладач повинен володіти новітніми методами викладання, спеціальними навчальними техніками та прийомами, вміти оптимально підібрати той чи інший метод відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів тощо.

При навчанні діловому спілкуванню основою ситуації має бути комунікативне завдання. Той, хто говорить, завжди намагається за допомогою своїх висловлювань досягти певної мети: переконати співбесідника, підтримати, викласти свої пропозиції, чи прохання, надати інформацію. Подібні цілі можна назвати комунікативними завданнями, які активізують діяльність студента. Вплив навчального процесу на формування умінь ділового спілкування студентів в значній мірі залежать від того, що стане матеріалом завдань, якими способами вони будуть вирішуватися. Постановка завдання передбачає низку дидактичних умов: зв'язок з життєвим досвідом студента, стимулювання мотиву вирішення завдання, знаходження адекватної форми пред'явлення завдання. Іншими словами, мова йде про різні форми зв'язку завдання з системою особистісних цінностей.

Сьогодні активно розвиваються наступні інноваційні педагогічні технології навчання іноземних мов: ігрові технології, проблемне навчання, навчання в співробітництві, інтерактивні технології, інформаційні технології, технології інтенсивного навчання та інші. Під технологією навчання розуміємо "шлях освоєння конкретного начального матеріалу в межах певного предмету, теми, питання".

Серед традиційних технологій використовується пояснювально-ілюстративне навчання, при якому пізнавальна активність студентів має переважно репродуктивний характер. Ця технологія використовується під час підготовчого і частково початкового етапу формування умінь іншомовного ділового спілкування. На цих же етапах застосовуються елементи програмованого навчання, коли навчальна інформація ділиться на невеликі порції, а в завданнях пропонуються відповіді, серед яких потрібно знайти правильні. Як відзначає М.Фіцула, позитивним у програмованому навчанні є те, що в навчальному матеріалі наголошується на головному, найбільш істотному. Крім того, забезпечується оперативний контроль за процесом засвоєння знань. Логічна послідовність у засвоєнні знань дає змогу студентові працювати в оптимальному темпі й здійснювати самоконтроль, а викладач має можливість індивідуалізувати навчання. Водночас програмоване навчання до певної міри зводить роль викладача до ролі інструктора, а також зменшує можливості для творчості студентів.

Чільне місце у технологіях навчання, які використовуються при навчанні іншомовному діловому спілкуванню посідає проблемне навчання, суть якого у створенні різних проблемних ситуацій на заняттях, максимально наближених до реалій життя. Воно сприяє інтелектуальному розвитку студентів, їх активності, самостійності, творчого мислення, уяви.

Суть диференційованого навчання, як відомо, полягає у спеціально організованій навчально-пізнавальній діяльності, яка враховує вікові й індивідуальні особливості, життєвий досвід особистості і спрямована на засвоєння необхідного обсягу знань, практичних умінь та навичок, передбачених навчальними програмами. У нашому дослідженні диференціація навчання проявляється у специфіці розроблених програм вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями, їх максимальної професійної спрямованості, а також у врахуванні індивідуально-психологічних властивостей студентів, їх здатності до засвоєння навчального матеріалу.

Серед нових технологій навчання іншомовному діловому спілкуванню ми надаємо важливого значення особистісно орієнтованій технології навчання, яка дає змогу не просто передавати знання, формувати уміння й навички, але й сприяє розвитку індивідуальності, самобутності, культурної ідентифікації, життєвого самовизначення майбутнього фахівця. Відзначимо, що складовими особистісно орієнтованої технології навчання є особистісно орієнтовані ситуації, яким студент повинен уміти дати критичну оцінку і вибудувати модель власної поведінки. Зазвичай, для цього недостатньо наявних знань, потрібні пізнавальні пошуки.

Використання технології формування творчої особистості має велике значення в процесі формування вмінь іншомовного ділового спілкування і передбачає здатність майбутнього фахівця діяти у нестандартних ситуаціях, знаходити оригінальні шляхи вирішення складних питань під час ділових зустрічей, переговорів тощо. Інтерес до творчої діяльності стимулюється підбором спеціальних творчих завдань, використанням ігрових елементів.

Підготовка майбутніх фахівців до професійної діяльності в сучасному інформаційному суспільстві неможлива без використання в навчальному процесі нових інформаційних технологій навчання (НІТ), які ґрунтуються на використанні в навчально-виховному процесі новітніх електронних засобів, насамперед ЕОМ. Робота з ЕОМ сприяє підвищенню інтересу й загальної мотивації до навчання; індивідуалізації навчання; активізації учіння; об'єктивності контролю. Використання НІТ дає можливість інтенсифікувати навчально-виховний процес і підвищити його ефективність; побудувати відкриту систему освіти, яка забезпечує кожному студенту можливість самоосвіти і розвиток творчого потенціалу в цілому і комунікативних умінь зокрема, розвиток експериментально-дослідницької діяльності.

До нових технологій навчання відноситься і модульно-рейтингова система навчання, яка полягає у послідовному засвоєнні навчального матеріалу певними цілісними, логічно обґрунтованими і впорядкованими частинами (модулями), результати якого є підставою для визначення місця (рейтингу) студента в групі.

Отже, проблема використання інноваційних технологій навчання іншомовному діловому спілкуванню не є новою, але залишається найбільш актуальною, найбільш значимою і багатогранною, і тому потребує подальшого дослідження.

Література:

1. Сисоєва С.О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / О.С.Сисоєва. – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2001. – 502 с.
2. Фіцула М.М. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. / М.М.Фіцула – К.: Видавничий центр «Академія», 2000. – 542 с.

УДК 81'243:316.77

ЗАСТОСУВАННЯ КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Канюк О.С.

Кафедра іноземних мов

Під впливом глобалізаційних процесів, що відбуваються в усіх сферах суспільства, навчально-виховний процес у вітчизняних вищих навчальних закладах зазнав суттєвих змін й зорієнтований на досягнення світових освітніх стандартів. Нові умови професійної діяльності вимагають внесення змін до засад загальної методології, використання нових, більш ефективних підходів, методів та прийомів викладання іноземних мов для студентів нелінгвістичних спеціальностей.

Особливо актуальною в сучасній методиці стає проблема навчання іноземної мови як засобу спілкування. Однак, традиційні методи навчання за

комунікативною методикою не дають вагомих позитивних результатів. Це призводить до невміння відображати потрібну кількість фактів, висловлюватися логічно та грамотно, аргументувати свою думку, розширювати свої висловлювання завдяки лексико-граматичним знанням, насичувати висловлювання лексичними одиницями за заданою темою, спонтанно підтримати розмову або вести дискусію. Саме когнітивний підхід у навчанні зможе зробити комунікативну методику більш динамічною і надасть новий імпульс для поновлення методичної думки.

Проблемою когнітивно-комунікативного підходу у навчанні іноземної мови займалися багато методистів та лінгвістів. Сучасні модифікації комунікативного та когнітивного підходів до навчання іноземних мов одержали найбільш послідовне теоретичне обґрунтування в лінгводидактичній когнітивно-комунікативній парадигмі (Г.Барабанова, І.Бім, Л.Босова, А.Джонс, С.Шатілова та інші).

Інтерес до когнітивно-комунікативного навчання іноземних мов поступово зростає. Проблема навчання іноземних мов розглядається не як навчання власне лінгвістичних знань, а як трансляція знань про світ. Розглянемо можливості застосування когнітивно-комунікативного підходу до навчання професійно-орієнтованого читання та анотування іноземною мовою. Метою навчання читання у немовних ВНЗ є досягнення рівня зрілого читання, яке забезпечує достатнє розуміння змістовної інформації в писемних джерелах. Зріле професійно-орієнтоване читання англійською мовою визнається важливим тому, що володіння саме цим видом мовленнєвої діяльності входить в інтереси майбутнього спеціаліста, оскільки іншомовне читання є основним засобом отримання інформації з метою її подальшого використання у професійній діяльності.

Навички зрілого читання іншомовних текстів можуть бути розвинені вже на початковому етапі вивчення іноземної мови у немовному ВНЗ, якщо використовувати когнітивно-комунікативну методику, побудовану на психокогнітивній моделі декодування інформації за принципом “зверху-вниз”, від більш високого рівня (фонові знання, очікування читача) до розпізнавання лексико-граматичних форм. А.Джонс виділяє п’ять ключових понять, що характеризують когнітивний підхід до навчання читання в цілому: схеми, інтерактивність, значеннева обробка тексту, набір читацьких стратегій, метакогнітивна усвідомленість.

Ефективність когнітивно-комунікативної методики навчання читання забезпечується комплексом вправ, у якому враховуються індивідуально-особистісні характеристики, когнітивні стилі та стратегії студентів. За допомогою когнітивно-комунікативної методики навчання читання іноземною мовою можна скоротити шлях оволодіння великим об’ємом професійно-орієнтованої іншомовної інформації, яка необхідна студенту ВНЗ, а також покращити швидкість та якість її вилучення для подальшого використання.

Вміння анотувати професійно-орієнтовані тексти є одним з вимог Програми з англійської мови для професійного спілкування, згідно з якою

навчання анотуванню (на рідній та іноземній мовах) повинно бути спрямоване на вироблення навичок та вмінь оформлення отриманої інформації. До найбільш вагомих принципів когнітивно-комунікативно підходу відносяться: принцип цілісного сприйняття тексту; принцип функціональності; принцип професійної орієнтації та тематичної серійності; принцип інтегративної мовленнєвої діяльності; принцип системності; принцип формування стратегій навчальної діяльності.

Основним методичним принципом при навчанні анотуванню вважається принцип цілісного сприйняття тексту. Когнітивна психологія доводить, що сприймати інформацію легше, якщо студент уявляє, що саме він буде вивчати. Тому при когнітивно-комунікативному підході аналіз починається з тексту в цілому і спрямований на виявлення його макроструктури, яка матеріалізується студентами текстовою матрицею. Після того, як складена текстова матриця, починається робота з його лексико-граматичними одиницями, що спонукає студентів до мовної здогадки на основі контексту.

Когнітивний підхід до навчання іншомовної лексики полягає у визначенні механізмів переробки лексичної інформації з одного боку та шляхів засвоєння і збереження нової лексичної інформації з іншого боку. Методична доцільність когнітивного підходу полягає в організації активної мовленнєво-мисленнєвої діяльності студентів у

Для досягнення цілей і вирішення завдань з урахуванням когнітивно-комунікативного підходу рекомендуються спеціальні вправи. За допомогою таких вправ можна досягти необхідного рівня автоматизму у використанні знань з іноземної мови, що дозволяє знизити функціональну залежність лексичних навичок від когнітивних процесів і допомагає розвивати когнітивну комунікацію.

Вивчення граматичних явищ теж базується на розумових процесах, що лежать в основі розуміння та використання цих явищ у мовленні. У зв'язку з цим у викладанні граматики іноземної мови доцільно використовувати когнітивно-комунікативний підхід. Цей підхід забезпечує, з одного боку, свідоме засвоєння граматичних явищ, а також пов'язаних з цими явищами відомостей країнознавчого та культурно-естетичного характеру. З другого боку – він являє собою теоретичне обґрунтування комунікативної технології навчання іноземних мов в цілому. Студентам дають не готові правила або структури, а допомагають відкривати правила та моделі самостійно, таким чином вони можуть побачити граматику як логічну систему. Зрозуміло, що кінцева мета використання мови. Отож студентам пропонують велику кількість завдань, метою яких є використання вивчених форм у комунікативних ситуаціях та реалістичному контексті.

Вищезазначене дозволяє зробити такі висновки. Останнім часом у вищих навчальних закладах відбувається інтенсифікація процесу навчання іноземних мов шляхом впровадження різноманітних технологій навчання. Великий потік інформації вимагає застосування таких методів навчання іноземних мов, які дозволяють у стислі строки надати студентам, особливо на рівні профільного навчання мовам, досить ґрунтовних знань, забезпечити

високий рівень опанування та закріплення матеріалу на практиці, стимулювати інтелектуальний та моральний розвиток особистості студента, активізувати його потенційні можливості, формувати критичне мислення. Цим вимогам сучасності відповідає когнітивно-комунікативний підхід у навчанні іноземної мови. Реалізація когнітивного підходу не тільки зможе оптимізувати процес викладання іноземних мов у ВНЗ, а й вирішити низку актуальних проблем методики викладання іноземних мов в цілому, формування полікультурної мовної особистості, розвитку та вдосконалення мовної та концептуальної картини світу.

Література:

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ: Монографія / Г.В.Барабанова. – К.: Фірма “Інкос”, 2005. – 315 с. 2. Лебедева М.В. Когнітивно-комунікативний підхід в обучении лексико-грамматическому аспекту устной речи студентов переводческого факультета / М.В.Лебедева // Когнитивные процессы в иноязычном словоупотреблении и слововосприятии на уроках иностранного языка в школе и вузе: Межвуз. сб. науч. статей. – Н. Новгород: НГЛУ имени Добролюбова, 2004. – С. 88-93. 3. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – СПб: Питер, 2006. – 588 с.

УДК 378,147; 811

МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Кіш Н.В.

*Кафедра іноземних мов,
кандидат педагогічних наук, доцент*

Нові цінності та орієнтири освіти, а також сучасні досягнення науки і техніки багато в чому визначають вибір методів навчання, в якому педагоги на даному етапі розвитку освіти все частіше віддають перевагу активним та інтерактивним педагогічним технологіям. Яскравим прикладом може служити метод проектів. Особливістю проектної методики навчання є те, що студенти оволодівають іноземною мовою під час виконання творчої діяльності – проекту. Специфіка проектної методики полягає у спрямованості на створення конкретного кінцевого продукту (письмового звіту, журналу, доповіді, плакату, фільму та ін.). Однією з переваг проектної методики навчання є той факт, що вона передбачає також самостійну роботу студентів. Значний внесок у розвиток проектної методики навчання зробили вітчизняні та зарубіжні дослідники: М.М. Ахметова, А.Т. Ашерев, Е.В. Бурцева, І.С. Волошук, Н.І. Годованець, Р.С. Гуревич, Н.О. Деньгіна, Т.В. Душеїна, Дж. Дьюї, М. Б. Євтух, Г.Е. Ільїн, М.Ю. Кадемія, В. Кіпатрик, Е. Колгінс, А.О. Кравцов, Л.І. Куниця, С.В. Купрікова, Й. Ласаускене, С.Г. Литвинова, О.Є. Можаровська, С.Ю. Ніколаєва, Л.І. Палаєва, О.Д. Пахмутова, Н.Ю.

Пахомова, Є.С. Полат, І.В. Соколова, І.М. Соловійов, Я.В. Тараскіна, Н.В. Топіліна, Л.А. Філімонюк, В.В. Черних та ін.

Досить докладно вивченням використання методу проектів у навчанні іноземної мови займається Є.С. Полат. У своїй роботі «Метод проектів на уроках іноземної мови» вона підкреслює першорядність навчання способам мовленнєвої діяльності в процесі навчання іноземної мови, який виступає засобом міжкультурної взаємодії. Є.С. Полат говорить про посередницьку роль мови, як засобу для формування і формулювання думки, висуваючи такі висновки: необхідність активної усної практики для кожного учня з метою формування умінь і навичок мовленнєвої діяльності та необхідного рівня лінгвістичної компетенції; важливість надання студентам можливості мислити, міркувати над можливими шляхами вирішення проблем з тим, щоб у центрі уваги була думка, а мова виступала у своїй прямій функції – формування і формулювання цих думок; необхідність включення студентів в активний діалог культур, щоб мова сприймалася «як засіб міжкультурної взаємодії».

Даний підхід до навчання, на думку дослідника, припускає перенесення акценту з усякого роду вправ на активну розумову діяльність студентів. Для чого, безумовно, підходить проектна діяльність.

Проектна методика є новою педагогічною технологією навчання і являє собою можливу альтернативу традиційної системи. Необхідність застосування проектною методикою в сучасній освіті обумовлено очевидними тенденціями в освітній системі до більш повноцінного розвитку особистості студента, його підготовки до реальної діяльності. Отже, проектна методика, будучи інноваційною технологією, співвідноситься з основними завданнями сучасної освіти: зробити викладання більш проблемно-орієнтованим; ширше використовувати рефлексивний підхід у навчанні (аналіз, синтез ідей); стимулювати в студентів уміння формулювати власні судження; посилити ступінь автономії студентів; переглянути традиційну роль викладача і студента на занятті. Однак рішення даних завдань вузу є скрутним при традиційному підході в освіті, направленому більшою мірою на засвоєння і відтворення навчального матеріалу і розвиток необхідних умінь.

Проектна методика знаходить все більш широке застосування при навчанні студентів іноземної мови, що обумовлено її характерними особливостями:

а) проектна методика спрямована на реалізацію особистісного потенціалу студента у процесі іншомовної мовленнєвої діяльності, де має місце не суб'єктно-об'єктні відносини викладача та студентів, а суб'єктно-суб'єктні з домінуючою консультативно-координуючою функцією викладача;

б) проектна методика передбачає оволодіння комунікативною компетенцією за умови особистісно-діяльнісного підходу в процесі чужомовної діяльності.

Діяльнісний компонент реалізується при цьому двояко. З одного боку, в проектній роботі дотримується взаємозв'язок теорії і практики, тобто студенти у процесі творчого створення конкретного продукту

(гумористичний фотоколаж, запис інтерв'ю, журнал) застосовують певні наукові знання, власний досвід і найбільш повно усвідомлюють їх функціонування при вирішенні різних проблем, що тягне за собою пошук усе нових і нових знань, відкриття нових джерел інформації. З іншого боку, студенти у процесі проектної роботи залучені в активну розумову діяльність.

Комунікативно-пізнавальна потреба студента при особистісно-орієнтованому навчанні стає внутрішнім мотивом його мовної діяльності, при цьому мова виступає в своїй головній функції - формування і формулювання думок.

Таким чином, реалізація проектної методики при навчанні іноземної мови дозволяє удосконалити навчальний процес, підвищити мотиваційний потенціал студентів, їхній рівень володіння іноземною мовою життя. Метод проектів підвищує комунікативні здібності студентів, рівень їхнього практичного володіння іноземною мовою. Реалізація цього методу у вимогах до вищої освіти дозволяє говорити про проект як про педагогічну технологію, що дозволяє ефективно вирішувати завдання особистісно-зорієнтованого підходу в навчанні міжкультурного спілкування.

Література:

1. Метод проектів у шкільній освіті [Електронний ресурс] [Електронний ресурс]. – Режим доступу 21.01.2016: <method.Vladimir.Rcde.Ru/getblob.Asp?Id=1100002960> – Загол. з екрану. – Мова укр. 2. Полат Є.С. Нові педагогічні та інформаційні технології в системі освіти / Є.С.Полат. – М.: Видавничий центр «Академія», 2003. – 272 с. 3. Полат Є.С. Метод проектів на уроках іноземної мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу 21.01.2016: <<http://distant.ioso.ru/library/publication/iaproj.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

УДК 372.881.111:37.013

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИКИ СИТУАТИВНОГО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ

Козак М.В.

Кафедра іноземних мов

Зростання ролі іноземних мов у сучасному світі сприяє вдосконаленню методів та технологій їх викладання. Застосування останніх повинне бути організовано таким чином, щоб максимально розкривати здібності студентів та мотивувати їхню діяльність. На перший план виходить завдання сформуванню у студентів ті навички, які знадобляться їм у майбутній професії, які забезпечать конкурентоспроможність та допоможуть адаптуватися у динамічному світі.

Навчання іноземної мови має на меті практичне опанування студентами системи англійської мови та нормативної бази її функціонування в

комунікативно-мовленнєвих ситуаціях у різних сферах професійної діяльності.

Одним із найпоширеніших інтерактивних методів навчання з використанням конкретних навчальних ситуацій, тренінгових технологій ділової комунікації, особистісного розвитку та формування комунікативних умінь і навичок майбутніх комунікативно компетентних фахівців є Case study (кейс-метод, ситуативний метод).

Ця методика, розроблена англійськими науковцями М. Шевером, Ф. Едейем та К. Єйтс, набула популярності у Великій Британії, США, Німеччині, Данії та інших країнах. Вперше кейс-метод був застосований у 1910 р. при викладі управлінських дисциплін у Гарвардській бізнес-школі, а в Україні даний метод став поширюватись тільки у другій половині 90-х років ХХ ст. при вивченні природничих наук.

Питання розробки та впровадження ситуативного методу в навчальний процес вищих навчальних закладів досліджено у працях таких науковців, як М. Альварес, М. Антипова, С. Гончаров, Дж. Ерскін, О. Козлов, С. Леві, Н. Лутай, Р. Льюїс, В. Телліс, Дж. Хамель, П. Хатчінгс та ін.

Проте аналіз сучасної методичної літератури свідчить, що використання ситуативного методу у процесі навчання іноземної мови студентів не було достатньо висвітлено у працях іноземних та вітчизняних науковців, що й зумовлює необхідність нашого дослідження.

Отже, мета дослідження – проаналізувати поняття, визначити особливості та обґрунтувати доцільність використання ситуативного методу у професійній підготовці майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземної мови.

Кейс-метод є інтерактивним методом навчання, який дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності спеціалістів. Його суть полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій), які називаються «кейсом», для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень студентами з певного розділу навчання дисципліни. В. Давиденко дає просте, однак дуже влучне і змістовне визначення ситуативного методу – метод навчання на основі практичних ситуацій.

Якісний кейс повинен відповідати чітко поставленій меті, мати відповідний рівень складності, бути актуальним і доречним, ілюструвати типові ситуації, розвивати аналітичне мислення, провокувати дискусію та мати декілька рішень. Обговорення ситуації є важливішим, ніж прийняття самого рішення, що являється головним принципом даного методу.

Виділяють наступні основні етапи застосування ситуативного методу:

- Підготовка кейсу викладачем. Джерелом використовуваних матеріалів для кейсів є, як правило, реальні випадки з практики, випадки із книг чи засобів масової інформації, або вигадані ситуації, що відповідають цілям навчання і є доречними для даного контингенту студентів;

- Самостійне опрацювання кейсу студентами, а також спільне обговорення ситуації в групах;

- Обговорення та аналіз кейсу разом із викладачем, підведення підсумків.

Особливістю застосування методу кейсів є те, що оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними), а також видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням та письмом) відбувається під час практичного застосування цих засобів у процесі спілкування. Ситуативний метод передбачає обмежене використання рідної мови під час вивчення іноземної.

Дискусія може бути організована таким чином, що участь в обговоренні беруть дві конфліктуючі сторони, позиції яких суперечать одна одній. Студенти при цьому намагаються відстояти ту позицію, яку вони займають, та навести обґрунтовані аргументи.

Студент представляє свої думки іноземною мовою під час обговорення, відстоює свої погляди і бере активну участь у дискусії. Адже лише в такому випадку він може отримати користь від кейсу. Чим вищий рівень володіння іноземною мовою, тим кращими будуть результати кейс-методу.

Викладач у даному випадку виступає в ролі організатора дискусії, формулює питання, звертає увагу на оригінальні думки учасників, аналізує процес обговорення кейсу і роботи груп, допомагає у вирішенні суперечливих питань та розв'язанні напружених моментів, які можуть виникнути при обговоренні, підводить підсумки.

Результатом застосування інтерактивних методів навчання у ВНЗ, зокрема ситуативного методу, є набуття студентами соціально і професійно значущої комунікативної компетенції – здатності правильно і доречно використовувати мову залежно від конкретної ситуації спілкування. Даний метод мотивує студентів до навчання, сприяє їхній активності на практичних заняттях; вони здобувають навички опрацювання інформації та її аналізу.

Крім того, це дає змогу й викладачеві постійно самовдосконалюватись, працювати над оновленням свого творчого потенціалу, удосконаленням власної іншомовної компетенції.

Результати дослідження можуть бути використані для обґрунтування та подальшого ефективного використання ситуативного методу на практичних заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням у ВНЗ України.

Література:

1. Артющина М.В. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі: навч. посібник / М.В. Артющина, О.М. Котикова. – К.: КНЕУ, 2007. – 236 с.
2. Гришкова Р.О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей / Р.О.Гришкова. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім.П.Могили, 2007. – 424 с.
3. Лутай Н.В. Метод case study у навчанні іноземної мови / Н.В.Лутай, Т.П.Бесараб // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія». – Вип. 37. – 2013. – С.177-179.
4. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О.І. Пометун. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.

МЕТОД ПРОЕКТІВ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Кравець О.В.

Кафедра іноземних мов

Методика проектного навчання в сучасній вищій школі є досить поширеним явищем у світі, особливо в країнах, де вивчаються найбільш популярні мови міжнародного спілкування. У даному випадку проект виступає як прояв творчої діяльності студента, що відповідає його фізіологічним та інтелектуальним спроможностям. Метою такої форми навчання є сприяння формуванню системи вмінь і знань, які проявляються в досягнутому результаті, а також у вмінні логічно мислити, чітко визначати проблеми й оперативно приймати рішення, отримувати й використовувати інформацію, займатися плануванням і таке інше.

Якщо заглянути в історію, то метод проектів у викладанні іноземних мов з'явився ще на початку ХХ століття, коли педагогічна спільнота намагалася знайти способи і шляхи розвитку активного самостійного мислення молоді з метою подальшого усвідомлення та відтворення матеріалу й подальшого застосування знань на практиці. Як результат, цей метод став популярним серед фахівців і знайшов широке застосування в багатьох країнах світу. Головний аргумент – можливість інтегрувати знання та полегшити їх застосування на практиці, у тому числі, застосовуючи нові ідеї.

Згаданий метод найефективніше проявляється в процесі проведення занять з іноземної мови, оскільки, як вказують експерти, проект – це спеціально організований викладачем комплекс дій, що самостійно виконується студентами і завершується створенням творчого продукту. Відповідно й цінність його полягає в тому, що в ході проведення заняття, студенти навчаються самостійно здобувати знання, набуваючи при цьому необхідного досвіду пізнавальної та навчальної діяльності.

Отже, метод проектів характеризується високим рівнем комунікації і не тільки припускає, а й стимулює вираження студентами власних думок, почуттів, активне їх включення в реальну діяльність. Дана проектна методика функціонує на циклічній організації навчального процесу, а кожний окремий цикл розглядається як завершений самостійний період навчання, що має спрямовану ціль на вирішення тієї чи іншої задачі.

Серед головних цілей використання в навчальному процесі методу проектів варто назвати наступні:

- показати вміння одного або декількох студентів використовувати отриманий у процесі навчання дослідницький досвід;
- реалізувати свій інтерес до предмету дослідження, примножити знання про нього;
- продемонструвати об'єктивний рівень володіння іноземною мовою.

Однак, для досягнення названих вище цілей необхідне дотримання певних проектно-організаційних умов. Усі вони формують необхідний навчальний комфорт для ефективного оволодіння знаннями, вміннями, навиками. Серед них варто наголосити на таких:

- 1) тематика повинна бути пов'язана з мовою країни, що вивчається;
- 2) проблема має бути сформульована так, щоб орієнтувати студентів на залучення фактів із суміжних галузей знань і різних джерел інформації;
- 3) до роботи слід залучити всіх студентів, запропонувавши кожному завдання з урахуванням рівня його мовної підготовки;
- 4) проблема має бути цікава і важлива, щоб стимулювати в студентів активну пошукову діяльність.

Необхідно наголосити, що у проектній методиці поряд з вербальними засобами вираження слід широко використовувати й інші ілюстративні прийоми, зокрема такі як малюнки, колажі, плани, карти, схеми, анкетні таблиці, діаграми. Це дає можливість значно розширити можливості комунікативних навичок й розвинути досвід використання допоміжних різноманітних засобів, що передають ту чи іншу необхідну інформацію. Практики доводять, що при такій системі навчання широко використовується мимовільне запам'ятовування лексичних засобів і граматичних структур у ході вирішення проблемних завдань, а також стимулюється розвиток творчого мислення й уяви студента.

Загалом, метод проектів при умілій організації навчального процесу здатен перетворити заняття з іноземної мови в дискусійний дослідницький клуб, в якому вирішуються справді цікаві, практично значущі й доступні для студентів проблеми, з обов'язковим урахуванням особливостей культури країни, мова якої вивчається, і по можливості на основі міжкультурної взаємодії.

Ключовим у методі є постановка певної тематичної проблеми. Для того, щоб її вирішити, потрібне не лише знання відповідної іноземної мови, але й володіння значним обсягом різноманітних предметних знань, необхідних для вирішення даної проблеми. Більше того, реалізація методу на практиці залежить і від інтелектуального, творчого, комунікативного рівня студента. Адже тут переплітаються вміння працювати з інформацією, необхідним чином її аналізувати, і врешті вмінні працювати з іноземним текстом, знаходити в ньому головну думку, іншу необхідну інформацію, робити тематичні узагальнення та висновки.

Таким чином, для ефективного й навчально-методично вірного використання методу проектів у викладанні іноземної мови необхідне проведення значної організаційно-підготовчої роботи.

Враховуючи вищенаведені аргументи щодо ефективності навчального процесу, а також досвід використання даного методу на практиці для вивчення іноземних мов, можна згрупувати й конкретизувати основні вимоги до нього:

- 1) наявність значущої в дослідницькому та творчому плані проблеми, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення;

- 2) практична, теоретична значимість передбачуваних результатів;
- 3) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів на занятті іноземної мови;
- 4) структурування змістовної частини проекту;
- 5) використання дослідницьких методів: визначення проблеми, висунення гіпотези їх вирішення, обговорення методів дослідження, формулювання кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підведення підсумків, висновки.

Насамкінець, наголосимо, що вибір тематики проектів у різних ситуаціях може бути різноманітним. Зокрема, в курсі англійської мови метод проектів може використовуватися в рамках програмного матеріалу практично з будь-якої теми, оскільки відбір тематики проводиться з урахуванням практичної значущості для тих, хто її вивчає.

Література:

1. Коваленко Ю.В. Сучасний стан використання проектної методики у навчанні майбутніх філологів іноземного монологічного мовлення / Ю.В.Коваленко, О.М.Устименко // Іноземні мови. – 2014. – №3. – С.21-27.
2. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / [Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е.]. – Москва: Академия, 2002. – 272 с.

УДК 372.881.112.2-13

АВТЕНТИЧНІ МАТЕРІАЛИ ЯК ОСНОВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ ІНОМОВНОМУ СПІЛКУВАННЮ

Кушнірчук О.О.

Кафедра німецької філології

Проблемою автентичних матеріалів та необхідністю їх використання в сучасних умовах вивчення іноземної мови, яке сприяє становленню комунікативно-пізнавальної мотивації та формуванню інтеркультурної компетенції, займалися багато вітчизняних та зарубіжних вчених (Е. В. Носонович, Г. П. Мільруд, В. П. Наталін, В. Werner, Н.-О. Hohmann, В. Rüschoff, Ch. Edelhoff та інші).

Головні принципи сучасної дидактики іноземної мови наголошують на необхідності активного залучення студента до навчального процесу не лише як реципієнта, але і як активного самостійного дослідника, який, керуючись метою оволодіти іноземною мовою, прагне всебічно розвинути свої знання на основі різних автентичних матеріалів. Актуальність використання автентичних матеріалів на занятті з іноземної мови полягає в змістовності, інформативності та сучасній спрямованості вибраного для вивчення та аналізу художнього, публіцистичного, офіційно-ділового, аудіо-візуального чи іншого тексту, який відображає колорит та особливості народу, мова якого вивчається, або встановлює контакт з його іноземною культурою.

Автентичні матеріали – це матеріали, взяті з оригінальних джерел, які характеризуються природністю лексичного наповнення та граматичних

форм, ситуативною адекватністю використаних мовних засобів, ілюструють випадки автентичного слововживання і які, хоча і не призначені спеціально для навчальних цілей, але можуть бути використані при навчанні іноземної мови.

Серед автентичних матеріалів виділяють автентичні друковані (художні твори, газети, журнали, листівки, рекламні проспекти, об'яви тощо), аудіо- (радіопередачі, звернення, пісні) та відеоматеріали (художні фільми, документальні фільми, мультиплікаційні фільми, серіали, інтерактивні відео, телепередачі, ток-шоу, інтерв'ю, кліпи, рекламні блоки, трейлери до фільмів та інше). Всі вищезазначені жанри автентичних текстів містять багатий матеріал, який допомагає студенту наблизитися, пізнати, зануритися в іншомовний світ, його проблеми та ментальні особливості. В. Прищепа зауважує, що одна культура, власна культура читача, вступає в діалог з іншою – культурою тексту.

Робота над автентичними матеріалами передбачає вирішення двох різних завдань. З одного боку, вони виступають яскравим предметом лінгвістичного та контрастивного аналізу, що веде до розвитку пізнавальних та дослідницьких навиків. З іншого боку, автентичні матеріали – це найкраще джерело для розвитку й удосконалення комунікативно-дискусійних умінь на основі отриманих знань, влучний привід для створення певної ситуації, яка викликає діалог, дискусію тощо з елементами роздумів, тверджень, сперечань та переконань.

Можливість наблизитися та відчувати іншомовне середовище через певний автентичний матеріал позитивно впливає на мотивацію студента у вивченні іноземної мови, дає можливість проявити набуті знання при формулюванні оціночних та порівняльних суджень, а також розвиває вміння формувати автентичний текст.

Література:

1. Єлукіна Н. В. Навчання слухання іноземної мови / Н. В. Єлукіна // Іноземні мови в школі. – 1996. – №5. – С. 13-15.
2. Жогліна Г.Г. Розвиток умінь комунікативної компетенції на основі використання автентичних відео документів / Г.Г. Жогліна. – Пятигорськ, 1998. – 20 с.
3. Прищепа В. П. Особливості сучасної методики роботи над художніми текстами на заняттях з німецької мови / В. П. Прищепа // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2001. – № 8. – С. 45-47.

УДК 811.112.2'342+811.112.2'366

ЗВ'ЯЗОК ФОНЕТИКИ З МОРФОЛОГІЄЮ У ВИКЛАДАННІ ПРАКТИЧНОЇ ФОНЕТИКИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Ладченко М. М.

*Кафедра німецької філології
кандидат філологічних наук, доцент*

Практична фонетика німецької мови на першому курсі німецької філології передбачає постійні тренування, передусім артикуляції звуків,

враховуючи їх позицію у слові. Як відомо, літера і звук – не тотожні поняття. Кілька літер можуть позначати одну фонему. У системі приголосних – це буквосполучення *ng* [ŋ], *ch* [x], [ç], *sch* [ʃ], а також африкати *pf*, *z*, *tsch* [pf], [ts], [tʃ]. У системі голосних – це дифтонги *ei* [ae], *au* [ao], *eu/ äu* [ɔø]. І навпаки, одна літера може позначати дві фонemi. Це передусім довгі і короткі голосні. У системі приголосних дзвінкі приголосні можуть ставати глухими, як наприклад: *b* – [b], [p]; *d* – [d], [t]; *g* – [g], [k]. Найчастіше цей фонетичний процес відбувається в кінці слова, яке закінчується на дзвінкий приголосний: *bald* [balt], або як результат асиміляції за глухістю: *endlich* [ˈɛntlɪç], *das Mädchen* [ˈmɛ:tçən], *hübsch* [hypʃ].

Фонетика пов'язана зі всіма лінгвістичними дисциплінами, в тому числі і морфологією. Вище описаний процес асиміляції можна спостерігати при відмінюванні дієслів. Якщо після дзвінкого приголосного стоїть глухий у 2 і 3 особах однини і у 2 особі множини, то дзвінкий приголосний стає глухим: *leben* [ˈle:bən] – *er, ihr lebt* [le:pt], *sagen* [ˈza:gən] – *du sagst* [za:kst]. Отже, дзвінкий приголосний вимовляється між двома голосними, у даному випадку в інфінітиві.

Найпоширенішими суфіксами прикметників є *-ig* та *-lich*, в кінці яких вимовляється *Ich-Laut*: *richtig*, *wichtig*, *glücklich*, *gründlich*. Але якщо до *-ig* додати голосну літеру, то між голосними вимовляється дзвінкий приголосний [g]:

- у флективних формах прикметника: *eine richtige Antwort*; *eine wichtige Aufgabe*;
- у вищому ступені порівняння: *richtig* [ˈrɪçtɪç] – *richtiger* [ˈrɪçtɪgər], *wichtig* – [ˈvɪçtɪç] – *wichtiger* [ˈvɪçtɪgər].

Умлаут – це засіб словотвору та утворення граматичних форм слів. Але він має також неабияке значення для артикуляторної фонетики. Наприклад, при утворенні множини змінюється не тільки голосний звук на умлаутований, але і приголосний. Після всіх умлаутованих буквосполучення *ch* вимовляється як *Ich-Laut*, натомість в однині після неумлаутованих – *Ach-Laut*. Наприклад:

das Fach [fax] – *die Fächer* [ˈfɛçər], *das Loch* [lɔx] – *die Löcher* [ˈlœçər], *der Brauch* [braoχ] – *die Bräuche* [ˈbrɔʊçə]. Подібне явище можна спостерігати з приголосною фонемою [r], яка в кінці слова редукується: майже не вимовляється, звучить як дуже нечіткий та незрозумілий звук. Але якщо після [r] в якійсь іншій граматичній формі стоїть голосна фонема, то цей приголосний знаходиться у позиції між голосними і вимовляється найчіткіше. Найчастіше це можна спостерігати при утворенні множини іменників: *die Tür* – *die Türen*; *die Uhr* – *die Uhren*; *das Ohr* – *die Ohren*. Літера *s* в кінці слова вимовляється як глухий [s], а у множині між голосними як дзвінкий [z]: *das Glas* [gla:s] – *die Gläser* [ˈglɛ:zər]; *das Gras* [gra:s] – *die Gräser* [ˈgrɛ:zər].

Таким чином, на заняттях з німецької мови необхідно враховувати зв'язок фонетики та морфології, оскільки зміна граматичної форми приводить до зміни одного або навіть двох звуків.

Література:

1. Бибин О.А. Введение в практическую фонетику немецкого языка / О.А. Бибин. – СПб. : Союз, 2001. – 288 с.
2. Богомазова Т.С. Немецкое произношение – легко и доступно / Т.С. Богомазова. – М. : Лист Нью, 2004. – 160 с.
3. Ладченко М. М. Фонетика німецької мови : [методичний посібник] / М.М. Ладченко. – Ужгород : ФОП Бреза А. Е., 2016. – 68 с.
4. Лисенко О. І. Вступний курс фонетики німецької мови / О.І. Лисенко. – Вінниця : Нова книга, 1957. – 120 с.
5. Прокопова Л.І. Вступний курс фонетики німецької мови для вузів / Л.І. Прокопова. – К. : Грамота 2004. – 136 с.
6. Steriopolu E. I. Theoretische Grundlagen der deutschen Phonetik / E.I. Steriopolu. – Winnyts'a : Nowa Knyha, 2004. – 320 S.

УДК 372.881.111.1

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: СУТНІСТЬ ТА ОЗНАКИ

Леган В.П.

Кафедра іноземних мов

Сучасне інформаційне суспільство потребує суттєвих змін у різних сферах діяльності, а особливо у сфері освіти, де вимогою є неперервність, відкритість та дистанційність навчального процесу. Глобально освітній процес став гнучким, доступним та високотехнологічним. Саме такі риси притаманні дистанційному процесу освіти і як наслідок впровадження різних технологій дистанційного навчання є однією з важливих тенденцій розвитку сучасної освіти в Україні.

Вітчизняна і зарубіжна практика дистанційної освіти наближає нас до розуміння сутності та особливостей цієї системи, що заснована на використанні сучасних методик навчання, технічних засобів і способів передачі інформації, дає змогу осмислити їх на рівні теоретичної концепції. Неабиякої актуальності набувають дослідження по вивченню ефективності освітніх технологій, інформаційних та телекомунікаційних технологій пов'язаних з процесом дистанційної освіти.

Відповідно до діючої Міжнародної стандартної класифікації освіти, котра затверджена Генеральною конференцією ЮНЕСКО на 29-й сесії у листопаді 1997 року, під «освітою» розуміється будь-яка цілеспрямована і систематична діяльність, мета якої – задоволення потреб у навчанні. При цьому під «навчанням» мається на увазі «будь-яке покращення у поведінці, інформованості, знаннях, розумінні, поглядах, цінностях або навичках».

Згідно з Концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні, затвердженої Постановою МОН України від 20 грудня 2000р. дистанційна освіта – це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання.

Завдяки дослідженню дистанційної освіти багатьма вченими (О. Андрєєв, В. Кухаренко, Є. Полат, А. Хуторський та ін.) було визначено її базові особливості:

- орієнтація на самостійну пізнавальну діяльність студентів;

- суттєві потенційні можливості дистанційного навчання для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- можливість організації відкритого навчання, розширення аудиторії споживачів освітніх послуг;
- інтеграція світових освітніх послуг;
- зниження за певних умов матеріальних витрат на організацію та здійснення процесу навчання.

Сьогодні в Україні більшість учених погоджуються з таким трактуванням поняття «дистанційна освіта»: це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання. Технології дистанційного навчання складаються з педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання.

Педагогічні технології дистанційного навчання – це технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів з структурованим навчальним матеріалом, представленим в електронному вигляді.

Інформаційні технології дистанційного навчання – це технології створення, передачі і збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку.

До характерних ознак дистанційної освіти можна віднести наступні:

- гнучкість (студенти, слухачі, що одержують дистанційну освіту, в основному не відвідують регулярних занять, а навчаються у зручний для себе час та у зручному місці);
- технологічність (використання в навчальному процесі нових досягнень інформаційних технологій, які сприяють входженню людини у світовий інформаційний простір);
- інтернаціональність (можливість одержати освіту у навчальних закладах іноземних держав, не виїжджаючи зі своєї країни);
- нова роль викладача (дистанційна освіта оновлює роль викладача, робить його наставником-консультантом, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій);
- позитивний вплив на студента (підвищення творчого та інтелектуального потенціалу людини, що одержує дистанційну освіту, за рахунок самоорганізації, прагнення до знань, використання сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій, вміння самостійно приймати відповідальні рішення).

Згідно з Концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні розвиток освітньої системи в Україні повинен мати такі наслідки:

- поява нових можливостей для оновлення змісту навчання та методів викладання дисциплін і розповсюдження знань;

– розширення доступу до всіх рівнів освіти, реалізації можливості її одержання для великої кількості молодих людей, включаючи тих, хто не може навчатись у навчальних закладах за традиційними формами внаслідок браку фінансових або фізичних можливостей, професійної зайнятості, віддаленості від великих міст, престижних навчальних закладів тощо;

– реалізація системи безперервної освіти «через все життя», включаючи середню, довузівську, вищу та післядипломну;

– індивідуалізація навчання при масовості освіти.

Разом з тим сучасний стан розвитку дистанційного навчання в Україні ще не відповідає вимогам суспільства, яке прагне стати рівноправним членом європейської та світової спільноти, де мільйони громадян задовольняють свої освітньо-інформаційні потреби через телекомунікаційні мережі, в тому числі через Інтернет.

Отже, дистанційна освіта-це більш висока ефективність професійної підготовки при більш низькій вартості освітніх послуг, разом з тим скорочення навчання та можливість паралельного навчання в різних вузах світу.

Література:

1. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. – Затверджено Постановою МОН України 20 грудня 2000 р. – К. : НТУ «КПІ», 2000. – 12 с.
2. Пивень А.Г. Иностранный опыт использования дистанционного образования в Интернет / А.Г.Пивень // Информатизация освіти та дистанційна форма навчання: сучасний стан і перспективи розвитку: Збірник матер. VI Міжнар. наук.-метод. конф. – Суми, 2004. – 38 с.
3. Технологія створення дистанційного курсу: Навчальний посібник / За ред. В.Ю.Бикова та В.М.Кухаренка – К.: Міленіум, 2008. – 324 с.
4. Щенников С.А. Открытое дистанционное образование / С.А.Щенников. – М.: Наука, 2002. – 527 с.

УДК 372 881 243

ДО ПИТАННЯ ПРО ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Лемак М.Я.

Кафедра іноземних мов

Невід’ємною складовою професійної підготовки спеціалістів різного профілю є вивчення іноземної мови, яка є важливою частиною сучасного ритму життя.

Вивчення іноземної мови – запорука майбутньої вдалої кар’єри студентів. Для досягнення високого рівня іноземної мови викладачеві важливо знати новітні методи викладання, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів тощо. Раціональне та вмотивоване використання методів навчання на заняттях іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача.

Відомо, що методи навчання – один з найважливіших компонентів навчального процесу. Починаючи з 1960-х років в спеціальній літературі вживається поняття «активні методи навчання». Епітет «активні» використовується з метою протиставлення активних методів навчання традиційним, які реалізують точку зору, де учасники навчального процесу поляризовані в своїх ролях учня і вчителя. Вважаємо, що застосування «активних методів» у навчанні іноземної мови є надзвичайно важливим завданням. Тільки активні методи навчання (і сприйняття) іноземної мови лежать в основі методик інтенсивного навчання.

Автор однієї з найефективніших методик інтенсивного навчання іноземним мовам Д. Петров фактично використовує два моменти: активне спілкування з учнями, які «спочатку говорять, а потім думають про правила»; учням пропонується для вивчення «кістяк (матриця)» (таблиця Петрова), яка невелика за обсягом інформації. Вона передбачає способи формулювання простих речень у різних часах і формах. Крім того, учням пропонується не більше 500 слів, які становлять не менше 90 відсотків лексики, уживаної в спілкуванні.

Сучасні дослідження з педагогіки й психології ставлять ефективність навчання в пряму залежність від мотивації навчання. Серед основних завдань, що стоять у цей час перед кожним педагогом, немає важливішого й у той же час складнішого, ніж завдання формування в учнів позитивної, стійкої мотивації, що спонукувала б до завзятої, систематичної навчальної роботи. Це особливо важливо при вивченні іноземної мови.

Важливо створити на занятті такі умови, при яких у студентів з'явиться зацікавленість і бажання вивчати іноземну мову. Необхідно стимулювати розвиток пізнавального інтересу в студентів. Вони повинні усвідомити, навіщо їм потрібна іноземна мова, яке її практичне значення для їхнього майбутнього. Таким чином, при вивченні іноземної мови на першому місці повинен бути мотив, що є предметом потреби, її безпосереднім психологічним проявом.

Щодо змісту навчання іноземним мовам, необхідна проблемна подача матеріалу, показ і порівняння особливостей звичаїв і культури людей у нашій країні й у країнах досліджуваної мови. Одним із важливих моментів є те, що акцент робиться не на повідомленні готових знань, а на спонуканні учнів до міркування, до самостійного пошуку інформації, до самостійних висновків і узагальнень, а також «перенос на себе», тобто апеляція до життєвого й мовного досвіду учнів.

Активні методи навчання можуть бути використані на різних етапах навчального процесу. Аналіз спеціальної літератури показує, що найчастіше активні методи навчання втілюються в наступних принципах:

1. Особистісне спілкування в навчальному процесі за умови активної участі учня (студента). Останнє, як показує практика, найбільш ефективно виражається в спілкуванні не тільки з викладачем, але і в складі групи учнів. Спілкування виступає також важливим фактором виховання особистості. В

колективі учень проявляє більшу волю, дисципліну, наполегливість для досягнення своєї мети.

2. Послідовна організація навчального процесу, в якій перехід від одного етапу до іншого відбувається по мірі досягнення конкретних результатів учнями.

3. Особистісно-рольова організація навчального процесу та навчального матеріалу. Діяльнісний підхід показує свою ефективність, якщо він підкреслено пов'язаний з мотивами учнів.

4. Контекстне навчання, яке передбачає зв'язок зі змістом і умовами професійної діяльності учнів. Активність учня зростає, виходячи з розуміння ним необхідності спілкування іноземною мовою у своїй основній (можливо – майбутній) професійній діяльності.

5. Індивідуалізація навчального процесу передбачає не тільки облік індивідуальних здібностей і можливостей учня, але й механізми їх розвитку. Учні взаємодіють один з одним і з викладачем, роль якого змінюється від контролера до рівноправного партнера й консультанта.

Пошук нових активних методів навчального процесу постійно знаходиться в полі уваги педагогічної психології. Саме застосування активних методів на відміну від традиційних, активізує розумові процеси студентів, спонукує їх до постійного творчого пошуку, учить студентів аналізувати інформацію, будувати зв'язне логічне висловлювання, вчить спілкуванню один з одним, умінню правильно викладати свою точку зору, терпимо ставитися до думки іншої людини. Всі ці вміння є фундаментом їхньої майбутньої професії.

Таким чином, можна сказати, що активні методи спрямовані на створення сприятливого мотиваційного й емоційного фону на занятті з іноземної мови, що призводить до розвитку стійкого інтересу до його вивчення.

Література:

1. Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения / Андрей Александрович Вербицкий // Совр. высш. шк. – 1982. – №3. – С.129-142.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / Андрей Александрович Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 208 с.

УДК 372.881.1'243

ІНОЗЕМНА МОВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Ливрінц К.Е.

Кафедра іноземних мов

Важливою соціально-політичною детермінантою розвитку полікультурної освіти є інтенсивний розвиток інтеграційних процесів, як

важливої складової розвитку сучасного світу, а також бажання України та інших країн інтегруватися в світовий та європейський соціально – культурний та освітній простір, зберігаючи при цьому національну своєрідність. Відкриті кордони сприяли мобільності людей між країнами, з'явилася мотивація до вивчення іноземних мов та встановлення контактів з іншими країнами.

Полікультурність – це, з одного боку, визнання різноманітності культур, їх особливостей, а також сприйняття їх, як невід'ємної частини національної політики України. З іншого боку, полікультурність – засіб виховання толерантності, терпимості до інших етнічних груп.

На думку О.І. Мордань формування полікультурної особистості – це складний процес, який вимагає не лише знань про особливості розвитку особистості, а й усвідомлення неминучості її існування в багатокультурному, різноетнічному світі. Особистість повинна бути готовою до спілкування з представниками різних країн, етносів, з людьми, які відрізняються не лише кольором шкіри чи мовою, а й звичками, традиціями, щоденними ритуалами.

За визначенням О.В. Котенко, полікультурність – це особливий системотворчий компонент у структурі особистості, її якість, що передбачає визнання різноманітності культурного простору та здатність до міжкультурної взаємодії. Ця якість є основою для формування полікультурної особистості, здатної до міжкультурної комунікації на засадах рівноправності.

Одним із засобів впровадження полікультурної освіти вважається вивчення іноземної мови. Тож дуже важливо викликати бажання та інтерес до вивчення іноземної мови за допомогою різноманітних новітніх технологій.

Іноземна мова може стати важливим засобом формування полікультурної компетенції. На сучасному етапі в світі зростає зацікавленість у вивченні іноземних мов. Вільне володіння кількома іноземними мовами було раніше нормою у багатьох країнах світу. В умовах розширення міжнародного співробітництва сучасний спеціаліст повинен досконало володіти не тільки рідною, але й хоча б однією іноземною мовою для спілкування із закордонними фахівцями, підтримці з ними тісних епістолярних контактів, опрацювання у майбутньому спеціальної літератури іноземною мовою.

Сучасний розвиток України вимагає підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних орієнтуватися в діловому світі, а, отже, зростають вимоги до фахівців, які включають не лише високий рівень знань і вмінь за фахом, а й володіння іншомовною комунікативною культурою. Проте навчання іноземної мови у немовних спеціальностях має низку особливостей. Студенти немовних спеціальностей часто не бачать сенсу в оволодінні іноземною мовою поряд із фаховими дисциплінами й мають дуже низьку мотивацію до вивчення мови та формування іншомовної комунікативної культури.

Оволодіння іноземною мовою у ВНЗ розглядається як надбання комунікативної компетенції на базі сформованої лінгвістичної компетенції.

Розкриття психологічного аспекту спілкування та його культури передбачає вивчення цього феномену як міжособистісної взаємодії, його ролі у детермінації психічних процесів, функцій і станів. Дослідження проблеми спілкування та його культури має велике значення для поглиблення загального наукового осмислення проблем людини, життя, культури. Культура спілкування розглядається як цілісна система, яка містить взаємопов'язані моральні й психологічні складові. Оволодіння студентами соціономічних професій іншомовним спілкуванням здійснюється під час навчального процесу в рамках фахової підготовки, на якого здійснюють вплив психолого-педагогічні фактори, пов'язані з індивідуально-психологічними особливостями особистості студента, психолінгвістичні та соціокультурні. Під час оволодіння іншомовним спілкуванням недостатньо навчити студентів складати речення й розмовляти іноземною мовою, а потрібно прагнути до формування іншомовної комунікативної культури. Адже комунікація охоплює певну кількість не тільки лінгвістичних умінь, але також психологічних і соціокультурних, якими повинен оволодіти студент.

У країнах Заходу використовуються різноманітні інтегровані мовні курси, основне завдання яких полягає в транслюванні фундаментальних знань про Західну Європу, в оволодінні основними навичками спілкування в межах простих ситуацій, а також надання можливості самостійного дослідження будь-якої проблеми сучасного європейського життя, яка цікавить учня. Досить цікавим є й інтегрований курс вивчення французької, іспанської та німецької мов, розрахований на три роки. Перший навчальний рік присвячується вивченню французької мови та географії Франції; другий – знайомить учнів з основними поняттями граматики та з видатними пам'ятками Парижу; навчальний матеріал третього року вміщує широкі відомості про Західну Європу і є початком вивчення німецької та іспанської мов.

Основними принципами навчання за таких умов стають принципи взаємозв'язку й взаємообумовленості мов, системності, комунікативного спрямування, активної пошукової діяльності, вивчення іноземних мов крізь призму європейської культурної спадщини. Для кожної з національних мов країн-членів Європейського союзу створюється новий тип міжнародних шкіл – європейські, у яких кожен учень навчається рідною мовою і контактує з дітьми та вчителями різних національностей. Ці школи покликані створити позитивну психологічну атмосферу для кращої адаптації до життя у багатомовному суспільстві. Рівність досягається також за рахунок того, що всі учні складають випускні іспити різними мовами, але за однаковими критеріями. Обов'язковим є вивчення іноземної мови – французької або німецької.

Полікультурне виховання – процес соціалізації, спрямований на оволодіння особистістю системою національних і загальнолюдських культурних цінностей, формування комунікативних та емпатичних умінь, що дозволяють здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію.

Література:

1. Єлізарова Г.В. Культура та навчання іноземним мовам / Г.В.Єлізарова. – СПб: КАРО, 2005. – 352 с.
2. Котенко О.В. Розвиток полікультурної компетентності вчителів світової літератури в системі післядипломної освіти [Текст]: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Котенко Ольга Володимирівна; ДВНЗ "Ун-т менеджменту освіти" НАПН України. – К., 2011. – 20 с.
3. Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання. – Київ: Гротеск, 1995. – 40 с.
4. Меліка Г.І. Лексика інтеркультурної взаємодії у мультиетнічному просторі / Г.І.Меліка // Сучасні дослідження з іноземної філології. – 2005. – Випуск 3. – С.61.
5. Мордань О.І. Полікультурне виховання в сучасній школі [Електронний ресурс] / О.І.Мордань // Режим доступу: <<http://nauka.zinet.info/6/mordan.php>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

УДК 372.881.111

ДО ПИТАННЯ ПОПОВНЕННЯ ВОКАБУЛЯРУ СТУДЕНТІВ, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ ІНОЗЕМНУ МОВУ

Літак А.М.

Кафедра англійської філології

Комунікація є вагомою складовою інтеракції людей. Переваги ефективного спілкування очевидні, оскільки вони охоплюють усі аспекти нашого особистого і професійного життя.

Маккарсі вважає, що не має значення наскільки майстерно відпрацьовані звуки, без слів повноту значень не виразиш, та і повнозначної комунікації не відбувається. Джон Вотер підкреслює, що слово – мікрокосм людської свідомості. Словами ми висловлюємо думки та почуття. Слова потрібні, щоб виразити значення, використовуючи рецептивні (слухання, читання) та продуктивні (говоріння та письмо) навички. Вілкінс зазначає, що без граматики мало, що можна виразити, але без слів думку передати неможливо.

Слова творять мову. Для того, щоб використовувати мову ефективно, слід мати добротний запас слів. Сорнберн висловлює думку, що якщо ми проводимо більшість часу, вивчаючи граматику, наша англійська не набагато покращиться. Тому лінгвісти та граматики весь час переосмислюють підходи до вивчення слів. Як виявляється, це важке завдання.

Словниковий запас мовця – це набір слів, яким володіє людина у знайомій їй мові. Словниковий запас, як правило, росте та розвивається з віком, і слугує як практичний і фундаментальний інструмент для спілкування та здобування знань. Широкий словниковий запас покращує види комунікації: слухання, говоріння, читання, письмо.

Людина володіє активним та пасивним словниковим запасом: активний – це той, який постійно використовується під час спілкування, а пасивний – той, що зберігається в мозку, але майже не використовується і з часом зникає. Слід зазначити, що при кожному виді мовленнєвої діяльності

активізується той чи інший набір слів. Отож, ми, по суті, можемо говорити про чотири типи словникового запасу: письмовий словниковий запас, словниковий запас для читання, слухання, говоріння. Найпростіше мовцеві зі словниковим запасом при читанні, адже візуалізуючи слова, ми швидше розпізнаємо їх і це сприяє сприйняттю інформації. Словниковий запас слухання – це той набір слів, які ми розпізнаємо, коли слухаємо потік мовлення. При цьому нам допомагає контекст, тон голосу. Письмовий словниковий запас мовця – це ті слова, які ми можемо використати на письмі. Словниковий запас говоріння – це ті слова, які ми використовуємо у мовленні. Через спонтанну природу говоріння слова можуть бути вжиті неправильно. Проте це компенсується виразами обличчя, тоном голосу та жестами рук.

За багаторічними спостереженнями можна виокремити такі ключові стратегії поповнення словникового запасу: 1) вивчення коренів слів (багато слів походить від грецьких та латинських коренів), знання цих коренів допомагає нам зрозуміти значення слова перш ніж ми шукатимемо його в словнику (наприклад, *aster / meaning star/ astronomy, astrology*); 2) вивчення афіксації (префіксації та суфіксації). Знання префіксів та суфіксів грецького та латинського походження (до прикладу, *semi /meaning "half"/ semiannual, bi meaning "two"/ binary, bimonthly*). Серед них також – заперечувальні префікси (*il meaning "wrongly"/ illegal, mis/ misdeed*), префікси, що показують час *postwar (after)*, префікси, що показують напрям та розташування (*coexist / with, explicit/ out, erupt / out of*). Корисно буде засвоїти типові іменникові, дієслівні, прикметникові та прислівникові суфікси. Адже виходить так, що вивчаючи одне слово, утворюючи деривати, людина вже знаючи 5 форм може синтаксично урізноманітнити своє мовлення.

Читання іноземною мовою сприяє своєрідній активізації словникового запасу взагалі. Алгоритм роботи тут наступний: у творі, як правило, певне слово зустрічається кілька, а то й багато разів. Натрапивши на незнайоме слово, в словнику знаходимо його значення, в цьому допомагає контекст. Зустрівши це ж слово ще кілька разів ми запам'ятовуємо його, відповідно зі значенням, тут ми зіштовхуємось з явищем полісемії. Читаючи, ми також повторюємо ті слова і конструкції, які нам відомі (тобто читання сприяє закріпленню матеріалу). Читаючи, ми спостерігаємо за різними мовними явищами, знання яких конче необхідне для повноцінного спілкування з іноземцями, розуміння іншомовних джерел, зрештою, щоб правильно виразити свої думки засобами іншої мови.

Збагачення словникового запасу допомагає краще спілкуватися та розуміти інших. Це також допомагає подолати страх виступати на публіці та вселяє впевненість в собі.

ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ ОСВІТИ ТА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Машика Н.В.

Кафедра іноземних мов

У традиційних програмах навчання іноземним мовам будується як процес набуття моносистемних знань однієї з іноземних мов. На відміну від традиційних програм, інтегровані мовні програми формують полісистемні знання про мову.

У полікультурному суспільстві кожен індивід зберігає свою внутрішню неповторність і духовно збагачується під різноманітними впливами з боку інших культур. Врешті речт, індивід може належати одночасно до кількох «культур», а тому він здатен повноцінно інтегруватись в суспільство, зберігаючи систему свої власних цінностей, менталітет, тощо. Необхідність досягнення взаєморозуміння між народами в ході діалогу культур диктує пошук нових підходів до проблеми мови і культури в ряді етопедагогічних і лінгводидактичних досліджень (І.Е. Брискіна, Е.М. Верещагін, В.В. Воробйов, В.Г. Костомаров, В.М. Шаклеїна).

Враховуючи пріоритетні цілі навчання іноземним мовам, що пропонуються за новою програмою, необхідно було вирішити такі завдання: – розкрити специфіку полікультурної освіти при викладанні іноземних мов; – запропонувати провідні інноваційні технології вивчення іноземних мов у процесі «діалогу культур».

Полікультурна освіта – важлива складова сучасної загальної освіти, що сприяє засвоєнню учнями знань про інші культури, усвідомленню загального і особливого (унікального) в традиціях, способі життя, культурних цінностях народів, вихованню молоді в дусі поваги життєвих і світоглядних цінностей інших культур.

Мета полікультурної освіти полягає у:

- формуванні усвідомлених позитивних ціннісних орієнтацій особистості учня у відношенні до власної (етнічної) культури;
- вихованні поваги до історії і культури іншого народу;
- створенні полікультурного середовища як основи для взаємодії особистості з елементами інших культур;
- формуванні здібностей учнів до особистісного культурного самовизначення;
- формуванні людини, здатної до активної і ефективної життєдіяльності в багатонаціональному культурному середовищі, що має розвинуте почуття поваги до інших культур, що вміє жити в мирі та злагоді з людьми різних національностей, рас, переконань і вірувань.

До завдань полікультурної освіти відносяться:

- формування уявлень про культуру і розмаїття культур через залучення до культурних цінностей народів, що проживають в англо-мовних країнах;
- формування позитивних ціннісних орієнтацій особистості у відношенні до культури британського та американського народів;
- формування позитивного ставлення особистості до своєї та інших культур;
- виховання толерантного ставлення учнів до культурних відмінностей, подолання негативних етно-соціальних стереотипів;
- розвиток вмінь та навичок продуктивної взаємодії з носіями різних культур завдяки «міжкультурній комунікації».

Основними принципами діяльності педагога з реалізації полікультурної спрямованості мовної підготовки учнів є:

- ведення навчального процесу, побудованого на основі діалогу культур;
- контрастний принцип оволодіння змістом полікультурної освіти;
- описовий принцип пошуку спільних і відмінних рис в культурах народів світу, народів англо-мовних країн і народів України;
- виховання поваги і формування інтересу до національних цінностей та особливостей народів англо-мовних країн, їх мови, традицій, культур;
- принцип творчої доцільності використання культурних цінностей.

Готуючись до занять, необхідно ретельно підбирати культуру – та країнознавчий матеріал для навчання. Проведення занять повинно бути орієнтованим на соціальне збагачення світогляду, комунікативну підготовку і міжкультурне спілкування. На сьогодні вже не достатньо розглядати форми вивчення іноземної мови через навчання мові і мовленню, де основним засобом є підручник, хоча ці форми були і залишаються визначальними. Ефективним засобом навчання, що забезпечує реалізацію вищевказаних завдань може бути інтегрований підручник, який акумулює в собі кілька об'єктів вивчення, своєрідно поєднаних між собою, що доповнюють один одного і, таким чином, сприяють озброєнню учнів системою знань навичок і вмінь із різних наук.

Сучасні підходи до вивчення іноземної мови передбачають не лише озброєння учнів комплексом знань, навичок і вмінь у різних видах мовленевої діяльності, але й повинні надавати достатні знання також і про країну, мова якої вивчається. Слід зауважити, що такий матеріал завжди викликає підвищену зацікавленість учнів, оскільки він є новим для них.

Провідними формами навчання в процесі реалізації завдань полікультурної освіти є форми орієнтовані на наступні педагогічні технології: – сучасні інформаційно-комунікативні технології; – комунікативно спрямована групова робота; – проектно-дослідницька діяльність; – індивідуальна творча діяльність. Кінцевими продуктами творчої діяльності учнів стають реферати, історично-документальні нариси, доповіді, проекти іноземною мовою, створені у формі презентації в форматі Power Point, веб-сторінки чи веб-сайту в Інтернеті. Результатом спільної діяльності учнів стають внутрішні і зовнішні конференції, захист розроблених проектів, організація конкурсів на

кращу творчу роботу (дослідження, реферат, нарис, проект) з використанням сучасних інформаційних технологій.

Найбільш ефективною технологією вивчення іноземної мови через призму полікультурної освіти є Інтернет. Він відкриває нові до цього не відомі можливості для вдосконалення викладання мови з огляду на ведення навчального процесу, побудованого на основі діалогу культур. Інтернет-листування має як свої переваги, так і недоліки, але, без сумніву, це один з найкращих засобів письмового спілкування, що сприяє реалізації ідей полікультурної освіти і базується на методах компаративності та описовості.

Література:

1. Николаева В.Д. Применение информационных технологий в обучении иностранному языку / Николаева В.Д., Ушницкая В.В., Нестерова А.С. // Информатика и образование. – 2003. – № 7. – С.112-113.
2. Редько В.Г. Сучасний шкільний підручник іноземної мови у контексті процесу оновлення змісту освіти / В.Г.Редько // Україна – країни Сходу: від діалогу педагогічних систем до діалогу культур і цивілізацій : Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 18-19 травня 2001р. – К.: Фенікс, 2002. – С.74-78.

УДК 372.881'243

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Ми́нда О.І.

Кафедра іноземних мов

Тенденції технічного прогресу суспільства вимагають невідкладного рішення проблеми випереджаючого розвитку системи освіти на основі інформаційних технологій (ІТ). Інформатизація припускає зміну змісту, методів і організаційних форм освіти. Включення сучасних ІТ в навчальний процес створює можливості підвищення якості освіти. Для цього, в першу чергу, необхідно підготувати викладачів: доля технологічних інновацій у вузі безпосередньо залежить від становлення до них педагога, оскільки особа вчителя і його світоглядні установки і є змістом освіти.

Існування у педагогічній творчості суперечностей між індивідуальним характером праці викладача і типовою системою його підготовки, припускає пошук нових форм організації навчального процесу. Навчання може бути ефективним за умови створення оптимальної професійно-орієнтованої методики, яка реалізується за рахунок відповідного підбору (створення) програмного забезпечення і спеціально розробленого дидактичного матеріалу. При цьому необхідно надавати студентам можливість для самореалізації, враховуючи їх особливості та інтереси.

Вивчення іноземних мов (ІМ) у сучасному університеті є одним з пріоритетних напрямів у підготовці фахівців практично в усіх областях знань. Процес інтеграції у міжнародний єдиний освітній простір вимагає знання ІМ на високому рівні в поєднанні з володінням новими ІТ. При цьому

стиль навчання трансформується, у зв'язку з чим, першорядного значення набуває не стільки знання сукупності фактів, скільки уміння здобувати, переробляти і використовувати інформацію. Таким чином, задача полягає у тому, що потрібно не просто засвоювати знання, а уміти їх творчо застосовувати для отримання нового знання. Дане положення справедливе відносно підготовки майбутніх перекладачів і викладачів-лінгвістів.

Майбутній викладач ІМ повинен не тільки досконало оволодіти цією мовою, але і педагогічною майстерністю. Особливу увагу в підготовці викладачів ІМ необхідно звертати на педагогічний потенціал певної ІТ. Сучасні ІТ при вивченні ІМ дозволяють забезпечити:

- інтенсифікацію процесу придбання лексико-граматичних знань (комп'ютерні вправи і лінгвістичні ігри);
- розвиток продуктивних мовних умінь і навичок розуміння мови на слух (програми мультимедіа);
- поповнення словникового запасу (електронні версії словників та інших довідкових видань);
- навички двостороннього перекладу;
- перевірку орфографії, граматики і стилю в тексті перекладу;
- контроль якості засвоєння матеріалу теоретичних курсів (програми тестування);
- можливість індивідуалізувати процес навчання мові за рахунок використання інтерактивних комп'ютерних середовищ (програми вивчення ІМ).

Викладання іноземних мов на основі технологій надає можливості використання ефективних стратегій у процесі навчання. Використання технологій в навчальному процесі призводить до хорошого рівня володіння мовою. Вчені наголошують на кращих шансах поліпшити навички володіння іноземною мовою за умов посиленого використання технологій. Таким чином навчальне середовище забезпечене технологіями (technology-aided learning environment) є ключовим фактором, який мотивує досягнення краще результатів у навчанні та вивченні мови.

У світі, розділеному культурами та віруваннями, потенціал нових технологій є величезним для сприяння міжкультурному взаєморозумінню і обміну.

Найвища ефективність застосування ІТ у мовній підготовці досягається при їх комплексному використанні.

ІТ можуть розширити доступ до мовних програм і поліпшити якість викладання і навчання в цілому. World Wide Web розширює контекст класу/аудиторії і забезпечує доступ від традиційних до сучасних матеріалів з країни або країн мову яких вивчають, пропонуючи учням, студентам та вчителям безліч матеріалів в різних режимах, в результаті чого роль іноземної мови та культури стає більш відчутною.

Не дивлячись на вищезгадані можливості комп'ютерних технологій, реально в навчальному процесі вони не використовуються. Одна з причин цього – у методиці викладання ІМ, що застосовується, і в підготовленості

педагогів. Уведення нової методики спричиняє перегляд програми і зміну ролі викладача. Часто педагоги не готові до таких змін або через консерватизм, або через недостатню професійну підготовку, адже нові ІТ пред'являють серйозніші вимоги до їх рівня компетенції. Отже, фахівців, здатних якісно навчати володінню ІМ, застосовуючи нові ІТ, необхідно спеціально готувати.

У існуючих методиках навчання ІМ основна увага приділяється не осмисленню студентами відмінностей у мовній свідомості, а заучуванню граматичних форм і лексичного змісту слів. Тому їм властиві такі недоліки, як обмеження у можливості педагогічної імпровізації і педагогічної творчості, труднощі з їх корегуванням при оновленні суті та змісту, низький рівень проблемності навчання. Комп'ютер же дає можливість індивідуалізації процесу вивчення ІМ: той, хто навчається, може зупинитися, подумати, виправити помилку.

У той самий час, застосування комп'ютера у процесі формування педагогічних умінь має позитивний вплив лише у тому випадку, коли комп'ютер включений в особистісно-орієнтовану, гуманістичну модель навчання, в якій формування педагогічних умінь виступає не метою, а засобом розвитку особистості майбутнього вчителя. Викладач тоді виступає у ролі організатора і керівника самостійної роботи студентів. Він створює умови для реалізації пізнавальної діяльності студентів, мобілізує і стимулює її, корегує і надає допомогу, оцінює результати. Іншими словами, викладач у навчальному процесі виконує управлінські функції, а не виступає як джерело інформації. Адже навчання – це не передача готових знань, а організація учбово-пізнавальних дій студентів.

Звичайно, не можна використовувати комп'ютер постійно, оскільки є безліч інших завдань, вирішити які можна лише при безпосередньому спілкуванні. Але і недооцінювати роль таких занять не можна. Саме комп'ютерне навчання несе в собі величезний мотиваційний потенціал і відповідає принципам індивідуалізації навчання. Активізація ж викладача і оснащення його розвиваючими методиками навчання - це прямий шлях до особистого зростання, до творчої активності. Високу якість освіти сьогодні може дати тільки той, хто володіє високим рівнем педагогічного професіоналізму на основі сучасних ІТ.

Література:

1. Скиба К.М. Нові методики підготовки перекладачів-лінгвістів / К.М.Скиба, Т.О.Рудик // Матеріали 7-ої Всеукраїнської науково-практичної конференції 29–31 березня 2006 р.» Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця»: В 3т. – Т.3 / [За заг.ред. А.Г.Гудманяна, О.В.Петренка]. – К.: НАУ, 2006. – С.83-85.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Свида-Сусіденко Т.В.

Кафедра німецької філології

Соціально-економічні та культурні тенденції розвитку сучасного суспільства викликають необхідність вивчення іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування. Геополітичне положення України спонукає до вивчення таких мов як англійська, німецька, французька тощо. Оволодіння іноземною мовою надає додаткові можливості для самореалізації молодих фахівців. Тому вивчення декількох іноземних мов є на сьогодні дуже актуальним. Більшість студентів, для яких англійська є першою іноземною, як другу іноземну обирають німецьку мову.

Дослідженням процесу формування іншомовної комунікативної компетенції у другій іноземній мові (ІМ) займалися чимало як вітчизняних, так і зарубіжних фахівців. Серед них можна виділити таких методистів як С. Ю. Ніколаєва, М. І. Реутов, І. Л. Бім, Н. Д. Гальскова, Б. Ліндеман, Б. Міслер, Б. Гуфайзен та ін.

У процесі оволодіння другою ІМ мовою контекст іншомовної діяльності студентів розширюється, оскільки в процесі опанування як другої так і більшої кількості іноземних мов окрема компетентність для певної мови не формується кожного разу, а удосконалюється, збагачується вже набута іншомовна компетенція. Результатом такого удосконалення іншомовної компетентності є різнобічний розвиток студента, становлення його як особистості, виховання толерантного ставлення до представників інших народів, розширення можливості участі в діалозі культур, усвідомлення свого місця, своєї власної культури у сучасному глобальному суспільстві.

Відомий вітчизняний методист С. Ю. Ніколаєва виділяє наступні компоненти іноземної комунікативної компетенції (ІКК) у контексті опанування другою ІМ: мовленнєва, лінгвосоціокультурна, мовна та навчально-стратегічна компетентності.

У процесі формування у студентів окреслених компетентностей можуть бути досягнуті певний рівень знань, навичок та вмій, які чітко зазначені у Загальноєвропейських Рекомендаціях.

Однак процес навчання другою ІМ у порівнянні з першою має деякі відмінності.

Оволодіння мовленнєвою компетентністю базується на мовних навичках, навичках техніки читання й письма. Але при формуванні навичок з другою ІМ не всі вправи та прийоми, які використовувалися при вивченні першої ІМ, можуть бути доцільними. В умовах контактування як мінімум трьох мов (рідної, першої і другою ІМ) виникає проблема інтерференції. Явище інтерференції є більшим не стільки з боку рідної мови, як з боку

першої іноземної мови, і охоплює усі лінгвістичні рівні мови. Однак важливим є урахування спорідненості іноземних мов, які вивчаються. Так, вивчення німецької мови після англійської, значно полегшує процес навчання.

Лінгвосоціокультурна компетентність, як зазначає С. Ю. Ніколаєва, складається із соціолінгвістичної, соціокультурної та соціальної компетентностей. Соціолінгвістична компетентність дає можливість використовувати саме той мовний і мовленнєвий матеріал, який відповідає контексту спілкування. Соціокультурна компетентність передбачає осолодіння знаннями про країну, мова якої вивчається. У випадку німецької мови, студенти розширюють свої знання про німецькомовні країни. Соціальна компетенція розглядається як здатність вступати в комунікативні стосунки з іншими людьми.

Не менш важливої уваги приділяється формуванню навчально-стратегічна компетентності, яка включає навчальну і стратегічну компетентності. Навчальна компетентність забезпечує вміння працювати з підручниками, довідниками, словниками, використовувати різні джерела інформації. Студенти повинні оволодіти технологією виконання найбільш поширених видів вправ, тестових завдань, розробляти свою власну стратегію для засвоєння матеріалу. Важливим є питання оволодіння різними формами роботи. Стратегічна компетентність проявляється у здібності долати труднощі в умовах дефіциту іншомовних знань, навичок та вмінь.

Попри меншу кількість годин, відведених на оволодіння німецькою мовою як другою ІМ, цілі та завдання є достатньо високими. Цілі навчання впливають на визначення його змісту. Зміст навчання ІМ покликаний створити підґрунтя для розвитку вмінь здійснювати міжкультурне спілкування. Компонентами змісту навчання другої ІМ визначаються його предметний і процесуальний аспекти.

Цілі та зміст навчання другої ІМ реалізуються завдяки ряду принципів: принцип комунікативної, когнітивно-інтелектуальної, міжкультурної, соціокультурної спрямованості навчання, принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, використання контрастивного підходу, урахування лінгвістичного і навчального досвіду учнів, принцип інтенсифікації навчання.

Література:

1. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : [Учебное пособие] / И.Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 272 с.
3. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11-17.
4. Ніколаєва С.Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 3. – С. 3-10.

МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Сенько Е.П

Кафедра іноземних мов

Усе частіше іноземну мову вивчають не тільки для загального спілкування, а для підвищення професійного рівня та розширення ділових якостей.

Н.Бориско вважає, що мета викладання іноземної мови професійного спрямування – формування спеціальної міжкультурної комунікативної компетенції, яка охоплює мовну, соціальну, культурну, професійну та навчальну компетенції.

Основні принципи викладання іноземної мови професійного спілкування включають комунікативний підхід, спеціальний професійний підхід, автономне навчання та інше.

Якщо раніше в навчальній практиці іноземної мови переважали тренувальні методи, то сучасна тенденція полягає в більш широкому використанні проєктивних прийомів на основі діяльності, що пов'язана з майбутньою професією студента. В умовах реформування вищої школи мають змінюватися також і освітні технології викладання іноземної мови. Сама мовна освіта теж поступово модернізується через впровадження модульно-рейтингової системи навчання іноземних мов.

Формується характерна тенденція до посилення комунікативної спрямованості навчального процесу, його наближення до реального процесу спілкування. Методичним завданням сучасного заняття з іноземної мови має бути комунікативність. Сучасна комунікативна методика дозволяє впровадження в навчальний процес активних, нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу.

Якісна мовна підготовка студентів не можлива без використання сучасних освітніх технологій – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, проєктна робота в навчанні, застосування інформаційних технологій, робота з навчально-комп'ютерними програмами з іноземних мов, використання інтернет ресурсів.

Розвиток творчої, самостійної та пізнавальної діяльності студентів буде успішним, якщо викладач залучатиме студентів до активного процесу, доведення та обґрунтування їхньої власної точки зору щодо певної проблеми. Такі заняття перетворюються на діалоги, спільне мислення.

Працюючи з матеріалами іноземних видань, студент не тільки покращує свої знання в іноземній мові, але й вчиться працювати із спеціальною літературою, отримує знання з відповідних для іноземних спеціалістів системних понять та позначень. Це стає можливим у тісному зв'язку занять з іноземної мови із профільюючими предметами. Отримані теоретичні знання

потрібно застосовувати при відтворенні тих чи інших професійних ситуацій.

Послідовна підготовка до такого відтворення починається вже на перших уроках з іноземної мови, коли студенти знайомляться з термінологією своїх спеціальностей. Доцільним, пізніше, є застосування таких інтерактивних методів навчання як ділові ігри, дискусії, інсценування ситуації та інше. Вони імітують такі ситуації, які зможуть здійснитися у майбутньому реальному житті спеціаліста.

Крім комунікативного методу, слід використовувати конструктивістський. В основі цього методу перебуває власне активне навчання студентів. Завдання викладача не навчити, а сприяти навчальному процесу. Урок виступає орієнтованим на дію. Студентів спонукають самостійно конструювати свої знання.

Прикладом конструктивістського методу є проектне навчання. Використання методу проектів, дозволяє зробити навчальний процес значущим для студента, коли він повністю зможе розкрити свій творчий потенціал, виявити дослідницькі здібності, фантазію, креативність, активність, самостійність.

До інноваційних навчальних методів можна віднести: навчання з комп'ютерною підтримкою, метод сценарію, метод симуляцій, метод каруселі, метод рольової гри, тощо.

Під час ділової гри студенти вирішують проблеми, які відображають ситуації професійного спілкування, викликаючи в них задоволення, впевненість та бажання спілкуватися іноземною мовою.

Особливо в навчанні іноземної мови студентів економічних спеціальностей вузів, можна з успіхом застосувати метод симуляції. Мова йде про різноманітні симуляційні бізнес ігри, які надають студентам можливість відпрацювати свої навички, застосувати знання в так званому «безпечному середовищі», яке імітує реальні ситуації, наприклад в бізнесі, в роботі компаній. Симуляції характеризуються високим ступенем зацікавленості учасників, які втілюються в свою роль, вболівають за результат роботи.

Розширення словника студентів професійною термінологією здійснюється під час вивчення всіх дисциплін, але активізація вже досягається за допомогою різних вправ. Успіх цієї роботи значною мірою залежить від того, щоб терміни сприймалися і засвоювалися студентами не ізольованих одне від одного, а певним комплексом. Це має бути враховано в текстах вправ, у яких матеріал треба подавати на основі смислових, лексичних, граматичних та словотвірних особливостей.

Такий підхід допомагає сформулювати професійну термінологічну компетентність студентів, а вона дозволить значно підвищити рівень пізнавальної діяльності, яка мобілізує творчий потенціал особистості.

Отже інтерактивні методи активізують форми навчальної діяльності, залучаючи на уроках більшу кількість студентів одночасно, розвивають креативність, самостійність, фантазію, знімають тривожність, що пов'язана зі страхом помилитись, і при цьому всі спілкуються на іноземній мові.

Для викладача сьогодні важливо постійно вдосконалювати свої власні знання про методики викладання іноземних мов, впроваджувати у власну практику новітні освітні технології і концепції, йти в ногу з часом.

Література:

1. Кияк Т.Р. Фахові мови та проблеми термінознавства / Т.Р.Кияк // Нова філологія. – 2007. – Вип.27. – С.203-208.
2. Бориско Н.Ф. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Анализ некоторых аспектов / Н.Ф.Бориско // Іноземні мови. – 2005. – №1. – С.22-25.

УДК 371.315+811.112.2'36

SOS-METHODE BEI DER GRAMMATIKVERMITTLUNG

Синьо В.В.

*Кафедра німецької філології
кандидат філологічних наук, доцент*

In der Vermittlung von grammatischen Regeln ist sehr oft nicht nur das praktische Anwenden, sondern auch das elementare Verstehen relativ schwer. Die Erklärungen dauern oft viel zu lange und repräsentieren den Frontalunterricht. Und diese Schwierigkeiten entstehen sowohl bei den Lehrern, als auch bei den Studenten, besonders was die Themen betrifft, die sich stark von der ukrainischen Grammatik unterscheiden. Aber die Repräsentanten der kognitiven Psychologie kamen zum Schlussfolgerung, dass wenn Grammatik nicht isoliert wird, sondern eingebunden in Kommunikationssituationen, können Lerner die Verbindung von Form und Funktion erfahren. Und daraus hat sich das Modell des entdeckenden Lernens entwickelt. Im entdeckenden Lernen muss der Lernende selbst bestimmte Informationen finden, die ihm helfen, grammatische Regeln zu verstehen und sie als eigene zu formulieren, statt alle relevanten Informationen vom Lehrer fertig präsentiert zu bekommen. Um solches Lernen zu fördern, wird in vielen Lehrwerken (z.B. Schritte international, Menschen etc.) von einer Aufgabe meistens in Form eines Textes, in der das zu behandelnde grammatische Thema im Vordergrund steht, ausgegangen[1, 258]. Die Studenten verstehen zuerst den Inhalt des Textes und dann beschäftigen sich mit den grammatischen Strukturen der einzelnen Sätze. Dort versuchen sie die Regeln für die sich immer wiederholende Erscheinung zu entdecken und passende Beispiele im Text zu finden. Wenn die Arbeit in Gruppen oder in Paaren ausgeführt wird, dann wird der Lerneffekt durch den Austausch von Meinungen noch intensiver [2, 129]. Im nächsten Schritte werden die Beispiele untereinander geschrieben und so geordnet, dass die strukturbestimmende Elemente erkennbar werden. Oft geschieht dies bereits in Form eines vorgegebenen Gerüsts mit metasprachlichen Elementen, die später bei der Regelformulierung helfen. Der Lehrer ist in dieser Phase nur Beobachter, er kann von der Gruppe zu der Gruppe gehen, um festzustellen, wie sich die Studenten der Lösung der Aufgabe nähern. Bei Problemen kann er selbstverständlich unterstützen. Zuletzt versuchen die Studenten die Regel zu

formulieren. Um die Regel herauszufinden wird nach dem 6-Schritte-Plan agiert. Die Schritte werden auch zu SOS- Formel, also Sammeln – Ordnen – Systematisieren zusammengeführt.

So wird die Grammatikvermittlung bewusster gemacht. Der Student steht in der Mitte des Geschehens und wird kein Konsument fertiger Regeln und Wissen. Und solche Regelfindungen, an denen Lernende selbst beteiligt sind (induktives Vorgehen) führen zu größeren Lernerfolgen. Durch das schrittweise, gelenkte Vorgehen erhalten die Studenten bessere Einsicht in die grammatikalischen Zusammenhänge. Grammatik wird so verständlicher. Der Student lernt gleichzeitig die Strategien für erfolgreiche Aneignung der sprachlichen Phänomene und kann viele Prozesse selbst rekonstruieren, was hilft Fehler zu vermeiden.

Література:

1. Fortbildung für Kursleitende. Deutsch als Zweitsprache. – Band 2. Didaktik und Methodik. – Ismannig : Hueber, 2009. – 278 S. 2. Funk H. Grammatik lehren und lernen / Funk H., Koenig M. – München : Langenscheidt, 1991. – 160 S.

УДК 351.851

ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА США У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ (друга половина ХХ-го ст.)

Стойка О.Я.

*Кафедра іноземних мов,
кандидат педагогічних наук, доцент*

Індикатором сучасних освітніх світових тенденцій є американська вища школа, яка ефективно виконує поставлені завдання забезпечення освітою всіх категорій населення і задоволення потреб ринку праці у фахівцях різної кваліфікації. Вища освіта США – це пріоритетна сфера американської державної політики, адже від рівня освіти залежить економічне становище країни.

Друга половина ХХ століття вважається особливо значимим періодом у розвитку державної освітньої політики США, оскільки, саме в цей час відбувається кульмінація законотворчості в сфері вищої освіти.

Визначальним поштовхом у розвитку американської вищої школи стало проголошення і впровадження президентом Л. Джонсоном (1963-1969 рр.) програми «великого суспільства». Дана програма передбачала розробку і реалізацію низки реформ у сфері освіти.

Значною проблемою Сполучених Штатів вважається расова дискримінація, особливий прояв якої спостерігався у 60-их роках минулого століття. У період президентства Д. Ейзенхауера та його наступника Дж. Кеннеді (1961-1963 рр.) було прийнято низку рішень і законів, які забороняли расову дискримінацію в школах. У 1954 році законодавчо закріплено право на освіту афроамериканців.

70-ті роки ХХ ст. характеризуються найвищими темпами збільшення кількості вищих навчальних закладів і студентів у США. У цей період була відкрита значна кількість державних дворічних коледжів; протягом десятиліття суттєво зросла частка державного фінансування вищої освіти – якщо в 1960 році вона складала 54,6%, то в 1970 році – 66,3%.

Наступним етапом у розвитку вищої освіти США є 80-ті роки минулого століття (президент Р. Рейган, 1981-1989 рр.). Цей період відзначається мінімізацією державного втручання в економіку і наданням пріоритету ринковим механізмам. В 1981 році бюджетним управлінням Конгресу США запропоновано комплекс заходів, які передбачали реформу податкового законодавства; збільшення витрат на науково-дослідницькі розробки; розвиток наукоємних галузей промисловості, а також підвищення кваліфікації працівників і забезпечення їх перепідготовки. Водночас було скорочено витрати на сферу освіти.

Значні зрушення у реформуванні державної освітньої політики США відбулися в роки президентства Дж. Буша-старшого (1989-1993 рр.). Дж. Буш у передвиборчій програмі визначив сферу освіти як одну з найбільш пріоритетних і зазначив, що стане президентом, який присвятить свою діяльність освіті.

Нова епоха в розвитку системи вищої освіти США розпочалася в період президентства Б. Клінтона (1993-2001 рр.). В цей час у країні відзначався економічний підйом, значно зросли витрати на соціальну сферу. Серед основних пріоритетів державної політики Б. Клінтон проголосив інвестиції в людський капітал. У федеральному бюджеті більше однієї третини всіх витрат було заплановано на розвиток науки та фундаментальні дослідження.

Пріоритетом освітньої політики США Б. Клінтон вважав поліпшення якості початкової і середньої освіти. Програма «Мета 2000: освіта для Америки» передбачала такі напрямки вдосконалення середньої школи: підтримку об'єднань (хартій) шкіл; розвиток освітніх технологій (комп'ютеризація шкіл, забезпечення доступу до Інтернету, навчання вчителів комп'ютерній грамотності, модернізація шкіл); забезпечення безпеки шкіл (боротьба з насильством, наркоманією і дитячою злочинністю); надання змоги отримати освіту дітям з малозабезпечених сімей, дітям-інвалідам, мігрантам, представникам расово-етнічних груп; підвищення рівня грамотності учнів у сфері природничих наук, ґрунтовна математична підготовка; зменшення кількості учнів у класах; створення навчальних центрів «Освітні суспільні центри ХХІ століття» та ін.

Освітня політика Б. Клінтона приділяла чимало уваги й вищій школі. У щорічних бюджетах країни планувалися розміри загальних витрат на навчальні позики, кількість їх одержувачів, максимальні розміри фінансової допомоги, а також періодичне зниження відсоткових ставок. У бюджетах обумовлювалася чисельність осіб, які отримують грант Пелла, його максимальний розмір, що практично щороку підвищувався. Коли Б. Клінтон прийшов до влади, грант Пелла становив 2300 дол., тобто таку ж суму як і в

1989 році при президентстві Дж. Буша-старшого. За період діяльності Б. Клінтона розмір гранта Пелла зріс до 3300 дол.

Адміністрацією Б. Клінтона були запроваджені нові види фінансової допомоги у сфері вищої освіти. Зокрема, найкращим випускникам середніх шкіл надавалася президентська почесна стипендія (Presidential Honors Scholarships). У 1997 році 5% учнів середніх шкіл отримали цю стипендію у розмірі 1000 дол. Для студентів з малозабезпечених сімей були запроваджені гранти додаткових можливостей (Supplemental Educational Opportunity Grants).

Таким чином, аналіз формування і реалізації державної освітньої політики США другої половини ХХ століття представляє для нас не тільки теоретичний інтерес, а й практичну цінність. В той же час, динаміка розвитку вищої школи США за досліджуваний період демонструє низку суттєвих проблем і тривожних тенденцій, які є актуальними для сучасних українських реалій: скорочення державного фінансування вищої освіти (за президентства Р. Рейгана); перенасичення вищої школи елективними курсами, що послаблюють ідею концептуальної, систематичної освіти; захоплення тестуванням і гігантоманією університетів; державне регулювання і підтримка вищої школи, з одного боку, і збереження «академічної свободи», з іншого тощо. Проте складний, суперечливий, але творчий шлях розвитку американської вищої школи має велике значення для визначення стратегії і тактики реформування вищої освіти в нашій країні.

УДК 372.881'243: 061.1ЄС

ІНШОМОВНА КУЛЬТУРА У ЗМІСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Чейпеш І.В.

*Кафедра іноземних мов,
кандидат педагогічних наук, доцент*

Уніфікація державних стандартів вищої освіти до європейських, інтеграційні процеси та використання інформаційних технологій у всіх сферах життєдіяльності людини вимагають базового знання іноземної мови широким колом сучасних спеціалістів.

Джерельна база означеної проблеми, представлена дослідженнями М. Богатирьової, В. Бондаря, О. Коваленка, О. Максименко, Є. Пассова, О. Першукової, І. Шапошникової, Е. Шубіна та ін., дозволяє стверджувати, що нагальним завданням професійної підготовки студентів як майбутніх фахівців постає забезпечення базового рівня іншомовної комунікативної культури, який дозволяє користуватися іноземною мовою як засобом спілкування для професійних потреб та особистісного розвитку.

Іншомовна комунікативна культура – поняття багаторівневе і вміщує як власне лінгвістичний, так і комунікативний, соціокультурний, психолого-педагогічний та інші аспекти. Синхронізуючись в процесі вивчення іноземної мови, вони забезпечують адаптивність поведінки в іншомовній комунікації, що сприяє розумінню й використанню іноземної мови у сфері професійного спілкування. У зв'язку з цим студенти повинні засвоїти не тільки іноземну мову, а дещо більше, що, зокрема, виводить їх на зміну мотиваційного ставлення до вивчення іноземної мови і на розвиток таких особистісних якостей, які складуть підґрунтя професійної конкурентоспроможності. Такий підхід, на нашу думку, відповідає державним стандартам вивчення іноземної мови, які сьогодні приводяться у відповідність до європейських і світових. За кордоном, наприклад, до програми професійної підготовки студентів як майбутніх фахівців входять модулі за вибором, які безпосередньо пов'язані з іншомовною комунікативною культурою: особистісні й професійні комунікативні уміння (Personal and Professional Communication Skills); уміння вести переговори (Negotiation Skills).

Для розв'язання актуальних питань, що стосуються стандартизації іншомовної освіти, засновано Європейський центр сучасних мов в австрійському місті Граці, пріоритетним напрямом діяльності якого є професійно орієнтоване володіння іноземними мовами /vocationally oriented language learning/. Його витоки сягають британського проекту «Англійська для спеціальної мети» (English Specific Purposes – ESP). Аналогічні курси вивчення різних мов для сфер бізнесу, економіки та інформатики отримали широке розповсюдження як у Європі, так і в багатьох неєвропейських країнах світу упродовж 90-х років минулого століття. Однак створення світового ринку господарювання на початку нового століття спричинило активну європейську міграцію спеціалістів і, відповідно, виникла потреба розширення названих трьох сфер застосування іноземної мови, а використання сучасних технологій у всіх сферах життєдіяльності людини вимагає базового знання іноземної мови для задоволення професійних потреб широкого кола спеціалістів.

У європейському контексті професійно зорієнтоване вивчення іноземних мов є обов'язковою ланкою в системі неперервної освіти в період між закінченням школи та початком професійної діяльності особи. Його суть полягає у використанні мови для професійної діяльності, тобто в опануванні технікою спілкування на іноземній мові. Для таких потреб розроблена стандартизована шкала оцінювання засвоєння мови, яка охоплює п'ять рівнів: перший рівень виживання (Survivat); другий допороговий рівень (Waystage); третій пороговий рівень (Threshold); четвертий верхній проміжковий рівень (Upper Intermediate); п'ятий просунутий рівень (Advanced). Кожен із зазначених рівнів передбачає уміння й навички, що співвідносяться з оволодінням чотирма видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, говорінням, читанням, письмом.

Запропонована шкала оцінок слугує основою для теоретичного осмислення та практичного використання професійно зорієнтованого

навчання у різних закладах освіти, що в кінцевому результаті формує особистість фахівця, спроможного конкурувати на європейському й світовому ринках праці. Це означає, що професійна й іншомовна комунікативна діяльність розглядаються сьогодні як різні сторони єдиного процесу – підготовки людини до життя й діяльності в глобалізованому інформаційному соціокультурному просторі.

У вітчизняних галузевих стандартах іншомовної освіти варто враховувати досвід європейських програм професійної підготовки студентів, до структури яких входять модулі за вибором, безпосередньо пов'язані з іншомовною культурою: а) особистісні й професійні комунікативні уміння (Personal and Professional Communication Skills); б) уміння вести переговори (Negotiation Skills) та інші.

Важливо й те, що в професійній підготовці іншомовна культура виступає засобом соціалізації сучасного студента, оскільки «соціалізація – процес, з допомогою якого культура передає людям свої переконання, звичаї, звички і мову». У вищому закладі освіти процес соціалізації особистості набуває якісної визначеності, бо, крім включення студентів у різноманітні види соціальних стосунків як активних суб'єктів, передбачається їх спеціалізація в обраній галузі діяльності. Отже, в педагогічному процесі соціалізація виступає умовою професійного становлення студентів, результатом якого, на думку Л. Подоляк, є: вироблення й трансформація власної системи поглядів на життя, формування життєвого ідеалу на основі ціннісних орієнтацій; засвоєння культури людських взаємин і соціально-професійних функцій; опанування професійною діяльністю та формами ділового спілкування; формування індивідуального стилю навчально-професійної діяльності та власної моделі моральної поведінки.

Процес соціалізації особистості майбутнього фахівця здійснюється поетапно, зокрема як адаптація, індивідуалізація та інтеграція в умовах вузівського культурно-освітнього середовища. Якщо адаптація не відбувається, виникають додаткові труднощі в комунікації, в опануванні засобами майбутньої професійної діяльності. Адаптація поступово змінюється індивідуалізацією власної поведінки, а відтак – інтеграцією. На етапі інтеграції в студента практично завершується професійне становлення, визначається професійне спрямування особистості, формуються професійні й громадянські якості, а також індивідуальний стиль майбутньої діяльності.

Таким чином, інтеграційні освітні процеси зумовлюють нові критерії до професійних якостей фахівців різних сфер життєдіяльності. Вони повинні володіти не лише ґрунтовними теоретичними знаннями і практичними вміннями зі спеціальності, але й бути готовими до іншомовного професійного спілкування, до діалогу з носіями різних мов і культур. Сказане дозволяє стверджувати, що опанування майбутніми фахівцями іншомовною культурою – не самоціль, а реалізація сучасних стандартів вивчення іноземної мови, які визначають конкурентоздатність української освіти.

Література:

1. Богатырева М.А. К проблеме выделения уровней профессионального владения иностранным языком / М.А.Богатырева // Иностранные языки в школе. – 1997. – №2. – С.18-24. 2. Першукова О.О. Стратегія європейських країн у галузі навчання іноземних мов / О.О.Першукова // Педагогіка і психологія. – 2001. – №3–4. – С.175–182. 3. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л.Г.Подоляк, В.І.Юрченко. – К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с. 4. Чалдини Р. Соціальна психологія. Пойми себе, чтобы понять других! / Р.Чалдини, Д.Кенрик, С.Нейберг. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 336 с.

УДК 372.881.111.1

ДО ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОЗАПИСІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Шпеник С.З.

Кафедра іноземних мов

Вдосконалення та оптимізація навчального процесу є неможливими без використання ефективних методів та форм навчання. Використання технічних засобів (ТЗ) сприяє більш раціональному розподілу навчального матеріалу, інтенсифікації процесу навчання, зосередженню уваги на більш важливих моментах.

Останнім часом серед молоді зростає інтерес до перегляду фільмів іноземною мовою, неадаптованою, ускладненою вживанням сленгових виразів, діалектів, ідіом та різних скорочень. Така мова є цікавою, але водночас і незрозумілою для тих, хто раніше працював виключно з літературною мовою або слухав лише навчальні аудіозаписи. Завдяки своїм технічним можливостям одним з найдієвіших технічних засобів для вивчення такої мови може бути лінгафонний кабінет (ЛК).

Обладнання сучасного ЛК надає набагато більше можливостей для роботи на занятті. Окрім прослуховування автентичних аудіо- та перегляду відеозаписів викладач може транслювати студентам а також отримувати від них зображення разом з голосовим супроводом; здійснювати моніторинг екранів студентів та дистанційно керувати їх роботою; проводити групову роботу студентів на заняттях; спілкуватися голосовими та текстовими повідомленнями та обмінюватися файлами, і т.п..

Можливості студентів також розширилися від простого прослуховування файлів до перегляду відео матеріалів, а також здійснення запису та збереження власного голосу з можливістю порівняння записів за допомогою аудіограмми.

Робота з відеотекстами та аудіоматеріалами складається з декількох етапів, кожен з яких є невід'ємною частиною правильного використання ЛК.

Перший етап, *дотекстовий*, передбачає загальне ознайомлення з фрагментом та виконання вправ, спрямованих на розуміння послідовності дій та причинно-наслідкових зв'язків. Його метою є мотивувати студентів,

налаштувати їх на виконання завдання, зробити їх активними учасниками процесу навчання; надати допомогу для сприйняття тексту. Під час першого етапу студенти можуть виконати такі завдання як:

– *передбачити зміст тексту* (узагальнивши отримані раніше знання; виходячи із заголовка; швидко переглянувши частину фільму без звуку або список нових слів (з перекладом або тлумаченням); через запитання або правильні/помилкові твердження;

– *прослухати короткий виклад основного змісту тексту* (після чого студенти отримують конкретне завдання з другого етапу).

– *виконати попереднє дослідження або проектну роботу* (підготувати інформацію вдома).

Другий етап, *текстовий*, повинен забезпечити подальший розвиток мовної, мовленнєвої або соціокультурної компетенції студентів з урахуванням їх реальних можливостей іншомовного спілкування. Цей етап передбачає перегляд фільму із зупинкою через певні проміжки.

Завдання під час другого етапу можуть бути спрямовані на:

– *пошук мовної інформації* (підбір еквівалентів до визначених слів; заповнення пропусків потрібними словами і виразами; запис усіх слів, що відносяться до певної частини мови і вживалися у сюжеті до визначеного слова (прикметники з іменником, дієслова з іменником і т.д.); запис дієслова з наведеного списку в тій граматичній формі, в якій вони були вжиті в тексті; встановлення інтонації з якою вимовлялося певне слово в тексті; із наведеного списку синонімічних виразів відмітити ті, які (не) вживалися в тексті відео;

– *розвиток рецептивних умінь* (пошук правильних відповідей на запитання; визначення правильних / неправильних тверджень; співвіднесення розрізнених пропозицій із смисловими частинами тексту (план тексту і заголовки кожній частині пропонуються); вибудовування частин тексту в логічній послідовності; встановлення причинно-наслідкових зв'язків і т.д.)

– *на розвиток умінь монологічної мови* (при відсутності зображення при збереженні звуку дати опис – зовнішності героїв та їхнього одягу; предметів; місця подій; характеру взаємин між персонажами, тощо);

– *на розвиток соціокультурних умінь* (встановити міжкультурні зіставлення і розбіжності).

Третій етап є *післятекстовим*. Студентам потрібно навчитися використовувати базовий текст для розвитку продуктивних умінь в усній або письмовій мові.

Перші два етапи є обов'язковими для розвитку комплексних комунікативних навичок а також є засобами контролю рецептивних навичок (аудіювання). На третьому етапі основним завданням є стимуляція на основі відеофрагмента активної комунікативної діяльності студентів з використанням опрацьованого мовного матеріалу. Перед третім переглядом відео пропонується простежити різні аспекти поведінки дійових осіб, порівняти соціально-культурні особливості ситуацій з аналогічними ситуаціями в нашій країні. Після перегляду фрагменту проходить

обговорення цих аспектів. Цей етап може бути опущений, якщо метою є розвиток та контроль рецептивних умінь

Використання відео на занятті з іноземної мови відкриває для викладача та студентів у плані оволодіння іншомовною культурою та формування соціокультурної компетенції. Аудіо або друкований тексти можуть мати високу інформативну, освітню, виховну та розвивальну цінність. Але перевагою відеотексту є поєднання різних аспектів акту мовної взаємодії. Крім змістової сторони спілкування, відеотекст містить візуальну інформацію про місце події, зовнішній вигляд і невербальну поведінку учасників спілкування у певній ситуації, характерні для віку, статі та психологічних особливостей мовця. Візуальний ряд дозволяє краще зрозуміти і закріпити як фактичну інформацію, так і суто мовні особливості в конкретному контексті.

Відеоматеріали відкривають практично необмежені можливості для проведення аналізу на основі порівняння і зіставлення культурних реалій та особливостей поведінки людей у різних ситуаціях міжкультурного спілкування (за умови, що відібраний відеотекст дає необхідну основу для такого порівняння). Зрозумілим є, що відео може мати сильний емоційний вплив на студентів і може стимулювати до створення додаткової мотивації в подальшій навчально-пошуковій та творчій діяльності.

Але слід відмітити, що крім позитивних сторін, використання відео для аудіювання має і негативні сторони. З одного боку, відеозапис, у порівнянні з аудіозаписом носить більш життєвий характер – людина не тільки чує, що говорять, але і бачить міміку та жести, отримує інформацію про широкий контекст того, що відбувається, місце дії, вік учасників та ін. З іншого – всі ці фактори можуть відволікати слухача від власне мови, і він може захопитися розгляданням зображення, замість того щоб зосередитися на аудіюванні. Тому особливо на початковому етапі, студенти перед переглядом повинні отримати чітко сформульоване завдання, на виконанні якого вони повинні будуть зосередитися.

Література:

1. Ільченко Є. Використання відеозапису на уроках англійської мови // Перше вересня. Англійська мова. – 2003. – №9. – С.7.
2. Herring S.C. Computer-mediated discourse / S.C.Herring // D.Schiffrin, D.Tannen, H.E.Hamilton (Eds.) // The handbook of discourse analysis. – 2001. – P.612–634.
3. Lotherington H. Authentic language in digital environments / H.Lotherington // J.L.Egbert, G.M.Petrie (Eds.) // CALL research perspectives. – 2005. – P.109-127.
4. Mullen L.J. We arrived at Fantastic shapes: An investigation into students' use of Materials to learn / L.J.Mullen, R.J.Dusbabek // Journal of Visual Literacy, Fall. – 2006. – Vol.26, №2. – P.151-178.
5. Roby W.B. Technology in the service of foreign language learning: The case of the language laboratory // Handbook of research on educational communications and technology – 2004. – P.523-541.
6. Salaberry M.R. The use of technology for second language learning and teaching: A retrospective / M.R.Salaberry // The Modern Language Journal. – 2001. – №85(1). – P.39-56.
7. Santas A. 'The eyes know it? Training the Eyes: a theory of Visual Literacy' / A.Santas // Journal of Visual Literacy. – 2009, Vol.28. – №2. – С.163-185.

ДО ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

Ярославцева К.В.

Кафедра іноземних мов

Вивчення іноземних мов на сучасному етапі є важливим аспектом формування професійного та світоглядного рівня студентів вищих навчальних закладів.

Сучасні інтеграційні процеси в Україні відкривають можливості студентам ознайомлення і безпосередньої участі в культурних, економічних, медичних та інших досягненнях світової цивілізації. Тому першочергове значення в цьому процесі відіграє вивчення і знання іноземної мови, як засобу спілкування, і що є важливим інструментом для інтеграції студентів та засобом відкриття і пізнання світу та інновацій з професійного напрямку підготовки.

Мета навчання іноземним мовам у вищих навчальних закладах спрямована на оволодіння мовленнєвою компетенцією з іноземної мови для спілкування в усіх основних сферах людської діяльності. При цьому відповідна увага повинна приділятися навчанню мові спеціальності, іншими словами, - для спеціальних професійних цілей.

Зміна мотивації вивчення іноземних мов та розроблення методик з її вивчення зробили можливим проведення багатопланових досліджень у цьому напрямі не лише як одного з аспектів виконання університетської програми навчання, але і як одного з шляхів розширення меж професійної підготовки, базуючись на іноземному досвіді, де знання мови є обов'язковим елементом читання, перекладу та спілкування на мові оригіналу. Це спонукало до введення відповідних змін у лінгвістичних та соціально-психологічних аспектах вивчення курсу іноземної мови. Якщо головною метою вивчення іноземної мови лінгвістами була орфографія, то завдяки новій мотивації вивчення перемістилося на інший рівень використання, це її використання в реальному професійному спілкуванні з фахівцями відповідної галузі знань. На підставі цього дослідники та викладачі практики зробили висновок, що оскільки сфера спілкування представників однієї спеціальності відрізняється від сфери спілкування представників іншої, тому і знання англійської мови повинно базуватися на специфічних професійних потребах кожної з галузей. Відповідно до вище згаданого, можна зробити висновок, що якщо іноземна мова по різному знаходить своє застосування у спілкуванні фахівців різних професій, то в навчанні можна моделювати процес їх реальної комунікації, звуживши широкий діапазон мови до конкретних потреб студентів різних спеціальностей і тим самим полегшити процес оволодіння іноземною мовою для професійних цілей.

У вивченні іноземної мови для спеціальних цілей можна виділити чотири напрями: іноземна мова для спеціальностей економічного

спрямування, іноземна мова для спеціальностей соціально-гуманітарного спрямування, іноземна мова для інших спеціальностей. Кожен напрям, у свою чергу, поділяється на спеціальності: іноземна мова для академічних цілей (науковців конкретної спеціальності); іноземна мова для спеціалістів кожної професії, що належить до напрямку.

Усе це ставить до викладання та викладача іноземної мови у вузі нові вимоги.

Метою навчання іноземної мови в вищій школі на сучасному етапі є оволодіння студентами комунікативними компетенціями, що дозволяють реалізувати їхні знання, уміння, навички для розв'язання конкретних комунікативних завдань в реальних життєвих ситуаціях. Іноземна мова виступає як засіб комунікації, спілкування з представниками інших націй, отже в освіті продовжує розвиватися і надалі культурологічний або інтелектуальний підхід у навчанні в рамках компетенції «діалогу культур», з метою формування полі мовної грамотності студентів. Отже, в сучасному ВНЗ не має бути місця для таких процесів, як зазубрювання, бездумне завчання текстів на іноземній мові, що не мають практичної цінності для майбутньої життєдіяльності студентів. Студенти мають бути підготовлені на основі якісного сучасного аутентичного навчального матеріалу до свідомого використання іноземної мови в подальшому житті та на роботі, оскільки гарне знання іноземних мов є зараз і продовжуватиме залишатися однією з провідних вимог роботодавців.

У цьому плані саме на ВНЗ покладається відповідальність у якісному забезпеченні студентів комплексом мовних знань, вмінь, навичок, це вимагає передусім від навчального закладу систематично створювати умови для підвищення кваліфікації своїх педагогічних працівників, забезпечити заклад належною матеріальною базою.

Якісна мовна підготовка студентів не можлива без використання сучасних освітніх технологій. Сучасні технології в освіті – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, проектна робота в навчанні, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов, дистанційні технології в навчанні іноземних мов, створення презентацій, використання інтернет-ресурсів, навчання іноземної мови в комп'ютерному середовищі, новітні текстові технології.

На даному етапі розвитку методичної науки основним методом навчання іноземних мов є комунікативний метод.

Для досягнення комунікативної компетенції – комунікативних вмінь, сформованих на основі мовних знань, навичок, вмінь – викладач іноземної мови використовує новітні методи навчання, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі. Інноваційні методи навчання іноземних мов, які базуються на гуманістичному підході, спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу, створюють передумови для ефективного поліпшення навчального процесу у ВНЗ. Основними принципами сучасних методів є: рух від цілого до

окремого, цілеспрямованість та змістовність занять, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук.

Отже, ефективність комунікативно спрямованого навчання іноземних мов у вищій школі залежатиме від методів які буде використовувати викладач у процесі викладання, щоб розкрити творчий потенціал студентів і сприяти розвитку та самовдосконаленню навчально-комунікативного процесу.

ISBN 978-617-7132-58-4

Гарнітура Times New Roman. Папір офсетний.

Формат видання 11,39x16,19/16.

Умовн. друк. арк. 4,60. Наклад: 100. Зам. №9.

Видруковано ПП «АУТДОР – ШАРК»

88000, м. Ужгород, пл. Жупанатська, 15/1.

тел.: 3-51-25.

e-mail: office@shark.com.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи

до державного реєстру видавців, виготовників

і розповсюджувачів видавничої продукції.

Серія 3т № 40 від 29 жовтня 2012 року.