

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
(Україна)**

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
(Republike Hrvatske)**

**БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ЎНІВЕРСИТЭТ  
(Республика Беларусь)**

**GESELLSCHAFT FÜR DEUTSCHE SPRACHE [GfDS]  
(Wiesbaden, Deutschland)**

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

Збірник наукових праць

**Київ 2019**

УДК 378.14 - 057.4:009(063)

Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура : збірник наукових праць / за ред. О.В. Ковтун, С.М. Ягодзінського. – К. : НАУ, 2019. – 628 с.

*Збірник містить матеріали доповідей VII Міжнародної науково-практичної конференції з різноманітних аспектів теорії та практики викладання іноземних мов, культурології, формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців у ЗВО. Конференція відбулася 15-16 листопада 2019 року на кафедрі іноземної філології факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету.*

**Голова організаційного комітету конференції:**

**Ягодзінський Сергій Миколайович**

доктор філософських наук, професор, декан факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**Заступник голови організаційного комітету:**

**Ковтун Олена Віталіївна**

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**Члени організаційного комітету:**

**Желуденко Марина Олександрівна**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**Кульчицький Віктор Іванович**

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**Нижньова Наталя Миколаївна**

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

**Фудерер Тетяна**

доктор наук, асоційований професор кафедри української мови і літератури Загребського університету (Республіка Хорватія)

**Секретаріат конференції:** А.П. Сабітова, Н.І. Хайдарі

*Рекомендовано до друку Вченою радою факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету  
(протокол № 7 від 11 листопада 2019 р.)*

ISBN 978-617-7133-66-6

© Колектив авторів, 2019

© Національний авіаційний університет, 2019

*Інна Антоненко*  
*Національний технічний університет України*  
*«КПІ ім. Ігоря Сікорського»*  
*м. Київ (Україна)*

## **НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ**

Розширення міжнародних зв'язків України підвищує роль іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування. Науково-технічний прогрес та зростання обсягів інформації у сучасному світі, інтеграція України в європейський освітній та економічний простір вимагають підготовки фахівців.

Відповідно до закону про вищу освіту, пріоритетним завданням є підготовка компетентного спеціаліста. Сучасний фахівець повинен володіти фаховою іноземною мовою для обміну інформацією, ознайомлення з новими технологіями та відкриттями, професійного спілкування із зарубіжними партнерами. Саме тому мовний розвиток є необхідною умовою їх участі в житті суспільства. У методиці навчання іноземних мов відбувається постійний пошук шляхів, спрямованих на розвиток фахівця, який володіє іншомовним усним і писемним мовленням і підготовлений до ефективного та творчого виконання професійних завдань. Соціальне замовлення, спрямоване на підготовку фахівців, супроводжується суттєвими змінами в кваліфікаційних вимогах до випускників ЗВО, в тому числі до майбутніх фахівців видавничої справи та редагування.

З розвитком різних підходів до навчання, виокремилися підходи до навчання письма, які змінювали його роль та статус впродовж років. Навчання професійно спрямованої писемної комунікації приділяється увага в працях вітчизняних та іноземних науковців. Писемне мовлення є важливим фактором розвитку культури й освіти, засобом зберігання інформації, надійним способом міжкультурної взаємодії людей, продуктом якої є текст в його комунікативних різновидах, які називають типами тексту, або жанрами і які мають свою певну структуру. Оскільки англійська мова важлива для міжнародного спілкування, то змінюються вимоги до рівня практичного оволодіння студентами уміннями спілкування у писемній формі. Важливо розвивати навички і вміння створювати тексти різного ступеня складності, які

відповідають певному стилю та жанру. Відповідно до проаналізованих освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм випускників ЗВО, володіння англійською мовою визначається як здатність до практичного володіння мовою в обсязі професійної тематики, зокрема англомовного писемного мовлення.

Під професійно орієнтованим навчанням англійської мови розуміють процес, орієнтований на формування активної і творчої особистості майбутнього фахівця, який передбачає набуття спеціальних знань та навичок, що сприяють його професійному розвитку. Навчання професійно спрямованої писемної комунікації є складнішим порівняно з усним, бо потребує послідовного і повного викладу думок, суворішого дотримання правил граматики. При створенні висловлювання потрібно приділяти увагу культурі писемного мовлення, лексичним, граматичним, орфографічним правилам. Для професійно спрямованої писемної комунікації важливо розвивати уміння створювати писемні висловлювання згідно з ситуаціями професійного спілкування. Формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності у письмі направлене на розвиток умінь спілкування в письмовій формі у межах тематики професійної сфери. Важливого значення в умовах професійної спрямованості навчання набуває професійно-орієнтована комунікативна компетентність, що формується з типових комунікативних намірів [1], які виникають при створенні писемних висловлювань: інформування, спонукання, вираження оцінки.

Таким чином, професійно орієнтоване англомовне писемне мовлення є важливим видом мовленнєвої діяльності, яким студенти повинні володіти відповідно до вимог програми та основних вимог до рівня професійної підготовки.

### **Список використаних джерел**

1. Корнева З.М. Методика навчання майбутніх економістів англійському діловому мовленню на основі технологій занурення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / З. М. Корнева. – К., 2006. – 22 с.

*Олена Базілевич*  
*Університет економіки та права «КРОК»*

*Ірина Аргатюк*  
*Київський національний економічний університет*  
*імені Вадима Гетьмана*  
*м. Київ (Україна)*

## **MODERN INNOVATIVE APPROACHES TO LEARNING FOREIGN LANGUAGES. PROJECT METHOD**

The rapid changes taking place in the Ukrainian society, achievements in the field of linguodidactics and the practice of teaching foreign languages raise the need for the educational system to update educational systems and technologies in Ukraine.

The teacher must possess the latest methods and technologies of teaching foreign languages in order to optimally select the various tools and means of teaching to obtain maximum synergy effect in the student's audience. Among the modern technologies and methods of teaching, one can distinguish the following: the technology of suggestive education, the technology of critical thinking, the design technology of training, problem and interactive methods of training

Suggestive technology envisages the creation of special psychological and pedagogical conditions for the training of a person, which is based on the formation of belief in the feasibility of educational tasks; constant positive emotional reinforcement by creating aesthetically comfortable conditions for cooperation, suggestion of the powerful possibilities of student intelligence and demonstrations of rapid progress in the study of the discipline.

Suggestive technology is a means of psychological influence on the team being trained. This tool, guided by one or another reactions or processes in the human body, causes the effect of expanding the cognitive and reproductive capabilities of the individual, which in general causes an intensification of the educational process, because the suggestion is a form of emotional and verbal control of various psychological, psychophysiological and physiological reactions of a person. Therefore, in the suggestive technologies, the method of relaxation is widely used. Relaxation – a state characterized by some decrease in the quality of consciousness, is caused by intentional volitional effort (concentration) of students to influence the sphere of unconscious suggestion. As a rule, in a relaxed session, the student has

an active role in self-regulation and management of his mental condition. However, classes are conducted with the direct participation of a teacher who manages the process of self-regulation.

In order to achieve relaxation, the student must concentrate his attention on the suggestions formulas presented by the teacher. Only in this case it is possible to achieve the required depth of autogenous immersion. Concentration of attention is one of the necessary conditions for achieving relaxation and rest in the next implementation of internal settings. Importance is also given to the learning of information in relaxation. Attention stimulates the imagination. From the ability to imagine, its brightness depends on the success of the introduction of relaxation, the speed and depth of autogenic immersion.

An important part of the relaxed pedagogical direction of prostatic pedagogy is self-induction (autosuggestia). Self-discipline leads to an increase the level of self-regulation, which allows the subject to call into itself one or another sensation, perception and control processes of attention, memory, emotions. The main means of self-directing are verbal self-design or reproduction of the minds of certain situations.

The basis of the development of critical thinking is the method of alternating the methods of organization of educational and cognitive activity, which in turn provides support for constant interest in the classroom; provides students with the ability to critically treat any information.

The technology of developing critical thinking is not intended to memorize, but to the meaningful creative process of knowing the world, the resolution of the problem and its solution. The essence of technology: unobtrusive, lack of categorical and authoritarianism on the part of the teacher, giving the student the opportunity to know themselves in the process of obtaining knowledge.

Within the technology of developing critical thinking, the following phases are distinguished:

- challenge: actualization, reproduction of everything that the student knows about the topic; activation of the student, aimed at a conscious and critical approach to the understanding of new information, active participation in the learning process; the formation of personal interest in the topic so that the student himself set the goal of learning.

- realization (comprehension): obtaining new information provided that there is a constant support for learning activity, interest in

the topic;comprehension of new information;comparing new information with their own knowledge.

- reflection (self-esteem), or reflection: holistic comprehension, generalization of received information, consolidation of new knowledge; developing an appropriate attitude to the material, revealing still unknown – those and problems for further work; analysis of the entire study process of the material; exchange of thoughts makes it possible to expand the linguistic space and get acquainted with other points of view.

The technology of critical thinking development gives the student the ability to think critically, accordingly to treat his own education, work in cooperation with others, the desire to study throughout his life. Technology gives the teacher the ability to create an atmosphere of openness and responsible cooperation in the audience, the possibility to use a model of education and a system of other methods that promote the development of critical thinking skills and autonomy in the learning process.

The project method is focused on independent work of the students (individual, dual, group) in the time allocated to them (from several minutes of lessons to several weeks and sometimes months) and requires integrated knowledge and finding ways to solve the problem. The main component of the method is student autonomy. It is also important to structure the content of the project with the indication of phased results. What is a project method? Methodologists and teachers interpret it in different ways. We are closer to Eugene Pollat, a doctor of pedagogical sciences, professor, where she gives a definition of the method of projects as foreseeing a certain set of educational and cognitive techniques that allow solving one or another problem, as a result of independent actions of students with the obligatory presentation of these results. Thus, the effectiveness of using the project method in the practice of teaching foreign languages is high in all types of activities: increasing the speed of reading, improving the quality of the translation of the text, improving the ability of the oral and written language, expanding the students' outlook, developing communication skills, the desire to independently extract and use new knowledge. So, the project is five "P". *Problem - Designing - Finding Information - Product - Presentation.*

The project is implemented according to a certain scheme:

1. Preparation for the project. Getting started to create a training project, you must adhere to a number of conditions: to explore in

advance the individual abilities, interests, life experience of each participant; choose the topic of the project, formulate the problem, invite the participants to the idea, discuss it with them.

2. Organization of project participants. Initially groups of participants are formed, where each one faces its task. Distributing responsibilities takes into account the tendencies of participants to logical considerations, to the formation of conclusions, to the design work.

3. Implementation of the project. This step involves finding new, additional information, discussing this information, and documenting it, choosing how to implement the project (it can be drawings, products, posters, drawings, quizzes, etc.). Some projects are made at home independently, others who require help from the teacher, are created in the audience. The main thing is not to suppress an initiative, respect any idea, and create a situation of "success".

4. Presentation of the project. All worked out, decorated material must be presented, protect your project. For the analysis of the proposed teaching methodology, important ways to implement and present the project. Projects can be executed on separate sheets and fasten together, forming an exhibition, installation. Groups can compete with each other.

5. Summing up the design work. The number of steps - the stages from the adoption of the idea of the project to its presentation depends on its complexity.

By the nature of the final product of the project activity, it is possible to distinguish the following types of projects in the field of studying a foreign language.

Structural and practical projects, such as a diary of observations, the creation of a game and its description. Gaming – role-playing projects, dramatizing the play (oral practice program).

Information and research projects, such as the "Country Guide for Language", which is being studied. Scenario projects are a scenario for a group or institution.

Creative work is a work on a free subject, a literary translation of a work into a native language.

Publishing projects – wallpapers, materials for stands.

As you can see, the project technology in the system of interactive teaching methods has great potential. This direction of work is all the more relevant for studying in student groups, since it allows in practice to provide interdisciplinary connections: English is not



considered as an isolated subject, not needed by an economist, manager or marketer; during the implementation of projects unobtrusively manifests itself in the universal character of professional terminology, it comes to the realization that the knowledge of English is a real justification of the need for modern development of science and technology, culture and international relations.

The project method is focused on independent work of the students (individual, dual, group) in the time allocated to them (from several minutes of lessons to several weeks and sometimes months) and requires integrated knowledge and finding ways to solve the problem. The main component of the method is student autonomy. It is also important to structure the content of the project with the indication of phased results.

The essence of learning enables to create problematic situations in the educational process for solving them by hypotheses, justification and verification of them, which is a necessary component of the very creative thinking.

The peculiarity of problem learning is that it changes the motivation of cognitive activity: the cognitive-inductive intellectual motives become the leading ones. Interest in learning arises in connection with the problem and unfolds in the process of mental work, associated with the search and finding a solution to a problem or set of tasks. On this basis, an internal interest becomes a factor in the activation of the educational process and the effectiveness of learning.

Cognitive motivation encourages the student to develop their inclinations and opportunities.

Interactive learning involves constant, active interaction, mutual understanding of the teacher and all students of the group – participants in the learning process; solving common, but meaningful for each participant problems, problems; Equality of the teacher and students as subjects of the educational process.

Interactive technologies (brainstorming, borrowing position, playing role situations, talk shows, etc.) are actively used in English classes. In general, interactive learning allows you to bring teaching closer to a new, person-oriented level.

Conclusions: Thus, the study and application in practice of innovative teaching methods and technologies provide the opportunity for teachers of a foreign language to realize the concept of higher

education and to improve the efficiency of the educational process and the level of knowledge of students.

### Список використаних джерел

1. Виноградова О.С Проблемные методы в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] / Виноградова О.С. – Режим доступа : <http://distant.ioso.ru/library/publication/vinogradova.htm>
2. Полат Е.С. Метод проектов [Электронный ресурс] / Полат Е.С. – Режим доступа : [http://www.iteach.ru/met/metodika/a\\_2wn3.php](http://www.iteach.ru/met/metodika/a_2wn3.php)
3. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002.
4. Лозанов Г. Основы суггестологии. – София, 1973. – 225 с.
5. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота та ін.; за ред. О.М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2004. – 256 с.
6. Тягло А.В. Критичне мислення : навч. посібник. – Х : Основа, 2008. – 189 с.

*Larysa Afanasieva*

*Dnipro National University of Railway Transport  
named after Academician V. Lazarian  
Dnipro (Ukraine)*

## THE ROLE OF THE INFORMATION FIELD IN THE VIRTUAL SPACE FORMATION

*The conditions of modern existence of human society of the 21st century are first and foremost an intense flow of information. The information field under new conditions is not only the object of study, it becomes the carrier of methodological principles of understanding social being. Communication in today's society is a product of high technology, which requires the emergence of special communication skills, values and normative settings.*

**Keywords:** *society, cybernetics, virtual space, interaction, information field, communication, Internet, simulation, illusion, virtual reality.*

In today's interpretation, information is a general scientific concept that involves the exchange of information between humans, man and machine, machine and machine, signal exchange in the flora and fauna. The content of information is changing, new ways of broadcasting and receiving information are emerging. A fundamentally different media environment, requiring special methods of

communication and specific forms of its comprehension, emerges as a result of the substitution of traditional methods of communication by virtual interaction and simulations of sociality. The information field under new conditions is not only the object of study, it becomes the carrier of methodological principles of understanding of social being. Norbert Wiener, one of the founders of cybernetic philosophy, noted that information in modern society has become a general scientific concept that has become widely used to characterize a wide variety of processes, up to thought and human relations. The importance of the processes of transmitting and receiving information for the study of society is determined by the fact that "information and communication as mechanisms of the organization act not only in the individual but also in the society. It is utterly impossible to understand the structure of such social systems as the anthill without a detailed analysis of their means of communication" [1], given that "the community extends only to the limit to which the actual transmission of information extends" [1].

Without a doubt, the role of information has always been important. Humanity carefully kept the sources of information, then barbarically destroyed it, leaving gaps in history and in the problem of understanding themselves. Today, we have to deal with media that are far from traditional. This is due to the fact that in the situation of progressively increasing use of information technologies, "a specific form of social organization has emerged, in which, thanks to new technological conditions ... information processing and transmission have become fundamental sources of productivity and power" [3]. It is no coincidence that some researchers consider it possible to talk about the formation of a special "infosphere" – a dynamic, open, highly unstable system whose elements are interdependent and invariant in themselves. At the same time, a unified information and communication space, as a kind of collective intelligence of the inhabitants of the planet, forms a virtual environment of interaction of "simulations of socially real identity" [3]. In turn, technical means of transmitting information structure the language of communication, forming an information field from a set of messages as "parts of a multisemantic text whose syntax becomes extremely vague" [3]. In this context, the following circumstance is quite remarkable. N. Wiener defines society not only as an information object, but also as a complex converter of information [2], in the space of which the problem of authority of the source of information, multiple replication of corrections and

interpretations of texts, inclusion in specific communicative environments of casual interlocutors makes it difficult to determine the quality and accuracy of information.

Recognizing that throughout the history of its development, humanity has repeatedly been subject to all kinds of misconceptions, however, we note that the objectivity of information depends on many circumstances. Among them: the degree of development of intellectual abilities of the representatives of society; expanding the recognizable field; awareness of the peculiarities of social needs, etc. Moreover, in its intellectual formation, humanity has passed the stages of true revelations and the fundamental growth of knowledge, as well as the stages of oblivion and the assertion of false postulates. Accordingly, to consider virtual space only in a negative context is inadmissible, at least because this state can have quite positive, rational and even humanistic components. Recall, the so-called "dark" Middle Ages laid the foundations for the emergence of high ideals of the Renaissance, humanity has coped with the challenge of the printed text and learned to properly use high-tech information. A new challenge to society in the form of virtual reality technologies that go beyond computers and invade the real world, transforming the space around us, is distinguished by power, permeability and speed. Therefore, it is necessary to gain experience of instant response, including even at the household level. Taking into account the fact that multimedia endows the social structure with such special characteristics as broad social and cultural differentiation, growth of social stratification among users, integration of all kinds of messages in the common cognitive structure, one should not admit the following position. In general, multimedia creates a new symbolic environment, "making virtuality our reality" [3].

According to N. Wiener, "overcoming the difficulties associated with establishing genuine public regulation is unacceptable by replacing one rigid scheme that is not constantly re-evaluated, another rigid scheme, similar in form and opposite in content" [2]. How rigid is the current system? Perhaps its characteristics will conflict with each other, since access to information does not mean access to all information, and even more so not the fact that it is reliable. At the same time, nothing to do with "image-containing messages" [4] having a powerful effect on the feelings and thinking of a person, forming stable images of the desired. The transmission of this kind of encoded information is increasing. According to scientists, "today, most of our

image system is built on information messages created by man, not on the basis of personal observations of “uncoded” phenomena [4]. Because such information is more compressed, rigidly structured and so verified that it gives the impression of its truth, the virtual world is fascinated by the dreaminess of the realization of any dream. Because the speed of realization of the desired plays an important role, the satisfaction of the request is expected in the shortest possible time. Modern man is in a hurry to live, absorbing and reproducing a wealth of information. It is like an element of a powerful computer, in which society acts.

Being in a continuous flow of information, human sensory systems are overloaded, which causes a special type of perception of information – slogans, advertising, video, SMS, emails, loud and powerful sound series, fast-changing pictures, accessibility of information on the Internet. On the one hand, such a situation changes the mechanisms of the cognitive activity of the perceiver, on the other hand, it requires incredible effort and methodological competence of the translator. "Polysensory" type of culture, M. McLuhan writes on this occasion, provokes multidimensional perception of the world on a new electronic basis – through the replacement of written and printed languages of communication by radio and television and network media" [5]. Images and language systems become intermediaries between reality and man. As a result, reality itself is reversed for us by what we see and hear from mediating sources. It is no coincidence that the thoughtful perception of information is leveled, the masses absorb the finished product. The global electronic text accepts in its ranks all who wish to transform and supplement it.

The illusion of being involved in the creation of something big and important is created, which results in all the negative characteristics of virtualization of society being reduced to the fact that reality does not release a person. It "prevents" him from enjoying the illusion. Man is torn between two worlds, because the rules of the game are different. Moreover, the virtual playing field is conquering more and more space, traditional social ties like "heavy cargo" are on the shoulders of modern man. Collision with reality is already dangerous. It causes negative reactions with its inertness, invariance, irreversibility of some processes, and disobedience to our will. The human psyche fails because humility as an attribute of regulating the interaction between the reality of the world and man is absent. The illusion of infinite possibilities has a devastating

effect on thought processes. Virtual reality analysis went beyond the limits of classical discourse. The information field begins to make sense of itself. Streams of consciousness, intersecting, give birth to a new type of consciousness.

### References

1. Burnett R, Brunstorm A, Nilsson G. (2004) Perspectives on Multimedia: Communication, Media and Information Technology. Wiley, England.
2. Bargh, John A., Mckenna Katelyn Y.A., Fitzsimons Grainne M. (2002) “Can You See the Real Me? Activation and Expression of the “True Self” on the Internet.” *Journal of Social Issues* 58.1: 33–48. Web.
3. Environments.” *Information, Communication & Society* 4.4 (2001): 560–94. Web.
4. Larijani, L.C., ed. (1994) *The Virtual Reality Primer*. New York: McGraw-Hill, Inc.
5. Strohminger, N. “The Self Is Moral.” *Aeon*. N.p., 10 Dec. 2016. Web. 10 Dec. 2016. Webb, Stephen. “Avatarculture: Narrative, Power and Identity in Virtual World”
6. Turkle, Sh. *The second self: computers and the human spirit*. New York: Simon and Schuster, 1984. <http://hdl.handle.net/2027/heb.01158.0001.001>.

*Larysa Afanasieva*

*Mayia Smyrnova*

*Dnipro National University of Railway Transport  
named after Academician V. Lazarian*

*Dnipro (Ukraine)*

### FEATURES AND CONTRADICTIONS OF DEVELOPMENT AND FORMATION OF DIGITAL SPACE

*Digital space is what is now commonly called the living environment of modern man. In this article the author considers the main trends in the development of digital space and analyzes positive and negative consequences of this phenomenon. In addition, the author shows the contradictions in the formation of digital space. The factors of the technological structure of the digital media environment on the global information space are analyzed. As a result, it is concluded that digital space is becoming the driving force behind transformations in the field of social development.*

**Keywords:** *information society, digital technologies, digital inequality, digital space, information, media, information base, structure.*

Modern processes of globalization, the widespread introduction of the latest ICT in all spheres of human activity, the explosive pace of expansion of the network space are gradually moving the global community into a digital era, whose influence is already inevitably changing the communication realities, the basic characteristics of socioeconomic life, the structure of sociocultures. The emergence of a new dominant technological style is driven by the dynamic development of the digital media environment, which is an important part of the global information space. The world is observing the gradual emergence of a digital environment that encompasses the entire continuum of computer, networking, and Internet resources [6]. The main technological trends of its development are the expansion of telecommunication infrastructure, the progress of computer, network and mobile technologies, the use of technological innovations in complex sociotechnical systems. In this case, the emerging digital space plays a decisive role in the new information picture of the world, when information acts as an engine of social and technical progress and becomes an objective characteristic of material systems and their interaction.

The urgency of the problems of the formation and formation of the digital space causes a justified interest among scientists, economists, politicians, statesmen, numerous analytical organizations. Some aspects of its development are devoted to the scientific works of M.R. Arpent'eva, S.M. Brychevsky, V.A. Ilganayeva, V.P. Kolomiets, S.L. Urazova, N.O. Punchenko, L.A. Pronin. Scientists state that the digital media environment has a high integrative and synergistic effect in relation not only to the technological but also to the sociocultural level of development of modern society. Recent years' research shows that the main mechanisms by which the digital environment is driving social change are enhancing integration, enhancing efficiency and innovating across all sectors and sectors of human activity [2; 14].

The rapid spread of digital technologies in all spheres of society indicates that their benefits are realized on a large scale, and their indirect impact on the society is almost indisputable, but the deployment of the digital environment contributes to: the development of an incremental system of electronic communications of society; development and implementation of a number of new ones, as well as integration of individual technology clusters [6]; formation of new scientific directions, capacity building of scientific researches,

dissemination of their results in the world community [5]; turning knowledge into the public domain; accelerating the pace and simplifying the conditions for innovation, diffusion of innovation and knowledge; reducing information inequality and overcoming information barriers [2, 9]; implementation of the concept of continuous education, development of its distance and inclusive forms; the actual transition of many countries from analogue to digital economy [2]; improving the efficiency of existing human activities and services, reducing information costs and creating the latest information products; repeated expansion of the information base, gaining people access to previously inaccessible information and communication networks, information objects, assets, services; increase in the share of information production; cohesion, cooperation and partnership of business entities, influence on the ways of their operating activities [2]; changing the degree of concentration of power and its redistribution from states and public institutions to citizens, finding ways of establishing interaction between citizens and governments of their countries; enhancement of democratic, social and political rights and freedoms of the individual through digital identification, participation in the development of legislation and political decision-making, inclusion in government assistance programs, establishing feedback to officials and monitoring their activities, the possibility of creating self-organizing virtual associations, etc. [2]; capacity building of the public sector through automation on the basis of information management system of taxes, fees, budget execution and reporting, electronic declarations [10]; a shift in the professional structure of employment towards highly skilled labor [2; 4]; strengthening of unsubstituted factors of production, improvement of technologies of increase of labor productivity; informatization of socio-cultural space, promotion of intercultural dialogue, updating of issues of preservation of cultural heritage [4]; the emergence of the possibility of controlling the dynamics of social interaction, modeling of economic and social processes and their direct impact on them [1].

While paying tribute to the research, it should be noted that the lack of a generalized study on this issue requires additional attention to the topic.

The main purpose of the work is to study the trends of digital space formation and to identify contradictions in its development.



In the digital space, priority is given to the convergence-integration processes required by the new socio-economic formation – the information society [7]. The conceptual statements of the global process of its formation are currently based on the latest developments in the digital media-operating environment. Modernization tendencies, rates and contradictions of the global dynamics of digital space deployment are triggers of development and at the same time additional destabilizing factors of formation of information society. Digital technologies are evolving at a rapid pace.

The transformative potential of the digital revolution emphasizes the ambivalence and contradiction of socio-communicative processes. On the one hand, digital transformation contributes to deep social interconnection and global community, and on the other, deepens the digital divide in society. Quantitatively, these trends can be illustrated by the results of studies conducted in recent years. Thus, according to the statistics of the global agency “We are social” [14], the population of the planet is 7.395 billion Internet users are 3.419 billion (46%) and social media – 2.307 billion (31%). The largest number of Internet users are registered respectively in China, USA, India, Japan and Brazil; the largest number of people without access to the network reside in India, China and North America [16]. The daily search engine usage of Google has more than 4 billion queries, which is equal to the number of people deprived of access to the World Wide Web. The overall accessibility of the Internet, in particular price, is illustrated by the situation in which in the USA, each of the 10 poor households is connected to the world wide web, while in the Central African Republic the cost of Internet access per month exceeds 1.5 times per year per capita income [2, p. 4]. According to the relatively universal availability of the World Wide Web, there are five users per high-speed broadband connection who do not have such a connection. Thus, despite the fact that the Internet and related technologies are spreading much faster in the world than previous technological and technological innovations, 57% of the planet's population do not have access to it and cannot play a significant role in the development of the information society.

Mobile phones are the main means of access to the network in many countries around the world, with unique users reaching 3,790 billion globally. The trend of their spread in developing countries is such that the number of households using mobile communication

exceeds the number of people who have access to electricity or clean drinking water. [2, p. 5]. It should be noted that the establishment of an Internet connection and the proliferation of mobile communication had only a limited impact on reducing information inequality. Global practice in the introduction of digital technologies has shown that they can enhance the socio-economic factors of information inequality. Scientists have stated that "the expansion of the information space, the emergence of new technologies that provide the opportunity to dominate in various spheres of life, the improvement of network technologies for the hidden management of group and mass behavior ... – all this on a whole new level exacerbates the problem of digital inequality and information sovereignty." Now, there is a deep digital divide both within and within countries. This is manifested in gender, geographical, age, socio-cultural inequality, and one that is determined by property. For example, the volumes and origins of information that is hosted on the network almost exactly coincide with the tendency of its production in "analog" life. Since 85% of user-generated content indexed by Google is produced in the United States of America, Canada, and Europe, this represents about the same proportion of publications in these countries among all scientific journals published in the world [2, p. 8]. Women are less likely to use digital technology or own appropriate devices than men; even deeper is the gap between youth (20%) and people over the age of 45 (8%) [2], between rural and urban residents, etc.

The data that 40% of the population has access to the network, but almost a fifth of the world population is illiterate, indicate that the spread of digital technology alone is hardly able to close the global information gap. The above figures state – the digital space fundamentally changes the nature of social and mass communication. However, statistics fixes not so much its technological capabilities as the phenomenal need of society in communications, which is the main sign of the formation of information society in the digital age. The data clearly demonstrate the problematic moments of implementation of technological, economic, professional, socio-cultural spatial and other factors of the deployment of a new socio-communicative paradigm. Some of the anticipated benefits of deploying digital space are nullified by the emerging risks. The spread of the gains of the digital revolution limits the development of the information society in the civilization process. For example, the latest digital technologies stimulate factors of

production, supplement more skilled labor and at the same time cause polarization in the labor market, release of human resources, competition for low-paying jobs in non-ICT related fields, so-called "technological unemployment" [11]. Investments in digital technology reveal the pattern of leveraging elites and large corporations that lead to a lack of competitiveness in the business environment and monopolization, as in the case of Google, which receives almost a third of all global digital advertising revenue and Amazon leveraging its market position to promote its own pricing policy [15]. The digital space creates unprecedented conditions for the preservation of cultural, scientific and digital heritage, but exacerbates the economic and technological problems of storing, integrating and providing access to electronic resources, as well as striking a contradiction between the dynamics of accumulation of digital origin information and the pace of technological aging [8]. In addition, the transformative potential of digital technologies reveals the "downside" to the legal side of preserving digital heritage - the lack of priorities and ways of striking a fair balance between the legitimate rights of authors, copyright holders and the interest of society in gaining access to digital heritage materials that is emphasizing the need for compromise. Interests of right holders and postulates of the information society [3]. The latest digital cross-media platforms challenge corporate and governmental domination, promote the empowerment of citizens, and at the same time lead to the establishment of control over them in public life. Development of digital identification technologies, initiatives of electronic governments and electoral systems, digital payment systems, electronic transactions and e-commerce – lead to capacity building of the public sector, institutional reforms, development of the digital economy and "public economy" [2, p. 10], however, it provokes an increase in cybercrime and fraud. Digital technologies create unprecedented opportunities for reformatting educational standards, curricula, teaching methods and self-education, but do not reveal the potential to increase humanity's motivation to acquire new information, acquire knowledge, skills, and professions. In addition, institutional education systems have been slow to respond to the challenges of the digital environment, as opposed to large corporations. The latter create training initiatives whose professional skills are in line with trends in the information society and digital space. An example is Microsoft's Microsoft Data Science Curriculum project, the launch of which is announced for 2016. The

training project is developed in collaboration with leading universities, employers and provides for remote training of personnel who can master the methods of research, analysis and processing of data, methods of their modeling and visualization, as well as the means of creating a new generation of intelligent solutions [12]. This emphasizes once again the tendency of monopolization of the digital information space by powerful techno-corporations whose development trends are determined by the trends of information mainstream formation in the electronic environment. Social media, which has become a powerful communication phenomenon in the evolution of the digital space, serves as a tool for spreading the ideas of democracy, but at the same time it raises a number of problems related to privacy, cybersecurity, censorship, filtering and managing information flows on the Internet; change the institution of authorship and the mechanisms of creation, dissemination and consumption of information content; exacerbate the problem of conventional wars in the social communication system. Digital realities actualize two interconnected innovations – big data and open data, with multiple estimates of current and potential economic value ranging from hundreds of billions to trillions of dollars a year, while at the same time highlighting the catastrophic situation with analytical processing of information that has developed in the world [13]. Digital technologies reduce the cost of receiving information in an electronic communications environment, but not in every case, it reduces the resources and effort spent processing it. In addition, technology itself remains inaccessible to most of society. Negative volumes of information production in combination with communication behavioral biases of individuals in the digital environment are negatively affected by the information state of the society.

The contradictory realities of digital space formation are reflected in all spheres of life of society, individuals and determine the tendencies of formation of a single information media space. The global involvement of society in this process sharpens not only the technical and communication aspects of the development of the information society, but also updates a wide range of complex worldview issues, sociocultural problems generated by the very fact of digital space formation.

## References

1. Пунченко Н.О. Информационные технологии, их место в структуре конвергентных технологий и информатизации / Н.О. Пунченко // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. – 2016. – №. 64. – С. 168-177.
2. Уразова С.Л. Социальные сети как форма общественного диалога и массовых коммуникаций [Электронный ресурс] / С.Л. Уразова. – Режим доступа : <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/39816/1/iurp-2016-150-03.pdf>.
3. Хартия о сохранении цифрового наследия: резолюция принята по докладу Комиссии V на 18-м пленарном заседании 15 октября 2003 г. // Акты Генеральной конференции. 32-я сессия, Париж, 29 сентября – 17 октября 2003 г. Т. 1. Резолюции. – Париж : UNESCO, 2004. – [Резолюция] 42. – С. 83-86.
4. Яницкий О.Н. Информационное общество: проблема и методы её решения / О.Н. Яницкий // Власть. – 2016. – №. 7. – С. 90-96.
5. Barzilai-Nahon, K. (2006) 'Gaps and Bits: Conceptualizing Measurements for Digital Divide/s', *The Information Society* 22, 269–78.
6. Beck, C. (2016) Web of resistance: Deleuzian digital space and hacktivism. *Journal for Cultural Research*, 1-16.
7. Choemprayong, S. (2006). Closing Digital Divides: The United States' Policies. *Libri*, 56, 201-212.
8. Key Indicators of the Labour Market (KILM) 2015: User guide. – Retrieved from: [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/dgreports/dcomm/documents/publication/wcms\\_422091.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/dgreports/dcomm/documents/publication/wcms_422091.pdf).
9. Lupton, D. Digital sociology. New York (NY): Routledge; 2015.
10. Microsoft Data Science Curriculum. Retrieved from: <https://www.edx.org/microsoft-data-science-curriculum#edx-product-discoverycards>.
11. Oliver C. Children's views and experiences of their contact with social workers: A focused review of the evidence. Children's Workforce Development Unit CWDE 2010. Retrieved from: [http://dera.ioe.ac.uk/11515/1/Children\\_s\\_views\\_and\\_experiences\\_of\\_contact\\_with\\_social\\_workers\\_report\\_July\\_2010.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/11515/1/Children_s_views_and_experiences_of_contact_with_social_workers_report_July_2010.pdf)
12. Open data barometer : ODB Global Report Third Edition. Retrieved from: <http://opendatabarometer.org/doc/3rdEdition/ODB3rdEdition-GlobalReport.pdf>.
13. Special reports «Digital in 2016». We are social: [site]. Available from: <http://wearesocial.com/uk/specialreports/digital-in-2016>.
14. Svalastog AL, Allgaier J, Gajović S. Navigating knowledge landscapes: on health, science, communication, media, and society. *Croat Med J*. 2015;56:321–3. doi: 10.3325/cmj.2015.56.321.

15. Wood, D. (2011). EU Competition Law and the Internet: Present and Past Cases» Competition Law International (April): 44–49.
16. World Bank Open Data [site]. Available from: <http://data.worldbank.org/>.

**Larisa Afanasjewa**

**Maja Smyrnowa**

*Die nationale Universität für Eisenbahnwesen, St. Dnipro,  
namens des Akademiemitglieds W. Lasarjan  
Dnipro (Ukraine)*

## **PROBLEME UND PERSPEKTIVEN DER MODERNEN GESELLSCHAFT IM ZEITALTER DER INFORMATISIERUNG DES BILDUNGSBEREICHES**

*Jeder weiß, dass unser Jahrhundert das Zeitalter der Information genannt wird, weil es von der vollständigen Informatisierung der modernen Gesellschaft begleitet wird. Unter Globalisierung verstehen die Autoren in diesem Artikel einen vielschichtigen und kontroversen Prozess, um das Gemeinsame in Weltsystemen zu stärken, und zwar: politisch, wirtschaftlich, sozial, rechtlich und schließlich pädagogisch. Trotz der vielen Vorteile dieses Prozesses machte er die menschliche Zivilisation in dieser Hinsicht ziemlich verletzlich. Das wichtigste Ergebnis der Bildung der Informationsgesellschaft war die Entstehung des sogenannten globalen Informationsraums, der unsere Gesellschaft zu einer offenen Struktur für äußere Einflüsse usw. machte. Die Autoren dieses Artikels versuchten, die Fragen zu beantworten, wie sich der Bildungsbereich in der Zeit der globalen Informatisierung der Gesellschaft entwickelt, um die Haupttrends dieser Informatisierung und ihre Perspektiven zu bestimmen.*

**Stichwörter:** *global, die Informationsgesellschaft, die Informatisierung, der Bildungsraum, die Kompetenz, die Informationstechnologie, das Bildungswesen.*

Einführung. Eine wichtige Rolle in der Bildung spielen derzeit elektronische Ressourcen. Unabhängig davon, wie wir aus psychologischer Sicht mit der digitalen Revolution im Bildungswesen umgehen, ist es notwendig zu erkennen, dass dieses Phänomen objektiv ist, wahr geworden ist und unweigerlich weiter an Dynamik gewinnt, da fast die Mehrheit der Studenten vollständig in dieses Phänomen eingetaucht sind. Heutzutage akzeptiert der Lehrer sehr selten von

Studierenden geschriebene Aufgaben, die von Hand geschrieben wurden, und bevorzugt die Computerversion. Tatsächlich benutzt der Student, der eine unabhängige Recherche durchführt oder Hausaufgaben in Form eines Aufsatzes oder eines gelösten Falls vorbereitet hat, in jedem Fall einen Computer, und es ist fast unmöglich, auf digitale Geräte zu verzichten. Die meisten Studenten haben umfangreiche Erfahrungen mit dem Internet, und unabhängig davon, ob es den Lehrern gefällt oder nicht, nutzen die Studenten es für den Großteil ihrer akademischen Arbeit aktiv. Viele von ihnen sind es gewohnt, E-Mails als normale Form der Kommunikation mit dem Lehrer zu verwenden. Aber nicht nur die Studenten selbst halten elektronische Ressourcen für wertvoll und nützlich. Die Lehrer können diese Ressourcen auch mit einer Reihe nützlicher Tools nutzen. Wir betonen das Wort „nützlich“, weil elektronische Ressourcen traditionelle Lehrmethoden ergänzen und nicht vollständig ersetzen.

Problemstellung. Viele Prozesse in der Informationsgesellschaft stehen in einer dialektischen Beziehung, in gegenseitiger Abhängigkeit, während diese Verbindungen komplex und widersprüchlich sind. Die Anwendung der Dialektik auf das Phänomen der Informationsgesellschaft ist auf eine Reihe von Faktoren zurückzuführen [9]:

- die Trägheit der Informationsgesellschaft, ihre Unvorbereitetheit, die Produkte des wissenschaftlichen und technologischen Fortschritts aus objektiven und subjektiven Gründen vollständig zu akzeptieren [10];

- Die Informationsgesellschaft entwickelt und verbessert sich, geht jedoch nicht in die Richtung, alle Arten von Bedrohungen zu reduzieren, im Gegenteil: sowohl die Anzahl als auch die Intensität solcher Bedrohungen nehmen ständig zu. Die Informationsumgebung - in ständiger Entwicklung, Bewegung, ist nicht statisch, und in dieser Entwicklung - offensichtliche Schwachstellen und Risiken;

- Die Lawinenartige Überfülle an Informationen führt dazu, dass eine Person diese nicht wahrnehmen kann. Infolgedessen das Auftreten von „internen Filtern“ [1]: Auf der Ebene des Automatismus „nimmt“ eine Person sogar Informationen wahr, indem sie diese herausfiltert und das Notwendige und Wichtige für sich selbst hervorhebt.

- die Ungleichmäßigkeit, Unausgewogenheit bei der Implementierung der Informationstechnologie (zum Vergleich: im Gegensatz zu elektronischen Papieren hat sich über Jahrhunderte

hinweg gebildet). Infolgedessen Misstrauen gegenüber den Prozessen der Einführung von E-Government und der Erbringung staatlicher und kommunaler Dienstleistungen in elektronischer Form;

- Informationstechnologien zur Automatisierung von Prozessen [3] haben keine vollständige Form, werden ständig weiterentwickelt und durch modernere ersetzt. Daher die Wahrnehmung bestehender Lösungen im Bereich der Prozessautomatisierung als temporär;

- Die Informationsgesellschaft im Kontext der grenzüberschreitenden Globalisierung wirft die grundlegenden Probleme der Anonymität im Netzwerk und damit die Identifizierung von Themen der Informationsbeziehungen auf.

Das zentrale Thema der Informationsbeziehungen – das Individuum – ist ernsthaften Herausforderungen und Bedrohungen ausgesetzt, weshalb der Sicherheitszustand besonderer Aufmerksamkeit bedarf [6].

Der Sicherheitsbereich des Informations- und Bildungsraums ist in dieser Hinsicht keine Ausnahme. Die Wirksamkeit und die weiteren Perspektiven der Entwicklung / Funktionsweise des Informations- und Bildungsraums hängen unserer Meinung nach direkt von der Umsetzung von drei Schlüsselbereichen ab:

- der Entwicklung des globalen Fernunterrichts unter Einsatz moderner Informationstechnologien;

- Ausbau der internationalen Informationskooperation im Bereich Bildung und Wissenschaft durch das UNITWIN-Programm der UNESCO und das globale Hochschulnetzwerk GUNI, die die neuen Ziele der nachhaltigen Entwicklung von SDG-2030 erreichen;

- die weite Verbreitung und Entwicklung elektronischer Bildungsressourcen, einschließlich der Entwicklung von Online-Bildungsprogrammen und -kursen, Lehrbüchern und Handbüchern sowie die virtuelle Standardisierung von Bildungsprozessen, um den Grad der so genannten digitalen Kompetenz zu erhöhen und die Kluft zwischen den Generationen im Bereich der Anpassung und Arbeit zu verringern moderne IT-Technologien in der Bildung.

Hauptteil. Die Interessen des Einzelnen im Informationsbereich liegen in der Befriedigung aller möglichen Bedürfnisse - Gewährleistung des Rechts auf Zugang zu Informationen, Möglichkeit der Bürgerbeteiligung an Rechtsetzungstätigkeiten, unter anderem durch die Entwicklung elektronischer Demokratiemechanismen, Möglichkeit der Erlangung staatlicher und kommunaler



Dienstleistungen in elektronischer Form. bei der Ausübung des Rechts auf Bildung und so weiter. In der globalen Informationsgesellschaft entwickeln sich gleichzeitig sowohl positive Faktoren, die zur Verwirklichung des gesamten Interessenspektrums des Einzelnen beitragen, als auch einschränkende Faktoren, die letztendlich die Entwicklung der Informationsgesellschaft insgesamt behindern. Die virtuelle Umgebung, ihre Einzigartigkeit, zwingt die Subjekte der Informationsbeziehungen, sich anzupassen, nach Wegen und Möglichkeiten für das "Leben" unter realen Bedingungen zu suchen.

In Bezug auf Bildungschancen durch den Einsatz moderner IT-Technologien kann das Problem der Internationalisierung der Bildung im Allgemeinen nicht angesprochen werden. Die Internationalisierung des Bildungswesens äußert sich in folgenden Formen der gegenseitigen Zusammenarbeit: individuelle Mobilität; die Mobilität von Studenten oder Lehrkräften zu Bildungszwecken; Mobilität von Bildungsprogrammen oder institutionelle Mobilität; die Bildung neuer internationaler Standards für Bildungsprogramme; Integration in den Lehrplan der internationalen Dimension und der internationalen Vereinheitlichung der Bildungsstandards; institutionelle Partnerschaft; die Schaffung einer strategischen Informations- und Bildungspartnerschaft [2].

Der Boom der grenzüberschreitenden Bildung wiederum erhöht die Zahl der Länder, in denen sich die Hochschulbildung verbreitet. Gleichzeitig wird der Umfang des Einsatzes neuer Informations- und Kommunikationstechnologien erweitert, die Position der Anhänger des Konzepts der wissensbasierten Wirtschaft wird gestärkt, die Internationalisierung des Arbeitsmarktes nimmt zu und der Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften wächst [7]. All dies führt zu einer Diversifizierung der Möglichkeiten zur Bereitstellung und Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen – Information und virtuelle Mobilität von Bildungsprogrammen und -instituten kommt zur anfänglichen Mobilität von Studenten und Lehrern hinzu.

In der gegenwärtigen Phase der Bildungsentwicklung treten daher auch im Wesentlichen neue Formen der Internationalisierung der Bildung auf, die sich im grenzüberschreitenden Transfer von Institutionen und Ausbildungsprogrammen niederschlagen. Dieses Phänomen nennt man transnationale Bildung.

Unter Mobilität von Bildungsprogrammen versteht man die Organisation von Fernunterrichtskursen durch ausländische

Bildungseinrichtungen, die Organisation von Kursen oder Bildungsprogrammen durch eine nationale Bildungseinrichtung in Zusammenarbeit mit ausländischen Hochschulen sowie Kurse und Programme.

Es ist anzumerken, dass dieser Trend im Wesentlichen auf die rasche Entwicklung der Informationstechnologie und einen starken Anstieg des Internet-Zugangs zurückzuführen ist.

Die Internationalisierung ermöglicht es, Ressourcen zu bündeln (was besonders unter den Bedingungen ihrer Unzugänglichkeit wichtig ist), Doppelarbeit und / oder übermäßiges Kopieren von Forschungsthemen zu vermeiden und die Identifizierung von Bildungsprojekten erheblich zu erleichtern.

Um jedoch den Nutzen aller am Prozess der Internationalisierung der Bildung Beteiligten zu maximieren, ist die Anerkennung ausländischer Qualifikationen erforderlich, was in der Praxis die Anerkennung von Systemen zur Qualitätssicherung der Bildung impliziert.

Als nächstes wenden wir uns den Merkmalen des Fernunterrichts in der gegenwärtigen Phase zu. Fernunterricht in verschiedenen Formen – ob es sich um Fernunterrichtsprogramme oder das Format offener Universitäten handelt, ob Online-Programme usw. – Es hat dazu beigetragen, das Bildungsbedürfnis von Millionen von Studenten zu verwirklichen, die keine Nachmittagsklassen und Universitätskurse an Universitäten in anderen Ländern besuchen konnten. Bewerber oder Studenten haben häufig Bedenken hinsichtlich der Wahl der Hochschulbildung durch Fernunterricht, da sie keine Klarheit über die Vor- und Nachteile dieser Unterrichtsmethode haben.

Folgende Vorteile des Fernunterrichts sind hervorzuheben:

- Arbeit mit Studium verbinden.

- Fernunterricht ist aus finanzieller Sicht günstiger als Vollzeitunterricht (Möglichkeit, Studiengebühren zu sparen). Darüber hinaus können viele Bildungskurse im Remote-Format kostenlos zur Verfügung gestellt werden, wobei die Online-Aufgaben rechtzeitig erledigt werden. Die Antworten werden per E-Mail oder im Format eines Online-Chats an die Manager des Bildungsprogramms gesendet. .

- Einsatz moderner Informationstechnologien, die den Grad der Interaktivität von Schulungssitzungen erhöhen und diese mit einzigartigen digitalen Inhalten füllen (Videopräsentationen, Werbeaktionen, interaktive Fälle, 3D-Modelle usw.), die eine

detailliertere Untersuchung der Probleme ermöglichen, die am häufigsten auf Vollzeitbasis auftreten bleiben vom Training unberührt.

- Sparen Sie Zeit. Studenten, die nicht genug Zeit für ein Vollzeitstudium haben, können sich an das Fernstudium wenden und ein Bildungsprogramm absolvieren, ohne das Haus tatsächlich zu verlassen.

- Im Falle einer zweiten Hochschul- oder Zusatzausbildung haben viele Menschen psychische „Angst“, zum Unterrichtsformat im Klassenzimmer oder im Klassenzimmer zurückzukehren, und Fernunterrichtstechnologien bilden ein Umfeld, das für den Menschen angenehm ist, sodass er nicht abgelenkt wird und ohne Angst psychologisch gegen neues Wissen resistent ist. Überspringen Sie Unterrichtsmaterial, das durch Lärm im Klassenzimmer usw. verursacht wird.

Unter den Nachteilen des Fernunterrichts möchten wir Folgendes hervorheben:

- Ohne das Lehrpersonal für die persönliche Interaktion und ohne Klassenkameraden, die helfen können und ständig an anstehende Aufgaben erinnern, sind die Chancen, abgelenkt zu werden und nicht in die festgelegten Fristen zu passen, recht hoch.

- Das Vorhandensein versteckter finanzieller Kosten. Obwohl die Kosten für Fernunterrichtsprogramme in der Regel günstiger sind als für ein reguläres Vollzeitunterrichtsprogramm, kann es tatsächlich zu versteckten Kosten kommen.

- Die Komplexität der IT-Technologien [8]. Eine übermäßige Abhängigkeit von Technologie kann ein wesentlicher Nachteil bei der Erlangung von Fernunterricht sein, insbesondere wenn das Training in einer Online-Umgebung stattfindet.

- Der Fernunterricht leidet häufig unter dem Mangel an ausreichend qualifizierten Lehrkräften.

Man muss noch einmal betonen, dass elektronische Ressourcen traditionelle Lehrmethoden noch ergänzen und nicht vollständig ersetzen. Elektronische Tools können den Unterricht effektiver gestalten: Vorlesungen sind attraktiver, informativer und abwechslungsreicher. Das Studium von Unterrichtsmaterial wird umfangreicher, interessanter und zugänglicher. Diskussionen sind freier und komplexer; Die studentische Arbeit kann im Internet zur öffentlichen Überprüfung und Bewertung usw. ausgelegt werden.

Im Idealfall muss angestrebt werden, dass die elektronischen Bildungsressourcen unbeschadet des Inhalts und der Qualität des Bildungsprogramms auf die Verwirklichung der Ausbildungsziele abzielen. So ermöglichen elektronische Bildungsressourcen:

- Verwaltung und Administration des Online-Bildungsprogramms [4]: Die routinemäßige Verwaltung von Kursen (Bereitstellung von Kopien des Lehrplans, Zuweisung von Diskussionsabschnitten und Empfang von Kursnachrichten) kann effizienter über die Homepage des Kurses, elektronische Diskussionsgruppen und durchgeführt werden E-Mail-Listen.

- Bildung und Strukturierung der Quellenbasis für Lehre und Forschung: Das Internet und die elektronischen Medien (CD / USB / Blue-Ray) bieten eine größere Auswahl an primären und sekundären Quellen (einschließlich visueller und Audio-Audio-Quellen). Unter Verwendung dieser Quellen können Studenten ihre eigenen Beweise und Argumente in Vorlesungen und Diskussionsabteilungen einbringen sowie Forschungs- und analytische Arbeiten zu einem breiteren Spektrum von Forschungsthemen verfassen.

- Verbesserung des Niveaus der digitalen Kompetenz [5] durch die Vorbereitung von Schulungsprojekten und Präsentationen: Anstatt über die Lösung traditioneller Testaufgaben zu berichten und Prüfungen zu bestehen, können Studenten eigenständigere Übungen im Verlagswesen durchführen, Ausstellungsstände vorbereiten und Präsentationen durchführen. Gruppenprojektpräsentationen und –modelle, um Schulungsblöcke, Module und andere Materialien für ihre Kollegen zu entwickeln. Durch die Webarchivierung von Schulungsunterlagen nach den Ergebnissen mehrerer Themen gleichzeitig kann man einen Online-Kurs oder ein Programm in eine stabil funktionierende, stabile und gemeinsame intellektuelle und pädagogische Struktur verwandeln.

- Steigerung der Interaktivität von Vorlesungen: Ein Computer mit einer bestimmten Software zur Präsentation von Präsentationen kann ein einziges Tool zum Befüllen von Vorlesungen mit grafischen Strukturen, Fotomaterial, kombinierten Folien, statistischen Diagrammen und Tabellen, Bildern, Musik und sogar Videoclips bereitstellen. Man kann die Präsentationen nicht nur als Handzettel ausdrucken, sondern auch in einem webfähigen Format für die spätere Anzeige und Diskussion speichern.

- Schaffung einer interaktiven Online-Umgebung für Diskussionen und Diskussionen: Elektronische Kommunikationstools wie E-Mail, Konferenzsoftware und Online-Chat-Dienste können bereits vor dem persönlichen Unterricht oder der Teilnahme von Angesicht zu Angesicht eine Vielzahl von Themen / Themen zur Diskussion anregen in einer wissenschaftlichen Konferenz.

Durch die Bildung einer interaktiven Online-Umgebung [7] kann man die Schwierigkeiten bei der Planung des Arbeitsprogramms des Kurses unter Berücksichtigung der Interessen und Ideen der Studierenden selbst überwinden. Die wichtigsten Prinzipien dieses Bildungsmodells sind:

- Das Prinzip der Informationstransparenz. Die externe Vielfalt von Bildungsformen und -angeboten garantiert dem Student nicht die Verwirklichung des Prinzips der Offenheit der Bildung: Der Student muss die Kultur der Wahl und der gemeinsamen Organisation verschiedener Bildungsangebote in seinem eigenen Bildungsprogramm beherrschen und die verschiedenen persönlichen Ressourcen nutzen, um sein Bildungsprogramm aufzubauen. Aufgabe des Computers im Rahmen der Umsetzung des Prinzips der offenen Erziehung ist es, den Bildungsraum jedes Schülers zu erweitern und dem Schüler die größtmöglichen Bewegungsmöglichkeiten zur Selbstbestimmung zu bieten.

- Die Bildung der IT-Kompetenz der Studierenden erfolgt im Zuge des Einsatzes der Informationstechnologie in allen Lektionen sowie in Projektaktivitäten.

- Die Grundlage einer offenen Bildung ist ein individuelles Bildungsprogramm, das weder an eine bestimmte Bildungseinrichtung noch an einen Standard gebunden ist, sondern an einen bestimmten Studenten, eine bestimmte Person. Die Arbeit mit einem Computer unterscheidet sich in den einzelnen Schritten des Trainings.

Schlussfolgerung. Der Prozess der Informatisierung von Bildung im Kontext globaler Prozesse ermöglicht es Ihnen, einen speziellen Online-Bildungsraum zu schaffen, der nationale und territoriale Unterschiede zwischen Staaten beseitigt und Ihnen so einen offenen und schnellen Zugang zu innovativen Bildungsressourcen aus der ganzen Welt ermöglicht. Informations- und Bildungsressourcen ermöglichen es uns, zwei unserer Meinung nach wichtigste Aufgaben zu lösen:

- die Kontinuität zwischen allen Bildungsebenen zu gewährleisten;

- nach und nach die „Lücken“ in der digitalen Kompetenz zwischen jungen und älteren Generationen von Menschen beseitigen und dabei einen der wichtigsten Werte verwirklichen, die von der UNESCO und den Vereinten Nationen als Ganzes anerkannt wurden - den integrativen und kontinuierlichen Charakter der Aus- und Weiterbildung.

### Literatur

1. Bates, A.W.T. (1998): Technologie und die Zukunft der Bildung, In: Dieckmann, H. /Schachtsiek, B. (Hg.) Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart; S. 137-165
2. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия): учеб.- метод. пособие / В.П. Беспалько; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 351 с.
3. Eigler, G. (1997): Zur Einführung: Lernen im Medienverbund in der betrieblichen Weiterbildung. In: Friedrich, H.F./Eigler, G./Mandl, H. u.a. (Hrsg.): Multimediale Lernumgebungen in der betrieblichen Weiterbildung. Gestaltung, Lernstrategien und Qualitätssicherung. Neuwied; S. 3-18
4. Faßler, M. (1997): Informations- und Mediengesellschaft. In: Kneer, G. /Nassehi, A. /Schroer, M. (Hg.): Soziologische Gesellschaftsbegriffe. München; S. 332- 360
5. 10. Kröpelin, P./Specht, M. (2002): Die Zukunft der E-Learning-Software. In: management & training, Sonderheft 11/2002; S. 30-33
6. Issing, L.J. /Strzebkowski, R. (1995): Lehren und Lernen mit Multimedia. In: Medienpsychologie, 7/1995, H.4; S. 286-319
7. Kade, J. /Lüders, Ch. (1996): Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen der Allgegenwart medialer Wissensvermittlung. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.; S. 887-923
8. Kröpelin, P. /Specht, M. (2002): Die Zukunft der E-Learning-Software. In: management & training, Sonderheft 11/2002; S. 30-33
9. Тарамова Э.А. Проблемы и перспективы использования ИКТ в высшей школе // Актуальные задачи педагогики: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. С. 155–157.
10. Thissen, F. (1998): Lernort Multimedia. Zu einer konstruktivistischen Multimediadidaktik. In: Nispel, A./ Stang, R. / Hagedorn, F. (Hg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia I. Frankfurt a.M.; S. 29-43

11. Weidenmann, B. (2001): Lehr-Lernforschung und Neue Medien. In: Herzig, B. (Hg.): Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. Bad Heilbrunn/Obb. S. 89-108

**Катерина Барановська**  
**Світлана Матвєєва**

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова*  
*м. Київ (Україна)*

## **СПЕЦИФІКА ВЖИВАННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ДІЄСЛІВНИХ КОНСТРУКЦІЙ НА ПОЗНАЧЕННЯ ПОЗИТИВНИХ ЕМОЦІЙ ТА ЇХ ВІДТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ**

Дослідження особливостей перекладу одиниць вербального вираження емоцій людини взагалі і дієслова як одного з основних засобів мовної концептуалізації цих емоцій зокрема є актуальним завданням перекладознавства.

Основою повного й абсолютного (наскільки це можливо) сприйняття художнього твору читачем є не тільки й не стільки розуміння того, про що написано автором, скільки рецепція емоцій і почуттів, закладених автором у кожному сказаному слові. Емоції є «дуже важливим показником, тому вони виступають ключем до розгадки неусвідомлюваних мотивів. Потрібно тільки *помічати*, з якого приводу емоції виникають і якої вони властивості» [5, с. 127] (курсив наш). Саме наявність імпліцитних та об'єктивно не виражених елементів у значеннях одиниць на позначення емоцій і складає одну з найбільших проблем при перекладі одиниць, що називають емоції людини.

Реалізація емоцій у тексті відбувається на всіх мовних рівнях: фонетичному, граматичному, лексичному і синтаксичному. Дієслівна лексика на позначення емоцій відбиває стани та реакції людини на події, що відбуваються.

За традиційними класифікаціями однією з найважливіших емоцій є емоція радості – «психічний стан підвищеної, позитивно забарвленої емоційної піднесеності» [3, с. 154]. «Емоційний стан радості вербалізується і систематизується мовою, що дозволяє як виражати його, так і говорити про нього» [1, с. 6]. До дієслів та дієслівних конструкцій англійської мови, що репрезентують дії, пов'язані з емоцією радості, належать наступні: *to be glad, to be pleased, to exuberate, to exult, to gladden, to jubilare, to please, to*

*rejoice, to triumph* та інші. У нашій роботі пропонується дослідження функціонування конструкції *to be glad* у тексті роману Дж. К. Ролінг «Гаррі Поттер і в'язень Азкабану» та особливості відтворення цієї одиниці в перекладі роману українською мовою.

Англо-український словник містить наступні перекладні еквіваленти одиниці (*to be*) *glad*: (бути) *радим, задоволеним; приємним, втішним, радісним* [2, с. 176].

У тексті роману конструкцію *to be (feel) glad* використано 7 разів. Переклад роману українською мовою містить наступні варіанти відтворення цієї конструкції:

	англ. [6]	укр. [4]
1	<i>Extremely unusual though he was, at that moment HarryPotter <b>felt</b> just like everyone else – <b>glad</b>, for the first time in his life, that it was his birthday.</i>	<i>І тієї миті такий незвичайний Гаррі Поттер був звичайнісіньким хлопчиськом, котрий уперше в житті <b>радів</b> своєму дню народження.</i>
2	<i>“Yes,” saidFudgetestily, “well, I’m very <b>glad</b> the Knight Bus picked Harry up, but he and I need to step inside the Leaky Cauldron now...”</i>	<i>– Що ж... – децю роздратовано буркнув Фадж. – Я вельми <b>радий</b>, що «Лицарський автобус» довів Гаррі сюди, але нам пора йти...</i>
3	<i>Harry climbed the spiral stair with no thought in his head except how <b>glad</b> he was to be back.</i>	<i>Гаррі підіймався гвинтовими сходами з однією думкою: яке <b>щастя</b>, що він знову тут!</i>
4	<i>All in all, they <b>were glad</b> when the rest of the school returned shortly after NewYear, and GryffindorTower became crowded and noisy again.</i>	<i>Тож вони утрьох лише <b>зраділи</b>, коли після Нового року грифіндорська вежа знову наповнилася учнівським галасом.</i>
5	<i>“And I’m very <b>glad</b> we won, and I think you did really well, but I need to readt his by Monday.”</i>	<i>Я дуже <b>рада</b>, що ми виграли і що ти так чудово зіграв, але до понеділка мушуце прочитати.</i>



6	<i>Harry was glad Ron took this view.</i>	<i>Гаррі був радий, що Рон думає так само.</i>
7	<i>But trust me... the time may come when you will be very glad you saved Pettigrew's life.</i>	<i>Але повір... може настати день, коли ти <b>радітимеш</b>, що врятував життя Петігрю.</i>

При перекладі конструкції *to be glad* (дієслово + прикметник) використано наступні моделі: дієслово – 3 випадки, (дієслово +) прикметник – 3 випадки, іменник – 1 випадок. При цьому словникові еквіваленти (за коренем, не враховуючи граматичні характеристики) використано в 6 випадках (*радів, зрадили, радітимеш* – дієслова з коренем *-рад-*; *радий, рада* – прикметники з коренем *-рад-*).

Виявлені розбіжності в граматичному оформленні й семантичних характеристиках одиниць мови оригіналу й мови перекладу містять серйозну проблему для перекладача через специфіку емоційної лексики – певна частина імпліцитної інформації, яка міститься в значенні таких одиниць, потребує від перекладача не тільки знань про мови, але й розвинутої перекладацької інтуїції та відчуття стилю твору оригіналу й специфіки відтворення такої лексики мовою перекладу.

Отже, лексика на позначення емоцій та емоційного стану людини є одним із важливих засобів вираження почуттів людини та її ставлення до навколишнього світу. Зважаючи на те, що прояв емоцій на вербальному рівні здійснюється різними одиницями мови (фонетичними, граматичними, лексичними, синтаксичними), подальшого вивчення потребують зв'язки та взаємодія таких одиниць як в мові оригіналу, так і в процесі перекладу, що складає перспективу подальшого дослідження заявленої проблематики.

### Список використаних джерел

1. Киселюк Н.П. *Вербальні та невербальні засоби актуалізації емоційного стану радості в художньому дискурсі (на матеріалі англomовної прози ХХ-ХХІ століть)*. Автореферат дис. ... канд. філол. н. Спеціальність 10.02.04 – германські мови. Київ, 2009. 20 с.
2. *Новий англо-український та українсько-англійський словник*. Харків : Єдіногор, 2000. 576 с.
3. *Психологічний словник*. За ред. В.І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. 216 с.

4. РолінгДж. К. *Гаррі Поттер і в'язень Азкабану*. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2002. 383 с.
5. Шагар В. *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Х. : Прапор, 2007. 640 с.
6. RowlingJ. K. *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*. London: Bloomsbury Publishing Plc., 1999. 359 p.

**Олександра Бахмут**

*Національний технічний університет України  
«КПІ ім. Ігоря Сікорського»  
м. Київ (Україна)*

## **ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ КОМПОНЕНТ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Навчання іноземної мови неодмінно містить лінгвокраїнознавчий компонент, що передбачає ознайомлення тих, хто навчається, з культурою відповідної країни, відтвореної у мові. Проте стосовно англійської мови, що є мовою ділового і міжкультурного спілкування майже в усьому світі, лінгвокраїнознавчий компонент поширюється й на усі її варіанти, що потребують особливої уваги – і це не лише широко представлений американський варіант англійської мови, канадійський, австралійський, а й варіанти англійської мови, якими говорять жителі різних регіонів Сполученого королівства і Британських островів. У нашому дослідженні увага зосереджена на Республіці Ірландія й гіберно-англійській мові (мова її жителів), з якою, безперечно, варто ознайомлювати студентів-філологів для розширення їх лінгвокраїнознавчої компетентності.

Мета дослідження – підкреслення важливості навчання гіберно-англійської мови як одного зі способів поглиблення знань про Республіку Ірландія; підкреслення різниці між гіберно-англійською й англійською мовами як основної проблеми, яка роз'єднує ірландське і британське суспільство.

Під час навчання потрібно враховувати не лише особливості культури та мови Республіки Ірландія, які можуть зацікавити тих, хто її вивчає, а також вмотивованість навчальної діяльності. Оскільки учіння має полімотивований характер (мотивами можуть бути цінності, переконання, ідеали, тому що за ними зазвичай стоять основні потреби особистості: соціальні, життєві і т. ін.),

потрібно проводити аналогії між Ірландією та країною, у якій проходить викладання. Наприклад, у 12 сторіччі почалося проникнення англійської мови на територію Ірландії. У 17 сторіччі вона вже стала майже другою офіційною, внаслідок чого утворилася гіберно-англійська мова – «мікс» англійської та ірландської. Цей факт знайшов відображення у граматиці, фонетиці, лексиці. Таким чином можна пробудити ще більший інтерес до вивчення та дослідження гіберно-англійської мови.

Для того, щоб успішно реалізувати вивчення гіберно-англійської мови, потрібно створювати вправи на:

1) формування лексичної компетентності гіберно-англійської мови (некомунікативні вправи: формулювання правил щодо особливостей звучання певних лексичних одиниць; визначення значення лексичної одиниці у різних сполученнях, характерних для використання ірландським суспільством; використання зразка мовлення, характерного для певного ірландського діалекту, у мінітекстах; комунікативні вправи: за допомогою використання мережі Інтернет забезпечити спілкування з носіями мови в режимі реального часу);

2) формування фонетичної компетентності гіберно-англійської мови (некомунікативні вправи, наприклад: імітування вимови жителів Ірландії за допомогою таких ресурсів, як The Irish Times (розділ “Video”), Raidió Teilifís Éireann (телерадіокомпанія Республіки Ірландія) (посилання: <https://www.rte.ie/>) і т.д.; комунікативні вправи, наприклад: за допомогою використання мережі Інтернет забезпечити спілкування з носіями мови в режимі реального часу);

3) формування іншомовної компетентності в аудіюванні (некомунікативні вправи, наприклад: прослуховування текстів (ресурси зазначені вище), спілкування з носіями мови (за допомогою використання мережі Інтернет у режимі реального часу).

Повертаючись до мотивів, важливу роль також відіграє особа, на яку спрямоване викладання, точніше, її рівень розумового розвитку. Якщо людина ерудована, інтелігентна, має базу для вивчення особливостей функціонування англійської мови на території Республіки Ірландія (цією базою може бути впевнене володіння британським варіантом англійської мови), тоді складнощів із виникненням та усвідомленням мотивів та отримуваних знань не виникне.

Ще одним каменем спотикання на шляху викладання гіберно-англійської можуть стати особливості граматики цієї мови. Наприклад:

1) існування форми “amn’t”: “*Amn’t I with you? Amn’t I your girl?*” [1];

2) випускання прийменника “to”, що спрощує мову (“*I’ll try eat more vegetables*”);

3) існування граматичної конструкції “After perfect”. Замість використання “to have just done” для позначення недавно завершеної дії, ірландці використовують форму “to be after doing”. Наприклад: англ. “*I’ve just read a book*” – ірл. “*I’m after reading a book*”. Також цю конструкцію використовують для розповіді про недавні події, завдяки чому вона отримала ще одну назву – “hot news perfect”, що означає «перфектна форма свіжих новин».

Труднощі під час вивчення цих граматичних особливостей можна подолати за допомогою рецептивно-репродуктивних умовно-комунікативних вправ на перевірку розуміння ГС.

Також потрібно зважати на те, у яких ситуаціях ірландці використовують ті чи інші лексичні одиниці, граматичні конструкції і т.д. Наприклад, під час холодної погоди можна почути словосполучення “*abrass monkey*”, що означає холодну погоду, а в меню кафе чи ресторану заголовок “*Minerals*” означає «Безалкогольні напої».

Потрібно пам’ятати про існування ірландських діалектів, таких як конахтський (на Заході), манстерський (на Півдні), ольстерський (на Півночі) та ленстерський (на Сході). Усі вони дуже сильно відрізняються один від одного, проте в прийнятій літературний стандарт покладений саме конахтський діалект.

Під час викладання іноземної мови в цілому потрібно також дотримуватися таких критеріїв, щоб досягти ефективних результатів:

- науковість;
- безпосередній зв’язок з життям;
- систематичність і послідовність;
- комплексний освітній, виховний і розвиваючий вплив;
- новизна;
- актуальність;
- наближення до нових відкриттів у світі.

Як і будь-яка інша мова світу, гіберно-англійська мова постійно поповнюється новими словами та виразами. Проте під час викладання за професійним спрямуванням потрібно також зважати на рідко вживані слова чи вирази чи навіть на ті, які вже вийшли зі вжитку. Такі знання є важливими для надання точного перекладу в майбутньому.

Висновки:

1) проблематика викладання гіберно-англійської мови за професійним спрямуванням ґрунтується на лінгвокраїнознавчих особливостях Республіки Ірландія та Британії, які різняться між собою. Проте маючи багаж знань з британського варіанту англійської мови, ірландський варіант буде сприйматися легше;

2) лексичні одиниці, вживані в гіберно-англійській, відрізняються за своїм значенням і функціями в реченні від їх англійських аналогів;

3) так само, як і лексичні одиниці, в гіберно-англійській мові зустрічаються граматичні структури, властиві тільки їй. Це також ускладнює вивчення;

4) гіберно-англійська мова поділяється на діалекти, які в свою чергу розділяються на піддіалекти, що впливають один на одного.

### Список використаних джерел

1. James Joyce. Ulysses. URL: <https://ebooks.adelaide.edu.au/j/joyce/james/j8u/episode15.html>
2. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

*Ирина Бахур*

*Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина  
г. Брест (Республика Беларусь)*

### АЛГОРИТМ ПОСТРОЕНИЯ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ РАЗНЫХ ТИПОВ

Любой справочник по грамматике английского языка включает раздел, рассматривающий типы вопросительных предложений и способы их построения. Как правило, эту информацию можно найти в разделе синтаксиса. Так, в

«Практической грамматике английского языка» Н.М. Карпышевой и В.Н. Янушкова [2] в разделе «Синтаксис» есть подраздел «Вопросительные предложения», который рассматривает такие типы вопросительных предложений как общие, альтернативные и разделительные. В книге Е.Б. Карневской, З.Д. Курочкиной и Е.А. Мисуно «Английский язык: на пути к успеху» [1] этой теме посвящена часть раздела “Word order”, где представлены схемы построения общих, разделительных, альтернативных и специальных вопросов. В зарубежных изданиях, например, “English Grammar in Use: a self-study reference and practice book for intermediate students” [3] Рэймонда Мэрфи общие, специальные и разделительные вопросы представлены в разделе “Questions and auxiliary verbs”. Каждый тип вопросительного предложения авторы учебников рассматривают по отдельности.

Однако, во время практических занятий, когда студенты неязыковых специальностей моделируют диалогическое высказывание или задают вопросы разных типов, часто в их речи присутствует ряд ошибок, связанных с построением вопросительных предложений. Например, при построении разделительного вопроса самый распространенный вариант его окончания, предлагаемый студентами, “isn’t it”. При этом они не обращают внимания на структуру и глагол основной части предложения, которые определяют выбор вспомогательного глагола в каждом конкретном случае.

Проанализировав ситуацию, мы сформулировали и предложили студентам алгоритм построения вопросов пяти типов: разделительный, вопрос к подлежащему, общий, альтернативный и специальный, рассматривая все вопросы в последовательности, указанной выше, и в комплексе, а не по отдельности. Этот алгоритм мы применяем при повторении разных типов вопросительных предложений. Его использование улучшает качество ответов студентов неязыковых специальностей, уменьшая число ошибок.

Этапу построения вопросов предшествует этап повторения системы времен, форм вспомогательных глаголов каждого времени в прошедшей, настоящей и будущей формах. При этом студентам предлагается заполнить таблицу, где они должны указать вспомогательные глаголы каждого из повторяемых времен английского языка.

На начальном этапе студенты записывают определение каждого типа вопросительного предложения, опираясь на которое, они впоследствии будут строить тот или иной вопрос. Определения – универсальны и могут быть использованы для построения вопросительных предложений в любом времени. Ниже приведены определения пяти типов вопросительных предложений в той последовательности, в которой они предлагаются студентам и рассматриваются во время повторения этой темы. Вместе с тем, каждое определение дополняют устные комментарии, которые необходимы, чтобы избежать дополнительных ошибок и устранить трудности.

Разделительный вопрос – это утвердительное предложение + «хвостик», состоящий из вспомогательного глагола + частица (“not”) и подлежащего, выраженного местоимением. В данном случае необходимо обратить внимание студентов на то, почему частица “not” в определении поставлена в скобки. В большинстве случаев они мгновенно вспоминают соответствующее правило. Еще один нюанс – подлежащее в форме местоимения. Будет не лишним акцентировать внимание на замену подлежащего-существительного соответствующим местоимением. Или можно сразу же предложить студентам вариант предложения, где подлежащее уже выражено местоимением.

Вопрос к подлежащему – это утвердительное предложение, в котором подлежащее заменяется словами “who/what”. Студентам предлагается вспомнить разницу между “who” и “what”. Во избежание дополнительных грамматических ошибок и объемных комментариев на данном этапе мы рекомендуем предлагать студентам в качестве утвердительного предложения то, где подлежащее – существительное третьего лица единственного числа. Такие предложения не требуют дополнительных трансформаций кроме замены подлежащего вопросительным словом.

Общий вопрос – это утвердительное предложение, в котором вспомогательный глагол ставится/выносится на первое место. В данном случае комментируются слова «ставится/ выносится». Внимание студентов обращается на то, что в ряде времен вспомогательный глагол изначально присутствует в утвердительном предложении, и его просто надо переместить, чтобы предложение стало вопросительным, а во временах групп

“Present Simple” и “Past Simple” он появляется в вопросительной форме. Надо отметить, что в данном случае хорошо работает обращение к таблице вспомогательных глаголов, о которой речь шла выше. Здесь же дается комментарий, акцентирующий внимание на разнице между do/does и на изменении формы основного глагола во времени “Past Simple”.

Альтернативный вопрос – это общий вопрос + альтернатива, которая ставится после того слова, к которому относится. Если в состав начального предложения, на базе которого строился общий вопрос, входили дополнения или обстоятельства, то студенты без дополнительных комментариев с легкостью строят данный тип вопроса. Тем не менее, мы предлагаем устный комментарий к следующей части определения и обращаем внимание студентов на место расположения альтернативы в вопросе и на тот факт, что альтернативный вопрос можно поставить к любому члену предложения. На данном этапе будет уместно предложить студентам подобрать альтернативы для разных членов предложения.

Последний тип вопроса в нашем алгоритме – специальный, который представляет собой вопросительное слово + общий вопрос, минус то слово, к которому ставится вопрос. При повторении этого типа вопроса обязательно предложить студентам назвать все вопросительные слова, с которых может начинаться данный тип вопроса. Для большей наглядности на начальной стадии можно подчеркнуть в предложении то слово, к которому студенты планируют поставить вопрос, и над ним написать соответствующее ему вопросительное слово. Это схематичное решение объясняет следующую часть определения: минус то слово, к которому задается вопрос, напоминая студентам, что в их специальном вопросе должен отсутствовать этот структурный элемент предложения.

Практика показывает, что применение описанного выше алгоритма помогает студентам неязыковых специальностей с низким уровнем владения иностранным языком строить грамматически верные вопросительные предложения различных типов. При этом надо отметить, что для достижения оптимального результата и наличия достаточного временного ресурса, лучше всего применять данный алгоритм к группам времен “Simple”, “Continuous” и “Perfect” по отдельности.



## Список использованных источников

1. Карневская, Е.Б. Английский язык: на пути к успеху/ Е.Б. Карневская, З.Д. Курочкина, Е.А. Мисуно. – 12-е изд. – Минск: Аверсэв, 2015. – 429 с.
2. Карпышева, Н.М., Янушков, В.Н. Практическая грамматика английского языка/ Н.М. Карпышева, В.Н. Янушков. – Минск: САДИ, 1996. – 366 с.
3. Murphy, R. English Grammar in Use: a self-study reference and practice book for intermediate students/ R. Murphy. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – 350 p.

*Наталія Беньковська*

*Одеський торговельно-економічний інститут  
Київського національного торговельно-економічного університету  
м. Одеса, Україна*

## **КЛАСИФІКАЦІЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ КОНТРОЛЮ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ АУДИТИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ-ДРУГОКУРСНИКІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Вимірювання та оцінювання викладачем рівня сформованості у студентів комунікативної компетенції в аудіюванні виявляються важливими як для викладачів, так і для студентів. Адже відомо, що від якості контролю, у великій мірі, залежать як ефективність організації процесу навчання, так і ступінь навченості студентів.

Сучасна теорія і практика тестування передбачає, що рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції у конкретному виді мовленнєвої діяльності визначається за допомогою вимірювання певних мовленнєвих умінь. При цьому навички мовлення є складовими елементами мовленнєвих умінь.

У процесі контролю володіння аудіюванням рівень сформованості комунікативної компетенції в цьому виді мовленнєвої діяльності визначається за допомогою вимірювання аудитивних умінь тестованих, засобом здійснення якого виступають тестові завдання з аудіювання. В таких тестових завданнях рівень сформованості навичок аудіювання тестованих встановлюється опосередковано. Оскільки сучасна тенденція виконання тестових завдань з аудіювання в макроконтексті

передбачає, що в макроконтексті навички аудіювання інтегруються, то сформованість названих навичок встановлюється разом з визначенням ступеня розуміння при аудіюванні.

Отже, об'єктами вимірювання для тестових завдань з аудіювання виступають певні аудитивні вміння.

Цілі навчання аудіювання, сформульовані для другого курсу немовного вищого навчального закладу, дають можливість визначити об'єктами вимірювання вміння студента розуміти на слух глобально, докладно і критично монологічні та діалогічні англomовні повідомлення з професійної тематики.

Для визначення глобального рівня розуміння аудіотексту використовуються тестові завдання, що вимірюють рівні сформованості:

- вміння виявляти головну думку повідомлення, виражену експліцитно;
- вміння виявляти тему повідомлення;
- вміння виділяти смислові віхи повідомлення.

Для визначення детального рівня розуміння аудіотексту застосовують тестові завдання, що вимірюють рівні сформованості:

- вміння виділяти підтеми повідомлення;
- вміння виділяти субпідтеми повідомлення;
- вміння відокремлювати головне від другорядного у повідомленні, утримуючи в пам'яті головне;
- вміння встановлювати логічні зв'язки між елементами повідомлення.

Для визначення критичного рівня розуміння аудіотексту пропонуються тестові завдання, що вимірюють рівні сформованості:

- вміння робити висновки на основі змісту повідомлення, розуміючи підтекст;
- вміння прогнозувати на смисловому рівні, розуміючи підтекст повідомлення;
- вміння оцінювати зміст повідомлення, розуміючи підтекст.

Тестові завдання з аудіювання, спрямовані на вимірювання названих вище умінь, реалізуються за допомогою таких прийомів тестування:

1. «Зіставлення»;
2. «Перетворення інформації»;

3. «Відповіді на запитання»;
4. «Послідовне розташування».

Стисло схарактеризуємо вищезазначені прийоми тестування.

Тестові завдання на основі прийому «зіставлення» передбачають таку діяльність тестованого, у процесі якої відбувається зіставлення двох елементів на основі перехресного вибору для вирішення лінгвістичних завдань. Для виконання техніки зіставлення тестований повинен виконати таку логічну операцію мислення як порівняння, що розкриває схожість, тотожність або різницю. На основі цієї операції тестований виконує поставлене перед ним завдання. Слід зазначити, що такі тестові завдання є ефективними та доцільними для студентів другого курсу, оскільки ця вікова категорія характеризується високою продуктивністю мислення.

Приєм тестування «перетворення інформації» передбачає трансформування запропонованої інформації. Виконання тестових завдань із застосуванням такого прийому вимагає від тестованих дій та операцій перетворювального характеру. Іншими словами, при виконанні такого завдання тестований здійснює розумову операцію щодо перетворення компонентів цього завдання. Виконання таких тестових завдань нагадує способи обробки інформації, що сприймається на слух в умовах реального життя.

Тестові завдання із залученням прийому «відповіді на запитання» передбачають відповідь тестованого на конкретне запитання. Тестові завдання з аудіювання із застосуванням прийому «відповіді на запитання» є доцільними для вимірювання вмінь глобального, детального та критичного рівнів розуміння тексту, а саме умінь визначати головну думку і тему повідомлення, умінь визначати підтеми, субпідтеми повідомлення, умінь прогнозувати на смисловому рівні, робити висновки на основі змісту повідомлення, розуміючи підтекст.

Приєм «послідовне розташування» відображає таку розумову операцію як «розташування за певним порядком». Спосіб виявлення сформованості вмінь виділяти смислові віхи повідомлення, встановлювати логічні зв'язки між елементами повідомлення передбачає залучення саме названої операції, а відтак і доцільність застосування прийому «послідовне розташування» для вимірювання рівня сформованості названих вище аудитивних вмінь. Завдання на основі цього прийому

вимагають від тестованих розміщення фактів повідомлення у послідовності, яка передає логіку інформації аудіотексту.

Отже, розробка тестових завдань, з використанням описаних вище прийомів тестування, забезпечує точне вимірювання рівня сформованості аудитивних умінь у студентів, що сприяє підвищенню ефективності навчання аудіювання в цілому.

### **Список використаних джерел**

1. Weir C. Understanding and Developing Language tests. – New York, London: Prentice Hall Europe, 1993. – p. 99.

*Ольга Бешлей*

*Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича  
м. Чернівці (Україна)*

## **РОЛЬ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ У ФОРМУВАННІ ОБРАЗУ МОЛОДОЇ ЖІНКИ В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ МАС-МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ**

Для сучасного гуманітарного знання особливого значення набувають мова і дискурс як результат мовленнєвої діяльності людини, підвищується значення мовної особистості. Антропоорієнтований підхід в мовознавстві передбачає дослідження взаємозв'язку гендера і мови, яким займається сучасний науковий напрямок – гендерна лінгвістика. В її рамках можна простежити, яким чином гендер відображається в мові і якими мовними засобами він конструюється. Гендерні дослідження в мовознавстві охоплюють дуже широке коло питань та розглядають конструювання жіночої ідентичності як один з параметрів особистості.

Під мовним конструюванням гендеру в роботі розуміємо «когнітивну діяльність імплікаційного характеру, в основі якої лежить співвіднесення мовних форм / сигналів з гендерними уявленнями, які є частиною універсуму загальних смислів представників культури» [2, с. 12].

Популярним об'єктом лінгвістичних досліджень стає дискурс засобів масової інформації як показник змін в стані соціально-культурних відносин сучасного суспільства. На сучасному етапі медіа-тексти – найпопулярніша форма існування

мови, а «їх сукупна кількість перевищує загальний обсяг мовлення в інших сферах людської діяльності» [3, с. 182].

**Актуальним** є дослідження взаємодії мови і гендеру в рекламному дискурсі в зв'язку з тією роллю, яку відіграють ЗМІ в створенні масової культури і конструюванні соціальної реальності. Мас-медіа відрізняє не тільки здатність відтворення культурних цінностей і орієнтирів, нормативних зразків і моделей поведінки, а й можливість активно впливати на формування споживчої політики про світовідчуття, невід'ємною частиною якого є уявлення про сучасний ідеал жінки.

Жіночі англомовні журнали яскраво відображають специфіку масово-комунікативних процесів англомовного суспільства, безпосередньо беруть участь в створенні стереотипних образів молодої жінки [4, с. 101]. Такі журнали про спосіб життя є самостійним видом медіа-дискурсу, адресованим широкому колу читачів, що висвітлює всі сфери життя: здоров'я, робота, відносини, мода, спорт, харчування, захоплення. Метою цих видань є формування у читачів певного стилю життя і прагнення до успіху в різних аспектах діяльності в сучасній реальності, особливий акцент робиться на красу і гендерних відносинах. У динамічному аспекті журнальний медіа-дискурс за допомогою уявлень про стиль життя («*lifestyle*») створює освітній соціокультурний простір, інтегруючи і узагальнюючи традиційні і сучасні культурні, соціальні та лінгвістичні стандарти в дусі глобалізації.

На сучасному етапі переважає кілька типів комунікативних стратегій у взаємодії з аудиторією: маніпулятивна, конвенціональна (діалогове спілкування), презентаційна (пасивне спілкування з читацьким сегментом). Збільшення можливостей преси в плані координування поведінкових моделей, регулювання способу мислення, зростання ефективності рекламної комунікації стали предметами досліджень, результати яких констатували високі можливості ЗМІ в управлінні увагою читацьких сегментів, переконанні, зміні поведінки, інтересів.

В основі сучасних жіночих образів лежать стереотипні уявлення про поведінку і призначення жінки. Під стереотипом прийнято розуміти схематично стандартизований образ, який легко запам'ятати та можна використати для характеристики соціального об'єкта, групи, спільності. Конструювання

поведінкових моделей відбувається на основі широкого використання гендерних стереотипів.

Важливо підкреслити, що в образах особливу важливість має емоційно-оцінна складова. Оскільки образ формується в свідомості людини в процесі синтезу вражень і спостережень, то в ході його формування неминуче присутній суб'єктивний елемент: враження і спостереження залежать від досвіду, особливостей особистості, виховання, світогляду, поглядів. Формуючись у свідомості людини, образ передає певне ставлення до навколишнього світу, наділяється оцінними характеристиками за шкалою «хороший – поганий». Як зазначає Н.Д. Арутюнова, «образ формується сприйняттям, пам'яттю, уявою, накопиченими враженнями. Це головні механізми стихійного, мимовільного дослідження світу і життя. Образ формується інтуїцією. Він ніби сам по собі складається у свідомості людини. Для образів характерне самозародження і мимовільний розвиток. Цілеспрямоване втручання їм шкодить» [1, с. 318]. Однак дослідниця також підкреслює, що образи, створені нарочито для своєї або чужої свідомості, адресовані і цілеспрямовані. Адекватність оригіналу уже не обов'язкова.

При аналізі гендерних репрезентацій, представлених на сторінках ілюстрованих журналів, досить важливою є технологія створення образів жіночності, те, яким чином, за допомогою яких дискурсивних засобів, виробляються нормативні зразки. Гендерно орієнтовані ілюстровані журнали, тобто журнали для жінок, є не тільки трансляторами гендерної культури суспільства. Вони репрезентують образ молодої жінки, стратегії поведінки і моделі взаємовідносин, як між статями, так і всередині однієї статі. Вони виступають також творцями «нового погляду» або «нового образу» молодої жінки.

Можна припустити, що одним із завдань цих видань є спроба формування ідентифікаційної системи, «корпоративного стандарту», проходження якого допоможе реальним людям у повсякденному житті презентувати себе в якості представника символічної спільності «справжніх» жінок [5, с. 235].

Іншими словами, мета жіночих журналів – формування гендерних стереотипів, характерних для соціуму; складання та тиражування приписів щодо того, що значить бути «справжньою жінкою» в тому чи іншому суспільстві. Технологія репрезентації

гендеру включає два основних компоненти: ідеологічний або ціннісний компонент і етикет, а також матеріально-речову атрибутику.

Ідеологічний компонент приписів включає уявлення цінностей і світогляду, якими повинні володіти молоді жінки. При цьому декларується система жіночих ідей і поглядів. Приписи етикету і матеріально-речової атрибутики задають поведінкові зразки в повсякденних ситуаціях (на роботі, вдома, в дружній компанії тощо) і символи доречного для читачів споживання.

Конструювання образу, його змістове наповнення демонструють залежність від типу періодичного видання. Образ – форма відображення об'єкта в свідомості індивіда. На сучасному етапі значну роль в створенні і тиражуванні образів грає медійний простір. Специфіка спрямованості образу, його смислове та ідейне наповнення визначаються типом ЗМІ. Масові жіночі видання транслюють кілька образів, диференційованих з урахуванням природних функцій жінки і соціальних обов'язків. Моделювання образу в жіночих журналах відбувається в процесі відображення їх побутових, поведінкових і професійних характеристик.

Аналіз жіночих журналів дозволяє виявити певні гендерні стереотипи, за допомогою яких відбувається маніпуляція. Використання поєднання вербальних засобів створює в свідомості читача образи, які складаються в єдину картину, що знаходить асоціативний зв'язок з гендерним стереотипом.

У жіночих журналах на першому плані стоїть образ неземної богині, прекрасної фатальної жінки, кумира. У пресі регулярно з'являється чимало текстів, в яких жінка – це предмет спокуси, володарка чоловічих сердець: *a goddess; a queen; a vamp; a cult figure; an attractive girl; a glamour girl; a gorgeous woman.*

На сучасному етапі молодій жінці притаманний імідж ділової і незалежної жінки, яка має право на вільне особисте життя і може позмагатись своїми інтелектуальними здібностями з чоловіками. Наприклад:

*About 30% of young women in economically developed countries do not want to be with a man under the same roof and conduct joint household with him* (Cosmo, March 2017);

*Many young women push themselves to take on all the challenges they can find* (Cosmo, September 2017);

*As young women, we always tell ourselves that we have to appear tough and strong* (Self, September 2015).

Тиражування такого образу молоді жінки в сучасному суспільстві відбувається «опосередковано», через біографічні матеріали та інтерв'ю з відомими жінками. Відзначимо, що в більшості випадків професійна діяльність жінок відноситься до так званого «жіночого бізнесу» (модельне агентство, салон краси, бутік тощо). Отже, в сучасному мас-медійному дискурсі простежується зміщення акцентів у бік актуалізації ділової активності молоді жінки і її домінування в професійній сфері. Але, незважаючи на це, жінка повинна стежити за собою, підтримувати свою фігуру, бути турботливою дружиною, матір'ю і всюди встигати.

### Список використаних джерел

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
2. Гриценко Е. С. Язык как средство конструирования гендера: дис... д-ра филол. наук: 10.02.19. Нижний Новгород, 2005. 405 с.
3. Добросклонская Т. Г. Массмедийный дискурс как объект научного описания. Серия «Гуманитарные науки». 2014. № 13 (184). Выпуск 22. С. 181–187.
4. Фатыхова Л. А. Некоторые коммуникативные аспекты гендера. Гендер: язык, культура, коммуникация: материалы Первой международной конференции. М.: Изд-во МГЛУ, 1999. С. 101–102.
5. Jespersen O. The WomanText. The Feminist Critique of Language. London: Routledge, 1998. P. 225–241.
6. Cosmopolitan [Електронний ресурс]. URL: <http://www.cosmopolitan.com/uk/> (дата звернення: 20.10.2019).
7. Self [Електронний ресурс]. URL: <https://www.self.com/> (дата звернення: 23.10.2019).

**Вадим Богуцький**

*Національна академія внутрішніх справ  
м. Київ (Україна)*

## ПАРЕМІЇ ЯК СВОЄРІДНІ СКЛАДОВІ НАЦІОНАЛЬНОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ

Велика увага до питань мови й культури на зламі минулого і теперішнього століть, зокрема шукання віддзеркалення національно-мовних картин світу у паремійних резервах мов, стала



причиною виникнення новітніх методик вивчення та встановлення взаємозв'язків між якісними змінами мови й культури на певних стадіях їх буття. Мова – це система, що утворюється за власними принципами під впливом усіляких факторів впродовж історичних змін і являє собою запоруку існування народу. Прислів'я та приказки як своєрідні окремі частини кожної мови створюють проverbsальні фонди, що водночас знайомлять і з історичними звичаями та релігійними уявленнями, і з відтворенням властивих усьому людству характерних рис сприймання всесвіту та міркування про буденні явища та процеси.

У лінгвістичних працях прислів'я та приказки описують як «мовні ревіленти національно-культурної свідомості», «експоненти культурних знань», «скарбниця культурних традицій» [9, с. 10], їх сприймають «візитними картками будь-якої етнокультурної спільноти» [1, с. 95], «енциклопедією народного життя» [6, с. 21]. Вони характеризуються як «благодатний матеріал для виявлення національно-культурної специфіки етносу, його світовідчуття, відображення неповторних рис» [8, с. 66], хоча і підкреслюється, що «усі національні збірки прислів'їв і приказок подібні одна на одну, незважаючи на намагання укладачів відібрати найспецифічніші вислови певного народу» [7, с. 66].

Прислів'я є прагматичними одиницями [4, с. 165], яким властиве єднання конкретності, індивідуалізованості й узагальненості, відсутність зв'язку з певною реальністю. Притаманними ознаками цих мовних одиниць є «стислість, афористична природа, структурно-семантична досконалість, розмаїтість образних уявлень, безособистість, атемпоральність предиката, ритмічна організація та заримованість» [2, с. 45].

Обшир прислів'їв є «багатомірним», адже прислів'я можуть перебувати в неоднакових «вимірах», за неоднаковими «параметрами» [5, с. 109]. Паремії схожі на пропозиції, які структурують пам'ять людини і можуть подаватися як специфічні сукупності асоціацій, що з'єднують початкові уявлення і концепти. Паремійна одиниця як пропозиція, яка уможливує виокремлення у своїй структурі двох або більше концептів, може бути зображена як семантична формула «концепт + асоціативний зв'язок + концепт» [4, с. 263–264].

Узвичаєний план дослідження концептів у теперішніх розвідках з когнітивної лінгвістики охоплює певну кількість

стадій: вивчення походження слова імені концепту, його словникові визначення, словотвірний потенціал, синтагматичні контакти, характерні властивості представлення у стійких висловлюваннях, пареміях та афоризмах, які словесно передають його суть, часом беруться відомості асоціативних експериментів. Все ж варто враховувати, що «досліджувати паремії кожного народу ізольовано, не беручи до уваги паремії у фольклорі інших народів, означало б описувати лише зовнішній бік цих специфічних явищ культури, не торкаючись їх суті» [3, с. 6]. Хоча і загальновідомо, що універсальні паремійні одиниці можуть виявлятися доречними для опису характерних ознак національного сприйняття навколишнього світу, тому що знайомі широкому загалу прислів'я можуть мати характерне значення для мовлення певної окремої особи. І тільки деякі прислів'я та приказки мають свої відповідники у різних мовах, де внутрішній зміст паремій у повному обсязі проявляється в реальному мовленнєвому життєвому.

Тому вивчення національного невідривне від дослідження універсального, оскільки «своєрідність національної ментальності кожного народу – це цілісна система, де дуже часто важить не стільки абсолютна її специфічність, – в кожній – бо її рисі можна знайти ті чи інші аналоги з-поза даного етносу, – скільки неповторне поєднання свого і спільного з іншими народами, а нерідко з огляду на це й своєрідна питома вага, сприйняття і розвиток у ній спільного з іншими народами» [11, с. 5].

Отже, у пареміологічних фондах різних мов віддзеркалюються не тільки універсалії вселюдської повсякденної практики, а й виняткові приклади національної логіки, світосприйняття та світооцінювання, що допомагає виокремленню специфічних рис менталітету того чи того народу.

### **Список використаних джерел**

1. Алефиренко Н. Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры / Николай Федорович Алефиренко. – М.: Academia, 2002. – 394 с.
2. Воркачев С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт / Сергей Григорьевич Воркачев. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. – 236 с.

3. Кокаре Э. Интернациональное и национальное в латышских пословицах и поговорках / Эльза Кокаре. – Рига : Зинатие, 1978. – 294 с.
4. Крикманн А. А. Опыт объяснения некоторых семантических механизмов пословицы / А. А. Крикманн // Паремиологические исследования. – М., 1984. – С. 149–178.
5. Левин Ю. И. Провербиальное пространство / Ю.И. Левин // Паремиологическое исследование. – М., 1984. – С. 108–126.
6. Пазяк М.М. Українські прислів'я та приказки: Проблеми пареміології та пареміографії / Михайло Михайлович Пазяк. – К. : Наук.думка, 1984. – 203 с.
7. Пермяков Г.Л. Пословицы и поговорки народов Востока: [систематизированное собрание изречений двухсот народов] / Григорий Леонидович Пермяков. – М. : Лабиринт, 2001. – 624 с.
8. Постовалова В. И. Картина мира в жизнедеятельности человека / В.И. Постовалова // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / отв. ред. Б.А. Серебренников. – М., 1988. – С. 8–69.
9. Привалова И. В. Отражение национально-культурных ценностей в паремиологическом фонде языка / И.В. Привалова // Язык, сознание, коммуникация. – 2001. – Вып. 18. – С. 10–16.
10. Селиверстова Е. И. Пословичный бином как элемент паремиологического пространства языка / Е. И. Селиверстова // Междунар. научно-практ. конф., посвященная д. филол. н., проф. А.М. Мелерович [«Фразеологизм и слово в национально-культурном дискурсе (лингвистический и лингвометодический аспекты)»], (Москва, 2008 г.). – М. : Элипс, 2008. – С. 263–267.
11. Ткаченко О. Б. Мова і національна ментальність (Спроба сучасного синтезу) / Орест Борисович Ткаченко. – К. : Грамота, 2006. – 240 с.

*Леся Бондар*

*Національний технічний університет України*

*«КПІ ім. Ігоря Сікорського»*

*м. Київ (Україна)*

## **СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СЛОВСПОЛУЧЕНЬ У ФРАНКОМОВНИХ ТЕКСТАХ ХІМІЧНОЇ ГАЛУЗІ**

Словосполучення може розглядатися і як номінативна одиниця, утворена шляхом поєднання слів, структура, позбавлена предикативності, і як синтаксична, виокремлена в реченні сполука, її складова. З точки зору лексичного аналізу словосполучення є

важливим способом розширення номінативних засобів мови. Щодо граматичного аспекту зазначеного явища, у процесі його дослідження оперують термінами «сполучуваність слів» – будь-яке поєднання слів і «словосполучення», яке трактується як синтаксична одиниця з певними властивостями [1; 3]. Аналіз франкомовних текстів хімічної галузі дозволив виділити такі комбінаторні можливості лексичних одиниць як:

– самостійне слово + самостійне слово:

а) непередикативне поєднання з підрядним зв'язком: *morceaudeliège, mplaciersinoxydables*;

б) непередикативне поєднання з сурядним відношенням: *leferetlecarbone, les esters carboxyliques et les amides*;

в) передикативна структура: *laréactionsepasse*;

– службове слово + самостійне слово:

а) непередикативне: *lorsdelacombustion, pourretrouver, aumontage*;

б) передикативне поєднання: *Ils'enassure*;

– допоміжне слово + значуща частина граматичної форми: *être attiré, avoir obtenu* [1, с. 535].

З огляду на існування різних точок зору щодо трактування поняття словосполучення, зазначимо, що у межах нашого дослідження будемо користуватися тлумаченням згаданого вище мовного явища як непередикативного семантико-граматичного поєднання двох самостійних слів.

Відповідно до кількості компонентів словосполучення можуть бути простими (бінарними або двочленними) та складними (багаточленними). До складу перших входять дві самостійні частини мови: *mgaztoxicque, métatsolide, mcorpssimple, fformulemoléculaire*. Багаточленні сполуки містять кілька компонентів, які пов'язані за допомогою різних типів зв'язків: *fcombustiondusulfured'hydrogène, factiondel'acidechlorhydrique, fconservationdesatomesdefer, fconditionsdeformationdelarouille, fcombustionviveduferdansl'oxygène*.

Словосполучення можуть також зазнавати ускладнення способом «конкатенації», структура якого передбачає послідовне підпорядкування, приєднання одного залежного члена до іншого: *Lemélangedefleurdesoufre*, тобто зв'язок типу А → В → С.

Іншим способом групування елементів аналітичної структури є так звана «радіація», тобто паралельне

підпорядкування другорядного члена до головного. У межах зазначеного принципу розрізняють такі види, як неоднорідна та однорідна супідрядність. Неоднорідна супідрядність відображає поєднання двох (або більшої кількості) підрядних зв'язків, які підпорядковані головному елементу: *provenir d'une réaction chimique à la surface de l'acier au cours du trempage dans un bain*.

Однорідна супідрядність полягає в тому, що до головного елемента відносяться два залежних компонента, поєднаних сурядним зв'язком: *consommer le fer et le dioxygène de l'air*.

Також виділяють циклічні словосполучення, побудовані способом «комбінації», який передбачає додавання двох взаємозалежних елементів. Прикладами зазначеного структурування може бути дієслівно-іменний присудок, інфінітивні конструкції: *laisser chauffer l'extrémité d'un morceaudecrai* [2].

Аналіз компонентів відповідно до морфологічного критерію дозволяє виділити такі види словосполучень (відповідно до домінуючої структурної одиниці), як:

- субстантивні (найпоширеніші в наукових текстах з огляду на реалізацію номінативної функції, спрямованої на позначення понять та явищ) : *mréactif approprié, fréaction précédente, fchauxvive, fcuissondesaliments, mentartragedestuyaux;*

- дієслівні: *confirmer une hypothèse, attaquer par un acide;*

- ад'єктивні: *impossible à détartre, difficile à filtrer;*

- адвербіальні: *extrêmement vite, différemment examinés;*

- займенникові: *aucun d'eux, chacun de produits.*

Просте, неускладнене словосполучення зазвичай містить два елементи, один з яких домінує та позначає родове поняття, а інший (залежний) – є носієм диференційної ознаки. У такому випадку головний з точки зору семантики елемент виконує провідну синтаксичну функцію. У разі асиметрії такого співвідношення утворюються словосполучення з другорядними функціями. Отже, з точки зору семантичної типології виділяють такі структури словосполучення, як:

- інтерверсивні (зворотні), у яких залежний член є провідним у семантичному аспекті. До інтерверсивних належать іменникові, дієслівно-інфінітивні (структури, у яких основне значення виражається у неозначеній формі, а дієслово в особовій формі виражає модальне, фазове чи видове значення): *il continue à*

*s'enflammer, finird'augmenter*; ад'єктивні: *facile à mélanger*; словосполучення, що виражають кількісні характеристики: *unbardepressionatmosphérique*;

- аналітичні сполуки з десемантизованим компонентом, один з яких може зазнавати десемантизації і виражати загально-категоріальне значення: *donnerl'autorisation, pauvre en électrons*;

- фразеологічні словосполучення, які утворюються у разі семантичної конденсації, компоненти якого виражають одне поняття: *sonderleterrain* [1, с. 538].

Отже, аналіз структурних, граматичних та лексико-семантичних особливостей словосполучень у текстах хімічної галузі дозволив визначити їхню типологію відповідно до структурно-функціонального, морфологічного, синтаксичного (за характером зв'язку між елементами) та семантичного критеріїв.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі засобів відтворення структурно-семантичних особливостей франкомовних словосполучень в українському перекладі на матеріалі наукових текстів.

### Список використаних джерел

1. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. М. Добросвет, 2000. 832 с.
2. Dequin J., Jourdain J., Poncelet M. Sciences physiques. Paris. Bordas, 1997. 128 p.
3. Lerat P. Les langues spécialisées. Paris. PUF, 1995. 201 p.

**Олександра Бондаренко**

*Національний технічний університет України  
«КПІ ім. Ігоря Сікорського»  
м. Київ (Україна)*

### ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕОРІЇ ТА ТЕХНІКИ ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У зв'язку з тим, що КПІ ім. Ігоря Сікорського є учасником проекту «Англійський для університетів» за підтримки Британської ради, де викладається курс «англійська мова для спеціальностей» та вже вкотре проводить Міжнародну студентську олімпіаду з програмування «КРІОПЕН», де однією з найголовніших задач є переклад завдань на іноземну мову, вміння

робити переклад наукової та технічної літератури набуває особливого значення.

Досвідчені перекладачі будуть наголошувати на тому, що для успішного навчання читанню, розумінню та адекватному перекладу науково технічної літератури, конче необхідні посібники та підручники з перекладу технічних текстів, які сприятимуть кращому вивченню як лексичних, так і граматичних особливостей іноземної мови.

Окрім перекладу, одним з найважливіших навиків є не тільки уміння аналізувати різні елементи тексту та правильно перекладати іноземну науково-технічну літературу, а також «прищеплювати» навички анотування та реферування текстів.

Наука про переклад та теорія перекладу – одна із наймолодших наук мовознавства. Теорія перекладу, як наука лінгвістична, опирається на мовні закономірності, які притаманні будь-якому процесу перекладу. Переклад науково- технічної літератури, яка відрізняється науковим стилем та стилем офіційних документів, часто потребує особливого аналізу тексту, вивчення закономірностей мови науки та техніки. Все це, також, призводить до необхідності оволодіння технікою адекватного перекладу.

Поняття «техніка перекладу» зводиться до вміння знаходити обґрунтовані рішення у складній проблемній ситуації. Переклад науково-технічної літератури займає почесне місце серед інших видів перекладу. Процес перекладу – своєрідна мовна діяльність, яка направлена на найбільш повне відтворення змісту і форми іншомовного тексту [1, с. 12].

Процес перекладу складається з трьох етапів: сприйняття (читання або аудіювання) однією мовою, розуміння, відтворення іншою мовою. Одним із основних завдань теорії перекладу є вивченням закономірностей і особливостей науково-технічної літератури при перекладі.

Які саме види текстів ми можемо віднести до технічної літератури? Ми можемо відносити до науково-технічної літератури наступні види текстів:

- ✓ монографії, збірки та статті з різних проблем технічних наук (власне науково-технічна література) тощо;
- ✓ підручники, керівництва, довідники (учбова література з технічних наук) тощо;

✓ науково-популярна література з різних галузей техніки тощо.

Основною відмінною рисою науково-технічної літератури є те, що вона розрахована на фахівців в певній галузі знань.

Мова наукової та технічної літератури має свої граматичні, лексичні, фразеологічні особливості [1, с. 13].

Грамматичній структурі речення науково-технічних текстів властиві:

1. Велика кількість довгих речень з громіздкою структурою і великою кількістю другорядних і однорідних членів. При цьому залежні від підмету та присудку слова часто розташовані на значній відстані від того слова, яке вони визначають: *This approach possesses the advantage over the experimental method of greater flexibility.*

2. Використання багатокomпонентних атрибутивних словосполучень: *pulse microwave radar station; air field surface movement indicator.*

3. Вживання визначень, утворених шляхом стяження цілих синтаксичних груп: *temperature dependent* замість *dependent on temperature* etc.

4. Вживання пасивних конструкцій та оборотів: *English is spoken in many countries.*

5. Наявність пропусків деяких службових слів (артиклів, допоміжних дієслів) особливо в таблицях, графіках, інструкціях тощо: *remove short circuit.*

Найбільш типовою лексичною ознакою наукової і технічної літератури є насиченість тексту спеціальними термінами та термінологічними словосполученнями. Терміни – це слова чи словосполучення, які мають лінгвістичні властивості. Відмінність терміна від звичайного слова полягає в його значенні. Терміни висловлюють поняття, науково оброблені і властиві даній конкретній галузі науки і техніки. В лінгвістичному аспекті терміни мають явище багатозначності, як, наприклад, один і той же термін має різні значення в межах різних наук: *valve* – клапан в машинобудівництві та електронна лампа – в радіотехніці [1, с.14].

Особливі труднощі при перекладі виникають, коли один і той самий термін має різні значення в залежності від приладу чи обладнання. Одним із таких термінів є слово *key*, де, залежно від контексту, може мати наступні значення: ключ, шпилька, кнопка.



Тому, ключовим фактором при виборі правильного значення при перекладі є контекст.

Терміни-неологізми являють собою невеличкі труднощі при перекладі. Чому саме так? Бо вони ще не відображені у словниках. Особливо багато неологізмів серед фірмових назв, тобто назв тих чи інших виробів, які випускає фірма.

Окреме та особливе місце в технічних текстах займають кліше. Кліше включають в себе ідіоми, стійкі вирази, набір готових фраз. До цієї групи слід віднести такі сталі та «крилаті» неологізми, як *mitsandcooks* – «махрові реакціонери» або ж *dinosaur wing* – («крило динозавра») група людей із застарілими поглядами.

Також, однією з характерних рис технічних текстів є вживання спеціальної технічної фразеології: *atmospheric disturbance* – атмосферні перешкоди, *electric eye* – фотоелемент тощо.

В сучасній науковій та технічній літературі широко використовуються різні скорочення і абрєвіатури. Слід взяти до уваги, що загальноприйняті скорочення є офіційними та їх неможна змінювати чи/або замінювати: *D.C.* – direct current, *Co.* – company etc.

Отже, основною функцією технічної літератури є повідомлення, саме це ознакою інформаційної функції мови наукової і технічної літератури [1, с. 15].

### Список використаних джерел

1. Коваленко А.Я. Общий курс научно-технического перевода: Пособие по переводу с англ. языка на рус. Киев: «Фирма «ИНКОС», 2003. С. 320.

*Ірина Борбенчук*

*Національний технічний університет України*

*«КПІ ім. Ігоря Сікорського»*

*м. Київ (Україна)*

## ОЛІМПІАДА З ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ЯК ФОРМА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

ЗВО, що мають на меті забезпечити суспільство висококваліфікованими, креативними, здатними до самовдосконалення фахівцями, поруч із різноманітними навчальними предметами використовують для цього також

латинську мову, що є широко уживаною у світі. Так, нею проводяться конференції, ведеться ділове спілкування у Ватикані, вона викладається у школах та університетах. Такі видання, як *Latinitas* (Ватикан), *Palestra Latina* (Барселона), *Vita Latina* (Авіньон) не лише друкують латиною, а й систематично публікують результати роботи, що виконуються у різних країнах із нормування новолатинської лексики [1, с. 29].

Курс латинської мови має велике культурологічне значення. Завдяки наповненню занять з латини гуманітарним змістом процес її вивчення спонукає до розвитку мислення студентів, збагачуючи при цьому їх ерудицію. Незважаючи на те, що латинська мова є обов'язковим предметом в багатьох ЗВО, вона не викликає особливого інтересу у більшості студентів через відсутність практичної необхідності її вивчення та відродження традиційної мови і культури [2, с. 302].

Саме тому для оптимізації навчального процесу варто використовувати нові аспекти та підходи, що сформувалися у наш час. Відповідно, й олімпіаду слід розглядати не лише як ефективну форму діяльності, а й захід, що проходить в атмосфері творчості і активного спілкування, викликаючи при цьому почуття причетності до інновацій, що відбуваються в науці.

**Метою проведення олімпіади з латинської мови** є поглибити ерудицію та культурну компетентність студентів з історії, літератури, мов античного світу; залучити студентів до проведення комплексного аналізу лексико-граматичних явищ латинської мови.

Мета заходу передбачає виконання таких **завдань**: ознайомити студентів з історією та культурою римського народу; розвинути вміння аналізувати і коментувати лінгвістичні явища та процеси латинської мови; удосконалити навички метричного аналізу латинських поетичних творів та їх перекладу рідною мовою.

Учасникам пропонується пакет тестових завдань підвищеного рівня складності. Зразком можуть слугувати наступні різнотипні завдання.

### **ЗАВДАННЯ І.**

**Оберіть одну правильну відповідь:**

**1. Поставте *esse* у правильній граматичній формі: *In terra et in aqua ... vita:***

- a) sum
  - b) est
  - c) sunt
- 2. Яке з поданих слів є дієприкметником:**
- a) fons
  - b) narrans
  - c) sapiens
- 3. Слово «stipendium» у Римі означало:**
- a) учнівська платня;
  - b) солдатська платня;
  - c) учительська платня.
- 4. «Капітолійську трійцю» утворили:**
- a) Ромул, Рем і вовчиця;
  - b) Юпітер, Мінерва, Юнона;
  - c) три капітолійські храми;
- 5. Брати Ромул і Рем були:**
- a) синами Марса;
  - b) дітьми пастуха Фаустула;
  - c) онуками Амулія;
- 6. Вислів *Sine ira et studio* стосується:**
- a) способу життя;
  - b) об'єктивності історика;
  - c) справедливості в судочинстві;
- 7. Найстарішою дорогою у Римі була:**
- a) віа Саларія
  - b) віа Азинарія
  - c) віа Аппія
- 8. Мир з богами у римлян називався:**
- a) pax deorum
  - b) pax magistrorum
  - c) pax imperatorum
- 9. Відомим лікарем у римлян був:**
- a) Асклепід
  - b) Гіпократ
  - c) Цезар
- 10. Як у Римі називалися гладіаторські школи?**
- a) scholae
  - b) lyceum
  - c) ludi gladiatorii
- 11. «Salutatio» – це:**
- a) ввічливе привітання

- b) ввічливе прощання
- c) візит клієнта до свого патрона

**12. «Тога» була одягом:**

- a) сенаторів
- b) римських громадян
- c) всіх мешканців Риму

**13. Що означають терміни «trivium» і «quadrivium»?**

- a) перехрестя шляхів
- b) трійку або четвірку коней
- c) навчальні цикли

**14. Автором «Історії Риму» є:**

- a) Тіт Лівій
- b) Вергілій
- c) Гомер

**ЗАВДАННЯ II.**

1. Змінюючи лише одну літеру, спробуйте за чотири кроки перейти від слова «життя» до слова «смерть»:

VITA
MORS

2. Знайдіть у висловлюванні слово, яке може бути прочитане справа наліво (один із видів анаграми), набуваючи при цьому нового смислу: *Mitto tibi metulas; si vis cognoscere, vertas!*

**ЗАВДАННЯ III.**

Прочитайте текст та проаналізуйте граматичні помилки, які зробив монах, виганяючи біса.

*В одного чоловіка вселився біс. Викликаний на допомогу монах став заклинати біса: «Exi ex hoc corpo!» Той відповів: «Nolo». Монах: «Cur nolis?» Біс: «Loquis non bonus Latine». Монах, піднявши хреста: «Vide hoc crucem!» Біс: «Hoc est aliud rem!» і зник.*

**ЗАВДАННЯ IV.**

Дайте відповіді на запитання:

1. Які слова в українській, англійській, німецькій, французькій мовах утворені від латинських *gratia, astrum, maximus, unus*?

2. Напишіть прислів'я та приказки українською, англійською, німецькою та французькою мовами, що відповідають

латинській сентенції «Nulla causa est, in qua femina litem non moverit».

### **ЗАВДАННЯ V.**

Перекладіть рідною мовою поезію римського поета Катулла (87–54 рр. до н. е.), присвячену коханій Лесбії:

*Od(i) et amo. Quar(e) id faciam, fortasse requiris.*

*Nescio, sed fieri senti(o) et excrucior.*

При доборі конкурсних завдань для олімпіади варто враховувати загальнокультурне значення латинської мови як дисципліни. У даному випадку вони були спрямовані на перевірку знань з граматики латинської мови, традицій та вірувань римлян, латинських сентенцій.

Підсумовуючи вищесказане можна стверджувати, що олімпіада з дисципліни «Латинська мова» є важливим видом навчальної діяльності, оскільки не лише мотивує студентів до поглибленого вивчення предмета, а й підвищує лінгвокультурологічний рівень розвитку, що впливає на формування їх мовно-професійної компетентності.

### **Список використаних джерел**

1. Ворона І.І. Значення латинської мови у процесі міжкультурної комунікації. Збірник наукових праць: Педагогічні науки. Херсон, 2016. Вип. LXIX. Том 2. С. 27–32.
2. Румик О.Л. Щодо гуманітарного аспекту при вивченні латинської мови. Вісник Дніпровського університету. Серія: Мовознавство. Дніпропетровськ, 2010. Вип. 16. Т. 18. С. 299-304
3. Подосинова А.В. LINGUA LATINA. Введение в латинский язык и античную культуру. М. 2008. 256 с.

***Інна Борковська***

*Національний технічний університет України  
«КПІ ім. Ігоря Сікорського»  
м. Київ (Україна)*

## **МОВНІ ТА МОВЛЕННЄВІ ЗАСОБИ ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ**

Політика є цілеспрямованою діяльністю у суспільному житті, яка пов'язана з боротьбою за утримання влади. Політична влада базується на владі впливу, на управлінні людьми різної політичної орієнтації, а керування здійснюється за допомогою

відповідних висловлювань, направлених на домінування в суспільстві. Іншими словами, політичний дискурс слугує інструментом боротьби за владу різних сил та інтересів [3, с. 113].

Характерною рисою комунікації в політиці є її спрямування на адресата з метою досягти прагматичного ефекту – спонукати слухачів до запланованої адресантом реакції. Комуніканти політичної сфери представляють суспільні та політичні позиції, а інформаційний обмін формується з вираженим прагматичним спрямуванням. Як зазначає В. Павлуцька, одними з найважливіших функцій політичного дискурсу є функції переконання і політичної пропаганди [5, с. 220-221]. Для досягнення поставленої мети необхідні ретельний відбір і організація адресантом мовних засобів різних рівнів, оскільки кінцевою ланкою у комунікації та об'єктом мовленнєвого впливу в політичному дискурсі завжди є адресат. Адресант свідомо буде своє повідомлення, щоб урахувати певну модель адресата і саме адресатна модель визначає обирання мовленнєвих засобів та побудову політичного дискурсу в цілому [4, с. 9].

Оформлення дискурсу з урахуванням адресатної моделі сприяє тому, що інформація адекватно сприймається слухачем, а це означає, що дискурс виконує своє комунікативне завдання. Для впливу на адресата, адресант-політик у своєму повідомленні використовує відповідну різноманітну мовленнєву технологію, як от: спеціальну інтонацію, порушення правил узгодження часів, спеціально підібрану лексику. Для реалізації запланованого завдання (донести інформацію до адресата) та досягнення прагматичного ефекту (спонукати адресата до певних дій) у політичному дискурсі на лексичному рівні використовується: книжкова лексика, нейтральна лексика, терміни та номенклатурна лексика [2, с. 16].

Як відомо, одним з найефективніших засобів маніпулятивного впливу на свідомість адресата є метафора. Аналіз метафоричних одиниць доводить, що для політичного дискурсу характерно функціонування всіх типів метафоричних одиниць: метафор-слів, метафор-словосполучень, метафор-речень, метафор-текстів. При цьому найбільшою частотністю вживання характеризуються метафори-слова і метафори-словосполучення і рідше – метафори-пропозиції та метафори-тексти.

Продемонструємо приклад метафор-словосполучень: *We will move heaven and earth to give our children good education.*

Метафоричні одиниці актуалізують емотивне сприйняття адресатом дійсності і виступають засобом характеристичної та категоризації осіб, предметів і явищ, що дозволяє управляти процесом сприйняття адресатом-виборцем реального світу. Метафору, яка використовується для впливу на адресата в політичному дискурсі, часто трактують «політичною метафорою». Вона вирізняється тим, що робить текст простішим для сприйняття і привертає увагу адресата незвичайністю сполучень і цікавим змістом повідомлення. Політична метафора є одним з найсильніших засобів впливу на свідомість суспільства в політичному аспекті. Вона слугує для зміни політичних уподобань у адресата, спонукає його до певних дій і створює в нього емоційний стан, який потрібен адресанту, наприклад: *And when everybody does their part, America gets ahead to* [6, с. 25].

Ще однією дискурсивною властивістю політичної комунікації є активне вживання різних типів повторів, що здатні виконувати різні функції, до найважливіших з яких можна віднести залучення уваги адресата, змушення запам'ятовувати тексти, а це дає адресанту-маніпулятору можливість керувати не тільки увагою, а й змінювати лінгвоментальну картину політичного світу адресата, направляти його дії, при цьому створюючи ілюзію усвідомлюваного адресатом вільного вибору [1]. Надамо приклад повтору політичного дискурсу: *The first is to make the economy work for everyday Americans, not just those at the top. To make the middle class mean something again, with rising incomes and broader horizons.*

Отже, у політичному тексті часто використовуються мовні і мовленнєві засоби з великою образністю, оскільки політичний дискурс призначений для публічних виступів і покликаний відразу заволодіти увагою слухача і впливати на його почуття та емоції.

### Список використаних джерел

1. Бочарова Э. А. Политический дискурс как средство манипуляции сознанием (на материале президентских предвыборных кампаний России и США 2002-2008 гг.). дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Белгород, 2013. 232 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/politicheskii-diskurs-kak-sfera-realizatsii-manipulyativnogo-vozddeistviya>

2. Діденко М. О. Політичний виступ як тип тексту (на матеріалі виступів німецьких політичних діячів кінця 20 століття): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Одеса, 2001. 20 с.
3. Карпчук Н. П. Адресованість в офіційному та неофіційному англомовному дискурсі: дис... канд. філол. наук: 10.02.04 . Х., 2005. 218 с.
4. Карпчук Н. П. Адресованість в офіційному та неофіційному англомовному дискурсі: автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04. Х., 2005. 20 с.
5. Павлуцька В. О. Політичний дискурс: особливості та функції. *Вісник Житомирського державного університету. Серія Філологічні науки.* Житомир, 2008. Випуск 39. С. 218-221.
6. Чудинов А. П. Политическая лингвистика: Учеб. Пособие; Изд-во «Флинта», Москва. 2006. 256 с.

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

## DES CHANSONS POUR DES SITUATIONS DE COMMUNICATION

Bien souvent, la chanson en classe de langue n'est exploitée qu'à titre accessoire : un aimable moment de détente, un supplément de motivation, au mieux le support de quelque activité revisitée. Et pourtant...

La chanson constitue un des documents authentique les plus riches de potentialités dans la perspective pédagogique, que l'on parle de langue ou de culture. Produit, aux multiples facettes, de la société contemporaine, elle en est un puissant révélateur et peut même à l'occasion en devenir un témoin conscient, souvent critique. Elle est surtout un extraordinaire objet de communication, au confluent des arts, de l'univers médiatique, du business... L'analyse des situations de communication en jeu dans une chanson peut constituer une activité extrêmement enrichissante, qu'on s'intéresse à leur enchevêtrement, reflet des strates de l'acte communicatif en général, (pour les apprenants d'un niveau avancé), ou qu'on se contente du premier degré : « J'ai l'honneur de ne pas te demander ta mais... », chantait Brassens. Qui sont ce « je » et ce « tu » ? ...



On peut considérer que trois situations fondamentales et concomitantes se superposent ou interfèrent dans le paysage communicatif de la chanson : celle qui implique l'artiste et le public, celle que met éventuellement en scène le texte chanté, qu'il soit de l'ordre de la narration ou du discours, celle qui ressortit aux mécanismes commerciaux. En somme rien de neuf, dira-t-on, par rapport au texte littéraire. Rien ... sinon que l'écrivain est une figure beaucoup plus désincarnée que le chanteur, sinon qu'il se pose un réel problème d'identification lorsqu'on s'intéresse à l'« auteur » ou au « porteur » du message véhiculé par la chanson, sinon encore que les canaux de la communication (« look », musique, paroles...) revêtent une plus grande complexité dans un cas que dans l'autre.

Mais quel artiste ? La groupie de boys band à la mode ou le consommateur audiovisuel moyen verront surtout l'interprète. Que celui-ci coïncide avec l'auteur, voire le compositeur, et la situation paraît simple. Et quel est l'artiste qu'il faut voir comme le substrat du « je », de toute façon fictif, lorsque Céline Dion chante Goldmann par exemple ? On devine aussi l'intérêt d'études comparatives : *Douce France* chantée par Trenet déjà sous l'Occupation, repris sur le générique d'un film de Truffaut quelques années plus tard, et enfin chanté à un à un meeting de SOS Racisme par les « Beurs » de Carte de Séjour, le message de l'artiste au public est-il le même ? Et quid du cas des groupes, dont les titres « signés » collectivement ?

On peut faire également faire s'interroger les apprenants sur le destinataire : la Caroline de MC Solar peut être à la fois l'élue du cœur du « rappeur tendre », la silhouette féminine qui se pare des traits de toutes ces fans, en mal de « romantisme », victime consentante ou inconsciente d'une identification rêveuse.

Mais qui est le « vous » auquel s'adresse le Congolais Zao dans Ancien Combattant (« Semez l'amour et non la guerre mes amis ») ? S'agit-il seulement et vaguement de cette entité anonyme et protéiforme que l'élève a coutume de désigner spontanément par « nous » ou « le public » ? Quel est même le degré de « réalité » de ces destinataires ?

On n'est jamais très sûr, dès qu'il y a œuvre de création, des frontières entre ce qui est « vrai » et qui ne « l' » est pas. Pourtant, dans bien des cas, on semble pouvoir se dispenser du doute : le rapport interprète / personnage est alors quasi identique à celui qui existe entre l'acteur et son rôle ; et le rapport parolier / personnage rappelle largement celui de l'écrivain et de ses héros. Les chansons de Ricet

Barrier constituant, parmi beaucoup d'autres, des supports d'activités riches et amusants si l'on s'est donné pour objectif d'étudier ces situations de communication « mise en scène », ainsi que ce qu'elles impliquent de culturel et de social.

Un des personnages-narrateurs de Ricet Barrier a les apparences, dans la nature de ses propos comme dans son accent, du petit paysan français, quelque peu dépassé par le nouvel ordre économique mais suffisamment futé pour en tirer profit (*Y a plus d'sous*, où il s'adresse à un « monsieur » pris à témoin), observateur atterré et goguenard des hordes de touristes citadins, interpellant tour à tour sa femme et ses enfants (*Les Vacanciers*).

A travers l'immensité du répertoire français et francophone (que la langue utilisée soit le français ou non), il y a matière à faire découvrir l'infinie variété des gens, des milieux, des époques, des rapports humains, des manières de communiquer...

On touche ici à la dimension certainement la plus difficile à explorer, tant la plupart des tenants et des aboutissants de cet aspect-là du produit de communication qu'est la chanson restent ignorés ou méconnus des non-initiés. Pourtant, nul besoin d'un sens de l'observation exceptionnellement aiguë pour pressentir que, derrière les musculatures luisantes des 2 BE 3, l'habillage et le maquillage celto-rap d'un traditionnel breton interprété en son temps par Alain Stivell (Manu : *La Tribu de Dana*) ou le « lancement » orchestré des stars éphémères et autres tubes de l'été, on trouverait la griffe précise de tel producteur, le savoir-faire médiatique de tel imprésario... Le chanteur est vendu avec les mêmes stratégies qu'un produit de grande consommation, ou il se vend lui-même et vient assurer sa « promotion » sur les plateaux de télévision, soignant son « look » et ne réparant pas entre deux écrans publicitaires. L'artiste est trahi ou se trahit, associant son image à celle d'une firme automobile, d'une boisson rafraichissante. Il trahit parfois les siens – ceux qui croyaient avoir trouvé en lui le rocker dur, le rappeur pur – quand les disques d'or et la boursoufflure du compte en banque lui font oublier les galères des cités de banlieue. Il peut aussi se retrouver, et user de cette image à des fins avouables (que l'on pense à Sol En Si, Association de solidarité avec les enfants sidéens...) Quoi qu'il en soit, chacun de ces faits et gestes est susceptible d'interprétation, soupçonnable d'intentions ... de quelle nature et de quelle signification ? Il y a là matière à réflexion,

recherches et débats : autant d'exercices auxquels on peut se livrer avec des apprenants avancés.

De la discussion à bâtons rompus à la reconstitution sous forme de jeu de rôles, de l'étude des registres de langue et du jeu pronominal aux investigations sur les représentations socioculturelles, du travail sur la musique au travail sur l'image..., il y a beaucoup à faire avec la chanson. Et c'est un document facile à se procurer pour les élèves, et de ce fait, motivant, car ils se rendent compte qu'en dehors de la salle de classe, ils ont la possibilité de rester en contact avec la langue, d'une façon plus personnelle, et donc plus attractive. La chanson est certainement le support par excellence auquel tout un chacun est habitué, puisqu'il fait partie de la vie quotidienne, de façon consciente ou inconsciente. D'autant que l'on peut y associer aisément tout un réseau de documents et de supports variés, maniables et motivants : presse spécialisée, émissions de variété, zapping sur la bande FM, clips, sites internet, etc. L'élève pourra y explorer avec une lucidité toute neuve un univers qu'il croit parfois maîtriser mieux qu'adulte ; l'enseignant, lui, trouvera là un moyen de se rapprocher des préoccupations des apprenants. Entre eux se nouera sans doute un nouveau rapport, avec les retombées bénéfiques que l'on devine pour la pratique des compétences communicatives et de la dynamique interculturelle.

A titre d'exemple nous proposons une fiche pédagogique sur la chanson « Aïcha » par Khaled dont l'objectif est d'améliorer la compréhension et l'expression orales, de réviser la morphologie du futur et son emploi dans la structure si + présent / futur, de travailler sur le passage du style direct au style indirect et d'inventer une histoire qui justifie le texte de la chanson. Public : adultes ou grands adolescents, à partir de 240 heures de formation en français.

Pour éveiller l'intérêt des élèves, on peut leur présenter le titre, le chanteur et le refrain. Ils s'apercevront qu'il s'agit de prénoms arabes ; le professeur leur expliquera pourquoi un chanteur arabe chante en français, ce qui permet de faire référence à la francophonie et au passé colonial français. On demandera aussi aux élèves d'émettre des hypothèses sur le thème qu'aborde la chanson.

A partir d'une première écoute de la chanson, les élèves complètent le texte à trous qui leur a été distribué. Les formes verbales du passé et du futur ont été effacées afin d'en permettre la révision. On procède à la correction après une deuxième écoute. Chaque élève relève

les mots ou expressions inconnus. On peut inviter les uns à en rechercher le sens dans le dictionnaire et à en confronter l'explication avec celle des autres. Au fil de l'activité, le professeur sera rapidement amené à expliciter les images poétiques.

Puis, par groupes de deux ou trois, on demandera d'imaginer comment sont les personnages, où ils se trouvent, le décor, la situation, etc. Il s'agira ensuite de continuer oralement l'échange et de rapporter ce qui a été imaginé au reste de la classe, en passant du style direct au style indirect. Enfin, on demandera de faire individuellement et par écrit à la maison le récit de ce qui se passera après, en justifiant le texte de la chanson. L'attention se portera alors particulièrement sur la concordance des temps à partir du verbe introducteur : il lui avait demandé si elle + imparfait ou conditionnel ; il lui demandera si + elle / ils + présent, etc.

Pour pratiquer l'expression orale et, si possible, entamer un débat, on proposera aux élèves de discuter par groupes de différentes questions autour de la chanson. Chaque groupe devra en rendre compte devant les autres qui poseront à leur tour des questions ; la situation de la femme dans les pays arabes, les relations amoureuses, les stratégies de séduction et les réactions qu'elles suscitent ... autant de thèmes porteurs qui favorisent la prise de parole de chacun et l'échange interculturel.

Une autre activité supplémentaire, c'est de demander aux élèves d'imaginer le scénario d'un clip propre à la chanson écoutée, puis on le compare avec le clip original et on en discute.

Donc, en travaillant avec des chansons en cours de langue, on développe les compétences linguistiques et culturelles, des capacités d'écoute et d'attention avec la découverte sonore authentique, la compréhension et l'expression orale et écrite. Cette activité permet aux apprenants d'être en contact avec des locuteurs natifs et de s'habituer à la mélodie de la langue cible avec son rythme, sa prononciation et son intonation. Comme on voit la chanson peut jouer des rôles multiples dans l'enseignement de la langue selon les besoins, les intérêts et les possibilités des professeurs et des apprenants.

## **АКАДЕМІЧНА ГРАМОТНІСТЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Академічна грамотність – це комплекс навичок і компетенцій, пов’язаних з передачею знань. Це поняття широко використовується в англomовному педагогічному дискурсі та тяжіє до готовності студента до навчальної діяльності в межах закладу вищої освіти, а також рівня професійної компетентності майбутнього фахівця [3, с. 63].

У вітчизняному дискурсивному полі поняття академічної грамотності з’явилося порівняно недавно, і ми спостерігаємо неабиякий інтерес до цього явища з боку науковців. Проте місце академічної грамотності у процесі навчання іноземної мови залишається недостатньо розкритим і потребує більш детального аналізу.

На думку О. Асадчих, академічна грамотність є системою знань та комплексного розвитку мовленнєвих компетенцій письма, читання, говоріння та аудіювання[1, с. 112], необхідних студентам для успішного оволодіння іноземною мовою, та є основою вміння ясно, правильно та лаконічно формулювати ідеї, транслювати чи адекватно розуміти їх з урахуванням професійної чи наукової діяльності.

У контексті вивчення іноземної мови академічна грамотність означає вміння студентів правильно транслювати академічний письмовий дискурс на базі іншомовних професійно спрямованих текстів, критично мислити, вдосконалювати свою самоосвітню компетентність для підвищення рівня навчальних досягнень майбутніх фахівців та формування у них професійної компетентності [1, с. 112].

Т. Лавриненко зазначає, що основу академічної грамотності складають вміння оперувати різними мовами, усвідомлювати відмінності між цими мовами та розуміти самі ці мови, тобто аналізувати й критично осмислювати різні трансформовані види інформації та докази, побудовані на основі визначених знань та методів [3, с. 63].

Б. Грін виділяє такі основні аспекти академічної грамотності у процесі вивчення іноземної мови:

- мовно-письмовий аспект (операційний компонент);
- дискурсивний та культурний аспект (крос-культурний компонент, що передбачає здійснення комунікації з певною групою людей на професійну тематику);
- критичний аспект (інтерпретаційний компонент, що тяжіє до розуміння та інтерпретації професійних чи наукових знань) [4, с. 38-39].

А. Вейдеман та Т. ван Дик вважають, що володіння студентами академічною грамотністю визначає те, як вони сприймають навчальний матеріал і обумовлює якість знань, які вони отримують в закладах вищої освіти. Крім того, дослідники тісно пов'язують академічну грамотність з мовною компетентністю. У зв'язку з цим, академічна грамотність студентів у процесі вивчення іноземної мови включає такі вміння та навички [5, с. 5]:

- 1) розуміння академічного вокабуляру в контексті;
- 2) інтерпретація використання метафор та ідіом текстів професійного спрямування, розуміння конотацій, гри слів та натяків;
- 3) розуміння зв'язків між різними частинами тексту, усвідомлення логічного викладу професійного чи академічного тексту;
- 4) генерування вступу та висновків професійних та наукових текстів;
- 5) розпізнавання текстів різних жанрів та розуміння їх лексико-граматичних особливостей;
- 6) інтерпретація, використання та вироблення інформації у графічному та візуальному форматі;
- 7) визначення першочергової та другорядної інформації;
- 8) розрізнення фактів, аргументів, припущень та власної думки автора;
- 9) вміння проводити порівняння та категоризацію інформації в професійних та наукових текстах;
- 10) вміння здійснювати математичні розрахунки на основі інформації, відображеної в текстах;
- 11) розуміти комунікативну функцію тексту професійного спрямування;

12) вміння здійснювати наукову розвідку та генерувати актуальні наукові результати.

Закордоном формулювання вмінь академічної грамотності вважається інституційним обов'язком вищих закладів мовної освіти [2, с. 137]. Це свідчить про важливість цього компоненту для формування професійної компетентності. Ці вимоги слід врахувати і під час формування програми підготовки студентів у вітчизняних закладах вищої мовної освіти.

На основі аналізу зарубіжних наукових джерел [6, с. 5] можемо окреслити вимоги до формування академічної грамотності у процесі навчання іноземної мови у закладі вищої освіти. Вони є наступними:

1) традиційні підручники для навчання читання та письма не є достатніми для формування інтегрованого, критичного та сфокусованого на професійну діяльність мислення;

2) стандартні робочі зошити для вдосконалення лексико-граматичних навичок не сприяє формуванню академічної грамотності на достатньому рівні, тому студенти повинні працювати з спеціально розробленими текстами професійного спрямування;

3) тексти для читання повинні бути повними, комплексними та відповідати рівню закладу вищої освіти;

4) робота з текстами для читання повинна бути організована на тематичній основі та безпосередньо презентувати визначену тему з багатьох аспектів для її всебічного аналізу;

5) художня література та перегляд художніх фільмів сприяє формуванню академічної грамотності у студентів лише у поєднанні з тематичними неадаптованими науковими чи науково-популярними текстами професійного спрямування.

Академічна грамотність – ключова умова успішного функціонування студента в академічному середовищі, а також є умовою формування професійної компетентності майбутнього фахівця. У процесі навчання іноземної мови слід враховувати особливості формування академічної грамотності та використовувати усі можливості освітнього процесу для засвоєння її аспектів для розвитку мовленнєвих компетенцій тих, хто навчається.

## Список використаних джерел

1. Асадчих О.В. Теоретико-методичні основи формування вмінь академічної грамотності у студентів-японістів мовних ВНЗ України. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 69(1). С. 111-116.
2. Короткіна І. Б. Грамотность в век информационных технологий: в поисках концептуального единства. *Образование и общество*. 2009. № 3. С. 130-137.
3. Лавриненко Т. П. Академічна грамотність як засіб формування міжкультурної комунікації. *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ*: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ (21 березня 2017 р.). Київ: КНЕУ. 2017. С. 60-65.
4. Green B. The new literacy challenge. *Literacy Learning: Secondary Thoughts*. 1999. Vol. 7(1). P. 36-46.
5. Weideman A., Dyk van T. *Academic Literacy. Test your competence*. 2014. Pretoria: ICELDA. 130 p.
6. Williams J. L. *Best Practices for Teaching Academic Literacy: A Resource Book for ACLT 052 and ACLT 053*. 2016. Baltimore: University of Maryland. 16 p.

**Ірина Василенко**

*Київський національний економічний університет  
імені Вадима Гетьмана  
м. Київ (Україна)*

## ДИСТАНЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ: АКТУАЛЬНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ

Сучасна система вищої освіти стикається з новими вимогами до змісту та якості підготовки фахівців. Проте традиційні педагогічні технології не забезпечують достатню якість засвоєння швидко зростаючого обсягу знань, оскільки оновлення навчального матеріалу відбувається досить повільно у порівнянні з потребами сьогодення. У пошуку зручних та ефективних нових освітніх технологій, які б сприяли активній пізнавальній діяльності студентів та допомагали у подальшому самостійно рухатись у потрібному напрямку, навчальні заклади все частіше звертаються до сучасних систем дистанційного навчання, які цілком відповідають цим вимогам. При впровадженні дистанційного навчання в освіту приділяється особлива увага педагогічній змістовності навчального матеріалу та створенню належних умов



для самонавчання. Для досягнення ефективного навчального результату впровадження інтерактивних інформаційних технологій потребує чіткої структуризації навчального матеріалу, оскільки від цього безпосередньо залежить якість навчання.

Сьогодні вже існує реальна можливість якісно змінити навчальний процес завдяки появі глобальної мережі Інтернет, що відкриває нові перспективи вдосконалення та осучаснення освітньої системи. Інтеграція інтернет-технологій в освіту і, зокрема, їхнє застосування в процесі вивчення іноземних мов, відбувається доволі активно. Внаслідок у викладачів з'являється можливість більш продуктивно реалізувати цілі та завдання, актуальні для сучасного освітнього процесу, а саме: стимулювати інтерес до навчального процесу; підвищити ефективність засвоєння матеріалу; забезпечити високий рівень інтерактивності (зворотного зв'язку викладач-студент), що відкриває шлях до диференціації навчального процесу; сприяти реалізації принципу індивідуалізації навчання. Технології дистанційного навчання, що залучаються до навчального процесу, постійно модернізуються, стають більш зручними та доступними для широкого кола користувачів. Зокрема, студенти-економісти КНЕУ мають можливість користуватись однією з найзручніших інтернет-технологій – системою дистанційного навчання Moodle (модульним об'єктно-орієнтованим динамічним навчальним середовищем).

Активне практичне застосування однієї з найбільш розповсюджених систем дистанційного навчання відбувається в нашому університеті протягом п'яти років з щорічним зростанням кількості користувачів. За цей період вже цілком можливо виокремити певні переваги такого типу інтерактивного навчання: багатofункціональність; можливість швидко адаптуватись до необхідних завдань завдяки способу поширення між користувачами (відкритий вихідний код); легке встановлення нових версій системи; заощадження коштів у порівнянні з традиційним навчальним процесом тощо.

Система спрямована, перш за все, на організацію взаємодії між викладачами та студентами через новий спосіб представлення навчального матеріалу. Так, у системі передбачено найзручніше керування курсами, а саме: викладач має повний контроль над курсом, який може бути обмежений тільки адміністратором; для

кожного курсу можна створити індивідуальні налаштування; система пропонує великий вибір інтерактивних елементів, таких як форуми, тести, ресурси, чати, презентації тощо; відслідковується повна інформація щодо успішності засвоєння студентом навчального матеріалу; обов'язково зберігаються останні зміни, внесені в курс з моменту останньої авторизації користувача; система інтегрована з поштовими системами, що дає можливість обміну інформацією між викладачем та студентами.

Так, під час практичних занять з іноземної мови в системі Moodle викладач має можливість відправляти студентам теоретичні матеріали у вигляді файлів (вибірки із базового підручника) або посилань на зовнішні сайти, що значно розширює обсяг навчального матеріалу. В разі необхідності у викладача є можливість організувати спілкування із студентами системи через форум або чат (спілкування у чаті відбувається в режимі реального часу) та обмінюватись повідомленнями, задавати запитання та відповідати на них. Перевірка завдань відбувається через систему «Завдання» або «Тест». «Завдання» приймаються у вигляді файлів формату doc або docx. «Тести» складаються з *багатоваріантних питань* та питань типу *правильно/неправильно*. Можливість внесення змін у відповідь зберігається протягом певного часу, визначеного викладачем. Перевірку файлів «Завдання» викладач робить в ручному режимі, а тестові завдання система Moodle перевіряє автоматично із зазначенням всіх помилкових відповідей, що суттєво заощаджує час викладача та є цікавою опцією для студентів.

Крім того, в системі дистанційного навчання є можливість ведення персонального щоденника користувача (блога), який, в залежності від налаштувань, встановлених адміністратором, може мати декілька варіантів доступності: доступний всім користувачам системи дистанційного навчання; доступний тільки учасникам свого дистанційного курсу; може бути повністю заборонений. Проте, поки що ця опція не набула достатньої популярності серед користувачів. Ще одна цікава опція системи – елемент Вікі (дозволяє користувачам вести спільну роботу над документами), також знаходиться на етапі більш активного впровадження, оскільки поки що курс фахової іноземної мови розрахований на суто індивідуальне засвоєння навчального матеріалу. Зараз триває

робота над створенням нових видів завдань з ціллю активізації цієї функції.

Узагальнюючи, треба зазначити, що поширення інформаційних технологій на всі сфери людського життя, серед яких навчальний процес починає виходити на перші позиції, сприяє вирішенню широкого кола питань, і, перш за все, самореалізації та самовираженню майбутніх фахівців, їхній конкурентоспроможності на ринку праці. Проте, для успішної реалізації цих завдань необхідно постійно оновлювати та осучаснювати зміст навчального матеріалу поряд із вдосконаленням процесу інтерактивного навчання, активніше створювати належні умови для інтенсифікації процесу підготовки викладачів до роботи в умовах сучасного інформаційного простору.

### **Список використаних джерел**

1. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle. Учебное пособие. 2-е изд. испр. и доп. – Харьков, ХНАГХ, 2009. – 292 с.
2. Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE. Метод. посібник / Ю.В. Триус, І.В. Герасименко, В.М. Франчук // За ред. Ю.В. Триуса. – Черкаси, ЧДТУ, 2012. – 220 с.

***Наталія Василюшина***

*Національний авіаційний університет  
м. Київ (Україна)*

### **СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТУРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

На сьогодні Україна намагається приєднатися до євроінтеграційних процесів, які позитивно вплинуть на становлення та розвитку окремих галузей економіки. Це, у свою чергу, надасть можливість створити нові робочі місця, поліпшити соціальну сферу, покращити товарообіг з країнами Західної Європи. Сьогодні дослідження проблеми впливу чинників євроінтеграції на становлення, туризму України залишається актуальним у вітчизняній науці. Цією тематикою цікавилися В. Артеменко, В. Списка, В. Гречаник, С. Зікеєва, О. Краєвська. Вони приділяли увагу різним аспектам співпраці України з ЄС у туристичній галузі. Відмітимо, що сьогодні євроінтеграційні

процеси дають змогу країні створити спеціальні інститути, які дозволять функціонувати в загальноєвропейському просторі. Для вітчизняної туристичної галузі це дуже важливо. Так як Україна володіє значним рекреаційним та культурним потенціалами, який дає можливість розвивати різні напрямки туризму: зелений, курортний, пізнавальний, діловий, лікувально-оздоровчий.

Відмітимо, що сьогодні змінюються основні тенденції розвитку світової туристичної галузі. Цей факт повинні розуміти і в Україні. Так, наприклад, науковці В. Гречаник та С. Вальченко виділили головні напрями розвитку сучасного міжнародного туризму.

По-перше, вчені акцентують увагу на збільшені популярності таких видів туризму, як політичний, культурний, діловий, тематичний і пригодницький.

По-друге, сьогодні спостерігається покращення якості послуг. Це пов'язано зі збільшення конкуренції на світовому туристичному ринку.

По-третє, більшість людей виділяє на туристичні поїздки значну частку сімейного бюджету. Ця тенденція з кожним роком все більше зростає.

По-четверте, індивідуальні форми туризму стають більш популярними серед споживачів. Таким чином світовий туризм став одним із способів розвитку людства в цілому.

Отже, міжнародний туризм нерозривно пов'язаний з розвитком світової економіки. Україна, яка є складовою цього сегменту, повинна уважно слідкувати за змінами та приймати в них участь. При цьому державна влада може, використовуючи вітчизняний природний та історико-культурний потенціали, розвинути туристичну галузь до європейського рівня. Для цього необхідно поліпшити законодавчу базу, налагодити інфраструктуру, проводити різні маркетингові заходи тощо. В комплексі ці та інші заходи нададуть можливість не тільки інтегруватися в європейську спільноту, а й інтенсифікувати розвиток вітчизняної туристичної галузі, яка може стати одним з основних напрямків розвитку економіки і навіть її «локомотивом». Поліпшення умов ведення туристичного бізнесу також дасть можливість налагодити більш тісні взаємовідносини з країнами членами Європейського Союзу [1].

На сьогодні Україні дуже важливо налагодити тісні економічні, політичні та культурні відносини з ЄС. Так як від цього залежить подальший розвиток держави в європейському просторі. Значну увагу державна влада приділяє саме розвитку відносин з ЄС у галузі туризму. Проаналізуємо напрацювання вчених О. Краєвської, Ю. Присяжнюк та С. Зікєєвої, які розглядали розвиток відносин з ЄС на початку ХХІ ст. в правовому та соціально-економічному полі. Виділимо основні аспекти розвитку відносин ЄС та України в туристичній сфері. При цьому автор виділить деякі нормативні документи та економічні аспекти розвитку вітчизняного туризму в загальноєвропейській площині.

В 2014 р. між Україною та ЄС, Європейським співтовариством з атомної енергії та їх державами-членами була підписана Угода про асоціацію, яка була ратифікована Україною відповідним законом 16 вересня 2014 р. Так, наприклад, в статті 19 цього документу йдеться про те, що сторони-підписанти гарантують спрощення візового режиму. Цей факт дає можливість в разі збільшити потік туристів за кордон та в саму країну [1].

Крім цього, в зазначеній міжнародній Угоді «Економічне та галузеве співробітництво» присвячена саме туристичній галузі. Даний документ регламентує, наприклад, основні напрямки співробітництва в туристичній галузі.

Співробітництво, зокрема, зосереджується на таких напрямках:

- обміні інформацією, найкращими практиками, досвідом та передачі «ноу-хау», зокрема інноваційних технологій;
- встановленні стратегічного партнерства між державними, приватними та суспільними інтересами з метою забезпечення сталого розвитку туризму;
- просуванні та розвитку туристичних продуктів і ринків, інфраструктури, людських ресурсів та інституційних структур;
- розвитку та імплементації ефективних політик і стратегій, зокрема відповідних правових, адміністративних та фінансових аспектів;
- навчанні спеціалістів з туризму, а також нарощенні потенціалу в галузі туризму з метою підвищення стандартів якості надання туристичних послуг;
- розвитку і сприянні туризму на основі місцевих громад.

На нашу думку, євроінтеграція є важливим аспектом у розвитку вітчизняної туристичної галузі. Державна влада, а передусім громадянське суспільство, зацікавлені в інтенсифікації відносин України з ЄС у галузі туризму, адже вказаний процес може привести до низки переваг: збільшення туристичних потоків на території України, значні вливання іноземних інвестицій, поліпшення якості надання туристичних послуг, розбудова вітчизняної інфраструктури, поповнення державного та місцевих бюджетів.

Таким чином, тісна співпраця з ЄС може позитивно відобразитися на вітчизняній економіці в цілому. Зокрема, туристична галузь може стати однією з основних напрямків розвитку економіки держави.

На сучасному етапі, коли професійна освіта зокрема туристична, виступає посередником інтеграційних процесів, сфера послуг потребує професіоналів, які володіють інноваційними технологіями та програмами, особливостями спілкування з клієнтами, іноземними мовами та толерантним мисленням.

Якісна професійно-практична підготовка студентів вищих навчальних закладів є складовою навчального плану та необхідною передумовою працевлаштування випускників і спрямовується на їх захист від безробіття. Висока конкуренція на ринку праці змушує вищі навчальні заклади розробляти нові механізми співпраці з галузевими підприємствами задля підвищення ефективності навчання. Знання є необхідним, але недостатнім результатом навчання на сучасному етапі розвитку суспільства, оскільки не забезпечує готовність студента до самостійної діяльності. Уміння – це здатність оперувати знаннями при вирішенні професійних завдань. У зв'язку з цим, метою освітніх закладів є не стільки підготовка кадрів з ґрунтовними знаннями, скільки глибоко мотивованих спеціалістів з розвиненими професійними навичками, готових до виконання відповідних до фаху розумових чи фізичних дій, творчих особистостей, здатних аналізувати соціально-економічні зміни в суспільстві та розробляти перспективні програми розвитку як окремо взятого підприємства так і галузі чи держави [3].

Практична підготовка завжди була невід'ємною частиною навчального процесу у закладах туристичного профілю, її значення підсилюється специфікою таких дисциплін як «Активний

туризм», «Технологія туристичної діяльності», «Технологія готельної справи», «Організація екскурсійних послуг», «Організація транспортних послуг», які мають чітко окреслений прикладний характер, і опанування яких формується на основі предметно-практичної діяльності. Практика майбутніх фахівців з туризму забезпечує розширення сфери пізнання студентів завдяки спостереженню за здійсненням операцій працівником підприємства, його активність, діяльність, у процесі якої на основі знань розвиваються фахові вміння та навички, відбувається професійне становлення майбутнього спеціаліста [2; 3].

Пошуком шляхів організації якісної практичної підготовки спеціалістів туристичної галузі займаються вітчизняні та зарубіжні вчені, зокрема В. Федорченко наголошує, що практичне навчання студентів у реальному середовищі індустрії гостинності шляхом оволодіння професійно значущими знаннями, формування умінь і навичок – це основний напрям удосконалення професійної майстерності. Навчальна і виробнича практика дає змогу ознайомити студентів з роботою підприємств та установ, з її організацією, управлінням, плануванням. Завдяки цьому практиканти одержують інформацію про зміст та особливості майбутньої професійної діяльності, вивчають регіональні особливості туризму.

Аналізуючи роль практики у процесі підготовки фахівця, Л. Поважна вказує на її значення у розвитку навичок організаторської, управлінської діяльності, у прийнятті професійних рішень з урахуванням їх соціально-економічних та психологічних наслідків та застосуванні прогресивного досвіду у майбутній діяльності.

Питання розробки методики підготовки кадрів туристичного напрямку економіки досліджували ряд українських та російських вчених В. Федорченко, І. Зорін, Е. Гараніна, І. Зязюн, В. Квартальнов, Л. Сакур, Г. Черній. Так, Г. Черній розглядала досвід підготовки майбутніх фахівців туристичної сфери в Україні та світі, В. Федорченко висвітлювала історію екскурсійної діяльності в Україні, педагогіку туризму, Л. Сакур досліджувала теорію і практику підготовки спеціалістів сфери туризму в розвинених країнах світу, А. Волкова займалася оглядом професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців туристичного профілю як проблеми порівняльної педагогіки [4].

Грунтовні дослідження проблем туризму зарубіжними вченими привели до появи різноманітних підходів до моделювання якісної практичної підготовки студентів. Вважаємо за доцільне розглянути досвід організації виробничої практики провідним освітнім закладом з туризму Австралії. Школа туризму Квінслендського університету розробила програму розвитку індустріального партнерства, основною метою якої є органічний зв'язок науки з практикою, цілісність професійної підготовки, послідовність формування у студентів системи умінь і навичок, набуття студентами професійного досвіду на різних стадіях виробництва туристичного продукту, включаючи організацію практики на рівні вищих ланок управління підприємствами. Залучення до співпраці головних менеджерів відіграло особливу роль, воно спонукало працівників компаній переглянути своє ставлення до наставництва.

Проте сучасні тенденції розвитку туризму створюють нові умови для підготовки професійних та компетентних кадрів з їх подальшим працевлаштуванням. Тому, завдання удосконалення організації учбового навчального процесу в підготовці спеціалістів туристичної діяльності, формування їх професійних і ділових якостей на сьогодні є ведучою, як для програми подальшого розвитку туризму так і для становлення освітньої системи в країні в нових перехідних умовах [2; 3].

На момент отримання Україною незалежності, туристична галузь не визнавалася частиною економіки і розглядалася як прикладна. Тоді існувало лише чотири осередки підготовки фахівців туристичної сфери: Київський та Сімферопольський університети, Інститут туризму профспілок і технікум готельного господарств. За роки своєї незалежності Україна зробила значні кроки в сфері туристичної освіти та створила власну систему. На сьогодні наукове, методичне й кадрове забезпечення у сфері туризму здійснюють понад 130 вищих навчальних закладів, 4 науково-дослідні інститути Міністерства охорони здоров'я України та Науковий центр розвитку туризму Міністерства культури і туризму України.

Проте варто зазначити, що система туристичної освіти в Україні знаходиться лише в стадії свого розвитку, і залишається вирішити багато важливих завдань для досягнення високого рівня професійної підготовки кадрів.



Розв'язання цих важливих завдань гальмується низкою суперечностей, зокрема між:

- вимогами ринку праці до професійної підготовки фахівців сфери туризму та рівнем їхньої кваліфікації, що не відповідає сучасним світовим тенденціям і зростаючим потребам в умовах інформаційно-технологічного розвитку;

- необхідністю підвищення рівня фундаментальності туристської освіти та недосконалістю професійно-кваліфікаційної структури кадрів;

- процесами гуманізації, гуманітаризації освітньо-виховної діяльності та їх формальним врахуванням у професійній підготовці майбутніх фахівців для сфери туризму;

- потребами культурологічної підготовки фахівців для сфери туризму з урахуванням етнонаціональних, соціально-культурних та інших особливостей різних регіонів й недооцінкою цього напрямку через відомі ідеологічні причини;

- необхідністю врахування особливостей становлення і розвитку вітчизняної системи туристської освіти, прогресивних ідей зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців для сфери туризму та їх недослідженістю у вітчизняній педагогічній науці, нерідко ігноруванням у педагогічній практиці;

- зростаючим потребами щодо теоретичного обґрунтування і науково-методичного забезпечення розвитку і функціонування туристської освіти і відсутністю в Україні спеціалізованих науково-дослідних інституцій.

Існує три аспекти підготовки фахівців, що важливі для будь-якої сфери туризму, а саме:

- фундаментальне навчання (теоретичні знання), яке відповідає за отримання знань згідно навчальному плану спеціальності;

- технічне навчання (практичні знання), яке відточує майстерність і розробляє навички, необхідні для даної спеціалізації;

- особисті здібності (психологія і самовдосконалення), що відображають особисті якості фахівця.

Таким чином, головною метою туристичної освіти є покращення її якості з урахуванням тенденцій розвитку світового туризму, досвіду провідних профільних навчальних закладів та потреб національних підприємств.

На нашу думку, невід’ємними умовами нової, більш якісної підготовки фахівців з туризму повинні стати:

1. Рациональне поєднання теорії і практики в процесі фахової підготовки.

2. Організація практики на базі діючих готелів, туристичних агенств та підприємств.

3. Оплачувані закордонні стажування.

4. Введення у навчальний план кількох іноземних мов англійської, а також другої іноземної мови, зокрема іспанської, французької, німецької, італійської, польської та ще однієї європейської мови на вибір.

5. Поглиблення вивчення таких навчальних курсів як «Психологія» та «Конфліктологія», «Етика бізнесу» з метою покращення особистісних якостей фахівця сфери туризму.

6. Активно залучатись до іноземних програм (наприклад Європейська асоціація професійних шкіл готельного і туристичного профілю (АЕНТ), Темпус (Tempus, Trans-European Mobility Partnership Scheme for University Studies), Еразмус Мундус (Erasmus Mundus), “Вікно для зовнішньої співпраці”, “Жан Моне” – Розуміння Своєїської інтеграції (Jean Monnet Programme – Understanding European Integration), “Молодь у дії” (Youth in Action Programme), створених з метою співпраці та мобільності у сфері туристичної освіти та переймати досвід.

7. Активне залучення інформаційно-комп’ютерних програм та технологій у зміст практичної підготовки.

Прикладом активного розвитку туристичної освіти в Україні є проведення 5 грудня 2016 року на базі Львівського інституту економіки і туризму Міжнародної польсько-української бізнес-конференції «Туристична освіта: європейський вимір», «Україна-Польща-Європа». Під час роботи конференції було підписано угоду про міжнародну співпрацю між Львівським інститутом економіки і туризму та Державною Вищою професійною Школою в Плоцьку. Під час конференції відбулася дискусія з актуальних проблем щодо туристичної освіти в умовах євроінтеграційного освітнього простору з урахуванням сучасних соціально-економічних викликів. Акцентовано увагу на важливості організації інноваційної діяльності у вищих навчальних закладах як чинника конкурентоздатності фахівців туризму, їх готовності до ефективного виконання професійних завдань реальних

туристичних підприємств. Обґрунтовано підходи до розробки компетентнісно-діяльнісної парадигми, як передумови розвитку конкурентоздатності фахівців туризму у процесі їх професійної підготовки. Наголошено на необхідності організації системної наукової роботи на всіх етапах теоретичної і практичної підготовки майбутніх фахівців [2].

Польськими вченими представлено досвід польських вищих навчальних закладів в умовах європейської спільноти. Визначено теоретичні і практичні засади європейської освіти під кутом зору ключових компетенцій людини в сучасних умовах діяльності. Проаналізовано систему європейських цінностей сучасної особистості, окреслено на засадах компетентнісного підходу форми та методи організації практичного навчання і підготовки студентів до виходу на ринок праці. Запропоновано сучасні стратегії розвитку туризму в умовах євроінтеграційних освітніх процесів та вимог і потреб європейського туристичного ринку.

У роботі конференції науковцями та викладачами розглянуто основні чинники розвитку регіонального туризму, сучасні форми проектної діяльності у формуванні інновацій у туристичній галузі, запропоновано інноваційні підходи до організації практичної підготовки майбутніх фахівців туризму.

У дискусійно-секційній частині конференції обговорено проблеми формування особистісних цінностей сучасної молоді, проблеми еко-освіти фахівців індустрії туризму та гостинності, проблеми охорони історико-культурного середовища, актуальні проблеми підготовки фахівців для ділового туризму, організацію практичного вивчення туристичних ресурсів на основі інноваційних підходів та ін.

Учасники міжнародної конференції визнали, що сучасна туристична освіта в Україні має враховувати європейський досвід професійної освіти під кутом зору євро інтеграційних освітніх процесів та ринкових перетворень.

Учасники конференції перш за все через науковий підхід апелювали до численних проблем щодо забезпечення конкурентоздатності фахівців сфери туризму. На їх думку, сучасні глобалізаційні виклики вимагають серйозних змін у підходах до навчання, структури і змісту навчального процесу, мотивації навчання студентів.

На підставі представлених доповідей та матеріалів учасниками конференції прийнято низку рекомендацій щодо теоретичних і практичних засад туристичної освіти в умовах євроінтеграції. Зокрема, в ході обговорення учасники конференції постановили:

1. Вища освіта в Україні має передбачати модернізацію туристичної освіти на засадах інтеграції до європейського освітнього простору, формування сучасної системи компетенцій, забезпечення конкурентоспроможності фахівців в умовах сучасних соціально-економічних викликів.

2. Визначити пріоритетним напрямком інноваційних та компетентнісний підходи щодо формування сучасних професійних цінностей фахівців туризму, як важливого людського ресурсу, який забезпечує більшу частину дохідності в туристичному бізнесі.

3. Враховувати європейський досвід (на прикладі Польщі) формування сучасних особистісних та професійних компетенцій фахівців сфери туризму в умовах ринкової економіки та використати можливості міжнародних програм мобільності викладачів та студентів та здобувачів вищої освіти за програмами подвійних дипломів.

4. Забезпечувати спрямованість професійної підготовки на конкретні результати. Первинною ознакою якості діяльності викладача має бути успішна реалізація навчальної програми викладачем і студентом. Кожен викладач в інституті має знати структуру інноваційної моделі (дерево фаху) підготовки фахівців за кожною спеціальністю. Вміти мотивувати зміст свого предмету, формувати компетенцію для майбутнього успіху у професійній діяльності. Через ефективну наукову діяльність бути готовими брати участь із польськими вишами закладами-партнерами у міжнародних грантових програмах.

5. На шляху до формування сучасних фахівців туризму корисним є досвід ЛІЕТ щодо створення інноваційних навчальних об'єктів, зокрема: навчальний музей культури, освіти і еволюції туризму (навчально-лабораторний комплекс); Львівський центр євроатлантичної інтеграції (кабінет євроінтеграції та міжнародної безпеки); Інтернет-кафе інтенсивного вивчення іноземних мов (кабінет інтернет-забезпечення інтенсивного вивчення іноземних мов); Навчальний виставковий центр «Тури та туристичні

продукти для львів'ян та гостей міста»; Лабораторія інноваційних технологій у туризмі та інші.

6. При розробці стратегії розвитку туризму в регіоні та державі враховувати необхідність створення умов для набуття майбутніми фахівцями професійного досвіду в конкретних туристичних підприємствах. Надання адаптаційної підтримки майбутнім фахівцям щодо їх професійної діяльності в реальних умовах праці [3].

Таким чином, на сьогодні в педагогіці України частково розроблені теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму, проаналізовано систему підготовки кадрів окремих зарубіжних країн, досліджуються педагогічні умови організації навчальної практики майбутніх менеджерів туристичної сфери та процес формування їх професійної готовності засобами навчально-виробничої практики.

На сучасному етапі, коли професійна освіта зокрема туристична, виступає посередником інтеграційних процесів, сфера послуг потребує професіоналів, які володіють інноваційними технологіями та програмами, особливостями спілкування з клієнтами, іноземними мовами та толерантним мисленням. Проте сучасні тенденції розвитку туризму створюють нові умови для підготовки професійних та компетентних кадрів з їх подальшим працевлаштуванням. Тому, завдання удосконалення організації учбового навчального процесу в підготовці спеціалістів туристичної діяльності, формування їх професійних і ділових якостей на сьогодні є ведучою, як для програми подальшого розвитку туризму так і для становлення освітньої системи в країні в нових перехідних умовах.

### **Список використаних джерел**

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-1>
2. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб./ В.Л. Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
3. Педагогіка туризму / Федорченко В.К., Фоменко Н.А., Скрипник М.І., Цехмістрова Г.С. / Під ред. Федорченко В.К. – К.: Видавничий дім „Слово”, 2004. – 296 с.
4. Федорченко В.К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2005. – 512 с.

*Любовь Васильева*  
*Белорусский государственный*  
*аграрный технический университет*  
*г. Минск (Республика Беларусь)*

## **ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В коммуникативном пространстве учебных занятий по иностранному языку имеют место ситуации, когда лексического запаса недостаточно для того, чтобы передать соответствующую информацию. В этой связи особое значение приобретает использование различных неязыковых явлений, сопровождающих устное речевое общение и участвующих в передаче информации. Данные явления являются предметом паралингвистики.

Термин «паралингвистика» происходит от греческого «para» со значением «около» и «linguistics» – лингвистика. Паралингвистика является разделом языкознания, изучающий невербальные (неязыковые) средства, включенные в речевое сообщение и передающие, вместе с вербальными средствами смысловую информацию. Кроме того, паралингвистика как раздел языкознания означает совокупность невербальных средств, участвующих в речевой коммуникации. Несмотря на то, что паралингвистические средства не входят в систему языка и не являются речевыми единицами, тем не менее, речевое сообщение не может быть фактом полноценной коммуникации без паралингвистического сопровождения.

По отношению к вербальной стороне высказывания паралингвистические средства могут: 1) вносить дополнительную информацию (иногда противоречащую смыслу вербальной); 2) замещать пропущенный вербальный компонент; 3) взаимодействовать с вербальными средствами, передавая тот же смысл.

В то же самое время, паралингвистические средства не являются автономной и замкнутой семиотической системой, но могут быть как элементами упорядоченных семиотических невербальных систем, так и отдельными неупорядоченными в систему показателями. К паралингвистическим средствам должны быть отнесены лишь те функционально оправданные проявления

физического состояния говорящего субъекта, которые необходимы для восполнения пробелов в вербальной коммуникации, т.е. это функциональный компонент речевой деятельности, релевантный для каждого конкретного речевого общения [1, с.48].

В современном языкознании различаются три вида паралингвистических средств: фонационные, кинетические и графические [2].

*К фонационным видам* паралингвистических средств относятся тембр речи, её темп, громкость, типы заполнителей паузы, мелодические явления, а также особенности произношения звуков речи диалектные социальные и и диалектные.

Согласно требованиям программы по иностранному языку, студенты неязыковых учреждений высшего образования должны овладеть фонетическими нормативными языковыми средствами, но не менее важным при этом становится фонационный аспект. Фонационные навыки позволяют более успешно организовать взаимодействие коммуникантов на эмотивно-эмпатийном и регулятивно-организационном уровнях иноязычного общения. Владение звуковым строем языка, правильным произношением и культурой голоса является обязательным условием общения в любой его форме. Слушающий не поймет или будет с трудом понимать обращенную к нему речь, если говорящий нарушает произносительные нормы и если слушающий не владеет произносительными навыками. Сформированность устойчивых норм произношения и фонационной культуры обеспечивает нормальное функционирование диалогической и монологической устной речевой деятельности.

Речевой поступок имеет своим индикатором интонацию. Именно она играет первостепенную роль в управлении поведением собеседника, эмоционально заражает его и внушает определенный строй мыслей.

Ритмико-мелодическая характеристика речи обусловлена движением голоса (его повышение и понижение), темпоритмом, тембром, интенсивностью звучания и ударением – фразовым и логическим.

Звучность речи зависит не только от природных особенностей голосового аппарата, но и настроения, эмоциональных состояний. Например, переживание печали придает голосу приглушенное звучание, радости – звонкость.

Речевое обаяние преподавателя зависит и от тембра голоса. Он может быть не только теплым и нежным, глубоким и мягким, но и глухим, скрипучим, стеклянным.

Выбор темпоритма зависит от конкретных ситуаций общения, их целевой направленности, эмоционального состояния говорящего. Взволнованности свойственно ускорение, состоянию невозмутимости – замедление ритма.

Преподаватель общается со студентами не только, когда говорит, но и когда выразительно молчит. Если аудитория возбуждена, ведет себя шумно, надежным средством дисциплинирования выступает спокойное недоумение педагога, его затянувшееся молчание.

Для профессионального владения голосом необходима специальная работа, обеспечивающая культуру звукоизвлечения, речевую экспрессию и исправляющая недостатки.

К *кинетическим* паралингвистическим средствам относятся жесты, позы, тишина. Язык рук и телодвижений преподавателя может применяться для развития навыков говорения у студентов, используя их личностный канал восприятия. Язык рук помогает управлять процессом говорения на начальном этапе, язык пальцев и рук применяется для улучшения интонации и скорости говорения на различных этапах формирования грамматических навыков. Телодвижения преподавателя – изображение волны рукой, определяющее интонационный рисунок предложения, помогает студентам его озвучить. Соответствующие жесты, образы и телодвижения облегчают преподавателю способ выражения смысла предложений и слов, а студенту понять их значение даже без перевода.

Использование кинетико-паралингвистических средств в процессе формирования и совершенствования определенных грамматических навыков студентов способствует повышению продуктивности образовательного процесса.

К *графическим* видам паралингвистических средств относят тип графического изображения букв и пунктуационных языков (почерка), способы графических дополнений к буквам, их заменители (символы типа § и т.д.).

В письменном языке определяющим фактором однозначной коммуникации могут быть не только сами языковые условия, но и такие факторы, участие которых в вербальном (письменном)



общении обуславливается их паралингвистической функцией. В письменном языке паралингвистические средства представляют собой пример внешних по отношению к языку указателей. Такими указателями могут быть некоторые письменные знаки, обычно употребляемые в тексте в грамматической форме, например, восклицательные знаки, многоточие, комбинации восклицательных и вопросительных знаков в паралингвистическом использовании. Сюда относятся различные изображения в тексте: рисунки, чертежи графики и т.д. Этот вид знаков весьма специфичен, поскольку он не принадлежит к области грамматики, однако имеет несомненную паралингвистическую роль в письменном языке.

К паралингвистической графике должны быть отнесены различного рода варианты красочного и шрифтового оформления текста. Особый шрифт или краска (например, на учебных плакатах, в учебном пособии и др. – заголовки в красках, крупный шрифт, курсив в тексте и т.д.) заставляет студента присоединять к информации, непосредственно извлекаемой из высказывания, мысль о важности, срочности некоторого действия.

С помощью знаков (восклицательный знак, многоточие) речь становится окрашенной и несет определенную смысловую нагрузку. Следует выделить паузу как важный паралингвистический компонент, который выражается в виде многоточия. Так же особое внимание в тексте уделяется словам, написанным другим шрифтом, т.к. они несут в себе дополнительную информацию и с их помощью студент понимает именно то, что хотел сказать автор.

Наиболее общим паралингвистическим средством устного общения является ситуация как совокупность реальных временных, пространственных и предметных условий, служащая как бы своеобразным тематическим индексом всей коммуникации [1, с. 50].

Назначение паралингвистических средств определяется опосредованным их включением в акт высказывания и использованием для: 1) достижения однозначности коммуникации ввиду обобщенного и полисемантического характера собственно языковых средств, 2) компенсации элиминированных избыточных языковых средств в реальном процессе коммуникации.

Невербальные средства в общении акцентируют ту или иную часть вербального сообщения; предвосхищают то, что будет передано вербально; выражают значение, противоречащее содержанию высказывания; заполняют или объясняют паузы, указывая на намерение продолжить свое высказывание, на поиск слова и т.п.; сохраняют контакт между собеседниками и регулируют поток речи; заменяют отдельное слово или фразу; с опозданием дублируют содержание вербального сообщения. Владение невербальными средствами общения наряду с вербальными обеспечивает развитие готовности студентов к поликультурному взаимодействию в коммуникативном пространстве учебных занятий по иностранному языку.

#### **Список использованных источников**

1. Васильева Л.Г. Использование паралингвистических средств общения в процессе преподавания иностранного языка (на примере БГАТУ). *Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: педагогические науки*. Новополоцк, 2012. Вып. 15. С. 47–51.
2. Колшанский Г.В. Паралингвистика. Москва: Наука, 1974. – 81 с.

***Inna Vashulenko***

*National Technical University of Ukraine*

*"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"*

*Kyiv (Ukraine)*

#### **RADIO BROADCASTING AS AN INNOVATIVE WAY OF LEARNING UKRAINIAN**

The problems of quality and convenience of receiving information are becoming more pressing in the age of the information society and the maximum digitalization of daily life. Internet-sources, a wide variety of media platforms, instant journalism are no longer surprising. Technology has now reached a level that allows you to read the latest news anywhere and at any time.

Journalism is also rapidly evolving, new types of media products are being created, traditional mass media are being improved, and so on. Radio broadcasts are a prime example of such changes. This way of presenting information has been around for a long time, but time and science are contributing to its development.

Nowadays, radio broadcasts are an alternative for textbooks, educational or entertaining publications. A thoroughly thought-out strategy of broadcast, taking into account the psychological properties of the listener, his age capabilities and the addition of elements of science promotes accelerated human studying and development, facilitates the acquisition of knowledge and at the same time promotes rest and entertainment.

In this way, ordinary radio broadcasts can be transformed into a "voice textbook", to teach a people to learn the world by ears, not just by eyes, at the same time to interest them and give a chance to rest. Such radio broadcasts allow the listeners to learn something new, to learn the world, to study according to education program.

Modern-day radio broadcasting began in Kharkov, where in 1924 was built a radio station with low-power transmitters. At that time, radio broadcasting were among the important ideological means of influence of party organs on society, taking into account the enormous operative-informational and ideological propaganda role of radio [1, p. 72].

The broadcasting system has changed significantly with the development of an independent Ukraine. Evolutionary processes have prompted to the re-understanding of the educational radio broadcasting. Already today, the presence of such products is a kind of indicator of civility and concern for the younger generation [2, p. 197].

After the proclamation of Independence, the number of Ukrainian radio stations significantly increased, radio modernization and the development of non-state broadcasting took place [3]. This is due to the removal of communist soviet pressure on the media and censorship. The Ukrainian authorities were interested in expanding radio communications and range of media products.

Today, the issues related to radio in Ukraine are governed by the National Council for Television and Radio Broadcasting, and the largest state broadcaster is the National Public Television and Radio Company of Ukraine (NSTU), whose status is governed by the Law on Public Television and Radio Broadcasting of Ukraine [4]. Expert of radio journalism and social communications scientist M. Nagornyak states that the beginning of the 21st century in Ukraine has caused fierce competition on the radio market as the paradigm of broadcasting has changed, the creative potential of radio workers has expanded, and interactivity in radio broadcasting has emerged [3].

Ukrainian-language radio has many achievements in the field of educational content creation in previous years. However, during the period of independence of Ukraine, due to the lack of commercial interest in filling this type, it was created on a residual basis [5, p. 57]. Typically, the Ukrainian educational radio broadcast is created in small towns where you need to fill the airtime between weather forecast and news. However, there are several major radio stations that are constantly broadcasting such programs: National Radio, Radio "Zaporozhye", Radio "Melody". However, all such radio broadcasts are usually records of spelling rules or other rules of the Ukrainian language. Such radio stations have a lot of educational content, especially in the Ukrainian language, but there are very few of broadcasts that would educate the listeners, formed an ideological component in their minds and were at the same time interesting, useful, understandable, with bright images and colorful characters [2, p. 197].

Nowadays, radio broadcasts with the educational function of the Ukrainian language are mostly reading of well-known rules of the Ukrainian language. You can also often hear radio broadcasts that contain tales, myths or poems read by the announcer. A rare phenomenon is radio play, since it requires a large cast of actors. In addition, there is no differentiation of audience by the age group. That is why this radio broadcast is rarely of interest to the general public. This causes a lack of demand for this radio content. Radio stations are trying to implement the learning function in a simple way – reading the known material.

There is also a lack of initiative to modernize and improve such broadcasts. One of the reasons for this is the lack of qualified specialists in the field of social communications, psychology of perception, pedagogy and journalism. As the interests of listeners of radio stations in the soviet era and today are radically different, so the material of radio broadcasts needs to be changed. In order for the listener to be interested in the information and the way it is presented, it is necessary to think carefully about the subject matter, composition, means of communicating this information, stylistics, as well as create a product that satisfies educational, cognitive and entertaining functions at the same time. It is a large and complex amount of work that requires time, human and financial resources. Ukraine is not yet ready to invest in the development of a media product of this kind.

In today's information space, online radio or internet radio is gaining popularity. In an age when the Internet is used even in the most remote corners of the country, the convenience of online radio obscures all the benefits of a traditional device. The variety of network radio is great. This is due to a simpler creation process than conventional radio, pricing, and taxation. Such broadcasts exist through advertising. However, there are no guarantees as to the quality of content. Fairy tales, music, audio plays and plays are among the most popular Ukrainian-language online radio broadcasts.

Despite the complicated historical path of radio, its current state requires significant changes. First of all, it is changing the status of the radio broadcast from entertainment to multifunctional. For this purpose it is necessary to involve a professional team that will think through all stages of creation, existence and promotion of radio product taking into account the interests and capabilities of the audience. However, it is difficult to do this without the financial assistance of the state.

### References

1. Godun, N. (2017). Broadcasting in the Ukrainian SSR in the 20-30's. The object of political censorship. *Problems of Ukrainian history: facts, judgments, searches*, 17, 72–86.
2. Girina, T. (2012). Typological characteristics of children's radio programs: thematic and age aspects of discourse in Ukraine. *Television and radio journalism*, 11, 197–202.
3. Nagornyak, M. Radio journalism in Ukraine. Great Ukrainian Encyclopedia. URL: [https://vue.gov.ua/Radio\\_journalism\\_in\\_Ukraine](https://vue.gov.ua/Radio_journalism_in_Ukraine) (accessed: 09/23/2019).
4. On Public Television and Radio Broadcasting of Ukraine: Law of Ukraine of April 17, 2014 No. 1227-VII. *Voice of Ukraine*, 2014, 14 May, (No. 91), 50 p.
5. Girina, T. (2017). Ukrainian-language children's radio as a focal point for the formation of convergent inclusive media space. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, 13, 55–63.

**Валерія Веремчук**  
**Катерина Тулякова**  
*Національний технічний університет України*  
*«КПІ ім. Ігоря Сікорського»*  
*м. Київ (Україна)*

## **МЕДІАЦІЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Останнім часом все більшого поширення має термін «медіація», який використовують в широкому колі наук – юриспруденції, економіці, конфліктології, соціології, психології і т. д. У викладанні іноземної мови застосування цього терміну також цілком доречно, оскільки власне явище медіації є невід’ємним компонентом навчального процесу, але на наш погляд його специфіка потребує уточнення.

В області теорії навчання іноземним мовам, відповідно до підходу, прийнятого в «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти», під медіацією розуміють посередництво, що забезпечує комунікативну взаємодію двох і більше комунікантів, безпосереднє спілкування між якими неможливо через будь-які обставини. Тобто медіація забезпечує взаємодію між сторонами, які з якихось причин не можуть спілкуватися безпосередньо [1].

Сутність класифікації, запропонованої системою Загальноєвропейських компетенцій, полягає в тому, що комунікативне завдання мовної діяльності є базовою характеристикою, що визначає подальшу типологізацію. Даний підхід був запропонований Б. Нормом, і прийнятий системою Загальноєвропейських компетенцій в 2001 році [1]. Цей видатний науковець виявив, що саме в контексті розвитку комунікативного підходу до навчання іноземним мовам і тестування, медіація наповнюється змістом не просто перекладу, а адекватного перенесення інформації, відповідно до поставленої комунікативної мети. Таким чином, під медіацією мають на увазі ситуації, учасники яких пояснюють будь-яку інформацію, підтримуючи при цьому зворотний зв’язок із аудиторією з метою досягнення найбільш ефективного результату пояснення. Відповідно, використання медіації під час викладання іноземної мови створює умови для пояснення інформації та взаємодії з метою отримання нового знання [4, с. 176].

Некоректно ототожнювати медіацію або посередництво з перекладом з однієї мови на іншу в певній комунікативній ситуації. Це пояснюється тим, що медіація не є ідентичною поняттю «переклад», вона значно ширше, а власне переклад є лише одним з її видів [2, с. 1].

У лінгвістиці медіацію (мовне посередництво) розглядають, поряд з продукцією, рецепцією та інтеракцією, в якості окремого виду мовленнєвої діяльності. Однак, з усіх видів комунікативної мовленнєвої діяльності медіація є найбільш складним явищем, тому що при передачі інформації вона може виступати як на продуктивному, так і на рецептивному рівнях [3, с. 175].

Крім того, медіація може уявляти собою особливу форму інтеракції та полягати в побудові сприятливих взаємин між учасниками взаємодії або в створенні певної ситуації, що сприяє взаємодії. Основними формами інтерактивної медіації під час викладання іноземної мови є наступні: послідовний переклад, текстуалізація інтенцій, посередництво у перемовинах. Іншим прикладом медіації такого типу буде робота учнів в групі при виконанні навчального завдання, тобто коли учасники мовного спілкування допомагають один одному в осягненні нового знання. Тобто, інтерактивна медіація супроводжується взаємодією сторін у вирішенні концептуальних завдань. Здебільшого, медіація при вирішенні концептуальних завдань під час викладання іноземної мови пов'язана із забезпеченням доступу до інформації та отримання певних знань. Тобто, необхідними вміннями для медіації в групі осіб, які вивчають іноземну є вміння підтримувати зворотній зв'язок один з одним і вміння адаптувати свою вимову [2, с. 2; 4, с. 178].

У той же час, медіація може бути й не інтерактивною – продуктивною чи змішаною. Мета не інтерактивної медіації полягає в трансмісії інформації від комунікатора до реципієнта (без обов'язкового зворотного зв'язку). Основними формами не інтерактивної медіації у викладанні іноземної мови є наступні 5: переклад, реферування, анотування, огляд, переказ. Майже всі ці форми можуть в подальшому ввести учнів в інтерактивну діяльність, наприклад, в бесіду з проблематики тексту, який вони опрацювали [2, с. 4; 5, с. 140].

При визначенні значення терміну «медіація», потрібно відзначити таку її важливу характеристику, як необхідність

переробки тексту медіатором – посередником. Під час навчання іноземної мови в цій ролі може виступати як викладач, так і учні. Так, факт «репродукції» є основою виділення медіації в особливу категорію. Наприклад, передача знання – пояснення викладачем нового матеріалу, є посередницькою діяльністю: викладач переказує тексти, тлумачить концепції, пояснює певну інформацію, яку створювали відомі діячі науки та культури. Таким чином, відбувається передача знання від цих громадських діячів через викладача учням, і в цей час він виступає в ролі медіатора по відношенню до них [4, с. 177; 5, с. 141].

Медіація в усній і письмовій формі може здійснена як засобами декількох мов (бі- та мультилінгвальна медіація), так і проведена в межах в рамках однієї мови (медіація без перекладу). Відповідно, під медіацією розуміють мовну діяльність в усній або письмовій формі, зроблену за допомогою однієї або декількох мов з метою посередництва та забезпечення доступу інформації й отримання знань.

Процес медіації інтегрований в соціокультурне середовище спілкування та спрямований на максимально ефективний результат взаємодії сторін. Відповідно, при класифікації функцій медіації значна роль відводиться не тільки сенсовому складу складової комунікації, а й умовам, що сприяють досягненню успіху комунікації, через що виділяють когнітивну та реляційну медіацію [6, с. 53].

З психолінгвістичної точки зору медіація виводить викладання іноземної мови на новий рівень комунікативної діяльності. Це пояснюється тим, що якщо в умовах інтеракції мінімальна «молекула комунікації» (термін Є.П. Шубіна) включає в себе двох комунікантів, то в умовах медіації – мінімум трьох [3, с. 175]. Для методичної науки навчання іноземної мови це означає, що постає завдання розвитку особливого компонента дискурсивної (мовної) компетенції, а саме: мовних і екстралінгвістичних умінь та способів діяльності в умовах мовного посередництва, які утворюють медіативну компетенцію учня [4, с. 173].

Таким чином, під час викладання іноземної мови медіативну діяльність можливо використовувати в рамках міжособистісної комунікації та комунікації в малих групах. При цьому медіації необхідно навчати на всіх етапах навчального процесу [6, с. 54].



Слід підкреслити, що медіація у вивченні іноземної мови не обов'язково має відбуватися в межах навчального закладу. Інтерпретація понять, парафраз, резюме, звіт, переказ певного джерела інформації, узагальнення інформації, запис інформації з метою передачі її іншому учаснику мовної взаємодії, анотування, реферування, конспектування є прикладами медіації та можуть здійснюватися в контексті професійного або особистісного спілкування [2, с. 8].

Підсумовуючи, можна стверджувати, що найбільш суттєвими видами мовних операцій, при здійсненні яких формуються когнітивні та реляційні вміння медіації під час викладання іноземної мови є наступні 2: медіація тексту, що передбачає опрацювання тексту таким чином, аби сприймаюча сторона – одна людина чи група людей – могла б його розуміти та взаємодія з аудиторією, що передбачає урахування особливостей здатності аудиторії сприймати цей текст [2, с. 6; 5, с. 140].

Отже, з метою навчання ефективної комунікації під час викладання іноземної мови необхідно приділяти увагу продуктивній та інтерактивній медіації в рівній мірі. Відстеження викладачем розвитку навичок та умінь медіації учнів відіграє велику роль в професійно-орієнтованому освітньому процесі під час викладання іноземної мови. За умови розуміння місця медіації в системі оцінювання усного мовного висловлювання контроль може бути найбільш ефективним [3, с. 177]. Крім того, через те що операції та дії медіації описані для різних рівнів володіння мовою (від A1 до C2), їх використання в навчальному процесі надає відчуття перспективи та руху в напрямку від простого до складного, таким чином мотивуючи учнів до навчання. В кінцевому рахунку, успіх використання медіації у вирішенні комунікативних завдань сприяє підвищенню культури спілкування.

### **Список використаних джерел**

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://www.britishcouncil.org.ua/>
2. Колесников А.А., Денисов М.К. Формирование медиативной компетенции при обучении иностранным языкам в школе // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2012. – №34. – С. 1-11.

3. Ланкина О.Ю. Медиация в системе оценивания устного высказывания в форме дискуссии // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – №2 (83). – С. 174-179.
4. Ланкина О.Ю. Содержание понятия «медиация» в обучении иностранным языкам // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2018. – №2. – С. 175-183.
5. Литвишко О.М., Черноусова Ю.А. Лингвокультурная медиация как компонент глобального подхода в обучении профессионально-ориентированному английскому языку (на примере направлений подготовки 38. 03. 02, 38. 04. 02 «Менеджмент», 40. 03. 01, 40. 04. 01 «Юриспруденция») // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – №2. – С. 139-143.
6. Рябина Е.В. Медиация в работе педагога высшей школы // Образование и наука. – 2015. – №2 (121). – С. 52-61.

*Даниил Вирковский*

*Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина  
г. Брест (Республика Беларусь)*

### **LE ROLE DES MOYENS NON VERBAUX DANS LA FORMATION DE LA COMPETENCE COMMUNICATIVE INTERCULTURELLE DES FUTURS SPECIALISTES**

Le monde actuel est caractérisé par des processus de mondialisation et d'intégration économique. Ainsi un bon spécialiste doit savoir communiquer avec ses partenaires étrangers. Mais la communication interculturelle ne se réduit pas au contenu du message ni à la bonne connaissance de la langue étrangère. Elle intègre également d'autres éléments qui ont parfois une signification bien plus fondamentale que ce que contient le message reçu. Ce sont des éléments symboliques et des facteurs essentiels comme le temps ou l'espace. Ces éléments constituent, avec la communication verbale, l'autre mode de communication interculturelle – non verbale.

La communication interculturelle est l'étude de la communication interpersonnelle entre les représentants des cultures différentes. Cette discipline est née après la deuxième guerre mondiale aux États-Unis. Les travaux de E.T. Hall sont les précurseurs de cette discipline. À partir des années 1960, un grand nombre de chercheurs se penche sur ce thème et ils produisent plusieurs théories. Celles-ci se regroupent selon deux grands courants de la psychologie interculturelle. Le premier est celui de la communication interculturelle comparative :

les chercheurs comparent la communication au sein de cultures différentes. Le deuxième consiste en la communication interculturelle interactionniste : les chercheurs étudient la communication entre individus de cultures différentes. De plus, les chercheurs ont mis en évidence des compétences à mobiliser dans le cadre d'interactions interculturelles.

Deardorff et Lloyd et Härtel identifient trois catégories de la compétence interculturelle : cognitive, affective et comportementale. Certains auteurs définissent la compétence interculturelle comme étant spécifique à une culture donnée et d'autres la considèrent comme plutôt générale, à mobiliser dans tous les contacts interculturels. Brislin et Yoshida dénoncent la conception selon laquelle les compétences requises pour la communication interculturelle ne seraient que l'accumulation d'un savoir particulier à chaque culture [1, p. 82].

Les recherches récentes effectuées par d'éminents spécialistes de la communication interculturelle montrent que 65% à 90% du message de toute communication relève du non verbal. Plus impressionnant encore, la plupart des recherches démontrent que le message non verbal l'emporte sur le message verbal, qu'il peut le renforcer ou contredire [3, p. 48]. Cela signifie par exemple que si une personne dit « bienvenu, cela me fait tellement plaisir de te revoir », mais que son non verbal (ton de la voix, contact visuel, port de la tête, gestes des mains ou des bras) indique qu'en fait nous ne sommes pas vraiment le/la bienvenu(e), la dimension non verbale du message a davantage de crédibilité, et nous lui ferons davantage confiance.

Si diverses cultures et diverses personnes ont des préférences différentes en terme de styles de communication (verbale), il en va de même de la communication non verbale. Nous faisons usage du non verbal pour communiquer des sentiments, nourrir des relations, exprimer l'amitié, l'humour et l'ironie, les relations de pouvoir, les questions, la confiance, ou pour alerter en cas du danger. C'est dès notre plus tendre enfance que nous commençons à absorber les normes, les nuances et les sens, souvent inarticulés, du non verbal de notre culture d'origine. Mais il peut être très difficile d'identifier et de décoder les codes non verbaux des personnes d'une autre culture. Il est si facile de les confondre avec nos propres codes, ou de les lire avec nos propres normes (souvent inappropriées pour cela) [2, p. 126].

Parmi les auteurs prônant l'existence d'une compétence interculturelle générale, certains optent pour une approche biologisante et tentent de trouver les traits de personnalité liés à la compétence

interculturelle. Les traits généralement mis en évidence dans les recherches sont l'empathie, l'ouverture, la stabilité émotionnelle, l'autocritique et la capacité d'observation. D'autres auteurs critiquent cette approche et envisagent la compétence interculturelle comme le résultat d'un apprentissage qui évolue au cours des expériences.

À notre avis, tout comme la communication verbale, la communication non verbale exige, en situation interculturelle, une attention, des connaissances et des compétences spécifiques. L'on pourrait qualifier la communication verbale de digitale, et la communication non verbale d'analogique. Si la communication verbale comporte bien entendu de nombreuses dimensions (choix des mots, styles de communication, pauses, contexte...), les éléments constitutifs de la communication non verbale sont bien plus nombreux, et ils interviennent depuis un espace dont ni la personne qui parle ni celle qui écoute ne sont conscientes. La communication non verbale a lieu simultanément sur des registres très différents, et qu'elle peut être vue, entendue et/ou sentie. Étant donné que de nombreux aspects de la communication non verbale sont hors de portée de la langue, et qu'en outre la communication non verbale peut être simultanément intentionnelle et non intentionnelle, elle peut générer du sens émotionnel et des malentendus que ne comprennent ni la personne qui parle ni celle qui écoute. Les dimensions clé de la communication non verbale sont:

- Mouvements du corps et du visage – usage des bras, des mains, de la tête, des sourcils, de la bouche – de manière consciente et nonconsciente.

- Contact visuel (le regard).

- Ton de la voix, et volume.

- Espace – à quelle distance ou quelle proximité les personnes se tiennent-elles lorsqu'elles se parlent? Sont-elles face à face ou se tiennent-elles de biais?

- Toucher.

- Environnement – forme et décoration des pièces, ameublement, architecture.

- Temps, et comment il est conçu et utilisé lors de conversations, de rendez-vous, etc.

- Silence, pauses.

Dans le processus de communication avec des personnes de cultures étrangères, la connaissance des éléments de la communication non verbale spécifique à la culture est nécessaire.

Il existe différentes interprétations du même geste ou divergence dans le comportement non verbal des représentants de cultures étrangères. Chaque nation a son propre arsenal de moyens de communication. L'enseignement des langues étrangères aux futurs spécialistes a pour tâche prioritaire de maîtriser non seulement les moyens de communication verbaux, mais également non verbaux. Les questions de communication non verbale sont très pertinentes pour les activités de conversation de personnes de différentes nationalités, en particulier maintenant que des processus d'intégration globaux sont en cours à tous les niveaux d'interaction.

La connaissance des moyens de communication non verbaux offre plus d'opportunités pour développer la compétence culturelle. Signes de communication non verbales d'une culture étrangère, la culture de la langue étudiée aide celui ou celle qui l'étudie à former une compétence communicative comprenant des compétences linguistiques, et culturelles.

Maîtriser une culture d'une langue étrangère implique la formation de compétences en communication non verbale, ce qui signifie compréhension des normes, règles, possession d'un ensemble d'aptitudes verbales et non verbales qui permettent une communication conforme aux normes de comportement, le respect de l'étiquette du comportement non verbal dans diverses situations de communication d'affaires interculturelle.

La caractéristique la plus importante de la communication non verbale est qu'elle est réalisée avec la participation de différents systèmes sensoriels: vision, audition, sensation, goût, odorat. En raison de la nature multisensorielle, la communication non verbale a plusieurs types: kinésique, taxique, proxémique, paralinguistique et extralinguistique. Ces types ne sont pas isolés les uns des autres, mais sont en interaction, se complètent parfois ou entrent en conflit. Considérons-les en détail.

Les mains et leurs mouvements sont particulièrement importants lors de la communication, ils rendent le discours figuratif, significatif et émotionnel. Les mouvements des mains pendant la communication remplissent les fonctions suivantes conventionnels – saluer, menacer, attirer l'attention, inviter, interdire, offenser, taquiner. Ils remplacent

des éléments du langage dans la parole, sont compréhensibles sans contexte de parole et ont leur propre signification dans la communication. Parmi ce groupe de gestes, les gestes de symbole sont distingués.

Par exemple, déplacer un doigt de part et d'autre dans notre pays, aux États-Unis, en Italie signifie une légère condamnation ou menace, et en Hollande, un refus.

La pose est la position statique du corps humain. Un changement de posture ou sa synchronisation avec l'interlocuteur peut indiquer un changement dans la relation entre eux (s'incliner vers l'interlocuteur ou bien lui tourner le dos). Les chercheurs notent que la posture est l'une des formes de comportement non verbal le moins contrôlé par la conscience. Ils donnent des informations importantes sur l'état d'une personne: tendue ou détendue, à l'écoute d'une conversation distrayante ou en attente de partir, intéressée ou indifférente.

La démarche est associée à la posture, c'est également un élément de la sous-structure cinétique. Il indique le bien-être physique et l'âge d'une personne, son état émotionnel. Différents types de démarche sont formés à l'aide des éléments suivants: rythme, vitesse, longueur de foulée, pression à la surface.

Donc, les moyens non verbaux jouent un rôle tout aussi important dans le contexte de la communication interculturelle. L'efficacité de la communication dépend non seulement de la compréhension des mots par l'interlocuteur, mais également de la capacité d'interpréter correctement les informations transmises par les gestes, les expressions faciales, les mouvements du corps, le timbre vocal et d'autres moyens de communication non verbaux. Sans aucun doute, l'étude et la maîtrise des éléments de la communication non verbale contribue à une compréhension plus efficace du sens de la communication interculturelle, puisque ce sont eux qui sont capables de transmettre des informations sur la personnalité de l'interlocuteur, sur l'attitude des participants à la communication, en tenant compte des facteurs situationnels.

#### **Список использованных источников**

1. Srpova, M. Les interactions non-verbales dans la communication interculturelle / M. Srpova // La linguistique, vol. 31. – Paris: Presse Universitaire de France, 2005. – P. 79 -87.

2. Hall, E.T. Guide du comportement dans les affaires internationales / E.T. Hall. – Paris: Seuil, 2003. – 257 p.
3. Hall, E.T. Le langage silencieux / E.T. Hall. – Paris: Seuil, 2001. – 237 p.

*Наталья Виршиц*

*Белорусский государственный экономический университет  
г. Минск ((Республика Беларусь)*

## **К ВОПРОСУ ОБ ОТБОРЕ И УПОТРЕБЛЕНИИ АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Достаточно серьезные изменения в понимании цели и смысла образования в целом и языкового образования как его важной составляющей произошли в настоящее время. Особая роль иностранного языка признается в формировании и развитии коммуникативной компетенции для подготовки специалистов к успешной работе в рамках различных карьерных моделей современного поликультурного мира. Важный акцент делается не просто на развитии беглости речи, чтения и т.д., а на комплексном формировании коммуникативно-информационных, коммуникативно-когнитивных, а также, коммуникативно-социальных умений и качеств личности. В этой связи «на первый план выходит не столько то, как человек говорит, сколько то, что он говорит, насколько им учитывается реальная ситуация, статус говорящих, их роли и речевые задачи общения» [2, с. 152].

Одними из ведущих вновь становятся воспитательный и развивающий элементы образования, подчас даже опережают сугубо прагматические цели овладения тем или иным учебным предметом. В данном случае трудно переоценить образовательные возможности работы с пословицами на любом языке при условии, что данная работа не сводится к их механическому заучиванию и воспроизведению в жестко заданном контексте. Развитию логических умений анализа и синтеза, критического мышления как такового могут способствовать задания, связанные с интерпретацией и сравнением пословиц на нескольких языках, выявлением их глубокого философского смысла, отражающего как единство общечеловеческих ценностей, так и специфику национального менталитета, наряду с заданиями на языковую и речевую трансформацию текста. С их помощью можно обеспечить

естественное соединение информации, полученной из различных областей человеческого знания, социального опыта, а также спроектировать повторение уже изученного материала из разных учебных предметов в новых ситуациях и проверить прочность его усвоения на уровне «остаточных знаний».

Пословицы и поговорки неизменно вызывают интерес не только у ученых-филологов и лингвистов, но и у простых людей, говорящих и читающих на том или ином языке, а также у тех, кто изучает иностранный язык. Они представляют собой образцы выкристаллизованной народной мудрости. В сжатой и лаконичной форме в них передается коллективный опыт, накопленный несколькими поколениями людей. Они предупреждают и дают советы. Характерно, что один и тот же совет или предостережение может быть с успехом применен ко многим жизненным ситуациям, благодаря такому свойству пословиц как *метафоричность*.

Пословицы, поговорки, идиомы, являются необходимым языковым и речевым материалом любого курса иностранного языка. Они необходимы как для развития рецептивных умений устной и письменной речи, так и для развития умений говорения и письма. От того, насколько велик усвоенный репертуар идиоматических средств изучаемого языка, во многом зависит объем понимания не только содержания, но и смысла речи собеседника. Неточное толкование пословиц может привести к недопониманию и даже серьезным проблемам социокультурного характера. «Использование пословиц и поговорок в собственных высказываниях может значительно повысить образность и выразительность речи, придать ей большую глубину, элемент философского осмысления ситуации» [1, с. 153].

Важно отметить, что пословицы и поговорки на уроке иностранного языка могут использоваться не только с целью их запоминания и правильного толкования или употребления в речи, но и как средство развития и контроля целого комплекса коммуникативных навыков и умений: лексических и грамматических, говорения и письма, чтения и аудирования.

Одним из основных критериев отбора и главным лингвистическим признаком пословиц, впрочем, как и других фразеологических единиц, является **устойчивость**: устойчивость употребления, структурно-семантическая, устойчивость,



семантическая устойчивость, лексическая устойчивость, морфологическая и синтаксическая устойчивость.

1. Следующим лингвистическим признаком пословицы, как и других фразеологических единиц, является **переосмысленность** ее компонентов. Под переосмыслением понимается не только метафорический или метонимический переносы, но и вообще неравноценность общего значения пословицы содержанию соответствующего переменного предложения (и, конечно, механической сумме лексических и грамматических значений ее компонентов). Переосмысление, понимаемое таким образом, объединяет как образные единицы, так и пословицы с буквальным значением компонентов. В экономной, сжатой форме пословицы передают значительно больше информации, чем лежит на поверхности, что видно, например, из толкования пословицы “Easy come, easy go” – “what is gained without difficulty is resigned or spent without much thought” (J. M. Dixon).

2. Иными словами, любым пословицам присущ признак **компликативности**, т.е. «специфического осложнения семантической структуры», отражающего в них «итоги познавательной деятельности человека» [1, с. 104].

3. Пословицы характеризуются **определенной специфичностью** синтаксической структуры. Пословицы – это цельнопредикативные конструкции, построенные преимущественно по действующим моделям простого и сложного (сложносочиненного и сложноподчиненного) предложения. В то же время пословицы передаются из поколения в поколение как заставшие, традиционные единицы, которые не могут не отставать от развития языка. Именно отставать, так как под давлением лексической, грамматической, фонетической, экспрессивно- и функционально- стилистической систем языка пословицы беспрерывно изменяются, как сам язык, но медленнее.

Большинство пословиц выступает не изолированно, а соотносится с другими пословицами: со своими синонимами в плане содержания и вариантами в плане выражения **Системность** – это лингвистическое свойство пословиц, как и других лексических единиц. Для того, чтобы получить представление о синонимии пословиц нужно разобраться в их семантической структуре. «Основу этой структуры составляет денотативный

аспект значения, референтом которого является какое-то событие или ситуация. Основным отличием пословицы от соответствующего не пословичного предложения является обобщенный характер денотативного аспекта значения, имеется в виду не конкретное событие, отношение и т.д., а характерные особенности целой серии ситуаций, объединенных в единый тип» [1, с. 10].

Из других свойств пословиц (а пословица – это миниатюрное художественное произведение) нужно отметить в первую очередь *дидактичность*, т. е. поучающее содержание, назидательность и *афористичность*, т. е. способность в сжатой форме выразить: меткое наблюдение, являющееся обобщением опыта всей (и ни одной) жизни. Нравоучение или частное наблюдение не получит прописки во фразеологическом фонде языка, если оно не будет отлито в соответствующие языковые формы, отвечающие требованиям краткости и ритмомелодической организации. Такая формальная организация тесно связана с экспрессивностью и эмоциональной оценочностью пословиц.

Существенным признаком пословицы является ее *народность*, под которой понимается не неиндентифицированное авторство, а употребительность в течение длительного периода широкими и разносословными народными массами на обширной разнодиалектной территории – в Великобритании, США и других англоязычных странах. Например, пословица “A cat may look at a king” пришла из политического памфлета, а пословица “Money makes the mare (to) go” – из песен.

В пословицах библейского или иного религиозного происхождения выхолащивается религиозный подтекст. Например, единица, по традиции фиксируемая в словарях в форме “Everyone for himself and God for us all” трансформировалась в “Everyone for himself”. А пословица “Man proposes, God disposes” в художественной литературе часто используется таким образом, что в соответствии с целями высказывания компоненты ‘man’ и ‘God’ заменяются другими словами и словосочетаниями и пословица обретает совершенно иной смысл: “But lovers propose and freakish chance disposes (*R. Broughlon*), The writer proposes, the readers dispose (*A. Huxley*), “A man proposes and a woman disposes” (*D. Sayers*). Сохраняя слова религиозного обихода, пословица перестает быть религиозной по содержанию. Например, пословица

“Cleanliness is next to godliness” употребляется сейчас лишь в качестве призыва к чистоте как залогоу физического и нравственного благополучия.

Изменение языкового вкуса носителей языка находит отражение в пестром многообразии окказионального использования английских пословиц, которое можно обобщить и перечислить в виде типовых употреблений. Среди них отметим «замену компонентов (синонимическую, антонимическую, паронимическую и др.) вклинивание, номинализацию, т. е. употребление пословицы в качестве члена переменного предложения, умолчание, контаминацию, двойную актуализацию, т.е. обыгрывание прямых и переносных значений, аллюзию и др.».

В рамках филологического и лингвистического образования необходимо также формировать знания о существующих источниках информации по тому или иному вопросу, связанному с языковой культурой речи, умение самостоятельно находить эти источники; готовность и потребность к постоянному обновлению и коррекции имеющихся языковых знаний и речевых умений [1, с. 15].

#### **Список использованных источников**

1. Словарь употребительных английских пословиц: 326 статей / М.В. Буковская, С.И. Вьяльцева, З.И. Дубянская и др. – М. Русск. яз., 1985. –232 с.
2. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов педвузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 2-е изд. – М.: ЖАСТ: Астрель, 2010. – 272 с.

*Светлана Володько*

*Белорусский государственный экономический университет*

*Татьяна Жмакина*

*Академия управления при Президенте Республики Беларусь  
г. Минск (Республика Беларусь)*

### **ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СОСТАВНОЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА**

Вызовы времени, в которых мы живем, диктуют повышенные требования к специалистам во всех сферах

жизнедеятельности общества. Современному информационному обществу нужны такие выпускники вызов, которые, имея профессиональную подготовку, были бы способны самостоятельно приобретать и применять на практике новые знания, критически мыслить, ориентироваться в нестандартных и стрессовых ситуациях, выходить за рамки своей непосредственной деятельности, работать на стыке нескольких областей, осуществлять устную и письменную иноязычную коммуникацию, владея и межкультурными, и переводческими компетенциями. Изучение литературы по специальности занимает важное место в профессиональной и исследовательской деятельности специалистов неязыковых сфер. Они должны уметь извлекать информацию из научных журналов, докладов, в том числе и на иностранном языке, владея навыками профессионального перевода. Это предъявляет серьезные требования к современной образовательной среде вуза – необходимо создать условия не только для формирования лингвистической и дискурсивной компетенций, но и переводческой как составного компонента профессиональной иноязычной компетентности.

Как отмечает Комиссаров В. Н., «...обучение переводу тесно связано с языковой подготовкой студентов», поэтому в условиях неязыкового вуза «...процесс обучения намного усложняется и требует от преподавателя высокой компетенции и профессионализма» [2, с. 219]. Чтобы научить студентов переводить тексты по специальности, необходимо «...выделить в переводимом материале типичные трудности, которые переводчику придется преодолевать..., продемонстрировать типичные переводческие приемы и указать на особенности их использования в различных случаях, показать, как общие принципы перевода реализовываются при переводе» [1, с. 94].

Многие английские части речи, например, существительное, прилагательное, числительное, наречие, без особого труда переводятся на русский язык дословно или путем несложной замены, чего нельзя сказать о глаголе. Английский глагол с его многочисленными категориями часто вызывает значительные трудности при переводе в силу расхождений между характером глагольных форм и их употреблением в английском и русском языках. Наибольшие затруднения вызывает передача неличных форм английского глагола (инфинитива, герундия, причастия) и

страдательного залога, что и является предметом рассмотрения в данной статье. В качестве примеров, иллюстрирующих особенности перевода на русский язык английских неличных форм глагола и страдательного залога, использовались аутентичные тексты по государственному управлению, входящие в пособие «Английский язык для студентов, изучающих государственное управление» (English for Public Administration Students), созданное авторским коллективом кафедры иноязычной коммуникации Академии управления при Президенте Республики Беларусь и изучаемое студентами II курсов специальностей «Государственное управление и экономика», «Государственное управление и право», «Управление информационными ресурсами» в рамках дисциплины «Деловой иностранный язык».

Всецело разделяя теоретические положения теории перевода Комиссарова В. Н. [3, 4] и основываясь на них, начнем с рассмотрения особенностей передачи английского инфинитива. Передача неперфектного инфинитива не вызывает трудностей, поскольку чаще всего при переводе используется русский инфинитив. Например:

*Scholars have collected an impressive body of data how best to manage routine operations to gain high productivity in industry.*

*Ученые накопили внушительную теоретическую базу о том, как наилучшим способом осуществлять текущее руководство с тем, чтобы повысить производительность в промышленности.*

Из данного примера видно, что передача английского инфинитива *to gain*, выступающего в функции обстоятельства цели, также не вызывает трудностей. Тем не менее, следует различать употребление инфинитива в функции обстоятельства цели и функции обстоятельства следствия. В последнем случае инфинитиву обычно предшествует прилагательное с наречиями *too, enough, rather, sufficiently* и т. д. Например:

*At first the discipline of Public Administration was not **strong enough** on theory not to **borrow** the principles of business management.*

Поначалу дисциплина «Государственное управление» не обладала **достаточной теоретической базой** и **заимствовала** принципы делового администрирования.

Часто подобные обороты не поддаются дословному переводу. Например:

*She was **too kind to be always treated** so rudely by her colleagues.*

Она была **слишком добрым** человеком, а коллеги **всегда** были так грубы с ней.

Особого внимания заслуживает инфинитив в присоединительной функции, когда он выражает относительно самостоятельную мысль, дополняющую высказывание новыми, порой неожиданными сведениями о субъекте. Например:

*It was his **first and last promotion, not to be promoted again** for ten years.*

Его **повысили по службе единственный раз** за десять лет.

Особое внимание заслуживают инфинитивные обороты, выражающие противопоставление. Нередко это обороты на базе глагола *to find*, которые при переводе выделяются в отдельные предложения. Например:

*Pleased with his trip, he came back **to find the Board of Directors displeased with the results of negotiations.***

Он **вернулся довольный результатами переговоров, но Совет директоров встретил его с неодобрением.**

Инфинитивные обороты на базе глагола *to see* часто приобретают значение обстоятельства времени и не создают трудностей при переводе. Например:

*She was shocked **to see** the reaction of the subordinates.*

Она была **потрясена, когда увидела** реакцию подчиненных.

Перейдем к рассмотрению особенностей передачи на русский язык перфектного инфинитива. Как известно, перфектный инфинитив имеет две основные функции: 1) выражение предшествования по отношению к моменту совершения действия; 2) выражение оттенков модальности, передаваемых модальными глаголами в сочетании с перфектным инфинитивом. Значение предшествования не представляет трудностей при его передаче на русский язык. Например:

*The manager of the company said he was glad to **have participated** in consumer goods exhibition held last week.*

*Управляющий компанией сказал, что **был** рад **принять** участие в выставке потребительских товаров, которая проводилась на прошлой неделе.*

Значительно большие трудности представляет передача на русский язык перфектного инфинитива в модальном значении. Перевод осложняется чрезвычайно большим количеством различных оттенков модальности, присущих английским глаголам. Это может быть выражение сомнения, упрек, сожаление, предположение, основанное на уверенности/неуверенности, отсутствие необходимости выполнять действие (когда уже ничего нельзя изменить), нереализованное (но запланированное) действие и т. п. Например:

*It **must have been** really dull doing that routine job but for the pleasure of communicating with the colleagues.*

*Выполнение такой однообразной работы было бы **действительно скучным**, если бы не удовольствие от общения с коллегами.*

Модальный глагол *must* с перфектным инфинитивом выражает предположение, основанное на уверенности, и наилучшим способом передать это на русский язык является использование таких лексических единиц как *очевидно, по всей вероятности, в самом деле, безусловно* и т. д.

*Negotiations **were to have been held** in May. It is June now. But the question hasn't been solved yet.*

*Переговоры **должны были состояться** в мае. Сейчас июнь, а вопрос не решен.*

Переводя на русский язык модальный глагол *to be* с перфектным инфинитивом, необходимо передать реализованность запланированного ранее действия.

*Can you really have reported to the manager about this insignificant incident?*

**Неужели Вы действительно доложили** о столь незначительном инциденте управляющему?

*Can* с перфектным инфинитивом выражает сомнение, что лучше всего передается как *неужели* (в вопросительном предложении) и *не может быть* (в утвердительном предложении).

Перейдем к рассмотрению способов передачи на русский язык английского герундия. Обычно герундий имеет вполне мотивированное значение и не представляет особых трудностей при переводе. Имея двойственную грамматическую природу (сочетая глагольные и именные свойства), герундий может передаваться либо отглагольным существительным, либо неличной формой глагола. Например:

*Differenced between public and private organisations suggest caution in **applying** business management techniques to public agencies.*

Разница, которая существует между государственными и частными организациями, требует осторожного **применения** технологий бизнес менеджмента к управлению государственными структурами.

*His habit of **speaking** with colleagues as if he were General Manager irritates him.*

Его привычка **разговаривать** с коллегами, как если бы он был генеральным менеджером, раздражает его.

Данные примеры показали, что в одной и той же функции определения герундий может передаваться существительным (пример 1) и инфинитивом (пример 2).

Английское причастие, как известно, может выступать в предложении в функции либо определения, либо обстоятельства. Наиболее частым способом передачи английского причастия на русский язык является использование русского причастия или



деепричастия. Нередко приходится отказываться от использования причастия или деепричастия при переводе английского причастия. Причина заключается в том, что причастие в русском языке обычно выражает информацию, дополняющую мысль, в то время как английское причастие выражает мысль, не менее важную, чем та, которая выражена сказуемым предложения. Например:

*The number of officials **disagreeing** with the government policy and **resigning in protest** is very small.*

*Число должностных лиц, **не поддерживающих** проводимую правительством политику и **подающих в знак протеста в отставку**, очень незначительно.*

*Such courses, typically **lasting** for a week or month, aim at employees further education.*

*Подобные курсы, **длительность** которых составляет неделю или месяц, направлены на дальнейшее обучение сотрудников.*

*The company had to make concessions **restricting** its authorities, **not being able** to manage the situation.*

***Будучи не в состоянии** справиться со сложившейся ситуацией, компания была вынуждена пойти на уступки, **ограничивающие** ее полномочия.*

Английский страдательный залог также вызывает немалые трудности при переводе. Главная причина заключается в том, что его передача часто требует изменения грамматической структуры предложения.

Страдательный залог, как известно, употребляется в английском языке значительно чаще, чем в русском. Имеет смысл говорить о двух основных видах передачи английского страдательного залога на русский язык. Первый заключается в том, что английскому глаголу в страдательном залоге соответствует непереходный русский глагол. В этом случае английский страдательный залог чаще всего приходится заменять действительным залогом. Например:

*The report **was followed** by a thorough scrutiny of the problem.*

*За докладом **последовало** тщательное рассмотрение проблемы*

Страдательный залог следует заменить на действительный и в случае, когда русский непереходный глагол соответствует английскому глаголу, требующему косвенного или предложного дополнения. Особенно часто подобные замены встречаются в информационных текстах, где глаголы, вводящие сообщения (*to say, to report, to believe* и пр.) обычно употребляются в страдательном залоге. Например:

<i>The initiative is said to have been supported by the Board of Directors.</i>	<i>Говорят, что инициативу поддержал Совет директоров.</i>
---	--

Второй способ передачи английского страдательного залога на русский язык заключается в том, что английскому глаголу в страдательном залоге соответствует русский переходный глагол. Эта группа соответствий требует особого внимания. Безусловно, если нет оснований менять структуру предложения, целесообразно сохранить при переводе страдательный залог. Например:

<i>Employees' rights and obligations are clearly defined in every organisation.</i>	<i>Права и обязанности сотрудников любой организации всегда четко определены.</i>
---	---

Известно, что английский страдательный залог часто используется для того, чтобы сделать смысловое ударение на объект действия (а не на субъект), что желательно сохранить при переводе. Например:

<i>The amendment was approved of by the majority of the delegates.</i>	<i>Поправка была одобрена большинством делегатов.</i>
--	---

В заключение подчеркнем следующее. Перевод, наряду с аудированием, чтением, письмом и говорением, является основным видом речевой деятельности, которому необходимо обучать для формирования полноценной профессиональной иноязычной компетентности специалиста. Но сложность обучения переводу заключается в том, что им невозможно овладеть, не владея другими видами речевой деятельности. Овладеть переводом можно только на базе чтения, письма, аудирования и говорения. Отсюда вывод: недостаточное владение любым другим видом речевой деятельности неизбежно скажется на качестве

перевода. Но есть и другая сторона – в процессе овладения переводческой компетенцией улучшается качество владения всеми другими видами речевой деятельности, тем самым, повышается уровень языковой компетенции специалиста.

### **Список использованных источников**

1. Анискина, Н. В. (2002). *Методики обучения студентов негуманитарных вузов созданию научного текста*: дис. ... канд. пед. наук, СПб, 186 л.
2. Комиссаров, В. Н. (1997). *Теоретические основы методики обучения переводу*. М. : Рема, 311 с.
3. Комиссаров, В. Н. (1980). *Пособие по переводу с английского языка на русский в 2 ч.* М. : Высшая школа, Ч 1, 176 с.
4. Комиссаров, В. Н. (1980). *Пособие по переводу с английского языка на русский в 2 ч.* М. : Высшая школа, Ч 2, 283 с.

**Ольга Вольфовська**

*Київський національний лінгвістичний університет  
м. Київ, Україна*

### **ЛІНГВОПРАГМАТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПАУЗАЦІЇ У ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ (на матеріалі промов політичних діячів Німеччини)**

Дослідження різних аспектів функціонування усного мовлення, зокрема встановлення й опис закономірностей його просодичної складової, все більше приваблює лінгвістів, що пояснюється необхідністю виявлення параметрів, здатних суттєво підсилювати зміст сказаного, а отже, впливати на слухача. У зв'язку з цим виникає питання адекватного інтонаційного оформлення публічних виступів політиків, оскільки вміле використання просодичних засобів не лише дозволяє ораторові донести зміст повідомлення до численної аудиторії, але й здатне спонукати кожного слухача певним чином відреагувати на почуте.

Серед компонентів інтонації особливе місце належить паузі, оскільки саме пауза виконує функцію членування зв'язного тексту на смислові блоки та робить можливим сприйняття окремих мовленнєвих сегментів як самостійних просодично оформлених одиниць. Кінець кожної такої одиниці сигналізується зазвичай паузою, хоча не завжди позначений повною відсутністю акустичного сигналу. Враження перерви звучання може

створюватися за допомогою локальних змін інших просодичних параметрів – уповільнення темпу, модифікацій мелодійного контуру, або збільшення тривалості передпаузального складу (ефект «допаузального подовження» [2, с. 248-249]). Крім того, вживання промовцем пауз різної тривалості посилює семантичну значущість окремих фрагментів повідомлення. Отже, паузи виконують прагматичну функцію, оскільки використовуються оратором для виділення найбільш важливих фрагментів повідомлення.

Паузи, головне завдання яких полягає у привертанні уваги слухачів до певних фрагментів промови, у науковій літературі прийнято називати психологічними [1, с. 46; 3, с. 142; 4, с. 164]. Використання психологічної паузи перед семантично найбільш важливим словом у повідомленні посилює його значення. Прагматичне навантаження психологічної паузи суттєво зростає, якщо вона з'являється там, де паузи взагалі не повинно бути, – всередині фонетичного слова, розриваючи його. Для прикладу наведемо фрагмент промови Ангели Меркель (дужка знизу (⌞) свідчить про злиття лексичних одиниць в одну ритмогрупу, а діакритичний значок (^) вказує на межі ритмічних груп): *ein @ 'Gipfel^'der @ die / 'Weichen @ stellen @ muss @ für @ die / 'zukünftige^'Arbeit^in @ der @ 'transatlantischen ^'Partnerschaft.* У цьому фрагменті фонетичні слова двічі розриваються (*die @ 'Weichen* і *die @ 'zukünftige*) шляхом відокремлення за допомогою паузи артикля від повнозначного слова, що, безумовно, привертає увагу слухачів до цих фрагментів виступу.

Як зазначалося вище, в усному мовленні паузи можуть виникати на межі різних ритмічних одиниць (ритмогруп, синтагм, фраз), саме тому паузальна організація політичного дискурсу вивчалася з урахуванням специфіки локалізації пауз. У промовах німецьких політиків виявлено такі різновиди пауз за критерієм їхньої локалізації в тексті: внутрішньосинтагменна пауза (ВСП), яка з'являється на межі двох ритмічних груп; міжсинтагменна пауза (МСП), що відокремлює одну синтагму від іншої; міжфразова пауза (МФП); пауза наприкінці тематичної єдності (ТЄП). Результати дослідження тривалості пауз різних типів представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

**Часові межі реалізації пауз різної локалізації (у %)**

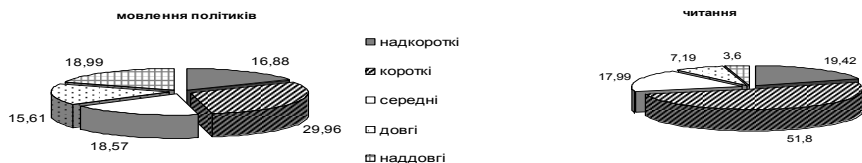
№	Тривалість пауз	%	Локалізація пауз			
			ВСП (%)	МСП (%)	МФП (%)	ТЕП (%)
1.	надкоротка (< 200 мс)	17	<b>57,4</b>	10,7	-	-
2.	коротка (220–500 мс)	30	37	<b>41,1</b>	-	-
3.	середня (520–800 мс)	18	5,6	25,9	20,8	-
4.	довга (820–1200 мс)	16	-	8,9	<b>45,3</b>	20
5.	наддовга (> 1200 мс)	19	-	13,4	34	<b>80</b>

Дані, наведені у таблиці 1, свідчать про те, що середня тривалість пауз залежить від того, на межі якої ритмоодиниці вони використовуються. Так, менш тривалими є внутрішньосинтагменні паузи, а більш тривалими – паузи, що вживаються наприкінці тематичної єдності. Градуальне збільшення тривалості пауз від міжсинтагменних до пауз наприкінці тематичної єдності відповідає принципам побудови семантичного простору політичної промови, згідно з якими більш тривалими паузами відокремлюються інформаційно навантажені або семантично завершені фрагменти тексту. Проте варто зауважити, що тривалість пауз значною мірою залежить від комунікативних намірів мовця. Так, бажаючи привернути увагу слухачів до певного фрагменту повідомлення, політик може виділити його більш тривалою паузою. Але не можна забувати, що поява наддовгої паузи під час публічного виступу не завжди має прагматичне навантаження, оскільки іноді вона може бути спричинена реакцією публіки на почуте.

Аналіз промов, виголошених політиками, та тих самих текстів, прочитаних дикторами, показав, що паузальна організація публічного виступу суттєво відрізняє цей вид мовленнєвої діяльності від читання. Відмінності у кількості й тривалості пауз, властивих публічному виступу політиків та читанню текстів промов дикторами, відображено на рис. 1.

Згідно з отриманими даними, у публічному мовленні вживаються паузи більшої тривалості, ніж у читанні, якому притаманні паузи тривалістю до 800 мс. Тобто, у прочитаних

дикторами промовах майже відсутні довгі та наддовгі паузи. Диктор, читаючи текст у студії звукозапису, використовує здебільшого короткі та надкороткі паузи, навіть наприкінці надфразових єдностей. Натомість політик, виступаючи перед великою кількістю слухачів, має на меті не просто виголосити



**Рис. 1 Розподіл пауз у мовленні політиків і у читанні (у %)**

підготовлену промову, а зацікавити присутніх її змістом, викликати певні почуття та роздуми з приводу того, про що йдеться у повідомленні. Тому його промова вирізняється наявністю більш тривалих пауз, які привертають увагу слухачів до важливих фрагментів повідомлення.

Суттєва відмінність публічного мовлення від прочитаного диктором тексту полягає також у кількості пауз, які використовує мовець. Згідно з результатами дослідження, частотність паузації під час політичного виступу вдвічі вища, ніж під час читання фрагментів промов. У прочитаних дикторами текстах коефіцієнт паузації становить від 1,1 до 1,15, тобто майже наближається до одиниці. Такі показники свідчать про те, що прочитані тексти реалізовано майже без пауз. Натомість, коефіцієнт паузації публічних виступів зафіксовано на рівні від 1,24 до 1,54. В окремих фрагментах досліджуваних текстів паузи займають до 35 % загального часу звучання промови, що є доказом надзвичайної ролі пауз у просодичній організації публічного виступу.

Як показують дані перцептивного експерименту, більш часта паузація сприяє кращому сприйняттю сказаного, оскільки за допомогою пауз мовець виділяє ті фрагменти промови, на які слухачам варто звернути увагу, і тим самим підсилює зміст сказаного. Використання пауз, зокрема психологічних, робить виступ адресатно спрямованим, що, безумовно, сприяє встановленню контакту зі слухачами та впливає на якість промови. Натомість безпаузальна організація тексту є ознакою виступу, не

орієнтованого на публіку. Промовляючи текст майже без пауз, мовець не враховує фактор адресата, а просто озвучує інформацію, яка не сприймається слухачами. Крім того таке мовлення позбавлене логічних акцентів та є більш швидким, що втомлює слухачів.

Наступні приклади ілюструють специфіку членування політичної промови за допомогою пауз. Тривалість кожної паузи зазначено в дужках у мілісекундах, однією лінією (|) позначено межі синтагм, двома лініями (||) – межі фраз.

1. *Viele Bürgerinnen ^ und Bürger ^ sind ver'unsichert (844) || sie fragen (796) | was uns be'vorsteht | und was nun ge'tan werden soll (1209) || sie sehen ^ die Einkommen (137) Banker (1578) | die Verluste ^ der Anleger (1351) | die Krise ^ vieler Be'triebe | und die riesigen ^ Hilfs-programme (629) der Staaten (1328) || und viele be'ginnen (413) | am Wert (599) und am Fortbestand ^ des marktwirtschaftlichen ^ Systems (334) zu zweifeln (2426) ||* – фрагмент промови Горста Кьолера.

2. *In diesen wenigen ^ Worten | wird die his'torische ^ Dimen'sion (216) des be'vorstehenden ^ Gipfels | zum sechzigsten ^ Geburtstag der ^ NATO ^ deutlich (803) || und diese his'torische ^ Dimension (488) | die sollten ^ wir (62) | auch wenn sie Ver'gangenheit ist (300) | niemals vergessen (502) || ge'rade wir (195) in Deutschland nicht (1257) ||* – фрагмент промови Ангели Меркель.

3. *Über die ^ tragische ^ Ge'schichte ^ der Weimarer ^ Ver'fassung | und der von ihr be'gründeten ^ Demokra'tie (767) | lässt sich ^ nicht ^ reden (1117) | jedenfalls ^ nicht (236) ^ urteilen (1657) | ohne die ^ Vorgeschichte ^ und die ^ Nachwirkungen ^ des Ver'sailler ^ Ver'trages (1743) | der mit ^ ähnlichem ^ Ehrgeiz ^ ver'handelt wurde (1695) | und wie ^ diese (217) ge'scheitert (378) ^ ist (2700) ||* – фрагмент промови Норберта Ламмерта.

Паузальна організація представлених вище надфразових єдностей свідчить про те, що діапазон тривалості пауз у політичному мовленні є достатньо широким, насамперед, це стосується міжсинтагменних пауз, тривалість яких коливається від 62 мс (надкоротка пауза) до 1695 мс (наддовга пауза). Часто політики використовують внутрішньосинтагменні паузи, бажаючи наголосити на певному слові повідомлення. Завдяки такому

прийому промовець виділяє слово *Wert* у першому прикладі, або слово *gescheitert* у третьому прикладі. Частина синтагм (24,7 %) реалізуються політиками без пауз між ними, у таких випадках ефект паузи створюється за рахунок змін інших просодичних параметрів, зокрема частоти основного тону та інтенсивності.

Характер дистрибуції пауз у текстах політичних промов суттєво відрізняє публічний виступ від інших видів мовленнєвої діяльності. Однак, варто зазначити, що специфіка паузації політичного виступу полягає не у кількості пауз різної тривалості, котрі використовує політик під час свого виступу, а саме у місці їхнього застосування. Зокрема, паузами завжди виокремлюються ключові поняття промови, при цьому оратор використовує паузу не лише після слова, на якому хоче наголосити, але й перед ними. Такий прийом дозволяє промовцеві керувати увагою слухачів, що надзвичайно важливо під час тривалого виступу.

Наведемо декілька прикладів для ілюстрації специфіки поділу текстів за допомогою пауз політиками і дикторами, використовуючи такі позначки: хвиляста лінія (*J*) позначає надкоротку паузу, одна коса лінія (*/*) – коротку, дві косі лінії (*//*) символізують довгу паузу.

**Політик (Горст Кьолер):** *Die neue Ver'fassung / des Deutschen 'Reiches wurde am elften August 1919 vom 'Reichspräsidenten Friedrich Ebert unter'zeichnet / übrigens ''nicht } in 'Weimar / sondern in 'Schwarzburg / einem thüringischen Er'holungsort / und zwar in einem Nebengebäude des Hotels „Weißer 'Hirsch“ } in dem 'Ebert / ''wohnte //*

**Диктор:** *Die neue Verfassung des Deutschen 'Reiches wurde am elften August 1919 vom Reichspräsidenten Friedrich Ebert unter'zeichnet / übrigens nicht in 'Weimar / sondern in 'Schwarzburg } einem thüringischen Er'holungsort / und zwar in einem Nebengebäude des Hotels „Weißer 'Hirsch“ / in dem Ebert ''wohnte //*

Зіставивши наведені вище приклади, можна помітити, що політик активніше використовує паузи для виділення ключових слів повідомлення, ніж диктор. Так, під час політичного виступу промовець робить паузу після слова *Verfassung*, привертаючи таким чином увагу слухачів до теми повідомлення, оскільки промова присвячена конституції. Крім того пауза, допущена у цьому місці, змушує слухачів замислитись над тим, яка саме конституція мається на увазі, а отже, політик з перших секунд



свого виступу заволодіває увагою публіки. Пауза після *nicht*, поєднуючись з емпатичним наголосом на заперечній частці, також використовується промовцем з прагматичною метою. У такий спосіб оратор, ймовірно, хоче звернути увагу слухачів на те, що Веймерська Конституція була підписана не у Веймері, а в Шварцбурзі, для чого робить також більш довгу паузу після слова *Schwarzburg*. На відміну від диктора, політик робить паузу після слова *Ebert*, котра може розглядатися як засіб підсилення акценту на ключовій фігурі повідомлення – політикові, який підписав нову конституцію.

Наступний приклад ілюструє однакові фрагменти промови, які також відрізняються за тривалістю та місцем появи пауз.

**Політик (Горст Кьолер):** *Aber wir können darauf ver'trauen / Die 'ingeschlagene 'Richtung / ''stimmt // Jeder ernsthafter 'Vorschlag } muss ernsthaft ge''wogen werden / Das Ringen um die beste Lösung gehört zur Demokra''tie //*

**Диктор:** *'Aber wir können darauf ver''trauen // Die 'ingeschlagene Richtung ''stimmt // Jeder ernsthafter 'Vorschlag muss ernsthaft ge''wogen werden // Das Ringen um die beste Lösung gehört zur Demokra''tie //*

Пауза перед словом *stimmt*, відсутня у дикторському варіанті прочитання тексту, несе на собі психологічне навантаження, тому що завдяки цій паузі у слухачів виникає напруга очікування того, чим же політик завершить фразу, оскільки саме це останнє слово (“*stimmt*”), виділене паузою, є інформаційним центром повідомлення.

Спираючись на результати аналізу лінгвопрагматичних характеристик паузації у політичному дискурсі, можна віднести паузу до риторично значущих компонентів інтонації. Доцільне використання пауз різної тривалості сприяє не лише кращому сприйманню тексту, але й може бути засобом здійснення суттєвого впливу на слухача. Так, тривала зупинка фонації перед певним словом використовується оратором для привертання уваги публіки до найбільш значущого місця промови. У такий спосіб промовець може наголосити на важливій для нього інформації. Несуттєва інформація промовляється швидше, з меншою кількістю пауз, переважно надкоротких чи коротких.

Наявність або відсутність пауз у тексті впливає на сприйняття цього тексту слухачами. Носії мови відмічають

неприродність мовлення, позбавленого пауз із перервою у звучанні, воно видається їм дещо нервовим, не зовсім приємним, невиразним, неконтактним. Занадто велика кількість пауз також погіршує враження від почутого. Висловлювання, перенасичені паузами, сприймаються як неприродні, невластиві німецькій мові, занадто повільні, неприємні та непереконливі.

### **Список використаних джерел**

1. Александрова О. А. Речекоммуникативный статус пауз колебания: дисс. ... канд. филол. наук. Великий Новгород, 2004. 208 с.
2. Pompino-Marschall B. *Die Silbenprosodie: ein elementarer Aspekt der Wahrnehmung von Sprachrhythmus und Sprechtempo*. Tübingen : Niemeyer, 1990. 270 S.
3. Steriopolo O., Skrypniak T. Die Macht der Rhetorik im Gottesdienst. *Записки з романо-германської філології*. Одеса : Фенікс, 2008. Вип. 22. С. 134–147.
4. Zacher O. *Deutsche Phonetik*. Leningrad : Proswestschenje, 1960. S. 151-194.

***Hanna Voronina***

*National Technical University of Ukraine*

*“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”*

*Kyiv (Ukraine)*

### **KEY POINTS IN ADOLESCENTS’ CAREER LEARNING AND DEVELOPMENT**

Career learning is one of the most important components of education for further successful employment. However, it is necessary to admit current insufficient educational practice that is focused on the development of soft skills necessary for the future workplace.

European practice proves that career learning and development have to be implemented into school and university curricula since the understanding of labor market and the world of work is to precede a career choice. Work-based training at local businesses and participation in volunteer activities have a positive effect on the aware and informed choice of future profession.

The purpose of modern education is a well-rounded personality capable of making non-standard decisions and understanding one’s mission. Though we should not forget about the necessity of educating not only creative thinkers but also what is more important citizens with

an active position and universal values. Fundamentals of citizenship and aesthetic education are to be coordinated at school and family to become the foundation for further personal and professional development.

Career guidance for adolescents has several goals: educational one aimed at improving the efficiency of the educational system in relation to school approaches to the modern world of professions; social goal, which aims to facilitate further adaptation of youth to the requirements and realities of the labor market; and actually a professional goal that will help schoolchildren and students to master soft skills that are necessary for modern specialists regardless of a chosen specialty. The challenge is to find a balance between all three of these goals in the process of providing career guidance at school or university [5].

One of the unique educational institutions in terms of career goals is the city technological colleges in England, which the main objective is to provide conditions for practical training and mastering the fundamentals of the future specialty. However, academic education is also not underestimated as each student leaving this school has a chance to make a decision whether to go to work or continue studying at higher education. One of the distinctive characteristics of education in the city technology colleges is the focus on modern technologies that is one of the key factors for further successful employment. Modern computer technologies create an appropriate up-to-date environment for the first steps in choosing the future profession. However, it should be noted that the ultimate goal of education in these colleges is seen not only in professional development, but also in educating a fully developed creative personality socially and psychologically prepared for adult life.

The idea that soft skills are the key to successful employability has changed the concept of school and university education in Britain [3]. Since these transferable skills are required by any employer regardless the field educators and psychologists in the city technology colleges are implementing innovative tools for the development of skills and abilities which will enable graduates to be successful in their future career. For obtaining a desired position a modern specialist must not only be well-equipped with hard skills, equally important are soft skills: communication skills, critical and creative thinking, adaptability,

etc. According to experts, employers prefer graduates with soft skills necessary for successful activities in various fields [5].

In psychological and pedagogical resources, the following term is most commonly used to refer to the "flexible" skills, which emphasize one of the most important characteristics of this category, namely being flexible in the process of solving daily problems both in professional and daily life or "universal" skills, which allow a person to become a universal specialist regardless the field.

Knight and Yorke pay particular attention to the study of soft skills, the formation of which is associated with the acquisition of a complex of general academic knowledge, the acquisition of hard skills and personal qualities, which allows achieving success in different areas throughout life [4, p. 25].

The researchers in education identify three main groups of soft skills: intrapersonal, interpersonal, and cognitive. These three groups encompass twenty-four skills that are essential for successful human life in the 21st century. Nunan and Erickson consider each skill in this list to have its unique impact on personality, behavior and academic achievement of students and further professional growth of future specialists [6].

Let us look at these skill groups in more details. The first group consists of intrinsic personal skills that allow more focused learning and deeper understanding of academic subjects, and subsequently successful building of professional future: 1) ability to search, analyze and process new information and strive for new experiences; 2) ability to correspond to social rules in one's behavior; 3) ability to concentrate on one's achievements with the definition of personal goals; 4) ability to make decisions independently; 5) ability to relate actions to personal values; 6) ability to understand one's interests, advantages and disadvantages; 7) ability to be aware of factors that positively or negatively affect a person's physical or mental health; 8) ability to believe in one's strength and be positive; 9) ability to manage time and work plan; 10) ability to concentrate on a particular activity, despite the distractions [6].

The second group includes interpersonal skills that help to communicate in society avoiding conflicts or effectively resolving them as well as prevent various types of addiction. This group covers: 1) ability to change thoughts and behavior in accordance with new information and new circumstances; 2) ability to hold true to one's

beliefs and needs, respecting the opinions of others; 3) ability to express successfully one's thoughts in speaking and writing for an adequate understanding; 4) ability to understand the causes of conflict and take steps to overcome it; 5) ability to understand sympathize others; 6) ability to interact with other people; 7) ability to work in a team respecting others and fairly distributing the amount of work to achieve a common goal [6].

The third group is made up of cognitive skills, which make it easier to work with different channels of information, more effectively absorb new knowledge and apply it in a wider context, make decisions in difficult situations and more easily adapt to changes in the professional environment: 1) ability to use knowledge and skills in accordance with educational, work or life situation; 2) ability to find and use new ideas and solutions; 3) ability to solve non-standard tasks based on logical considerations and analysis; 4) the ability to accumulate new knowledge, building connections with previously learned information and experience; 5) ability to plan and allocate tasks, resources and time; 6) ability to define and modify the algorithm of action to find appropriate solutions; 7) ability to use time effectively to achieve a goal or accomplish the tasks [6].

Encouraging adolescents to master the full range of skills and competencies listed above English schools and universities are aimed at training successful schoolchildren and students to become confident personalities and responsible citizens. The benchmarks for a successful career should be developed at the school age, which will allow finding a job that can make a person happy in adult life [2]. A group of UK career counselors concluded that each lesson students should acquire the following four categories of skills that are important for further professional activity: flexibility, mindfulness, decision-making and self-learning skills [1].

Taking into account the findings of the STEMNET (Science, Technology, Engineering, and Mathematics Network) team of experts, let us summarize the basic employability skills and competencies: communication skills; critical thinking & problem solving; initiative and creativity; time management; organizational skills; team working; active learning; adaptability; global thinking; conflict management/negotiation skills. It should be noted that the suggested list almost duplicates the key skills of a successful specialist of 2020, presented at the World Economic Forum in Davos in 2016: the ability

to solve complex problems and make decisions independently, critical thinking, creative thinking, skills of effective interpersonal interaction, teamwork, emotional intelligence, collaboration, mind flexibility [7].

Thus, the key points for adolescents' career learning and development are the activities focused on the development of soft skills for work readiness and successful employability.

## References

1. Arulmani, G., Bakshi, A., Leong, F., & Watts, A. (2014). *Handbook of Career Development. International Perspective*. London: Springer.
2. Barnes, A., Bassot, B., & Chant, A. (2010). *An Introduction to Career Learning and Development 11-19: Perspectives, Practice, Possibilities*. London: Routledge.
3. Campbell, C. (1996). *Education and Training for Work*. Lancaster: R&L Education.
4. Knight, P., & Yorke, M. (2006). *Employability: judging and communicating achievements. Learning and Employability*. York: The Higher Education Academy.
5. Kumar, A. (2007). *Personal, Academic and Career Development in Higher Education*. London: Routledge.
6. Noonan, P., & Erickson, A. (2018). *The Skills that Matter*. London: Sage.
7. *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Global Challenge Insight Report*. (2016). World Economic Forum.

*Даша Вороніна-Пригодій*

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова  
м. Київ (Україна)*

## **ТЕРМІН ЯК КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНА ОДИНИЦЯ МОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ПРОСТОРУ**

Кінець ХХ – початок ХХІ ст. пов'язують з появою когнітивного підходу до вивчення термінів як спеціалізованих мовних одиниць та аналізу їх сукупностей, що репрезентують структуроване наукове знання. Терміни є знаковим результатом когнітивної діяльності фахівця – мовою професійної комунікації. З точки зору теорії пізнання термін є когнітивно-комунікативною одиницею мови – «інструментом професійної комунікації, засобом актуалізації професійних знань у процесі діяльності» [1, с. 66].

Когнітивний підхід характеризується осмисленим процесом найменування та вербалізованим розкриттям змісту спеціалізованих знань для подальшого їх використання у певній галузі та для комунікації між фахівцями.

О.С. Кубрякова наголошує, що поняття когніції та комунікації відіграють важливу роль в адекватному роз'ясненні та описі мовних явищ. На її думку, мета когнітивної лінгвістики «не тільки поставити у відповідність кожній мовній формі її когнітивний аналог, її концептуальну або когнітивну структури (пояснюючи тим самим значення або зміст форми через певну когнітивну структуру, структуру думки або знання), але і пояснити причини вибору або створення даної «упаковки» для даного змісту» [2, с. 16].

На думку О.Й. Голованової, у терміні як когнітивно-комунікативній одиниці здійснюються механізми пізнання різних спеціальних галузей знань і діяльності та репрезентовані їх структури. Спеціальні знання є основою професійного простору, осмислення якого впливає на організацію діяльності спеціалістів. «Терміни як логіко-лінгвістична категорія є невід'ємною частиною мови професійної комунікації – на будь-якому етапі розвитку їх поява зумовлена виникненням самого феномена професії як спеціалізованого виду діяльності і пов'язаного з ним професійного мислення» [1, с. 142]. Більше того, визначаючи досвід, закріплений в терміні, варто звернути увагу на інформацію, яку об'єктивують засобами загальноживаної мови. Якщо в її основі є досвід взаємодії людей між собою та із середовищем, незамкнутий рамками однієї професійної сфери або отриманий за її межами, то «терміни в першу чергу є вербалізованою інформацією, отриманою в результаті досвіду взаємодії людини з предметним і віртуальним світом в процесі конкретної професійної діяльності» [1, с. 67].

Від рівня розробленості термінології та точності співвіднесення термінів з елементами мислення залежить ефективність комунікації – процес спілкування та обміну інформації між вченими та фахівцями.

Термінологія, як сукупність спеціальних лексичних одиниць, «передає осмислену інформацію й набуті знання у конкретній галузі, закодовані людиною в мовні знаки і у такий спосіб реалізує репрезентативну функцію» [5, с. 191].

Спеціальні знання та досвід формують професійне середовище, в межах якого відбувається передача цієї інформації між комунікантами – фахівцями певної галузі. Із когнітивної точки зору, професійний простір є результатом пізнавальної діяльності спеціалістів, знання яких передаються та закріплюються у формі мовного знаку.

В.В. Красних використовує термін когнітивний простір і розмежовує індивідуальний когнітивний простір – структуровану сукупність знань і уявлень, якими володіє будь-яка (мовна) особистість і колективний когнітивний простір – структуровану сукупність знань і уявлень, якими в певній мірі володіють всі особистості, що входять в той чи інший соціум [3, с. 61].

Так формується професійний соціум певної галузі, в якому відбувається взаємообмін структурованими знаннями та вербалізованим колективним досвідом.

Як було зазначено вище, термінологія концентрує в собі основні ознаки і властивості професійної комунікації. Також вона є ядром мови професійної комунікації – спеціальної мови, що обслуговує сферу професійної діяльності. «Під професійною комунікацією варто розуміти комунікацію в рамках професійної сфери між представниками певних професій (а також між представниками споріднених професій)». Так, доцільно виокремлювати три типи професійної комунікації: навчальну (що реалізується в процесі навчання професії), пізнавальну (комунікація для вирішення професійних завдань) і власне діяльнісну (включену в професійну діяльність) [1, с. 67-68].

Система мовних одиниць з їх різноманітними значеннями зберігається в свідомості і є видом когнітивної свідомості. Мовна діяльність людини є компонентом ширшого поняття – комунікативної діяльності людини, ключовим аспектом якої є поняття комунікативної свідомості, без якої неможливий сам процес передачі знань у вигляді когнітивно-комунікативних одиниць.

Комунікативна свідомість – це сукупність знань і механізмів, які забезпечують весь комплекс комунікативної діяльності людини. Це комунікативні установки свідомості, сукупність ментальних комунікативних категорій, а також набір прийнятих в суспільстві норм і правил ведення спілкування [4, с. 48].



Тобто, професійне мовне середовище охоплює як професійну, так і комунікативну діяльність людини – її досвід не тільки як фахівця, а як і мовця, а термінологічна база, яку використовують спеціалісти, репрезентує знання в межах певної галузі.

Сукупність термінологічних найменувань в межах певної професійної сфери є «моделюючою знаковою системою» (В.М. Лейчик). Вона призначена для отримання, зберігання і трансляції інформації певного фрагменту дійсності, а історія становлення даної групи найменувань демонструє зміну домінуючих способів інтерпретації того чи іншого професійного об'єкта. В цьому безперервному русі виникає зв'язок між реальністю, мовою і свідомістю. Якщо змінюється дійсність – потрібні інші моделі для її інтерпретації. З осмисленням світу у процесі діяльності у свідомості людини прояснюються нові концептуальні структури, які підводяться під існуючі категорії, змінюючи їх форму та розширюючи їх межі [1, с. 143].

Так, мовний знак утримує і фіксує не всю інформацію, пов'язану з позначуваними об'єктами та ситуаціями, а фокусує увагу лише на певних деталях.

В цілому, мова є вікном в духовний світ людини, в її інтелект. Це засіб доступу до таємниць розумових процесів, і найбільшою цінністю залишаються не тільки емпіричні відомості про мови або окремо взятую мову, а й завдання розробки адекватних засобів і способів їх опису [2, с. 13]. Мова професійної комунікації демонструє потребу людей у вербалізації спеціальної інформації, отриманої ними в ході цілеспрямованої діяльності. «Вона репрезентує особливості сприйняття об'єктів, зв'язків і відносин між ними та специфіку ситуації, в рамках професійного соціуму системи комунікації» [1, с. 52].

Отже, термін є засобом актуалізації професійних знань у процесі діяльності, а також засобом комунікації в межах певного середовища фахівців, що репрезентує інформацію, актуальну для цього середовища. Знання предметної сфери формуються як індивідуально, так і колективно, що становлять когнітивний простір спеціалістів певної галузі.

### **Список використаних джерел**

1. Голованова Е.И. Введение в когнитивное терминоведение: учебное пособие. М.: Наука, 2011. 224 с.

2. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2004, № 1. С. 6-17.
3. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М. : Гнозис, 2003. 375 с.
4. Попова, З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М. : АСТ : Восток-Запад, 2010. 314, [6] с.
5. Толчешева Т. С. Продуктивність моделювання термінів бізнес-економіки в англійській мові та їхня міжнародна гармонізація. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 9. Сучасні тенденції розвитку мов*. Київ, 2015. Випуск 13. С. 190-196.

***Halileiska Olena***

*National Technical University of Ukraine*

*“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”*

*Kyiv (Ukraine)*

## **E-LEARNING FOR HIGHER EDUCATION: ADVANTAGES, DISADVANTAGES, AND REQUIREMENTS FOR CREATING A QUALITY PRODUCT**

The end of XX – the beginning of XXI century was marked by the information explosion in Ukraine, which occurred due to the rapid development of new technologies. This has led to the emergence of new technical devices, accelerating the pace of information flow and changing learning methods. This is why e-discourse is an important issue in academia.

E-learning is a relatively new niche in the publishing market of Ukraine and the network as a whole. Despite this, the industry is actively developing and expanding widely among users. The online publication now has great potential for creating a complete information product with many features in it. This is relevant for higher education, as modern students are developing with technology, so their education should be as digitized as possible.

For further analysis, we should refer to the term electronic publication – “an electronic document (a group of electronic documents) of systematic scientific or applied information, presented in a convenient for study and teaching form, which has undergone editorial editing, intended for distribution in a fixed form, has initial data” [1, p. 55].

Modern higher education mainly uses traditional textbooks to educate students. However, there are a number of benefits to electronic start-ups, which are as follows:

- an interesting learning process that encourages students to go on couples and do homework;
- the presence of multimedia elements in the textbooks;
- better assimilation of information by students;
- an easy process of understanding complex topics on illustrative examples;
- modern examples given in e-learning editions;
- ease of use;
- reduced environmental damage;
- interactivity as a major component of e-learning editions;
- feedback [2, p. 294].

Despite all these advantages, the e-learning literature at the present stage has many disadvantages, the main of which are:

- publication design;
- lack of interactive elements;
- a large number of errors in the main text;
- inconvenient search engine.

Another major issue that needs clarification is that, in most cases, e-learning textbooks are not unique editions but merely duplicate a paper copy. It is usually necessary to create this kind of literature, because in this way it is possible to ease the weight of the backpack and prevent scoliosis in students. As Anokhin notes: «A plain text document with drawings and ordinary hypertext is, according to DSTU 7157: 2010 [3] classification, an electronic analogue of print editions, they do not fulfill the above requirements and such formats cannot be recommended for e-learning editions» [4, p. 73]. That is why the quality of such an edition will be no different from a printed copy.

Despite the many drawbacks, electronic publications have the following requirements:

- structure;
- convenience in handling;
- clarity of the material presented [5, p. 24].

Developing the e-book industry is worth it because it is the future of our children. We have analyzed the e-learning editions used in

Ukraine and outlined recommendations that should be used to create a quality product for students:

- 1) good technical design;
- 2) introduction that motivates learning;
- 3) easy text navigation;
- 4) interactive elements;
- 5) the character or protagonist who is the guide of the textbook;
- 6) interesting presentation of the main text without errors.

E-learning editions should diversify the student's education process, encourage her to study, self-study material, and bring back the thirst for learning. Although electronic publications have a number of disadvantages, there are also advantages, so this niche is worth improving. That is why we have set out the requirements that must be met in order for a high-quality electronic product to be released for college students.

## References

1. Figol N.M. Electronic tutorial or textbook: to the problem of definition. *Bulletin of the National University «Lviv Polytechnic»*. Series "Problems of Ukrainian Terminology». Lviv, 2012. № 733. P. 53-56.
2. Figol N.M. Advantages and disadvantages of using educational publications. *Proceedings. Series: Social Communications*. Kyiv, 2017. Vol. 1 (54). P. 291-298.
3. DSTU 7157: 2010 «Information and documentation. Electronic publications. Basic views and backgrounds».
4. Anokhin V.M. Requirements for modern e-learning editions and their implementation in Adobe Captivate. *Bulletin of the National University «Lviv Polytechnic»*. Series: «Informatization of Higher Education». Lviv, 2012. №731. P. 71-76.
5. Korbut A.G. An electronic textbook as an element of educational environment. *Proceedings of the Fifth International Scientific and Practical Conference «Modern Methods of Teaching Foreign Language in Professional High School»*. Kyiv, 2010. Scientific Opinion. P. 24-38.

## **ВІДТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ КУЛЬТУРНО- МАРКОВАНИХ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ**

Будь яка мова має слова, що ніяк не вирізняються серед інших слів, але відтворити їх у перекладі буває доволі непросто: реалії – специфічні слова або назви предметів, що притаманні тільки певному народу. В якості реалій можуть виступати означення предметів, понять, особливостей певного географічного місця, матеріального життя, соціально-історичних особливостей деяких людей, нації, країни, племені, і вказують на національний, місцевий та історичний колорит. Реалії не мають точних відповідників в інших мовах. Основними труднощами передачі реалій при перекладі є відсутність в мові перекладу відповідників (еквівалентів, аналогів) через відсутність у носіїв цієї мови позначеного реалією об'єкта (референта) та необхідність передати їх колорит (конотацію) – їх національне та історичне забарвлення.

Взаємодія мови і культури завжди привертала увагу дослідників і науковців, адже ці два поняття тісно взаємопов'язані: мова – це віддзеркалення культури нації, джерело накопичення та закріплення культурних традицій народу, так званий «культурний код нації», «душа народу». Саме тому на перетині лінгвістики та культурології сформувалася нова міждисциплінарна наука – лінгвокультурологія, основним об'єктом якої є лексичні одиниці з культурним компонентом, або культурно маркована лексика.

У перекладознавчих працях лексема «реалія» як термін з'явилася у 40-х роках. Серед перших перекладознавців на теренах колишнього Радянського Союзу, які досліджували реалії, сучасні науковці відзначають російських мовознавців А. Федорова (його діяльність склала цілу епоху в історії радянського перекладознавства), який ввів у вітчизняну теорію і практику перекладу термін «реалія» для позначення національно-специфічного об'єкта чи явища («Про художній переклад», 1941), Л. Соболева, який вперше дав визначення терміну «реалія» як лексичної одиниці, розуміючи під терміном «реалії» побутові і специфічно національні слова й звороти, що не мають еквівалентів

у побуті, а отже, і мовах інших народів, українського лінгвіста О. Кундзіча, котрий вперше вжив цей термін в українському перекладознавстві, підкреслюючи неперекладність реалій («Перекладацька мисль і перекладацький недомисел», 1954) [3, 5, 7].

На сучасному етапі досліджень в українському перекладознавстві знаходимо наступне тлумачення терміну «реалія»: «Реалії – це моно- та полілексемні одиниці, основне лексичне значення яких містить (у плані бінарного зіставлення) традиційно закріплений за ними комплекс етнокультурної інформації, чужої для об'єктивної дійсності мови-сприймача» [6; с. 498].

Відповідно до предметної класифікації Р. Зорівчак розподіляє етнографічні реалії, до яких належать побутові символи (поняття, які належать до побуту та культури народу), трудові (маргінальні, що стосуються певної професійної сфери діяльності), найменування понять мистецтва та культури, етнічні поняття (соціалекти, діалектизми), одиниці вимірювання та гроші [1, с. 29].

Об'єктом даного дослідження виступили українська реалія «газда» та похідні від нього у творі української письменниці Марії Матіос «Солодка Даруся» і способи та засоби їх відтворення в німецькою мовою, що були використані німецькою перекладачкою Клаудією Дате.

Варто зауважити: прозова творчість Марії Матіос рясніє так званими етнографізмами, що репрезентують найменування місцевих реалій, які не відомі або не використовуються поза межами покутських говірок. Письменниця, відновлюючи українську культурну спадщину, досить ретельно працює над добором мовного матеріалу, який щонайкраще відтворив би традиції відповідного регіону [2].

Так, мадаризм «газда» (gazda) – «господар; добрий господар» в оригінальному творі є дериваційною базою для похідних газдиня, газдівський, газдовитий, газдувати, газдівство і т. ін., які крім прямого номінативного значення, реалізують «пучок» символічних етнокультурних нашарувань, є виразником ціннісних орієнтацій і моральних норм [2].

При відтворенні зазначеної реалії перекладачка використала «переклад аналогом» – спосіб перекладу, який полягає в пошуку найближчого за значенням відповідника в мові перекладу для лексичної одиниці оригіналу, що не має точних словникових відповідників. Такого роду наближені еквіваленти лексичних

одиниць можна назвати аналогами, але, застосовуючи їх в процесі перекладу, потрібно мати на увазі, що в деяких випадках вони можуть створювати не цілком правильне уявлення про характер предмета або явища, яке позначають. Отже, при перекладі фіксуємо застосування різних лексем, як-от: *Herr, Hofbauer, Bauer, Herrin, führen*. Наприклад:

– *Чиї ви будете, дитво? Якого газди? – поцікавився чоловік [4, с. 17]; „– Zu wem gehört ihr, Kinder? Zu welchem Hofbauern?“, wollte der Mann wissen [8, с. 19].*

– *Газдику гречний, я знав, що ви газда, але ніколи би не подумав, що ви так фальшиво дитину свою вчите! [4; с. 23]; „Verehrter Herr, Ihr seid Hofbauer, ich weiß, aber dass Ihr dem Kind solche Sachen beibringt, das hätt’ ich nicht gedacht!“ [8, с. 21]*

*Розбита, із запаленими очима, Даруся на ранок бігала від хати до хати, носила порожнє горнятко із слідами молока на денці, показуючи його перед очі газдиням [4, с. 34]; Zerschlagen, mit fiebrigen Augen lief Darina am nächsten Morgen von Hof zu Hof und zeigte den Bauern ihren leeren Krug mit dem Milchrest auf dem Boden [8, с. 32].*

*Якщо Іван вимивав хороми чи танок і стелив мокру ганчірку перед порогом, — це означало, що він дякує цій хаті і її газдині, і йде собі далі, куди ведуть очі [4, с. 49]; Wenn Iwan das Vorhaus oder die Veranda schrubbte und den feuchten Fetzen auf der Schwelle ausbreitete, hieß das, dass er dem Haus und dessen Herrin dankte und weiterzog, wohin ihn seine Beine trugen [8, с. 47].*

*Дехто із сільських газдів іноді наймав Івана траву косити або дрова колоти, але він до роботи на чужих обійстях не мав великої охоти [4, с. 49]. Manchmal heuerte ihn ein Bauer zum Heumachen oder Holzhacken an, aber Iwan arbeitete nicht besonders gern auf fremden Gütern [8, с. 47].*

*Михайло в тому не розуміє, бо то газдівства не стосується, а його інтересує лиш робота і господарка [4, с. 104]; Mychajlo hatte davon keine Ahnung, weil das mit dem Hof nichts zu tun hatte, und ihn interessierten nur die Arbeit und das Gehöft [8, с. 128].*

*Переказували люди з Галиції, що стільки звідти самих газдовитих людей забрали у світ, і навіть фамілія не знає, де вони й що вони [4, с. 112]; Die Leute aus Galizien haben’s erzählt, dass sie lauter angesehene Leute wer weiß wohin verschleppt haben, und nicht mal die Familie weiß, was mit ihnen los ist [8, с. 138].*

...за других румунів **газдував** онук колишнього черемошнянського дідича Флорескула – Флоря, і який зник разом з Лупуловими вояками, покинувши свої великі статки напризволяще [4, с. 140] ... *unter den zweiten Rumänen hatte es Florea, der Enkel des früheren Dorfvorstehers Florescul, geführt, der dann mit Lupuls Leuten abgehauen war und sein riesiges Vermögen im Stich gelassen hatte* [8, с. 175].

*Дехто, а особливо маєтні газди, усміхалися у вус і відмовляли – і тоді, Михайло не міг би сказати, як таке трафилося, але він перецікував у травах чи під стаями доти, доки не можна було вкрати з видного місця бодай кулачок масла [4, с. 165]; Andere, besonders die reichen Bauern, lächelten in ihren Bart und weigerten sich. Dann – Mychajlo wusste selbst nicht, wie es dazu kam – wartete er auf der Wiese oder hinter dem Pferdestall, bis er von seinem Platz wenigstens einen Klumpen Butter oder ein Töpfchen Obers stehlen konnte, und stieg wieder aufs Pferd* [8, с. 208].

Виходячи із вищезазначеного можемо стверджувати, що переклад реалій – це справа не тільки перекладацької техніки, а й перекладацького мистецтва. Залежно від переваги того чи іншого виду інформації, що її несе реалія в кожному конкретному випадку, від композиційної заданості реалії в ситуативному контексті, перекладач повинен по-різному відтворювати її семантико-стилістичні функції. Отже, реалії – це дуже цікавий і незвичайний лексичний прошарок мови, за допомогою якого виражається національне забарвлення літературних творів. Слова-реалії відображають додаткові смислові відтінки, що є результатом національного бачення світу. Семантизація цих слів надзвичайно важлива для всіх, хто вивчає іноземну мову, через те, що вони викликають труднощі в розумінні першотвору.

### Список використаних джерел

1. Зорівчак Р.П. Реалія як компонент національнокультурного контексту: перекладознавчий аспект (на матеріалі української мови). *Славянские языки в свете культуры*. Москва, 2006. С. 27-49.
2. Колоїз Ж.В. Діалектизм в романі Марії Матіос «Солодка Даруся». *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2010. Вип. 4. С. 98-117.
3. Лівницька І. Проблема дефініції та перекладу реалій в художньому тексті. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного*



- університету імені Володимира Винниченка. Серія : Філологічні науки. 2009. Вип. 81(4). С. 173-178.
4. Матіос М. Солодка Даруся. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.e-reading.club/book.php?book=1001187>
  5. Подорожна К.Ю. Місце реалій у системі безеквівалентної лексики. *Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія*. 2014. Вип. 692-693. С. 174-178.
  6. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля. 2006. 716 с.
  7. Чернікова Л.Ф., Зубкова Л.В. Мовні реалії та проблеми їх перекладу. *Культура народів Причорномор'я*. 2011. № 216. С. 172-178.
  8. Matios, Maria. Darina, die Süße: Roman (German Edition). Haymon Verlag. Kindle Edition. 232 S.

**Тетяна Гармаш**  
**Доманська Діана**  
*Національний авіаційний університет*  
*м. Київ (Україна)*

## **РОЛЬ ІНТЕРНЕТ-СЛЕНГУ В ПОВСЯКДЕННОМУ ЖИТТІ БРИТАНЦІВ ТА СПРИЙНЯТТІ НИМИ ДІЙСНОСТІ**

Сучасний етап світового цивілізаційного розвитку характеризується стрімким розвитком інформаційних технологій, які все дужче проникають у наше життя й змінюють мовлення. За статистикою Pew Research Center на сьогодні 59% населення світу користується смартфонами. У країнах першого світу, до якого належать США та Велика Британія, цей показник досягає 77% та 72% відповідно. Наявність смартфона надає можливість цілодобового виходу в Інтернет, а оскільки людина соціальна істота – створення аканту в соціальних мережах. Дослідження показують, що середньостатистичний користувач має мінімум 4 акаунти в різних соціальних мережах, де він проводить від 6 годин на день [6]. З цього випливає *актуальність теми* – мова й активність індивіда в соцмережах тісно пов'язані, оскільки останні є невід'ємною частиною нашого життя.

Питання англійського інтернет-сленгу недостатньо вивчене, втім в загальному контексті сленг й жаргонізми досліджували К. Еблс, О. Ковтун, Л. Ставицька, Е. Партрідж, В. Нестеренко та ін. Окремі аспекти проблеми інтернет-сленгу вивчали Д. Крістал [4], Дж. Нохтон [5], О. Столярчук [3], Т. Гармаш [1] та ін.

Цілком зрозуміло, що поява інтернет-сленгу була б неможливою без появи Інтернету та соціальних мереж. Глобальна комп'ютеризація сприяють поширенню текстового мовлення. За словами Девіда Крістала перенесення комунікації до мережі Інтернет зумовило появу альтернативної форми існування мови. Цю форму неможливо віднести ні до усного, ні до писемного мовлення однозначно, оскільки вона має ознаки обох видів [4].

На сьогодні визначено дві основні цілі використання користувачами інтернет-сленгу: вираз емоцій та прискорення передачі інформації. Саме по собі текстове повідомлення має досить обмежений інструментарій для передачі емоцій, що змусило користувачів шукати нові методи їх відтворення. Таким чином з'явилися акроніми та інтернет-сленгізми, які надають повідомленню експресивності та емоційності, наближеності до усного мовлення людини. Разом з тим інтернет-переписка зазвичай більш тривала, ніж звичайна бесіда, а постійне прискорення ритму нашого життя не залишає часу для довгих розмов, тож інтернет-сленг покликаний в рази скоротити цей час. На думку Ю. Нестеренко, ці два фактори й зумовлюють таку широку вживаність інтернет-сленгу, він універсальний для усіх вікових категорій та має на меті спростити процес спілкування та вираження емоцій [2].

Основний засіб творення інтернет-сленгу — скорочення. Так, О. Столярчук досліджуючи характерні риси молодіжного інтернет сленгу англійської, німецької, російської та української мов виводить таку класифікацію лексичних скорочень англомовного інтернет-сленгу:

1. Усічені слова (*thx – thanks, abt – about, rly – really*)
2. Звукові скорочення (*c = see, u = you, 4 = for, 2day = today, b4 = before, 2mrw = tomorrow*)
3. Абревіація (популярний спосіб словотвору, що дозволяє економити час, місце та зусилля на набір слова, фрази або цілого речення).

У межах нашого дослідження англомовного молодіжного Інтернет-сленгу найуживанішим є такий вид абревіації як акроніми (складання початкових букв слів). Наведемо приклади найбільш уживаних акронімів, що використовують англомовні користувачі мережі Інтернет. Наприклад, такий поширений серед

англомовної спільноти вигук, як “*Oh my God*” трансформувався в “*OMG*”. “*Bye-bye*” тепер частіше можна побачити як просто “*bb*”.

Другим за популярністю акронімом є “*lol*”, що розшифровується як “*Laughing out loud*” або “*Lots of Laughs*”, і перекладається «голосно сміятися». Він вживається у випадках, коли отримувач повідомлення хоче показати авторові як сильно його насмішили слова останнього.

Одним із популярних акронімів є “*imo (imho)*” – “*In my (humble) opinion*”, що перекладається «на мою (скромну) думку» та використовується автором висловлювання для акцентування уваги саме на ненав’язливості і персональності думки. Наприклад: “*IMHO, the film would be better without this actress*”.

Складна лексема “*ASAP*” – “*As soon as possible*” – висловлює надію автора на першочергове виконання доручення реципієнтом повідомлення. Наприклад: “*Call me back ASAP*”.

Часто вживаними є також акроніми “*IDK*” – “*I don’t know*”, “*IDC*” – “*I don’t care*”.

Також варто приділити окрему увагу звуковим скороченням, так як вони є чистим продуктом інтернет-сленгу. Їх відмінність від інших — звукова оболонка фонемі, складу або слова збігається зі звуковою оболонкою певної букви або цифри. Звукові скорочення поділяються на:

1. Букво-звукові скорочення (при такому скороченні фонемі відповідає буква; b – be, c – see, r – are, u – you).
2. Цифро-звукові скорочення (фонемі відповідає цифра; 1 – won, 2 – to/too, 4 – for).
3. Часткові букво-звукові та цифро-звукові скорочення (2day – today, bcause – because)
4. Букво-цифро-звукові скорочення (b4 – before, l8 – late, 2mrw – tomorrow) [3].

Отже, інтернет-сленг — це нова модифікація мови, що з’явилася в нашому житті разом з появою інтернет-спілкування. Вона самобутня, оскільки не піддається загальноприйнятій класифікації типів мовлення, має свої причини та наслідки виникнення. Популярність інтернет-сленгу серед британців зумовлена його зручністю й швидкістю набору, зрозумілістю та максимальною наближеністю до розмовної мови, що надає змогу співрозмовникам висловити свої думки коротко, швидко та з правильним емоційним підтоном.

## Список використаних джерел

1. Гармаш Т.А. Особливості сучасного німецького молодіжного сленгу та його функції (на матеріалах відеохостингу Youtube). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*. Одеса, 2019. С. 34-41.
2. Денисюк Л.В., Данілова Н.Р. Англійський молодіжний сленг як засіб самовираження та відображення світогляду тинейджерів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2014. Вип. 2. С. 205-208
3. Нестеренко Ю.В. Молодіжний сленг як засіб вербалізації явищ буття англійців. *Держава та регіони. Серія : Гуманітарні науки*. 2016. № 3-4. С. 44-47.
4. Столярчук О.В. Характерні риси молодіжного Інтернет-сленгу англійської, німецької, російської та української мов. *Лінгвістичний вісник*. 2013. Вип. 2. С. 41-45.
5. Crystal D. *Language and the Internet*. Cambridge, 2004. 284 p.
6. Naughton J. *A Brief History of the Future : The Origins of the Internet*. London, 2000. 336 p.
7. Pew Research Center. URL: <https://www.pewresearch.org/internet/2019/08/22/in-emerging-economies-smartphone-and-social-media-users-have-broader-social-networks/>

*Тетяна Гармаш*

*Наталія Лисенчук*

*Національний авіаційний університет  
м. Київ (Україна)*

## ВІДМІННОСТІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У НІМЕЧЧИНІ, АВСТРІЇ ТА ШВЕЙЦАРІЇ

На сьогоднішній день існує багато видів мов національних меншин. Деякі вийшли з ужитку, а деякі ми використовуємо щодня під час спілкування. Не зважаючи на те, що в більшості країн може бути одна й та сама мова, існує безліч діалектів та відмінностей у зв'язку з історичними та культурними змінами, викликані в певних державах.

Наприклад, німецька мова має статус державної мови Німеччини, Австрії та Ліхтенштейну. Вона також є одною з державних мов Швейцарії та Люксембургу. Проте німецька мова в кожній з країн має свої певні відмінності та особливості у вимові, граматиці та словотворенні; існують також різні діалекти.

В основному виділяють три основних варіанти німецької мови, а саме австрійський, швейцарський та власне німецький. Наприклад, в австрійському варіанті німецької мови скорочення “am” використовується не тільки для прикметника “an” з артиклем середнього чи чоловічого родів, проте з прикметником “auf”. До того ж існують й морфологічні відмінності. Австрійці зазвичай кажуть “Sessel” замість “Stuhl”, коли мають на увазі стілець, в тот час як “Polstersessel” вживається замість “Sessel” – крісло [4, с. 3].

Проте Швейцарія вважається багатомовною країною, а сильний вплив мала на неї Франція. Тому в швейцарському варіанті німецької мови існує дуже багато запозичень власно з французьких слів. От наприклад, французькі дієслова, що закінчуються на “-er”, у стандартній німецькій мові отримують закінчення “-en”, проте у швейцарському варіанті вживається закінчення “-ieren”. Таким чином слова “grillen” чи “parken” використовуються на теренах Німеччини, а “grillieren” та “parkieren” – у Швейцарії. До того ж, швейцарці любляють замінювати деякі німецькі букви на комбінації у зв’язку з їх відсутністю в клавіатурі. Тож “ß” змінюють на “ss”, “ä” на “ae”, “ö” на “oe” та “ü” на “ue”.

Також відмінності існують в назвах окремих продуктів харчування. Так в Німеччині картоплю називають “Kartoffeln”, в Австрії – “Erdäpfel”; вершки в Німеччині називають “Sahne”, в Швейцарії – “Rahm”, в Австрії – “Obers” або “Schlag”; булочка в Німеччині та Австрії – “Brötchen”, в Швейцарії – “Semmel”.

Існують відмінності і в позначеннях, які використовуються у сфері офіційної мови, а саме: мер в Німеччині – “Bürgermeiste”, в Швейцарії – “Ammann” або “Stadtpräsident”; конверт в Німеччині називають “Briefumschlag”, а Швейцарії – “Convert”, в Австрії – “Kuvert”; свідоцтво про освіту – “Abitur” в Німеччині, “Matura” в Швейцарії та Австрії.

Також спостерігаємо деякі відмінності в позначеннях, які використовуються у сфері транспорту: водійські права називають в Німеччині “Führerschein”, в Швейцарії – “Führerausweis”; “Fahrrad” в Німеччині називають велосипед, а в Австрії – “Velo”; квиток в Німеччині – “Eintrittskarte”, у Швейцарії – “Billet”.

Крім того, всі варіанти німецької мови вирізняються своєю експресивністю. Наприклад, власне німецький варіант німецької мови вважається більш емоційним, точним, барвистим порівняно з

австрійським та швейцарським варіантами. Це можна помітити у формулах ввічливості, вітання чи прощання (“Küß die Hand”, “Habe die Ehre” usw.). В Швейцарії, на противагу, існує багато різних варіантів вітальних форм у зв’язку з регіональними та національними відмінностями. У другій половині дня у німецькомовній Швейцарії вітаються “Grüezi”, “Grüessech”, “guete Tag”. Не зважаючи на те, що більшість з цих слів та словосполучень вважаються все ж діалектами, проте вітання “Grüezi” часто використовується під час написання текстів, тому вже вважається літературним варіантом мови. В Австрії люди вітаються один з одним “grüss Got” або “guten Tag”. В південній Німеччині “grüss Got”, а в північній і центральній частинах Німеччини – “guten Tag” або “Tach”. До того ж, існують відмінності у висловленні прощання: в Німеччині прощаються “Tschüs” або “Auf Wiedersehen”, а у Швейцарії – “Uf Widerluege” [2, с. 3].

Існують також і граматичні відмінності у зазначених варіантах німецької мови. В Австрії, як і в німецькомовних частинах Швейцарії та на півдні Німеччини, дієслова, які виражають стан та рух у перфекті, як правило вживаються з допоміжним дієсловом “sein”, в той час коли в стандартному варіанті німецької мови вживається допоміжне слово “haben”. До таких дієслів можна віднести “sitzen” (сидіти), “liegen” (лежати), “shlafen” (спати). Тому перфект цих дієслів твориться наступним чином: “ich bin gesessen”, “ich bin gelegen та ich bin geschlafen” [1, с. 3].

Крім того, претерит – простий минулий час – дуже рідко використовується в Австрії, особливо в розмовній мові, за винятком деяких модальних дієслів (“Ich sollte, ich wollte”).

Так само різниться і граматики швейцарського варіанту німецької мови, от наприклад, у Швейцарії зазвичай не вживається родовий відмінок, його замінюють використовуючи дві конструкції. Перша з них часто використовується і на території Німеччини «прийменник + von + власне особа власник» (“es Buech vomene Profässer”, в той час коли в Німеччині – “ein Buch von einem Professor”).

До того ж, в швейцарському варіанті може змінюватися порядок у дієслівних групах (“wo du bisch cho/wo du cho bisch”, в Німеччині – “als du gekommen bist”).

На основі цього, можна зробити висновок, що німецька мова – одна з найбагатших мов світу, в якій збереглася величезна кількість говірок зі своїми особливостями. Німецькі діалекти відрізняються не тільки на рівні лексики, а й граматики і фонетики, що представляє труднощі у вивченні даних діалектів і комунікації між представниками різних регіонів країни. Крім того, існують також відмінності у написанні та розмовному стилі мовлення [3, с. 3].

### Список використаних джерел

1. Ammon, Ulrich / Hans Bickel, Jakob Ebner u. a.: Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin/New York 2004, ISBN 3-11-016574-0.
2. Bickel, H. Ein Wörterbuch der nationalen und regionalen Varianten der deutschen Standardsprache / H.Bickel, R. Schmidlin // Published in Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz). – 2004. - №79. – S. 99-122.
3. Hammarström, Harald; Forkel, Robert; Haspelmath, Martin, eds. (2017). "Central Alemannic". *Glottolog 3.0*. Jena, Germany: Max Planck Institute for the Science of Human History.
4. Russ, Charles V. J. (1990). *High Alemannic*. The Dialects of Modern German: a Linguistic Survey: Routledge. pp. 364–393.

**Марина Гензель**

*Національний авіаційний університет  
м. Київ (Україна)*

## МОВНА СИТУАЦІЯ В МІЖНАРОДНІЙ ІГРОВІЙ ІНДУСТРІЇ

Інформаційна епоха нашого століття змінила не лише підхід до поширення інформації як товару та її обробки, але й сприяла появі абсолютно нових форм розваг як однієї з ключових частин особистого життя кожної людини. Не дивно, що із зростанням рівня технологічного максимуму комп'ютерної графіки ігрові продукти набувають все більшої популярності та захоплюють людську увагу набагато краще, ніж буденне життя в «офлайн». Саме через міжнародну популярність ігор на їх тлі найкраще видно мовні зміни, що можуть стати в деякій мірі прогнозом для інших сфер життя. У цій роботі я б хотіла

детальніше описати поширеність міжнародних та української мов у сфері ігрової індустрії.

Перш за все, варто вказати, що відео ігри справді надзвичайно поширені в різних країнах світу. За останніми опитуваннями встановлено, що в середньому 47% чоловіків грають у вільний час і 40% жінок. В Америці показник геймерів сягає 70% серед чоловічої половини країни, а кількість китайський любителів цієї розваги до 2023 року перевищить населення самих США – 354 мільйони гравців проти 333 мільйонів населення.

Тому можна сміливо сказати, що ігрова індустрія – це поплотно реальної мовної ситуації в світі без розподілу на бізнес та «звичайні» соціальні комунікації. Клієнтами цієї сфери є як молоді, так і дорослі, багаті і бідні, люди усіх орієнтацій та гендерних ідентифікацій, з найрізноманітнішими інтересами та цілями. Проте, звичайно, ігрова індустрія – це бізнес, який повинен враховувати усі фактори для пошуку найбільш широкого ринку з подальшою побудовою відповідної стратегії. Мова – головна частина інтерфейсу гри, ключ до розуміння самого продукту, отже вона є провідним фактором характеристики тої чи іншої аудиторії. Вона не лише дозволяє побачити, яка мовна аудиторія переважає на певній географічній області, але й надалі змушує мінорну аудиторію пристосовуватися до доміантної для можливості зіграти в улюблену гру.

Станом на 2019 рік можна виділити лише декілька мов, які за використанням у ігровій індустрії, вважаються світовими: китайська, англійська, японська, корейська, німецька, французька, іспанська, італійська та російська. Цей перелік мов – стандарт для гри на будь-якій платформі, якщо вона хоче охопити міжнародний ринок, а не лише локальний. Як можна помітити, лише 9 мов забезпечують розуміння гри для країн по всьому світу в тій і іншій мірі, через що може виникнути питання: що стане тоді з іншими мовами, яких залишилось не менше 7 тисяч за оцінкою лінгвістів?

Прогнози для таких мов не дуже оптимістичні: вони зникнуть через відсутність популяризації серед населення або стануть лише культурною прикрасою, та ніяк не інструментом комунікації. Через світову уніфікацію способом повної глобалізації не буде практичної потреби в збереженні таких малозначущих для спілкування мов, з'явиться все більше і більше



факторів успіху при переході на більш домінуючу мову. Такий процес спостерігається зараз і в Україні: російський ринок в іграх набагато більший, тому світові ігри пропонують опцію лише російського інтерфейсу. Таким чином, поступово витісняється локально поширена мова з обігу у суспільстві, так само відбувається і з англійською мовою в більшості країн, оскільки лексикон і сама роль ігор сьогодні надзвичайно великі. Кіберспорт – це перша сходинка величчя ігрової індустрії, а там аж ніяк не можна побачити продукти українською.

Отже процес глобалізації та уніфікації цілого світу можна дуже чітко прослідкувати саме на прикладі ігрової індустрії, де всі ці зміни проходять на декілька років швидше, ніж у реальному житті. Не можна назвати наслідки цього явища хорошими або поганими, вони являють собою лише практичний підхід до мовної еволюції відповідно до вимог суспільства.

*Зоя Гетьман*

*Ірина Моренець*

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

## **ГЕТЕРОГЕННІСТЬ КОМПЕТЕНЦІЇ У МОВЛЕННСВІЙ КОМУНІКАЦІЇ**

Володіння будь-якою мовою, як рідною, так і іноземною полягає в умінні диференціювати нормативні (узуальні) та оказіональні випадки вживання мовних одиниць різних рівнів і застосовувати останні відповідно до комунікативних ситуацій. Успішність мовленнєвої комунікації засновано на загальній для визначеного кола комунікантів аперцетивній базі (йдеться про відомі комунікантам складові універсальної та національної картин світу), з одного боку, та комунікативній компетенції, з іншого, а саме: володіння навичками стратегії комунікації, знаннями граматики, лексики, семантики, фонетики, правилами вживання мовних одиниць відповідно до соціоісторичного та культурного контекстів. Отже комунікативна компетенція – це результат пізнання, комунікативного стану та досвіду носія мови.

За Д. Хаймсом [9], комунікативна компетенція – це багатоскладове явище, яке не є однорідним, вона включає:

- ✓ соціомовну компетенцію, яка полягає у відповідності вживання одиниць (структур) до контексту;
- ✓ дискурсивну компетенцію, яка потрактовується як структурування когерентних і когезивних дискурсів;
- ✓ мовна компетенція, яку реалізує комунікант, розуміючи та породжуючи будь-яку послідовність мовних знаків, яка полягає у структуруванні граматично правильних висловлень;
- ✓ стратегічна компетенція стосується запобігання можливих комунікативних конфліктів та ефективного спілкування.

Отже, комунікативна компетенція виходить за межі мови і полягає в умінні адекватного вживання мовних одиниць, і як наслідок, мовна компетенція реалізується лише в тексті (у широкому розумінні), при цьому береться до уваги когнітивний стан носія мови.

У зв'язку з таким твердженням найважливішим питанням залишається тлумачення основних міждисциплінарних понять *текст* і *дискурс* через те, що досьогодні існують відмінності їх потрактування в сучасній соціально-гуманітарній парадигмі. Узагальнено можна констатувати, що текст – це одиниця мови, яка реалізується у мовленні [1]. Як правило, аналіз дискурсу асоціюється з усною формою спілкування, а лінгвістика тексту – з письмовою формою; з іншого боку, коли йдеться про соціальну перспективу, а саме про функції, зміст і соціальне значення мови, йдеться про дискурс; якщо ж йдеться про мовний бік, а саме про одиниці та структури, увага акцентується на тексті. Наприклад, Е. Бернадес потрактовує концепт *текст* як статичний, в той час як дискурс інтерпретує як більш динамічний концепт, підкреслюючи важливий момент: саме інтеракція породжує дискурс [5]. Текст – це спосіб, через який мовними засобами реалізується дискурс [8; с. 4].

Важливим елементом дискурсу виступає його концептуальний центр, який формується опорним контекстом і створює магістральну перспективу мовленнєвого спілкування. Контекст як один із найважливіших структурних елементів дискурсу кваліфікується як буттєвий простір, в який входять комуніканти та комунікативні ситуації. Пор. тлумачення комунікативної ситуації за дев'ятьма параметрами, запропоновану ще в середині ХХ столітті Д. Вундерліхом: 1) ремітент, 2) респондент, 3) момент мовлення, 4) місце та простір, 5) фонологічно-синтаксичний бік повідомлення, 6) змістово-

смісловий бік повідомлення, 7) пресупозиції ремітента, респондента, перцептивний простір респондента, соціальні стосунки комунікантів, текстові пресупозиції, 8) інтенція ремітента, 9) взаємодія, що встановлюється за допомогою повідомлення [4; с. 237-238]. У зв'язку з цим слушно залучити вдаль філософське потрактування дискурсу: «Дискурс вибудовує певний світ або... буттєво-сміслову перспективу як спектр можливих буттєво-сміслових векторів» [3].

Завдячуючи розвитку дискурсології та дискурс-аналізу, в 80-роки ХХ століття починає активно розроблятися теорія дискурсивної компетенції, яка ґрунтується на взаємодії (паритетних або ні) когнітивних станах комунікантів і мовній та мовленнєвій нормах, остання регулюється національно-культурними правилами поведінки комунікантів та композиційним стандартом тексту. Дискурсивна компетенція багатofункціональна: вона має соціальну, комунікативну, міжкультурну, інформативну, когнітивну, інтерпретативну, інтегративну, емотивну спрямованість [3].

Як правило, дискурсивна компетенція виокремлюється в межах методики викладання іноземних мов. Розроблена М. Канале та М. Свейном [6; с. 1-47] модель дискурсивної компетенції, яка відома як іншомовна комунікативна (дискурсивна) компетенція, стала відправною точкою в американській та європейській методиці викладання іноземних мов. Вони дійшли висновку, що “it is in discourse and through discourse that all of the other competences are realized” [7; с. 16].

З огляду на такі характеристики дискурсивної компетенції, як соціальний характер, ціннісну орієнтованість, інтерактивність, персоналізацію, інтегративність, динамічність, проблемність, неперервність, прагматичність, контекстуальність і ситуативну обумовленість, екстраполюємо дискурсивну компетенцію на мовно-дискурсивні структури – елементарні та складні тексти, яким притаманні когерентність і когезія. Схематично дискурсивну компетенцію можна представити таким чином:

1. Когерентність складається з двох компонентів: прагматики, яка включає знання концептуальної картини світу, імплікатури та пресупозиції, і семантики, яка охоплює суперструктури, тобто види текстів.

2. Когезія передбачає тематичний розвиток, лексичну (повтори, лексичні субститути, семантичні відносини) і граматичні (анафора, катафора, еліпсис, детермінованість), кореференції, конектори як маркери дискурсивності, логіко-семантичні відносини, детерміновані різними конекторами, маркери темпоральності.

Зважаючи на нерозривний зв'язок мови і мовлення і як наслідок вищезазначених видів компетенції у процесі мовленнєвої діяльності, вважаємо за необхідне виділити інтеракціональну компетенцію, яка є необхідною у зв'язку з категорією діалогічності [2] як загальнотекстової з огляду на діалогічність спілкування та мовлення і яка наявна в будь-якій сталій мовленнєвій схемі. Ця категорія може бути експліцитною, як це має місце в жанрово-композиційній схемі діалогічного тексту, так і імпліцитною, тобто влітається в семантико-композиційну структуру тексту. Інтеракціональну компетенцію зумовлено лінгвальними та позалінгвальними чинниками, до яких слід віднести, з одного боку, когнітивні стани комунікантів, національно-культурні правила їхньої поведінки, з іншого боку, композиційний стандарт тексту, мовну і мовленнєву норми. Крім того вона двовекторна: продуційна і рецептивна, тобто виявляється у здатності комуніканта передавати інформацію та розуміти висловлене і, відповідно, її спрямовувати.

Таке різноманіття щодо компетенцій комунікантів, задіяних у процесі спілкування, свідчить про складний механізм мовленнєвої діяльності комуніканта. Питання ускладнюється, коли йдеться про типологію носіїв мови, полінаціональні мови, соціоісторичний контекст.

На прикладі полінаціональної мови (іспанської) вибудуємо ієрархію щодо видів компетенції, які спрямовані на успішну комунікацію у більш ніж двадцяти національних соціокультурних іспаномовних спільнотах, тобто на вибудову дискурсу відповідно до інтенцій і комунікативної ситуації:

1. Мовна компетенція: фонологія, морфологія, синтаксис, лексика, орфографія.

2. Мовленнєва компетенція, яка включає соціолінгвістичну та інтеракціональну: контекст, умови спілкування (види комунікативних ситуацій), позамовні та культурні чинники.

3. Дискурсивна компетенція: когерентність і когезія.

4. Стратегічна компетенція направлена на успішність мовленнєвої діяльності та її результативність.

Отже, узагальнено можна констатувати, що компетенція як сукупність знань про систему мови та навичок і вмій їх застосовувати, керує мовленнєвою діяльністю носіїв мови.

### **Список використаних джерел**

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – С.136–137.
2. Бахтин М.М. Проблемы речевых жанров / Собр. соч. Т. 5. – М.: Русские словари, 1996. – С. 159 – 206.
3. Фаритов В.Т. Дискурс как единица онтологического анализа. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6455>
4. Abraham W. Diccionario de terminología lingüística actual – Madrid: Gredos, 1981. – 511 p.
5. Bernádez E. Teoría y epistemología del texto. – Madrid: Cátedra, 1995. – 240 p.
6. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicating Approaches to Second Language Teaching and Testing //Applied Linguistics, Volume 1, 1980. P. 1–47.
7. Celce-Murcia M., Olshtain E. Discourse and Context in Language Teaching: a Guide for Language Teachers. – Cambridge: Cambridge University press, 2001. – 288 p.
8. Georgakopoulou A., Goutsos D. Discourse Analysis: An Introduction. – 2nd edition. – Edinburgh University Press, 2004. – 215 p.
9. Hymes D. Sociolinguistics and Ethnography of Speaking // Social Anthropology and Language London: Routledge, 1971. – P. 36–39.

*Ольга Глек*

*Алла Сабітова*

*Національний авіаційний університет*

*м. Київ (Україна)*

### **ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Сучасні методики навчання постійно розвиваються, але й технології не стоять на місці. Зараз студентів не здивуєш інтерактивними дошками, презентаціями чи наочними

посібниками. При вивченні іноземної мови застарілі методики не дадуть бажаного результату.

Однією з альтернатив неефективному зубрінню та застарілим картинкам, що навіть не відповідають сучасній реальності є інтерактивні мобільні додатки. Вони безкоштовні, доступні за умови наявності мережі Інтернет, не займають багато місця у сумці і постійно про себе нагадують.

Є рейтинг найпопулярніших додатків для систем Android та iOS. Безумовним лідером тривалий час залишається Duolingo, адже у цьому додатку увага приділяється граматиці, лексиці та аудіюванню. Додаток зручний у використанні, студент має можливість визначити свій рівень володіння мовою та почати курс уже не з абетки, обрати періодичність виконання завдань та тривалість занять.

Слід також звернути увагу на недоліки використання такої моделі вивчення мови. Найперше, з чого починається вивчення мови, – граMATика. Структура речень, використання часів та їх узгодження, закінчення та неправильні дієслова. Справа в тому, що граматична частина сама по собі досить складна річ, яку розібрати самотужки буває складно. Так, студенти, що тривалий час вивчали англійську мову, при вивченні нових граматичних структур німецької починають думати «ріднішою» іноземною мовою, плутаючи часи та лексичні одиниці.

Вивчення лексичних одиниць, практика їх вживання та усного відтворення теж важлива при вивченні мови. HelloTalk, Tandem – додатки, що дозволяють спілкуватись з носіями мови абсолютно безкоштовно. Але і свої мінуси ці програми також мають: знати мову зовсім не обов'язково, адже є функція голосового введення з перекладом, а також автоматична перевірка СМС-повідомлення перед відправкою. До плюсів можна віднести функцію збереження та прослуховування окремих фраз з чату.

А тепер про вивчення слів. Безумовно, якщо лексику розбито за темами та подано в кінці підручника чи окремого розділу – це добре. Було. 15 років тому. Хоча й сучасні автентичні підручники таким підходом не гребують. Тим не менш, розробники Marketer, WordBit, LongvoScreen пішли ще далі. Відтепер смартфонні рефлексии допомагатимуть вивчити ще більше слів. Можна обрати тему чи вчити лексичні одиниці, користуватись малюнками для створення асоціативного зв'язку, а

потім змахувати вбік уже вивчене слово. Програма працює при ввімкненому екрані блокування. Щоразу, коли користувач вмикає екран блокування, щоб подивитись час, перевірити СМС чи розблокувати екран, висвічується нове слово. Плюси очевидні: велика кількість вивченої лексики, уміння її правильно вимовляти (адже програма надає можливість прослухати слово та прочитати транскрипцію), як і мінуси: орієнтовані на рефлекс «читай усе, що висвітилось на екрані» програми стають менш ефективними з часом, адже рефлекси стають менш гострими, до того ж, дається ознаки нестача практики вивчених слів та контролю їх запам'ятовування.

Що стосується найменших користувачів таких додатків, для них представлені не лише словники, а й ігрові варіанти для вивчення іноземної мови. Це програми типу Alphabeat, що створена за зразком усім відомого «Ерудита», а також Memrise, котра більше сподобається дослідникам усього, що їх оточує, адже ця програма підтримує функцію фото перекладу: користувач наводить камеру на предмет, отримуючи слово, яким цей предмет позначається.

Отже, плюси використання новітніх технологій очевидні. У підсумку маємо наступні:

- мобільність та доступність;
- можливість взаємодії з носіями мови;
- конкурентна основа, закладена розробниками в програму;
- поліфункціональність та практичність у використанні (зокрема, трансфер голосових повідомлень у текст перекладу та інші);

- опора на когнітивну систему користувача.

– Маємо і очевидні мінуси у використанні таких технологій:

- не всі учні/вихованці/студенти мають можливість скористатись такими програмами: чи то в зв'язку з технічними причинами (недостатньо пам'яті на пристрої, старіша модель, відсутність доступу до мережі Інтернет), чи то з причини відсутності технічного засобу взагалі;

- програми швидко набридають, особливо учням молодших класів, тоді як у старшокласників, студентів, чи слухачів курсів зникає мотивація до продовження навчання;

– спрощення функцій програми. Як було описано вище, деякі програми дозволяють проводити трансфер з мови оригіналу на мову спілкування, що нівелює їх навчальну цінність.

Кожен сам мусить вирішувати, як і коли використовувати мобільні додатки при вивченні іноземної мови та яким чином вираховувати переваги та недоліки їх використання, тому тут не може бути єдиної правильної думки. Тим не менш, слід завжди пам'ятати про те, що час не стоїть на місці, і педагогічні підходи минулого все рідше спрацьовують у сучасній практичній дійсності.

*Ігор Головаш*

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

## **ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА НАВИЧОК САМООРГАНІЗАЦІЇ КУРСАНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Розвиток усіх сфер сучасного суспільства вимагає зростання та примноження його інтелектуального потенціалу, що покликана забезпечити система освіти.

Освіта як соціальне явище повністю залежить від вимог суспільства в той чи інший історичний період. В історії людства змінилися дві культурно-історичні епохи: аграрна і індустріальна, відповідно до вимог яких змінювалася система освіти. Зараз світ переходить у третю, інформаційну, або постіндустріальну культуру, яка висуває нові вимоги до випускника ЗВО: вміти не тільки застосовувати свої знання в знайомій ситуації, а й вміти самостійно здобувати знання, застосовувати їх на практиці для вирішення різноманітних проблем, що виникають, генерувати нові ідеї, творчо мислити.

На наш погляд, формування згаданих вище умінь особистості можливо при зміні пріоритетів в освіті – з засвоєння готових знань у ході навчальних занять на самоосвітню діяльність, метою якої є формування навичок самоорганізації курсантів. Ця мета ставиться і на новому етапі модернізації освіти, що включає розробку і реалізацію нових освітніх стандартів, спрямованих насамперед на особистість, здатну до самоосвітньої діяльності, до



активного перетворення світу і саморозвитку. Це, в свою чергу, вимагає від курсанта не тільки гнучкості і рухливості мислення, а й умінь самоосвітньої діяльності, навичок самоорганізації (СО)

Дослідження показало, що серед 524 досліджених курсантів 80,0% мають низький рівень сформованості умінь СО; 75,0% не орієнтовані на їх придбання та вдосконалення, у 70,0% відсутнє розуміння соціальної значущості самоосвітньої діяльності. Такі результати, на наш погляд, спричинило нерозуміння як курсантами, так і викладачами важливості цих умінь.

У зв'язку з цим необхідність формування умінь самоосвітньої діяльності курсантів представляється актуальною.

Незважаючи на те, що до теперішнього часу вивчено багато питань теорії та практики самоорганізації та самоосвітньої діяльності, можна констатувати, що недостатньо досліджень, які розкривають процес формування умінь самоосвітньої діяльності. Нами відмічено лише кілька робіт, у яких розглядається проблема формування умінь СО студентів

Аналіз теорії і практики формування умінь самоосвітньої діяльності курсантів свідчить про те, що недостатньо розкриті можливості освітньо-виховного процесу в їх формуванні, не виявлено склад умінь СО курсантів, не визначено критерії і відповідні їм показники сформованості умінь СО курсантів, не досліджено і не виявлено чинники, що впливають на формування цих умінь, не розроблено модель формування умінь СО і дидактико-методичне забезпечення реалізації цієї моделі, не розглянуто питання спеціальної практико-орієнтованої підготовки викладачів. Проблема формування умінь самоосвітньої діяльності курсантів вимагає подальшого осмислення, систематизації, співвіднесення цього процесу з новими реаліями в суспільстві та освіті.

Виявлені недоліки пояснюються наявністю об'єктивних суперечностей між:

- потребою сучасного суспільства в людині, здатній самостійно здобувати знання і вміло застосовувати їх на практиці, і недостатньою розробленістю механізму формування умінь самоосвітньої діяльності на етапі вищої освіти;

- спрямованістю освітнього процесу на формування вмінь самоосвітньої діяльності курсантів і недостатнім його теоретико-методологічним забезпеченням;

– необхідністю забезпечення єдності педагогічних умов для формування умінь самоосвітньої діяльності курсантів і фрагментарного їх використання в освіті.

Виявлені протиріччя дозволили актуалізувати проблему дослідження: теоретичні передумови і педагогічні умови формування вмінь СО курсантів.

Актуальність проблеми, її соціальна значущість і недостатня розробленість зумовили вибір теми дослідження: «Формування умінь самоосвітньої діяльності курсантів».

Рішення означеної проблеми становить мета дослідження: виявити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування вмінь СО курсантів.

Об'єктом дослідження виступає процес формування умінь самоосвітньої діяльності курсантів, а його предметом - педагогічні умови формування вмінь СО курсантів.

*Анастасія Городь*

*Луцький національний технічний університет  
м. Луцьк (Україна)*

## **ВИГУКИ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ, ЇХ КЛАСИФІКАЦІЯ, ВЖИВАННІ В МОВЛЕННІ; ПЕРЕКЛАД УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ**

Дослідження вигуків своїми коренями сягає глибокої давнини. Вперше вони були виділені в самостійну частину мови в латинській граматиці Варрофна в I ст. до н.е., і цим було покладено початок суперечок щодо цієї частини мови в лінгвістиці [1; с. 13]. Суть спірних проблем можна звести до трьох основних питань: мовна природа, семантична маркованість та комунікативна релевантність вигуків. Щодо цих питань, як у вітчизняному, так і в зарубіжному мовознавстві існують прямо протилежні точки зору.

У лінгвістиці довгий час панувала думка про нездатність емоцій самостійно створювати поняття, тому вигуки вважалися не мовними, а мовленневими одиницями. Дослідник В.В. Виноградов стверджує, що вигуки виражають певне поняття [5; с. 45]. Мова відображає таким чином не самі емоції, а їхні опосередковані і узагальнені відображення. Слово є засобом не лише абстрагування, а й відображення [10; с. 47–58].

Вигук, будучи словом, також має зазначені властивості. Особливості структури вигуку є наслідком специфіки формування його значення [4; с. 40]. Оскільки процес пізнання тісно пов'язаний з емоціями, то певне емотивне ставлення з боку людини як представника суспільства до об'єкта пізнання також бере участь у формуванні поняття про об'єкт як його властивість [7; с. 218-222].

На думку Ю.С. Маслова, вигуки є повнозначними одиницями мови, які мають денотат, яким є співвіднесеність до реальних і уявних предметів, дій, ситуацій, та сигніфікат – інформацію про певне ставлення мовця до об'єкта мовлення, що становить його поняття [9; с. 35-40].

За походженням вигуки бувають похідні та непохідні. До похідних належать вигуки, що беруть початок від повнозначних частин мови, які втратили притаманну їм синтаксичну функцію, трансформувалися в іншу граматичну одиницю. За своїми семантичними характеристиками вони стали виразниками різних емоцій та волевиявлень [6; с. 3]. Це такі вигуки, як: *cool!*, *bet!*, *damn!*, *see you!*, *good egg!*, *help!*, *thanks!*, *please!*, *horror!*.

Наприклад: "... *rather embarrassed and touched*: "No, *please, please!*", де *please* є вигуком і виражає подяку з відтінком зніяковіння.

До непохідних належать вигуки, що виникли давно і обслуговують емоційну сторону життя людини. Вони не пов'язані з певною частиною мови. Наприклад: *ah!*, *aha!*, *bah!*, *chut!*, *oh!*, *phew!*. Це прості знаки емоційного та волевого вираження, які здебільшого походять від емоційних викриків, що супроводжують рефлекси організму на зовнішні подразнення.

В англійській мові існують також однослівні вигуки, запозичені з інших мов: *Alleluia!*, *Ave!*, *Eureka!* *Kaput!* *Mayday!* *Vivat!* тощо. Такі запозичені вигуки характерні й для інших індоєвропейських мов. В українській мові – *Алло!*, *Караул!*, *Браво!*, *Полундра!*; в російській – *Алло!*, *Амба!*, *Баста!*, *Бус!*, *Марш!*, *Мерси!*; у французькій – *Veni!*, *Vedi!*, *Veci!*, *Sic!*; у німецькій – *Fiasco!* *Fiat!*.

Синтаксичні функції вигуків, як специфічних мовленнєвих явищ, тісно пов'язані з їхньою природою.

Основними граматичними ознаками цього класу слів є синтаксична залежність і формальна незв'язаність [1; с. 24].

Важливу роль у мовленні виконують вигуки-експресиви, що є складовою частиною експресивних мовленнєвих актів, які, виражаючи емоційний стан, включають формули соціального етикету. Мовленнєвий етикет диктує норми мовленнєвої поведінки [5; с. 67].

Серед формул мовленнєвого етикету виділяються:

– Вигуки-привітання, які вживаються як самотійно, так і як засіб організації мовленнєвого спілкування. Вжите самотійно, привітання виконує функцію простого акту ввічливості: *good morning, hello, hi, how do you do* тощо.

– Вигуки-привертання уваги : *hey, hi there, attention, I say, listen* тощо.

– Вигуки-заповнювачі пауз : *m...er... , you know* тощо. Вживаючи їх, мовець виграє час, обмірковуючи зміст висловлення і одночасно даючи змогу співрозмовникові зрозуміти, що висловлення ще не завершене.

– Вигуки-прощання. Серед них виділяються вигуки, які безпосередньо вживаються під час прощання: *bye* і вигуки, які є однозначно і привітаннями, і прощаннями: *hello, hi*. Як прощання використовують вигуки-побажання добра, вдачі: *all the best, bon voyage*; [5, с.32].

– - Вигуки-попередження, що містять прохання бути уважними, обережними: *take care, look ahead*;

– Вигуки-вказівки на наступну зустріч: *till tomorrow, the next time* тощо.

– Вигуки-вибачення: *I'm sorry, pardon me, excuse me*; до них належать вигуки, в яких міститься визнання своєї провини: *my fault*; вигуки-прохання не ображатися: *no hard feelings*; вигуки, в яких міститься обіцянка не повторювати своїх слів, дій: *say it again, I won't do* [5, с. 34].

– Вигуки-подяка. Вони є невід'ємною частиною мовленнєвого етикету: *thank you, you shouldn't have* тощо. Дотримання скромності, що входить до принципу ввічливості, визначає семантичний зміст пропозиції мовленнєвого акту-відповіді на подяку: *it's no trouble, it's nothing, that's OK, no problem* тощо [5, с. 34].

Окремою групою є висловлення з іллокутивною силою привітання. До них належать не тільки привітання, але й такі ритуалізовані жанри, як тости, подяки, запрошення тощо: *Merry Chrismas, Happy to you, welcome* тощо. [3, с. 334].

Деякі вигуки, маючи вузьке значення й завжди виражаючи одні й ті ж почуття або волевиявлення, можуть асоціюватись з відповідними поняттями [2, с. 67]. Наприклад, вигук “*fu*” - “*фу*” пов'язаний із поняттям огидності, вигук “*hush*” – “*мсс*” – з поняттям тиші.

Звуконаслідувальні слова, які виконують функції вигуків і які умовно відтворюють звучання, супроводжуючи дії та фізіологічні акти людини, якщо вони є вираженням відчуттів та почуттів, мають еквіваленти в англійській та українській мовах, наприклад: *Ha! Ha! Ha!* – “*Ха-ха-ха!*”.

Емоційний вигук **ah!** може вживатися для вираження різноманітних почуттів, у тому числі й прямо протилежних: радість — горе, захоплення — роздратування, переляк — гнів, здивування — байдужість, заспокоєння, але спільною ознакою для них є несподіваність їх виникнення. Наприклад:

(1) *Ah, the food is wonderful!* [12, с. 1].

(2) “*You would not call it an – ah – unnecessary object?*” [11, с. 173].

Як свідчать наведені приклади, у першому випадку вигук **ah!** репрезентує радість і задоволення, а в другому – занепокоєння і невпевненість.

Вигукові сполучення і вигуки, що мають предикативну структуру з експресивним переосмисленим значенням компонентів, які постійно або варіантно-постійно залежні, мають наступні еквіваленти в українській мові: *Atta boy!* – *молодець!* *Call the question!* – *до діла!* *Dod drat!* – *хай йому біс!* *Done with you!* – *домовилися, по руках!* *Don't be a goose!* – *не будь дурний!* *Do tell!* - *оце так!* *Down with!* – *земь!* *Dry up!* – *мовчати!* *Easy does it!* – *тихіше їдеш – далі буде!* *God damn!* – *хай йому чорт!* *Heart alive!* – *не може бути!*

Англійські вигуки передаються українською мовою: а) приблизними українськими відповідниками, б) українськими еквівалентами. Перша група вигуків вказує на певну відмінність сприйняття народами однакових явищ. Друга група вигуків – це

свідомство часткової спільності англійського та українського етносів [8, с. 27].

Проаналізувавши теоретичний та ілюстративний матеріал, ми дійшли висновку, що вигук – це мовний знак, незмінне за формою слово, ізольоване в реченні знаками пунктуації, яке самостійно утворює цілу фразу, не поєднуючись з іншими реченнями (фразами); позбавлене номінативної функції (у деяких випадках – і понятійного змісту); наділене загальнозрозумілим значенням (це контекст на письмі й інтонація в усному мовленні); служить для вираження волевиявлень та живої емоційної реакції на поведінку співрозмовника або навколишню дійсність; його динамізм і експресивність виявляються в діалектичній єдності почуттєвого та інтелектуального; як особливий розряд слів, вигук – на відміну від інших частин мови – характеризується відсутністю спеціальних граматичних показників.

### Список використаних джерел

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник / Ф.С. Бацевич. – К. : Видав. центр «Академія», 2004. – 344 с.
2. Бархударов Л. С. Очерки по морфологии современного английского языка / Л.С. Бархударов. – М. : Высшая школа, 1975. – 156 с.
3. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове) / В.В. Виноградов. – М. : Высшая шк., 1986. – 640 с.
4. Гамзюк М.В. Відображення емоцій лексичними засобами (на матеріалі німецької мови) / М.В. Гамзюк // Вісник КНЛУ. Серія філологія. – 1999. – Т. 2, № 2. – С. 39–48.
5. Иванова И.П. Теоретическая грамматика современного английского языка / И. Иванова, Г. Почепцов. – М.: Высшая школа, 1999. – 285 с.
6. Каптюрова О.В. Вигуки сучасної англійської мови (системний та дискурсний аспекти) : автореф. дис. ... канд. філол. наук. – К., 2005. – 23 с.
7. Киселюк Н. П. Вигуки як виразники емоції "радість" у сучасній англійській мові / Н.П. Киселюк // Мова і культура. – 2004. – Вип. VII. – С. 218-222.
8. Ковганюк С. Практика перекладу. К.: Дніпро, 2000. – 193 с.
9. Маслов Ю. С. Введение в языкознание / Ю.С. Маслов. – М. : Высшая шк., 1987. – 273 с.
10. Шаховский В. И. Соотноится ли эмотивное значение слова с понятием? / В.И. Шаховский // Вопросы языкознания. – 1987. – № 5. – С. 47–58.
11. Austen J. Sanditon / J. Austen. – N. Y. : A Signet Book, 1976. – 313 p.

12. Oxford Idioms Dictionary for Learners of English. – Oxford : Oxford University Press, 2003. – 465 p.

*Світлана Гринюк*  
*Національний авіаційний університет*  
*м. Київ (Україна)*

## **КОНЦЕПЦІЯ «ДІАЛОГУ КУЛЬТУР» У КОНТЕКСТІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ**

Мова є невід'ємною частиною культури; саме в мові знаходять своє відображення видимі та приховані форми культури. Незнання звичаїв, традицій, життєвих особливостей представників інших країн є каменем спотикання при спілкуванні, адже, вплив рідної культури і незнання культури співрозмовника часто заважають розумінню партнера-комуніканта та діалогу культур у цілому. Тому, для успішного здійснення професійної діяльності іноземною мовою необхідні знання соціокультурних особливостей комуніканта.

Аналіз наукової літератури з означеної проблематики засвідчив, що ряд аспектів застосування культурологічного підходу у ході іншомовної підготовки висвітлено у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників, однак, ще не достатньо досліджено питання, які стосуються реалізації технології «діалог культур» у ході викладання та навчання іноземних мов у системі вищої професійної освіти.

Мета статті – розглянути реалізацію технології «діалог культур» у процесі викладання та навчання іноземної мови у вищій школі в контексті культурологічного підходу.

Культурологічна спрямованість змісту іншомовної освіти у системі вищої професійної освіти насамперед проявляється в організації спілкування у формі діалогу культур. Смысл кожної культури потенційно нескінченний, проте він актуалізується лише від зіткнення з іншим смыслом, відтак, саме на межі зіткнення різних культур уможлиблюється свідомість і самосвідомість культури як вихід за межі власного досвіду, в міжкультурний простір. Тому, реалізація технології «діалог культур» через призму культурологічного підходу – одна з основних цілей з формування лінгвокраїнознавчої компетенції.

В умовах глобалізаційних процесів, які нині мають місце у світовому просторі, зростає роль міжнародного діалогу культур, який посилює взаєморозуміння між народами, дає можливість кращого пізнання власної національної культури. Однак, для ведення діалогу не достатньо однієї доброї волі – необхідна так звана «кроскультурна грамотність» – розуміння культур інших народів, що містить у собі «усвідомлення розходжень в ідеях, звичаях, традиціях, властивих різним народам, здатність побачити спільне і відмінне між різними культурами і подивитися на традиції власного суспільства очима інших народів». Саме за таких умов діалог може виявитися плідний.

У контексті педагогічної царини, зокрема її іншомовної складової, особливого значення набуває тенденція гуманізації навчання іноземної мови як діалогу різних культур з урахуванням національного менталітету і необхідністю оволодіння системою понять, створених у кожній окремій культурі за допомогою мови даного соціуму. Такий підхід до навчання повністю узгоджується з цілями і завданнями мовної політики Ради Європи, визначеними в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, де наголошується, що «багатий спадок різних мов і культур Європи є цінним спільним джерелом для взаємного розвитку», і тому головним завданням освітянських закладів є перетворення такого розмаїття з перешкоди у спілкуванні, особливо фаховому, на джерело взаємного збагачення та розуміння, що передбачає вивчення національної природи, специфіки національного характеру, духовної культури, мови і стереотипів світогляду народу, мова якого вивчається як іноземна.

У рамках концепції мовної полікультурної освіти можна виокремити два методичних принципи навчання культури через мову і навпаки: принцип культурної варіативності та принцип культурної рефлексії. Ці принципи покладено в основу розробки п'яти типів проблемних культурознавчих завдань, метою яких є «полікультурний розвиток студентів засобами іноземної мови: 1) визнання себе полікультурним суб'єктом у рідному середовищі; 2) розуміння факту існування різних рівнозначних культур; 3) виявлення студентами соціокультурних схожостей і розбіжностей між представниками різних культурних груп; 4) визначення студентом свого місця, ролі і значимості в діалозі культур; 5)



ініціація та участь у діях, направлених проти культурної агресії, культурної дискримінації, та культурного вандалізму».

У вищих закладах освіти діалог культур реалізується через кроскультурний компонент іноземної мови, що створює найкращі умови для виховання у студентів не тільки визнання розбіжностей у своїй і чужих культурах і поважного ставлення до них, але й допомагає розбудити почуття гордості за свою країну, народ, культуру. Саме кроскультурний компонент іноземної мови сприяє формуванню у студентів уявлення про діалог культур як про єдину можливу в сучасних полікультурних спільнотах філософію існування, яка відрізняється етнічною, расовою, соціальною і релігійною толерантністю й емпатією до представників інших культур.

Саме тому, при викладанні та вивченні іноземної мови у системі вищої професійної освіти обов'язковим повинно бути передбачене оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни, мова якої вивчається (лінгвокраїнознавство, країнознавство). Зміст навчальної дисципліни з іноземної мови має бути зорієнтований на порівняння аспектів життя у країнах, мова яких вивчається, з тими, що характерні для України.

Відтак, на методичному рівні на заняттях іноземної мови необхідно пропонувати студентам вивчення тем, які безпосередньо стосуються країни, мову якої вони вивчають. Надзвичайно доцільними є читання книг, журналів та газет, перегляд телепередач, документальних та художніх фільмів іноземною мовою, які сприяють розширенню світогляду студентів, їх обізнаності в усіх сферах життєдіяльності людини. Крім того, викладач може підібрати відповідні автентичні матеріали для читання, використати відео- та аудіо записи (виступи носіїв мови з різних питань, мова політичних чи державних діячів, вибори Президента країни, події з різних куточків світу) для формування лінгвокраїнознавчої компетенції слухача.

Важливим є і той фактор, що інтернаціоналізація всіх аспектів життя суспільства дає можливість наочно познайомитися з країною, мова якої вивчається, відвідати її як турист або стажер, беручи участь в численних міжнародних освітніх програмах за обміном.

**Висновки.** Враховуючи вищевикладене, визначимо основні принципи методики «діалогу культур» в підготовці майбутнього фахівця: людина як суб'єкт культури і індивідуального розвитку;

освіта розуміється як культурно розвиваюче середовище, що живить особистість майбутнього фахівця, додає її життю культурного сенсу; творчість і діалог виступають способами існування і саморозвитку майбутнього фахівця в культурно-освітньому просторі.

*Arina Gurinovich*

*Brest State A. S. Pushkin University*

*Brest, Belarus*

### **THE POLICE INVESTIGATION PROCEDURE IN *THE INSIDE STORY* BY COLIN DEXTER**

A crime story is a genre of fiction that describes crimes, their investigation, offenders, and motives. Traditionally, a crime story includes the following elements: the crime itself, which often seems perfectly designed; the suspect, who is wrongly accused because of the circumstantial evidence; the investigation performed by a detective and / or the police; solving the crime; and the unexpected denouement, when the person who solved the crime reveals how the identity of the criminal was established. Crime stories are often based on the principle that seemingly reliable evidence is in fact irrelevant. Thus, the purpose of a crime story is to restore the sequence of events that eventually led to the crime, and by doing this to identify the offender. As a rule, it also goes without saying that the clues that point at the logical solution to the puzzle are presented to the reader at the same time when the detective / policeman receives them and that the latter solves the problem by interpreting the said clues [1].

Colin Dexter (1930 – 2017) is an English crime fiction writer famous for his series of novels about Inspector Morse. The novels were written during the period between 1975 and 1999 and adapted as television series. Besides, he is the author of numerous novellas, short story collections and uncollected short stories.

The article deals with the main features of crime investigation with reference to the criminal case presented in *The Inside Story* by C. Dexter. Investigation of a crime is a process, which ascertains the identity of the person who committed a crime or had the intention to commit it. As a rule, the identity of the said person is established by collecting facts (evidence). The process may also include an assessment

of whether a crime was committed at all. Any police investigation begins with the police receiving a report of a crime. At the preliminary investigation stage, the police may sometimes consult a prosecutor to determine whether there is enough evidence to support the charge against the suspect.

The Colin Dexter's story is about a felony murder of Sheila Poster, a brown-eyed girl with long dark hair, killed with a sharp knife to the heart.

The investigation into the crime began on February 15, at a quarter to 9 in the morning, after Oxford police received a call about the murder of Sheila Poster. The report of the crime came from Paul Bailey, a man who was suspected of the crime.

The plot structure of each subgenre of crime fiction is mainly the same: crime – investigation – clue. Thus, *The Inside Story* begins with a report of the crime and a description of the crime scene. As the story unfolds, the reader is presented with numerous evidence discovered in the course of investigation. The climax of the story is the scene in which Morse – one of the two policemen who investigate the crime – tells his colleague that he has found the answer. Then the falling action stage and the denouement demonstrate Morse's way of thinking and the clues he found.

As a rule, a crime story contains several stages of investigation: the introduction of the investigator, crime report, investigation, detection of criminal interchange. *The Inside Story* is no exception. It starts with a dialogue between the two policemen who will later investigate the crime, although we do not get to know much about them at this stage – just their names and ranks. Then we learn that the crime was reported on the phone by a person who had discovered the murder. The investigation process is described throughout the whole story and then the two policemen discuss the way they found the offender.

A crime story outlines the range of police procedures, which include: inspection of the crime scene, seizure and scientific study of objects and documents, personal observation, questioning and personal examination of citizens, search, covert surveillance. One of the key factors affecting the quality of the investigation is the correct execution of the course and the result of investigative actions. All these procedures and actions are shown in the story in question.

At the centre of the story by Colin Dexter there are professional police officers who have powerful rationalistic logic. The police work is based on the "routine" methods available to an ordinary policeman. They use informants, interrogate witnesses, track down suspects, draw

attention to any clue, for example, as in our story, the police pay attention to ordinary books, marked with different colours, which can also be a clue in solving a crime.

Policemen always work in a team as their success in solving the crime depends entirely on their cooperation, on how each of them looks at things. Policemen use their logic, imagination, perseverance, physical strength, diligence and will. Teamwork helps them examine the clues in detail. They share the danger of investigation and the responsibility for solving a crime. Working together, the policemen were able to examine in detail the postcards found in the books, as well as the story that was written by the murdered girl. There was not a single clue in Colin Dexter's story that would lead them to solving the crime. There was nothing that could help find the culprit, except two things – a newspaper (Oxford Week) with an advertisement marked with a cross and a story written by the dead girl, which helped reveal the essence of the crime. Having studied it in detail, inspector Morse already knew the person who, according to his assumption, might have committed the crime. That shows us the importance of detailed studying of the evidence.

To solve the crime the police officers used small clues that helped them find the offender. Having analysed the whole situation, inspector Morse managed to prove the guilt of the person who found the body at the crime scene. As he noted at the end of the story: *So often it is the person who finds the body who was responsible for the murder* [2, p. 99].

Thus, *The Inside Story* by Colin Dexter shows us how police officers solve a crime without a single clue. It demonstrates the complexity of the police duties, the ability of police officers to think logically, interact with people and pay attention to various details. The study of crime stories helps us expand our knowledge of the police investigation procedure, think correctly and quickly as well as apply this knowledge in our future professional activities.

## References

1. Detective story [Electronic resource] // Encyclopaedia Britannica. – Mode of access: <https://www.britannica.com/art/detective-story-narrative-genre>. – Date of access: 25.10.2019.
2. Dexter, C. *The Inside Story* / C. Dexter // Crime Story Collection. – Penguin Books, 1999. – p. 74 – 92.

## **КОНЦЕПТ ЯК ЗАСІБ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ**

В умовах сучасності, зростає інтерес до вивчення поняття концепту як способу лінгвокультурної репрезентації картини світу. Ми розглядаємо концепт як наслідок ментального пізнання світу за допомогою діяльності людини та її соціалізації. Концепт є суто ментальним утворенням, яке ми вважаємо одиницею розумового коду людини. Він також має впорядковану внутрішню структуру та виникає внаслідок пізнавальної діяльності людини та суспільства загалом. Зміст його складає комплексна інформація про предмет або явище, те, як інтерпретує цю інформацію суспільна свідомість та, те, яким є відношення суспільної свідомості до нього.

У сучасній лінгвістиці, дослідженню концептів відводиться важлива роль. Велика кількість мовознавців працює над даною проблемою, а на даний час вже вироблено кілька різновидів концептуального аналізу. Дехто з науковців відносить концептуальний аналіз до методів когнітивної лінгвістики.

Згідно досліджень А. Вежицької, культурними концептами є ті слова, які дозволяють нам сказати про певну культуру щось суттєве, нетривіальне, таке, що характеризує її унікальність [1]. Ми вважаємо, що це зумовлено тим, що в усіх культурах та мовних картинах світу є те, що відрізняється від інших: традиції, соціальний устрій, особливості культури, побуту, власні страви тощо.

Культурні концепти зберігаються в колективній свідомості кожного конкретного народу. Саме вони формують його концептосферу. Альтернативою поняття концептосфери можна вважати поняття «мовна картина світу». Поняття «картина світу» є фундаментальним, таким, що відноситься до понять, що виражають специфіку буття людини. Кількість картин світу дорівнюється кількості способів бачення світу. Дана картина не знаходиться на одному рівні з спеціальними картинами світу, вона передреє їм, оскільки розуміти світ не можливо, не розуміючи мови. Отже, формуючись в свідомості людини, мовна картина світу формує її уявлення про оточуючу дійсність. Вивчення мовної

картини світу є найбільш значущим, з огляду на те, що саме мовну картину світу вважають найбільш стійкою.

Картина світу – цілісний глобальний образ світу, можна визначити це поняття як результат духовної активності людини. З точки зору когнітивної лінгвістики, картина світу виникає в свідомості людини в ході його контактів з оточуючим світом. Саме через пізнання світу, людина формує його картину, уявлення про світ.

Таким чином, в свідомості виникає певна модель, яка є свого роду «моделлю світу». І якщо світ – це взаємодія людини з оточуючою дійсністю, то картина світу розуміється як результат сприйняття та обробки свідомості людини інформації про оточуючий світ, її інтерпретація з точки зору кожної конкретної людини. Явища та предмети зовнішнього світу представлені в людській свідомості в формі внутрішніх образів у вигляді смислового поля, системи значень, отже, картина світу являє собою систему образів, які втілюються через мову.

Картина світу, в сучасному розумінні, сприймається як портрет світоустрою, певна копія всесвіту, яка включає в себе опис того, як і за якими законами влаштований світ, яким чином він існує та взаємодіє, як він розвивається, як виглядає простір та час, яке місце у світі займає людина. Накопичуючи досвід, людина переформовує його в концепти, які вибудовуються в систему, яку людина, з отриманням нового досвіду, перебудовує та модернізує.

Концепт є основним репрезентантом культурних цінностей народу. Цінність – все те, що є значущим, має певний сенс для людини або народу. Цінності, в своєму роді – регулятор поведінки, заснований на відображенні соціального та культурного значення певних явищ дійсності.

Культурні цінності – культурно значуще ставлення людини до світу, ціннісні орієнтири людини, які утворюють систему, яка зумовлює поведінку людини. Культурні цінності знаходять відображення в мові, вони виражені концептами – культурними домінантами, за допомогою яких можна пояснити особливості та специфіку етнічного менталітету, особливості світосприйняття мовної особистості. Культурні домінанти можуть проявлятися як в якості культурних, так і індивідуальних концептів.

Концепт накопичує в собі культурні цінності, основними його ознаками є багатогранність, комплексність, ментальність,

умовність, цілісність, мінливість, обмеженість свідомістю носія конкретної культури. Саме в концепті зафіксовано невідповідності культури кожного конкретного народу. Це дозволяє говорити про картини світу народів на рівні змістовної сторони концептосфери мови, а не її формальної організації. Багатогранність концептів залежить від устрою життя певного народу, його потреб, особливостей існування.

Концепти різних народів відрізняються одне від одного. Ці відмінності характеризуються відмінностями між культурами, так само, як спільні риси концептосфер характеризують спорідненість культур. Таким чином, культура відіграє вирішальну роль у виникненні і розвитку концептів, що характеризують її, що виділяють її індивідуальні особливості. Зміст концепту породжується саме на основі культури.

Відтак, можемо стверджувати, що концепт – унікальний спосіб репрезентації культури кожного з народів, з огляду на те, що протягом віків, концепт накопичує зміни в традиціях, устроях, культурних цінностях, та репрезентує накопичену інформацію в колективній свідомості народів. Концепт формує картину світу, таким чином, в свідомості людини виникає певна модель світу, отже, концепт стає лінгвокультурним репрезентантом мовної картини світу.

### **Список використаних джерел**

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. Пер. с англ., отв. ред. М.А. Кронгауз. Москва: Русские словари, 1996. 416 с.

*Юлія Данилова  
Наталія Лебошина*

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

### **ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ У ВВНЗ: ESP АБО CLIL**

Підготовка військових фахівців до ВВНЗ здійснюється відповідно до кваліфікаційних вимог до фахівців, які сформульовані в державному освітньому стандарті вищої

професійної освіти. Основною метою навчання іноземної мови у військовому вузі є практичне оволодіння курсантами іноземною мовою в обсязі, необхідному для читання військово-технічної і наукової літератури за фахом і володіння навичками усного мовлення. Передбачається, що в процесі досягнення цієї мети реалізуються комунікативна і військово-прикладна спрямованість навчання, вирішуються також загальноосвітні та виховні завдання. На цій основі розробляються і реалізуються навчальні програми, в тому числі з іноземної мови.

З урахуванням специфіки навчання у військовому вузі і обмеженої кількості аудиторних годин з дисципліни «Іноземна мова» (приблизно 100 годин на 4 семестри) потрібно розробити таку навчальну модель, реалізація якої на молодших і старших курсах забезпечувала б безперервну професійну спрямованість змісту і процесу навчання іноземної мови, вирішувалися б інші наведені вище завдання.

Протиріччя даної ситуації полягає в тому, що при все більшій професійній спрямованості змісту навчання іноземним мовам в технічному вузі домінують традиційні форми і методи навчання, орієнтація на організацію академічного процесу передачі і закріплення іншомовної інформації.

В останні десятиріччя в системі вищої професійної освіти особлива увага приділялася методиками, які були ефективно реалізовані в цій сфері в Канаді, США, Норвегії та низці Європейських країн. Зупинимося на найбільш значущих з них, а саме ESP і CLL, а також їх схожості і відмінності.

На початковому етапі було поставлено питання про подібності і відмінності існуючого сьогодні професійно орієнтованого навчання – ESP (English for special purposes / Англійська в спеціальні цілях) – і нового напрямку – CLL (Content and language integrated learning / Інтегроване предметно-мовне навчання) і його спеціальної гілки – ILCHE (Integrating language and content in higher education / Інтегроване предметно-мовне навчання в системі вищої освіти).

Процес становлення ESP здійснювався в двох напрямках: лінгводидактичному та лінгвістичному. З точки зору лінгвістики, англійська мова для спеціальних цілей є «функціональним різновидом мови, який сприяє успішному і адекватному комунікативному акту фахівців різних предметних областей». В



рамках лінгводидактики дано поняття, яке має на увазі застосування різних засобів і методик навчання іноземних мов обмежених предметною галуззю.

Аналіз наукової літератури дозволяє виявити численні класифікації, принципи та напрямки реалізації англійської мови для спеціальних цілей. В даному напрямку працювали такі вчені, як: D. Carver, T. Hutchinson, A. Dudley-Evans. У класифікації T. Hutchinson англійська мова для професійних і академічних цілей поділяється на три категорії [1; 2; 3]: Англійська мова для бізнесу і економіки (English for business and economics (EBE)); Англійська мова для соціальних наук (English for social studies (ESS)); Англійська мова для науки і технології (English for science and technology (EST)).

Згідно з дослідженнями, проведеними A. Dudley-Evans, англійська мова, призначена для навчання в конкретних професійних цілях (ESP), включає підготовку до вивчення певної дисципліни, метод занурення в дисципліну і поглиблений курс [3]. У програмах ESP в якості основного завдання розглядається формування мовної компетенції студентів. В основу ставиться вдосконалення іншомовних комунікативних умінь, оцінюванню піддається володіння термінологією, особливостями граматики і дискурсу, звичайних для професійної сфери. Теоретичні основи предметно-мовного навчання розроблені групою таких вчених європейських вузів, як: David Marsh, Do Coyle, Oliver Meyer, Teresa Ting, Victor Pavon, Philip Hook та ін. Вперше поняття «Content and Language Integrated Learning» (CLIL) було представлено в 1994 році Девідом Махасмо. Згідно зі словами автора, дана методика має на увазі «предметно-мовне інтегроване навчання», яке відноситься до будь-якого сфокусованому на двох предметах освітнього контексту [4, 5,]. При цьому друга мова, тобто неосновна мова учнів, на якій викладається весь курс навчання, використовується як засіб навчання дисципліни. Згідно з визначенням, цей вид викладання характеризує навчальні ситуації, коли дисципліни або їх розділи викладаються іноземною мовою, реалізуючи двосторонню спрямованість: вивчення дисципліни студентами та вивчення іноземних мов.

Згідно з Do Coyle, в рамках даного методичного підходу змістовний компонент – контент є системоутворюючим [3]. Він визначає предмет освоєння, цілі, завдання та тематику, тобто

сукупність теоретичних знань і навичок, які дозволяють реалізовувати вірні професійні думки, висловлювання в рамках досліджуваного кола проблем. Процес комунікації, згідно з автором, визначає особливий статус іноземної мови. ІМ в рамках інтегрованого навчання виражається у вигляді тріади – мова як інструмент пізнання (language of learning), мова як засіб комунікації (language for learning), мова як предмет вивчення (language through learning) [3]. При цьому мовна підготовка студента орієнтується на «приріст» лексико-граматичного компонента.

Велику увагу в рамках даної методики приділяють когнітивному концепту. Впровадження CLIL, з точки зору такого відомого фахівця, як Віктора Павон, вимагає серйозних змін компетенції самого викладача, який працює на основі принципів даного підходу. У педагогічній науці та системі освіти дані наукові напрамки тільки починають розвиватися.

Так, наприклад, існує кілька досліджень, що проводилися на базі Запорізького національного університету (2017 р.), які розглядають інтегрований предметно-мовний підхід з метою розвитку когнітивних навичок студентів. Авторами розглядається взаємодія і вплив трьох мов - російська / українська як рідна, англійська мова як іноземна і мова інженерних наук та їх вплив на розвиток когнітивних навичок студентів. Таким чином, на підставі аналізу особливостей, притаманних роботі інженерно-технічного працівника в сучасних умовах визначено зміст компетенцій, що входять у два блоки моделі: лінгвістичний і професійний, а також детально розглянуто формування білінгвального професійного лексикону фахівця в процесі навчання за авторською методикою. Цікавою є педагогічна технологія проблемних дослідницьких питань при читанні іншомовної наукової і технічної літератури.

Дослідження різних точок дозволяє визначити, що основна відмінність між ESP і CLIL полягає в тому, що в умовах CLIL основною метою стає навчання професійної дисципліни, що має на увазі створення ефективного навчального середовища, завдяки якому в учнів стимулюється розвиток пізнавальних здібностей. Розвиток навичок критичного мислення проходить у напрямку від розумових навичок нижчого порядку (знання, розуміння) до навичок вищого порядку – аналіз, синтез, оцінка засобами іноземної мови, причому переслідується подвійна мета –

сформувати в учнів знання фахової дисципліни і одночасно розвинути у них іншомовну компетенцію. Згідно з CLIL, оцінюються як рівень володіння предметною компетенцією, так і рівень володіння іншомовною компетенцією. Слід підкреслити, що головною відмінністю між ESP і CLIL є характер взаємин між двома компонентами міжпредметної інтеграції: професійними дисциплінами та іноземною мовою. В умовах реалізації CLIL ця інтеграція стає конкретнішою, більш ґрунтовною, теоретично обґрунтованою.

Відповідно, основною проблемою реалізації принципів CLIL в системі вищої освіти є здійснення взаємодії між викладачами іноземної мови та викладачами фахових дисциплін. Аналіз існуючих в українських вузах підходів і моделей міжпредметної інтеграції дозволив нам представити наступну їх класифікацію:

1. створення міждисциплінарних педагогічних тандемів і кластерів;
2. педагогічна система підтримки мовного навчання на заняттях з фахових дисциплін;
3. педагогічна система підтримки предметного навчання на заняттях з іноземних мов;
4. формування міждисциплінарних тем і проєктів.

Розглянемо особливості кожного з представлених підходів. У першому випадку в якості мети навчання визначається конкретизація змісту навчання, розробка засобів навчання, підвищення якості викладання і ефективності навчання студентів професійної мови. Як результат, створення спільних навчально-методичних комплексів з професійного мовлення: посібник, глосарій, аудіовізуальний матеріал, лабораторні роботи, комплект контрольно-вимірювального матеріалу, рейтинг-план. Форми взаємодії наступні:

1) на профілюючих кафедрах викладачами кафедр іноземних мов можливе відвідування практичних занять та ознайомлення зі змістом курсу; можливо відвідати лабораторії і побачити прилади, про які йтиметься на практичних заняттях англійською мовою;

2) викладачеві з профілюючої кафедри рекомендується спільно розробити навчально-методичне забезпечення курсу, беручи до уваги спеціалізацію випускника;

3) тісний контакт з викладачами-предметниками необхідний як при роботі з термінами, так і при підборі оригінальної

літератури для студентів при організації їх науково-дослідницької діяльності, коли формується вузька спеціалізація майбутніх випускників.

Навчання іноземної мови в даному випадку здійснюється на основі предметно-орієнтованих навчальних матеріалів, власне мовні підручники переходять в категорію довідників. Оволодіння іноземною мовою в рамках даної моделі здійснюється на більш високому рівні мотивації, зацікавленості з боку студентів. Оволодіння іншомовними мовленнєвими компетенціями відбувається, між іншим, з метою розуміння і обговорення професійно значущих тем і проблем на іноземній мові. Особливості міждисциплінарної взаємодії, характерні для даної моделі, такі:

1) викладач іноземної мови володіє основними теоретичними і практичними компонентами змісту предметної дисципліни;

2) зміст навчальних матеріалів викладачем координується самостійно на основі отриманих предметних знань;

3) відібрані текстові матеріали методично переробляються з точки зору принципів CLIL (наприклад, розробляються комплекси проблемно-творчих завдань, структури концептуальних карт, система scaffolding, завдання для групових проектів та ін.);

4) підсумкові завдання представляють собою презентацію групових проектів з детальним аналізом вивченої проблеми і отриманих результатів (рівнозначна увага на предметний зміст і володіння мовними структурами).

На основі проведеного дослідження можливо зробити важливі наукові висновки про те, що в українській системі вищої професійної освіти, не дивлячись на досить повільне впровадження ідеї, яка завоювала визнання у Європі технології предметно-мовного інтегрованого навчання, що сприяє активізації процесу навчання іноземним мовам на основі його активної інтеграції з процесом навчання професійно значущих дисциплін, все більш активно починають розроблятися і впроваджуватися в навчання різні підходи і моделі CLIL, які враховують особливості конкретного вузу, конкретної ситуації міждисциплінарної взаємодії між викладачами різних дисциплін, а також рівень мовної підготовки студентів. Вважається, що такі усвідомлені і теоретично та практично виврені на основі локальних умов

підходи мають особливу цінність, так як вони не дотримуються одномоментного копіювання західного досвіду, а вдосконалюють його ідеї з урахуванням особливостей кожного конкретного вузу.

### **Список використаних джерел**

1. Hutchinson T. English for Specific Purposes: A Learning Centred Approach. Cambridge: Cup, 1998. – 183 p.
2. Dudley-Evans, A. and A.M. St. John, Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach, Cambridge University Press, Cambridge, 1998. – 301 p.
3. CLIL: Content and Language Integrated Learning / Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. -Cambridge University Press, 2010. – 173 p.
4. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. – Cambridge University Press 2002. – 552 p.
5. Marsh, D. The Emergence of CLIL in Europe 1958–2002. In E. Kärkkäinen, J. Haynes; T. Lauttamus (Eds.), *Studia Linguistica ar Literaria Septentrionalia*. Studies presented to Heikki Nyysönes. University of Oulu, Finland, 2002. – P. 205–225.

*Євгенія Дегтярьова*

*Вікторія Овдієнко*

*Національний технічний університет України*

*«КПІ ім. Ігоря Сікорського»*

*м. Київ (Україна)*

### **ВІДТВОРЕННЯ ФРАНЦУЗЬКИХ РЕАЛІЙ В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ**

В минулі часи існування людини, її мова, звичаї, спосіб життя та культура не виходили за межі спільноти, частиною якої вона була. З часом вони знаходили відображення у культурній спадщині певного народу. Найглибшим віддзеркаленням ментальності і світогляду нації вважається художня література. Оскільки саме завдяки їй отримується інформація, яка містить необхідні дані для подолання культурного бар'єру між різними народами, а, отже, з'являється можливість їх зближення та розуміння один одного.

Відтак, мета нашого дослідження полягає у виявленні особливостей відтворення французьких реалій шляхом

установлення закономірностей уживання стратегій та прийомів перекладу реалій з французької мови українською.

Об'єктом дослідження виступають французькі реалії як одиниця перекладу українською мовою. Предметом дослідження є стратегії та прийоми відтворення французьких реалій. Реалії проникають в інші мови завдяки художньому перекладу і засобам масової комунікації. Реалії переважають у художніх текстах та усному мовленні [4].

Існує декілька класифікацій реалій, але найбільш ґрунтовною нам видається класифікація, запропонована С. Влаховим та С. Флориним [2, с. 47-57]. За основу нашого дослідження взято саме цю класифікацію та надано приклади, вибірку яких зроблено з країнознавчих [8], довідкових [5; 6] та художніх [7] джерел. Отже, класифікація реалій має [2, с. 47-65]:

1) Поділ за предметною ознакою:

– етнографічні реалії: одяг та прикраси (*cache-nez, manteau, cocarde*); транспорт (*tacot, HLM*); мистецтво та культура: звичаї та ритуали (*Noël, galette des Rois*) та ін.

– суспільно-політичні реалії: адміністративно-територіальний устрій (*département, territoires d'outre-mer, commune, canton*); органи та носії влади (*Assemblée Nationale, municipalité, mairie, Convention, préfet, sous-préfet*).

2) Поділ за місцевою ознакою (відповідно до національної та мовної залежності). Зазначимо, що в площині однієї мови існують:

– свої реалії – більшою частиною давні слова певної мови (у французькій: *sabot, baguette, camembert*);

– чужі реалії – запозичення або кальки (тобто переклади за допомогою морфем або дослівних найменувань чужих для певного народу об'єктів, або транскрибовані реалії іншої мови): *cottage* (англ.), *wasabi* (япон.).

У площині пари мов виділяють:

– зовнішні реалії – однаково чужі для обох мов, наприклад *cottage* – зовнішня реалія для укр., франц. та усіх інших мов, крім англійської.

– внутрішні реалії – слова, які належать одній з пари мов, і отже, чужі для іншої мови, наприклад *camembert* – зовнішня для пари російської та української мов – для французької мови буде внутрішньою реалією.

3) Поділ за ознакою часу. За критерієм часу всі реалії поділяються на сучасні та історичні [2, с. 65]. Історичними реаліями французької мови є: *Thermidor, Convention, Terreur, Pleïade*, а сучасними: *TGV, SNCF, haute couture, smicard, soixante-huitard*.

Існує декілька способів передачі іншомовних реалій. На прикладі роману Анни Гавальди “Ensemble c’est tout” [7] розглянемо класифікацію за Ю. Масловим [3, с. 201]. Науковець виділяє «матеріальне запозичення», або «запозичення у власному розумінні». В цьому випадку передається не лише значення (або одне зі значень) іншомовної одиниці, але і з тим або іншим ступенем наближення – її матеріальний показник. До «матеріального запозичення» відносять, в першу чергу, транслітерацію і транскрипцію.

Транслітерація – передача одиниць за допомогою графем: *Je crois bien que je la connais ! On était à la communale ensemble ! – Ще б мені її не знати! Ми разом ходили в комунальну школу!*

Транскрипція – передача слова на рівні фонем: *Où donc? – Au Moulin-Rouge. – Де? – У Мулен Руж.*

Іншомовні реалії передаються також за допомогою калькування і описового перекладу. При калькуванні переймається лише значення іншомовної одиниці та її структура, тобто відбувається копіювання іншомовної одиниці за допомогою свого, незапозиченого матеріалу [3, с. 202]: *Pour le reste, vous verrez ça avec votre CNAM. – Vci інші проблеми вирішить НСЗ (CNAM – compagnie nationale d’Assurance Médical – Національна Служба Здоров’я).*

Описовий переклад – використовують, «коли з певних причин калькування неможливе» [1, с. 12]: *Camille se décida enfin à se rendre dans un Brico quelconque pour améliorer ses conditions de survie. – Нарешті Камілла вирішила відправитися в господарський магазин, щоб хоч якось полішити свої житлові умови.*

Відтак, у роботі розглянуто найуживаніші способи, які застосовуються при перекладі реалій. Внаслідок різноманітності мовних одиниць і їх індивідуальних особливостей, прийоми передачі реалій в мові перекладу видозмінюються і взаємопов’язуються. Аналіз прикладів з роману А. Гавальди показав, що при перекладі досить часто використовуються такі

способи передачі реалій, як транслітерація, транскрипція, калькування, описовий переклад.

### Список використаних джерел

1. Бабушкин М.П. Перевод реалій в свете проблем когнитивной семантики. *Проблемы культурной адаптации текста* : тезиси докладов международной научной конференции / М.П. Бабушкин, М.Т. Жукова. Воронеж, 1999. С. 11-13.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. Москва : Международные отношения, 1986. 416 с.
3. Маслов Ю. С. Введение в языкознание. Москва : Высшая школа, 1987. 304 с.
4. Поняття реалії. Відтворення реалій у художньому перекладі [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://studfiles.net/preview/4512364/>
5. Французько-український словник правничої термінології / Київський ун-т права ; уклад. Ю. Федько ; заг.ред. О. Чередниченко. Київ : Видавець Вадим Карпенко, 2001. 85 с.
6. Le petit Larousse illustré : chronologie universelle. P. : LAROUSSE, 2008. 1812 p.
7. Gavalda A. Ensemble, c'est tout [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://litlife.club/books/104392>
8. Le magazine international de l'actualité française. № 66. 2 trimestre. 2007.

*Марина Делюсто*

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет  
м. Ізмаїл (Україна)*

### УРАХУВАННЯ ПОЛІЛІНГВІЗМУ МОВЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Полілінгвізм (поліглотія / поліглотизм, мультилінгвізм, плюрілінгвізм) – володіння і використання під час спілкування більше двох мов – у межах річчі Дністра і Дунаю (на півдні Одеської обл. України), де в межах одного населеного пункту можуть співіснувати кілька споріднених (напр., українська, російська, болгарська) і неспоріднених різноструктурних мов (українська, російська, румунська; українська, російська, болгарська, гагаузька; українська, болгарська, албанська; українська, циганська) вивчений недостатньо. Окремі діалектологічні дослідження, які не могли оминати міжмовних і



міждіалектних контактів та їхніх наслідків у цьому ареалі (П. Ю. Гриценко, В. О. Колесник, А. О. Колесников, М. С. Делюсто) не розв'язують цієї складної проблеми.

Особливої уваги наразі вимагає й питання викладання мов, зокрема державної мови, в полінаціональних і полілінгвальних регіонах України та світу, оскільки, по-перше, результати викладання української мови ні для етнічних українців ареалу, ні для національних меншин за 28 років незалежності України не можна визнати задовільними вже тому, що досі не вдалося досягти повноцінного використання в ареалі української мови як мови міжнаціонального спілкування, хоч за Конституцією України вона була і є єдиною державною [1]; а по-друге, за наявності різних поглядів на вплив індивідуальної полімовності на інтелект мовців, переконані, що за правильного підходу щодо викладання мов, багатомовність не тільки не обмежує інтелектуальних можливостей людини, а навпаки, розширює їх, адже видатні представники науки і культури з дитинства були двомовними чи навіть володіли кількома мовами, що не тільки не гальмувало їхнього розвитку, а навпаки, сприяло ще більшому розкриттю їх генія [2, с. 280].

Розвиткові української мови в полілінгвальному і полідіалектному межиріччі Дністра і Дунаю, на думку дослідників, «заважають не контактні мови чи етнічні групи мовців», адже «навіть контакт з російською говіркою не призводить сам по собі до редукції контактної в межах населеного пункту української говірки» [1, с. 18], а «необдумані дії чи бездіяльність працівників адміністрацій, державних закладів, невиконання чи формальне ставлення до вимог мовної політики України...» [1, с. 18].

У 90-х роках ХХ ст. науковці Ізмайльського державного гуманітарного університету (тоді – педагогічного інституту) провели анонімне анкетування та інтерв'ювання 2 500 мешканців багатомовного південнобессарабського регіону різних соціально-вікових груп, зокрема сіл Ізмайльського, Болградського, Ренійського, Кілійського, Саратського, Татарбунарського і Тарутинського р-нів, а також міст Ізмаїл, Болград, Рені, Кілія, Вилкове, результати якого засвідчили, що відносно уживання національної мови в сімейному побуті жодна з представлених у регіоні мов (насамперед українська, російська, болгарська, румунська, гагаузька, албанська) не знаходилася в критичному

стані. Крім того, показово, що лише 2% респондентів вважали національну належність важливою під час вибору чоловіка чи жінки. В організації навчання 75% респондентів вважали необхідним використання двох або трьох мов, а у сфері дошкільного виховання 52,3% опитаних вважали припустимим бітаполімовність [3, с. 13].

Висновки, що були зроблені на той час з аналізу мовної ситуації, торкалися необхідності проведення обачної й культурної мовної політики, що передбачала подолання, звичайно, і труднощів морального й матеріального планів. Зрозуміло, що саме демократична, неасиміляційна мовна політика дає можливість уникнути міжнаціональних образ, конфліктів, створити рівні умови для багатонаціонального населення регіону, історія якого специфічна, має багатовікові традиції і не зумовлена дією тільки негативних рис в національній політиці попередньої влади.

І сьогодні філологи Ізмаїльського державного гуманітарного університету проводять активну роботу у відзначеному напрямку, зокрема й щодо виявлення оптимальних можливостей мешканців полімовного і полідіалектного межиріччя Дністра і Дунаю (етнічних болгар, румун, гагаузів, албанців) глибоко оволодіти державною мовою. Упродовж останніх років викладачі шукають найбільш ефективні прийоми інтенсифікації процесу навчання української мови. Однак у цьому процесі все ще залишаються певні труднощі.

Відомо, що під час засвоєння нерідної мови в учнів трапляються помилки, зумовлені впливом рідної мови. Українська і болгарська мови, українська і румунська мова, українська і гагаузька мови, українська і албанська мови є різносистемними. Аби попередити інтерференцію, вчителю необхідні знання обох мов (рідної і державної). Не можна не погодитись, що успіх навчання української мови багато в чому буде залежати і від професійних якостей вчителя, рівня його підготовки за спеціальністю, педагогічної майстерності. Щоб увесь матеріал сприймався належним чином і з цікавістю, добре засвоювався, вважаємо, що уроки української мови в школах півдня Одещини з навчанням мовами національних меншостей варто будувати з урахуванням особливостей рідної мови. Досвід окремих вчителів засвідчує, що вивчення української мови, побудоване з урахуванням особливостей рідної, дає позитивні результати в

розвитку і усного, і писемного мовлення. Вивчаючи державну мову, учні-болгари, учні-румуні, учні-гагаузи та ін. мають не просто запам'ятовувати ті або ті факти, але й розуміти, як вони співвідносяться з явищами їхньої рідної мови, розмежовувати ці факти, зіставляти одне з одним, знаходити інтегральне й диференційне. Однак робота має передусім будуватися з огляду на відмінності мовних систем. Особлива увага вчителя має бути прикута до тих явищ української мови, які або є лакунарними в рідній мові школярів, або мають інші засоби вираження.

Слушно відзначено також, що навчаючи української мови представників національних меншостей, необхідно зважати на те, що «в них може з'являтися психологічний бар'єр при спілкуванні українською мовою: полімовні індивіди зазвичай критичніше ставляться до чистоти мовлення, бояться заговорити суржиком, який вони вбачають навіть у тих елементах структури української мови, де ці елементи збігаються, чи схожі з російською» [1, с. 18].

Методика навчання української мови в полілінгвальних умовах, безумовно, повинна спиратися на традиційну методику викладання, але мати й свої особливості, які пов'язані з визнанням локального характеру полілінгвізму, увагою до взаємозв'язків між говірковим і літературним ідіомами контактних мов і настановою на розуміння об'єктивного відношення між цими ідіомами з усвідомленням цінності кожного, зокрема й діалектних, і вироблене вміння учнів доцільно до мовленнєвої ситуації перемикає коди (зразковий літературний, діалектний) тощо.

Отже, південний захід Одеської обл. – межиріччя Дністра і Дунаю – типовий мультилінгвальний регіон, де локально співіснують українська, болгарська, румунська, гагаузька, албанська, циганська мови, тому, закономірно, що під час викладання державної мови в закладах освіти тут варто обов'язково враховувати полілінгвізм мовців.

### **Список використаних джерел**

1. Колесников А.О. Динаміка українських південнобессарабських говірок: збереження і розвиток vs редукція національних рис в умовах мультилінгвізму. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету: збірник наукових праць. Серія «Філологічні науки»*. Ізмаїл, 2018. Вип. 38. С. 15–19.

2. Семчинський С.В. Загальне мовознавство. Київ: Вища шк., Головне вид-во, 1988. 328 с.
3. Языковая ситуация в Придунайском крае Одесской области Украины: 1993-1994 годы / Колесников А. А. и др. Измаил: ИДПИ, 68 с.

*Наталья Дмитриенко*

*Татьяна Макаренко*

*Харьковский национальный медицинский университет*

*г. Харьков (Украина)*

### **О ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ВРАЧА НА МАТЕРИАЛЕ СПЕЦКУРСА «МЕДИЦИНА В МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ»**

Осознание студентами важности своего призвания – быть врачом – одно из направлений деятельности педагогического коллектива медицинского вуза, где нравственное воспитание должно быть неотделимо от профессионального.

Научить видеть и уважать в каждом больном личность, сострадать ему, вызвать в нем веру в благополучный исход лечения и целительный подъем сил – такие цели ставит перед собой преподаватель, обучающий студентов-медиков.

Эти цели успешно реализуются в иностранной аудитории студентов на уроках спецкурса «Медицина в мировой художественной литературе» в Харьковском национальном медицинском университете,

В спецкурс включены произведения писателей 19-21 веков, различные по жанру (рассказы, фрагменты романов, эссе, биографические очерки). Разноплановость произведений позволяет взглянуть на медицинскую профессию с разных сторон, представить проблемы и сложности, стоящие в начале профессионального пути молодого врача.

Наиболее важной представляется нам проблема повышения коммуникативной компетенции будущего врача, так как речь врача должна быть не только грамотной, стилистически правильной, но и эмоционально наполненной. Современное «нечитающее» поколение молодежи, обладающее скудным словарным запасом, с большим трудом строит развернутое высказывание, подбирает аргументы, выражает эмоции.

Речевая деятельность, как известно, имеет определенные этапы порождения и восприятия речи. Движущей силой ее является мотив, по определению А.А. Леонтьева, «мотор речи». Создание установки на воплощение мысли в слово – важный момент при работе над художественным текстом.

Чтение художественной литературы, основанной на главных гуманистических принципах, воспитывает терпимость, милосердие, готовность к сопереживанию.

Комплексный подход к произведению, написанному врачом (А.П. Чехов, М.А. Булгаков, А. Мунте и др.) или о врачах и их пациентах, вызывает эмоциональный отклик у студентов-медиков, побуждает к спонтанному высказыванию, обогащает речь студентов, учит бережному и точному словоупотреблению. Этот навык поможет впоследствии при общении с пациентом избегать слов, порождающих тревогу, страх, и, наоборот, будет способствовать построению высказываний, вызывающих у больного положительные эмоции. Врачевание словом соответствует главному медицинскому принципу: «Не навреди!»

Читая произведения спецкурса «Медицина в мировой художественной литературе» и выполняя различные виды заданий, студент под руководством преподавателя проходит путь от восприятия, понимания, анализа до интерпретации произведения, а также погружается в мир чувств и мыслей писателя и его героев, врачей и пациентов, сопереживает им или осуждает, и таким образом, «строит» самого себя, создает свой идеал врача, которому будет следовать.

Лауреат Нобелевской премии мира Бернард Лаун, знаменитый кардиолог, автор книги «Утерянное искусство врачевания» пишет в ней о том, что главная причина недостатков американской системы здравоохранения кроется в нравственной некомпетентности современных врачей. То же можно сказать и о системах других стран, включая Украину.

Эта серьезная проблема отражена в романе современного американского писателя Ноя Гордона. Его трилогию о династии врачей открывает роман «Лекарь. Ученик Авиценны», получивший международное признание, лауреат многих литературных премий разных стран. Второй роман трилогии «Шаман» был признан лучшим историческим романом года. В спецкурс «Медицина в мировой художественной литературе»

включены фрагменты третьего романа заключительной части трилогии – «Доктор Коул», действие которого происходит в современной Америке. Если первые два романа отражают различные периоды в истории медицины, которой посвятили свою жизнь члены семьи Коулов, то последний освещает проблемы современной медицины: медицинское образование, его плюсы и минусы; гендерные установки, существующие в медицине с давних пор; отношение к абортам в современной Америке; врачебные ошибки и др.

Героиня романа Р. Дж. Коул, получившая сначала юридическое образование, работает в юридической фирме и специализируется на судебных медицинских исках. В отчете Бостонского медицинского центра она нашла сведения о том, что более чем у трети пациентов были обнаружены заболевания, вызванные врачебными ошибками; часть из пациентов получили осложнения, которые привели к инвалидности или угрожали жизни. «Ошибки врачей касались медикаментов, диагностики, лечения, ухода, транспортировки, катетеризации и множества других процедур, которые проводятся при лечении» (Н. Гордон «Доктор Коул»).

Р. Дж. проходит и через личную трагедию – теряет любимого мужа Чарли, молодого талантливого хирурга. После операции, которую провел лучший хирург в клинике, Чарли умирает из-за халатности медперсонала – из-за грязного катетера.

Когда студенты-медики знакомятся с возможными последствиями врачебных ошибок, зная, что при создании романа автор опирался на достоверные медицинские источники, это заставляет их по-иному взглянуть на такие этические проблемы, как ответственное отношение к жизни человека, к своей учебе, которая не заканчивается за дверью университета. Нравственная некомпетентность, о которой говорилось выше, равнодушие, халатность – качества, не совместимые с профессией врача. Воспитание нравственной культуры врача, включающее дисциплину, чувство долга, ответственность за жизнь человека происходит последовательно и постепенно на всех этапах обучения.

Обсуждая в студенческой аудитории становление характера героини, преподаватель обращает внимание студентов на то, как она училась, когда решила «занять место Чарли» – и тоже стать

врачом: осознанно, упорно, почти не отдыхая, так как знала, к чему приводят пробелы в знаниях врачей. Она и ее подруги решают проявлять большую активность на занятиях, чтобы доказать всем, что медицина, этот «полузакрытый клуб для мужчин», женщинам по плечу. «Они не обращали внимания на сексистские замечания студентов и даже преподавателей... Время и энергия стали для них жизненно важными вещами, которые следует расходовать с умом.» Параллельно продолжая работать в юридической фирме, Р. Дж. рассматривала множество дел о халатности или некомпетентности врачей, потому и на занятиях она «постоянно искала угрозы, о которых другие студенты даже не подозревали» (там же).

Постепенно Р. Дж. понимает, что пациенты подвергаются риску на каждом шагу: «новые препараты, новые лабораторные исследования, которые назначают врачи, чтобы исключить судебные иски». Стоит обратить внимание студентов и обсудить эту проблему с другой стороны. Как считает Р. Дж., медицинские университеты «не спешили знакомить студентов с опасностями, которые несет «человеческий фактор», не обучают, как вести себя, когда на тебя подадут в суд. Юрист и врач, она начинает собирать материалы по данной тематике.

Студентам предлагается дать свою оценку решению героини оставить работу в престижной бостонской клинике и уехать в провинцию, чтобы стать сельским семейным врачом. Отец пытается ее отговорить: лучше быть узким специалистом, который зарабатывает в два раза больше и по ночам спит! Но Р. Дж. непреклонна: «Я не хочу новых технологий, аппаратов, я хочу видеть людей!» Объяснить мотивы решения героини и, возможно, самим сделать вскоре правильный выбор им поможет эпитафия к роману: «Уверенное, успокаивающее и теплое прикосновение доктора, внимание и забота, продолжительные, неспешные беседы ...исчезают из медицинской практики, и это может оказаться неопределимой потерей». (Льюис Томас «Самая молодая наука: заметки медицинского наблюдателя»)

Таким образом, знакомство с произведением Н. Гордона продолжает работу над формированием личности врача, его духовного мира, его профессиональных качеств.

## **ТЕОРЕТИКО-ЛІНГВІСТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ І ЗАГАЛЬНА ПРОБЛЕМАТИКА РЕКОНСТРУКЦІЇ РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ СИСТЕМИ СЕРЕДНЬОАНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Дослідження присвячуємо розв'язанню проблеми історичної динаміки мовних процесів у лексико-семантичній групі агентивно-професійних назв XI–XV століть як складової лексико-семантичної системи середньоанглійської мови в аспекті детермінантного аналізу на основі принципів системно-функційної історичної лексикології як підґрунті методів і методики системно-функційної реконструкції розвитку лексико-семантичної системи.

В основу нашого дослідження покладено побудовані на загальнометодологічних принципах системології (принципи матеріальності об'єкта, його просторової і часової мірності, тріадичності) та загальних принципах сучасної системної лінгвістики принципи системно-функційної історичної лексикології і такі основні *теоретико-лінгвістичні міркування*:

1) тлумачимо найзагальніший напрямок розвитку мови як її поступове та відносне удосконалення під впливом мовних та позамовних факторів, діалектичне співіснування яких призводить до саморегулювання мовної системи, що є найважливішим чинником її розвитку;

2) розглядаємо еволюцію мови в системному й функційному аспектах, а також в аспекті мовної ситуації;

3) визнаємо підпорядкованість вивчення закономірностей розвитку мови загальній проблемі мовної зміни, яку доцільно вирішувати через зіставлення синхронних зрізів, розрізняючи формальні і семантичні мовні зміни, а також зміни мовної ситуації, описуючи їх відповідно до мовних рівнів;

4) трактуємо відповідність детермінанті мови як умову реалізації “потенційної можливості” змін, їх поступовості як загального закону змін; покладемо в основу дослідження розвитку окремої лексико-семантичної групи принципи системології;



5) формулюємо принципи системно-функційної історичної лексикології як основу теоретико-емпіричної процедури реконструкції розвитку лексико-семантичної системи;

б) визначаємо необхідність установаження детермінанти досліджуваної лексико-семантичної групи як її головної системоутворювальної ознаки, що зумовлює вибір одиниць усіх мовних рівнів у процесі їх еволюції, а також доцільність формулювання зовнішньої детермінанти на підставі вивчення розвитку досліджуваної лексико-семантичної групи в аспекті мовної ситуації, а її внутрішньої детермінанти — на підставі визначення функційного навантаження лексичної одиниці (її функційної диференціації) у межах окремої лексико-семантичної групи як прояв комунікативного ракурсу висловлювання, що є найважливішою характеристикою — детермінантою — мовного типу загалом.

До загальної проблематики реконструкції історії розвитку лексико-семантичної системи мови, яку вирішуємо на базі лексико-семантичної групи агентивно-професійних назв, долучаємо широкое коло лінгвістичних питань:

1) специфіка семантичних сфер (лексико-семантичний склад і кількісне наповнення лексико-семантичної групи, її підгруп та синонімічних рядів);

2) функційна диференціація лексики (виконання функції класифікації / ідентифікації);

3) сфери та інтенсивність іншомовного впливу (етимологічний склад лексико-семантичної групи, її підгруп та синонімічних рядів, кореляція власномовного / запозиченого в лексико-семантичній групі та її підгрупах; кореляція питомого / запозиченого в мотивувальній базі гібридних дериватів);

4) асиміляція запозичень (фонографічна варіантність і частотність слововжитку як ознаки формальної і функційної асиміляції та загальнонародної вживаності запозиченого слова);

5) словотворча структура, способи і засоби словотвору лексичних одиниць (структурно-семантична характеристика словотворчих полів питомих та гібридних похідних);

б) хронологічна стратифікація лексики (питомої і гібридної, що мотивується асимільованими запозиченнями, та запозиченої (разом із мотивувальною базою та у вигляді окремих лексичних

одиниць) для виявлення динаміки мовних процесів у межах лексико-семантичної групи та її кількісного наповнення);

7) якісні зміни лексичного складу (поява нових і витіснення застарілих лексичних елементів (втрати та інновації), семантичний розвиток і семантичні заміщення);

8) сфери та інтенсивність дії різнорівневих чинників мовної еволюції;

9) прояви та масштаби відповідності мовних змін загальним тенденціям мовної еволюції;

10) підпорядкованість онтологічних і функційних властивостей лексико-семантичної групи мовній детермінанті.

*Реконструкція розвитку лексико-семантичної групи агентивно-професійних назв середньоанглійської мови за принципами сучасної системної лінгвістики в системно-функційному аспекті та історико-етимологічному розрізі шляхом вивчення мовних змін (функційних / системних, формальних / семантичних) як підпорядкованого мовній детермінанті цілісного комплексу внутрішньосистемних і функційних характеристик лексико-семантичної групи способом фіксації варіювання (функційної варіативності / фонографічної, лексико-морфологічної, лексико-семантичної та номінативної варіантностей) у кількох різновидах функціонування на тривалому часовому зрізі, що становить логічно структурований процес послідовності етапів комплексного лінгвістичного аналізу складових лексико-семантичної групи з метою встановлення відповідності характеристик мовних змін універсальними законами діалектики та загальним тенденціям мовної еволюції, *служитиме підтвердженням* системної стабільності функціонування і збереження якісної визначеності середньоанглійської мови в діалектичній єдності з розвитком як проявах єдності структурно-функційної організованості та структурно-функційної варіативності у руслі чітко визначених тенденцій і закономірностей, поступового ускладнення й удосконалення як напряду еволюції, що відбувається під впливом різнорівневих системно-мовних і позамовних чинників, яким підпорядковується також і мовна детермінанта.*

*Andrey Duboisky*  
*Brest State A.S. Pushkin University*  
*Brest, Belarus*

## **GENDER ROLES IN MURRAY LEINSTER’S STORY “A LOGIC NAMED JOE”**

### **Introduction**

The first half of the 20<sup>th</sup> century was very progressive in both technological and social aspects. Technology was developing faster than ever before and so was the society. Women got the right to vote and were beginning to fight for equality. But they still suffered from huge social disadvantage in terms of education; if they worked, they got paid very little and were generally assumed to stay at home, take care of children and do housekeeping while men were earning the money.

Technological progress heavily influenced the 20<sup>th</sup> century literature. People, inspired by how fast technology was progressing, dreamt about future devices and how the humanity would be living in the future. Those fantasies gave birth to a new literature genre known as science fiction [2].

### **Genders in science fiction**

Due to its nature, science fiction has a lot of descriptions of technology and how this technology works. To be able to read science fiction the reader has to have at least some basic knowledge of science and engineering. And, as it was mentioned above, in the early 20th century most women obtained little education. Science in general was seen as the men’s field of duty. This fact had huge impact on the target audience and writers of science fiction. In 1948 only 10-15% of science fiction writers were women compared to 36% in 1999 [3]. It was said that sci-fi is written for men by men. No wonder women have not received as much attention in sci-fi as men did. They rarely received roles of main characters and were more like background characters, as writers projected their gender stereotypes into fictional worlds. The common perception of a female-identified character in fiction is one of those two models: a woman who is evil or one who is helpless and requires validation or redemption by a male hero. The male character portrayals, on the other hand, are reflections of a single heroic archetype, most often having scientific vocations or interests and being “cool, competent, rational” less common male stereotypes are “super male” and “boy genius”.

## **The plot and philosophy of the story**

Murray Leinster (June 16, 1896 – June 8, 1975) was a pen-name of William Fitzgerald Jenkins, a famous American writer of science fiction and alternative history literature. “A logic named Joe” is a science fiction story published in 1946. The writer predicted technologies that were way ahead of his time: he described a modern personal computer, the Internet, and social networks from a perspective of a married middle-class man. The story tells us about an incident with one of the logics which due to a manufacturing defect has obtained some form of sapience, modified other logics, disabled build-in content filters and censorship, effectively providing all logics with the ability to solve any requested problem. Logics, not being restricted by human morals, could be tasked to solve amoral problems, such as robbing a bank, making counterfeited money, draw up murder plans and even “*cure the human race of concupiscence*” [1].

## **Male and female character representation**

Throughout this short story we come across a fair number of both male and female characters and their interactions. Analysing how they are represented in the story and their behaviour, we will find out how the writer envisioned gender roles in the future; whether his view was restricted to stereotypes of his time or he was ahead of it. It is worth describing the main character, since we see the whole story through his perspective. The main character is a male, who works as a repairman for the Logics Company and states that he is pretty good at his job. His name is never mentioned, except for his nickname “Ducky” that was given to him by Laurine, a woman that he “*was crazy about once*” [1], but parted later on suffering from despair. “Ducky” is married and has kids. He describes his wife as a “*reasonable, good wife*” [1].

The main character starts his story after the incident with a brief description of what happened and himself, and then continues by telling the reader how he obtained ownership of Joe. The protagonist also gives us some information about his world, describes logics as they are, how they work and what they are capable of. While describing logics he makes a statement that gives us a hint about his attitude towards women: “*The only thing it won't do is tell you exactly what your wife meant when she said, “Oh, you think so, do you?” in that peculiar kinda voice. Logics don't work good on women. Only on things that make sense*” [1]. When “Ducky” tells us about the family house where

Joe was installed, he refers to its house as to “*Mr. Korlanovitch’s house*” which underlines the dominant role of men in his family.

One of the key events of the story was when protagonist became aware of the logic’s weird behaviour, after his colleague’s made a call to his wife and they noticed the flash on the screen, announcing the new logics service. It is important to note that judging by the main character’s words the call was about his colleague’s wife “*giving him hell for somethin’ or other*” [1].

Most of the men in this fictional universe are lying to their wives and do not feel bad about it: the drunk man asked logic how to get sober so his wife would not notice he was drinking. The logic told this man the recipe, the man wrote it down and patented it. He got rich because of that, as there was high demand for a solution to his problem, therefore it was a widespread problem for men.

The protagonist’s description of Laurine shows us that he is clearly an “evil” stereotype of a female in this story: “*She had got blonder and fataler an’ had had four husbands and one acquittal for homicide an’ had acquired an air of enthusiasm and self-confidence. That’s just a sketch of the background. Laurine was not the kinda former girlfriend you like to have turning up in the same town with your wife*” [1] and this is not the first time he has given us reasons to think of Laurine as an evil person, all of Ducky’s descriptions of Laurine have negative connotation and this time he just makes it more obvious.

Another example of how women were viewed by the protagonist is when Laurine was about to ask the logic how to find Ducky – he assumed that she wanted to see weekly fashion forecast, but was intrigued by the advertised new logic’s service. The men in this story have clearly stereotypical thinking. The aforementioned event leads to another key event in the story – logics have no access to the protagonist’s data so they start to gather everyone’s personal data. Ducky’s wife becomes aware that logics now have everybody’s data, calls him and asks to fix this, because she does not want everybody to get her personal information that she willingly gave to logics. Despite that, she peeps on the personal data of her neighbours. This fact shows her as a “helpless” type that needs a hero-man to solve her problem and depicts her as a selfish person or a person with double standards.

Forced to deal with his wife’s anxiety, Ducky calls the tank, a technical room, the data repository in this fictional universe, to notify them about the issue and the man answering the call says he is worried

that his wife might find out about his salary and another woman that he has cheating on her with.

After realizing the man was right about how important logics are, Ducky was thinking of how the world looked like before logics were invented, and his memories show us that the man was and is the centre of civilization in this fictional universe. It was the man who used all the tools that were replaced by logics, to solve global problems. This fact aligns perfectly with the assumption that in the story all women are of two types – a woman is either a housewife or on the way to become one.

The next conversation between the protagonist and Laurine depicts her as lightminded, as she casually proposes him to marry her. Right after Ducky tells her that he is already married, she calls him “poor boy” and changes her proposal to marry this day – this gives us additional proof of her being “evil”, as she doesn’t seem to care about any morals: she committed a murder and now she is trying steal somebody’s husband. Laurine concludes the conversation, announcing to Ducky that she will call his wife to notify her that she is going to marry him tonight.

Laurine is not the only problem Ducky has – he still has to deal with logics’ weird behaviour, but the only reason feels he has to deal with it is: *“my wife, naturally, is gonna blame me for the fact that our private life ain’t private any more if anybody has tried to peek into it”* [1] – and that statement reveals another fact about the women in this fictional world: they don’t have even the basic knowledge of technologies. It is obvious that her husband is only a repairman who doesn’t do any modification to logics – he only repairs them. There is another clue that can contribute to this fact: the protagonist doesn’t tell his wife what has happened. He simply hides Joe for potential personal use in the future.

### **Conclusion**

The writer’s views on gender roles in the future clearly were not ahead of his time. There are very strong stereotypes about the men and the women, that precisely match the gender stereotypes of speculative fiction in general with slight variations.

The men were obviously dominant throughout the story. They had roles of scientists, engineers, presidents of banks, inventors, politicians. Most of the men mentioned in the story are married and are the only breadwinners in the family. As for the protagonist – he has all

traits of a stereotypical science fiction protagonist: he has technical background, he is “*cool, rational and competent*” [1], he “*saved the world*” [1]. In general, men were the ones to act throughout the story.

Murray Leinster presented us with two women types in this story. The first one is the housewife type. She would stay at home doing housekeeping duties and taking care of the children. This model reveals the sci-fi “helpless” stereotype – such a woman won’t act on her own, but would have a man do what she asks for. The second type is the “evil” model, also a classical sci-fi woman stereotype. An obvious example of such a model is Laurine. It is important to emphasize that there was not a single woman mentioned in the whole story that would have a job. The women were not acting throughout the story, however all of the protagonist’s actions were initiated or driven by women.

Summarizing the aforementioned, we can conclude that the author saw the men of the future as those who act, make all the decisions and move the world forward; and women as those who would be dependent on men, doing housekeeping and be inspiring the men. His views on gender roles are not that different from those that were used by the society before second-wave feminism, the time when the story was written. This is typical for the science fiction literature of golden age – writers focused on imagining future technology, assuming that society won’t change.

## References

1. Leinster, M. A Logic Named Joe [Electronic resource] / M. Leinster // Baen Books. – Mode of access: [http://www.baen.com/chapters/W200506/0743499107\\_2.htm](http://www.baen.com/chapters/W200506/0743499107_2.htm). – Date of access: 15.10.2019.
2. Luckhurst, R. Modern literature and technology / R. Luckhurst // Discovering Literature: 20th century. – Mode of access: <https://www.bl.uk/20th-century-literature/articles/modern-literature-and-technology>. – Date of access: 23.10.2019.
3. Patterson, A. The Rise in Popularity of Feminist Science Fiction [Electronic resource] / A. Patterson // Falwriting: English and Creative Writing at Falmouth. – Mode of access: <https://falwriting.com/new-blog/the-rise-in-popularity-of-feminist-science-fiction-amber-patterson>. – Date of access: 28.10.2019.

*Elena Dyumina*  
*National Technical University of Ukraine*  
*"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"*  
*Kyiv (Ukraine)*

## **USING VIRTUAL REALITY TECHNOLOGY AS A METHOD OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES**

The realities of the development of the modern world, the digitalization of all spheres of society have undoubtedly become prerequisites for the introduction of digitalization in education, especially in higher education. The complete digitalization of the state is indicative of the need to modernize the education system.

Digital adoption practices affect not only innovations in equipping educational process, but also the modernization of research activities. Most importantly, key institutions have not only developed an understanding, but also the actual digital transformation of the educational process itself as a development and admission of applicants to study under new higher education programs, education and qualitative improvement of programs that have already been positively established. Today we can say that digital technologies are a unique mechanism for the multifaceted development of a modern higher education institution. They created an opportunity to quickly share experiences and knowledge, adaptation of online learning, initiated the development of digital libraries and digital campuses, expanding the range of actors receiving unique information that was previously available only to a narrow circle of experts and scientists.

It is worth emphasizing that the trends of globalization and the increase in the share of the online segment of educational services in the field of additional education can radically change the traditional system. Digital education resources are becoming the basis for development of information services in education. It should be noted that there is a particular demand for the digitalization of the learning system in the system of additional education, whether it is professional promotion of qualifications or learning a new foreign language.

There are many different methods and techniques for learning foreign languages, depending on the goals, programs, individual characteristics of students and other factors. Before you start learning a foreign language, you need to understand what this language is for, what is the scope of its application in the future and what is the



minimum satisfactory level of language proficiency for a particular student.

At the moment, the market for educational products for learning languages in virtual reality is small. The list of scientific studies on this topic is also limited to a small number of publications. However, all scientific publications talk about the advantages of a virtual educational environment, such as visibility, engagement, focus, presence effect, overstimulation of the senses, security and many others.

Based on Google's search engine analysis, we have compiled an overview of applications that involve the use of a virtual reality helmet and tested them in person and with the participation of DVFU students studying English. Unfortunately, we have not found ready-to-use domestic developments.

Apps and platforms where you can learn a foreign language can be divided into two large categories: specialized and related. The purpose of specialized applications is to learn languages directly, and language learning is an additional feature in related applications.

MondlyVR from ATi Studios is a VR application specifically for learning languages. The student is "transferred" to a virtual environment where he can interact with virtual characters using speech recognition technology.

Immediately after the start of the program, the student indicates his native language and chooses one of thirty languages to learn. The user can then choose in which situations he wants to work out communication skills: train, taxi, hotel reception and restaurant. Students also take lexical mini-lessons on topics such as animals, vegetables, fruits, space.

Despite the simplification of graphic elements (low-polygraphic graphics, primitive animation), the design does not cause complaints and causes a sense of presence. However, this feeling disappears when you try to communicate with the characters. When a character speaks to a student, the latter can only choose from the options offered by the program. These options are a rather cumbersome interface element that also negatively affects the perception of the situation as realistic. In addition, to record the voice, you need to point the controller pointer at the interface element depicting the microphone and press the trigger, which makes the speech interaction spontaneous and dialogue-tightened. In addition, the student cannot ask questions to the

interlocutor himself, the initiative in the dialogue always belongs to artificial intelligence.

In terms of lexical lessons, the program is poorly developed. Speech-to-text technology is used, which, despite the cheapness, is inadequate to the purposes of language learning. Incorrect intonations, gross grammatical errors ("I'll stay in the hotel until Friday"), misuse of vocabulary and so on make the robot not just ineffective, but rather a harmful simulator.

Thus, MondlyVR can be recommended as an additional learning tool only when correcting errors. The app will be especially useful for students with A2 (pre-intermediate) level for practicing elementary dialogue, as well as for students with a "language barrier."

VirtualSpeech. Unlike the previous application, virtual reality in virtual courses from VirtualSpeech is an additional element in the integrated learning system. Thus, the remote course English for Business includes two components: a standard online course with video lectures, articles for reading, tests and cases, practical lessons on the application of theoretical knowledge in virtual reality.

The course includes forty-nine lessons and six VR scripts. Let us look at how this works on the example of business networking. After a video lecture and reading additional literature, the student is invited to apply the knowledge in practice. Wearing a helmet, he finds himself at a typical professional event, where he can talk consistently with each of his colleagues. Unfortunately, the feeling of immersion in the communicative situation disappears due to the in interactivity of the characters: they only talk a recorded audio recording, divided by pauses, during which the student can speak. At the same time, the content of the student's speech is ignored by the program. For the interlocutor to continue the conversation after a pause, you need to press a special interface button.

After completing this "dialogue" the system assesses the degree of support for visual contact and offers a mini-test on the material heard. For example, you need to answer where the interlocutor is from, which company he works in, why he decided to attend this event, etc. necessary in professional communication.

However, the non-interactivity of the characters is not fundamental in other scenarios, for example, in the rehearsal of a public performance. Pre-downloading his presentation, the student should speak for quite a long time in front of a virtual audience of ninety

people, trying not to be distracted by those who move, record or drink coffee. A useful feature is the ability to save an audio file of your speech.

With courses like the one described, we can be wary of a new type of mixed learning, where a virtual reality component is a component of virtual reality instead of a face-to-face component. In addition, a virtual reality tool, properly embedded in the online language course system, can be useful to students who prefer to learn languages online on their own.

We should also pay attention to such a crucial expected result of digitalization of internal processes, as the increase in growth of the effectiveness of all units. The qualitative modernization of internal content is an integral part of the large-scale innovations that we are talking about today.

### Referenses

1. Bodicheva L.V. Technologicalization of the educational process in the implementation of a competent approach in learning "Text" / Innovative pedagogical technologies: materials II Internar. Scientific. Conf. (Kazan, May 2015). Kazan: Buk, 2015. Pp. 101–103. – URL
2. Tanurkova E.I. New quality of education as a result of technification of an educational process, Problems and perspectives of development of education: materials of international research conference (Perm, April, 2011). V.II. Perm: Merkurii, 2011, Pp. 195–197.
3. Tron V.P. Phenomenon of Information – the future of the universe. Bulletin of UDU. No4. P. 98.

*Ольга Єфімова*

*Національний технічний університет України*

*«КПІ ім. Ігоря Сікорського»*

*м. Київ (Україна)*

### **ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УСНОГО МОВЛЕННЯ НА ЕТАПІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

В умовах реформування вищої освіти в Україні та розширення інтеграційних процесів у міжнародному військовому співробітництві зумовлює потребу застосування на практиці нових більш ефективних методів і технологій навчання, високих вимог до рівня професійної підготовки офіцерів Збройних сил України, в

офіцерах, готових до здійснення іншомовної міжкультурної комунікації. Підготовка до такого виду комунікації передбачає формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) курсантів при навчанні іноземним мовам.

Формування у курсантів ІКК є не тільки вагомою ланкою у вдосконаленні професійного рівня майбутніх офіцерів, а сприяють підвищенню рівня їхнього інтелектуального та емоційного розвитку. Міжкультурна комунікація та формування ІКК сприяють розвитку творчих здібностей, критичного мислення, розширюють світогляд курсантів. Використання лінгвокраїнознавчого компонента навчання мови сприяє посиленню мотивації курсантів, розвитку образного мислення, образно-художньої пам'яті, творчих здібностей, формуванню всебічно розвиненої фахово-компетентної особистості, розвитку соціокультурної компетенції [1, с. 75].

Формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх військових фахівців розглядають як систему взаємопов'язаних складових – компетентностей:

психологічна компетентність – це здатність одержувати, сприймати, переробляти, осмислювати і передавати інформацію в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

міжкультурна компетентність – це професійно важлива якість, що передбачає знання, навички, вміння та здатності, які дозволяють розуміти іншу культуру, долати комунікативні бар'єри, що виникають через культурні відмінності як у повсякденному житті, так і в ході виконання фахових завдань;

соціальна компетентність – це наявність культури спілкування з особами в іншомовному середовищі, впевненість у власних силах для здійснення цілеспрямованої комунікації, здатність керувати спілкуванням і спрямовувати його в разі виникнення нерозуміння між суб'єктами спілкування в потрібному фаховому напрямі залежно від конкретної ситуації;

фахова компетентність – це обізнаність про предмет спілкування і можливості застосування своїх знань під час комунікації в іншомовному середовищі, що забезпечує успішне виконання військовослужбовцями фахових завдань;

мовленнєва компетентність – це володіння культурою, ефективними прийомами, способами та засобами формування і формулювання думок за допомогою мови та вміння

використовувати такі способи та засоби в процесі сприйняття і мовлення. Здатність поєднати окремі речення у зв'язне усне повідомлення, дискурс, використовувати для цього знання побудови і структури усного висловлювання;

мовна компетентність – це знання системи іноземної мови (фонетики, лексики, граматики), їх застосування та володіння адекватними прийомами, способами, методами, формами та засобами їх застосування;

суб'єктна компетентність – це природна здатність особистості як суб'єкта специфічної військово-професійної діяльності до творчої самоактуалізації та самореалізації в фаховій діяльності; усвідомлення важливості суб'єктного розвитку фахівця як основи його самоактуалізації в фаховій діяльності.

Отже, взаємодія цих компетентностей забезпечує формування мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців для ефективної іншомовної комунікації та сприяє зростанню ролі мовної підготовки в рамках загальної професійної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів України [2].

### Список використаних джерел

1. Toohey K. Learning English at school: identity, social relations and classroom practice / Kelleen Toohey. – Clevedon: Multilingual Matters, 2000. – 152 p.
2. Шмідт Ю.О. Формування польськокомовної комунікативної компетентності майбутніх військових фахівців. *Підготовка військових фахівців у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України: стан, проблемні питання та перспективи вдосконалення: матеріали міжвідомчої науково-практичної конференції 16 грудня 2015 року / За загальною редакцією В. М. Телелима – К.: НУОУ ім. Івана Черняховського, 2016. – С. 310–312.*

*Марина Желуденко*

*Национальный авиационный университет*

*г. Киев (Украина)*

### ЭТНОНЕМЕЦКИЙ КАК ФАКТОР ПРИНАДЛЕЖНОСТИ К МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЕ

В современной лингвистике и языкознании есть темы, которые не оставляют равнодушными специалистов. Одной из

таких тем являются англицизмы, употребление которых вызывает постоянную критику. Антиподом выступают языки, которым удается сохранить чистоту, т.е. пуризм. Обе темы нашли отражение в наших более ранних публикациях: «Пуризм исландского языка как детерминанта идентичности», «Языковой пуризм как способ борьбы с англицизмами (на примере исландского языка)», «Англо-американизмы в современном немецком языке», авторы М. Желуденко, А. Сабитова [2; 3; 1].

В данной статье мы хотим рассмотреть языковое явление, которое подтверждает следующие тезисы: 1) язык – отражение социокультурных явлений, 2) язык динамичен во всех его проявлениях, 3) язык – это форма культуры и мышления.

Тема статьи – Kiezdeutsch. Под понятием «Kiezdeutsch» в литературе называют, чаще всего, диалект немецкого, «неправильный» немецкий, этнонемецкий, вариант немецкого языка. Некоторые лингвисты подвергают сомнению трактовку данного языкового феномена как диалекта, потому что: 1) различий гораздо больше, чем общностей, 2) сложно установить закономерности и собрать статистические данные.

В данной статье речь пойдет о языке, на котором говорят в Германии дети мигрантов с турецкими и ближневосточными корнями. Мы больше склонны к тому, чтобы рассматривать Kiezdeutsch не как диалект немецкого, а как язык определенной субкультуры. Kiezdeutsch – языковой феномен, который возник вследствие лингвистического и культурного контакта представителей разных народов.

В контексте данной проблематики обратимся к вопросу переводимости / непереводимости текстов или отдельных лексических единиц. В литературе различают лингвистическую и культурную непереводимость. Транслируя этот факт на Kiezdeutsch, можем предположить, что речь идет не столько о непереводимости, сколько о лингвистическом и культурном миксе, который может вызвать некоторые сложности перевода.

Приведем примеры, собранные в ходе диссертационного исследования Дианой Мароссек, социолингвистом из Берлина, которая посетила 30 школ всех типов и побеседовала с 1400 учениками 8-10-к классов:

**Пример 1:** Ali: „Verstehst du Text, Mann?“ Marco: „Klar, Mann, is doch leicht: Typ geht Wasser und is tot. Seine Alte is traurig.“ Ali:

„Aber wieso geht er denn Wasser? Hast du Essen?“ Marco: „Nee, aber ich gehe dann Döner.“

**Пример 2:** Pascal: „Alter, lass mal noch schnell rauchen.“ Mike: „Ich muss erst Späti Kippen holen.“ Melanie: „Kommt jemand mit Klo?“

**Пример 3:** Ali: „Ich mache ein Praktikum als Krankenpfleger.“ Nimed: „Das ist aber Mädchenberuf.“ Ali: „Quatsch nich, gibts auch Männer, du Quatschkopp.“ Nimed: „Spast, Alter!“ Lehrer: „Benehmt euch!“ Ali: „Er hat doch angefangen, der Kunde, Alter.“ Lehrer: „Nimed, erzähl uns doch mal, was du machst!“ Nimed: „Ich gehe Hartz-IV-Amt. Nein, quatsch, ich gehe nicht Hartz-IV-Amt. Ich versuche Kaufmann in' Einzelhandel.“

Таким образом, признаками смешения немецкого и родного (для беженцев языка) являются грамматические, лингвистические, социально-культурные особенности.

**1. Грамматические особенности.** При изучении немецкого языка часто возникает психологический барьер, связанный с распространенным мнением о сложности данного языка. Во многом это оправдано.

Используя Kiezdeutsch, подростки а) избегают употребления артиклей, предлогов, возвратных местоимений, б) не соблюдают часовые формы (например: Hast du Handy? Gestern ich war Fußball. Ich fahre Bus. Kommst du mit Englisch?).

Происходит упрощение языка и исключение из него сложных (или отсутствующих в родном языке) конструкций.

**2. Лингвистические особенности.** К лингвистическим особенностям можно отнести микс немецких слов и лексики из родного языка (например: yalla – Guten Tag).

**3. Синтаксические особенности.** Традиционный для немецкого языка устойчивый порядок слов нарушается (например: Morgen ich geh Kino).

**4. Социально-культурные особенности.** Объяснений не требует тот факт, что язык – вербальный носитель культуры народа наряду с невербальными (музыка, живопись, танец). Одновременно язык является и социальной категорией, поскольку определенная лексика может указывать на принадлежность к той или иной социальной группе. Встречается также такое мнение, что Kiezdeutsch иногда используется как средство манипуляции, так как подростки часто знают, как звучит то или иное предложение

на стандартном немецком языке, но не используют его осознанно, чтобы продемонстрировать солидарность со сверстниками [4; 7].

Бесспорным является также тот факт, что успешная интеграция в любое общество – это, в первую очередь, принадлежность к социальной группе. В социальном плане непродуктивными являются как нежелание изучать немецкий со стороны беженцев, так и игнорирование такого явления как Kiezdeutsch. В Германии многие школы и университеты интегрировали в свои рабочие планы тему „Kiezdeutsch“ и в рамках проектов детально занимаются этим вопросом [6]. Примеры некоторых из них:

1. Projekt «Kiezdeutsch in Kreuzberg».
2. Projekt im Rahmen von „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“.
3. Projekt „Kommunikation im Alltag“.
4. Workshop „Multiethnische Jugendsprache: Kiezsprache als neue Varietät im urbanen Europa“.
5. Workshop am German Department des King’s College London zu Kiezdeutsch im DaF-Unterricht.

Kiezdeutsch вызывает как положительную так и отрицательную реакцию, но речь скорее идет о социальном аспекте данного явления.

Положительными характеристиками являются следующие: Kiezdeutsch – результат глобализации, признак успешной социализации, проявление солидарности. Иногда встречается мнение о том, что Kiezdeutsch может служить источником неологизмов. Среди негативных называется тот факт, что Kiezdeutsch – одна из немногих сфер, которая открыто позволяет проявлять признаки расизма [5].

Мы склонны к тому, чтобы рассматривать данный языковой феномен нейтрально, как язык молодежной субкультуры без привязки к происхождению. Язык любой субкультуры и социальной группы имеет свои особенности и отклонения от норм стандартного языка, которые найдут отражение в дальнейших публикациях.

### **Список использованных источников**

1. Желуденко М., Сабитова А. Англоамериканизмы в современном немецком языке / Проблемы викладання іноземних мов у немовному



- вищому навчальному закладі : всеукр. наук.-практ. конф., 18 березня 2010 р.: тези доп. 2010. С. 70-71.
2. Желуденко М., Сабитова А. Пуризм ісландського мови як детермінанта ідентичності // Нова філологія : зб. наук. праць. – Запоріжжя : ЗНУ, 2014. – № 62. – С. 51-54.
  3. Желуденко М., Сабитова А. Язиковий пуризм як спосіб боротьби з англіцизмами (на прикладі ісландського мови) // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна : зб. наук. праць. – Харків : Харківський національний ун-т імені В.Н. Каразіна, 2014. – № 1124. – С. 42-46.
  4. Heute spricht die Jugend Kiezdeutsch. URL : <https://www.lernzeit.de/heute-spricht-die-jugend-kiezdeutsch/> (дата звернення 12.10.2019)
  5. Kiezdeutsch ist bei allen Jugendlichen beliebt. URL : <https://www.maz-online.de/Nachrichten/Kultur/Kiezdeutsch-ist-bei-allen-Jugendlichen-beliebt> (дата звернення 12.10.2019)
  6. Projekte an Schulen zum Thema Kiezdeutsch. URL : <http://www.kiezdeutsch.de/unterrichtsprojekte.html> (дата звернення 12.10.2019)
  7. Wer spricht Kiezdeutsch? URL : <http://www.kiezdeutsch.de/wersprichtkiezdeutsch.html> (дата звернення 12.10.2019)

*Марина Желуденко  
Вікторія Пушина*

*Національний авіаційний університет  
м. Київ (Україна)*

## **ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ НІМЕЦЬКИХ, АНГЛІЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ПРИСЛІВ'ІВ**

Прислів'я допомагають краще розуміти інші культури, втілюють історичний та соціокультурний розвиток досвід народу. Вони виконують міжкультурну та лінгвофілософську функцію, є трансляторами цінностей і особливостей менталітету.

Л.М. Фітьо у своїй статті «Прислів'я як засіб ефективного розвитку комунікативних навичок» зазначає, що «прислів'я становлять невичерпну скарбницю культури кожного народу, в них віддзеркалюються з найбільшою силою національна історія, народна мудрість, побут, світогляд...». Ми повністю поділяємо цю думку.

Порівняння прислів'їв в різних мовах демонструє часто спільні риси, притаманні певним культурам. Дані тези присвячені

порівняльному аналізу англійських, німецьких та українських прислів'їв.

Розглянемо основні шляхи виникнення прислів'їв:

1. Деякі висловлювання походять із колективної свідомості та досвіду людей. Наприклад, *“Make hay whine the sun shines”* (коси коса поки роса) є певним висновком і порадою на майбутнє щодо результативних польових робіт, а вислів *“Do not put all your eggs in one basket”* (не клади всі яйця в одну корзину) виникло як результат торгових взаємовідносин.

2. Велика кількість прислів'їв була створена відомими людьми. Наприклад, афористична фраза *“The wish is father to the thought”* (бажання породжує думку) вперше висловлена Юлієм Цезарем.

3. Ще одне велике джерело прислів'їв – це прислів'я іншими мовами. У такому випадку важко знайти першоджерело. Якщо прислів'я, яке ми знаємо, наприклад, німецькою, існувало раніше латиною, англійською, французькою, або будь-якою іншою мовою, то практично неможливо знайти докази на підтвердження авторства виразу певного народу. Фраза *“Through hard ship to the stars”* звучить надто дослівно і не дуже схожа на прислів'я, на відміну від латинського *“Per aspera ad astra”* (через терни до зірок).

4. Розповсюдженими прислів'ями також є біблійні вирази. Багато англійських прислів'їв повністю взяті зі Святого Письма. На другому місці після Біблії стоїть Шекспір за кількістю цитат, які вживаються як англійські народні прислів'я. Наприклад: *“Brevity is the soul of wit”* (стислість сестра таланту), яке ще й інколи приписується А.П.Чехову.

Розглянемо власне прислів'я. Німецький вислів, що описує результативність праці – *“Gute Saat, gute Ernte”*. Результатом дослівного перекладу є така фраза: «З доброго сімені добрий й врожай». Український народний еквівалент такої фрази зі схожою семантикою: «Що посієш, те й пожнеш» або англійське прислів'я: *“We reap as we have sown”*, що також співпадає з українським. Таким чином, фітохімія (фітоніми – назви рослин) німецького вислову «насіння» зникає, при цьому порівняння плодів праці з врожаєм бачимо в кожній наведеній мові.

Ще одне німецьке прислів'я, яке описує важливість терпіння це – *“Geduld bringt Rosen”*. Якщо перекладати дослівно, маємо таке: «Терпіння приносить рози». Таким чином значенням

прислів'я є результат будь-яких людських старань. Структура прислів'я подібна до англійського *"Time brings roses"* і має такий самий рослинний елемент. В українській мові еквівалентом є «Без труда нема плода». У двох мовах результати зусилля порівнюються з розою, а в одній з плодом.

*"How ever long the sun shines upon a thistle, it will never become a rose"*. Таке англійське прислів'я означає, що з поганого не виходить хороше, не зважаючи на докладені зусилля. Еквівалентом є відоме прислів'я «Скільки вовка не годуй, а він до лісу дивиться». У німецькій мові це *"Die Katze läßt das Mausen nicht"*. При перекладі прислів'я помічаємо, що фітонімічні елементи англійської мови відсутні у передачі такого ж значення в німецькій та українській мовах.

Також розглянемо таке відоме прислів'я: «Одна голова добре, а дві – краще». В англійському варіанті маємо практично дослівний еквівалент: *"Two heads are better than one"*, натомість в німецькій мові основний елемент «голова» змінюється на «очі»: *"Vier Augen sehen mehr als zwei"*, однак також залишається мова саме про «дві голови».

Схожий випадок зустрічаємо і в такому прислів'ї: «Мій дім – моя фортеця», що має такий самий склад, як і німецьке *"Mein Haus ist meine Burg"*, тим часом англійське прислів'я на цю тему дещо м'якше за своїм значенням: *"Home, sweet home"*.

Існує певна категорія прислів'їв, які мають практично дослівний переклад та однакову семантику в усіх трьох мовах. Наприклад, «Більше справ, менше слів», що в англійській – *"Deeds, not words"*, і в німецькій – *"Mehr Geschäft, weniger Worte"*; «Друзі пізнаються у біді» англійською звучить: *"A friend in need is a friend indeed"*, а німецькою – *"Den Freund erkennt man in Not"*.

Наведені приклади дозволяють зробити такі висновки: 1) в еквіваленті іншомовного прислів'я деякі елементи одного виразу часто не існують в іншому. Вони замінюються на поняття з подібними властивостями або створюють схожий образ у культурній свідомості народу, що підкреслює соціокультурну функцію прислів'їв; 2) довести авторство прислів'я певного народу не завжди видається можливим, що також є підтвердженням теорії про спільність деяких соціокультурних та історичних феноменів різних народів.

## Список використаних джерел

1. Райхштейн А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии / А.Д. Райхштейн. – М. : Высш. шк., 2008. – 208 с.
2. Трынкина О.М., Трынкина О.М. Сравнительный анализ русских, английских, немецких и эвенкийских пословиц // Юный ученый. – 2016. – № 4.1. – С. 60-63.
3. Фітьо Л.М. Прислів'я як засіб ефективного розвитку комунікативних навичок. URL : <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/8479/1/08.pdf>
4. Шеїна С.Ю. Порівняльний аналіз семантики англійських, німецьких та українських прислів'їв на позначення флори. URL: [https://otherreferats.allbest.ru/languages/00605844\\_0.html](https://otherreferats.allbest.ru/languages/00605844_0.html)

*Олена Жигadlo*

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

## **GRICEAN COOPERATIVE PRINCIPLE AND INTERROGATION TECHNIQUES IN ENGLISH COURTROOM DISCOURSE**

Communicative skills are a powerful tool every lawyer is supposed to possess. In the process of communication with witnesses and colleagues in the courtroom the lawyer sets different goals and adjusts speech strategies and tactics to the purposes of the discourse. Even though interrogation practice generally serves the purposes of law enforcement, the choice of techniques depends on the objectives of the lawyer as well as the role of the latter at the trial. The need to analyse the speech behavior of lawyers, its pragmatic aims and linguistic manifestations, accounts for the relevance of the research.

The language of law is revealed in communication as a variety of models of linguistic interaction in which specific linguistic means are used in a specific context. Current methods of linguistic research enable the study of communicative models not in isolation, but within a complex known as discourse.

Legal discourse is a type of institutional discourse whose aim is to set and regulate social relations of individuals, their performance of social functions and their position in a social structure [2]. The distinctive features of legal discourse comprise three main criteria: the subject matter, cognitive strategies and purposes. The subject matter of legal discourse appears to include material objects, actions and

relations, and abstract concepts [ibidem]. It is noteworthy that in legal discourse material things as well as actions and relations of the participants are evaluated exclusively through the prism of their value in this social practice as objects of law. The function of abstract concepts is to name and define the first two categories. However, abstract concepts are not absolute; they tend to be ambiguous and conventional, their interpretation is based not on their general scientific meaning, but on the court ruling and the judge's decision.

Courtroom discourse as a variety of legal discourse may be characterised as status and role based, emotive, persuasive, logical and competitive [1, p. 74]. E. Pavlíčková maintains that the language of legal discourse is “a spoken and written medium for exchanging information between/among people participating in various legal situations happening in different legal settings” [8]. The language of law constitutes a special genre of the language with its specific features, distinctive from the language of everyday communication.

Legal English, with vast borrowings from Latin and French, is characterized by complex syntax, insufficient punctuation, foreign phrases (e.g. Latin instead of English), unusual pronouns and set phrases, archaisms, impenetrable technical terms [5, p. 4]. These features, inter alia, make legal English a difficult task to understand for the lay interlocutor. Being highly formulaic, it differs enormously both in lexis and grammar from everyday English.

Due to the fact that language plays a significant role in the courtroom as judicial proceedings including examining witnesses are conducted by means of language, a special branch of linguistics, forensic linguistics, which constitutes “an interface between language and the law” [9] has emerged. It is commonly defined as an application of linguistic knowledge and methods to various legal issues [7]. This term was coined in the 1960s by Jan Svartvik, a Swedish linguist who used some standard linguistic methods to analyze investigative statements and the confession in Timothy John Evans's case.

The development of forensic linguistics in the United Kingdom pertains to the specific manner of recording of witnesses' statements in the process of interrogation, which existed in England for a long period. Referred to as Judges' Rules, they prescribed that witnesses' and suspects' statements were to be dictated to and recorded verbatim by a police officer without interruptions for questions, which proved to be practically unworkable. Since very few people managed to deliver their

stories in the required fashion, police officers approached this task in their own way, making questions and taking down the statements of the suspects and then typing them not in the words of the suspect, but in their own words. This fact made the issue of authorship attribution rather questionable. It was due to the involvement of linguistic analysis of incriminating statements in the second half of the twentieth century proving that their authorship could hardly be authentic that some of the convicts were posthumously pardoned. Professor Svartvik, Professor Malcolm Coulthard were the first linguists to have contributed to the progress of forensic linguistics in the UK.

In the USA as well as in other English-speaking jurisdictions not only does a person accused of a crime have the right to silence, but also the right to be warned of their right to remain silent, so to say they need not speak unless they want to, as everything they say may be used against them in court. This is called the Miranda Warning in the USA and the Police Caution in the UK and Australia. Police officers are obliged to recite this information to the arrestee before questioning. However, as some forensic linguists [10] point out, the language of these texts is rather obscure and unintelligible for laypeople. As a result, the efforts of forensic linguists is focused on the revision of the text of the Caution to improve its intelligibility and to make sure that constitutional rights of any individual are not infringed.

As courtroom discourse is asymmetrical in terms of exercising power by lawyers, with contrasting goals the opposing parties trying to pursue, we maintain that application of Grice's Cooperative Principle to the analysis of interrogation techniques for examining witnesses in the courtroom may reveal pragmatic intentions of the participants.

Although the aims and intentions of the interlocutors may be different, Gricean Cooperative Principle stipulates that the participants of a conversation should contribute to every stage of it for interaction to continue. The Cooperative Principle offers a mechanism for decoding information which is not directly stated in the utterance. It consists of four Maxims: the Maxims of Quantity (make your contribution as informative as is required; do not make it more informative than is required), Quality (do not say what you believe to be false; do not say that for which you lack adequate evidence), Relation (be relevant) and Manner (avoid obscurity; avoid ambiguity; be brief; be orderly) [4, p. 77-78].

The study of speech behavior of interrogators and prosecution and defense witnesses during direct and cross-examination in the

courtroom revealed the direct correlation between adhering to or flouting a certain maxim and the intentions of the interlocutor.

When examining a witness during direct examination, the aim of both the interrogator and the witness is to reconstruct the event, disclose new facts, creating a certain picture for the judge and the jury. In this context the Maxims of Quality and Relation seem to be fulfilled as both the lawyer and the witness tend to contribute by means of providing relevant and truthful information. However, the very same intention results in them violating the Maxims of Quantity and Manner. In the process of direct examination the lawyer tries to impose a certain impression on the judge in favour of the message s/he conveys. For this purpose, the interrogator often repeats the facts, paraphrases the witness's statements in order to summarize them or go over them again for the sake of the impact s/he intends to make. As for witnesses at direct examination, they often contribute more information than is required by the situation in order to seem reliable and trustworthy.

Analyzing interrogation techniques of lawyers when cross-examining a hostile witness as well as the responses of witnesses during cross-examination, we arrived at a conclusion that being cross-examined, witnesses appear to flout the Maxim of Quantity. They either provide insufficient amount of information or tend to be unnecessarily wordy. They may also resort to providing a number of insufficient and irrelevant details, hence violating the Maxim of Relation. Non-conforming to these maxims might be construed as their intention to avoid giving the truthful answer, and conceal certain facts [6]. As regards the interrogators, when cross-examining a witness the lawyer usually fulfils the Maxim of Quantity by means of using simple language, understandable for laypeople. Moreover, it is not advisable for cross-examiners to be too eloquent as it draws attention away from the witness. However, lawyers may flout the Maxim of Quality by means of using prosodic questions, which enable the cross-examiner to disguise new or non-existent facts as the given ones. As the purpose of cross-examination is to point out the weaknesses in the hostile witness's testimony, to test their truthfulness and credibility, or even to discredit a witness [3, p. 142], cross-examiners use this technique to impose their interpretation of the situation on the judge and the jury.

In conclusion, application of Grice's Cooperative Principle and its four Maxims to the analysis of interrogation techniques lawyers use to examine witnesses in the courtroom may help reveal the pragmatic

intentions of both interrogators and witnesses. The research proved that conforming to or flouting a certain Maxim, interlocutors pursue certain goals, which are predetermined by the pragmatic situation of the examination.

### References

1. Зайцева М.О. (2016). Судовий дискурс: мовленнєві стратегії і тактики, мовні засоби вираження конфлікту. *Первый независимый научный вестник*. № 6. С. 74–78.
2. Кожемякин Е.А. *Юридический дискурс как культурный феномен: структура и смыслообразование*. URL: <http://konference.siberia-expert.com/publ>.
3. Cotsirilos G.J. (1971). Meeting the Prosecution's Case: Tactics and Strategies of Cross-Examination. *Journal of Criminal Law and Criminology*. 62/2. 141–152.
4. Grice P. (1975). Logic and Conversation. *Syntax and Semantics. Vol. 3. Speech Acts*. New York Academic Press. Pp. 75–115.
5. Haigh R. (2009). *Legal English*. London Routledge-Cavendish.
6. Khoiy A.M., Behnam B. (2014). Discourse of Law: Analysis of Cooperative Principles and Speech Acts in Iranian Law Courts. *Asian Journal of Education and e-Learning*. 2/4.
7. Olsson J. *What is Forensic Linguistics?* Retrieved from: <https://www.thetext.co.uk>.
8. Pavlíčková E. *Legal Writing in Light of Grice's Cooperative Principle*. Retrieved from: <https://www.pulib.sk>.
9. Sanni O.O. (2016). The Role of Forensic Linguists in Courtroom Cross-examination. *Journal of the Department of English*. Obafemi Awolowo University. Ile-Ife. 12/2.
10. Shuy R. (1997). Ten unanswered questions about Miranda. *International Journal of Speech, Language and the Law*. 4/2. Pp. 175–196.

**Світлана Жицька**

*Національний технічний університет України  
«КПІ ім. Ігоря Сікорського»  
м. Київ (Україна)*

### СТАНДАРТИЗАЦІЯ МОВНОЇ ОСВІТИ СУЧАСНОГО ВІЙСЬКОВОГО ФАХІВЦЯ

Сучасний розвиток світової спільноти і України, як її складової, вимагає перегляду системи освіти в цілому і критеріїв оцінювання її ефективності зокрема. Система військової освіти



впродовж багатьох років зазнавала суттєвих змін, які визначались вимогами часу та поступовим переходом військовослужбовців та представників сектору безпеки і оборони України на стандарти НАТО. Перша Концепція вивчення іноземних мов у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ), яка була затверджена в 1998 році, повністю змінила систему мовної підготовки у ВВНЗ, методику викладання, критерії оцінювання та систему тестування, визначила цільовий рівень володіння іноземною мовою військовослужбовцями – СМР 2 відповідно до стандартів НАТО СТАНАГ 6001. Наступні Концепції продовжили вдосконалювати мовну підготовку у ВВНЗ і були зосереджені на досягненні певних результатів курсантами.

Освіта на основі результатів – це модель освіти, яка змінює традиційну спрямованість на те, що студенти отримують знання, на користь того, щоб змусити студентів продемонструвати, що вони «знають і вміють робити», тобто свою компетентність. Основна мета традиційної освіти полягала в тому, щоб презентувати знання та вміння старого покоління новому поколінню студентів та забезпечити середовище, в якому слід вчитися. Освіта на основі результатів – це скоріше філософія, ніж єдиний набір практик. результативність роботи студентів на основі їх якостей, вмінь та знань.

Дослідження в галузі викладання та вивчення іноземних мов зазначили, що значними недоліками були спрямованість оцінювання на зовнішній контроль, а не на покращення результатів навчання; перевірку репродуктивних навичок; суб'єктивне оцінювання та різні критерії оцінювання результатів навчання студентів, що призводило до зниження мотивації студентів до вивчення іноземних мов та погіршення їх результатів. Завдяки використанню сучасної системи тестування оцінюються ефективність, знання та навички студентів багатьма різними способами, серед яких вікторини, розгадування загадок, подання презентації, моделювання, проектна робота. Оцінки орієнтовані на чітко визначені критерії, яких досягає студент за навчальний період. Крім того, студенти випускного курсу проходять тестування у незалежних центрах мовної підготовки та тестування для отримання сертифікату, який засвідчує їх рівень мовної підготовки та визнається у більшості країн-членів НАТО та країн-партнерів НАТО.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що зміни, які відбулися в системі мовної підготовки у ВВНЗ та перехід на стандарти НАТО є прикладом освіти на основі результатів та внесли значний внесок у професійний розвиток військовослужбовців, їх службові досягнення та зростання. Оцінки на основі стандартів визначають, чи досягли студенти зазначений стандарт, чи студент знає потрібну інформацію, чи може виконати необхідне завдання. Освіта на основі результатів співпадає з навичками 21 століття оскільки розвиває навички та уміння співпраці, критичного мислення, креативності та спілкування.

### **Список використаних джерел**

1. Bureau for International Language Coordination. Standardization Agreement 6001 (Description of language proficiency standards) 5<sup>th</sup> edition. Interpretation of STANAG 6001. Language Proficiency Levels. Retrieved from: <http://www.dlielc.org/bilc>.
2. Brandt R. On Creating an Environment Where All Students Learn: A Conversation with Al Mamary. – Educational Leadership 51. 5. 1994. Pp. 18–23.

*Андрій Жовнірук*

*Луцький національний технічний університет  
м. Луцьк (Україна)*

## **ОСОБЛИВОСТІ МЕХАНІЗМУ ВНУТРІШНЬОГО МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ АУДІЮВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

У процесі аудіювання на заняттях з іноземної мови механізм внутрішнього мовлення трансформує слухові сигнали в усвідомлені вербальні знаки, оскільки відтворення чужих думок відбувається саме у внутрішньому мовленні [6].

Для обслуговування процесу аудіювання необхідна наявність розвинутого внутрішнього мовлення, яке є засобом формування і функціонування мисленнєвих операцій [6], що допомагають осмислювати зміст прийнятого повідомлення шляхом перекодування його у власному внутрішньому мовленні [7].

У процесі аудіювання слухач сприймає звуки мовлення, які поступають до слухового аналізатора. Характерними рисами сприйняття інформації на слух є його короткотривалість,

одноразовість, незворотність. Темп внутрішнього мовлення під час аудіювання залежить від швидкості подачі повідомлення. Відповідно до цього, сприйняття мови на слух повинно співпадати з її продукуванням у внутрішньому мовленні. З метою запобігання неточностей у прийомі звукових сигналів потрібно, щоб темп мовлення співпадав з внутрішнім мовленням слухача. Текст, який звучить, поступає до слухача поступово у заданому темпі, інформація подається без перерв. У ситуації паузи або перерви, коли частина повідомлення пропускається, може виникнути проблема із встановленням логічного зв'язку з наступною інформацією. Це відбувається внаслідок того, що процес аудіювання здатний швидко викликати втому та відключення уваги слухача у зв'язку з посиленою концентрацією мисленнєвих та когнітивних механізмів інтелекту особистості [10].

У сучасній психологічній науці існує декілька підходів до трактування явища внутрішнього мовлення. Перша теорія стверджує, що внутрішнє мовлення розвивається внаслідок голосного мовлення інших осіб [4; 8].

Наступна акцентує, що внутрішнє мовлення формується у результаті власного напівпошепкового мовлення [5].

Концепція Б.Ф. Баєва засвідчує про одночасний розвиток зовнішнього та внутрішнього мовлення [2].

До особливостей внутрішнього мовлення належать: фрагментованість, ситуативність, рівневий характер, зв'язок із зовнішнім мовленням, безмовний характер, скороченість по відношенню до зовнішнього мовлення, походження від зовнішнього мовлення, процесуальність.

У внутрішньому мовленні розрізняють проговорення і власне внутрішнє мовлення. Останнє є нерозчленованою фазою, поєднання свідомого і несвідомого [1]. Це пов'язано з накопиченням сенсорної інформації [8]. Внутрішнє мовлення є вихідним положенням, з якого започатковується перекодування думки у зовнішнє мовлення [9].

У психології фази внутрішнього мовлення, а саме власне внутрішнє мовлення і внутрішнє проговорення – поняття полісинонімічні. Так, перша фаза має назви – рівень загальних смислів, етап переходу від значень до смислу, код, що неподібний до національної мови людини. Друга фаза відома під назвами –

розчленована фаза внутрішнього мовлення, етап вибору мовленнєвих рухів.

Розвинуте внутрішнє мовлення є активним механізмом мислення, що надає можливість відтворювати почуте під час аудіювання. Як зазначає Б.А. Бенедиктов, «внутрішнє мовлення і процес інтеріоризації сприяють цілям екстеріоризації самого внутрішнього мовлення» [3, с. 38]. Це забезпечує краще розуміння під час сприйняття на слух іноземного мовлення, а сам процес відтворення здійснюється успішніше через продукування внутрішнього мовлення у зовнішнє.

### Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. К теории внутренней речи в психологии / Б.Г. Ананьев // Психология чувственного познания . – М., 1960. – С. 349–350.
2. Баев Б.Ф. О некоторых особенностях внутренней речи при решении различных видов мыслительных задач / Б.Ф. Баев // Доклады АПН РСФСР. – М., 1957. – № 3. – 50 с.
3. Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком / Б.А. Бенедиктов. – Минск. : Изд-во «Выш. шк.», 1974. – 336 с.
4. Блонский П.П. Память и мышление / П.П. Блонский // Избр. психолог. произведения. – М. : Просвещение, 1964. – С. 287–502.
5. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Сбор. соч. в 6-ти т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – С. 5–328.
6. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
7. Сатинова В.Ф. Проблемы обучения аудированию монологической речи на творческом этапе (на материале преподавания английского языка в 3 классе средней школы) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.731 / В.Ф. Сатинова. – Минск, 1971. – 32 с.
8. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление / А.Н. Соколов. – М., 1968. – 230 с.
9. Степанов А.А. Понятие о речи. Виды речи / А.А. Степанов // Психология. – М., 1966. – С. 226–227.
10. Черныш В.В. Обучение англоязычному чтению и аудированию с использованием аудиокниг худ. произведений : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.В. Черныш. – К., 2001. – С. 35

## ІНКЛЮЗИВНІ ТЕНДЕНЦІЇ У СУЧАСНІЙ ІСПАНСЬКІЙ МОВІ

Мова, як соціальне явище, безпосередньо пов'язана із різними процесами у суспільстві, тому її розвиток і становлення норм залежить від багатьох екстралінгвістичних факторів.

Останнім часом таке явище як "інклюзивна мова" привертає до себе все більше уваги тому що має безпосереднє відношення до актуального на сьогоднішній день питання гендерного паритету, яке пов'язане із вдосконаленням засобів спілкування між членами суспільства, які належать до різних статей.

"Деякі вчені дотримуються точки зору, що саме фемінізм став найактивнішим суспільним чинником розвитку англійської мови з середини ХХ століття" [1, с. 108]. Ми живемо в епоху глобалізації тому не дивно, що фемінізм та ідеї гендерної рівності, які останні декілька десятиліть панують у світі, знайшли своє відображення у сучасних інклюзивних тенденціях у різних мовах, наприклад в іспанській мові – одній із найбільш розповсюджених мов у світі. "Подібне явище набуло назви *інклузивної мови (inclusive language)*" [1, с. 108] – від латинського *includo* – *включаю*, або *інклузивної мови* "*lenguaje iclusivo*" (ісп.), відоме також як "*lenguaje no sexista*" (не сексистська мова), "*lenguaje políticamente correcto*" (політично коректна мова) [3, с. 545]. "Отже, це така мова (як засіб спілкування), яка містить в собі поняття та способи номінації представників обох статей; мова, в якій існують засоби позначення не тільки чоловіків, а й жінок. Ми бачимо, що прикметник *inclusive* є семантичним неологізмом – він набуває нового значення (спорідненого з первісним – "*той, що містить у собі; включає в себе*") саме в комбінації з іменником *language*. Словосполучення утворилося саме як індикатор необхідності якщо не тотального реформування, то деяких змін у мовній політиці Сполучених Штатів та інших англійськомовних країн" [1, с. 110].

Є дослідники, які стверджують, що стаття, а згодом і книга американської лінгвістки Р. Лакофф "*Мова та місце жінки*", яка вийшла у 1973 р., стала початком активних дебатів та досліджень у

академічних колах. "Цей твір вважається одним із початкових досліджень теорії інклюзивної мови тому що вперше йдеться про зв'язок між мовою та чоловіками і жінками" [3, с. 547].

На сьогоднішній день виникли декілька тенденцій щодо цього питання. В іспаномовних країнах є прихильники, які вважають, що мова має бути гендерно-нейтральною, тобто де вказання роду буде зведено до нуля, і наполягають на офіційному введенні та закріпленні закінчення множини «-es» замість існуючого закінчення чоловічого роду «-os» та закінчення жіночого роду «-as». Наприклад "todes" замість "todos" та "todas". Інші вважають, що мова має бути гендерно-інклюзивною, тобто потрібно зробити так, щоб усіх "було видно", або усі були названі, навіть небінарні люди із третім гендерним маркером X. Королівська академія іспанської мови (ісп. Real Academia Española (RAE)) – наукова установа, яка виконує функції регулятора мовної та літературної норми сучасної іспанської мови на всіх територіях її поширення, відхиляє використання "x", "@” та "e” замість множини "todxs", "tod@s” або "todes”.

Існують тенденції штучного втручання у граматичну та лексичну структуру іспанської мови (*ciudadanos* у *ciudadanas .../ podemos unidas.../*) [2], *portavoces* у *portavozas* – таке подвійне вживання зустрічається в адміністративних документах та публічних виступах.

Королівська академія (RAE) вважає непотрібним вживання подвоєння, наприклад: "*Los ciudadanos y las ciudadanas, los niños y las niñas* [4]" , коли існують граматично закріплені норми використання закінчення чоловічого роду, якщо йдеться про осіб чоловічої та жіночої статі разом: *Todos los ciudadanos mayores de edad tienen derecho a voto*. Уточнююче вживання жіночого роду може бути доцільним, якщо така опозиція відповідає контексту: *El desarrollo evolutivo es similar en los niños y las niñas de esa edad* [4]. Елена Ернандес (Elena Hernández) директор департаменту RAE *Español al día* говорить про те, що RAE вважає інклюзивну мову "модою" [5].

В іспанській мові має місце використання закінчення чоловічого роду, наприклад у займенниках множини "mi", "vi" "вони", коли йдеться про сукупність осіб чоловічої та жіночої статі *nosotros, vosotros, ellos* – ця маскулінність привертає увагу не тільки лінгвістів. Гендерне питання у контексті мови продовжує

викликати дискусії, і деякі дослідники занепокоєні тим фактом, що мова стає предметом маніпуляції та спекуляції у політичних колах. Тому цілком зрозумілим є висловлювання директора RAE Даріо Віллянуева (Darío Villanueva): “*El problema es confundir la gramática con el machismo* [5]”. – “*Проблема полягає в тому, що граматику плутають із мачизмом*”. Це речення може також перекладатися з іспанської мови як “*Проблема полягає в тому, що граматику змішують з мачизмом*” – обидва варіанти перекладу є доречними в контексті існуючої проблеми.

Таким чином, актуальні проблеми суспільства та сучасні для певного етапу історичного розвитку тенденції знаходять своє відображення у мові, згодом вони або набувають широкого розповсюдження та якісно змінюють мову, або існують тільки як тимчасове явище. Тільки час покаже, як інклюзивні тенденції у сучасній іспанській мові вплинули на розвиток іспанської мови взагалі.

### Список використаних джерел

1. Емірсуїнова Г.І. Деякі проблеми мовного планування // Культура народів Причорномор'я. – 2005. – № 69. – С. 108-111. Режим доступу: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/10591>
2. Asunción Garrido García. Materiales didácticos para los profesores de ELE. Academia Mester, Salamanca.
3. Daniel Alejandro Díaz Gutiérrez, Hossein Niyati, Joaquín Silva Ortiz. Innovación lingüística en la retórica parlamentaria y el debate electoral: una aproximación al discurso inclusivo en España y Ecuador // Actas Del III Simposio Internacional Sobre Gestión De La Comunicación. – 2019. – С.545-560. <https://xescm2018.files.wordpress.com/2019/01/actas-2-edicion-completo-545-560.pdf>
4. Diccionario de la lengua española RAE. Режим доступу: <https://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>
5. La RAE rechaza nuevamente el lenguaje inclusivo // National geographic en español. Режим доступу: <https://www.ngenespanol.com/el-mundo/la-rae-rechaza-nuevamente-el-lenguaje-inclusivo/>

## **ІСТОРИЯ ВИНИКНЕННЯ ТЕЧІЇ «ГАРЛЕМСЬКИЙ РЕНЕСАНС» ТА ЇЇ ВПЛИВ НА КУЛЬТУРУ США**

Кінець XIX – XX ст. є одним з найскладніших періодів розвитку американської культури. Для цього часу характерні соціальні та національні конфлікти, початок атомної та космічної ери людської цивілізації, розквіт науково-технічної революції [1, с. 240]. Саме в цей період і виникає, так званий, Гарлемський ренесанс. Зародившись у 20-ті роки XX ст., він вперше виводить культуру темношкірих (музику, театр, образотворче мистецтво, поезію) на авансцену американського культурного життя [3].

Історія Гарлему бере свій початок ще у 1658 р., коли голландці заснували поселення приблизно в семи кілометрах від Манхеттена, назвавши його на честь голландського міста Хаарлема «Нью Хаарлем» (New Haarlem). До Громадянської війни в Америці Гарлем залишався малозначимим поселенням на півночі Нью-Йорка. Після Громадянської війни його населення почало зростати. У 1881 р. в Гарлем прийшла залізниця, а вже у 1898 р. Гарлем приєднався до Великого Нью-Йорка [3].

Спочатку Гарлем був єврейським кварталом, але на початку 1900-х сюди почали масово мігрувати афро-американці, тікаючи від бідності та безробіття, які існували в той час у південних штатах. Цей процес був названий «Великою міграцією» [9, с. 7]. Лише з 1900 по 1940 рр. чисельність «чорного» населення Нью-Йорка зросла від 60 до 400 тис., а з 1940 по 1960 рр. знову зросла майже вдвічі.

У 1905 р. темношкірі американці отримали можливість постійного проживання та працевлаштування у Гарлемі. Тут було достатньо вільного житла та велика кількість робочих місць. Також їм було дозволено голосувати на виборах, створювати свої власні об'єднання та організації. Відтак, у афро-американців з'явилась можливість брати участь у політичному житті Америки [8]. Але, все ж таки, залежність темношкірих від білого населення не зникала. Проблема сегрегації все ще існувала. Афро-американці продовжували працювати на білих. Та, незважаючи на ці проблеми, середній клас темношкірих все ж таки почав своє



формування. Афро-американці дістали змогу здобувати освіту, разом з тим отримуючи доступ до кращих робочих місць [5, с. 10].

З притоком афро-американців у Гарлемі зародилась жива культура, нова самосвідомість, ожив інтерес до африканського коріння. У 1920-х роках темношкірі все яскравіше стали проявляти себе в музиці, мистецтві танцю, театральному мистецтві, літературі. З'явилися нові покоління письменників, художників, музикантів, скульпторів. Зародилась нова культурна еліта [2, с. 190-192]. Гарлем почали називати «Чорною столицею світу» [9, с. 10].

Перший етап Гарлемського ренесансу почався у кінці 1910-х. Він пов'язаний з прем'єрами п'єс Рідгелі Торренса «Three Plays for a Negro Theatre», що відбулись у 1917 р. Це стало першою театральною спробою зламу стереотипів щодо темношкірих. За словами Джеймса Велдона Джонсона [6, с. 931], ці прем'єри є найважливішими подіями за всю історію афро-американського театального мистецтва. Іншою віхою було опублікування у 1919 р. сонету Клода МакКея «If We Must Die». Хоча у вірші й не йшлося про расизм, але для темношкірих читачів він став, так званим, заклик до боротьби за свої права. Також у 1917 р. Хуберт Харрісон, якого часто називають «батьком гарлемського радикалізму» [7], заснував першу політичну організацію Liberty League та першу газету Нового негритянського руху (саме так ще називають Гарлемський ренесанс) The Voice [7].

Велика депресія 1930-х років негативно відзначилась на цьому культурному русі. В період між депресією та війною відбувся певний занепад творчої активності митців. Але вже після Другої світової війни почався другий етап розвитку Гарлемського ренесансу. Від попереднього він відрізняється тим, що в цей період представники даної культурної течії почали відкрито говорити про проблеми, що існували у темношкірому суспільстві, а письменники, вже не боячись, описували реалії життя темношкірих у Америці.

Гарлемський ренесанс мав надзвичайно важливий вплив на культурне життя Сполучених Штатів Америки. Оскільки саме в цей період темношкірі американці, будучи довгі роки у рабстві у білих, змогли нарешті заявити про себе, як про могутню націю, яка тепер чудово усвідомлювала свою самостійність та незалежність. Ця нова ідентичність призвела до того, що темношкірі, нарешті, вийшли на світову арену, такими ж її гравцями, як і будь-який

інший народ, проявляючи та поширюючи інтелектуальні та соціальні контакти на міжнародному рівні.

Прогрес протягом цього періоду, як символічний, так і реальний, став точкою відліку, з якої афро-американська громада почала самовизначатись та самоосмислюватись. Проблема сегрегації, хоча й не зникла повністю, але вже поставала не так гостро. Тепер темношкірі були не лише рабами та бідняками. Представники цієї нації були вже в кожному прошарку суспільства.

У період Гарлемського ренесансу афро-американці почали зближуватися з білими, їх відносини поступово покращувалися. Перш за все, це сталося завдяки літературі та музиці. Американці середнього класу читали твори темношкірих авторів, слухали пісні афро-американських виконавців. Такі журнали, як *The Crisis*, *NAACP* та *Opportunity* стали друкувати твори афро-американських авторів та пропонувати їм робочі місця. Вони почали сприяти популяризації темношкірих письменників, завдяки розміщенню на своїх сторінках їхніх творів, статей, есе, оповідань [7]. Кабаре та клуби Гарлема приваблювали не лише чорну, а й білу публіку Нью-Йорка. Нарешті, американці почали розуміти своїх темношкірих братів.

Навіть після закінчення епохи Гарлемського ренесансу твори тогочасних афро-американських авторів ще довго впливали на творчість їхніх білих колег, і цей вплив продовжується і досі. Після завершення цього культурного руху темношкірим авторам було вже легше видавати свої книжки, та й критики в їхній бік поступало набагато менше. Література Гарлемського ренесансу надихає багатьох сучасних письменників, таких як Еліс Уокер, Амірі Барака, Тоні Мірісон та ін. Під час протікання цього періоду були здійснені значні досягнення в афро-американському мистецтві та літературі. Про це свідчать роботи тогочасних митців, що є надзвичайно цінними в наші дні. Хоча епоха Гарлемського ренесансу вже завершилась, вона залишила надзвичайно важливий відбиток в історії всього людства.

Важливою заслугою Гарлемського ренесансу було й те, що одразу ж по його завершенні у США розгорнувся рух за громадянські права, який продовжувався до 60-х років ХХ ст. Цей рух став одним з найважливіших напрямків соціального протесту в США. У 1957 р. у південних штатах виникла «Конфедерація

християнського керівництва Півдня» на чолі з Мартіном Лютером Кінгом. На відміну від традиційних негритянських організацій, що обмежували свої дії юридичним захистом жертв антинегритянського терору, союз М. Кінга почав широко застосовувати масові дії в боротьбі проти расизму в США: бойкоти, марші, вуличні походи, часто діючи в союзі з білими організаціями – профспілками, студентськими організаціями і т. д.

Найважливішим результатом піднесення негритянського руху було прийняття в 1964-65 рр. актів про громадянські права негрів. Але, насправді, ці закони мало що змінили в реальному економічному становищі негритянського населення. Тому в середині 60-х рр. ХХ ст. почався новий етап розвитку негритянського руху, який був значно жорстокішим за попередній та супроводжувався повстаннями у північних містах. В ході цих виступів виникли нові радикальні негритянські організації, які, на противагу Конфедерації християнського керівництва, взяли курс на насильницькі масові дії. Ці організації відіграли важливу роль у політичному житті США. Вони взяли активну участь в антивоєнному русі. Радикальні групи значно вплинули на позицію Конфедерації християнського керівництва на Півдні, що застосувала такі нові засоби боротьби, як єдині дії зі страйкуючими робітниками. Але це викликало новий вибух переслідувань з боку расистів. У квітні 1968 р. в Мемфісі (штат Теннессі) від кулі найманого вбивці загинув Мартін Лютер Кінг. В цей же час почалася кампанія жорстоких переслідувань лідерів радикальних негритянських організацій. Активну участь в ній взяли і репресивні органи федерального уряду. Загибель Мартіна Лютера Кінга не була марною. Підсумком його діяльності стала законодавча заборона всіх видів расової дискримінації.

Але в наші дні расова сегрегація у США знову набирає обертів. У доповіді Проекту з цивільних прав Гарвардського університету 2006 року, професор Гері Орфілд зазначає: «Рівень сегрегації в країні піднявся до рівня кінця 1960-х років. Ми розгубили майже весь прогрес, досягнутий в ході скасування сегрегації у міських спільнотах» [4].

За весь час боротьби рух за громадянські права у США, хоча й ненадовго, але все ж таки домогся припинення расової дискримінації у різних сферах. Цей рух пробудив у темношкірих американців почуття самоповаги, гордості та впевненості у своїх силах, а також сприяв

досягненню взаєморозуміння між білими та темношкірими громадянами США.

### Список використаних джерел

1. Берестовская А.С. Культурология: учеб. / А.С. Берестовская. – Симферополь : БИЗНЕС-ИНФОРМ, 2003. – 387 с.
2. Брэдбурый М. Атлас литературы. 500 лет литературы: от Данте до Солженицына / М. Брэдбурый ; пер. с англ. Е. В. Незесовой. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 352 с.
3. Гарлемский ренессанс [Электронный ресурс] // veressagin.ru. – Режим доступа: <http://veressagin.ru/item=d6175ade-10d7-48bf-8181-f3c039dff29d&termin>
4. Расовая сегрегация в США [Электронный ресурс] // ru.wikipedia.org. – Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Расовая\\_сегрегация\\_в\\_США](http://ru.wikipedia.org/wiki/Расовая_сегрегация_в_США)
5. Bloom H. The Harlem Renaissance / Harold Bloom – N. Y. : Chelsea House Publ., 2004. – 336 p.
6. Gates Jr. The Norton Anthology of African American Literature [In 2 vol.] / Gates Jr., Louis H., McKay N. Y. – Norton : W. W. Norton & Company, 1997. – Vol. 2. – 2665 p.
7. Harlem Renaissance [Электронный ресурс] // en.wikipedia.org. – Режим доступа: [www.en.wikipedia.org/wiki/Harlem\\_Renaissance](http://www.en.wikipedia.org/wiki/Harlem_Renaissance)
8. History of The Harlem Renaissance [Электронный ресурс] // coffeypark.com. – Режим доступа: <http://www.coffeypark.com/harlem/history.htm>
9. Rau D. M. The Harlem Renaissance / D. M. Rau – Minneapolis : Compass Point Books, 2006. – 51 p.

*Svetlana Zahorulko*

*National Academy of the Security Service of Ukraine  
Kyiv (Ukraine)*

### **CORRECTIVE FEEDBACK AS AN ESSENTIAL MEANS OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION**

Spoken performance is one of the aims of learning a foreign language, although both first language and second language learners encounter spoken errors repeatedly. It is generally agreed that correction is a part of teaching and learning processes. Corrective feedback and strategies used to eliminate and prevent errors foster cognitive mechanisms, students' ability for self-correction, formation of

all the components of the communicative competence, creation of the positive psychological environment and motivation.

The study therefore addresses the following research matters: to provide rationale for methodological and practical basic points to successfully implement corrective feedback in the process of the foreign language communicative formation.

Corrective feedback as a component of the pedagogical communication is considered to be an indispensable part of the educational and assessment processes, as well as means of students' performance development. Taking into account theoretical knowledge and hands on teaching experience, major tasks of the corrective feedback in the communicative competence formation are:

- to control, monitor and regulate students' spoken performance;
- to provide an input for students and promote the acquisition process;
- to correct errors and determine the ways to avoid them;
- to be grounded and timely;
- to lead students to be more engaged in the process of learning.

Corrective feedback enables teachers to monitor typical oral mistakes, analyze methodological approaches implemented in the teaching process, to assess the strategies used, whether teaching methods comply with real-life demands, thus to introduce necessary corrective changes in terms of the lesson objectives and students learning styles. As a result, teacher's correction and students' self-correction at a certain level completes the learning cycle.

In the process of the communicative competence formation the most efficient error correction strategies are those proposed by Lyster and Ranta, namely:

explicit correction	teachers supply the correct form and clearly indicate that what the students say is incorrect
recast	the teacher implicitly reformulates all or part of the student's utterance
elicitation	the teacher directly elicits by asking questions or by pausing to allow students to complete teacher's utterance
metalinguistic feedback	refers to teacher's comments, information or a question related to the students' deviant utterances without providing the correct form explicitly

elicitation	in which a teacher elicits the correct forms by asking the students to complete the teachers' utterance, to reformulate versions or to answer the question the teacher asks
repetition	which requires the teacher to repeat the students' incorrect utterance with raising intonation emphasis to draw students' attention to the incorrect utterance [1].

Corrective feedback is believed to be not only students' error indication, but also rather an essential component of the communicative competence formation. Thus, the perspective of the further scientific research lies in the implementation of the differentiated individual corrective feedback, immediate or delayed; implicit or explicit mastering of a foreign language on different levels.

To draw the conclusion, it is important to say that from the methodological and practical point of view corrective feedback is significant and plays an important role in teacher's assessment as well as student's self-assessment to determine the level of knowledge and make necessary correction.

### Reference

1. Lyster R. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. / R. Lyster, L. Ranta. // Studies in Second Language Acquisition. – 1997. – №20. – Pp. 37–66.

*Ирина Запорожец  
Светлана Красникова*

*Харьковский национальный медицинский университет  
г. Харьков (Украина)*

### **МЕСТО ПИСЬМА КАК ВИДА ГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Одним из базовых положений методики преподавания иностранных языков является необходимость взаимодействия всех видов речевой деятельности в процессе обучения. Приоритетные зоны внимания формируются в зависимости от целей обучения.

Так, краткосрочный курс, рассчитанный на один месяц пребывания в стране изучаемого языка, ориентирован на

потребности учащихся и ограничен локальной тематикой. Вполне понятно, что в данном конкретном случае не может быть и речи об изучении грамматики и обучении письменной речи.

Однако университетский курс, даже в контексте современного «усеченного» обучения русскому (украинскому) языку, следует коррелировать с основными законами методики преподавания иностранных языков.

Некоторые современные методисты подвергают сомнению необходимость обучения письму иностранных студентов англоязычной формы обучения, мотивируя свою позицию неостребованностью письменной речи в учебной деятельности студентов и ограниченными временными рамками курса: на 1 курсе медицинского факультета запланировано 70 часов практических занятий в год. Данная концепция зиждется на приоритетном внимании к формированию навыков устной речи и увеличению учебного времени за счет исключения обучения письму как виду графической деятельности, полагая достаточным владение печатным шрифтом.

Данная концепция представляется нам спорной.

Обучаясь чему-либо, наш мозг совершает серьезную работу. В зависимости от способа получения информации в нем активируются разные зоны. «Ответственными» за языковые знания являются зоны Вернике (средняя треть верхней височной извилины) и Брока (задний отдел нижней лобной извилины). Восприятие устной речи концентрируется в центре Вернике. Анализаторы письменной речи находятся в центре Брока. Взаимодействие анализаторов обеспечивает важнейшие интегративные процессы мозга. Поэтому вряд ли целесообразно лишать индивидуальную «гиперсеть» учащихся одного из звеньев мышления.

Кроме того, отсутствие навыков письма делает невозможным выполнение домашних заданий в виде тренировочных упражнений или составления собственных суждений на заданную тему. Исключает из учебного процесса запись новых слов на доске, а ведь это один из видов учебной деятельности. И, наконец, функция письменного шрифта – увеличение скорости письма, а использование печатного шрифта значительно замедляет этот процесс.

Експериментально доказано, що письмо сприяє запам'ятовуванню лексических одиниць, граматических форм слова, позитивно впливає на зрительне увагу, швидкість просторового сприйняття, розвиває абстрактне мислення і різноманітну пам'ять.

Формування фонетических навчків сприяється навчанням техніки письма. Собственно, навчання всім видам речової діяльності рекомендується починати одночасно, тим самим підтверджуючи один із ведучих принципів сучасної методики викладання іноземних мов у взаємозв'язаному навчанні.

У китайській мові ієрогліф об'єднує в собі сукупність письма і живопису. Каліграфія – одне із витончених мистецтв – родом із Китаю. Красиво написаний ієрогліф говорив про красу думки і духу людини і вказував на рівень освіти. У арабських країнах володіння каліграфією теж було показником освіти людини.

Недаром говорять про думку на кончику пера. Саме це мав на увазі американський лінгвіст Ноам Хомський, говорячи, що мова не для комунікації, а для мислення.

Таким чином, і у нас є всі основи вважати, що письмо пробуджує мислення на шляху до знання мови.

#### **Список використаних джерел**

1. Серебренникова Ю.А. (2013) Теорія і практика навчання каліграфії. Ж. Початкова школа, №1.
2. Хомський Н. (1972). Мова і мислення.

*Алла Заслужена*  
*Національний авіаційний університет*  
*м. Київ (Україна)*

### **ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Сучасний викладач іноземної мови технічного університету повинен актуалізувати організацію досягнення практичного володіння іноземною мовою студентами, зміст програм навчання, методи та технології навчання та забезпечити професійний



контекст дисципліни. У зв'язку з тенденцією до скорочення кількості аудиторних годин і збільшенням важливості самостійної роботи більш ніж необхідно змінювати стратегії організації позааудиторної роботи студентів, передбачаючи поділ відповідальності за результат навчання між викладачем і студентом [1]. На нашу думку, застосування змішаного навчання може сприяти вирішенню цієї проблеми.

Термін змішане навчання виник у світі бізнесу у зв'язку з корпоративним навчанням, потім з'явився у вищій освіті і, нарешті, у викладанні та навчанні мови [2].

Під змішаним навчанням ми розуміємо об'єднання традиційних методів навчання (наприклад, занять face-to-face) з методами, що засновані на використанні технологій «електронного навчання» з метою навчання студентів. При цьому на використання онлайн навчання у порівнянні із face-to-face заняттями має відводитись менше ніж 45% часу[2].

Наприклад, викладачі німецької мови Національного авіаційного університету пропонують студентам під час вивчення теми «Подорож до Німеччини» у рамках дисципліни «Практичний курс другої іноземної мови та переклад» тексти рівня B1/B2: „Im Schatten des Kölner Doms“, „Berliner Mauer: ein ungewöhnliches Jubiläum“ з рубрики Top-Thema, а також матеріали, представлені у рубриці Video-Thema рівня B2/C1: „Berlins Potsdamer Platz früher und heute“, „Winterliches München“, „Eisenach – eine Stadt mit vielen Gesichtern“ та створення індивідуальної або групової презентації до теми [3, с. 41].

Наведемо деякі приклади використання подкастів при вивченні англійської мови. Ми пропонуємо студентам під час вивчення модуля «Концепція соціальної роботи» у рамках дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» подкасти «Національної асоціації соціальних працівників» (National Association of Social Workers) "What is Library Social Work?" [4], "School Social Work with author Brenda Wade" [5], "Working Against Domestic Violence" [6], "Suicide Prevention with Jonathan Singer" [7], Social Workers and Advocacy [8] та розроблені нами тести у формі відповідей на запитання стосовно розуміння контексту подкастів.

Слід зауважити, що до зазначених подкастів цим ресурсом передбачені скрипти, що сприяють усуненню нерозуміння

студентами почутого, вивченню нової лексики та розвитку навичок аудіювання.

Отже, застосування викладачами технічного університету відеоподкастів, подкастів як технологій «електронного навчання» для організації самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови має потенціал надати студентам ресурси і можливості для самостійної роботи, гнучкість в організації позааудиторної роботи, заохотити брати відповідальність за результати навчання, забезпечити професійний контекст дисципліни та автентичність.

### Список використаних джерел

1. Захарова М. Видеоподкасты в самостоятельной работе по аудированию в программе иностранного языка в техническом вузе. <http://er.nau.edu.ua/handle/NAU/37021>
2. Tomlinson B. & Whittaker C. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. [https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/d057\\_blended\\_learning\\_final\\_web\\_only\\_v2.pdf](https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/d057_blended_learning_final_web_only_v2.pdf)
3. Желуденко М., Сабітова А. Змішане навчання як оптимальна та ефективна форма сучасної освіти. Вісник національного авіаційного університету. Серія: педагогіка, психологія зб. наук. пр. К.: Національний авіаційний університет, 2018. Вип. 1(12). С. 38-43.
4. NASW National Association of Social Workers. <https://www.socialworkers.org/News/Social-Work-Talks-Podcast/EP34-What-is-Library-Social-Work>
5. NASW National Association of Social Workers. <https://www.socialworkers.org/News/Social-Work-Talks-Podcast/EP14-School-Social-Work-with-author-Brenda-Wade>
6. NASW National Association of Social Workers. <https://www.socialworkers.org/News/Social-Work-Talks-Podcast/EP40-Working-Against-Domestic-Violence>
7. NASW National Association of Social Workers. <https://www.socialworkers.org/News/Social-Work-Talks-Podcast/EP37-Suicide-Prevention>
8. NASW National Association of Social Workers. <https://www.socialworkers.org/News/Social-Work-Talks-Podcast/ep9-advocacy>

*Алла Заслужена  
Ольга Погоріла  
Національний авіаційний університет  
м. Київ (Україна)*

## **РЕБУСИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Лексика є найважливішим компонентом всіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання й письма. Іноземне слово має образ або уяву, вимову та написання. На думку доктора педагогічних наук, професора К. Васильєвої, 100% запам'ятовування іноземного слова відбувається при дотриманні послідовності у процесі запам'ятовування: 1 етап – образ перекладу + вимова (70% запам'ятовування слова), 2 етап – вимова + написання іноземного слова (30% запам'ятовування слова), 3 етап – написання іноземного слова – образ перекладу [1, с. 10].

До ефективних методів запам'ятовування слів належать такі: ілюстровані словники; тематичні словники; частотні словники; лексичні мінімуми; списки; асоціації; маршрути; Lexiland; місто; картки; тренажер всіх поліглотів; слова в дії; картки – додаток для смартфона і т.д.; стікери; метроном; зона особистого комфорту; запис на диктофон; однокореневі слова; словосполучення; протилежності; синоніми; створення власних тематичних словників; інтелект-карти; кросворди та сканворди [2].

Як зазначає К. Васильєва, у дітей після 12 років слід в пам'яті виглядає так: З'ЄДНАННЯ ОБРАЗІВ + СЛОВО [1, с. 15]. Ребуси – (лат. *gebus*, за допомогою речей), це головоломка, загадка на розшифровку слів, в яких слова, що потрібно розгадати, зашифровані за допомогою картинок і символів. Для успішного вирішення ребуса потрібно актуалізувати різні ментальні здібності, наприклад, уважність, точність, спостережливість, вміння аналізувати дані з різних позицій, перебирати гіпотези і співвідносити авторські підказки з власним культурним досвідом і знаннями про навколишню дійсність. Тому розгадування ребуса це процес когнітивної роботи студентів над завданням, результатом якої є правильне відгадування іноземного слова, зашифрованого автором.

Відповідно до когнітивної структури ребусів їх розгадування відбувається в два етапи. На першому етапі явний, образотворчий

план ребуса, представлений студентам у вигляді сукупності зображень окремих предметів і системи знаків-показчиків, повинен бути правильно «прочитаний» ними. На другому етапі прихований, вербальний план, зовні зашифрований у вигляді зображень і знаків-показчиків, повинен бути вірно, тобто згідно адекватно зрозумілим вказівкам автора, реконструйований студентом відповідно з авторським задумом у вигляді слова-відгадки [3].

Пропонуємо вашій увазі такий ребус:

x2



1, 2, 3

**PRE**sent

1, 2

**DO**uble

**MIN**

**ANT**

1

**Lemonade**

1

**Yarn**

Як показала практика, студенти отримують більше задоволення від використання гри – розгадування ребусів при вивченні іноземної мови, повністю залучаються у навчальний процес, зростає їх мотивація та стимулюються їхні когнітивні процеси.

Отже, ребуси забезпечують наглядність, розвивають творче сприйняття мовного матеріалу, активізують пізнавальну діяльність студентів через ігрові елементи і тому є ефективним видом діяльності. Використання ребусів на етапі закріплення раніше вивчених лексичних одиниць інтенсифікує навчальний процес, сприяє запам'ятовуванню мовного матеріалу і виступає засобом пізнання.

### Список використаних джерел

1. Васильева Е.Е. Секреты полиглота: как без труда запомнить 5 языков. Уникальная техника запоминания. Москва: Астрель, 2008. 632 с.
2. Маркова С. Д. 25 способов запоминания иностранных слов. <http://web.snauka.ru/issues/2015/11/59418>

3. Целяева С.И. Психологическая уникальность ребусов как когнитивных задач на понимание смысла. Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2019. Т. 9. Вып. 2. С. 187–206. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2019.206>

*Інна Заярна*

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

### **ПРИНЦИПИ Е-НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО АРГУМЕНТАТИВНОГО ПИСЬМА МАЙБУТНІХ ПРАВОНАВЦІВ**

Однією з базових категорій методики навчання іноземної мови для спеціальних цілей є принципи навчання. Вони являють собою певну систему основних вимог та установок, націлених забезпечити ефективну організацію навчального процесу.

З огляду на вищезазначене, вважаємо доцільним в межах цього дослідження визначити принципи, на яких повинно ґрунтуватися е-навчання англійського аргументативного письма майбутніх правознавців, враховуючи як особливості аргументативного письма в межах юридичного дискурсу, так і специфіку навчання, опосередковану комп'ютером.

Спираючись на результати останніх досліджень вчених-методистів, ключовими у процесі е-навчання англійського аргументативного письма нами були визначені такі *дидактичні* (посильності, свідомості, активності, наочності), *психологічні* (принципи мотивації, поетапності формування мовленнєвих умінь та навичок, врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості студента, врахування адаптаційних процесів) та *методичні* (комунікативності, автентичності, професійної спрямованості навчання, ситуативно-тематичної організації навчання) принципи.

Варто зауважити, що дидактичні та психологічні принципи навчання спрямовані в першу чергу на врахування умов нового для студентів середовища навчання, яке реалізується через інтерфейс цифрових засобів обробки інформації шляхом людино-машинної комунікації. Методичні ж принципи відображають особливості викладання англійського аргументативного письма студентам-юристам, не залежать від середовища їх застосування і

повинні в рівній мірі використовуватися як під час традиційної, так і дистанційної форми навчання. Розглянемо кожен з принципів більш детально.

Відповідно до *принципу свідомості*, процес е-навчання англійського аргументативного письма розглядаємо як цілеспрямоване самонавчання студентів-юристів, які усвідомлюють архітектуру дистанційного курсу, принцип роботи інструментів (сервісів) платформи, проміжні та остаточні результати навчання, особливості оцінювання та контролю у технічно опосередкованому середовищі.

*Принцип активності* передбачає активну участь студентів-юристів у процесі навчання англійського аргументативного письма на різних рівнях (інтелектуальному, емоційному та мовленнєвому). Ми розглядаємо принцип активності як один з ключових під час е-навчання англійського аргументативного письма, адже запорукою досягнення результатів є індивідуальна активність кожного студента.

Згідно з *принципом посильності*, е-навчання англійського аргументативного письма має відбуватися із урахуванням рівня технічної підготовки студентів. Перед початком дистанційного курсу за допомогою спеціальних тестів важливо визначити та в подальшому врахувати рівень психологічної готовності студентів до роботи у віртуальному середовищі, їх технічні уміння та навички роботи в новому навчальному середовищі.

Мінімізувати зусилля, яких докладає студент для сприйняття змісту навчального матеріалу, можна шляхом застосування *принципу наочності*, який забезпечується простотою і зрозумілістю людино-машинного інтерфейсу, через який відбувається взаємодія студента з комп'ютером. Віртуальне середовище для е-навчання англійського аргументативного письма має містити зону входу, де розміщуються організаційні блоки, через які здійснюється навігація по сайту. При поданні вербальної інформації слід паралельно пред'являти всю потрібну допоміжну інформацію, використовуючи кілька різних комунікаційних каналів (слуховий, зоровий та ін.). Окрім добре організованого змісту навчального матеріалу, варто приділити увагу і формі його презентації на сайті. Розташування, колір, форма об'єктів мають максимально полегшувати сприйняття нової інформації, не обтяжуючи мозок студента додатковою інформацією, але водночас

мають привертати і утримувати його увагу до основної мети і завдань навчальної діяльності.

*Принцип мотивації* реалізується за рахунок врахування інтересів студентів, їх вікових особливостей та мотивів навчання.

Для підтримки мотивації студентів на високому рівні під час е-навчання важливо підтримувати психологічну комфортність, під якою слід розуміти не лише фізичну зручність процесу навчання, але й задоволення базових психологічних потреб студента. Важливо уникати оцінних суджень в діалозі студент-комп'ютер, не допускати висловів, які можуть бути сприйняті як образливі, обережно використовувати жарти, а зауваження робити у формі поради, а не жорсткої критики.

*Принцип поетапності формування мовленнєвих умінь та навичок* під час е-навчання передбачає чотири етапи формування аргументаційно-писемно-мовленнєвої діяльності (за А.М. Щукіним): *ознайомчий*, під час якого відбувається введення нових лексичних одиниць, граматичних структур, правил аргументації, характерних окремому жанру аргументативного писемного мовлення; *стандартизуючий*, спрямований на формування мовленнєвої навички шляхом виконання мовних справ; *вар'юючий*, під час якого відбувається удосконалення мовленнєвих та аргументаційних навичок в ситуаціях навчального спілкування; та *творчий*, націлений на розвиток мовленнєвих та аргументаційних умінь та навичок в різноманітних ситуаціях як навчального, так і професійного характеру [2, с. 162-163].

*Принцип врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості студента* передбачає обізнаність викладача про особисті якості студентів, їх світогляд, сферу бажань та інтересів, статус в групі та максимальне врахування даних характеристик в навчальному процесі. Під час е-навчання англійського аргументативного письма слід враховувати наступні групи індивідуально-психологічних чинників, які впливають на результативність навчання (услід за О.М. Харою): гендер, типи темпераменту, домінування півкуль, реакції на виконання завдання, типи сприймання інформації, типи сприйняття та узагальнення інформації, типи визначення цілей, ставлення до вибору, типи слухачів згідно стратегії управління [1, с. 32-35].

*Принцип врахування адаптаційних процесів* застосовується у зв'язку з необхідністю пристосування студентів до нових умов

технічно опосередкованого навчання та швидкому подоланню пов'язаних з цим труднощів. Під час е-навчання англійського аргументативного письма долати психологічний дискомфорт, пов'язаний з безособистісним характером технічних засобів, будемо шляхом свідомого створення дружньої навчальної онлайн спільноти, націленої на формування якісних і глибоких взаємин між студентами.

Відповідно до методичного *принципу комунікативності*, процес е-навчання англійського аргументативного письма реалізується шляхом моделювання типових професійних ситуацій, характерних для правової сфери. Результатом навчання англійського аргументативного письма є складання типових юридичних документів, які націлені на вирішення конкретних правових спорів. Реалізація принципу комунікативності під час навчання англійського аргументативного письма відбувається шляхом добору типового до ситуацій спілкування мовного та мовленнєвого матеріалу, відповідних схем аргументації та характерних вправ, методів та прийомів навчання.

*Принцип автентичності* передбачає використання автентичних юридичних текстів визначених жанрів англійського аргументативного письма з метою їх аналізу та наслідування. Автентичні юридичні тексти відображають реальне писемне мовлення носіїв англійської мови та слугують джерелом мовного і мовленнєвого матеріалу для навчання англійського аргументативного письма.

Згідно з *принципом професійної спрямованості навчання*, навчання англійського аргументативного письма відбувається в межах юридичної сфери та у відповідності до вітчизняної юридичної практики, діючого законодавства та норм міжнародного права. За результатами навчання студенти мають оволодіти жанрами юридичних текстів, з якими безпосередньо працюють юристи під час виконання своїх професійних обов'язків. Лексичні одиниці, граматичні структури, аргументаційні схеми мають відповідати кращим зразкам існуючої юридичної практики.

*Принцип ситуативно-тематичної організації навчання* реалізується шляхом добору типових для юридичного аргументативного писемного мовлення ситуацій, які моделюють реальне спілкування. Кожна тема представляє собою завершений



модуль, спрямований на вивчення конкретного жанру англійського аргументативного письма.

Таким чином, визначені нами принципи е-навчання англійського аргументативного письма майбутніх правознавців повинні сприяти ефективній організації навчального процесу, покликаною забезпечити оволодіння студентами-юристами умінь англійського аргументативного письма за технічно опосередкованих умов навчання.

### **Список використаних джерел**

1. Хара О. М. Психологічні особливості дистанційного навчання математики // Математика в школі. 2008. № 7/8. С. 32–35.
2. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособ. для преподавателей и студентов. Москва: Филоматис, 2006. 480 с.

*Оксана Заяц*

*Белорусский государственный экономический университет  
г. Минск (Республика Беларусь)*

### **ПРИМЕНЕНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

В настоящее время иностранный язык становится инструментом, средством для осуществления международных контактов, научной и профессиональной деятельности студентов, в связи с чем непрерывно возрастает и роль профессиональной составляющей языкового образования в неязыковых вузах. Очевидно, что организация обучения иностранному языку должна быть направлена на подготовку широко образованного специалиста, способного пользоваться иноязычной литературой по специальности в профессиональных целях. Использование междисциплинарного подхода как принципа организации учебного процесса в вузе открывает широкие возможности взаимодействия дисциплин с целью профессионально-практической подготовки студентов, поскольку именно всестороннее изучение предмета приводит к целостному представлению и систематическому знанию о нем.

Известно, что междисциплинарные связи возникают, когда усвоение одной дисциплины базируется на знаниях другой, предшествующей дисциплины или характерны для дисциплин, входящих в один блок. Более того, междисциплинарные связи существуют, когда две и более дисциплины имеют общие проблемы или объект исследования, но рассматриваются в разных аспектах. Междисциплинарный подход к обучению, объединяющий лингвистическую, профессиональную, компьютерную и культурологическую составляющие, стимулирует студентов самостоятельно вести поиск информации из разных областей, анализировать ее, группировать и концентрировать в контексте конкретной решаемой задачи.

Необходимо отметить, что проблема установления междисциплинарных связей в последние годы решается с различных позиций многими авторами научных работ, в том числе и статей [1; 2]. Однако эти и другие известные работы не содержат практических рекомендаций по интеграции иноязычной и профессиональной составляющих подготовки студентов.

Одним из путей формирования языковой среды в вузе является планирование и организация междисциплинарных образовательных программ, в которых могли бы объединить свои усилия преподаватели специальных дисциплин и преподаватели иностранных языков. При этом учебные материалы таких программ должны в равной мере отвечать целям овладения как иностранным языком, так и специальности. Междисциплинарные образовательные программы предполагают взаимодополняющую организацию учебного материала, который может быть связан как через горизонтальные междисциплинарные связи (при одновременном изучении дисциплин), так и через вертикальные междисциплинарные связи (при изучении дисциплин на разных курсах обучения). Как правило, между дисциплинами существуют бинарные связи (иностраный язык – специальная дисциплина), однако активное использование в обучении информационных технологий позволяет более эффективно реализовать трех- и более компонентное взаимодействие между дисциплинами.

Цель обучения студентов иностранному языку заключается в формировании и дальнейшем развитии профессиональной и языковой компетенции, складывающейся из получаемых знаний, совершенствуемых навыков и развиваемых умений, необходимых

для адекватного и эффективного общения в различных областях профессиональной и научной деятельности. Такая цель может быть реализована только на основе междисциплинарного подхода в обучении.

В условиях организации процесса обучения иностранным языкам в неязыковом вузе встает вопрос о необходимости поиска путей формирования у студентов практических навыков межкультурной коммуникации на иностранном языке на основе использования межпредметных связей с другими изучаемыми дисциплинами. В связи с этим на практических занятиях по иностранному языку необходимо максимально привлекать информацию, изучаемую студентами на других профессиональных дисциплинах. Предполагается, что при изучении иностранного языка студенты опираются на знания, полученные при изучении дисциплин профессионального цикла. Однако зачастую на первых курсах студенты изучают главным образом предметы общеобразовательного цикла, поэтому курс иностранного языка является своеобразным «введением в специальность».

В повседневной практике многих специалистов постоянно возникает необходимость устного или письменного изложения на родном языке краткого содержания иноязычных материалов, содержащих ценную информацию. Поэтому одной из главных задач обучения иностранному языку в неязыковом вузе является развитие умений студентов работать с оригинальной иноязычной литературой по специальности, понимать и грамотно извлекать профессионально значимую информацию. Для осуществления данной задачи междисциплинарный подход в обучении иностранному языку можно реализовывать на основе текстологического направления, в основе которого лежит обучение чтению различных видов текстов по специальности (студенты получают возможность овладеть общими профессиональными терминами на иностранном языке, обогатить терминологический словарь профессиональной и специальной лексикой), перевод с иностранного языка на родной, а также ознакомление студентов с наиболее важными функциональными стилями, такими как стиль деловых писем, стиль статьи, стиль публицистики, и некоторые другие.

Данные виды иноязычной деятельности раскрывают возможности междисциплинарного подхода (а именно,

возможности проанализировать различные точки зрения, явления, факты и события средствами изучаемого языка), которые в свою очередь способствуют усвоению и закреплению полученных знаний. Для реализации междисциплинарного подхода в обучении иностранному языку в неязыковом вузе также можно активно использовать технологии проблемного обучения и контекстного подхода к иноязычному образованию. Эффективное применение данных технологий возможно через: организацию ролевых игр с отработкой правил межкультурного общения в различных ситуациях повседневного и профессионального общения; краткие (3-5 мин.) сообщения и презентации о достижениях в профессиональной области с последующим обсуждением в группе; организацию семинаров на иностранном языке по темам, выбранным студентами и представляющим некоторую проблему, требующую решения; решение информационных и ценностно-ориентированных проблемных задач; деловые игры (например, собеседования при приеме на работу); презентации на студенческих и международных конференциях.

Особый интерес представляет работа с кейсами (case-study). После решения на практических занятиях кейсов, появлялась возможность обсудить не только языковые аспекты (грамотность и беглость речи, точность использования терминологии), но и умение корректно ссылаться на законы, профессиональную информацию, документы и т.д. Это задание моделирует аутентичное общение и способствует развитию умений адекватного речевого и неречевого профессионально направленного иноязычного взаимодействия. Это в полной мере соответствует междисциплинарному подходу в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза, поскольку соблюдается принцип профессиональной направленности программного материала.

Одним из эффективных способов реализации задачи совершенствования практических навыков межкультурной коммуникации на иностранном языке представляется также целенаправленное изучение различных случаев из «практики неудач» в сфере межкультурной коммуникации. Ошибки в межкультурном общении, сопровождающие и провоцирующие конфликт культур, воспринимаются гораздо болезненнее и вызывают более негативную реакцию, чем ошибки языковые. Как

правило, языковые ошибки в речи иностранцев ожидаемы, и легко прощаются. В то же время культурные ошибки не прощаются никому, даже представителям иных культур [3]. На занятиях по иностранному языку возможно рассмотрение различных ситуаций межкультурного общения, в которых имеет место коммуникативная неудача, непонимание, вызванное незнанием реалий иноязычной культуры или разницей менталитетов взаимодействующих сторон. Рекомендуется, чтобы предлагаемые студентам тексты содержали описание случаев коммуникативных неудач как в бытовом, так и деловом и научном общении.

Безусловно, интеграция дисциплины «Иностранный язык» с профильной подготовкой студентов к их будущей профессиональной деятельности чрезвычайно важна, а программный материал должен отражать практическую деятельность специалиста. Только так возможно формирование навыков и развитие умений профессиональной иноязычной коммуникации.

#### **Список использованных источников**

1. Алещанова, И.В. Междисциплинарные связи и мотивация образовательного процесса на занятиях по иностранному языку / И.В. Алещанова, Н.А. Фролова // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2006. – № 8. – С. 86–87.
2. Глухова, Е.А. Межпредметные связи в вузе как основа структуры образовательного процесса (на примере английского языка) / Е.А. Глухова // Педагогические науки. – 2010. – № 1. – С. 66–70.
3. Попова Н.В. Междисциплинарный подход к преподаванию иностранного языка в непрофильной магистратуре / Н.В. Попова, М.М. Степанова // Материалы второй международной заочной научной конференции "Актуальные проблемы науки и образования". – Ставрополь: СевКавГТУ, 2010. – С. 76–81.

*Орислава Іванців*

*Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
м. Тернопіль (Україна)*

#### **СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ПЕРЕКЛАДАЧА**

Успішна кар'єра спеціаліста в галузі перекладу в умовах жорсткої конкуренції на ринку праці не може залежати виключно

від наявності знань, що відповідають кваліфікаційним вимогам. Важливу роль відіграє вияв таких якостей, як ініціативність, комунікабельність, стресостійкість, активна життєва позиція, прагнення до професійного розвитку і вдосконалення, соціальна мобільність, готовність до ділової самопрезентації тощо. У цьому контексті вагомим значення набуває формування позитивного уявлення про себе, про свої професійні якості, внутрішній світ, особистісні характеристики – тобто побудова позитивного професійного іміджу перекладача.

Професійний імідж спеціаліста трактують як компонент професійної культури, комплексне явище, обумовлене зовнішніми і внутрішніми особистісними якостями фахівця, що цілеспрямовано формується в процесі професійної діяльності та реалізується як самопрезентація представника певного професійного середовища [2, с. 10].

До основних компонентів професійного іміджу перекладача відносять лінгвістичний інтелект, емоційний інтелект, культуру мовлення, знання принципів ділового етикету і зовнішній вигляд, що відповідає ситуації, місцю і часу професійної діяльності фахівця цієї галузі [2, с. 11-12].

Лінгвістичний інтелект – це розвинене почуття стилю і мови, вміння оперувати лексичними одиницями в усному і писемному мовленні, здатність до змістового запам'ятовування, вміння чітко інтерпретувати свої думки, аналізувати факти і ситуації, здатність визначати контекстуальне значення висловлення і конструювати зміст повідомлення, а також уміння зосереджуватися і розподіляти увагу. Перекладач повинен мати широкий світогляд і бути інтелектуально розвинутою особистістю, оскільки він є учасником міжкультурної комунікації, що базується на стиранні географічних, релігійних, культурних і мовних меж. Крім того, він повинен мати хорошу пам'ять і високий рівень розвитку мислення, особливо словесно-логічного.

Емоційний інтелект відіграє особливу роль у професійній діяльності перекладача, оскільки йому доводиться працювати не лише з текстами, але й з людьми. Це поняття включає усвідомлення і розуміння своїх емоцій; вміння контролювати їх вплив на внутрішні процеси, зовнішнє вираження і поведінку; здатність відчувати емоційні переживання інших людей, співпереживати і відгукуватися на них; вміння будувати взаємини

при спілкуванні; здатність використовувати ці дані для досягнення життєвих цілей [1]. Перекладачеві потрібно вміти генерувати і управляти своїми емоціями для досягнення відповідних комунікативних цілей і розвитку стійкості до впливу чинників стресогенного характеру, а також розуміти емоції інших людей і враховувати специфіку вираження емоційного стану представниками різних культур.

Культура мовлення – це вибір і організація мовних засобів для досягнення нормативності, етичності і хороших комунікативних якостей мови в кожній конкретній ситуації спілкування, вміння слухати і розуміти співрозмовника, поважати його точку зору. Крім того, не менш важливо зосереджуватися і на зовнішніх (звукових) ознаках: фонації (мовленнєве дихання), голосі (правильні навички голосоутворення), дикції (ступінь виразності вимови).

Знання принципів ділового етикету відображає внутрішню культуру особистості, її моральні та інтелектуальні якості, які забезпечують стиль поведінки фахівця в сфері ділової комунікації, що сприяє взаєморозумінню, створенню стійких ділових відносин в професійному середовищі і просуванню по кар'єрних сходах. Перекладачеві особливо важливо усвідомлювати необхідність вивчення правил ділового етикету тих країн, з представниками яких йому доводиться стикатися в процесі професійної діяльності. Таким чином, дотримання перекладачем ділового етикету та етики ділового спілкування є показником його професіоналізму.

Зовнішній вигляд (манери, міміка, жести, стиль одягу тощо) є елементом спілкування та інструментом впливу на людей, тому образ перекладача повинен бути ретельно продуманий і повністю відповідати ситуації, в якій доводиться працювати. Знання принципів ділового етикету і зовнішній вигляд перекладача є невід'ємними складовими його іміджу, які сприяють встановленню міцних міжкультурних і професійних контактів.

Зазначені компоненти професійного іміджу перекладача не лише дозволяють оцінити відповідність професії, але й допомагають змодельовати образ майбутнього успішного фахівця в галузі перекладу у процесі його фахової підготовки.

## Список використаних джерел

1. Виллонас В. К. Интеллект эмоциональный в общении // Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалёва. М. : Когито-Центр, 2011. С. 60–61.
2. Матюшина Ю. И. Формирование профессионального имиджа у будущего переводчика : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Ю. И. Матюшина. Калининград, 2010. 22 с.

*Ельміра Каверіна*

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова  
м. Київ (Україна)*

## БАЗОВІ ФУНКЦІ ПРИСЛІВНИКА В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Дослідженню прислівників, зокрема щодо встановлення категоріального статусу прислівника, базових лексико-семантичних особливостей прислівників, опису їхніх семантико-синтаксичних та власне функціональних характеристик, у різні часи були присвячені роботи таких вчених, як В.Г. Адмоні, Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, Л.С. Бархударов, Д. Болінджер, В.В. Виноградов, В.І. Вихованець, А.Г. Володін, А.П. Загнітко, О.Л. Зайцева, В.А. Звегінцев, І.В. Корунець, А.Е. Левицький, К.Л. Хамблін, Д.А. Штелінг, Н. Brinkman, J. Buscha, P. Eisenberg, U. Engel, J. Erben, H. Glinz, G. Helbig.

Зазначимо, що прислівник є однією з маловивчених частин мови, оскільки визначення його як самостійної частини мови відбулося не так давно. Наразі не існує і одностайної думки щодо функцій прислівника у реченні.

**Актуальність** обраної теми визначається тим, що у сучасній лінгвістиці лексико-семантичні та синтаксичні особливості прислівників, їхні базові функції у реченні вивчені недостатньо.

**Мета** даної статті полягає у спробі систематизувати різні групи прислівників та визначити їхні функціональні та семантичні характеристики.

Розглянемо декілька дефініцій прислівника, представлених різними дослідниками: «Прислівник – це частина мови, яка виражає деякі обставини, які вказують на дію чи стан або на деякі характерні риси дії чи якості». При цьому зазначається, що в реченні прислівник виконує функцію обставини і може визначати



дієслова, слова категорії стану, прикметники та інші прислівники [5, с. 204]. І.В. Корунець зауважує, що в англійській та українській мовах прислівник є незмінною частиною мови, що характеризує якість або ступінь іншої якості, стан дії або обставини, в яких ця дія відбувається [6, с. 48].

В.Л. Каушанська зазначає, що прислівники мають різні лексичні значення і різняться між собою за своєю структурою і функцією, яку вони відіграють в реченні. За структурою прислівники можуть бути окремими словами (e. g. *hard, so, simply, somehow, near, here, straight, etc.*) або навіть фразами (e. g. *over and over, at least, at length, so far, at once, since then, etc.*) [5, с. 204-205].

За своїм значенням прислівники в англійській мові поділяються на такі групи: прислівники часу (*today, tomorrow, soon, etc.*), частотності (*seldom, ever, never, sometimes, etc.*), місця та напрямку (*inside, outside, here, there, backward, upstairs, etc.*), причини та наслідків (*therefore, consequently, accordingly, etc.*), способу дії (*kindly, quickly, hard, etc.*), міри і ступеня (*very, enough, half*) [5, с. 204].

Б.О. Ільш вважає, що саме значення прислівника є основоположним при визначенні його статусу як самостійної частини мови і відрізняє прислівник від інших частин мови [4, с. 146].

У навчальному посібнику з граматики англійської мови Дж. Р. Херфорда автор вказує на те, що основні семантичні групи прислівників складають, зазвичай, прислівники місця, часу й способу дії [1]. М. Перрот зауважує, що термін «прислівник» співвідноситься з різними класами слів, які виконують різноманітні функції [2].

Л.А. Бондар вважає, що за семантикою до якісно-означальних прислівників прилягають прислівники ступеня або міри вияву ознаки, і пропонує поділяти їх на такі групи:

- прислівники вищого ступеня: *very, quite, greatly, perfectly;*
- прислівники надмірного ступеня: *too, awfully, tremendously;*
- прислівники непередбаченого ступеня: *surprisingly, astonishingly;*
- прислівники середнього ступеня: *fairly, comparatively;*
- прислівники нижчого ступеня: *slightly, a littlet;*
- прислівники приблизного ступеня: *almost, nearly;*
- прислівники оптимального ступеня: *enough, sufficiently;*
- прислівники недосконалого ступеня: *unbearably;*

– прислівники найменшого ступеня: *hardly, scarcely* [1, с. 54].

Морфологічною ознакою англійських прислівників можна вважати властивий їм інвентар особливих морфем. Характерною ознакою великої групи англійських прислівників виступає доволі продуктивний суфікс *-ly*, за допомогою якого утворюються прислівники від інших частин мови, зокрема від прикметників: *direct* (прикметник) – *directly* (прислівник), *slow* – *slowly*, *tired* – *tiredly*, *right* – *rightly* [3, с. 53-55].

Прислівники на *-ly* відносяться до лексико-граматичного розряду якісних прислівників, що представляють різноманітні окремі види загального значення якості. Крім суфікса *-ly* існують також суфікси з обмеженим поширенням: *-ways, -wards, -wise* (*crossways, clockwise, afterwards*) [3, с. 53].

Особливістю морфологічного складу прислівників є співвіднесеність їх з усіма частинами мови. Ця співвіднесеність вказує на їхнє походження як класу адвербіальних (придієслівних) слів. Прислівник не має лексичного значення. Лексичне значення прислівника обумовлене лексичним значенням тих частин мови, від яких він утворюється [3, с. 55]. На відміну від інших самостійних частин мови прислівник не змінюється за числами, відмінами та відмінками і не має ознак роду.

Отже, прислівник – це специфічна частина мови, виокремлення якої відбулося нещодавно. Сучасні дослідження показують, що прислівники поділяються на різноманітні групи за своєю структурою, значенням та функцією у реченні.

**Перспективи подальших досліджень** передбачають вивчення вживання англійських прислівників на позначення місця в романі Дж. Роулінг «Гаррі Поттер і в'язень Азкабану» та специфіки їх відтворення українською мовою з урахуванням корпусного підходу.

### **Список використаних джерел**

1. Бондар Л.А. Прислівники як особлива лексико-семантична група в англійській мові /Л. А. Бондар // Проблеми семантики, прагматик та когнітивної лінгвістики. – 2011.– 56 с.
2. Ильиш Б.А. Строй современного английского языка. – Л. : Просвещение, Ленингр. отделение, 1971. – 366 с.
3. Каушанская В.Л. Грамматика английского языка / В.Л. Каушанская. – Л. : Просвещение, 1984. – 322 с.

4. Корунець І. В. Порівняльна типологія англійської та української мов. – Вінниця. «Нова Книга». 2004.– 248 с.
5. Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики : збірник наукових праць / М-во освіти і науки, молоді та спорту України; Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. – Київ, 2011. – 592 с.
6. Hurford J.R. Grammar: A Student's Guide. – Cambridge (Mass.): Cambridge University Press, 1994. – 271 p.
7. Parrott M. Grammar for English Language Teachers. Cambridge:Cambridge University Press, 2000. – 514 p.

*Ольга Каніболоцька*

*Запорізький національний університет  
м. Запоріжжя (Україна)*

## **WEBQUEST НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Стрімкий розвиток глобальної мережі Інтернет привів до революції в інформаційному світі. Актуальність роботи полягає у тому, що модернізація сучасної освіти базується на нових інформаційних технологіях і передбачає формування нових моделей навчальної іншомовної діяльності на базі використання інформаційних і телекомунікаційних засобів навчання. Виникає рушійна необхідність адаптувати форми і методи навчання до сучасного покоління дітей, яке отримало назву «Покоління Z». Учені зробили висновок, що сучасні діти вже сприймають Інтернет не як набір технологій, а як середовище для проживання. Це вже не окрема віртуальна реальність, а частина їхнього життя. Сучасна методика викладання знаходиться у процесі пошуку оптимальних форм і методів навчання. Формування нових моделей навчальної іншомовної діяльності, з широким використанням інформаційних і телекомунікаційних засобів навчання є головною складовою модернізації освіти. Розвиток комп'ютерних технологій, особливо Інтернет-технологій, дає потужний імпульс розвитку іншомовної освіти. Однією з таких технологій є технологія WebQuest (web-квест, веб-квест), яка представляє особливий тип пошукової діяльності студентів за допомогою Інтернету. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю удосконалення існуючої системи навчання відповідно до вимог нового покоління з використанням інноваційної технології WebQuest (Берні Додж,

Том Марч). Саме така технологія дозволяє в повній мірі розкрити педагогічні, дидактичні функції нових технологій в освіті, реалізувати закладені в них потенційні можливості. Особливо ця технологія доречна в якості засобу контролю засвоєних знань та навичок, яка здатна замінити звичні тести та контрольні роботи. Серед переваг можна виділити наступні: чітко поставлена кінцева мета (представники «покоління Z» готові робити все максимально ефективно, але для цього вони повинні знати, що саме вимагається від них); використання Інтернет ресурсів (студенти, які вирости в онлайн-середовищі почувають себе більш впевнено у «всесвітній павутині», ніж в роботі з підручником); відсутність психологічного тиску (студенти мають змогу проходити контроль знань у комфортних для них умовах, що допоможе більш ефективно дослідити їх навчальні досягнення).

Інтерактивна діяльність на заняттях іноземної мови (іспанської) у вищій школі передбачає організацію і розвиток діалогового спілкування, яке веде до взаєморозуміння, взаємодії, спільним рішенням загальних, але значимих для кожного учасника завдань. Відомий американський експерт у сфері освіти дорослих і дітей Дж. Коатс у праці «Покоління та стилі навчання» серед основних порад для сучасних вчителів наголошує на необхідності скорочення та візуалізації інформації, установки зрозумілих і реальних цілей, та запобігання перевантаженню інформацією. Впровадження інноваційних засобів в навчально-виховний процес сприяє підвищенню якості навчання, зацікавленості студентів і викладачів, розвитку компетенції і є важливою стадією процесу реформування традиційної системи освіти в контексті глобалізації. Однією з таких методик, яка вчить знаходити необхідну інформацію, піддавати її аналізу, систематизувати і розв'язувати поставлені задачі є методика web-квестів. «Quest» в перекладі з англійської мови – пошук, шуканий предмет.

Родоначальниками навчальних веб-квестів вважаються Берні Додж (Bernie Dodge), професор освітніх технологій державного університету в Сан-Дієго (США) і його учень Том Марч (Tom March), на той час викладач англійської мови середньої школи міста Пауей штату Каліфорнія. Починаючи з 1995 року, ними була розроблена модель веб-квесту, як однієї з стратегій успішної інтеграції мережі Інтернет в навчальний процес. Перші квести представляли собою один з основних жанрів комп'ютерних ігор.

Найважливішим елементом квестових ігор, які їх відрізняли був акцент на інтелектуальну і логічну складові, в той час як інші класичні риси комп'ютерних ігор, такі як швидке реагування, бої, економічне планування та ін. зведені до мінімуму. Освітні веб-квести представляють собою один або кілька веб-сайтів, з якими працюють навчаються, виконуючи поставлене завдання. Основний принцип реалізації - відбір, систематизація та використання учнями інформації, яка знаходиться на різних веб-сайтах, для самостійної або колективної роботи [2, с. 65].

Існують два основних типи веб-квестів, які базуються на тривалості проекту: короткострокові та довгострокові. Короткострокові веб-квести тривають від одного до трьох уроків. Вони забезпечують швидке освоєння нового матеріалу. Мета полягає в тому, щоб студенти могли швидко отримати та інтегрувати нові знання, а також здійснити швидкий огляд нової теми. Довгострокові веб-квести розширюють і вдосконалюють отримані знання, забезпечуючи набагато глибший аналіз предмета. Наприкінці довгострокового веб-квесту студенти повинні вміти формувати свої власні думки і теорії, засновані на знаннях і повністю розуміти більшість аспектів предмета. Вони повинні бути в змозі представити цілий ряд ідей, що стосуються предмету, а також представити проекти та звіти, які показують глибину розуміння та висновки, які вони розробили. Довгострокові квести можуть займати від одного тижня і до місяця [1, с. 148-149].

Опис різних освітніх Web-квестів дозволяє виділити серед них, перш за все, ігрові та дослідні. Ігрові Web-квести можуть носити освітній характер, так як сприяють ознайомленню з певною сукупністю технологічних знань. Мета ігрових освітніх Web-квестів дуже проста і полягає в тому, щоб захопити підлітка забавною грою, а заодно і познайомити його з найпростішими математичними відомостями. Дослідницькі Web-квести, навпаки, дозволяють здійснювати поглиблення вивчених знань з предмета, тобто орієнтовані всього лише на одну категорію студентів, а саме на тих, хто добре мотивований до занять їм прагне активно поповнювати своє портфоліо. Вони можуть охоплювати зміст якої-небудь однієї навчальної проблеми, носить вузький характер або, навпаки, задіяти знання з різних областей навчального. Форми веб-квеста також можуть бути різними: створення бази даних з теми, всі розділи якої готують студенти; створення мікросвіту, в

якому студенти можуть пересуватися за допомогою гіперпосилань, моделюючи фізичний простір; написання інтерактивної історії; створення документа, що дає аналіз будь-якої складної проблеми і запрошує студентів погодитися або не погодитися з думкою авторів; інтерв'ю on-line з віртуальним персонажем, відповіді та питання розробляються студентами, глибоко вивчили дану особу [1, с. 150].

Розробниками веб-квесту, як навчального завдання визначено такі види завдань для веб-квестів: переказ – демонстрація розуміння теми, на основі подання матеріалів з різних джерел в новому форматі: створення презентації, плаката, оповідання; планування та проектування – розробка плану або проекту, на основі заданих умов; самопізнання – будь-які аспекти дослідження особистості; компіляція – трансформація формату інформації, отриманої з різних джерел: створення книги кулінарних рецептів, віртуальної виставки, капсули часу, капсули культури; творче завдання – творча робота в певному жанрі – створення п'єси, вірші, пісні, відеоролика; аналітична задача – пошук і систематизація інформації; детектив, головоломка, таємнича історія – висновки на основі суперечливих фактів; досягнення консенсусу – винесення рішення з гострої проблеми; оцінка – обґрунтування певної точки зору; журналістське розслідування – об'єктивний виклад інформації (поділ думок і фактів); переконання – схилення на свій бік опонентів або нейтрально налаштованих осіб [3]. Таким чином, веб-квести найкраще підходять для роботи в міні-групах, однак, існують і веб-квести, призначені для роботи окремих учнів. Додаткову мотивацію при виконанні веб-квеста можна створити, запропонувавши учням вибрати ролі (наприклад, учений, журналіст, детектив, архітектор тощо).

Структуру веб-квесту, як правило, становлять чотири обов'язкових розділи: вступ – формулювання проблеми, опис теми і мети проекту, обґрунтування його цінності; завдання – розподіл ролей, обов'язків учасників проекту, визначення форми представлення кінцевого результату, умов його оптимального досягнення; виконання – опис процедури (етапів) роботи, ресурсів, необхідних для виконання завдання (посилання на інтернет-ресурси і будь-які інші джерела інформації, а також допоміжні матеріали, які дозволяють більш ефективно організувати роботу

над веб-квестом); оцінювання – уявлення критеріїв і параметрів оцінки роботи над веб-квестом. Згідно з уявленнями Т. Марча, хороший веб-квест повинен мати інтригуючи введення, чітко сформульоване завдання, яке провокує мислення вищого порядку, розподіл ролей, яке забезпечує різні точки зору на проблему; обґрунтоване використання інтернет-джерел. Кращі веб-квести демонструють зв'язок з реальним життям, їх можна застосовувати в різних дисциплінах або областях [1, с. 148-149].

Таким чином, використовуючи веб-квест, викладач організовує освітній процес у виші більш продуктивно, поєднуючи і комбінуючи різні електронні та інформаційні ресурси різними способами. В результаті використання подібної технології відбувається стимулювання самостійної роботи студентів, активізація їх творчих здібностей і навичок проблемного мислення. Веб-квест як контрольна робота допомагає подолати стрес та негативне ставлення до тестування.

### **Список використаних джерел**

1. Нечитайлова Е.В. Веб-квести як методика навчання на основі інтернет-ресурсів. *Проблеми сучасної освіти*. 2012. №2. С. 147-155
2. Шестакова А. Ю. Веб-квест як нова освітня технологія у вищій школі. *Науково-технічні відомості Санкт-Петербурзького державного політехнічного університету. Гуманітарні та суспільні науки*. 2012. №148. С. 64-68.
3. Dodge B. Rethinking the WebQuest Taskonomy: A New Taxonomy of Authentic Constructivist Tasks. Tapped In: The online workplace of an international community of education professionals. URL: <http://www.webquest.org/act/tappedin.htm> (дата звернення 16. 08. 2019).

***Юлія Карачун***

*Національний технічний університет України  
«КПІ ім. Ігоря Сікорського»  
м. Київ (Україна)*

### **СЛОВОВІРНЕ ЗНАЧЕННЯ СКЛАДНИХ ТЕРМІНІВ-ІМЕННИКІВ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ ТЕКСТІВ З ЕЛЕКТРИЧНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ)**

На даному етапі розвитку лінгвістики питання про вивчення, характеризовання та аналізування словотвірного значення, зокрема

складних термінів-іменників, є надзвичайно складним. Наукові напрацювання кінця минулого століття О. М. Бортнічук [1], О. А. Земської [4], Н. Ф. Клименко [7], М. П. Кочергана [8], О. С. Кубрякової [9], С. Ж. Нухова [13] відзначені спробами визначити та розкрити суть словотвірного значення, для якого характерна фрагментарність дослідження даного явища, а за останнє десятиліття наукові напрацювання сучасних лінгвістів З. О. Валюк [2], Н. Г. Іщенко [6], О. А. Литвинко [10], Т. О. Мизин [12] присвячені аналізу даного мовного явища на базі ономасіологічного підходу.

Група останніх науковців під словотвірним значенням у вузькому аспекті розуміють взаємовідношення між вихідним та похідним словами, що є специфічним для кожного словотвірного типу [6, с. 29], іншими словами, словотвірне значення формується на основі семантичних відношень між твірним та похідним словами, у широкому розумінні словотвірне значення науковці розглядали як узагальнене, спільне значення для певного лексико-семантичного розряду слів, яке функціонує в одному словотвірному типі певним словотвірним засобом [6, с. 30].

Погоджуємося з думкою Н. Г. Іщенко, яка під словотвірним типом розуміє сукупність похідних зі спільністю трьох елементів: частиною мови вихідної основи; семантичним співвідношенням між вихідним та похідним; формальним співвідношенням між вихідним та похідним, а саме спільністю способу словотворення та словотворчого засобу [6, с. 30].

В основі такого ономасіологічного підходу лежить похідне слово у структурі якого виділяють ономасіологічний базис та ономасіологічну ознаку. Ономасіологічний базис може бути виражений окремим словом (основою), суфіксом з флексією, самою флексією і навіть нульовим показником. Ономасіологічна ознака є завжди матеріальною для неї є характерним встановлення зв'язків між позначуваним з іншими явищами дійсності та мовною формою. «Словотвірне значення називає тип зв'язку між категоріями, які стоять за базисом, з одного боку, та його ознакою, з іншого. Комплексна структура словотвірного значення дозволяє похідному слову виконувати одночасно мовні функції, які непохідними словами зазвичай виконуються окремо. Похідне слово називає предмет, характеризує його. Подібні номінативні



особливості похідного слова мають значення для подальшого функціонування слів цього класу» [6, с. 30].

Найскладнішим та найдискусійнішим моментом у сучасній лінгвістиці є «питання про інтерпретацію семантики похідного слова та визначення його смислових нашарувань» [6, с. 30].

Вихідне і похідне слово містять у своїй морфемній структурі спільну частину - корінь, який є показником їхньої формальної подібності і семантичної співвіднесеності: "формальна повторюваність одного і того ж кореня (основи) в мотивуючому і мотивованому словах створюють матеріальну базу для визначання семантичної кореляції між цими словами..." [6, с. 31]. Корінь виступає в ролі «гена», що забезпечує спадкоємність семантики. Під час визначання семантичної співвіднесеності вихідного і похідного слів варто говорити не тільки про корінь як про їхню формально-смыслову об'єднуювальну ланку, але і про вихідну основу, яка може бути неподільною (формально збігатися з коренем) та ускладненою двома і більше морфемами. Мотивувальна основа презентує мотивувальну семантику в похідному слові. Похідна основа найчастіше має більш формальну складність, тому що в її структуру входять, крім вихідної основи, формант (словотвірний засіб, що відрізняє мотивувальне слово від мотивованого) [5, с. 32].

Традиційно словотвірне значення науковці поділяють на два види: абстрактне, суть якого полягає у виражанні назв процесів, дій, явищ, зокрема в електричній інженерії, та конкретне, що реалізовано у назвах предметів, пристроїв, приладів та їхніх складових частинах, назвах механізмів, професій тощо [11, с. 54–55].

Надзвичайно складним є процес визначання словотвірного значення, зокрема складні терміни-іменники, до класу яких, за твердженням О. С. Курб'якової можуть належати складнопохідні термінологічні одиниці, натомість принципи даного процесу недостатньо розроблено [9].

Під **словотвірним значенням** складних термінів-іменників ми розуміємо ту семантичну різницю, яка виникає між двома і більше компонентами складної термінологічної одиниці, що може бути спільною для всіх складних слів у межах одного словотвірного типу. В складнопохідних словах, де одне із слів є похідним, словотвірне значення визначають певним словотвірним формантом похідного слова. Ключовим поняттям при визначанні

словотвірного значення складнопохідного терміна-іменника вважаємо похідне слово як вторинне лексичне творення.

Спробуємо визначити словотвірне значення складних термінів-іменників на прикладі трьох видів складних термінологічних одиниць. До першої групи віднесемо складні терміни-іменники, обидва компоненти яких є простими основами, до другої – складні терміни-іменники, один з компонентів яких є похідною основою, до третьої – складні терміни-іменники, обидва компоненти яких є похідними.

У межах роботи, до першої групи віднесли складні термінологічні одиниці, створені за рахунок внутрішніх ресурсів системи мови, вони самі можуть ставати ядром для творення нових слів, виявляючи при цьому продуктивні моделі словотвору.

Проаналізувавши всі складні термінологічні одиниці, з'ясували, що немало двокомпонентних термінів-іменників є база для творення трикомпонентних термінів-іменників, наприклад: *flowchart* – *блок-схема* є база для творення трикомпонентних термінів-іменників *macroflowchart* – *збільшена блок-схема* або *microflowchart* – *зменшена блок-схема*; *cardiograph* – *кардіограф* є твірна основа для творення трикомпонентного терміна-іменника на зразок *electrocardiograph* – *електрокардіограф*, а дана трикомпонентна термінологічна одиниця є основа для творення чотирикомпонентного *spacioelectrocardiograph* – *спациоелектрокардіограф* або *radioelectrocardiograph* – *радіоелектрокардіограф*.

З цих прикладів бачимо, що кожна з основ не може володіти словотвірним значенням, проте словотвірне значення таких складних термінів-іменників формують складанням їхніх основ, де словотвірні компоненти, що стоять у препозиції виконують уточнювальну функцію відносно тих, що стоять у постпозиції. Словотвірне значення складних термінів-іменників такого типу відмінне від традиційного його розуміння, адже вони утворено виключно способом складання без участі афіксації.

Визначимо на прикладі складного терміна-іменника *radiofade-out* – *плавне зменшування рівня радіосигналу*; *поступове зникання радіосигналу*, *глибоке завмирання радіосигналу*, який саме компонент цієї одиниці є панівний (основний). Компонент *fade-out* є ядро для творення нової термінологічної одиниці, отже є панівний, до якого приєднано словотвірний компонент *radio*, що

дає похідному терміну-іменнику нових смислових нашарувань, звужуючи семантичне поле функціонування всієї складнопохідної термінологічної одиниці. Те ж саме спостерігаємо на прикладі складного терміна-іменника *telespectroscope* – *телеспектроскоп*, де другий його компонент *spectroscope* є панівним у формуванні нової термінологічної одиниці за допомогою слововірного компонента *tele*, що звужує функційне призначення зображуваної реальності від простого *оптичного приладу для візуального спостереження спектра випромінювання (spectroscope) до оптичного приладу, що поєднує у собі функції телескопа та спектроскопа (telespectroscope)*.

Отже, на основі проаналізованих складних термінів-іменників можемо стверджувати, що другий компонент складної термінологічної одиниці є основним у формуванні словотвірного значення складних термінів-іменників.

До другої групи відносимо складнопохідні терміни-іменники, де один з їхніх компонентів представлений похідною основою, що вже володіє словотвірним значенням. У межах цієї групи виокремлюємо ще декілька підгруп відповідно до семантичного значення дериваційного афікса, що приєднаний до похідної основи. Високий словотвірний потенціал мають такі дериваційні суфікси на позначку професій, пристроїв, приладів та їхніх частин: **-er:** *coffeemaker* – *кавоварка*, *coffee-grinder* – *кавомлинок*, *fridge-freezer* – *морозильна камера*; **-or:** *robot-navigator* – *робот-навігатор*; **-y:** *thermoelasticity* – *термопружність*; **-ance:** *transconductance* – *активна міжелектродна прохідність*; **-t(s)ion:** *electrofiltration* – *електрофільтрування*.

До третьої групи відносимо складні термінологічні одиниці, у яких обидва компоненти є похідними, наприклад: *direction-finder* – *пеленгатор*, *radiocompass*; *disconnecter-isolator* – *розмикач-роз'єднувач*.

Для визначання словотвірного значення складних термінів-іменників потрібно брати до уваги не лише частиномовну характеристику, а й семантичні та змістовні відношення між словотвірними компонентами. Відповідно до видів семантичних відношень між похідними та твірними основами виділяють такі типи словотвірних значень:

- мутаційне словотвірне значення, реалізовано у значенні похідного слова, яке кардинально відмінне від значення твірного;
- модифікаційне словотвірне значення, що має відмінності стилістичних відтінків похідного значення відносно твірного;
- транспозиційне словотвірне значення, яке відмінне від значення твірного не номінативним, а частиномовним характером, тобто похідне слово має транспозиційні морфи;
- синтагматичне словотвірне значення, яке відрізняється від твірного не лише номінативним компонентом, а й єднальним значенням [3, с. 101–102].

Вважаємо, що у межах даного дослідження складним термінам-іменникам властиве як синтагматичне словотвірне значення, оскільки воно "демонструє симбіоз семантики двох поєднувальних твірних основ" [10, с. 54–55], так і модифікаційне, що виражено у зміні стилістичних відтінків окремих компонентів складної термінологічної одиниці, наприклад: *hand-cord* – *телефонний шнур*, *hand-off* – *переадресування виклику*, *hands-on* – *керування за допомогою клавіатури*. Ініціальний компонент *hand* втрачає своє загальнокатегорійне значення, проте набуває нового переносного (метонімічного), що характеризується певними стилістичними відтінками та виконує класифікаційну роль за функційним або асоціативним призначенням.

Узагальнюючи місце словотвірного значення складних термінологічних одиниць у системі сучасної композитології, слід сказати про його здатність класифікувати відображену в ньому дійсність, створювати стереотипи семантичних класифікацій, а також зберігати в собі інформацію, зафіксовану внутрішньою формою мотивувального слова, поєднуючи в собі новий досвід зі старим. Рівень словотвірної активності складних термінів-іменників рівною мірою залежить від інформаційної ємності та соціальної значущості поняття, укладеного в складне слово.

Оскільки складні терміни-іменники є носіями певного словотвірного значення, їм притаманна здатність виконувати мовні функції: складний термін-іменник називає та характеризує одночасно. У цьому розумінні словотвірне значення виступає у ролі аналога до речення, оскільки містить завжди дві частини – ономасіологічний базис та ономасіологічну ознаку, поєднані в одній словотвірній структурі. Тому складний термін-іменник може позначати не тільки окремі предмети, процеси, ознаки, а й окремі

ситуації та події, не тільки ідентифікувати фрагмент дійсності, що виділяють та окремо усвідомлюють, а й характеризують цей фрагмент за його зв'язками з довколишнім світом та виявленими у ньому раніше предметами, ознаками та властивостями.

### Список використаних джерел

1. Бортничук Е.Н., Василенко И.В., Пастушенко Л.П. Словообразование в современном английском языке. Киев, 1988. 261 с.
2. Валюк З.О. Словотворна парадигматика іменника в українській мові: монографія. Київ, Полтава, 2005. 365 с.
3. Горпинич В.О. Сучасна українська літературна мова. Морфеміка. Слововір. Морфологія. Київ, 2009. 207 с.
4. Земская Е.А. Современный русский язык: Словообразование. Москва, 1993. 302 с.
5. Іщенко Н.Г. Оцінний компонент лексичного значення слова // Філологічні трактати. 2010. Т. 2. №3. С. 47–49.
6. Іщенко Н.Г. Слововірне значення похідних іменників німецької мови. Сучасні тенденції категорійної граматики // Науковий вісник Вінницького державного пед. ун-ту. ім. М. Коцюбинського. 2013. С. 29–34.
7. Клименко Н.Ф. Слововірна структура і семантика складних слів у сучасній українській мові. Київ, 1984. 251 с.
8. Кочерган М.П. Загальне мовознавство. Київ, 2006. 456 с.
9. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира. Москва, 1988. 456 с.
10. Литвинко О.А. Слововірні та семантичні характеристики англійської термінологічної підсистеми машинобудування: дис. ... канд. філол. наук. Суми, 2007. 211 с.
11. Лопатин В.В. Префиксально-суффиксальные отглагольные имена и их синхронные связи // Науч. доклады высш. шк. Филологические науки. 1977. С. 45–52.
12. Мизин Т.О. Слова-композиції в термінології підмови географії (на матеріалі англійської мови) // Наукові записки нац. ун-ту "Острозька академія". 2016. Вип. 61. С. 104–106.
13. Нухов С.Ж. Языковая игра в словообразовании (на материале лексики английского языка): дис. ... д-ра. філол. наук. Москва, 1997. 372 с.

*Татьяна Кирильчик*

*Белорусский государственный экономический университет  
г. Минск (Республика Беларусь)*

## **ТЕХНОЛОГИЯ СЦЕНИРОВАНИЯ КАК СПОСОБ МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ**

Не отрицая значимости отдельных составляющих подобных определений, полагаем, что в них утерян или размыт семантический аспект овладения языком, то, что в когнитивной теории языка соотносится с утверждениями о способах концептуализации и языковой категоризации действительности, о понятийно-концептуальных структурах, закрепленных в языке и используемых в речевой деятельности. Именно это и является основанием для построения некоей обобщенной модели содержательной структуры технологии сценирования как способа организации речевого взаимодействия коммуникантов на междисциплинарной основе. В этой связи представляется целесообразным рассмотреть технологию сценирования как способ моделирования иноязычного диалогического общения на основе использования ИКТ.

Диалог определяется как «форма (тип) речи, состоящая в обмене высказываниями-репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в речевой деятельности адресанта. Для диалогической речи типична содержательная и конструктивная связь реплик» [2, с. 35]. Данное определение подразумевает наличие не только адресанта (коммуникант 1) и адресата (коммуникант 2), формальное и содержательное единство реплик, но и конститутивный момент – формирование языкового состава высказывания коммуникантов. Еще в большей степени сущность диалога уточняет М.М. Бахтин, определяя его как особую форму общения «с возможностью совершенствования процессов совместного познания, координации действий среди коллективов и достижения подлинных социальных изменений» [1, с. 236]. Другими словами, не всякое речевое взаимодействие является диалогом, в частности передача, сообщение или просто обмен информацией. Бахтинский диалог – это модель общения, языковое творчество, процесс «обретения» и «рождения» нового смысла,

который складывается в контексте данного высказывания в результате активного взаимодействия говорящего и слушающего. Таким образом, сотрудничество, где в ходе межкультурного общения происходит не передача значения, а его создание, для которого необходимо «сотворчество» и «соразвитие» [3, с. 18] коммуникантов в ходе совместной деятельности, рассматривается нами как наиболее приемлемая форма речевого взаимодействия в процессе диалога, в которое вступают равноправные личности, равно активные и равно свободные партнеры.

Обращения к технологии сценирования как способу моделирования ИДО развивает и совершенствует различные аспекты коммуникативно-познавательного процесса. Возможность понимания в речевом взаимодействии заключена в воссоздании понимающими субъектами образа друг друга на основе использования технологии сценирования. «Взаимодействие между партнерами по коммуникации, имеющими разное культурное происхождение, всегда будет удачным, если партнеры сознательно хотят понять, когнитивно охватить контекст другой культуры в целом и сравнить его с собственным культурным контекстом. Следовательно, понимание иноязычной культуры означает способность «не просто лингвистически декодировать услышанный текст, но и оперативно подключить знания и представления о мире инофонной речевой общности» [3, с. 19] и оперировать образами, представленными в когнитивном сознании, аналогичными тем, которыми располагает представитель другой культуры.

На наш взгляд, содержательная структура технологии сценирования как способа моделирования ИДО, заключается в том, что она вызывает *мотив* общения, который, в свою очередь, связан с тем, о чем говорят и по поводу чего происходит обмен информацией. Этот мотив напрямую связан с *целью* ИДО, заключающейся в управлении поведением (деятельностью) собеседников, которое следует понимать, как изменение поведения или сохранение его прежних характеристик, сотрудничество, кооперацию. Вступая в речевое взаимодействие, субъекты иноязычного диалогического общения могут преследовать различные цели: ближайшие, непосредственно выражаемые говорящим, и более отдаленные, нередко воспринимаемые как целевой подтекст. Исходя из цели,

*предметом* ИДО, являются взаимоотношения (кооперация, сотрудничество, конкуренция), определяющиеся *функциями*, которые в методических исследованиях, как правило, организованы иерархично. Понятно, что они не исчерпывают разнообразие и многогранность решаемых задач, выполняемых языком в целом в ходе иноязычного диалогического общения

Функции реализуются при помощи *способов* общения, обеспечивающих речевое взаимодействие между двумя коммуникантами. Рассматривая технологию сценирования как единство трех способов общения и основных его компонентов, представляется целесообразным отметить, что центральным элементом технологии является интеракция или *взаимодействие*. Известно, что взаимодействие (взаимная связь субъектов диалогического общения) имеет место тогда, когда есть не менее двух взаимодействующих сторон, а какое-либо изменение одной из них рассматривается как следствие воздействия другой. Важнейшим его вариантом в процессе диалогического общения является взаимодействие с помощью речевых средств, то есть *речевое взаимодействие*. Поскольку человек – существо общественное, то необходимость подобной взаимной связи с другими людьми, их взаимовлияние не вызывает сомнений. Однако указанная взаимная связь, а, соответственно, и термин *речевое взаимодействие*, понимается по-разному. В основе разночтений лежит либо односторонняя, либо излишне широкая трактовка данного феномена.

При рассмотрении содержательной структуры моделирования ИДО следует отметить, что в ее основе лежит совместная речевая деятельность сотрудничающих друг с другом партнеров. Иначе говоря, ИДО – это знаковая активность сотрудничающих личностей, коммуниканта 1 (К1) и коммуниканта 2 (К2), конечная цель которой – организация совместной речевой деятельности. Таким образом, ИДО является деятельностью и подчинено ее целям и мотивам, придающим смысл речевым действиям, в форме которых осуществляется диалогическое общение.

Вся коммуникативная активность в соответствии с деятельностным подходом понимается как воздействие на предметы и на партнеров по диалогическому общению.



Исследование условий коммуникативной ситуации, ее прогнозирование и планирование необходимо для того, чтобы предвидеть возможное поведение адресата. Эта необходимость вызвана тем, что высказывание говорящего при смене коммуникативных ролей попадает в языковую среду слушающего, то есть меняет условия существования. Именно поэтому говорящий, ориентированный на эффективное и успешное взаимодействие со своим партнером по коммуникации, моделирует для себя актуальные в том или ином случае ситуации общения и речевое поведение своего собеседника. Это, в свою очередь, определяет выбор таких информационно-коммуникационных средств общения как аудио, видео, компьютер и Интернет. Будучи конвенциональными знаками, информационно-коммуникационные средства общения обеспечивают межличностное общение.

К вышесказанному следует добавить, что используемые в языке единицы и категории актуализируются в условиях конкретных ситуаций общения и выстраиваются в определенную модель, которая в целом выглядит именно как *многофазовая*, включающая в себя *речевое событие* как структурную единицу ИДО высшего уровня; *речевую ситуацию*, характеризующуюся широким диапазоном признаков, фиксирующих характер протекания беседы; *речевой акт* и *коммуникативный ход*, где отличие последнего проявляется в том, что он несет функцию продолжения разговора, поэтому его и называют функциональной единицей и *речевой шаг* как структурную единицу диалогического общения, состоящую из речевого акта и предполагающую смену говорящего.

Таким образом, анализируя структуру моделирования ИДО, следует отметить, что эпизод общения, являясь конечным результатом всего процесса общения и характеризующийся в проявлении серии высказываний K1 и K2, проявляется в *речевом событии* как конкретной законченной форме ИДО, представляющей собой единство речевого взаимодействия K1 и K2 в *речевой ситуации*, центральной единицей которой выступает вербальный *речевой акт* как законченная часть языкового взаимодействия коммуниканта 1 и коммуниканта 2, где при реализации сложной системы интенций несколько речевых актов включаются в *речевой шаг*, сумма которых, в свою очередь,

объединяется в *речевой ход*, проявляющийся в *речевом событии* как структурной единице высшего уровня, которое определяется как сложный комплекс внешних условий и внутренних состояний общающихся, которое представлено в речевом произведении – высказывании или диалогическом общении. Этот комплекс, с одной стороны, порождает речь, а с другой стороны, отражается в речи в своих существенных компонентах.

Таким образом, в данной статье структура технологии сценирования как способа моделирования ИДО на основе использования ИКТ включает такие функциональные компоненты как речевая ситуация, мотив, цель, предмет, функции, способы и средства ИКТ, что обеспечивает речевое взаимодействие между двумя коммуникантами, принадлежащими к различным культурам в рамках речевого события.

#### **Список использованных источников**

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества сб. избр. тр. / М.М. Бахтин; прим. С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
2. Винокур Т.Г. Диалогическая речь / Т.Г. Винокур // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
3. Тарасов Е.Ф. Место речевого общения в коммуникативном акте / Е.Ф. Тарасов. – М.: Наука, 1989. – 175 с.

*Елена Киричик*

*Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина  
г. Брест (Республика Беларусь)*

#### **УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Современное общество с уверенностью называют информационным, это объясняется стремительной общественной жизнью, которая требует активной и продуктивной коммуникации. Чтобы общение и взаимодействие соответствовало требованиям современности важно владеть не только своим родным языком, но и, как минимум, одним иностранным.

Высокие требования жизни заставляют искать новые, более эффективные психолого-педагогические подходы к организации воспитания и обучения. В этом смысле проблема обучения иностранному языку приобретает особое значение: когда начинать обучение и как его осуществлять в детском возрасте, чтобы его изучение приносило удовольствие и пользу для всех участников образовательного процесса. Данную проблему можно обозначить как учет психологических особенностей участников образовательного процесса.

Началом в изучении психологических факторов обучения иностранным языкам называют исследования В.А. Артемова (1969), которые заложили фундамент новой отрасли педагогической психологии – психологии обучения иностранным языкам. Б.В. Беляев, И.А. Зимняя, В.И. Ильина, Е.С. Ильинская и другие ученые также внесли существенный вклад в исследование данного направления.

Основные проблемы психологии обучения иностранному языку – это восприятие и понимание речи, осознание языка, взаимосвязь языка и мышления, языка и речи, языка и интеллектуального развития, нейролингвистика, психологические основы культуры речи и др. [3, с. 86].

В работах С. Тектен отмечается, что поскольку нейрофизиологический механизм мозга очень активен у детей дошкольного возраста, то язык автоматически фиксируется в мозгу, «запечатляется». В старшем возрасте такой механизм постепенно ослабевает и со временем пропадает вовсе [9, с. 145].

К.Д. Ушинский считал, что маленький ребенок может научиться говорить на иностранном языке за несколько месяцев лучше, чем взрослый за несколько лет [8, с. 56].

И.М. Шутова предлагает рассматривать дошкольный возраст как важный подготовительный период обучения иностранному языку, служащий основой дальнейшего овладения в младшей школе навыками чтения и письма на иностранном языке [11].

Таким образом, раннее начало обучения обеспечивает более эффективное овладение иностранным языком. Второй язык, выученный в дошкольном детстве, позволяет создать у ребенка две языковые картины, которые дают возможность, знакомясь с иной культурой жизни и мышления увидеть мир по-разному сквозь призму каждого из языков [8, с. 61].

Успех обучения дошкольников иностранному языку во многом зависит от понимания психологических особенностей данного возраста, соответствующей методики обучения и конечно от самой личности преподавателя [1, с. 169].

Чтобы обучение было эффективным в центре обучения должен находиться сам ребенок, его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т. е. ребенок-ученик как личность. Все методические решения педагога должны преломляться через «призму личности обучаемого» [8, с. 69].

В периоде, охватывающем дошкольный возраст, происходят значительные преобразования в деятельности всех психофизиологических систем [4].

Восприятие становится многоплановым, осмысленным, целенаправленным, анализирующим, постепенно развивается апперцепция. Значительное влияние на развитие восприятия оказывает речь – ребенок начинает активно использовать названия качеств, признаков, состояния различных объектов и отношений между ними [5, с. 118].

Внимание дошкольника отражает его интерес к окружающим предметам и выполняемым с ними действиям. Постепенно внимание приобретает большую сосредоточенность и устойчивость. Руководя вниманием ребенка, взрослые дают ему те средства, с помощью которых он впоследствии начинает сам управлять своим вниманием.

Память дошкольника становится ведущей функцией возраста. Если события имели эмоциональную значимость и произвели впечатление на ребенка, они могут сохраниться в памяти на всю оставшуюся жизнь [6, с. 45].

Наиболее существенной особенностью развития мышления ребенка в возрасте 2-6 лет является то, что его первые обобщения связаны с действием [7]. На основе наглядно-действенной формы мышления начинает складываться наглядно-образная форма мышления. Дети становятся способными к первым обобщениям, основанным на опыте их практической предметной деятельности и закрепляющимся в слове. Предпосылки для развития логического мышления, закладываются в конце раннего детства, когда у ребенка начинает формироваться знаковая функция сознания.

Развитие речи идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое употребление в общении с

другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления. На протяжении дошкольного периода продолжает расти словарный запас ребенка [6, с. 92].

К концу дошкольного возраста завершается процесс фонематического развития. Развивается грамматический строй речи. Детями усваиваются тонкие закономерности морфологического порядка (строение слова) и синтаксического (построение фразы). Старший дошкольник может пересказать прочитанный рассказ, описать картину, передать свои впечатления об увиденном [5, с. 126].

Важной особенностью становится появление внутренней речи. Внутренняя речь – вид речи, обеспечивающий процессы мышления и саморегуляции поведения [7].

Центральными новообразованиями дошкольного возраста называют: новую внутреннюю позицию; соподчинение мотивов, самооценку и осознание своего места в системе общественных отношений [2]. Ведущей деятельностью дошкольного возраста является игра. Игра — это особая форма освоения реальной социальной действительности путем ее воспроизведения [10, с. 215].

Таким образом, дошкольный возраст имеет возрастные границы от 2-3 лет до 6-7 лет. Данный возрастной период можно назвать периодом активного роста и развития детей. В дошкольном возрасте стремительно развиваются физические способности, психические процессы, формируются новые социальные навыки, совершенствуется личностное развитие.

Учитывая все особенности возраста, организация образовательного процесса при обучении иностранному языку может опираться на следующие рекомендации:

- вести занятия с детьми в непринужденной доверительной эмоционально-положительной обстановке;

- использовать различные виды деятельности: познавательно-поисковая деятельность, сюжетно-ролевые игры, сказки, творческая деятельность, двигательная активность;

- использовать наглядные, привлекающие внимание материалы: аудио- и видеоматериалы, игрушки, яркие схемы и картинки и др.;

- чередовать различные виды и направленность деятельности;

- вести диалог с обучающимися, использовать сюрпризные моменты;
- привлекать родителей к образовательному процессу;
- уделять особое внимание не просто заучиванию материала детьми, а формировать стремления его усвоить, формировать общее понятие о языке;
- уделять внимание собственному профессионально-личностному саморазвитию.

Таким образом, для организации преподавания иностранного языка дошкольникам особое значение имеет наглядно-действенная, предметно-практическая, личностно ориентированная, коммуникативно-деятельностная, эмоционально-насыщенная опора построения учебного общения.

При обучении иностранному языку педагогу требуются не только конкретные языковые знания, но и понимание общих филологических, психологических, педагогических закономерностей развития ребенка, а также умение соединить общие способности ребенка, в особенности речь на родном языке, с развитием речи на иностранном языке [8].

### **Список использованных источников**

1. Гусевская Н.Ю. Эволюция методов обучения иностранному языку. Ученые записки ЗабГУ. Чита, 2013. № 6(53). – С. 167-171.
2. Дарвиш О.Б. Возрастная психология. – М.: Владос-пресс, 2003. – 264 с.
3. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
4. Каменская В.Г. Детская психология с элементами психофизиологии: Учебное пособие. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2005. – 288 с.
5. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Сфера, 2001. – 464с.
6. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
7. Реан А.А. Психология детства. Учебник. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 368 с.
8. Родина Н.М., Протасова. Е.Ю. Методика обучения дошкольников иностранному языку: учебное пособие. Москва: Владос, 2010. – 201 с.
9. Тектен С. Обучение детей дошкольного возраста иностранному языку в семье. Вестник РГГУ. № 8/09. 2009. Москва. – С. 141-148.

10. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
11. Шутова И.М. Раннее обучение иностранному языку. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://conf.grsu.by> › alternant2016 › index-64. – Дата доступа: 11.10.2019.

**Наталія Киселюк**

*Луцький національний технічний університет  
м. Луцьк (Україна)*

## **РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У РИТУАЛЬНОМУ ДИСКУРСІ (на матеріалі сучасної англійської мови)**

Навіть поверхневий екскурс в історію лінгвістичних учень переконує, що інтерес вчених до тематики мовленнєвого етикету є не випадковим. Такі ключові питання мовознавства, як мова – мовлення, мова – мислення, мовлення та мовленнєві акти, соціальний та індивідуальний аспекти мовлення, які прямо пов'язані з проблемами мовленнєвого етикету, вже розглядалися науковцями різних шкіл. У процесі досліджень розглядалися лінгвістичні ознаки одиниць мовленнєвого етикету, екстралінгвістичні елементи, супутні мовленнєвому етикету, класифікація етикетних одиниць за тематичними групами тощо. Однак, проблема вираження емоцій за допомогою етикетних кліше залишається недостатньо дослідженою.

Об'єктом наших студій є етикетні висловлювання, за допомогою яких виражається емоційний стан радості (*Glad to see you!, Congratulations!, Thanks!, It was a pleasure to meet you!, Glad you're here, I'll be glad if ..., I'm glad that ...* тощо).

Стереотипні висловлювання відображають такі параметри комунікативної ситуації: 1) встановлення контакту; 2) орієнтацію на позитивні взаємовідносини (симпатія, радість, задоволення); 3) витриманість реєстру мовлення. Прототипна ситуація може виглядати так: [*я вступаю у контакт і висловлюю доброзичливе ставлення*] >– < *приймаю побажання* > дякую <– [ *поздоровляю, проголошую тост*]; *прощаюсь і бажаю всього найкращого* >– < [*приймаю побажання і прощаюсь*] [3, с. 49-75].

Стереотипні висловлювання, що відносяться до етикетних, утворюють ритуальні комунікативні знаки, тобто індексальні

одиниці, що виникають в абсолютно однаковій формі в одних і тих самих умовах. Головне їх завдання – встановлення позитивних взаємозв'язків між комунікантами. Ці взаємозв'язки, як правило, мають обопільний характер, і в діалозі одні й ті ж одиниці беруть участь як ініціальні і як реактивні репліки. В англійській мові інтонаційний рисунок є тією базою, на якій ґрунтується відмінність між стимулом і реакцією. До етикетних висловлювань здебільшого відносяться формули привітання, прощання, висловлення вдячності, поздоровлення тощо.

Серед мовознавців немає єдиної точки зору, яке місце щодо інших одиниць мови займають одиниці мовленнєвого етикету. Такі науковці як А.П. Грищенко, Л.І. Мацько, Н.П. Плющ, та інші виділяють одиниці мовленнєвого етикету, означені як «інтер'єктивні одиниці мовного етикету» [4, с. 482-483]. Т.Д. Четіані називає етикетні висловлювання, які містять емоційно-експресивну інформацію і сприяють етикетному відгуку слухача, сильними атрактантами уваги, що належать до числа метакомунікативних сигналів підтримування мовного контакту [5, с. 72].

Маючи загальний інтер'єктивний характер завдяки своєрідній «вигуковій» інтонації, окремі однослівні формули ввічливості типу *Congratulations!*, *Thanks!* *Welcome!* тощо можна зарахувати до вигуків. Проте більшість з них, що мають виразну реченнєву структуру, є своєрідними етикетними висловлюваннями і повинні розглядатись окремо від вигуків. Характерними їх ознаками є те, що вони формують своєрідну етикетну рамку спілкування, виконуючи комунікативну й апелятивну функції – встановлення, продовження чи завершення контакту між учасниками спілкування. Реагуванням на вдячність виступають висловлювання: *It's a pleasure / My pleasure*, наприклад: *Thanks for your call – My pleasure*, формули привітання або висловлення задоволення типу *Pleasure!*; *It's a pleasure*; *My pleasure!*

Прототипне значення *Congratulation!* звичайно вживається для висловлення похвали за будь-яку добре виконану роботу або поздоровлення з приводу будь-якої радісної події. Варіантом цього виразу є квантифікований варіант – *Many congratulations!* Висловлювання цієї групи побудовані на граматичній моделі номінативних речень: *Happy birthday!* – *Many happy returns of the*



day!; *Happy Christmas! /Easter / New Year*, як і виникли з речень спонукальної структури: *Have a good Christmas!* тощо із заміною оцінного компонента *good/happy*.

Аналізуючи етикетні висловлення із семами *'happy'*, *'glad'*, ми дійшли висновку, що не всі вони є репрезентантами емоційного стану радості, оскільки супутні їм екстралінгвістичні елементи свідчать, що їх вживання викликане вимогами національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки, а не емоціями. Наприклад:

*Then Ed Fromme bustled out of his office and rushed up to him with a false smile masking his true feeling – whatever they might be. “Glad you’re here,” he said [7, p. 241].*

У наведеному прикладі вислів *Glad you’re here* (радий, що ви тут), незважаючи на наявність лексеми *'glad'*, не є репрезентантом радості, оскільки супроводжується нещирою посмішкою, що приховує справжній емоційний стан мовця (*a false smile masking his true feeling*). Таким чином, ця фраза є лише етикетним кліше, вжитим мовцем задля дотримання принципів позитивної ввічливості.

Проте, слід зауважити, що в певних етикетних ситуаціях мовець виявляє емпатію до співрозмовника і у відповідь на позитивні емоції та почуття іншої людини (радість, щастя, задоволення тощо) [2, с. 102] висловлює свою радість за допомогою етикетних одиниць типу *I’m glad ..., Congratulations* тощо. В емпатійних висловлюваннях репрезентація радості може бути як щирою, так і формальною/нещирою. Відрізнити вираження радості від клішованої фрази можна, вдаючись до контекстуального аналізу. Крім того, висловлюючи справжні емоції, мовець вживає лексичні інтенсифікатори (*so, very*), синтаксичні інтенсифікатори (окремі речення, повтор), різноманітні уточнення своєї емоції (*honest, really, anyway*) тощо. Аналізуючи контекст, ми звертали увагу на наявність номінацій невербальних компонентів, які передають радість (посмішка, сміх, плескання в долоні, обійми тощо).

Наприклад:

*“It’s great.” I said. “Really. I’m glad you came. I want to talk to you anyway.” [6, p. 150].*

*As I approached he stood up and came to meet me.*

*“Congratulations,” he said, kissing me on both cheeks. [8, p. 42].*

Отже, етикетні кліше теж можуть бути виразниками емоції „радість”, якщо мовець вживає їх з відповідною інтонацією та у відповідній мовленнєвій ситуації. Проте, інтенсивність вираження даної емоції набагато нижча, ніж у вигуківих структурах (за винятком однослівних етикетних одиниць типу *Congratulations!*, *Thanks!*, *Welcome!*), оскільки вживаючи фрази типу *I'm glad to ...*, *I'm happy ...* тощо, мовець не стільки виражає свої емоції, скільки описово повідомляє про свій емоційний стан. Перспективою подальшого дослідження вважаємо вираження емоції „радість” у номінативних та еліптичних конструкціях.

### Список використаних джерел

1. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). – М.: Высшая шк., 1986. – 640 с.
2. Козяревич Л.В. Вербальні й невербальні засоби емпатизації діалогічного дискурсу (на матеріалі англomовної прози ХХ століття): Дис. ...канд. філол. наук 10.02.04. – Київ, 2006. – 191с.
3. Полюжин М. Дискурсивні стратегії та організуючі стереотипні висловлювання в англійській мові // Дискурс іноземномовної комунікації/Під заг. ред.. К. Кусько. – Львів:Вид. центр Львів. нац. ун-ту, 2002. – С.49–75.
4. Сучасна українська літературна мова: підручник / За ред. А.П.Грищенко – 2-е вид., перероб. і допов. – К.: Вища школа, 1997. – 493 с.
5. Чхетіані Т.Д. Метакомунікативні сигнали підтримування мовного етикету//Мовознавство. – 1986. - №3 – С.70-73.

Ілюстративний матеріал

6. Bartheleme F. Natural Selection. – N.Y.: Penguin Books, 1990. – 212 p.
7. Bernays A. Professor Romeo. – N.Y.: Penguin Books, 1990. – 277 p.
8. Livesey M. Homework. – N.Y.: Penguin Books, 1990 – 339 p.

**Valeriia Kiriak**

National Technical University of Ukraine  
«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»  
Kyiv (Ukraine)

### EDITING UKRAINIAN LANGUAGE EDUCATIONAL EDITIONS

On the publishing market of Ukraine, you can find a great variety of literature. Most books have a bright design, a large amount of

illustrative material, non-standard titles that immediately attract buyers. However, there is not always good text behind the non-standard cover. There are many errors in it. Particular attention is paid to educational publications, the initial purpose of which is to develop and teach, which is why a large number of spelling and punctuation errors can impair the quality of the material. This paper describes the importance of careful editing of educational publications, which inevitably affects students' perceptions of any information.

An educational publication is an edition containing systematic information of a scientific or applied nature, laid out in a convenient form for studying and teaching [1, p. 10]. The scientist I. P. Podlasy defines the following basic functions of educational editions: informational – reflects didactic goals and tasks of training, describes the content, defines the system of cognitive actions with the material, forms of training and methods of control; motivational – finds the necessary way to submit information that can encourage learning; control and correction – is based on the introduced practical tasks that allow you to check the level of assimilation of the material, helps to adjust and change the learning process [2, p. 230].

In our opinion, this classification covers only the main features of educational literature, but does not cover other important aspects of creating and editing such publications. The classification of researcher G.O. Kolomiets is broader. It identifies such functions: transformational – is that the material in the textbook may vary depending on different age audience; systematic – involves the presentation of information in a logical way, which determines the qualitative systematization and processing of the material; integrative – not only assimilates material from a specific field of science, but also builds logical connections with other related sciences; educational – is that when mastering the material, the student can independently determine the main and minor, make generalizations and remember the necessary information correctly; developmental and educational – is based on the spiritual and holistic effect of working with the textbook [3, p. 25-28].

Also, educational editions are classified by types and degrees of education, age group, functionality, educational disciplines, nature of information.

The general requirements for the educational publication are a high scientific and methodological level of content, compliance with state standards and requirements, accessibility of teaching, the ability to

study the material independently, compliance with the educational schedule and the general expediency and culture of the publication.

There are the following groups of requirements that ensure the quality of the textbook:

- content requirements;
- requirements for structure;
- requirements for the educational and methodological apparatus;
- requirements for illustrative material [4, p. 61-72].

The paper outlines the most important aspects of each group that the editor should pay attention to.

The content of the publication must correspond to editorial requirements: compliance of the material presented with the work plan and curriculum; systematization of all material; the ratio of the size of sections, paragraphs, topics; matching the content headers to the headings of the body text; preservation of basic scientific ideas and principles in the discipline; adherence to interdisciplinary and interdisciplinary relationships; clear explanation of terms and concepts; logical sequence of presentation of the material; thematic principle of structuring.

The preparation of the content of the educational edition is its basis. The thorough editorial work of the content will depend on the continued value and quality of the entire publication.

The structure of the publication must correspond to editorial requirements: the main part of the textbook: the possibility of self-study and self-improvement, multi-level tasks (simple, medium, difficult), creative tasks, story base of the presentation, author's comments; conclusions; designed applications.

The structure of the educational publication should be well thought out. The editor should pay attention to the introductory part, the main body of the textbook and the conclusions. The text should be evenly distributed between sections and paragraphs. The successful structure of the educational publication will depend on how easy and convenient it will be for the students to use the textbook.

The educational and methodological apparatus of the publication must meet the following editorial requirements: scientific presentation of the material; integrity; completeness of thought; accessibility and clarity; tasks that shape new skills; explanations of new terms and concepts; guidance on how to study; tasks that activate

creativity; a sufficient number of illustrations, tables, diagrams; thoughtful system of pointers and applications; unification of names, dates, values; detailed work on factual material; use of up-to-date and current sources of information; registration of bibliographic description; quality system of links, sendings, pointers.

The teaching apparatus is the basis of the whole edition. The editor should work not only on the competent design of the textbook, but also on other important components of the educational publication.

The illustrative apparatus of the publication must meet the following editorial requirements: defining the criteria for selecting illustrations according to the type of publication; the expediency of placing an illustration on the publication page; the connection between image and text; high image quality; short signature illustration.

Educational publications play an important role in enriching students with new knowledge. Educational literature combines theoretical and practical knowledge from different disciplines, so the creation of editorial requirements is a prerequisite for developing a quality educational publication that will help students to learn the material without difficulty, gain new skills, expand their outlook and become more interested in Ukrainian.

### **References**

1. DSTU 3017-2015. Edition. The main types. Terms and definitions. Effective from 2016-07-01. Kyiv: Gosstandart of Ukraine, 2016. 42 p.
2. Podlasy I. P. Practical pedagogy. Kiev: View. House of the Word, 2004. 616 p.
3. Kolomiets G.O. Educational edition. Ternopil: TNEU, 2016. 39 p.
4. Josan O. E. School educational literature: theory and practice. Kirovograd: Imex-LTD, 2014. 156 p.

***Крістіна Кобижча***

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова  
м. Київ (Україна)*

### **СЕМАНТИЧНІ ГРУПИ СЛІВ КАТЕГОРІЇ СТАНУ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

Інтерес до поділу слів категорії стану (далі – СКС) на семантичні групи визначається динамічним характером даної категорії, поширеністю слів для вираження емоційно-психічного

стану суб'єкта та емоційно-експресивної характеристики стану навколишнього середовища.

**Актуальність** даної теми обумовлена необхідністю систематизувати СКС відповідно до їхніх семантичних ознак.

**Метою** даної статті є спроба типізувати семантичні групи СКС у сучасній англійській мові.

П.І.Шлейвіс у роботі «Слова-предикативи» зазначає, що характерною особливістю СКС є їхня здатність утворювати певні семантичні класи та належати до різних семантичних груп [3, с. 68].

Серед лінгвістів існують різні погляди щодо кількості семантичних груп слів-предикативів (М.Я. Блох, П.І. Шлейвіс). Так, М.Я. Блох виділяє такі 4 семантичні групи СКС відповідно до основних типів значення, що вони передають:

1. Слова, що виражають психічний стан особи (*afraid, ashamed*): *But that was the easy part, I'm afraid.*
2. Слова, що виражають фізичний стан особи (*astir, afoot*): *When the deepest feelings of the heart are all astir...we are reminded of the poet who sings.*
3. Слова, що виражають фізичний стан об'єкта (*afire, ablaze*): *Are your eyes ablaze?*
4. Слова, що виражають стан об'єкта в просторі (*askew, awry*): *And then one day all went awry* [4, с.209].

У свою чергу П.І. Шлейвіс виділяє 9 семантичних груп СКС. Серед яких лише дві групи відповідають класифікації М.Я. Блоха:

1. Слова, що виражають психічний стан особи;
2. Слова, що виражають фізичний стан особи;
3. Слова, що виражають ментальний стан людини (*awake, aware, alive* у значенні «жвавий» та «веселий»): *And then a horribly familiar wave of cold swept over him, inside him, just as he became aware of something moving on the field below...Harry looked into the shadowed eyes of Sirius Black, the only part of the sunken face that seemed alive.*
4. Слова, що виражають стан природи і навколишнього середовища. Серед даної групи слів можна виокремити підгрупи залежно від того, який предмет чи особа перебувають у даному стані:

4.1. Слова, що виражають фізичний стан предмета: *afire, aflame, alight, aglow, ablaze, aglearn, adazzle, aflare, aflash, aflicker,*

*ashine, aglimmer, aglitter, asparhle, aglare: There was his mother, alight with happiness, arm in arm with his dad.*

4.2. Слова, що виражають стан предмета та характеризують його положення у просторі: *ajar, askew, askance, asquint, aslope, aslant, athwart, awry, atwist, agee, d-droop, atop: The fingers tightened, Harry choked, his glasses askew.*

4.3. Слова, що виражають горизонтальне положення (стан) предмета в просторі: *aside, abroad, aboard, ashore, a-field, a-bed, abreast, aground: Harry put the leather case aside and picked up his last parcel. I think people are coming aboard.*

5. Слова, що виражають стан руху, діяльності: *afloat, adrift, aswim, aflow, afoot, awave, awash* *мощо: I feel afloat (legless): Her dress came adrift as usual* (Maurier).

У сучасній англійській мові існують такі два підходи щодо визначення слова *afoot*:

5.1. Слово, що утворилося від словосполучення *on afoot*;

5.2. Самостійно функціонуюча лексема *on foot*.

Слово *afoot* виступає як слово-предикатив, в той час як словосполучення *on afoot* виконує функцію характерну для прислівника: *At such an hour not a soul was afoot anywhere in the village* (Hardy); *Butler was to come by train, on foot?* (Vidal).

Англійські лексеми типу *afoot* перекладаються українською мовою за допомогою словосполучень чи дієприслівників:

*afoot* – на воді

*adrift* – за течією

*afoot* – у русі, пішки

*awave* – розвиваючись

*awash* – на поверхні

6. Слова з префіксом *a-*, що вказують на час: *anew, afresh, awhile*. Слова даної групи виконують синтаксичну функцію характерну для прислівника – функцію обставини: *Then she worked awhile* (Lawrence).

Лексеми *afresh* та *anew* можна функціонально протиставити лексемам без префікса *a-* прикметникам *new* і *fresh*: *I was a boy, once and she was a girl. We were both new* (Heller). Порівняймо: функція предикатива / функція обставини: *The thing is new. He spoke anew*. Але: *The thing is anew. He spoke new*.

7. Слова з префіксом *a-*, що вказують на кількісні відносини: *apart, a piece, alone, a plenty*. Синтаксичні особливості даної групи

властиві не лише СКС, а й іншим частинам мови. Наприклад, лексема *apart* має ознаки, характерні для слів категорії стану (слово-предикатив) і для прислівників (обставина): *A loud ripping noise rent the air; two of the Monster Books had seized a third and were pulling it apart.* (прислівник). *We 've been apart too long* (Vidal) (слово-предикатив).

8. Слова з префіксом *a-*, що виражають ознаку предмета (особи) або дії : *alike, akin, aloud, aright, amain*. Лексеми даної групи доволі неоднорідні: вони відрізняються в семантичному та синтаксичному аспектах. Лексеми *alike, akin* виражають не стан, а якість; лексеми *aloud, aright* виконують синтаксичні функції, властиві прислівнику (обставини). Лексеми *alike, akin* у семантичному аспекті виступають у якості прикметників: тому в основному вони виконують функцію предикативного члена. Проте їхня морфологічна структура (префікс *a-*) не передбачає їхнього розташування перед іменником: *The only person Harry had ever heard say the name aloud (apart from himself) was Professor Dumbledore. A flush covered her over, which seemed akin to a flush of rage.*

9. Слова з префіксом *a-*, що виражає неправильне тлумачення, омани: *amiss, astray*. Обидві лексеми є функціональними омонімами двох частин мови: слова-предикатива та прислівника: *Filomena immediately sensed something was amiss.*

Підсумовуючи все вищевикладене, варто зазначити, що СКС формують семантичні класи. Більшість слів-предикативів виражають стан: фізичний, психічний, ментальний, стан природи тощо.

**Перспективи подальших досліджень** передбачають дослідження вживання англійських слів категорії стану в романі Дж. Роулінг “Гаррі Поттер і в’язень Абакану” та специфіки їх відтворення українською мовою.

#### **Список використаних джерел**

1. Єрмоленко С.Я., Бирик С.П., Тодор О.Г. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. Либідь, Київ, 2001. –222 с.
2. Загнітко А. П. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни у 4 т. ДонНУ, Донецьк, 2012 – 350с.



3. Кочерган М.П. Загальне мовознавство. Навчальний посібник. Видання 2-ге, виправлене і доповнене. Видавничий центр “Академія”, Київ, 2006. – 66с.
4. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Довкілля-К, Полтава, 2006. – 716 с.
5. Шлейвис П.И. “К вопросу о категории состояния в современном английском языке” // Вопросы английской филологии. Изд-во Ставроп. гос. пед. ин-та, Ставрополь, 1971. – С. 93-100.
6. Шлейвис П.И. “О глагольных свойствах слов категории состояния” // Проблемы семантического синтаксиса английского языка. Изд-во Пятигор. гос. пед. ин-та ин. яз., Пятигорск, 1977-II. – С. 82-89
7. Шлейвис П.И. Слова-предикативы. Издательство Ростовского университета. Ростов-на-Дону, 1985. – 128 с.
8. Błokh M.Y. A Course in Theoretical English Grammar. Vyssaja Skola. Moscow, 2000. – 382 p.

*Олена Ковтун*

*Національний авіаційний університет  
м. Київ, Україна*

### **ВІДТВОРЕННЯ СПЕЦИФІЧНОГО ХРОНОТОПУ ЛІТЕРАТУРИ ЖАХІВ У ВТОРИННОМУ ТЕКСТІ (на матеріалі роману Ніла Геймана «Кораліна»)**

Згідно з О. Ухтомським, єдність простору і часу призводить до цілісності довколишнього світу, в якому всі події, що є близько пов'язаними, утворюють єдиний причинно-наслідковий ланцюг (світову лінію). Якщо для А. Ухтомського хронотопічним був весь довколишній світ, то М. Бахтін позначає терміном «хронотоп» окремих від довколишнього світу – специфічний світ літературного твору: приклади перетинів просторових і часових рядів («зустріч», «дорога», «чужий світ», «замок» тощо) подано у нарочито спрощеній і абстрактній формі. Найважливішим є злиття просторових і часових прикмет в осмисленому і конкретному цілому. Час тут згущується, ущільнюється, стає художньо зримим; простір інтенсифікується, втягується в рух часу, сюжету, історії. Відмінність хронотопу («часопростору») від довколишнього світу у М. Бахтіна відбувається через топографічність цього поняття. Хронотоп завжди позначає певну сферу, конкретне місце в цілісності його смислових і історичних змін, вивчення просторово-часової топографії (хронотопу) світу в літературі. Місце дії

сюжету як просторовий феномен, історія розвитку сюжету і цілісність цих феноменів – ці три складники утворюють ключове значення поняття хронотопу.

Насамперед слід звернути увагу на велике сюжетне значення хронотопу. Його можна вважати організаційним центром основних сюжетних подій роману. У хронотопі зав'язуються і розв'язуються сюжетні вузли. Доцільно вважати, що їм належить основне значення створення сюжету. З іншого боку, прикметним є образотворче значення хронотопу, у ньому час набуває чуттєво-наочного характеру.

Хронотоп визначає художню єдність літературного твору в його відношенні до реальної дійсності. Тому хронотоп у творі завжди включає в себе ціннісний момент, який може бути виділений із цілого художнього хронотопу тільки в абстрактному аналізі. Всі часово-просторові визначення в мистецтві і літературі невіддільні одне від одного і завжди емоційно-ціннісно забарвлені. Мистецтво і література пронизані хронотопними цінностями різних ступенів і обсягів. Кожен мотив, кожен момент художнього твору є такою цінністю.

Аналіз матеріалу роману Ніла Геймана «Кораліна» дає підстави вважати, що специфічний хронотоп зображується такими елементами: 1) топос замку, будинку; описи інтер'єру, екстер'єру; 2) пейзажні описи; 3) нагромадження темпоральних індикаторів. Отже, вважаємо за доцільне дослідити, які тенденції при відтворенні специфічного хронотопу превалюють, а також визначити їх адекватність.

Топос та інтер'єр відіграють значну роль у поезиці творів Н. Геймана. Ось, наприклад, у романі «Кораліна», аби заманити головну героїню дівчинку Кораліну до свого світу «інша» мати намагається створити світ, набагато кращий її справжнього:

*“There were all sorts of **remarkable** things in there she'd never seen before: windup angels that **fluttered** around the bedroom like **startled sparrows**; books with pictures that **writhed and crawled and shimmered**; little dinosaur skulls that **chattered their teeth** as she passed A whole **box** filled with **wonderful toys**” [2].* – «А це тут було повно **дивоглядних** речей, яких Кораліна ще в житті не бачила: крилаті янголята **пурхали** довкола спальні, **мов налякані горобці**; картинки в книжках **корчилися-вигиналися, повзали ще й мерехтіли**, а маленькі динозаврячі **черепи виклацували зубами**,

коли дівчинка проходила мимо. Така собі **шкатулка**, повна **дивовижних цяцьок!**» [1, с. 46].

Задля створення емотивного забарвлення й відображення того, що «інший» світ кращий справжнього використовуються такі лексичні одиниці, як *remarkable* та *wonderful*, які в тексті перекладу відтворюються стилістичними відповідниками *дивоглядних* та *дивовижних*. Відповідником відтворюється порівняння *like startled sparrows* за допомогою українського *мов налякані горобці*. Однак стилістичний прийом повторів *and* був вилучений у цільовому тексті, через що можна спостерігати стилістичне послаблення. Для стилістичного підсилення перекладач уводить до тексту стилістично забарвлені *цяцьок*, *виклачували*, *шкатулка*, *повтор корчилися-вигиналися* замість менш забарвлених *toys*, *chattered*, *box* та *writhed*.

У романі «Кораліна» опис топосу, характерного для жанру хоррор, з'являється після того, як Коралініна поведінка припинила влаштовувати «іншу матір», «інший світ» почав змінюватися, що можна побачити в таких уривках:

“*And then it took shape in the mist: a dark house, which loomed at them out of the formless whiteness*” [2]. – «*I моді та озія* набула форми **темного будинку**, який немовби насувався на них із безформної білини» [1, с. 95].

“*Coraline had time to observe that the house itself was continuing to change, becoming less distinct and flattening out, even as she raced down the stairs. It reminded her of a photograph of a house, now, not the thing itself*” [2]. – «*Кораліна мчала вниз по східцях, а проте встигла спостерегти, що й сам будинок продовжував змінюватись, роблячись невизначнішим, сплющуючись. Тепер він більше нагадував фотографію будинку, а не саму споруду*» [1, с. 147].

“*The house had flattened out even more. It no longer looked like a photograph – more like a drawing, a crude, charcoal scribble of a house drawn on gray paper*” [2]. – «*Будинок іще більше сплющився* Уже й на світлинку не скидався, а радше на **грубий обрис** будинку, начерканий вугіллям на сірому папері» [1, с. 150].

В міру того, як Кораліна поступово досягала своєї цілі, а «інша мати» програвала, будинок змінювався, що підкреслювало його штучність, несправжність. Для досягнення цього ефекту автор вихідного тексту використовує *flatten out* і повторює цю

лексему в різних уривках, що в цільовому тексті відтворюється за допомогою відповідної лексики *сплющується*. Для утворення більшої емотивності автор також порівнює будинок, котрий змінюється з *фотографією* та *грубим обрисом* – *a photograph, a drawing*.

Для зображення хронотопу роману «Кораліна» також використовуються темпоральні маркери Сукупність темпоральних елементів, які створюють динаміку роману та відтворюють напруження сюжету, вербалізуються використанням лексики з темпоральною семантикою.

Для відображення подій, які швидко змінюються, автор використовує різні мовні одиниці, включаючи ономапопеї, повтори, порівняння, відмінну пунктуацію та інші засоби:

*“Without warning, one of the creature’s hands **made a grab** for Coraline’s hand” [2].* – «Зненацька, без хоч би якого попередження, одна з чотирьох рук потвори **хан** Кораліну за правуцю!» [1, с. 125].

*“Then, one by one, the fingers loosened their grip, and the marble **slipped** into her hand” [2].* – «А тоді, один по одному, ті пальці послабили свій зціп, і кулька, **ковзь!** вислизнула в Коралініну руку» [1, с. 125].

Наведені вище уривки виступають яскравими прикладами використання ономапопеї для досягнення бажаного ефекту несподіваності та раптовості. Стилiстичне підсилення при перекладі досягається шляхом використання пунктуаційних засобів виразності, котрі відсутні у вихідному тексті.

Наступні приклади зображують швидкість зміни подій шляхом використання порівнянь *fast as a serpent* та *to wolf it down*, які у цільовому тексті відтворюються стилістично-відповідними *стрімливо, мов яка гадина* та *мов голодна вовчиця*. Однак у другому уривку перекладач додає темпоральний індикатор *розважливо* задля досягнення додаткового стилістичного підсилення та напруженості ситуації, що створює значніший вплив на читача:

*“Then **fast as a serpent**, it slithered for the steps and began to flow up them, toward her” [2].* – «А тоді **стрімливо, мов яка гадина**, ковзуло по підлозі до східців і швидко-швидко мов потекло на гору, до втікачки» [1, с. 138].

*“She ate the breakfast, trying not to wolf it down”* [2]. – «Вона розважливо спожила свій сніданок, щосили стримуючи себе, аби не проковтнути їду, мов голодна вовчиця» [1, с. 115].

Задля створення додаткового емотивного ефекту автор тексту оригіналу використовує прислівники *suddenly* та *abruptly*, а також словосполучення *without warning*, які є темпоральними маркерами, що свідчать про швидку зміну подій. У тексті перекладу обидва маркери відтворені за допомогою лексеми зненацька, що можна вважати невиправданим, оскільки в українській мові є багато синонімів до прислівника, наприклад, *раптово, несподівано, враз* тощо.

*“Abruptly, it turned tail and dashed for the woods”* [2]. – «Зненацька кіт задер хвоста і стрілою шугнув у шалину» [1, с. 55].

*“She opened the door of the oven. Suddenly Coraline realized how hungry she was”* [2]. – «Тут вона відчинила дверцята духовки. Зненацька Кораліна збагнула, яка вона голодна» [1, с. 44].

*“Without warning, one of the creature’s hands made a grab for Coraline’s hand”* [2]. – «Зненацька, без хоч би якого попередження, одна з чотирьох рук потвори хоп Кораліну за правуцю!» [1, с. 125].

Оскільки Коралініна «інша мати» хоче назавжди забрати її до свого світу та зробити її своєю донькою, важливою частиною тексту є зображення цього явища. Автор використовує розмаїття прийомів для передачі цього ефекту:

*“Ah, but she’ll keep you here while the days turn to dust and the leaves fall and the years pass one after the next like the tick-tick-ticking of a clock”* [2]. – «Ах! Таж вона протримає тебе тут, аж поки дні перетворюються на порох, і листя опадє, і літа промайнуть одне по одному, неначе цок-цок-цок...годинника!» [1, с. 106].

*“How long does this go on for?” asked Coraline. “The theater?” “All the time,” said the dog. “For ever and always”* [2]. – «Як довго це триває? – поцікавилася Кораліна. – Цей театр? – Та весь час! – запевнив музик. – Вік і вічність!» [1, с. 61].

*“For ever and always. Coraline backed away”* [2]. – «Назавжди – на все життя! Кораліна позадувала» [1, с. 64].

У першому уривку концепцію безкінечності автор зображує за допомогою словосполучення *days turn to dust*, яке у цільовому тексті було відтворено відповідником *дні перетворюються на порох*,

оскільки в українській мові більш приємніше порівняння з попелом ніж з пилом. У межах цього самого уривку використовується ономотопея *tick-tick-ticking of a clock*, яка трансльована за допомогою відповідника *цок-цок-цок...годинника*, однак стилістично підсилена пунктуацією. Лексема *for ever and always* у різних уривках перекладена по-різному: *вік і вічність* та *назавжди – на все життя!* Таке перекладацьке рішення можна вважати стилістичним підсиленням.

Характерною рисою трилера в порівнянні з іншою масовою белетристикою для дітей, є наявність у тексті опису пейзажу, що виконує важливу функцію у створенні необхідної тривожної атмосфери. Центральний художній вектор будь-якого трилера спрямований на зображення бажаного ефекту, до чого автори і докладають свої основні зусилля. Ця особливість пов'язана не тільки з традиційним уявленням про емотивність, а й з деякими специфічними рисами молодіжної культури.

Щоб заманити Кораліну до свого світу «інша матір» не тільки створює ідентичний будинок, а й приділяє немало уваги пейзажу, оскільки знає прихильність героїні до дослідництва:

*“Outside, the sky had begun to lighten to a luminous gray”* [2]. – «Надворі небо **посвітлішало ясною сірістю**» [1, с. 83].

Для підсилення впливу на реципієнта автор прикрашає текст оригіналу емотивно-забарвленим *lighten to a luminous gray*, яке в цільовому тексті трансльовується за допомогою *посвітлішало ясною сірістю*, що виступає стилістичним відповідником.

Значна увага в романі приділяється опису туману, який супроводжує головну героїню впродовж розгортання всіх подій:

*“And then the mist began. It was **not damp**, like a normal fog or mist. It was **not cold** and it was **not warm**. It felt to Coraline like she was walking into nothing”* [2]. – «*І тут насунув туман. Був він **не вологий**, як нормальний туман чи звичайна імла. **Не холодний і не теплий**. Кораліні здалося, ніби вона іде в ніщо*» [1, с. 93].

*“Outside, the world had become **a formless, swirling mist** with no shapes or shadows behind it...”* [2]. – «*А тим часом надворі світ обернувся **безформною крутнявою туману...***» [1, с. 127].

У першому уривку спостерігаємо застосування повтору *was not* для відображення відчуттів дівчинки, у цільовому тексті трансльовується за допомогою стилістичного відповідника *не*. Для опису туману в тексті оригіналу використовуються прикметники

*damp, cold, warm*, які у тексті перекладу відтворюються стилістичними відповідниками *вологий, холодний і теплий*. Для отримання цього самого ефекту в другому уривку світ зображується як *formless, swirling mist* і перекладається стилістично підсиленням *безформною крутнявою туману*.

Стилістична насиченість хронотопічних маркувань роману «Кораліна» відтворюється О. Мокровольським за допомогою стилістичних відповідників (56%), шляхом підсилення (42%) і послаблення (2%).

### Список використаних джерел

1. Гейман Н. Кораліна; пер. з англ. О. Мокровольського. Київ : Вид. група КМ-БУКС, 2016. 192 с.
2. Gaiman N. Coraline. London : Bloomsbury, 2002. Режим доступу: [http://royallib.com/book/Gaiman\\_Neil/Coraline.html](http://royallib.com/book/Gaiman_Neil/Coraline.html)

*Iryna Kozka*

*Olga Tkachenko*

*Lyudmyla Matsapura*

*Kharkiv National Medical University*

*Kharkiv (Ukraine)*

### SYSTEM OF EXERCISES FOR WORKING WITH MEDICAL STUDENTS

A lot of techniques are used to get success in learning a foreign language. Scholars state that ‘...ESP teaching requires diverse approaches and tasks to address diverse needs of specific learners. These tasks and techniques include gaps, prediction, integrated methodology, role play and case studies’ [1, p. 27]

Communicative competence is aimed at mastering an authentic language. But what determines this process? It is the input that a course-book contains. And this input ‘should foster meaningful communicative use of the language in appropriate contexts’ [3, p. 78]. In a course-book design we should anticipate the learners' needs and match them with a course-book content. Speaking maybe is the most crucial of all four types of speech activities and many if not most our learners are primarily interested in acquiring an ability to speak. Designing a language course-book has several components and one of them deals with the materials: ‘For a teacher designing a course,

materials development means creating, choosing or adapting and organizing materials and activities so that students can achieve the objectives that will help them reach the goals of the course' [3, p. 150]. There are certain types of tasks that efficient teachers should rely on. This should include learner-oriented activities, gap filling and problem solving. According to K. Bailey, activities 'involving information gaps can be used at all levels of instruction to create communicative needs and motivate interaction' [2, p. 129]. Sometimes the lessons are overwhelmed with rote, mechanical drills that center mainly on a form. We do not reject the importance of drills, especially at the beginner level, but what is important is a meaningful practice: '...it appears that contextualized, appropriate, meaningful communication in the second language seems to be the best possible practice the second language learner could engage in' [3, p. 77].

S.J. Nikolayeva, O.B. Bigych, S.V. Haponova, O.P. Petraschuk, N.K. Skliarenko and other Ukrainian methodologists distinguish three types of exercises according to the principle of communicativeness: communicative (or speech) tasks, relatively-communicative (or relatively-speech) tasks and non-communicative (or language) tasks [7, p. 66]. In communicative activities a learner realizes the speech act in a foreign language he/she is acquiring. The main characteristics of relatively-speech tasks is the presence of a speech instruction and real-life situation. In non-communicative tasks the focus is only on the form [7, p. 67].

We suggest the following basic three-typed system of exercises for medical students of the intermediate level in dealing with the topic 'Laboratory Diagnosing'. Our objective is to prepare students for different dialogic and monologic activities in which different social roles and partners are involved (a trainee, a doctor, a laboratory scientist, etc.).

Non-communicative tasks are:

*Task 1.* Make up questions using the given words.

*Task 2.* Fill in the gaps. The verbs are given. Your task is to write down the nouns.

Relatively-speech tasks are:

*Task 3.* Listen to the laboratory scientist talking to a patient and tick the things the patient is worried about.

*Task 4.* Ask the trainee to explain to the patient what a doctor is going to do in a real-life situation step by step using the given pictures



and expressions.

*Task 5.* Using a dictionary try to clarify what the given devices and instruments are used for.

Communicative tasks are:

*Task 6.* Someone you love is near death from his condition and the only procedure that could save him is biopsy. Try to persuade him that this procedure is safe.

*Task 7.* You and student A are student trainees in a medical clinic. Call student A and tell him about the patient who is afraid of biopsy and worries a lot. Then listen to student A's piece of advice.

*Task 8.* After the accident a 30-year-man fell into a coma. His wife wants the doctor to remove his feeding tube. But his parents are against such a decision. Discuss the situation with a trainee and a doctor.

*Task 9.* Describe the patient's medical history and suggested diagnosis to him and conclude which diagnostic investigations are needed.

*Task 10.* Describe the investigations and diagnostic techniques which are used in laboratory diagnosing.

All exercises are useful in acquiring an ability to speak. Dealing with professional medical genres we assume that every genre is clearly structured and has its own sets of language means.

J. Harmer deals with a genre as 'a type of written organization and layout (such as an advertisement, a letter, a poem, a magazine article, etc.) which will be instantly recognized for what it is by members of a discourse community - that is any group who share the same language customs and norms' [5, p. 32]. We should base the activities on easy language structures. The methodologist Penny Ur states: 'Learners express themselves in utterances that are relevant, easily comprehensible to each other, and of an acceptable level of language accuracy' [6, p. 120], 'In general, the level of language needed for a discussion should be lower than that used in intensive language-learning activities in the same class: it should be easily recalled and produced by the participants, so that they can speak fluently with the minimum of hesitation. It is a good idea to teach or review essential vocabulary before the activity starts' [6, p. 121-122]. The task of language instructors is to acquaint the learners with existing genre norms.

We have presented such a structure of an oral presentation of a medical history when the students orally present their patients medical histories: previous occupation, initial symptoms, initial diagnosis, condition immediately prior to admission, reason for emergency admission, past history of a patient's disease (information about relatives' diseases, style of patient's life, his/her habits, conditions of living and working). Let's imagine the situation when in a doctor-patient interaction the first student is a doctor, the second one is a patient and the third student is a patient's son or daughter. We may suggest such a scheme for role playing the situation that has been mentioned before within these subheadings: *Background information*. What is your surname and first name? When were you born? How old are you? Where do you live? What's your home address? Where do you work? Are you married? Are you an invalid? Are you an old-age or disability pensioner? Which group of invalidity do you belong to? Do you have any children? What's your occupation? *Initial symptoms*. When did the first symptoms appear? How did it all start? Have you had these symptoms for a long time? What do you complain of now? *Initial diagnosis*. When was your diagnosis made? When did you fall ill? *Current condition*. Where do you feel the pain? How could you characterize the pain? Where does the pain radiate? When does the pain appear? How long does the attack last? What eases your state? What medicines are effective? Do you have any accompanying factors during the attack? Does the pain appear on moving, lifting physical weights or on physical exertion? *Expressing regret*. I'm afraid that (the operation has not been successful). I'm sorry to have to tell you that (your father has little chance of recovery) *Advising*. I advise you to give up smoking. You'll have to cut down on fatty foods. You should sleep on a hard mattress. *Reassuring*. It won't take long. It won't be sore. I'll be as quick as I can. *Warning*. You may feel (a bit uncomfortable). You'll feel a jab. *Commenting*. I'm checking your (heart) now. *Asking about systems*. Do you suffer from (headaches)? Do you have ( a cough)? Have you tried to lift anything heavy? *Past history*. Have you ever been admitted to hospital? Have you ever had (headaches) before? Will you speak about any changes in your health since your last visit to a doctor? *Family history*. Are your parents alive? What did your father die of? How old was he? Who in your family suffers from a similar problem?

Concerning register analysis we should state that the passive voice is used much more frequently than in general English: *the*

*bladder was distended, He was sedated and catheterized, He was started on diet and metformin [2, p. 124], vein was prepared, heparin was administered, the left ventricle was vented, the aorta was cross-clamped, the end of the graft was recurved and anastomosed, the left anterior descending was opened, the coronary artery was grafted, the aortic cross clamp was released, the heart was defibrillated into sinus rhythm, blood volume was adjusted, cannula were removed, haemostasis was ascertained, drains were inserted [4, p. 133].* Such vocabulary items are more likely to occur in medical academic texts than in general contexts: *left-sided or central chest pain, the pains go away, a cramp pain, examination shows, enlargement of the prostate, suffer from, complains of, within the normal limits, exposure to cold, choking sensation, precipitating factors, presumably due to,* etc. The teacher should find time to think over the languages abilities of different students in dealing with such a difficult activity as role play because a lot of groups contain students with different abilities. That's why brighter students should receive more complicated tasks and students whose level of language command is not so high should receive easier tasks. But Penny Ur rejects the term 'mixed-ability' group and speaks about learners' 'potential learning ability': '...Learners are different from one another in all sorts of other ways that affect how they learn and need to be taught' [6, p. 303]. Students work in teams. They discuss clinical cases which have been presented orally, and then they may be asked to give examples from their own or their groupmates` experience, bearing in mind confidentiality, as some researchers state that '...in the more specific ESP classes, the teacher sometimes becomes more like a language consultant, enjoying equal status with the learners who have their own expertise in the subject matter' [7, p. 4]. When a patient is speaking about hypertension symptoms, he/she can't but use such words and expressions: *headache, dizziness, heart beating, nausea, vomiting, insomnia, fatigue, edema (swelling) of legs, noise in the ears, severe pains in the heart, acute pains in the sternum,* etc. When the diagnosis is gastritis, these words and expressions are: *belching, heartburn, hiccup, diarrhea, hunger pains, colics, cramps, borborygmi,* etc.

After finishing the role play activities it's advisable to discuss students' performances. To sum up, we should state that role playing is rather time-consuming, but the results can contribute a great deal both

to learning and to learners confidence, since the students will be proud that they can interact in a foreign language.

The teacher should provide ideas on how to improve, rather than only identifying what was wrong. Do not forget to praise your students: *Wow. Well done. How smart. You're unique. You're a winner. Remarkable job. Fantastic job. Bingo. Magnificent. Marvelous. Creative job. You make me happy. That's correct.* It's very important to end the lesson on a positive note.

The following conclusion can be drawn from the present study that this system of exercises can be used effectively while working on the topic 'Laboratory Diagnosing' with medical students.

This research will serve as a base for future studies concerning development of tasks and course-book design for students studying laboratory diagnosing.

## References

1. Duddley T., Evans M., St John. M. J. *Developments in English for Specific Purposes: a Multi – Disciplinary Approach* / T. Duddley, M. Evans, M. J. St John. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
2. Bailey K. M. *Practical English Language Teaching: Speaking*. Ed. D. Nunan / K. M. Bailey. – McGraw – Hill, 2005. – 199 p.
3. Brown H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 5<sup>th</sup> ed. / H.D. Brown. – Pearson Education, 2007. – 410 p.
4. Glendinning E.H. *English in Medicine* / E.H. Glendinning, B.A.S. Holmstrom. – Second edition. – Cambridge: Cambridge University Press. 1998. – 153 p.
5. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching* / J. Harmer. – Fourth edition. – Harlow: Pearson Education Limited, 2007. – 448 p.
6. Ur P. A. *Course in Language Teaching: Practice and Theory* / P. Ur. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 375 p.
7. *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах* / [С.Ю. Ніколаєва та ін.]; Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.

*Anna Kozlovska*  
*Sumy State University*  
*Sumy (Ukraine)*

## **SCRIBING AS INNOVATIVE MEANS OF TEACHING IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM**

New demands and requirements make us focus on the future. What does a student need nowadays? Minimum energy and time consumption with maximum result. There are a lot of ideas to optimize the education process taking information and communication technologies into account. It is a well-known fact that visualization of teaching / learning process is very efficient as by using it students get logical, images-enriched and creative way of thinking, the ability of productive teamwork and making quick on-the-spot decisions. *The aim* of the research is to show advantages and the main steps of making scribes, which can be considered as one of the innovative techniques and facilitator in the teaching / learning process.

Scribing is the newest technique of presentations, which first appeared due to British painter Andrew Park who had invented it for the organization popularizing scientific knowledge. While scribing presenter's talk is being illustrated with the help of pictures 'on the fly' on paper or white board. It can be regarded as a parallel following effect when we hear and see almost the same information. Therefore, scribing is a graphic means of attracting audience's attention and providing students with additional information. Scribing turns the presentation or lecture into words and images, identifying connections and key moments.

There exist ten steps to make your first video scribe:

1. Choosing the topic.
2. Team work.
3. Searching and analyzing the information.
4. Visualization, general composition.
5. Making your presentation in front of the audience.
6. Painting.
7. Video processing and text editing.
8. Audio recording.
9. Video processing and its presentation.
10. Your project publication.

There are four main steps for making your scribe:

1. *Your plan of actions* when you can put on paper everything you want to speak about.

2. *Analysis* when you think thoroughly over all your words and visualization of your ideas. You should remember that your presentation/lecture must be understandable not only for you but for the whole audience.

3. *Visualization* when you can use simple and complicated pictures, audio and video. You have to pay attention to timing of all parts of your work.

4. *Timing* when you try to pack lots of information ‘into a small package’ trying not to miss important details.

If speaking about the advantages of scribing in the foreign language classroom, we should mention some points. First, efficiency as you can explain the new material in a qualitative and acceptable way. Second, visualization is universal. Everybody can understand the language of pictures, so, scribing can be regarded as the universal language. A teacher can easily use pictures or graphic images during the explanation of the new topic, which makes the process of teaching/learning more interesting. For example, one of the topics for students majoring in Economics is “Brands”. A teacher or students can make pictures of well-known brands and they can invent the picture of their own brand while discussing the topic. Third, minimum of your time and energy consumption. A teacher needs only a sheet of paper or white board for scribing. Of course, a teacher needs much time for preparing and thinking over the ideas of scribing beforehand but the result is worth spending his/her time. Fourth, students comprehend information and remember key moments of the new material easily. Interconnection of verbal and visual information help students reconstruct the main ideas of the topic quickly because the delivery of facts is not trite and complicated. Fifth, the chance of continuous rapport with the audience during the lecture/lesson. Sixth, a teacher can use his/her scribe in his/her future work. Seventh, the effect of parallel following when audio is supported by the images/pictures immediately and, as a result, it provides qualitative learning of the material.

Teachers using innovative technologies in the foreign language classroom make students think creatively, make unusual decisions and promote student’s self-development.

*Ірина Козубська*  
*Національний технічний університет України*  
*«КПІ ім. Ігоря Сікорського»*  
*м. Київ (Україна)*

## **ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК НАУКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ- БАКАЛАВРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

У сучасному світі професійна підготовка фахівців технічних галузей неможлива без формування у них практичних навичок наукової комунікації з англійської мови, оскільки потреба брати участь в переговорах, вивчати науково-технічну літературу, вести ділову та наукову переписку, виступати на наукових конференціях, вступати у дискусію, писати статті та тези вимагають від майбутніх спеціалістів високого рівня володіння англійською мовою в рамках наукової комунікації. Крім того, багато університетів зараз пропонують студентам перспективи участі у міжнародних академічних програмах, навчання та праці закордоном. І без досвіду наукової комунікації іноземною мовою ці наміри не здійснили.

Формування практичних навичок наукової комунікації на заняттях з англійської мови в університетах здійснюється в рамках програми у студентів-магістрів технічних спеціальностей, проте значну увагу, на нашу думку, потрібно приділяти цьому виду діяльності і зі студентами-бакалаврами, адже протягом чотирьох років навчання студенти мають можливість приймати участь у конференціях (всеукраїнських та міжнародних) з доповіддю, публікувати тези та статті, подавати заявки на участь в програмах обміну студентами, які закріплені відносинами між українськими та іноземними університетами. А це вимагає від студентів таких знань та умінь: правильно підготувати та представити презентацію; вміти відбирати, систематизувати та аналізувати наукову літературу відповідно до змісту роботи і черговості вивчення; дотримуватися стилістичних норм наукового мовлення; правильно оформляти літературу; знати особливості написання та норми письмового етикету при створенні власної ділової документації (CV, Motivational Letter) та ін.

Для розвитку цих знань та умінь на заняттях з англійської мови важливо використовувати завдання та вправи на розвиток грамотної наукової комунікації студентів. Розглянемо їх.

1. Підготовка презентації та доповіді з виступом перед аудиторією студентів. Викладач заздалегідь готує список тем, які студенти вивчають в рамках своєї спеціальності та які є цікавими, дискусійними і мають публікації науково-популярного характеру. Наприклад, для спеціальності «Біомедична інженерія» можна запропонувати на вибір такі теми: Implant Technology, Bio Chips, Neurotechnology, Medical Imaging, Robotic Surgery, Bio-computers, Biomedical Sensors, Biomedical Optics and Lasers, Telehomecare, Bioinstrumentation та ін. На занятті викладач, представивши теми на загал студентів, розповідає про основні вимоги до оформлення презентацій (вимоги можна роздати студентам у вигляді роздаткового матеріалу) та ілюструє приклади успішних та неуспішних презентацій, обговорює це зі студентами. Далі на кожне заняття призначається доповідач. На самих заняттях після доповіді та презентації студента розгортається дискусія за участю значної частини групи. Дане завдання не лише забезпечує достатньо високий науковий рівень обговорення, але й розвиває професійно-особистісні якості студентів, удосконалює іншомовні професійно-орієнтовані знання та вміння.

2. Написання анотації до статті, книги, наукової розробки. На занятті викладач розповідає студентам про особливості написання анотації та її види, ілюструє приклади анотацій. Далі кожному студенту пропонується стаття, яку він повинен опрацювати та написати анотацію до неї. Для закріплення навичок студенти отримують домашнє завдання написати анотацію до книги чи наукової розробки, що стосується їхньої спеціальності.

3. Оформлення посилань в наукових роботах. Викладач розповідає студентам про затверджені в Україні Національні стандарти, що відповідають за оформлення бібліографічної інформації в наукових роботах, а також про міжнародні стилі оформлення бібліографічних посилань (APA style, MLA Style, Chicago Style та ін.) і за допомогою презентації пояснює та показує особливості кожного з них. Далі студентам пропонується завдання оформити список літератури відповідно до одного з стандартів, затверджених в Україні та одного міжнародного стандарту.



Викладач згодом перевіряє зроблену роботу та вказує на помилки, якщо такі є.

4. Написання тез доповіді. Основним принципом організації навчання письмового наукового мовлення у вигляді тез є принцип послідовності викладу матеріалу та його направленість на досягнення кінцевої мети. Для цього студенти повинні вміти будувати логіко-сміслові зв'язки між абзацами та всередині абзацу, знати структурну смислову специфіку наукових тез та правила їх оформлення. Як і у вищеописаних випадках, робота над цим видом наукового письма починається з роз'яснення викладачем теоретичних та практичних аспектів написання тез доповідей, при цьому ілюструються та аналізуються приклади робіт студентів, які брали участь у конференціях та опублікували тези. Після цього викладач роздає студентам тези, оформлені з недотриманням вимог та помилками в оформленні, стилі написання, мові, списку літератури і студенти знаходять, обговорюють та виправляють помилки. У якості домашнього завдання студенти обирають будь-яку тему своєї спеціальності і готують тези, які потім перевіряє та оцінює викладач.

5. Написання ділової документації. Особливу увагу серед ділової документації потрібно надати резюме (CV) та мотиваційному листу (Motivational letter), оскільки від правильності їх складання та написання значною мірою залежить чи отримає студент дозвіл на навчання та стажування в закордонному вузі, чи зможе бути прийнятим на роботу після закінчення бакалаврату та ін. Формування навиків написання цих документів відбувається під час розгляду прикладів резюме та мотиваційних листів студентів, які успішно пройшли відбір на подані вакансії; при вивченні теоретичних аспектів оформлення цих документів; засвоєнні сталих фраз та структур, що вживаються в цих документах; і, зрештою, при складанні кожним студентом свого резюме та мотиваційного листа відповідно до заявок, розданих вчителем.

Отже, необхідність формування практичних навичок англійської наукової комунікації студентів-бакалаврів технічних спеціальностей є беззаперечною передумовою успішної професійної діяльності цих студентів, їх самореалізації і самовдосконаленню та зумовлюється сучасними потребами

технічних галузей у висококваліфікованих науково обізнаних спеціалістах.

### Список використаних джерел

1. Шишигина О.С. Междисциплинарная технология обучения английской научной коммуникации магистрантов технических университетов. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. Вип. 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14458>.

*Людмила Копань*

*Белорусский государственный  
аграрный технический университет  
г. Минск (Республика Беларусь)*

### **ИДЕНТИФИЦИРУЮЩАЯ И ХАРАКТЕРИЗУЮЩАЯ РОЛЬ ПОВТОРНОЙ НОМИНАЦИИ ПРИ СЕМАНТИЧЕСКОМ ПОВТОРЕ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)**

При рассмотрении номинативных единиц в тексте лингвистика выходит за рамки их анализа с точки зрения формально-семантической таксономии, так как главный интерес представляет для нее динамика функционирования и порождаемых ею смысловых эффектов единиц в речи. Под таким углом зрения перемещается акцент и в изучении самой номинации: значимой становится не столько прямая, сколько косвенная, и не столько первичная, сколько повторная номинация. Повторная номинация как бы пронизывает текстообразование, вызывая к жизни цепочки номинантов, условием формирования которых является общая референтная отнесенность.

Под семантическим, точнее, смысловым (также тематическим) повтором следует понимать повторение некоторого смысла, не сопряженное с дублированием ни всей совокупности смысловых признаков, ни формы [2, с. 133-134]. Основным функциональным свойством такого повтора является конкретизация смысла через модификации его представления, призванные создать усиление смысловой и, как правило, эмоциональной выразительности речи. Повтор складывается таким образом, что, попадая в текстовые условия, слова, абсолютно не связанные друг с другом, семантически сближаются, становятся

модифицирующими реализациями одного общего тематического стержня. Как сказано, повтор образуется в большинстве случаев за счет единиц, семантические характеристики которых даже вообще не сопоставимы вне контекста, но если он включает единицы, хотя бы отчасти эквивалентные по семантике, то, как следствие, возникает избыточность информации, так называемый смысловой плеоназм. Поэтому важно включение в основной смысл стилистических оттенков, оно способствует снятию плеоназма, переключает коммуникативный эффект с собственно семантики на экспрессивный аспект семантики единиц и всегда передаваемого содержания [1, с. 64].

Повторные номинации, формирующиеся на основе семантического повтора, воплощают в принципе контекстуально-синонимическое варьирование, демонстрируя конкретно-речевые изменения обозначения объекта по принципу функциональной синонимии.

В семантическом повторе реализуются такие синонимы, которые относятся в контексте к одному понятию о референте, но создают семантико-стилистическую дифференциацию признаков референта. Существенно значим для реализации рассматриваемой разновидности именно контекст, поскольку и сама по себе номинация и единицы номинации не образуют синонимов без кореференции.

В текстовом развертывании изменение названия предмета, его замена на синонимическое обозначение обуславливается, бесспорно, потребностью в функциональном варьировании, преследующем две цели – избегать прямого повторения и дифференцировать объект. Если цепочка номинации обрывается на полно идентифицирующем (однословном) имени, то это часто означает, что именуемый объект не имеет существенной важности для развития художественного повествования. Такие номинации объектов обычно не входят в развитие темы или не выходят на магистральные линии текстообразования, хотя для достоверности описания, для убедительного раскрытия субтемы, перехода к другой субтеме они необходимы, их правомерно осмысливать как вспомогательные линии номинационного развертывания текста. Вспомогательность узнается как раз по тому, что они реализуются преимущественно на уровне языковой нормы, не неся на себе дополнительного, функционально-коммуникативно

обусловливаемого акцента. Собственно синонимические повторные номинации нередко бывают отмечены близостью к антецеденту в тексте, и это происходит потому, что их заместительно-идентифицирующая роль нуждается в опоре на антецедент - уже эксплицированный объект.

So ein Fall ist schon lange nicht mehr dagewesen: der Küchenbulle mit seinem roten Tomatenkopf bietet das Essen direkt an. ...Unsere Gruppe bildete die Spitze der Schlange vor der Gulaschkanone. Wir wurden ungeduldig, denn der ahnungslose Küchenkarl stand noch immer und wartete [3, S. 17-19].

Появление в роли повторного обозначения синонима «der Küchenkarl» к первичному обозначению «der Küchenbulle» предотвращает повторение одного и того же номинанта, выполняя идентифицирующую функцию и фактически не неся с собой новой признаковой информации. Оба синонима предстают к тому же в одинаковом (разговорно-сниженном) стилистическом регистре, лишь усиливая его.

Kropp, Müller Kemmerich und ich kamen zur neunten Korporalschaft, die der Unteroffizier Himmelstoß führte. Er galt als der schärfste Schinder des Kasernenhofes und das war sein Stolz. Ein kleiner, untersetzter Kerl, der zwölf Jahre gedient hatte ... wir haben gezittert, wenn wir nur seine Stimme hörten, aber kleingekriegt hat uns dieses wildgewordene Postpferd nicht [3, S. 32-33].

Номинационная цепочка проходит здесь в своем формировании путь от первичного идентифицирующе-нейтрального наименования «der Unetroffizier Himmelstoß» и его характеристики в виде неопределенной дескрипции «ein kleiner, untersetzter Kerl», лишенной стилистической окраски, к повторному номинанту «der schärfste Schinder», который выступает уже в качестве определенной дескрипции метонимически-оценочного, предикатного типа, и далее к следующей определенной дескрипции в роли образной синонимически-повторной номинации «dieses wildgewordene Postpferd». Оба экспрессивно окрашенных (оттенком грубой оценочности) повторных номинанта, никак не являясь по соотносительности с первичным именем объекта синонимами к нему и между собой, способствуют в рамках смыслового повтора воплощению четкой прагмакоммуникативной установки – абсолютно негативной характеристики лица.

В художественном тексте прямые субстантивные номинации обрастают большим числом номинаций – слов и именуемых выражений, которые не являются прямым обозначением референта. Они служат большей частью цели характеристики и способны вносить в диапазон создаваемой характеристики многообразие смысловых и стилистических оттенков.

### **Список использованных источников**

1. Глушак Т.С., Шарапов А.А. Коммуникативная обусловленность взаимодействия единиц лексики при реализации тематического повтора. Романское и германское языкознание. Минск: Вышэйш. Школа, 1986. Вып.1. С 64-67.
2. Gluśak T.S. Funktionalstilistik des Deutschen. Minsk: Wyscheischajja Schkola, 1981. 173 S.
3. Remarque E.M. Im Westen nichts Neues. Moskau Verlag für fremdsprachige Literatur, 1959. 221 S.

***Костянтин Корсак***

*ПУВО «Київський медичний університет»*

*м. Київ (Україна)*

***Юрій Корсак***

*Інститут вищої освіти НАПН України,*

*м. Київ (Україна)*

## **ПЕРСПЕКТИВИ КОНКУРЕНЦІ В ОСВІТІ І НАУКАХ УКРАЇНИ ТЕРМІНІВ ЗІ «SMART» І «NOOS»**

Вся еволюція людства виразно позначена прогресом у технологіях, освіті й наукових пошуках через виявлення нових явищ і законів та найменування їх відповідними лексичними одиницями. Далеко не завжди нові слова точно відповідали змісту відкриття. Бували випадки невдалих термінів, які перешкождали усвідомленню й використанню в освіті і науці. Серед прикладів з ХХ ст. найвідомішим ми вважаємо ейнштейнівське словосполучення «Спеціальна теорія відносності», справжній зміст якого – «Кінематика надшвидких рухів», що, погодьтеся, мало нагадує вибір А. Ейнштейна. Шкільні підручники не пояснюють причину цієї розбіжності. Тільки дуже невелика частина студентів університетів отримують повну інформацію про її витоки.

Досить часто нові терміни і поняття не привертали загальної уваги, бо значно випереджали свій час. Так сталося зі словами «екологія» та «екологічні науки». Їх ще у 1866 р. запропонував німець Е. Геккель, але увагу і світове застосування вони отримали тільки в другій половині ХХ ст.

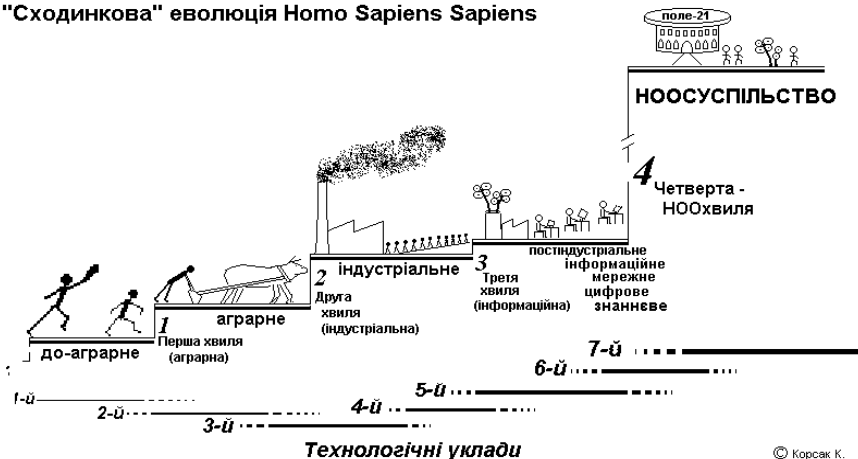
Новітні слова з англійським «smart» є повною протилежністю до екологічних термінів, адже «smart-суспільство», «smart-технології», «smart-освіта», «smart-культура» й інші подібні практично миттєво заповнили ЗМІ і наукові видання. Пошук в Інтернеті для першого з них дає аж півмільярда матеріалів на англійській мові.

Після ознайомлення з науковими та енциклопедичними джерелами ми виявили ототожнення *smart-суспільства* з вищою стадією *інформаційного суспільства*. Опитування тих дорослих, хто не використовує вже згадані смарт-терміни у своїх статтях чи просто в розмовній мові, засвідчило, що вони вважають smart-суспільством цілковито «смартизований» соціум, всі члени якого віком понад 5-6 років використовуватимуть «інформаційні технології» через маніпуляції зі «смартиками» (відзначимо – у 2017 році їх продаж перевищив 1,5 млрд. штук). Наведемо докази того, що поширення «смарт-термінів» ми вважаємо шкідливими для національної науки, освіти і культури.

Для прискорення пояснення нашої точки зору використаємо авторську схему еволюції людства за останні десятки тисяч років. Ми виходили з пропозиції американського соціолога і футуролога Е. Тоффлера відтворювати цю еволюцію через сукупність «цивілізаційних хвиль» – переходів людства від одного способу життєзабезпечення до іншого.

Е. Тоффлер увів поняття «третьої хвилі» й дуже нею захоплювався, не помітивши, що вона аж ніяк не вплинула на реальні основи земного виробництва – воно лишилося індустріальним і посилює знищення біосфери.

## "Сходинкова" еволюція Homo Sapiens Sapiens



© Корсак К.

Неважко помітити, що тофлерівська «третя хвиля», яку ми зобразили низенькою приступкою, є усього лише «горбочком» в заключній частині по-справжньому потужної «другої хвилі», що стосується індустріального прогресу людства упродовж останніх століть. «Третя хвиля» змінила роботу з інформацією, але нітрохи не порушила шкідливий для довкілля індустріальний спосіб життєзабезпечення людства їжею, металами та усім іншим.

Передбачаємо, що знайдуться такі прихильники слова «смайт», які оголосять надходження чергової – четвертої – цивілізаційної смайт-хвилі (Smart-Wave). Безперечно – папір та електронні носії інформації не зможуть заперечувати проти цього, але не науковці з критичним мисленням. Тому виконаємо критичний аналіз ситуації з термінами й виберемо за опору ФАКТИ, а не суб'єктивні висловлювання тих чи інших авторитетів.

Першим фактом є гранична молодість англійського «Smart» у сенсі «розум та мудрість» та незрівнянно довше існування грецького «noos». В своєму основному значенні воно налічує більше двох тисячоліть і неодноразово використовувалися науковцями. Певний ренесанс уваги до нього й похідних слів трапився в Франції наприкінці XIX ст., чим ми й пояснюємо появу терміну «ноосфера», авторство якого приписують французу Е. Леруа. Дуже ймовірно, що він спирався на серію лекцій

В. Вернадського у Сорбонні про біосферу, літосферу й інші оболонки Землі, які «індустріалізовані» європейці розпочали дуже ґрунтовно порушувати і знищувати (наше сканування творів В. Вернадського на кількох мовах засвідчило, що він цілком успішно розвивав тему захисту довкілля без слова «екологія» і згадок про Е. Геккеля).

Ми доклали особливих зусиль для оцінки скерування запропонованих багатьма зарубіжними авторами смарт-технологій. Всі знайдені матеріали наголошували на їх застосуванні для роботи з інформацією – полегшенні її створення і накопичення. Не віднайшли ми спроб поєднання цих технологій із «зеленими», не зустрічали їх виведення поза межі індустріального життєзабезпечення. Та найважливішим є той факт, що на момент створення цього тексту ми жодного разу не зустріли в зарубіжних виданнях вказівки на те, що екологічно нешкідливі виробництва можливі (включаючи відому «Відозву-2» понад 15 000 біологів та великий колективний твір мало не 40 експертів Римського Клубу [4]). Це стосується і тих авторів, хто використовує і пропагує смарттехнології. Саме це ми й вважаємо головним недоліком «смарт-термінів».

Перейти від цього терміну до чогось кращого ми вважаємо неможливим – надто потужним є ефект Лачинса у діяльності людського мозку. Всі смарт-терміни виявляються в своїй основі індустріальними і мають великі екологічно-деструктивні наслідки, на їх основі надто важко буде переконати населення Землі у можливості відвернення всіх екологічних та інших загроз. Вони «від народження» малопридатні для скерування людства на шлях поєднання збільшення своєї чисельності разом з лікуванням пошкодженої біосфери та підвищенням якості життя.

Інша справа – слова з «ноо». Ми не відшукали творів, автори яких пов'язували їх у позитивному сенсі з індустріальними виробництвами. Вони якось «інстинктивно» відчували, що кар'єри чи задимлені заводи з десятками коминів-труб немає сенсу вважати чимось по-справжньому «мудрим». Вони потрібні – але не мудрі. Серед індустріальних технологій мудрих немає.

Другим фактом для завершення нашого аналізу є поява з межі двох сторіч по-справжньому екологічно безпечних та мудрих технологій – *«ноотехнологій»* (nootechnologies) [1]. Перший з авторів виділив екобезпечну пару (обеззараження через



фотокаталізацію і виробництво певними бактеріями нешкідливих для довкілля біопластиків) з потужного потоку тисяч нанотехнологій ще на рубежі століть, але вдалу назву, яку підхопили колеги, винайшов тільки в 2010 р. Трохи пізніше авторами були винайдені нові ноотерміни і назви ноонаук, що дало змогу створити «Нооглосарій» й отримати на нього авторське свідоцтво. Закликаємо колег не тільки використовувати терміни з Нооглосарію-2 [2; 3], а й поширювати інформацію про них якомога ширше. Навіть без згадки про авторів цієї статті це працюватиме на підвищення іміджу нашої Вітчизни і полегшить вихід всього людства на шлях ноорозвитку.

Ще раз повернемося до схеми еволюції людства і просимо звернути увагу на поступову зміну провідних технологічних укладів, для яких ми наближено вказали історичні межі народження, використання і занепаду. Наукова преса і ЗМІ публікують матеріали про 5-й і 6-й уклади, а науковці конкурують, пропонуючи нові терміни: американець Дж. Ріфкін проголошує настання «третьої промислової революції» [5], а німець К. Шваб – «четвертої» [6]. Насправді ж людство, члени якого вже розпочали засвідчувати зниження свого «інтелекту» (аналіз доказів цього виходить поза обсяг цих тез), зазнає приходу рятівної «ноо-хвилі» неймовірної висоти і потужності впливу. Досить урядам встановити справедливий гонорар за винайдення ноотехнологій, як їх кількість з сучасних 6-8 зросте до десятків тисяч. Зауважимо, що першими підхопили нашу пропозицію увести для ноотехнологій «7-й уклад» не фізики чи біологи, а молоді економісти.

Наш висновок очевидний – не бажаючи гинути від голоду чи у війні за рештки нафти і газу, людство зверне увагу на ноонауки і ноотехнології не через століття, а значно раніше.

### **Список використаних джерел**

1. Корсак К.В., Корсак Ю.К. Нооглосарій як засіб позитивізації майбутнього й нових цілей вищої освіти // Вища освіта України. №2, 2014. – С. 42-48
2. Корсак К.В., Корсак Ю.К. Свідоцтво про реєстрацію авторського права на літературний письмовий твір наукового характеру «Nooglossary-2 – Noosciences for the Future without Collapse» («Nooglossary-2»). №89780. 13.06.2019 р. – К.: Міністерство економічного розвитку і торгівлі України, Департамент інтелектуальної власності, 2019

3. Корсак К.В., Корсак Ю.К. Свідомство про реєстрацію авторського права на літературний письмовий твір наукового характеру «Нооглосарій-2 – ноонауки для майбутнього без колапсів» («Нооглосарій-2»). №89648. 11.06.2019 р. – К.: Міністерство економічного розвитку і торгівлі України, Департамент інтелектуальної власності, 2019.
4. Ernst Ulrich von Weizsacker, Anders Wijkman. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. A Report to the Club of Rome. – Springer, 2018. – 220 p.
5. Rifkin J. The Third Industrial Revolution: How Lateral Power is Transforming Energy, the Economy, and the World. Palgrave Macmillan, 2011.
6. Schwab K. The Forth Industrial Revolution. – Geneva: World Economic Forum, 2016.

**Олена Корсак**

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова  
м. Київ (Україна)*

### **ЧИ ЗАПОЗИЧИТЬ ВИЩА ШКОЛА СУЧАСНУ ПРАКТИКУ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ?**

Аж до настання індустріальної епохи і перетворення шкіл і класів у місця скупчення великої кількості дітей процес навчання був одним з варіантів ремісничої підготовки: майстер-учитель готував мізерну групу майбутніх писців. Раніше безпосередність взаємодії вчителя та учня «автоматично» забезпечувала стеження за його прогресом, оцінку досягнутої компетентності, отже, отримання повної інформації і про якість освіти.

Для XIX і XX століть національні системи освіти були скеровані на виховання воїнів-патріотів і тих фахівців, хто конструював і виготовляв засоби нападу і оборони. Тому питання «якості освіти» та порівняння національної практики із зарубіжною не були пріоритетними. Під час отримання фахової освіти ми були здивовані тим, що серед дуже великої кількості статей у 4-томній радянській педагогічній енциклопедії не було статті з назвою «Якість освіти».

Упродовж другої половини XX ст. міжнародна конкуренція спершу концентрувалася на змаганнях з дослідження Космосу, а пізніше - у торгівлі та обмінах, що було названо «глобалізацією». У результаті освіта поступово перетворювалася з патріотичного

обов'язку в «надання і отримання інформаційних послуг», відтак, зростала потреба у такому-сякому вимірюванні якості цих послуг.

Поминаючи деталі еволюції світу в цій темі, вкажемо головні наслідки: 1) для систем обов'язкової середньої освіти, які порівняно мало відрізняються у різних державах світу, спільні зусилля педагогів і науковців призвели до створення хорошої теорії педагогічних вимірювань та організації на її основі міжнародних тестувань сотень тисяч учнів з десятків країн світу (зауважимо, у них і зараз не беруть участь деякі великі, як Індія чи Нігерія, країни); 2) світ вищої освіти не ризикнув поринути в дебати в темі «якість знань і дипломів» й обмежився залученням досягнень світової журналістики, яка методами найпримітивнішого анкетування складала так звані «рейтингові переліки» університетів – від «найкращих» до «найгірших».

Як і слід було чекати, відзначилися американці, які спершу мали три різні рейтинги, опитуючи окремо студентів, ректорів і роботодавців. Очевидно, що переліки були істотно відмінними й не завжди виявляли «найкращого» за усіма показниками. Пізніше самоорганізувалося змагання різних організаторів рейтингів, суперництво поступово виявило «лідерів», а тому у даний момент в світі вважаються «приблизно об'єктивними» усього кілька рейтингів. Утримаємося від їх переліку, бо всі вони навіть не ставлять за мету вимірювання якості навчального процесу, формування у молоді високої моралі й спроможності до творчості, накопичення професійної компетентності і т.д. Враховують тільки і виключно кількість наукових публікацій в невеликій групі часописів-монополістів, фінансові ресурси та спроможність «купити» найвидатніших дослідників з «нобелівськими» чи аналогічними перспективами і т.д.

Факт розриву педагогічних вимірювань у середній і вищій школі дуже виразний і незаперечний. На рівні середньої освіти світовим лідером серед міжнародних тестових вимірювань знань учнів стала PISA – Programme for International Student Assessment. Тести PISA проводять кожні три роки, розпочинаючи з 2000-го року. Організаторами і головними виконавцями є порівняно багаті країни-члени ОЕСР (Організація з економічної співпраці та розвитку), тому PISA устигло перетворитися в глобальний науково-освітній проект. Цей тест успішно оцінює знання з гуманітарних та інших предметів, адже вимірюється грамотність у

читанні – Reading Literacy, математиці – Mathematical Literacy і природничих науках – Scientific Literacy. Завдання побудовані так вдало, що щастить виконати виміри рівня підготовленості учнів до умов життєдіяльності через 10-15-20 років, до найбільш імовірних вимог ринків праці майбутнього.

Саме цей фактор ми вважаємо унікально важливим і перспективним для України, адже й наші діти не уникнуть впливу розширення е-освіти, повної трансформації бібліотечних та інших баз даних, появи загальнодоступних навчальних курсів в Інтернеті та інших форм конкуренції інновацій з діяльністю традиційних середніх і вищих шкіл. Дуже добре, що у 2018 році Україна взяла участь у PISA, але результати ми отримаємо мало не через два роки, коли організатори опрацюють колосальну кількість матеріалів.

Характерна риса атмосфери навколо вимірів PISA – відсутність ажіотажу і екзальтації навколо питання «кращі – гірші». Керівники і загал педагогів чекають точні дані про національні успіхи та «недоопрацювання». Хоч і не всі, але більшість країн-учасників реагують на результати PISA педагогічними, адміністративними та іншими засобами. Практичну цінність порівняльних міжнародних тестувань можна проілюструвати на прикладі Японії де завдяки цим вимірам було своєчасно виявлено та усунуто справжню катастрофу національної шкільної освіти.

Решту дозволеного обсягу тез ми використаємо для розташування дуже важливої узагальненої таблиці про результати учнів в усіх вимірюваннях PISA. Переконані – читачі зможуть зробити багато цікавих висновків (включаючи розвиток і вирішення проблем в японській середній освіті).

**Таблиця 1. Сумарні результати всіх вимірів PISA та еволюція місць учнів країн-учасниць**

Країни	PISA-2000	PISA-2003	PISA-2006	PISA-2009	PISA-2012	PISA-2015
Австрія	8	21	22-23	32	21	27
Австралія	6	6	9	10	18	19
Азербайджан			49	64		
Албанія				60	62	56
Алжир						69

Аргентина			53	56	59	40
Бельгія	12	11	13	15	20	21
Болгарія			45	46	47	46
Бразилія			52	53	57	62
Велика Британія	7		19	22	22	23
В'єтнам					15	22
Гонконг		3	2	2	2	3
Греція	26	33	38	38	42	43
Грузія						60
Данія	18	20	20-21	23	26	17
Домініканська Республіка						68
Дубай				42		
Естонія			11	13	8	4
Ізраїль			39	41	40	39
Індонезія			51	59	63	64
Ірландія	9	15	15	26	14	10
Ісландія	13	17	24	20	34	35
Іспанія	20	29	34	34	31	30
Італія	24	31	36	36	30	33
Йорданія			48	52	58	61
Казахстан				57	56	
Канада	5	7	3	7	10	5
Катар			57	61	64	59
Киргізія			58	65		
Кіпр					46	44
Колумбія			54	55	61	58
Косово						70
Коста Ріка					51	55
Латвія	27	27	27-28	33	27	29
Ліван						65
Литва				37		34
Ліхтенштейн	22	4	8	12	9	
Люксембург	30	28	30	35	32	36
Макао (Китай)		10	14	18	13	6
Македонія						67
Малайзія					55	
Мальта						41
Мексика	29	38	47	49	52	57
Молдавія						51
Нідерланди		9	7	9	12	14

Німеччина	21	18	15	16	17	13
Нова Зеландія	4	8	6	8	19	15
Норвегія	15	24	27-28	17	28	18
Об. Арабські Емірати					45	47
Панама				62		
Перу				63	65	63
Південна Корея	2	2	4	5	5	8
Польща	23	22	20-21	19	11	20
Португалія	28	32	35	30	33	26
Росія	25	30	37	40	39	28
Румунія			46	48	48	48
Сінгапур				4	3	1
Словаччина		25	29	31	41	42
Сербія		34	42-43	44	44	
Словенія				21	26	11
США	16	26	32	25	29	31
Таїланд		37	44	50	50	54
Тайвань			5	14	7	9
Тринідад-Тобаго				51		52
Туніс			56	58	60	66
Туреччина		36	40	43	43	50
Угорщина	19	23	26	28	35	39
Уругвай		35	42-43	47	54	49
Фінляндія	1	1	1	3	6	7
Франція	11	13	25	24	23	25
Хорватія				39	37	37
Чехія	17	14	20-21	29	24	32
Чилі			41	45	49	45
Чорногорія			50	54	53	53
Шанхай (Китай)				1	1	12
Швейцарія	14	16	12	11	16	16
Швеція	10	12	18	27	38	24
Японія	3	5	10	6	4	2

Головне джерело –

<http://www.pisa.oecd.org/knowledge/home/intro.htm>

Зауважимо, що у світі вже побутує думка про корисність організації варіанту PISA для студентів вищих навчальних закладів, але конкретних кроків до цього ми не помітили. Натомість, у секторі вищої освіти домінує дуже суперечливе явище тотального змагання між найбагатшими закладами за

звання «університету світового класу». Враховують, як мовилися, тільки кількісні показники, навіть не намагаючись виміряти «якість вищої освіти».

**Ольга Косович**

*Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
м. Тернопіль (Україна)*

## **ЕКОЛОГІЯ МОВИ ТА ЕКОЛІНГВІСТИКА: ПРОБЛЕМИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ**

Терміни «екологія мови» і «екологічна лінгвістика» (іноді використовується поняття «еколінгвістика») виникли відносно недавно. Деякі вважають, що ці поняття позначають одне й те саме. У даній статті ми спробуємо розділити вищевказані терміни, дати їх визначення і спробувати пояснити, яку роль ці поняття грають в сучасній лінгвістичній науці.

Незважаючи на те, що, на нашу думку, поняття «екологія мови» і «еколінгвістика» не є такими різними, щось подібне у них є. Термін «екологія» є дуже відомим у сучасному світі. Під екологією розуміють науку про взаємовідносини живих істот та спільнот, що вони утворюють з навколишнім середовищем, в якому існують. Вперше термін був введений у вжиток Е. Геккелем, який розумів під екологією «науку про відносини організмів з навколишнім середовищем, куди ми відносимо в широкому сенсі всі «умови існування». Найчастіше зараз під словом «екологія» розуміють стан навколишнього середовища, який зазнав впливу людини. Справді, жодна жива спільнота мікроорганізмів не завдала такої шкоди природі та навколишньому середовищу, як людське суспільство, діяльність якого за останні десятиліття була настільки руйнівною, що в даний момент йдеться про виживання самої людини. Досить часто плутають поняття «екологія» (відносячи його до науки) і «навколишнє середовище» (що відноситься до навколишнього середовища). Об'єктом екології є біосистеми в цілому, з усіма спільнотами живих істот, що її утворюють. Її підрозділами є екологія тварин, рослин, риб і т.д. в зв'язку з розвитком людського суспільства. З'явилися нові напрямки даної науки, які вивчають взаємодію суспільства і природи, так звану соціальну складову. На сьогоднішній день поняття *екологія* міцно закріпилася в назві наук,

таких як екологія культури, екологія спілкування, екологія інформації, екологія свідомості та низки інших.

Подібно до того, як екологія вивчає взаємодію живих організмів між собою, екологія мови вивчає вплив мови одна на одну та їх взаємодію зі зовнішніми факторами. Термін «екологія» по відношенню до мови був використаний вперше Дж. Трімом. Але мови в світі завжди знаходилися під взаємодією і у рівновазі одна з одною. І, з одного боку, це призводить до їх взаємного розвитку, а з іншого боку, до певного тиску однієї мови на іншу. Даний факт ми можемо спостерігати при проникненні і заміщенні понять однієї мови іншою мовою. Прикладом може слугувати англійська мова стосовно до української мови. Часто можна помітити назви магазинів, написаних англійською мовою, але українськими літерами, або одна частина слова – українською, друга частина – англійською мовою. Згодом такі слова переходять до повсякденного спілкування, літератури і засобів масової інформації, звідки вони повертаються до соціуму і їх перестають сприймати як іноземні слова. Негативно діє на мову і мовлення в цілому спілкування в інтернеті, де слова скорочуються до декількох букв, опускаються пунктуаційні знаки, а також граматичні та синтаксичні явища тощо. Речення в соціальних мережах найчастіше є односкладовими. Таке обходження важко контролювати і регулювати. Так само, як екологічні проблеми в природі можуть привести до погіршення здоров'я людей, проблеми екології мови можуть призвести до деградації рідної мови людини.

Таким чином, екологія мови вивчає взаємодію мови з оточуючими факторами, з метою збереження самотності кожної мови окремо і підтримки мовного розмаїття. Головне завдання екології мови полягає не в закритті мови від будь-яких впливів, а в тому, щоб зберегти її самотність і запровадити щось корисне і нове.

Поняття «екологічна лінгвістика» («еколінгвістика») є набагато ширшим, ніж термін «екологія мови». Еколінгвістика є передусім розділом мовознавства, науковим напрямом, який сформувався на стику соціального, психологічного і філософського напрямків в лінгвістиці. Вивчення екології в лінгвістиці почалося з того моменту, коли представник американської гілки соціолінгвістики Е. Хауген опублікував доповідь «Екологія



мови» в 1972 році. З тих пір починається бурхливий розвиток даної науки. Е. Хауген вважав, що предметом екології є дослідження наслідків психологічної та соціальної ситуації і її вплив на мову. На думку Е. Хаугена, мова існує тільки в свідомості мовців і функціонує тільки при взаєминах з іншими мовцями та їх соціальним і природним оточенням. При цьому екологія мови має частково фізіологічну природу (взаємодія з іншими мовами у свідомості мовця), частково соціальну (взаємодія з суспільством, в якому мова використовується як засіб комунікації).

Як термін саме поняття «еколінгвістика» було введено сучасним французьким лінгвістом, сходознавцем, фахівцем з арабської мови, африканських мов і загальної лінгвістики Кл. Ажежем у 1985 році. З тих пір поняття «еколінгвістика» використовується для позначення всіх наукових областей дослідження, які пов'язують екологію з лінгвістикою.

Подальший розвиток еколінгвістика отримала в роботах Е. Філла та П. Мюльхауслера, які визначили і розробили термінологічний апарат для різних областей даної науки. Ними виокремлено:

- еколінгвістику (загальний термін, що поєднує екологію і лінгвістику);
- екологію мови (яка досліджує взаємодію між мовами);
- екологічну лінгвістику (яка накладає терміни екології на мову);
- лінгвістичну екологію (яка вивчає зв'язок між мовою і екологічними питаннями).

Як говорилося вище, саме поняття еколінгвістики А. Філл та П. Мюльхауслер визначили як загальний термін для всіх областей дослідження, які об'єднують екологію і лінгвістику.

Французький дослідник Л.-Ж. Кальве в своїй роботі «Про екологію світових мов» прагнув проаналізувати термін «еколінгвістика» з опорою на соціологічний параметр, а також зробив спробу розробити теоретичну модель з урахуванням комплексного лінгвосоціологічного підходу. Вивчивши теоретичний і практичний матеріал, Л.-Ж. Кальве виокремив чотири дослідницькі моделі еколінгвістики: гравітаційна, гомеостатична, репрезентативна, трансмісійна моделі.

Гравітаційна модель вивчає макролінгвістичний зв'язок між мовами, тобто враховує мовну ситуацію в цілому. Вчений висуває

теорію про те, що всі мови в світі знаходяться в ієрархічних співвідношеннях, тим самим перебуваючи в екологічній нерівності між собою, і констатує, що між мовами існують зв'язки, які визначають положення, іншими словами екологічну нішу, для кожної з них.

Гомеостатична модель встановлює норми всередині мовних ситуацій і самих мов. Мови, як стверджує Л.-Ж. Кальве, здатні реагувати на різні зовнішні стимули, пов'язані із середовищем. Тобто встановлюється взаємозв'язок між внутрішньою регуляцією мови і соціальною регуляцією лінгвістичних процесів, здатної змінити рівновагу лінгвістичної екосистеми цих мов.

Репрезентативна модель визначає ставлення мовця до власної мови або мови інших мовців. У рамках даної моделі Л.-Ж. Кальве дає пояснення поняття лінгвістичної безпечності і її відсутності.

Трансмійна модель визначає і виявляє зміни, які стосуються мов і лінгвістичних ситуацій, таких як мовна політика, міграція тощо.

Таким чином, в своїх роботах Л.-Ж. Кальве зробив акцент на встановленні положення рівноваги лінгвістичної екосистеми досліджуваних мов із залученням внутрішньомовних процесів, комунікативних актів і відносин комунікантів.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що закордонні дослідники розглядають еколінгвістику в її зв'язку з соціолінгвістикою.

Також слід згадати про те, що еколінгвістика ділиться на макроеколінгвістику і мікроеколінгвістику. Макроеколінгвістика займається, в основному, питаннями світової, державної, регіональної та суспільної значимості. До проблем макроеколінгвістики відносяться мовні конфлікти, мовне планування, мовна політика, мовний геноцид. Мікроеколінгвістика, в свою чергу, займається питаннями дослідження мовних і мовленнєвих фактів з урахуванням факторів еколінгвістичного порядку із залученням концептуального аспекту теорії мовних контактів, таких наук як соціолінгвістика, психолінгвістика, соціокультурна антропологія.

Таким чином, в екологічній лінгвістиці слід виокремити два розділи:

– екологія мови (як розділ, що займається дослідженням взаємодії між мовами (з метою збереження мовного різноманіття);

– екологічна лінгвістика (як розділ, що вивчає перенесення термінів і принципів екології на мову (прикладом може служити поняття «екосистема»)).

Отже, слід сказати, що еколінгвістика, як напрям мовознавства, покликана вирішувати проблеми збереження лінгвістичного різноманіття, і є одним з основних питань галузі мовознавства, що розвивається.

### Список використаних джерел

1. Calvet L.-J. Pour une écologie des langues du monde. Paris, Plon, 1999, 304 p.
2. Hagège Cl. L'Homme de paroles: contribution linguistique aux sciences humaines. Fayard, 1996. 316 p.
3. Haugen E. The ecology of language. Stanford University Press, 1972. 366 p.
4. Fill A., Muhlhauser P. Ecolinguistics Reader. Language, Ecology and Environment. 1st, 2006. 306 p.

*Vadym Kosolapov*  
*National University of Water Management*  
*and Nature Resources*  
*Rivne (Ukraine)*

### ENCYCLOPEDIA MATTER TREATMENT IN OALD1-9

The paper is the synopsis of reviews on the dictionary published in different linguistic periodicals, proceedings of scientific conferences. By encyclopedic matter we understand words pertaining to gender, ethnicity and cultural phenomena which may cause negative attitude in society.

Singling out the treatment of **gender** in OALD **Cowie** focuses on two issues: “first, whether nouns or pronouns with male or female reference are given the more prominent place in dictionary examples; and, second, whether in definitions and examples women are portrayed in positions of responsibility and authority or are simply designed to supporting domestic roles” [1, p.286]. He selected the fifteen-page sequence of entries from **make** to **mate** in the first four editions, altogether 506 “lexical units” and 258 examples. In OALD1 “... the total of masculine items [3, p. 38] is exactly double that of feminine terms” [1, p. 287].

Discussing the treatment of **gender** in OALD4 he “sees the application of a conscious decision by the editorial team (several of whom were women) to give greater prominence to females overall. And, especially, to reflect present-day patterns of employment by featuring women in a wider range of professional roles ... the relationship of feminine to masculine is the ratio 7:6 [1, p. 291]. “In OALD4 examples ... women are portrayed in a number of responsible and prestigious jobs: ... **making** ... *She has the making of a good lawyer* ... **margin** ... *She won the seat by a margin of two votes*. They are also shown to possess qualities – of guile, of determination – more conventionally associated with men: **manoeuvre** ... *She manoeuvred her friends into position of power...* **march** ... *She marched in and demanded an apology*” [1, p.292].

OALD6 produces somewhat different examples: *Her first novel has all the **makings** of a classic; She beat the other runners by a **margin** of ten seconds; She **manoeuvred** the car carefully into the garage. She **marched** over to me and demanded an apology.*

Comparing OALD1 and OALD7 **Sergeyeva** [2] cites a very typical example from the introduction to OALD1 where pronoun **he** is repeated three times: “The words selected for inclusion in this volume are those that the foreign student of English is likely to meet in his studies up to the time when he enters a university. After this he will probably need a dictionary with a larger vocabulary for reading purposes, though for writing English he will continue to find this volume useful” [3].

In general, women in contexts of OALD1 practically do not work and do not study, they almost never earn money, do not break laws.

The analysis of OALD7 shows certain departure from androcentrism in removing the effect of woman inconspicuousness, in more symmetry and less stereotypes in describing women and men. Compare examples in OALD7: “Some women see the marriage as a *trap*”, “She climbed into the *driver’s seat*”, “Contrary to popular *myth*, women are not worse drivers than men”, “Women seem to be able to *multitask* better than men”, “Some institutions still have a strong *bias* against women”, “A *bastion* of male privilege”, “Two thirds of the *workforce* are women”.

However, see asymmetries in naming certain professions; the historical absence of gender counteragents to such lemmas as airhostess, alderman, bachelor, bishop, bricklayer, cabman, coachman,

cowboy, cowman, craftsman, crossbowman, helmsman, herdsman, liveryman, midwife, sailor, usurer, etc. [4].

**Hadidi Y. et al.**, analyzing compounds with the form ‘-man’ claim that “the use of the word “man” generally triggers strong connotations of male dominance” [6]. A sort of sexism may be observed in some English proverbs and biblical sayings: He who does not work neither shall he eat; He laughs best who laughs last; A man of straw is worth of a woman of gold; A woman’s advice is never to seek; A woman and a glass are ever in danger, etc. K.T.Barantsev in *English-Ukrainian Phrase-Book* cites over a hundred proverbs and sayings beginning with **He** [5].

Using corpora data in patterns of **gender** marking between 1961 and 1991 **Holmes and Singley** mark down “... the apparent shift from post-modifiers (mainly of the form *-man*) to pre-modifiers (mainly of the form *woman*) could be interpreted as encouraging evidence that women are increasingly gaining attention when they break into professional areas they have not previously occupied” [7, p. 254]. “As a premodifier, *lady* is used for a curiously limited set of occupations ..., mainly concerned with writing: we find references to a *lady singer* ..., *lady novelists* and a *lady writer* ..., and a *lady editor* and a *lady poet* ... closely parallel suffixed forms such as *poetess* or *editress* ... tend to suggest dilettantish scribblers rather than serious ascribes [7, p. 256-257]. “*Girl* is more than three times more likely than *boy* to refer to an adult... and this asymmetric age behavior spills over into workplace contexts” [7, p. 259].

**OALD6** [7, p. 534] in a special box “More about gender” recommends “to use language that includes both men and women equally”, e.g. *humanity*, *the human race*, *human beings* or *people* for *mankind*; *server* for *waiter* or *waitress*; *police officer* for *policeman* or *policewoman*; *spokesperson* for *spokesman* or *spokeswoman*.

**Whitcut** warns against too much non-sexist vocabulary. She quotes such odd instances as “Everyone will be able to decide for himself whether or not to have an abortion” (from the book “Non-Sexist Code of Practice for Book Publishing”) or “She parked her boyfriend at the bar” (written by a trainee lexicographer). She adds: “A serious woman writer does not like to be called a poetess or authoress... Indeed, the suffix *-ess* may itself be offensive, and probably needs a usage note or label of some kind: people do not like to be called a Negress or Jewess, and manageress conjures up a rather

different picture from manager. Even more offensive to many women is the suffix –ette, in usherette” [8, p. 141]. She concludes: “One can of course overdo the non-sexism, in the way that has given rise of recent years to all those silly jokes whereby Manchester becomes Personchester and a manhole is a personhole” [8, p. 144].

**OALD8** [8, p. 644] in a box “More About” claims: “The suffix –ess in names of occupations such as **actress**, **hostess** and **waitress** shows that the person doing the job is a woman. Many people now avoid these. Instead you can use **actor** or **host**, (although **actress** and **hostess** are still very common)... “

**Victoria University of Wellington**, New Zealand, produced a booklet “to provide a set of guidelines to help university staff to avoid, in their spoken and written work, uses of language which may be sexist language which may gratuitously give offence”[9]. The booklet discussing the word “chairperson” says: “in addition to the much maligned but persistent “chairperson”, the term “chairer” has emerged, and some groups and institutions have chosen to use entirely different titles like “presider”, “coordinator”, “president” and “convener”. It recommends using possible alternatives such as camera operator for cameraman, supervisor for foreman, mail carrier for postman, tea attendant or server for lady tea, single man for bachelor, single woman for spinster. Problems remain, in their opinion, with such terms as Visiting Fellow, Bachelor’s degree, Master’s degree, ombudsman, midwife, matron. aviatrix, executrix, native land for motherland or fatherland, virgin for maiden, fairness for sportsmanship, sewer for seamstress, brave for manly, etc.

Analyzing entries *bitch* and *son of a bitch* in **OALD1** and **OALD7**, Varttinen [12, p. 52] underlines:“Most consistency in labelling the negative attitude ... was found in the British learner’s dictionaries... In terms of gender, the dictionaries ... almost unanimously stated that bitch refers to a woman, but in their definitions for son of a bitch, the genderless ‘person’ was mostly used”.

**Xu, Weisser** [11], studying anglocentrism in **OALD8**, show misleading definitions, e.g. *Beacon Hill* “an old, fashionable area of Boston in the US, where many rich families and politicians live” which is quite foreign to learners of English outside the USA. They say:“... it may be advisable to reduce the amount of unnecessary encyclopedic information related to Anglo-centric concepts and entities” [11, p. 203].

**Nissinen** [10] uses the material of **OALD8** to describe ethnic slurs (racial epithets, ethnophaulisms) denoting the British, Americans, the Irish, the French, Germans, Mexicans. **Antila** [4] researched the inclusion and labelling of words of controversial topics from **OALD1** to **OALD6**. Concerning policies of usage labelling she writes: “The introductory part of OALD1 does not discuss the policies of usage marking ... OALD2, OALD3 and OALD4 state their views, whereas OALD5 and OALD6 do not address the issue” [4, p. 39]. “The words to which the comment *very offensive* is attached are *coon*, *nigger*, *Red Indian* and *wag* in OALD6 [4, p. 68-69]... the status of the noun *black/Black*. The word appears unlabeled in OALD1 and OALD2. In the subsequent editions, the strings of labels are as follows: *formerly derog. but now widely used (OALD3)*; ... *sometimes offensive (OALD5)*. In OALD6, the word is unlabeled, but the entry contains a note: “In this meaning *black* is more common in plural. It can sound offensive in the singular. Instead you can use the adjective (*‘a black man/woman*) or, in the US. **African American**” [4, p.70] ... The labelling of the word *nigger* provides an interesting example of variation in cautionary labelling: *taboo symbol + impolite word (OALD2)*, *taboo symbol + impolite and offensive word (OALD3)*, *taboo word + derog offensive (OALD4 and OALD5)*; *taboo symbol + a very offensive word (OALD6)*. The word *nigger* appears also in OALD1, but without a label for a negative collocation: it is labelled *colloquial (ibid.)*.

According to our observations, the words **Negro**, **Negress**, **black** (n), **nigger** are explicated neutrally, without any derogatory implications in OALD1: **Negro** “a member of the dark African race, having woolly hair, thick lips and a flat nose”; **Negress** “a negro woman”; **black** “a black man (a Negro); **nigger** “(*colloq.*) a negro; a black man of any race”.

In OALD3 we see enlarged definitions for **Negro** and **Negress** with comments only on **black** and **nigger**: **Negro** “member for (or, outside Africa, descendant of) one of the black-skinned African peoples south of the Sahara; **Negress** “a Negro woman or girl”; **black** “Negro (formerly derog., but now widely used)”; **nigger** “sign of taboo (impolite and offensive word for Negro)”.

The scenario for OALD6 is different: **Negro** “(old-fashioned, often offensive) a member of a race of people with dark skin who originally came from Africa”; **Negress** “(old-fashioned, often

offensive) a Negro woman or girl; **nigger** “(sign of taboo, slang) a very offensive word for a black person”; **black** n “a member of a race of people who have dark skin”. Here we have a HELP note: “In this meaning **black** is more common in plural. It can sound offensive in the singular. Instead, you can use the adjective (‘a black man/woman’) or, in the US **African American**”. By the way, the term “**Afro-American**” is missing in OALD1.

See in this connection the use of the word **nigger**: “... often White adults employed the word as a tool to instruct White children how to behave and not to behave. A child would be reprimanded by an adult for being “ignorant as a nigger”, for having “no more credit than a nigger” or for being “worse than a little nigger”. ... Arabs are called sand niggers, Irish the niggers of Europe, and Palestinians the niggers of the Middle East” [13, p. 1216-1317].

### References

1. Cowie A.P. English dictionaries for foreign learners: a history. Oxford, 2002.
2. Сергеева М.В.. Динамика гендерных репрезентаций в британской толковой лексикографии. Н-Новгород. АКД, 2007.
3. OALD1
4. Antila P. Treatment of Controversial Topics in English Learner’s Dictionary with Focus on the Oxford Advanced Learner’s Dictionary. University of Tampere, 2008.
5. Barantsev K.T. English-Ukrainian Phrase-Book. – K, 2006.
6. Hadidi J. et al. // IJELL, vol.3, issue 1. Tebriz, 2015.
7. Holmes J., Sigley R. What’s a word like *girl* doing in a place like that? Occupational labels, sexist images and corpus research // Language and Computers, 2001.
8. Whitcut J. Sexism in dictionaries // Eurale, 1983.
9. Equal Employment Opportunities Office. Victoria University of Wellington. February, 1991.
10. Nissinen S. Insulting Nationality Words in some British and American Dictionaries and in the BNC
11. Xu H., Weisser M. Anglocentrism in the Oxford Advanced Learner’s Dictionaries of Current English // Proceedings of Asialex, 2015.
12. Verttinen S. No offence, but ... A study of offensiveness and usage of *bitch* and *son of a bitch*. Tampere University, 2013.
13. Parks G.S., Jones S.E. Niggers: A Critical Race. Realist Analysis of the N-Word within Hate Crimes Law // Journal of Criminal Law and Criminology. Volume 98, issue 4, 2002.



*Viktoriia Kostenko  
Iryna Solohor  
Olha Mayzus  
Ukrainian Medical Stomatological Academy  
Poltava (Ukraine)*

## **STRUCTURE AND LANGUAGE FEATURES OF TEMPLATES FOR INFORMED CONSENT DOCUMENTS IN MEDICAL SETTINGS**

At present professional discourse and special texts are among the main practical and research interests on a number social sciences as sociology, philosophy, psychology, linguistics and pedagogy. The practice of informed consent is a working standard in Western health care systems and clinical research [1; 2]. All medical records are of great legal and social importance and their key mission is to facilitate the best provision of medical care. Informed consent on medical treatment, a bilateral agreement between healthcare providers and patients rooted in the ancient world [1], is one of them. In the Western countries this type of documents is fundamental for patient-doctor alliance; it aims at protecting the patient autonomy and doctors from ungrounded accusation of misconduct or inappropriate care. Nevertheless, linguistic traits of this genre, which determine the readability of the template texts, have been paid surprisingly little attention to.

This paper aimed at highlighting the genre characteristics of informed consent templates for medical procedures used in the medical settings of the United Kingdom.

The study corpus was formed with 30 templates selected from sites of the UK medical settings (e.g. <https://www.cuh.nhs.uk/addenbrookes-hospital/for-patients/patient-information-and-consent-forms/consent-forms>)

The methodology included elements of discourse analysis, linguistics text analysis by using Text Mining Package Software and linguistic interpretation.

Written consent forms following verbal explanation are typically obtained to perform many invasive tests or for treatments with significant risk. The communicative purpose of this genre consist in providing patients with detailed information about the character of medical procedure and associated possible alternatives, risks, outcomes,

complications, special measures after the procedure in order to build up their readiness and willingness to make a voluntary autonomous decision. The templates studied are designed for various kinds of medical interventions, mostly for surgical operations, e.g. consent form to Uterine artery embolization, Trans cervical resection of fibroids, Total knee replacement; as well as for diagnostic purposes, e.g. consent form to Transoesophageal echocardiogram, Excision biopsy, Cystoscopy, Lumbar puncture; Immunisation consent form and others. Though the documents are to serve for various medical procedures, they are highly stereotyped and bilateral, i.e. filled in by both a physician and a patient:

*I confirm I am a health professional with an appropriate knowledge of the proposed procedure, as specified in the hospital's consent policy. I have explained the procedure to the patient.*

*I confirm that the risks, benefits and alternatives of this procedure have been discussed with me and that my questions have been answered to my satisfaction and understanding.*

The templates are roughly divided into six basic segments, which contain the explanation and guidance for each stage of consent obtaining and questions to elucidate proper patient's understanding.

The content of informed consent templates is primarily framed through the language of medicine, but a few elements of legal discourse are quite visible as well, e.g.: *On behalf of the team treating the patient, I have confirmed with the patient that she / he has no further questions and wished the treatment / procedure to go ahead.*

The length of the texts studied ranges from 25 – 30 sentences; the length of each sentence is about 26 words. The sentences are predominantly in the indicative mood, with few exceptions of the sentences in the imperative mood, which make up 5%:

*Please ask the doctor if you have any questions concerning this consent form before signing it.*

*If signing for a child or young person; delete if not applicable.*

Most of the sentences (75.1%) are composite by their structure that is characteristic of scholarly and business writing styles described by M. Zeiger [4]. The structure of the blocks and sentences is strictly compliant with the logic of the document is designed as a basis for a meaningful information exchange between the patient and doctor. The predominance of composite sentences and complex sentences, in particular, demonstrates the complexity of the procedure of obtaining

patient's informed consent and a number of factors, which should be taken into account.

The study has also demonstrates that unlike the academic and legal text, the informed consent templates show a surprising balance between the sentences in active and passive voices (52.4% vs. 47.3%). Traditionally, the grammar category of voice is defined as the relationship between the action (or state) that the verb indicates and the participants in a narrated event identified as subjects or objects:

*I have listed below any procedures that I do not wish to be carried out without further discussion.*

*I declare that, in my opinion, the above recommended procedure is necessary for well-being of this patient.*

In terms of current approaches in pragmatics the voice reflects the different communication status (rank) of participants of a communicative event [3]. Thus, the active voice usage demonstrates that the doctor initiates and guides the communication to obtain consent, on the one hand, and the patient is a responsible person actively involved in choosing the best treatment options: *I agree to the involvement of medical and other students as part of their formal training.*

Well-structured texts, composite sentences, linking words and homogenous parts of sentences are used to cover the maximum information relevant for readers and to organize the structural blocks of the text in the way facilitating the comprehension. Nevertheless, high informational density of texts, represented at the syntax level may impede their quick and correct perception.

## References

1. Kumar N. K. Informed consent: Past and present. Perspectives of Clinical Research. 2013. V. 4(1). P. 21–25.
2. Mallardi V. The origin of informed consent. Acta Otorhinolaryngologica Italica. 2005. V. 25(5). P. 312 – 327.
3. Pullum G. K. Fear and Loathing of the English Passive. Language and Communication. 2010. Vol. 26, no. 2. P. 34 – 44.
4. Zeiger M. Essentials of Writing Biomedical Research Papers. 2nd ed. New York, NY: McGraw-Hill; 2000.

## **ФУНКЦІЇ КОНТРОЛЮ СФОРМОВАНOSTІ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ПРИКЛАДНОЇ МЕХАНІКИ**

На сучасному етапі розвитку вищої освіти, що характеризується гуманізацією, глобалізацією та зростанням ролі інформаційних технологій, вдосконалення вимагають методи, форми та засоби навчання і контролю. Контроль як компонент системи навчання іноземної мови забезпечує зворотний зв'язок між студентом та викладачем, а також має низку важливих функцій, що реалізуються в різних його видах. Зокрема, розглянемо контроль сформованості англomовної лексичної компетентності (АЛК) майбутніх бакалаврів з прикладної механіки та його провідні функції.

Контроль представляє собою перевірку знань, навичок та вмінь тих, хто навчається [4, с. 4]; у методиці цей термін трактують як процес визначення рівня володіння іншомовною комунікативною компетентністю [3, с. 154]. Англomовна лексична компетентність є складником комунікативної компетентності. Вона базується на взаємодії лексичних навичок, знань і лексичної усвідомленості та дозволяє правильно оформлювати власні висловлювання та розуміти висловлювання інших [3, с. 215]. Контроль АЛК відповідно слід розглядати як процес перевірки, аналізу та оцінювання сформованості мовленнєвих лексичних навичок, засвоєння лексичних знань та здатності до лексичної усвідомленості. Відповідно до поставлених цілей навчання, визначаються і цілі контролю. Практичною метою контролю сформованості АЛК є управління процесом оволодіння АЛК. Система контролю сформованості АЛК включає зовнішній контроль (з боку викладача) та внутрішній контроль студентів (самоконтроль, взаємоконтроль). Майбутні бакалаври з прикладної механіки у своїй професійній діяльності матимуть справу не лише із загальноживаною лексикою, а й з виробничо-професійною та науково-термінологічною. Здатність розуміти та коректно вживати специфічні технічні терміни може викликати труднощі, тому їх контроль потребує посиленої уваги. Контроль АЛК дозволяє

викладачеві дізнаватися про результати навчальної діяльності студентів, мотивувати їх на подальше вивчення мови та скеровувати освітній процес відповідно до отриманих результатів. Однак це не повний перелік функцій, що виконує контроль. Питання функцій контролю вивчали М.Е.Брейгіна, А.Д. Климентенко, А.В.Конишева, Я.А.Крапчатова, Р.К.Міньяр-Белоручев, Є.В.Мусницька, В.В.Осідак, О.П.Старков, С.Ф.Шатілов та ін. Як зазначають дослідники, функціями контролю є власне контролююча (перевірочна), навчальна, оціночна, управлінська, діагностична, коригуюча, попереджуюча, стимулююча (мотиваційна), узагальнююча, виховна, розвивальна, дисциплінуюча [4, с. 5-10; 1, с. 17]. Головною функцією контролю сформованості АЛК є функція управління процесом навчання АЛК, а функції, що їй підпорядковуються включають навчальну, оціночну, діагностичну, коригуючу, мотиваційну, розвивальну. Опираючись на дослідження Я.А. Крапчатової [2, с. 24-26], додаємо функції само- та взаємоконтролю, а саме самонавчальна, само- та взаємодіагностична, само- та взаємооціночна, само- та взаємокоригуюча. Так, навчальна функція контролю сформованості АЛК полягає у сприянні контрольних завдань формуванню та вдосконаленню лексичних навичок, повторенню та систематизації лексичних знань. Оціночна функція проявляється у використанні результатів контролю для визначення сформованості АЛК, зокрема лексичних навичок та знань, з метою виявлення успішності та їх вираження у числовому еквіваленті (бали, оцінки). Контроль виконує діагностичну функцію, коли відбувається ретельний аналіз його результатів з метою визначення причин труднощів та тих лексичних навичок і знань, що потребують додаткового тренування і засвоєння відповідно. Коригуюча функція контролю полягає у внесенні необхідних змін до подальшого процесу формування АЛК та планування навчальної діяльності в цілому, методів та прийомів формування та контролю АЛК відповідно до отриманих результатів контролю. Контроль сформованості АЛК здійснює мотиваційну функцію, оскільки заохочує студентів до роботи над формуванням і вдосконаленням англомовних лексичних навичок та засвоєнням і закріпленням лексичних знань відповідно до інформації щодо їхньої успішності. Розвивальна функція контролю проявляється у випадку, коли виконання контрольних завдань сприяє не лише

актуалізації лексичних знань, вдосконаленню лексичних навичок та поглибленню мовної усвідомленості, а і розвитку у студентів пам'яті, уваги, критичного та логічного мислення. Функції самоконтролю також відіграють важливу роль у процесі управління оволодінням АЛК та безпосередньо пов'язані із розвитком у студентів лексичної усвідомленості. Самонавчальна функція забезпечує здатність студентів самостійно формувати та вдосконалювати АЛК, а також навчатися та розвиватися впродовж життя; самооціночна – сприяє формуванню у студентів адекватної самооцінки відповідно до результатів виконаних контрольних завдань та навчальної діяльності в цілому; самодіагностична – дозволяє студентам порівнювати результати навчальної діяльності з еталоном та визначати власну успішність або неуспішність; самокоригуюча функція полягає у здатності студентів аналізувати результати контрольних завдань та уникати допущення лексичних помилок у мовленні у майбутньому, а також коригувати засоби навчання і контролю АЛК. Значний потенціал взаємоконтролю забезпечується низкою функцій, серед яких взаємодіагностична (перевірка сформованості лексичних навичок та засвоєння лексичних знань інших студентів та аналіз труднощів і причин неуспішності), взаємооціночна (формування оцінки на основі порівняння результатів з еталоном) та взаємокоригуюча (виправлення лексичних помилок у мовленні один одного).

Підсумовуючи слід зазначити, що контроль сформованості англomовної лексичної компетентності майбутніх бакалаврів з прикладної механіки включає контроль з боку викладача, інших студентів (взаємоконтроль) та самоконтроль студентів та забезпечує зворотній зв'язок у навчальній діяльності для викладача та студентів. Основною функцією системи контролю є управління процесом оволодіння АЛК, що стає можливою завдяки низці функцій контролю та само- і взаємоконтролю.

### **Список використаних джерел**

1. Коньшева А. В. Контроль результатов обучения иностранному языку. Спб. : КАРО, Мн.: «Четыре четверти», 2004. 144 с.
2. Крапчатова Я.А. Методика організації само- і взаємоконтролю рівня сформованості англomовної компетенції в аудіюванні у майбутніх філологів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2014. 266 с.

3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів/ Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ під загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К., Ленвіт, 2013. 590 с.
4. Мусницкая Е. В. Сто вопросов к себе и к ученику: Кн. для учителя. М., Дом педагогики, 1996. 190 с.

*Каріна Кукса  
Дарія Яворська  
Національний технічний університет України  
«КПІ ім. Ігоря Сікорського»  
м. Київ (Україна)*

## **ROLE OF TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

There is no doubt that youth education is one of the main problems in today's world. Not only the future of a country but also the level of economic development depends on the education of the population, which is a big problem for many countries.

Many surveys have been conducted on this basis and they have shown us a direct connection between the education of the population and the pace of economic development of the country.

As an example, United states' largest part of the budget goes to the educational sphere, more than even to the army and science. Therefore, we can observe the leading pace of the country's economic development. In addition, as a comparison, in Brazil in 2008 sponsorship of the educational sector was cut down by 40 percent and the level and wellness of economic in the country was decreased.

We see that education plays a significant role in the development of countries and therefore the desire to improve this area is the main problem today.

This priority position of education puts forward an important task for educational institutions: to prepare students for life in a rapidly changing information society, in a world in which the process of the emergence of new knowledge is accelerated, there is always a need for new professions, for continuous professional development. The need for innovative technology is increasing day by day.

The modern world offers a lot of information and communication technologies for the educational system, if only you studied, as it is said.

For a long period of time, the Microsoft Power Point program has been, and still remains, the most popular way of presenting information and allows providing new material in an easy and even more entertaining way. This program is very useful for the students themselves, when they make presentations and then present their projects in the classroom.

The Power Point program has great potential to create a visual-figurative representation of the historical past and present. With this program you can create presentations for lessons or use ready-made ones by finding them on the Internet. In addition, the Power Point program makes it possible to use resources in such forms of presentation as texts, slides, video and audio fragments, diagrams, tables. Using the Power Point program, students are happy to prepare home presentations on given topics.

Not less popular is the text editor Microsoft Word, which allows receiving information in text form, and presenting material using tables, graphs, charts. This program is very useful in the field of writing works by students, such as essays, term papers and diplomas. There are quite a lot of similar innovative technologies today. Sometimes even some problems occur while choosing one of the platforms due to their large number. However, we believe that the problem is not in the wide choice of suitable technologies for education, but with the provision of educational institutions with these technologies. Let us return to the problem that we raised at the beginning of this thesis, namely the problem of allocating funds by the state to the educational sphere. Here you can take Ukraine as a vivid example. Due to the fact that the country allocates little money to the educational system, the provision of innovative resources remains minimal. The only exceptions are private institutions where, with the help of parents, students are given the opportunity to use innovative technologies. If we take into account the state educational institutions, there is a problem with computer software, which thereby creates the problem of using technologies in this area.

We believe that before talking about the benefits of using innovative technologies in the field of language learning, it is necessary



to solve the problem of providing students of the country with these technologies.

*Віктор Кульчицький*  
*Національний авіаційний університет*  
*м. Київ (Україна)*

## **ПРО КАТЕГОРІАЛЬНУ ОСНОВУ ОПОЗИЦІЇ «ДІЄСЛОВО – ІМЕННИК» У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ**

Проблему частин мови не можна вважати вирішеною ні щодо їх кількості, ні щодо самих принципів класифікації. Це обумовлює необхідність дальших пошуків на шляху до її розв'язання.

Об'єктом дослідження даної статті є опозиція “дієслово – іменник” у сучасній німецькій мові. Основою, на якій розглядаються обидві частини мови, обрано їх спільний структурно-лексичний інваріант. Він, з одного боку, об'єднує дієслово та іменник, оскільки в них повторюються схожі елементи, а з другого, - протиставляє їх, бо в цілому йдеться про різні частини мови.

Як відомо, розподіл слів за частинами мови відбувається за такими ознаками: а) деякого загального (абстрактного, категоріального) значення, яке супроводить конкретне лексичне значення; б) системи граматичних категорій, специфічних для даного розряду слів; в) особливостей синтаксичного функціонування, а також г) особливих типів формо- і словотворення.

Кожна з цих ознак не має абсолютного значення, оскільки нерідко відноситься до різних частин мови. Слово *der Lauf* наприклад, означає предметність, і його вважають іменником. Разом з тим не без підстав його можна було б віднести до дієслів, оскільки воно в однаковій мірі означає головну притаманну їм властивість – процес. Іншим прикладом може бути слово *die Stärke*. Його також відносять до іменників, хоч воно означає атрибутивність, яка, як відомо, є головним показником прикметника. Також важко протиставити іменник *der Lauf* і дієслово *laufen* в лексичному плані, бо якість дії, виражена обома словами, по суті, одна й та сама.

Для віднесення слова до тієї чи іншої частини мови не завжди є достатніми і граматичні категорії. Так, хоч і відомо, що дієслово змінюється за часами, а іменник – за відмінками, нелегко розмежувати, наприклад, дієслова в формі минулого часу імперфект і іменники в називному відмінку в словах *ritt - Ritt, schritt – Schritt* (якщо, звичайно, не брати до уваги особливостей їх написання).

Подібні зауваження можна зробити й щодо особливих типів формо- і словотворення, оскільки зовнішній прояв також нерідко однаково характеризує різні частини мови. Важко, наприклад, сказати, чи маємо справу в слові *Reise (reise)* з формою іменника в називному відмінку однини, чи з формою дієслова в першій особі того ж числа, чи новим словом, утвореним від основи дієслова суфіксальним способом.

В усіх цих випадках, як і в багатьох інших, вирішальною ознакою для класифікації слів могла б бути їх синтаксична характеристика, тобто виявлення їх функцій і комбінаційних можливостей у реченні. Справді, у процесі комунікації кожна з наведених вище форм набуває чіткого статусу або дієслова, або іменника. Але й синтаксичний принцип не можна вважати задовільним, оскільки в такому разі довелося б припустити, що частини мови розрізняються лише в реченні.

На нашу думку, частини мови утворюються за особливими абстрактними значеннями, і сама суть проблеми повинна зводитися лише до того, як виявити ці найбільш загальні значення.

Дієслово в своїй основі має дії, процеси або стани, чим і протиставляється іменнику, який базується на предметності. Таке або подібні визначення є найбільш поширеними. Однак погодитися з ними не можна, бо й деякі іменники означають дію, процес або стан. Запобігти ж плутанині допомагає конкретизація категоріального значення обох частин мови.

Збіг категоріальної основи в дієсловах та іменниках при позначенні дії або процесу лише на перший погляд здається повним, насправді ж тут йдеться про цілком різні речі. Дієслово охоплює не всі дані поняття, а лише ті, яким властива динамічна ознака. Названі ним явища мають активний розгортальний характер, наприклад, *schreiten* (крокувати), *treten* (ступати), *springen* (стрибати), *fahren* (їхати), *reisen* (подорожувати), *schlafen* (спати). В той же час дія, виражена іменником, протікає

сповільнено, стримано і, внаслідок цього, часто сприймається або окремий акт (der Schritt – крок, der Tritt – крок, der Sprung – стрибок), або як така, що відбувається в певних межах (die Fahrt – поїздка, die Reise – подорож, der Schlaf сон). Деякі імена дії під впливом домінуючої семи “інертність”, крім того, співвідносяться з конкретним предметом. Це особливо помітно на прикладі безафіксних іменників (пор: der Zug, Tritt, Flug, Gang – *процесія, крок, політ, ходіння; потяг, сходинка, зграя, коридор*). Менше піддаються даному впливу субстантивовані інфінітиви, хоча й у них фіксується значення предмета, які навіть часто передують віддієслівним значенням (пор: das Schreiben – офіціальний папір, писання; das Essen – страва, харчування; das Vermögen – майно, спроможність; das Andenken – спомин, подарунок на спомин).

Рушійною силою, яка надає динамічності дії, названий дієсловом, є її тісний зв'язок із суб'єктом. Розмежовуючи слова springen і der Sprung, підкреслює здатність дієслова співвідносити дію з певною особою. Навпаки, зміст іменника мислиться абстрагованим від суб'єкта. Ступінь спокійного стану в такому випадку зростає, що помітно відбивається на іменниках, які, не пориваючи зв'язків з дією, часто співвідносяться також з предметом, пор.: die Übersetzung (переклад як *процес* і як *готова праця*), die Arbeit (робота як *процес* і як *виготовлена праця*).

У зв'язку з динамічним характером дія, названа дієсловом, завжди співвідноситься з часом і протікає в ньому. Навпаки, для змісту іменника темпоральна ознака не суттєва. Цей факт, мабуть, також пояснює випадки наближення в одному й тому ж іменнику двох різних категоріальних значень. Отже, обидві частини мови можна розмежувати на основі їх відмінностей змістового порядку. Іменник називає предметність, яка мислиться в спокійному, інертному стані і поза часом. Дієслово називає ознаку, яка характеризує предмет у його динамічному і часовому прояві.

Виконуючи розділювальну функцію, категоріальність слів визначає наперед і все коло їх вторинних ознак. Від того, як вона формується, залежить морфологічна парадигма слова, особливості його синтаксичного функціонування, особливі типи словотвору.

Аналізований матеріал свідчить про те, що для розмежування обох частин мови категоріальні ознаки динамічності та інертності мають вирішальне значення. Завдяки їх використанню, дієслово та іменник постають у більш чіткому

вигляді. Навіть у тому випадку, коли екстралінгвістична спрямованість обох частин мови збігається, категоріальна ознака не допускає їх збігу.

*Наталія Куравська  
Ольга Монастирецька  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»  
м. Івано-Франківськ (Україна)*

## **ПЕРФОРМАТИВНІ ДІЄСЛОВА ЯК ЗАСІБ ВИРАЖЕННЯ МОДАЛЬНОСТІ ВОЛЕВІЯВЛЕННЯ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

У сучасному мовознавстві посилилась увага до вивчення властивостей дієслів, що позначають мовленнєву дію. Такі дієслова названо перформативами, а висловлення, у структурі яких вони вжиті, – перформативними.

Актуальність дослідження зумовлена доцільністю всебічного аналізу перформативних дієслів, які відображають категорійну відмінність між типами волевиявлення, й системного опису особливостей функціонування перформативних висловлень у різних комунікативних контекстах.

Метою дослідження є висвітлення основних способів актуалізації категорії модальності волевиявлення шляхом використання перформативних дієслів у художньому дискурсі.

Дослідженню категорії перформативності на матеріалі різних мов присвячені праці таких науковців, як Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, Ф.С. Бацевич, А. Вежбицька, З. Вендлер, А.О. Загнітко, Дж. Остін, О.В. Падучева, Г.Г. Почепцов, І.П. Сусов, Дж. Сьорль, Б. Фрейзер, однак у їхніх працях розглянуті лише окремі аспекти цього явища.

Уперше це питання розглянули англійські вчені Дж. Остін і Дж. Сьорль у межах теорії мовленнєвих актів. Цим ученим належить і перша класифікація перформативів. У межах свого підходу Дж. Остін вважає перформативи «...дією, яка має певні наслідки і для мовця, і для навколишніх слухачів, власне вимова перформативних висловлень є здійсненням певного акту» [4, с. 48]. На думку Дж. Остіна, власне перформативи є

операційною базою мови: «...насправді, мова має небагато, якщо взагалі має, експліцитних конвенцій, і в ній узагалі немає різких обмежень у сферах дії її правил, між семантичним і синтаксичним, де під «експліцитними конвенціями» він має на увазі правила вживання» [4, с. 56]. Терміни «перформатив» і «перформативне речення» вжиті Дж. Остіном як синоніми. Зазначимо також, що перформативом або перформативним реченням учений називає лише «...висловлення в перформативному вживанні» [4, с. 56].

Іншим базовим поняттям, на яке ми опираємось у нашому дослідженні є модальність волевиявлення. Модальність належить до важливих структурно-змістових елементів концептуальної картини світу, тому воно є складним і багатоаспектним явищем. За визначенням І. Р. Вихованця, «модальність є функціонально-семантичною категорією, яка виражає відношення змісту висловлення до дійсності або суб'єктивну оцінку висловленого» [1, с. 385]. Модальність волевиявлення О. Л. Даскалюк трактує як «здійснення вольового впливу адресанта мовлення на адресата з метою спонукати останнього до (не) виконання певних дій / (не) набуття стану, необхідних мовцеві / реципієнтові» [2, с. 81].

Модальність волевиявлення, на нашу думку, виражає співвідношення значення висловлення, сказаного мовцем, його бажання до реалізації висловленого й спосіб, у який мовець прагне це зробити.

У нашому дослідженні висловлення з модальними значеннями волевиявлення за ступенем інтенсивності іллокутивної сили поділяємо на три групи: висловлення з модальними значеннями категоричного волевиявлення, висловлення з модальними значеннями пом'якшеного волевиявлення й висловлення з модальними значеннями інтенційного волевиявлення.

Для категоричного волевиявлення характерні такі ознаки: залежність адресата від адресанта, обов'язковість виконання дії адресатом унаслідок домінувального статусу адресанта, правомірність адресанта вимагати здійснення конкретної дії, його зацікавленість у виконанні дії і її спрямованість на користь адресанта [3, с. 274]. Серед перформативних дієслів на позначення категоричного волевиявлення, проаналізованих нами на матеріалі художніх творів, виділяємо такі: *allow, order, name, sentence, curse, forbid, take, deport, require, bid, demand, claim, forsake, command,*

*grant, charge*. Розглянемо детальніше деякі перформативні дієслова й контексти їх уживання. Так, перформативне дієслово *allow* має семантику дозволу на здійснення якоїсь дії чи заборони на її виконання. Наприклад, у висловленні “*Bastards are not allowed to damage young princes*” форма вираження перформатива є імпліцитною, оскільки перформатив ужито в пасивному стані. Відсутність особи свідчить про відсутність носія дії, але однозначним є обов’язковість її виконання адресатом, оскільки дія спрямована власне на нього. Серед інших перформативів можемо виділити *claim*. Наприклад, у висловленні “*I claim her. Do as I command you, or Khal Drogo will know the reason why*” форма вираження перформатива є експліцитною, оскільки перформатив ужито у формі першої особи однини. Статус комунікантів нерівноправний: адресат залежний від волі адресанта, останній зацікавлений у виконанні адресатом дії й вона для нього є бажаною.

Для пом’якшеного волевиявлення характерні такі ознаки, як часткова залежність адресата від адресанта, необов’язковість виконання дії адресатом, його зацікавленість у виконанні дії та її спрямованість на користь адресата [3, с. 275]. Серед перформативних дієслів на позначення категоричного волевиявлення, проаналізованих нами на матеріалі художніх творів, виділяємо такі: *instruct, permit, ask, envy, fear, assume, trust, alert, remind, signal, urge, entrust, warn*. Розглянемо детальніше деякі перформативні дієслова й контексти їх уживання. Наприклад, у висловленні “*I warn you, Lannister, you’ll find no inns at the Wall*” спостерігаємо використання перформатива у формі першої особи однини. Статус комунікантів є рівноправним, перформатив позначає застереження й пораду, виконання дії є необов’язковим, однак адресат зацікавлений у цьому. У висловленні “*Lady Stark, I urge you to press on, with all haste*” спостерігаємо використання перформатива у формі першої особи однини, який указує на спрямованість дії на користь адресата.

Для інтенційного волевиявлення характерні такі ознаки, як незалежність адресата волевиявлення від адресанта, необов’язковість виконання дії адресатом, зацікавленість адресанта у виконанні дії і її спрямованість на його користь [3, с. 276]. Серед перформативних дієслів на позначення категоричного волевиявлення, проаналізованих нами на матеріалі

художніх творів, виділяємо такі: *need, deny, inform, want, wish, advise, beg, invite, assure, swear, promise, pray, request*. Розглянемо детальніше деякі перформативні дієслова й контексти їх уживання. Перформативне дієслово *need* має семантику потреби, повинності. Наприклад, у висловленні “*I need to tell my wife...*” спостерігаємо вираження адресантом потреби повідомити якусь інформацію своїй дружині. Виконавцем дії є власне адресант, дія є бажаною, однак необов’язковою для виконання. Перформативне дієслово *wish* має семантику побажання, прагнення до зміни стану справ. Наприклад, у висловленні “*My duties are here in the north. I have no wish to be Robert’s Hand*” у адресанта відсутня можливість виконати бажану дію самому, він просить про це інших або висловлює своє побажання стосовно якоїсь події. Особливо виразним є необов’язковість виконання дії, однак наявна також зацікавленість адресанта у виконанні дії.

Отже, перформативні дієслова на позначення категорії модальності волевиявлення є основою мовленнєвого комплексу, який використовує мовець для здійснення впливу на навколишнє середовище, осіб, події тощо, а також є засобами вираження інтенцій і прагнень мовця щодо бажаних дій чи результатів.

### Список використаних джерел

1. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови. Київ, 2004. 398 с.
2. Даскалюк О. Л. Мовні засоби волевиявлення у творах Лесі Українки. Лінгвостилістичні студії. Луцьк, 2014. Вип. 1. С. 80-87.
3. Куравська Н. Ю. Експліцитні перформативи як індикатори інтенсивності волевиявлення. *Ukrainistika: minulost, přítomnost, budoucnost III: jazyk*. Brno, 2015. С. 271–281.
4. Austin J. L. *How to Do Things With Words*. Oxford, 1962. 162 p.

**Anton Kurapov**  
*Taras Shevchenko National University of Kyiv*  
*Kyiv (Ukraine)*

### CULTURAL BARRIERS IN COMMUNICATION

The problem of interaction and mutual understanding of cultures is especially relevant for modern society in connection with the complex social modernization processes experienced by it, the

profound transformation of American culture and intense interethnic relations. Thus, in the process of perceiving each other, representatives of different cultures often encounter difficulties and obstacles that interfere with their mutual understanding and can lead to conflict situations. Researchers define such difficulties in communication by the term “intercultural barriers”. Intercultural barriers arise for a number of reasons that need to be understood and it is necessary to develop a strategy for overcoming them.

Kapur outlines language barriers among communication barriers. These barriers in intercultural communication arise because representatives of different cultures use different models of perception of social reality through symbolic systems, which is reflected in the used language constructions, styles of oral and written communication [1]. Problems of a linguistic nature often become the first (and consequently the most memorable) difficulties in communicating with representatives of other cultures. It is almost directly linked to the problems with psychological wellbeing since barriers that arise as a result of the linguistic inaccuracies are the most stressful almost for any individual that decides to initiate interaction between cultures. As a result, it is rather necessary to focus on the problem of the language as the primary barrier of intercultural communication and communication as such.

Rampur writes in his article that conduct and human nature can be a barrier to communication. Culture affects a person’s personality, and personality, in turn, affects the way of thinking [2]. The diversity in characters can lead to a disconnection in individuals. Extroverts can communicate without difficulty, and introverts cannot [2]. Good communication is conceivable just if both parties are prepared to communicate, ready to comprehend the distinctions as a part of their characters and comprehend their own disparities. However, this concept remains rather vague and requires further specification. The nature of a human being may not be viewed as a separate and a single reason for the emergence of cultural barriers in communication. It should be mainly linked to the issues that have rather psychological origins.

Vulcan additionally makes reference to in his article that different religions or positions can go about as a barrier to communication on a personal or professional level. Some of the time an individual may feel awkward in speaking with individuals from different religions. This is primarily a result of the distinction in



convictions that they share [3]. Worldview affects the way of thinking, which can lead to differences in views [3]. Nevertheless, we have to comprehend the purposes behind these distinctions, and if this is done, religion will no longer stay a social barrier to communication. Religion in this situation might be viewed as one of the most significant barriers that prevents intercultural dialog from emerging. The latter has always been a strong regulator of internal and external relations between nations and ethnicities and that is why many of the world communities are strictly divided among each other basing exclusively on the religious criteria.

Kapur advises a series of solutions in order to overcome cross-cultural barriers. When communicating with a person or group, one must use a language that they are familiar with [1]. Likewise, one needs to have respect for individuals from different cultures and their values and convictions. When communicating, one should not use terms or references that are exclusively related to a particular culture [1]. Knowing various cultures and traditions will help to get along with individuals from different cultures. Practical knowledge of a second language is additionally a powerful method to decrease the effect of cultural barriers to communication [1]. Moreover, most importantly, this applies to people from other cultures with respect, this will help to establish an adequate connection.

Having analysed the cultural barriers in communications, it can be said that the surest way to overcome them is to remain tolerant of other people. The presence of barriers in intercultural communication is an incentive for the development of intercultural competence since it puts the person before the need to obtain new knowledge about the culture of partners, makes it necessary to improve his/her own communication skills, develop the ability to feel the peculiarities and mentality of a foreign culture. Thanks to these processes, the individual becomes able to adequately anticipate the prospects of communication with representatives of other cultures, more effectively achieve the goals of intercultural interaction, and more fully satisfy his/her cultural needs.

## References

1. Kapur, R. 2018. Barriers to effective communication. University of Delhi. Available at: <https://drexel.edu/goodwin/professional-studies-blog/overview/2018/July/6-barriers-to-effective-communication/>

2. Rampur, S. 2018. Identifying the cultural barriers to effective communication. Available at: <https://socialmettle.com/cultural-barriers-to-effective-communication> [Accessed: 30 September 2019].
3. Vulcan, N. 2018. What are cultural barriers?. Available at: <https://classroom.synonym.com/what-are-cultural-barriers-12082418.html> [Accessed: 30 September 2019].

*Мирослав Куртинець*

*Хмельницький національний університет*

*м. Хмельницький (Україна)*

## **РИТОРИЧНІ УМІННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТА НАВЧАННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ**

У контексті сучасного розвитку України міжнародні відносини та співробітництво з країнами Європи набуває важливого значення. З урахуванням цього зростає необхідність висококваліфікованих філологів, які досконало володіють іноземними мовами, зокрема мовами країн-членів ЄС. Однією із таких мов, яка наразі є доволі популярною та вимагає добре підготовлених фахівців-філологів, є польська мова. Варто також підкреслити, що на сучасному етапі розвитку та модернізації освіти виникла необхідність покращення існуючих методів навчання, зокрема й у філологічних напрямках. Одним із таких напрямків, що потребує модернізації, є риторичні методи, спрямовані на покращення комунікативної культури філолога. Наразі серед випускників-філологів спостерігається неналежне володіння всіма мовленнєвими навичками, такими як вміння чітко та лаконічно висловлювати власні думки, брати участь у дискусії або формулювати тези тощо. Пояснити це можна фактом відсутності в багатьох закладах вищої освіти належного викладання курсу «Риторики», який має сформувати в майбутніх філологів відповідні навички та вміння. Зважаючи на це, дослідження риторичних умінь у процесі навчання та вивчення польської мови є актуальним питанням.

На думку українського науковця-лінгводидакта М. І. Пентилюк, позитивні зрушення в реформуванні освіти України останніми роками особливо активізувалися, що дало змогу виявити дефіцит мовленнєво-мисленнєвої та комунікативної культури випускників у різних сферах суспільного життя:

академічній, політичній, судовій, діловій тощо. Не досягнувши належного рівня цих умінь, учні не можуть творчо будувати висловлювання, міркувати над проблемою, аргументувати свої думки, переконувати інших.

Передусім розглянемо поняття «риторика». Сам термін походить від давньогрецького слова «оратор» та означає теорію ораторського мистецтва. Упродовж століть наукова думка щодо сутності поняття «риторика» змінювалася і на сьогодні тлумачення відповідного терміну розширилося. Наразі серед науковців немає одноставної думки щодо тлумачення поняття «риторика» [3, с. 8].

Сьогодні очевидно, що сферою інтересу риторики є спілкування, комунікація. Інколи її навіть визначають як теорію та майстерність ефективного (цілеспрямованого, впливового, гармонійного) мовлення. Однак слід зазначити, що спілкування – це надзвичайно складний і багатогранний феномен, який вивчає багато наук, зокрема, лінгвістика, психологія, філософія тощо. Тому таким способом специфіка риторики не прояснюється. Завдання дисципліни мають вужчий характер. Спробуємо визначити особливості риторики через встановлення її предмета. Предмет риторики – це публічний виступ у процесі комунікації.

Риторика є комплексною наукою, тобто її місце – на стику, пересіченні, до того ж багаторівневому, низки наук, таких як етика, філософія, логіка, еристика, психологія, лінгвістика, сценічна майстерність. Інакше кажучи, риторика начебто вбирає в себе з інших наук такі змістовні компоненти, які в системі визначають риторику як науку про закони ефективної мисленнево-мовленнєвої переконуючої діяльності. При цьому кожний компонент, пересікаючись та взаємодіючи з іншими, наповнюється якісно новим, перетвореним змістом, ніж це було в складі тієї чи іншої науки. Таким чином, риторика – це не просто сума різних змістовних компонентів, а наука, яка органічно інтегрує в собі необхідні знання [2].

Зазначимо, що у студентів-філологів у процесі вивчення польської мови важливим є формування насамперед комунікативної компетентності. Вона формується на основі комунікативної компетенції, яка є сукупністю знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також уміння ефективно застосовувати ці знання в конкретному спілкуванні [1, с. 162]. Володіння основами риторичних умінь та

знань є важливим елементом мовно-комунікативної компетенції. Саме наявність риторичних умінь допомагає в становленні людини як особистості, яка має цінність для суспільства. Крім того, риторичні вміння сприяють професійному зростанню, гармонізації особистісного, професійного й суспільного діалогу. Недостатньо сформована риторична компетенція або взагалі відсутність відповідних навичок помітно знижує рівень фахівця, позбавляючи його професійної перспективи, оскільки знання з риторики як лінгвокультурологічної науки й мистецтва ефективної усної переконувальної комунікації є фундаментом освіченості та професіоналізму.

Загалом дисципліна «Риторика» покликана навчити майбутніх фахівців польської мови ефективного мовного впливу, практичним риторичним навичкам, що дозволять їм краще володіти власною промовою й досягати успіху в професійній діяльності. Метою дисципліни є знайомство студентів із законами спілкування, монологічного й діалогічного висловлювань, умінням переконувати та грамотно будувати свої стосунки у професійній діяльності (з підлеглими, колегами й керівниками), уникати зайвих конфліктів, що виникають через невміння фахівців передати свою думку, у процесі виконання майбутніми філологами своїх професійних обов'язків. Програма зазначеної дисципліни має містити два змістових модулі, які розкривають базові категорії, відомості про розвиток риторики, риторичні закони, модель риторичного ідеалу вчителя-словесника, принципи й особливості педагогічної риторики, взаємодію мовних і невербальних засобів у педагогічному дискурсі, жанри педагогічного мовлення. Відповідно до специфіки курсу опанування риторичних відомостей має прикладне спрямування на оволодіння стратегіями й тактиками переконливого педагогічного мовлення з урахуванням форм, типів, стилів, жанрів мовлення. Зміст програми передбачає оволодіння студентами риторичними вміннями, практичним досвідом красномовства в різних професійно-педагогічних ситуаціях.

Зокрема, для формування риторичних умінь необхідно застосовувати на заняттях із польської мови елементи риторики, адже не у всіх закладах вищої освіти «риторика» належить до окремих дисциплін. Це можливо насамперед із засвоєнням студентами елементарних знань про риторику, ознайомлення з

технікою публічного мовлення, етапів виступу, вмінь аргументувати та доводити свою думку, правил проведення дебатів.

Набута студентами-філологами під час навчання в закладах вищої освіти філологічна освіченість уможливлуватиме високий рівень подальшої професійної самоосвіти, сприятиме реалізації фахових знань у продуктивні й цивілізовані способи мисленнево-мовленнєвої діяльності, сприятиме формуванню комунікативної та риторичної культури наукової та професійної еліти.

Загалом, з усього вищевикладеного можна стверджувати, що риторичні навички та вміння необхідно використовувати при вивченні студентами польської мови. Це пов'язано з тим, що вивчення польської мови та риторика тісно переплітаються, адже в курсі польської мови інтерес до риторики пов'язаний із культурою проблеми спілкування та побудовою текстів різних жанрів, мовленнєвим етикетом, стильовими особливостями тексту. Крім того, належне вивчення риторичних умінь дозволяє покращити ефективність вивчення мови та зробити заняття більш цікавими. У цьому випадку, завдання, які покладаються на викладача, полягають у створенні необхідного активного мовленнєвого середовища, для того щоб у студентів-філологів виникла природна потреба говорити та використовувати отримані знання в живому спілкуванні та не існувало мовленнєвого бар'єру.

У студентів-філологів, які вивчають польську мову, може виникати страх перед спілкуванням іноземною мовою, зокрема, із носіями мови, тому завдання викладача полягає у допомозі студентам подолати психологічний бар'єр, налаштувати на впевнене висловлювання своїх думок. Методи риторики дозволяють засвоїти студентами певні навички, необхідні для ефективного здійснення успішної взаємодії з іншими членами суспільства, зокрема, й з іншомовними, як у професійному, так і в побутовому спілкуванні.

### **Список використаних джерел**

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. К.: ВЦ «Академія», 2004. 324 с.
2. Климова К.Я. Лекційне красномовство в підготовці майбутніх учителів-риторів до професійної діяльності. Збірник наукових праць (за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-

- конференції 23 квітня 2015 р.). За ред. проф. К. Я. Климової. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 220 с.
3. Колотілова Н.А. Риторика. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2007. 232 с.

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

### **QR CODE INTEGRATION INTO ESP COURSE AT TECHNICAL UNIVERSITY**

The modern period of the society development is characterized by the influence of information technologies that penetrate into all spheres of human activity, ensure the dissemination of information, form a global educational information space. One of the approaches of the modern education is associated with the use of mobile technologies for teaching various subjects [1]. The teacher's understanding of the processes underlying the functioning and development of the modern system of teaching foreign languages helps to choose the most effective way to achieve the desired learning outcomes.

With this in mind, we would like to focus on QR (quick response) codes integration into the foreign language teaching. These codes are miniature media that store information. Using squares in black and white, these data are specially encoded. In addition, decryption is carried out using simple scanning devices. Today the technology of QR-coding is of little use in education, although its capabilities are very wide. It provides with the opportunity to expand the content of the material being studied, put a problematic question on the fields, offer additional literature for study, conduct surveys, give material for listening, etc. QR code technology can be used in methodological work: for seminars, master classes, trainings, creation of information stands and methodical weeks. This technology contributes to the achievement of several important goals in teaching students:

- fostering the motivation for self study and cognitive activities;
- introduction of digital methodological educational resources into the educational process;
- suggests a new organizational form attractive to students.

By means of these codes, you can give students text and links to Internet resources in a format that allows them to use their own mobile devices. In the form of a QR code, you can give the text for reading, a link to the website or any educational resource. The proposed tool in teaching English using mobile devices not only continues the previous traditions of teaching foreign languages using technical devices, but also expands them through the use of fundamentally new features of mobile platforms. The proposed approach extends the environment for teaching a foreign language, taking it beyond the boundaries of a computer application and even a computer network. The experience gained in using the proposed technology has shown their feasibility and effectiveness in modern implemented educational practice. QR codes provide teachers with some benefits: it can contain large volume of information, high speed of decoding, high level of accessibility, is readable in any directions.

In our opinion, one of the most valuable benefits of this technology for students of higher school is a great possibility to empower students with skills of autonomous learning skills as well as self-education and self-assessment. By linking to correct answers or reliable sources, we help students find necessary information or perform self-assessment without teachers direct interaction that sometimes is not desirable for students. Students are allowed to work at their own pace and focus achieving self-defined goals.

There are varied way of QR codes integration into the educational process: quests, tests, competitions, excursions, displays, projects etc. We would like to share some ideas for QR codes application:

1. QR Stations for self-directed learning are suitable for mix ability students' classes. A teachers suggests students scan QR code to get the tasks of different levels of difficulty and complete it by themselves with following up teacher's monitoring;

2. Collaborative learning stations: students have to work in groups to solve the task that might be a part of the project for the whole group;

3. Citing codes : students can use QR to link out to sources they use for projects or research, for paper writing;

4. Link to additional educational resources: if students need more information or more exercising and a teachers does not have

much time for handouts preparation, suggest a code with links to additional interactive resources.

5. Links to online how-to manuals: students often ask questions how to write a report, argumentative essay, how to write a manual or a safety instruction. We can prepare them a code with necessary link to how to do the task instead of time-consuming explanation.

6. Check spelling, definition, synonyms of the word: we can give links to online dictionaries ;

7. Grammar explanation resources: links to useful sites, educational videos or even books;

8. Questionnaire creation: suggest students answering questions immediately while a speech or students can vote to show immediate feedback;

9. Self check rubrics: in order to remind students about the structure of the essay, rules of citations, order of the project performance we give links to necessary rubrics with order or criteria for self-reflection.

Thus, there are many ways and methods of activating the educational student activities using technology QR codes. High level of accessibility, innovative form, surprising moments, quizzed tasks and availability of the technology is a great benefit, that makes QR codes integration a truly powerful tool to enhance students' motivation to learning foreign languages.

## References

1. Kossey, J., Berger, A., Brown, V. (2015). Connecting to educational resources online with QR codes. *FDLA Journal*, 2(1). Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/fdla-journal/vol2/iss1/1/>
2. Law C. (2010) QR Codes in Education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 3(1), p. 85–100.
3. McCabe, M., & Tedesco, S. (2012). Using QR codes and mobile devices to foster a learning environment for mathematics education. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 1(1), 37-43. <https://doi.org/10.20533/ijtie.2047.0533.2012.0006>



## **МОДАЛЬНІ СЛОВА ЯК ОСОБЛИВИЙ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНИЙ РОЗРЯД СЛІВ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)**

Наразі проблема модальності залишається однією з найактуальніших мовознавчих проблем. Модальні слова та словосполучення також донині залишаються маловивченим явищем у сучасній лінгвістиці як один із найсуперечливіших структурно-семантичних розрядів слів (Ш. Баллі, О.І. Беляєва, В.В. Виноградов, Л.С. Єрмолаєва).

Актуальність дослідження полягає у визначенні поняття «модальність» та вивченні лексичних засобів вираження модальності.

Модальність як екстралінгвістична категорія виражає ставлення мовця до реальності [4, с. 308] і є досить цікавим та специфічним граматичним явищем. На думку Н.Й. Вус, основоположними є такі тлумачення терміну «модальність» у сучасній лінгвістиці:

1) модальність – це відношення змісту висловлення до дійсності (В. Виноградов, А. Мірович, К. Свобода та ін.);

2) модальність – відношення мовця до змісту висловлювання (І. Беллерт, А. Вежбицька, В. Малджієва та ін.);

3) модальність – комбінація відношення змісту висловлення до дійсності та відношення мовця до змісту (У. Гаєвська, В. Шмілауер).

Отже, модальність є досить складним багатоаспектним поняттям, яке включає в себе декілька явищ, що накладаються одне на одного [4, с. 122-123]. Модальність є загальномовним явищем і тому має певні засоби реалізації як в англійській, так і в українській мові. Наприклад, модальність виражається через фонетичні, граматичні, лексико-граматичні та лексичні засоби.

Лексичними засобами вираження модальності є:

1) модальні слова і вирази (англ.: *perhaps, evidently, scarcely, no/little possibility*; укр.: *певне, напевно, десь-то, навряд/наврядчи, справді/насправд* та ін.)

2) вставні слова та вирази (англ.: *certainly, of course, surely, definitely, really, in fact, indeed, naturally, no doubt, without doubt, it is natural* та ін.; укр.: *безперечно, безумовно, без сумніву/не має сумніву, зрозуміло, певна річ, як відомо* та ін.)

3) модальні частки, що є характерною особливістю української мови (*таки, справді, дійсно*) [7, с. 71].

Ще з початку XVIII ст. мовознавці виділяли окрему групу слів з модальним відтінком у значенні. В сучасній граматиці ведеться широка дискусія про визначення частиномовного статусу модальних слів. Відомий дослідник В. Виноградов відносить модальні слова до слів, які перебувають за межами частин мови, тому що синтаксичні функції і семантична будова слів відрізняється від функцій та семантики самостійних частин мови. Проте деякі вчені не поділяють думки В. Виноградова. Сучасний югославський дослідник Й. Вукович усі частини мови поділяє за функціями на головні і другорядні (допоміжні). Він відносить модальні дієслова до допоміжних частин мови. Російський мовознавець О. Тихонов збільшує кількість частин мови за рахунок семантико-граматичних груп лексики, які розглядалися в межах традиційної класифікації як підгрупи. Він включає до частин мови модальні слова.

У лінгвістичній традиції англійські модальні слова, що називаються також егоцентричними (Ю. Степанов) і дискурсивними (О. Разлогова), визначаються як незмінні лексико-граматичні одиниці без чітких формальних ознак, які мають обмежену сполучуваність, виражають ставлення мовця до повідомлюваного (В. Виноградов, С. Воронова) і виконують у реченні парентетичну функцію. Існує велика кількість семантичних класифікацій, згідно з якими модальні слова розглядаються як показники впевненості (*certainly, surely, apparently, undoubtedly*), бажаності / небажаності дії (*happily / unhappily*) (О. Івін, Е. Коктова), достовірності повідомлення (О. Разлогова), при цьому висловлювана мовцем впевненість може різнитись низьким (*hardly, scarcely, unlikely*) або високим (*indeed, certainly, surely*) ступенем.

З огляду на синтаксичну функцію модальні слова позначаються як ад'юнкти (Т. Ернст), диз'юнкти (С. Грінбаум, Р. Квірк, Дж. Ліч, Я. Свартвік), субнекси (О. Єсперсен), реченнєві прислівники (Я. Біренбаум), парентетичні прислівники (М. Грін),

прислівникові модальні оператори(О. Вольф). Утім, класифікації модальних слів за їхніми семантичними властивостями та синтаксичною функцією й досі не розроблено [2, с. 5].

Модальні слова є лексичним засобом вираження модальності і виражають суб'єктивне ставлення мовця до висловлювання у реченні. Модальні слова виражають оцінку мовця, відношення між твердженням у реченні та реальністю. Ці відношення можуть різнитись ступенем упевненості, сумніву, бажаності дії вираженої в реченні [3, с. 279].

Семантично Н. Кобріна поділяє модальні слова на три групи:

1) слова-твердження: *certainly, of course, indeed, surely, decidedly, really, definitely, naturally, no doubt* etc. “*And the worst of it was, he had just done serious magic, which meant that he was almost certainly expelled from Hogwarts*” [5, p. 31].

2) модальні слова-припущення: *perhaps, maybe, probably, obviously, possibly, evidently, apparently* etc. “*It was probably just a stray dog*” [5, p. 54].

3) модальні слова, що дають оцінку висловлювання з точки зору бажаності чи небажаності: *luckily, fortunately, happily, unfortunately, unluckily* etc. “*Unfortunately, classes will be disrupted in February by a nasty bout of flu*” [5, p. 104].

Отже, модальність – це комплексна, багатоаспектна семантична категорія, що виражає суб'єктивне ставлення мовця до висловлюваного. На лексичному рівні модальність виражається у модальних словах та виразах, які викликають неабиякий науковий інтерес у вчених. На сьогодні не існує єдиної думки щодо статусу модальних слів у мовній системі та не створено чіткої класифікації модальних слів. Модальні слова це особливий розряд слів, який потребує подальшого розгляду, зокрема з урахуванням корпусного підходу до дослідження мовних явищ.

### Список використаних джерел

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М. : Сов. энциклопедия, 1969. – 608 с.
2. Вус Н.Й. Модальність та її трактування у працях дослідників / Н. Й. Вус // Слов'янський збірник. – Одеса, 2006. – Вип. 12. – 128 с.
3. Ігіна З.О. Модальні слова у персонажному мовленні: семантичний та прагматичний аспекти (на матеріалі прози англійського й американського модернізму) : автореф. дис. на здобуття наук.

- ступеня канд. філ. наук : спец. 10.02.04 «германські мови»/ Ігіна З.О. – Київ, 2009. – 20 с.
4. Корнеева Е. А. Грамматика английского языка: Морфология : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / Е.А. Корнеева, Н.А. Кобринна. – Москва: Просвещение, 1985. – 288 с.
  5. Корунець І.В. Теорія і практика переклад (аспектний переклад) / Ілько Вакулович Корунець. – Вінниця: «Нова книга», 2001. – 448 с.
  6. Селіванова Олена Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія./ Олена Селіванова. – Полтава: Довкілля – К., 2006. – 716 с.
  7. Суржикова І. Формування перекладацьких навичок у студентів-філологів при вивченні модальності англійської мови / І. Суржикова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. –2007. – Вип. 20. – С. 70-75.
  8. Rowling J. K. Harry Potter and the Prisoner of Azkaban / J. K. Rowling. – The USA: Scholastic Press, 1999. – 433 p.

*Юлія Літкович*

*Луцький національний технічний університет  
м. Луцьк (Україна)*

## **ПЛЕОНАЗМИ ЯК СВДОМЕ МОВЛЕННЄВЕ ВДХИЛЕННЯ**

Вивчення закономірностей розвитку мови неможливе без розуміння механізмів збагачення структури й системи мови, які опираються на її внутрішні можливості й тенденції. Плеоназми є важливими внутрішніми ресурсами збагачення лексики сучасної англійської мови. Основна причина розвитку мови як засобу спілкування полягає у її здатності знаходити все нові й нові форми для вираження думки [1, с. 26]. Плеонастичність мовлення є однією з таких форм тісно пов'язаної з проблемою економії та надлишковості мовлення. Їх постійне протистояння є однією з умов розвитку мови. На думку А. Мартіне, мовна еволюція визначається постійним протиріччям між властивими людині потребами спілкування та її прагненням звести до мінімуму свою розумову і фізичну діяльність [2, с. 126].

Плеоназм (від грец. πλεονασμός – надмірність, перебільшення) – це явище мовної системи й мовлення, репрезентоване надмірною кількістю граматичного й лексичного забезпечення змісту повідомлення [4, с. 466]; фігура мови, побудована на повторі слів або афіксів з тотожним чи подібним

значенням – повторенні, що з суто логічного погляду може видатися зайвим, але насправді не позбавленим певних семантичних і стилістичних функцій [5, с. 491]. У більшості випадків плеоназми ототожнюються з надлишковістю за рахунок використання рівнозначних (однозначних) елементів або їх безпосереднього перекладу з грецької мови [3, с. 211]. Суть цього явища полягає у присутності двох і більше знаків для передавання одного й того ж самого граматичного чи семантичного змісту у системі мови чи реалізованому мовленні. Плеоназми можуть бути загально або мало вживаними. Останні є стилістично маркованими як архаїчні, поетичні й контекстуальні. Найпоширенішими є загальноновживані плеоназми. Немарковані загальноновживані плеоназми є постійною властивістю мови, її нормою. Їх вживання у мові виправдано тим, що вони служать для уточнення, виділення й підсилення семантично провідного компонента (*absolutely sure, actual experience, blend together, collaborate together*):

(1) *There's no way to be **absolutely sure** (Cosmopolitan).*

(2) *Have you had **actual experience** at welding?(Weldon).*

(3) *Their voices **blend together** in lovely harmony (LDCE).*

(4) *When teachers **collaborate together**, the best ideas combine together (Daily adventures).*

**Архаїчні плеоназми** зустрічаються у письмових джерелах раннього періоду і складаються із архаїчних елементів. Однак, архаїчні плеоназми є пізнавальним фактичним матеріалом, який розкриває достовірні життєві умови і побут людей у конкретний історичний період. Тому вони можуть служити у текстах авторів художніх творів спеціальним стилістичним прийомом. Вони можуть бути об'єктом лінгвістичних досліджень у плані діахронії й етимології, а також служать етимологічним матеріалом для істориків, етнографів, мистецтвознавців і т.д.

Прикладами архаїчних плеоназмів на лексичному рівні є наступні сполучення: *by hook or by crook* – «*всіма правдами і неправдами*» (досл. *не гаком, так гачком*), *a hue and cry* – «*оголошувати про розшук і арешт злочинця-втікача*» (досл. *галас і крик*), *not a jot or tittle* – «*ні на йоту, ні краплі*» (досл. *ні трішки, ні краплі*), *kith and kin* – «*рідні й близькі*» (досл. *знайомі і родичі*); *null and void* – «*що втратив законну силу*», «*анульований*» (досл. *нуль і пустота*), *part and parcel* – «*невід'ємна частина*» (досл. *частина і доля*), *rack and ruin* – «*абсолютне руйнування*», «*повне*

банкрутство» (досл. катувати і руйнувати), *weird and wonderful* – «дивний і прекрасний» (досл. химерний і чудовий), *without let or hindrance* – «без перешкод», «безперешикодно» (досл. без завади й перешикоди) та ін.

Соціальні екстралінгвістичні фактори сприяли переходу загальноновживаних плеоназмів у архаїзми.

(5) *The police are going to get these guys, **by hook or by crook*** (LDCE).

(6) *These days when there is so much of **hue and cry** amongst private loan agencies, each trying to downplay the merits and work of the other* (LDCE).

(7) *New York Times columnist David Brooks and others argue that the tea party movement is **kith and kin** of the 1960s New Left* (LDCE).

(8) *The contract was declared **null and void*** (LDCE).

(9) *Working irregular hours is all **part and parcel** of being a journalist* (LDCE).

(10) *The house had been left to go to **rack and ruin*** (LDCE).

**Контекстуальні плеоназми** – це сполучення синонімічних або близьких за значенням слів, які вживаються тільки у конкретному мовному контексті. Значення його компонентів зближується тільки в умовах певного контексту: *black tea without milk* – «чорний чай без молока».

(11) *When participants drank 2 cups of **black tea without milk**, they experienced an increase in cardiovascular function* (Food Editorials).

Як видно із вищенаведених прикладів, поза контекстом значення слів *black tea* – «чорний чай» і *milk* – «молоко» не співпадають, а отже, не є синонімами. Словосполучення *black tea without milk* стає плеонастичним у контексті, адже в Англії згідно традиції п'ється з молоком тільки чорний чай. До зеленого чаю не додається молоко, тому ми не можемо зустріти словосполучення *green tea without milk*. Отже, англійці розуміють словосполучення *tea without milk* – «чорний чай без молока», а *black tea without milk* є плеоназмом, адже у другому компоненті *tea without milk* закладене значення чорного чаю.

**Плеоназми-епітети** – це сполучення синонімічних або близьких за значенням слів з атрибутивно-означальними відношеннями, який служить як особливий стилістичний прийом

для підсилення виразності мовлення. Компонентами стилістичних плеоназмів є тавтологічні сполучення, які за рахунок своєї частоти і вживаності у фольклорі – стали функціонувати у мові художньої прози як постійний епітет. Наприклад: *red blood* – «червона кров», *white snow* – «білий сніг», *strong poison* – «сильна отрута» *та ін.*

(12) *Oh that was strong poison, Lord Rendall, my son. Oh that was strong poison, my handsome young man (Carthy).*

Як видно із прикладів, вживання плеоназмів-епітетів у художніх творах і фольклорі надає образності та сприяє підсиленню враження на слухачів, допомагає яскравіше окреслити сюжет творів. Однак, подібні сполучення, взяті окремо, поза контекстом, порушують норми мови, створюють надлишок інформації і тим самим стають тавтологічними. Тут порушення норми полягає у тому, що створюються сполучення, у яких одне зі слів семантично надлишкове, так як його значення повністю включене у значення іншого без функції підсилення, виділення і конкретизації. Наприклад, *red blood* – «червона кров» і *blood-red* – «криваво-червоний». Так, у останньому сполученні елемент *blood* – ‘кривавий’ підкреслює й підсилює значення слова *red* – «червоний», а у сполученні *red blood* – «червона кров» такої функції немає.

Таким чином, плеонастичні висловлення є свідомими мовленнєвими відхиленнями і внаслідок втрати первинного значення бувають обмежені у вживанні й використовуються як особливий стилістичний прийом тільки в певному контексті.

### Список використаних джерел

1. Кодухов В.И. Общее языкознание : учебник. Москва, 2013. 302 с.
2. Мартине А. Принцип экономии в фонетических изменениях. Москва, 1960. 260 с.
3. Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов. Москва, 2004. 440 с.
4. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. Полтава, 2006. 716 с.
5. Українська мова : енциклопедія. Київ, 2004. 752 с.

### Джерела ілюстративного матеріалу

1. Carthy M. Lord Randall [Режим доступу] : [http:// mainlynorfolk.info/martin.CCarthy/songs/ lordrandall.html](http://mainlynorfolk.info/martin.CCarthy/songs/lordrandall.html)
2. Cosmopolitan. – London : The National Magazine Co Ltd., 2000. P. 16.

3. Daily adventures [Режим доступу] : <http://dailyadventures.com/index.php/2012/12/18/alice/>
4. Food Editorials // When Should Tea Drinkers Add The Milk? [Режим доступу] : [http://www.streetdirectory.com/food\\_editorials/beverages/teas/when\\_should\\_tea\\_drinkers\\_add\\_the\\_milk.html](http://www.streetdirectory.com/food_editorials/beverages/teas/when_should_tea_drinkers_add_the_milk.html).
5. London Dictionary of Contemporary English (LDCE) Online [Режим доступу] : <http://www.ldoconline.com/>.
6. Weldon F. The Bottom Line and the Sharp End. Polaris and other Stories. London, 1985. P. 110.

**Ірина Лопатинська**  
*Донецький юридичний інститут МВС України*  
*м. Кривий Ріг (Україна)*

## **“CLOUD-BASED” TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

In the context of intensive processes of informatization, the issues of improving the efficiency of both collective and independent work of cadets and students of higher education institution come to the first place. The technical means used in various fields of science and daily life have brought new opportunities to our lives and, accordingly, to the system of education. Effectiveness of interaction and cooperation between the participants of the educational process in the collective activity is conditioned by the using information technologies in foreign language lessons in the process of preparing cadets and students for their professional activity.

The most effective in the pedagogical process of higher education institution are technologies aimed at the following: to make the creative environment of educational space (conditions for the most complete satisfaction of intellectually creative self-development of cadets and students); to establish dialogue interaction and provide psychological comfort for the participants of the educational process; create an atmosphere of collaboration between teachers and students in the process of collaborative intellectual-creative activity by modelling situations and clarifying them with the help of Internet technologies. These required technologies have led to the development of a new direction in education, the so-called “cloud - based”. A cloud-based teaching management system is a web-based platform that teachers can use to deliver, track and report on online courses assigned to their



students to complete. All of the teaching takes place online and the resulting data is stored in the cloud. Cloud-based solutions offer a hosted platform with no installation requirements so you can focus on investing your time in creating and delivering online courses. They differ to traditional, behind-the-firewall, teaching management system software applications which usually require in-house installation on your institute's IT servers and the on-going maintenance that comes with that.

Cloud-based teaching technologies mean technologies that allow you to organize your teaching process with mobile devices such as a Smartphone, handheld laptops, laptops, gadgets, and more. Cloud technologies provide the opportunity to learn a foreign language directly with native speakers without even leaving the country. Classical cloud-based environments allow multiple users to work on the same projects at the same time, regardless the location. For projects that can be digitally completed, Power Point reports and presentations, these tools can be invaluable when learning a foreign language. The cloud learning model is based on basic pedagogical principles and potential resources of information and communication technologies. The process of mastering a foreign language includes a specific algorithm of teacher and the student's actions, which is based on an ordered set of stages of the learning process, through general and (or) personal study of structured educational resources, activities in educational associations. In the process of "cloud" training, verbal, visual and practically oriented teaching methods change.

The verbal methods (lecture, explanation, conversation, discussion, consultation, etc.) present multimedia technologies in the form of audio, video, graphic fragments, hypertext, hypermedia, media, slide lectures, live or recorded sound (speech), blog, forum, chat, video conferencing.

The visual methods of "cloud" training are implemented by cognitive-visual images through media collection, video, hypertext, hypermedia, interactive maps, visual-shaped geometric-graphical models, interactive computer workshops, an interactive whiteboard and a graphic tablet

Practically oriented method of teaching a foreign language (exercises, practical classes and test work) can be implemented through a computer workshop, interactive tests, computer simulators, simulators, etc. Teachers can create assignments and projects, and

students can access them, and work with the material using a Smartphone or other compatible mobile device

Students, cadets and trainees are constantly able to access their gadgets, which greatly facilitates the process of learning a foreign language, as accessibility, mobility, integration and contact are the basic principles of “cloud” learning.

The availability of a cloud-based learning environment provides access to content (meaningful or meaningful filling of information resource), and provides a mechanism for interacting with other participants in the learning process – students, cadets, trainees and teachers, and with sources of necessary information (documents, textbooks, teaching aids), standards, programs, etc.)

The mobility of the foreign language learning process is possible in the presence and with the help of a “cloud” environment: Smartphone or tablet, laptop or directly from the computer cabinet with full-time study at any time and place. Access to the cloud provides continuous use of the materials of the discipline under study, providing a wider range of reliable information

Integrity of the “cloud” learning environment is a combination of physical (traditional) and digital (non-traditional) approaches, so available and diverse forms of students' knowledge and understanding of information, ensure their high quality of knowledge and competence in the learning process. Contractibility is the interconnection of all participants in the cloud learning process, that is, cooperation with both teachers and students, cadet learning a foreign language, as they have the opportunity to establish contact with both local and global communities through social media. - Twitter, Facebook, Instagram platforms for discussion and, understanding information deeper.

So, nowadays in the conditions of development of educational information means, “cloud” learning environment will always be a combination of communication components in the implementation of this learning process: physical, personal and digital contact; mastering the means of “cloud” technologies can be considered as an indicator of innovative culture, as well as professional training of a specialist, which corresponds to the general tendency of development of innovations in the sphere of education.

## **ПЕРЕКЛАД ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙ ТА ПОЧУТТІВ У СУЧАСНИХ АНГЛОМОВНИХ ПУБЛІКАЦІЯХ**

Кожна людина під час комунікації висловлює не тільки свої думки, але й своє ставлення та емоції. Найбільш яскравим проявом психічної діяльності людини вважаються саме емоції, які привертають увагу дослідників з різних сфер. Емоційність, виразність та багатство мовця під час комунікації виражається й через уживання фразеологічних одиниць. Варто зазначити, що на сьогодні складна семантико-структурна система вміщує велику кількість неофразеологічних одиниць, які у свою чергу створюють окреме фразеосемантичне поле.

Утворення неофразеологічних одиниць зумовлене, головним чином, діяльністю людини і її поведінкою. Потреба в комунікації зумовлює процес пізнання та аналізу неофразеологічних одиниць людиною не тільки для того, щоб здобути певні знання та уявлення про світ, але й сприймати себе в загальній картині світу. Особливу увагу лінгвістична наука приділяє вивченню саме емоційного аспекту комунікації, який спрямований на визначення взаємозв'язку емоційних переживань особистості з її когнітивною сферою та поведінкою у певній комунікативній ситуації.

Для того, аби найяскравіше передати емоції та переживання публіцистами використовуються певні мовні засоби, які представлені лексичними одиницями різних рівнів, хоча найбільш ефективними, наразі, є саме лексичні й неофразеологічні одиниці. Для того, щоб як повніше проаналізувати особливості функціонування неофразеологічних одиниць на позначення емоційного стану людини, варто скористатися систематизацією К.С. Ізарда. За його класифікацією, тематичне поле фразеологічних одиниць «Емоції та почуття людини» в українських та англійських мовах вміщує десять тематичних груп: 1) зацікавленість – збудження; 2) задоволення – радість; 3) здивування; 4) горе – страждання; 5) гнів – лють; 6) відраза – гидливість; 7) презирство – зневага; 8) страх – жах; 9) сором – сором'язливість; 10) провинна – каяття.

Зважаючи на цю класифікацію, неофразеологічні одиниці на позначення емоційного стану можна розподілити на три основні групи: 1) позитивні (перша та друга тематичні групи); 2) нейтральні (третья тематична група); 3) негативні (решта тематичних груп). Саме цей поділ емотивної лексики на три категорії ми вважаємо за доцільне використовувати характеризуючи відтворення неофразеологічних одиниць у перекладах сучасних англомовних статей.

Неофразеологічні одиниці на позначення позитивних емоцій досить часто використовуються в англомовній публіцистиці, адже журналісти намагаються привернути увагу читача, а влучна позитивна фраза є доволі успішною стратегією у досягненні цього наміру. “The efficiency and variety of our light industrial installations are a joy to behold.” – «Хто завгодно був би щасливий володіти такими ефективними та різноманітними підприємствами легкої промисловості» [3]. У наведеному прикладі можна відмітити, що перекладач застосував лексичну трансформацію заміни, аби передати значення англомовного неофразеологізму, проте, це не завадило йому передати емотивність одиниці “joy to behold”.

“It is David Cameron who is living in cloud cuckoo land if he thinks Lord Freud should still be in his job.” – «Девід Кемерон проживає в країні ельфів, якщо думає, що Лорд Фрейд все ще повинен працювати» [1]. У цьому прикладі перекладач підібрав повний еквівалент англійської неофразеологічної конструкції “living in cloud cuckoo land”, на сьогодні цей дивний, на перший погляд, вислів «проживати в країні ельфів» має метафоричне трактування зовсім не пов’язане з чарівним світом. Тепер, жити в країні ельфів означає вірити, що в місці, де ви проживаєте все ідеально. Даний неофразеологізм є пропагандою і все частіше зустрічається в інтернет публікаціях.

“Pixar is streets ahead again.” – «Pixar знову випереджає конкурентів» [5]. У наведеному прикладі позитивна емотивність неофразеологічної одиниці збережена за допомогою функціонального аналогу. Перекладач влучно переклав даний заголовок.

“We promise to take over the reins as soon as possible”. – «Ми обіцяємо взяти це під свій контроль як найшвидше» [4]. У даному прикладі можна відмітити збереження емотивності оригінального

речення, переклад здійснено за допомогою функціонального аналогу.

“Really they are out for the count this time”. – «Цього разу вони насправді переможці» [2]. У даному прикладі позитивна емотивність збережена за рахунок прийому лексичної заміни до якої вдався перекладач.

Щодо нейтральних емоцій, то вони зустрічаються доволі часто. Такі фразеологічні одиниці виникають, як правило, під час несподіваної комунікації, а також не мають постійних оцінних особливостей, тому для правильного їх трактування потрібен контекст. “How Isabella proved her face is still her fortune at 50”, поєднуються два семантичних плана англійського виразу “her face is her fortune”, пряме значення його компонентів «обличчя – джерело її багатства», перекладач застосував генералізацію з перестановкою, аби точніше розкрити сенс даної інновації: «Як же Ізабелла збирається довести, що в свої 50 усе її багатство тільки в красі».

“There is enough of a consensus that they have begun to tackle the next steps”. – «Вони досягли консенсусу, аби почати діяти» [2]. У даному випадку відбувається контамінація двох англійських фразеологізмів: “to tackle a problem” – «битися над будь-яким завданням», “to take steps” – «вживати заходів». Оскільки дана комбінація формує неофразеологізм, і тому в словниках ще не зафіксовано відповідник даної одиниці перекладач вдався до комбінованого перекладу, проте, йому вдалося зберегти нейтральну емотивність інновації.

“The Prime Minister seems to be on the ball”. – «Здається прем'єр в курсі справ» [3]. Знову ж таки перекладач вдається до еквівалентного перекладу, передаючи зміст неофразеологізму. Такий переклад є доречним, адже емотивність і зміст одиниці відтворено.

“The competition has taken place fair field and no favour”. – «Змагання відбулося на рівних умовах» [5]. Наведене речення є ще одним прикладом перекладу за рахунок підбору функціонального аналогу, емотивність оригінального речення повністю збережена в перекладі.

“It's time to make a clean sweep”. – «Настав час позбутися небажаних речей для того, щоб розпочати все спочатку» [3]. У даному випадку перекладачу довелося заглибитися в тему

висловлювання, аби правильно перекласти неофразеологізм. Він наводить довгий описовий відповідник даної одиниці аби не втратити нейтральну емотивність у перекладі.

Часто можна зустріти й неофразеологічні одиниці на позначення негативних емоцій в англомовних публікаціях. Нажаль, погані новини зустрічаються на сторінках газет набагато частіше ніж хороші. Журналісти намагаються додати емотивності таким повідомленням, а неофразеологізми з негативним компонентом є один з найкращих прийомів. “The rapid global economic downturn has rekindled fears that Japan may be slipping back into a deflationary cycle”. – «Швидкий глобальний економічний спад викликав побоювання, що Японія може знову потрапити в дефляційний цикл» [4]. У неофразеологічній одиниці “kindle the flame” – запалити полум'я, відбувається лексична заміна другої частини. Це зроблено для того, щоб створити більш тісний зв'язок семантики неофразеологічної одиниці з тематикою тексту та осягнути уже відомий зворот.

“Civilians bear the brunt when it comes to casualties”. – «Основні втрати несуть цивільні особи» [1]. У наведеному прикладі перекладач підібрав функціональний аналог нехтуючи прямим значення неофразеологізму, це зроблено аби допомогти читачу мови перекладу зрозуміти суть речення, негативну емотивність вдалося зберегти.

“People weep buckets at the accident”. – «Люди гірко оплакують аварію» [2]. Перекладач підібрав зрозумілий для українського читача відповідник англійського неофразеологізму, це допомогло підкреслити негативність речення та адаптувати його під читача.

“Bloggers, followed by traditional journalists, went up in arms against such blatant nepotism”. – «Блогери, яких підтримали традиційні журналісти, підняли великий галас проти такого кричущого кумівства» [5]. Даний приклад ілюструє влучно здійснений описовий переклад. Можна сказати, що такий спосіб перекладу допоміг перекладачу ще сильніше наділити речення негативною емотивністю.

“Our promising team got the wooden spoon”. – «Наша багатообіцяюча команда зайняла останнє місце» [2]. У наведеному прикладі перекладач знову послуговується функціональним аналогом, адже дослівний переклад не передавав би негативний

відтінок речення, а україномовні читачі не зрозуміли б значення речення.

Таким чином, для сучасних англomовних публіцистичних видань характерним є використання неoфразeологічних одиниць на позначення позитивних, нейтральних та негативних емоцій. Неoфразeологічні інновації підсилюють емоційність та експресивність публіцистичних видань, відображаючи ставлення журналіста до представлeного матеріалу, а також впливають на сприйняття тексту читачами. До того ж проаналізувавши способи перекладу неoфразeологічних одиниць на позначення людських емоцій в англomовній публіцистиці, можна з впевненістю сказати, що функціональний аналог зустрічається найчастіше. Це пояснюється розбіжністю ментального сприйняття між країнами.

### **Список використаних джерел**

1. The Guardian [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.theguardian.com/us> (English and Ukrainian versions)
2. The Independent [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.independent.co.uk/> (English and Ukrainian versions)
3. The Times [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.thetimes.co.uk/> (English and Ukrainian versions)
4. The Telegraph [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.telegraph.co.uk/> (English and Ukrainian versions)
6. The Washington Post [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.washingtonpost.com/?noredirect=on> (English and Ukrainian versions)

*Лариса Ляшенко*

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка  
(Київ, Україна)*

## **ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ МОЛОДІ ТА ВИРІШЕННЯ МОВНИХ ПРОБЛЕМИ ДЛЯ УКРАЇНИ**

Незаперечно, що для успішної інтеграції України в Європейський Союз і досягнення перемоги над Росією в розв'язаній нею «гібридній війні» зразка ХХІ ст. необхідне згуртування українців на основі національної гордості. Усвідомлення цієї потреби ми вважаємо головною причиною

глибокого політико-економічного «перезавантаження» на останніх виборах та відродження на цій основі позитивних сподівань громадян на краще.

Науковці-гуманітарії України поглиблено вивчають два важливі поняття – *українську національну ідею* (УНІ) і *національну ідентичність*, засоби їх вимірювання й розвитку. Ситуація з УНІ після появи точного датування археологічних знахідок і народження палеогеноміки стрімко змінюється на краще. Виявляється, що головним джерелом появи сім'ї індоєвропейських мов та однойменної культури стала виробнича діяльність наших пращурів, найвищим досягненням яких стала організація на основі одомашнення коня, винаходу колеса та удосконалення плавлення руд міді економічної зони «Великого Трипілля» між Карпатами і Західним Сибіром.

Звідси «самі собою» поширилися технологічні терміни (теги), які складають більшість спільного лексикону цих мов (це доведено у нашій статті [3]). Ці відкриття дають змогу надати нову основу для створення досконалого варіанту Української національної ідеї як стратегічного засобу зміцнення України у гроні європейських держав. Переконані, що ці відкриття дадуть змогу музею «Становлення української нації» (засновник і керівник – В. Галан) досягти більшого в своїй діяльності (<http://www.museumsun.org/>).

Вивчаючи поняття «національна ідентифікація», українські вчені виявили дуже багато його граней і характеристик, створили по-справжньому багато статей. Утворилося кілька осередків вивчення «національної ідентифікації», першість серед яких ми віддаємо Українському центру економічних і політичних досліджень імені Олександра Разумкова. Після свого заснування в 1994 році він здійснив десятки соціологічних та інших проектів й отримав вагомі результати, які корисні для нас усіх.

У нас з 16 липня 2019 року діє Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної», який прийшов на зміну попередньому, що принизив значення мови наших пращурів, оскільки вимагав використання однієї чи й кількох регіональних мов, якщо кількість їх носіїв перевищувала межу 10% у складі всього населення. Ми зацікавилися цим питанням якраз у період дискусій у Верховній Раді з приводу



проекту нового закону, насамперед, науковими даними щодо територіального розподілу мов.

Необхідні показники ми зустріли на шпальтах впливового тижневика «Новое время (nv.ua)» [1]. Вказана стаття містить узагальнення даних про мовні уподобання населення різних регіонів України, які зібрав Центр Разумкова [2].

Вони можуть комусь і не сподобатися, але заперечувати їх об'єктивність немає підстав. Сотні років Російська імперія намагалася ліквідувати множинність мов і примусити всіх використовувати одну-єдину мову метрополії. На наш погляд, дані про розподіл мов не можна вважати гранично негативними, адже значного успіху Російська імперія і СРСР досягли тільки у тих областях України, в яких вони штучно різними методами зробили українців національною меншістю й забороняли українські школи.

Здійснюючи аналіз зарубіжного досвіду вирішення мовних проблем народами, які виявилися в подібних до українських умовах, ми звернули найбільшу увагу на населення Ірландії (Республіки Ірландії) зі столицею у Дубліні. Майже 800 років ірландці були повністю колонізовані Британією й практично втратили можливість використовувати рідну мову. Вони не могли її розвивати через ЗМІ, чи іншими традиційними засобами. Додатковою бідою стало те, що століття тому під час визвольних змагань багатша частина населення на північних територіях навколо Белфаста відкололася від Півдня і віддала перевагу життю разом з колонізаторами (це зараз усім відома «Північна Ірландія» – частина Об'єднаного Королівства).

Факт розколу Ірландії дуже подібний до ситуації тієї частини населення нашої Донеччини, яку захопила сучасна Росія й намагається перетворити у свого активного союзника у боротьбі з усіма іншими громадянами України. Для наших тез важливо вказати три результати з розколу ірландського народу:

1) північні колаборанти довго тішилися вищим рівнем життя у порівнянні з рештою ірландців. Але свобода і правильна політика в освіті й економіці дали можливість Ірландії якраз упродовж періоду відновленої незалежності України у багато разів збільшити свій ВВП, увійти в групу держав-лідерів з сучасних і перспективних технологій, досягти помітно вищого рівня життя у порівнянні з Об'єднаним Королівством й цим отримати таку бажану моральну й економічну перемогу над колонізаторами;

2) до деколонізації в мовному питанні ірландці приступили тільки тоді, коли розпочали вигравати світові змагання у показнику «якість і безпека життя». Звернення до новітніх історичних відкриттів й відновлення справжньої історії ірландців разом з економічними та освітніми досягненнями стали основою національної гордості, відтак, і нової національної ідеї. Ось чому тільки зараз на хвилі незаперечних цивілізаційних досягнень керівники і населення Ірландії розпочали перші кроки до відновлення ірландської мови як державної. Очевидно – і кількісно, і за використанням – ця мова ще багато поступається мові колонізаторів, але у суспільстві поступово формується виразна повага до мови пращурів, підтримка звичаю вільного її використання. Цей процес відбувається без законодавчого чи іншого примусу та з мінімальним стимулюванням. Головними засобами обрані навчання разом з відновленням історичної правди і національної гордості;

3) факт масового використання англійської мови ірландцями не завадив переважній більшості з них залишатися патріотами і не вливатися у склад «англійців». Ми не бачимо кращого від ірландського доказу «необов'язковості» примусу з нав'язуванням українського контенту всюди – від кіно й телебачення аж до спілкування на вулиці чи на ринках.

Ми витратили таку значну частину тексту на аналіз мовного досвіду Ірландії з тієї простої причини, що вважаємо його набагато кориснішим від пропозицій К. Вердинських та І. Верстюка у статті «Новое время» [1]. Вони розповідають про тримовні Швейцарію і Бельгію та двомовні Канаду та Фінляндію. Мало інформації про Іспанію з її регіонально-сепаратистськими проблемами. Достатньо повно викладено дані про мовну політику в напрямі одномовності в Естонії, Латвії і Литві.

У згадці про Білорусію К. Вердинських та І. Верстюк наводять вагомі докази того, що без прямої підтримки національної мови в освіті та ЗМІ вона втрачатиме позиції на користь російської. Тому Україна просто зобов'язана втілювати у життя положення нового Закону-2019 і максимальним чином захистити державну українську мову, створюючи культурні й освітні стимули для її розквіту і поширення. Це надзвичайно важливо ще й тому, що припинення збройних дій на Донеччині та Луганщині вимагатиме повернення їх населення у правниче поле

України, відтак, перемоги над хибними уявленнями про минуле українців та росіян, а також про недоліки чи переваги кожної з двох мов.

Позитивно оцінюючи Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» 2019 року в цілому, зробимо зауваження щодо використання української та інших мов в науковій сфері. Буде помилкою заборона використання іноземних мов і вимога використовувати тільки українську мову. Статистичні дані ЮНЕСКО та інших міжнародних організацій свідчать про те, що через відсутність дуже якісних публікацій і видань англійською мовою Україна практично зникла з наукової мапи світу й невдовзі опиниться серед загалу африканських країн ([4] та ін.).

Використане тут словосполучення «дуже якісні публікації» означають настільки важливі праці, що незалежно від мови написання негайно викликають загальносвітовий інтерес і передруки на інших мовах. Науковці України з багатьох причин їх не створюють, хоч трохи більше півстоліття тому все було інакше. У часи радянських перемог над США у ракетно-космічних змаганнях всі україномовні та російськомовні публікації з точних наук і математики зазнавали за кордоном негайного перекладу на англійську й кілька інших мов, що робило їх відомими майже всій планеті. Сучасний занепад української науки вимагає переведення її на англійську мову й максимальної кооперації з державами ЄС. На щастя, середня і вища школа України лишаються порівняно якісними, тому ментальний український продукт високо цінується за рубежом, про що свідчить запрошення нашої молоді на навчання і в аспірантуру.

З власного досвіду спілкування зі студентами ми переконані в тому, що найкращим способом формування національної ідентичності і єдності громадян України може бути тільки поширення точної інформації про прадавню і давню минуле прашурів. Ці наукові факти гарантовано формуватимуть національну гордість та усвідомлення того, що росіян немає підстав вважати «старшими і розвиненішими братами» з унікально досконалою мовою. Насправді ж російська мова серед усіх слов'янських є наймолодшою і дуже бідною в лексичному плані. Про це свідчить надмірна кількість дуже багатозначних іменників, нерівновага чоловічої та жіночої статі, відсутність важливих для

діяльності суспільства слів (найкращий для молоді приклад такого терміну – кохання) та ін.

У своїх висновках ми наголошуємо на тому, що вивчення англійської, французької чи російської мови не шкодитиме національному самоусвідомленню молоді тільки у разі отримання нею точної сучасної наукової правди про давні події, про технологічні винаходи і досягнення наших трипільських пращурів. Це дасть розуміння себе, своїх близьких, споріднених мовно і культурно інших народів. Вивчення іноземних мов цілковито необхідне у даний момент, але не всіх рівномірно, а насамперед англійської мови як особливо результативного засобу захисту Вітчизни і підвищення її наукової та культурної спроможності.

### **Список використаних джерел**

1. Вердинских К., Верстюк И. Слово о мове // Новое время. – 2018. – №37(213). – С. 24-28.
2. Ідентичність громадян України: ціннісно-орієнтаційний аспект (Результати соціологічного дослідження) // Національна безпека і оборона. – 2017. – № 1-2 (169-170). – С. 3-61
3. Корсак К.В., Ляшенко Л.Н. Гипотеза феномена происхождения и распространения на планете индоевропейской семьи языков // РЭЛГА. – 2017. – №3 [321] 15.03 (Url: <http://www.relga.ru>)
4. UNESCO Science Report 2010. The Current Status of Science around the World. – Paris, UNESCO Publishing, 2010. – 520+VIII p.

*Ірина Макєєва*

*Ірина Ліщенко*

*Національний університет кораблебудування*

*імені адм. Макарова,*

*м. Миколаїв (Україна)*

### **СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ВІДБОРУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ В КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ**

За останні роки система навчання іноземних студентів в Україні значно змінилася. Сьогодні став актуальним перегляд основних складників мовної підготовки, складання нової концепції навчання, зміна підходу до вивчення української мови як іноземної. На сучасному етапі гостро постала проблема

ефективного підходу до навчання української мови, як іноземній. На практиці стало очевидним, що вибір прийомів навчання не може обмежуватися традиційними методиками. Так, в основі навчання української як іноземної стає не граматичний, а комунікативний метод, або методика мовленнєвої діяльності, засновником якої став О. Леонтьєв.

У недавньому минулому на перше місце висувалося оволодіння мовною системою. Але практика показала, що оволодіння мовною системою не означає оволодіння мовою. З початку ХХІ століття змінилася учбова парадигма в питанні мовного навчання іноземців. На перше місце висувуються не досконалі навички в усіх видах мовної діяльності, а добре сформовані навички мовного спілкування. Метою даної роботи став розгляд видів навчального матеріалу з української мови як іноземної з урахуванням їх впливу на процес оволодіння культурою української мови іноземними студентами.

Останні роки іноземні студенти, маючи основи знань з російської мови як іноземної, починають навчання в Україні українською мовою, тому що у ЗВО відсутні спеціальні групи для навчання іноземних студентів, і вони навчаються разом з українськими студентами. У цих умовах доцільно розпочинати роботу зі студентами з визначення мовного мінімуму, активного та пасивного. На думку фахівців, він складає до 3000 слів за п'ять років навчання [3]. Крім того, необхідно з самого початку звернути увагу на мовний етикет. Так, характерною відмінністю української мови від російської є скорочення деяких виразів, наприклад, «Добрідень».

Ще однією мовною особливістю є наявність в українській мові кличного відмінка (пане професоре, Олю). Також необхідно відмітити народну традицію при зверненні називати тільки ім'я, без по батькові (пані Маріє). Слід врахувати, що в умовах білінгвізму студенти-іноземці стикаються з низкою лексичних проблем. Так, наприклад, при перекладі з російської мови визивають труднощі міжмовні омоніми, наприклад: *край, голова, година*; омографи: *гОрод –горОд; рОдина – родИна; человек – чоловік; неделя – неділя; любой – любий; месяц – місяць* тощо.

Сучасна лінгводидактика пропонує різні методи і прийоми викладання української мови іноземним студентам. Відповідно до вимог Болонського процесу, вона припускає рівневий підхід до

викладання. На першому рівні бажано позбавити студента від стресу, від думки, що українська – дуже складна мова, створити ситуацію успіху. Особливістю учбового матеріалу елементарного рівня є введення предметної лексики (до 700 слів), мінімум прикметників (*великий – маленький, український – китайський* та ін.) і дієслів. Базову лексику можуть складати теми побутового спілкування: «Людина і навколишній світ», «У транспорті», «Студентське кафе» тощо.

Потім з метою первинної комунікації можна запропонувати теми, що зачіпають соціокультурні зв'язки : "Я і мій друг (брат)", «Що я люблю (не люблю)», "Розмова по телефону". У подібні учбові ситуації зручно вводити дієслова. Причому, готові мовні структури студент відтворює в автоматичному режимі. На цьому елементарному рівні пропонуються знайомі і зрозумілі теми, тому студент зазвичай відчуває психологічний комфорт і може скласти до восьми реплік або до десяти речень.

Враховуючи, що останніми роками в області методики викладання української мови як іноземної було проведено велика робота у рамках проблеми «Мова і культура», постало питання культурологічної спрямованості навчання. Так, основою теорії **лінгвокраїнознавство** в Україні стала орієнтація на вивчення української культури та історії в процесі навчання мові. Це відповідає виконанню триєдиного завдання освіти іноземних студентів: оволодіння мовною системою, мовною діяльністю, вивчення культури в процесі оволодіння мовою. В якості учбового матеріалу можуть стати тексти, присвячені новим та традиційним святкам в Україні: День дітей, День сім'ї, День Матері тощо.

Поза сумнівом, що одним з основних методів навчальної діяльності є метод роботи з текстом, в тому разі науковим. Будь-який текст є діалогічним за своєю природою: автор – читач. При відборі текстового матеріалу враховується навчання спілкуванню (побудова діалогів, монологів, полілогів).

Крім того, тексти знайомлять з мовними одиницями (лексичними, граматичними), мовними кліше, фактами культури. Сучасна лінгводидактика виділяє три типи текстів: учбові, адаптовані і автентичні [5]. Учбові тексти раціональні, але не дуже красиві з літературної точки зору. Вони не створені для спілкування і їх не слід у великому обсязі використовувати на занятті. Адаповані – це спрощені тексти з точки зору синтаксису,

лексики. На практиці оволодіння студентами видами мовної діяльності спирається на роботу саме з адаптованими текстами, максимально спрощеними. Але читати їх не дуже цікаво. Якщо часто використовувати такі види тексту на занятті, студент до них звикне і не зможе читати неадаптований текст або розумітиме його спотворено. Працюючи з автентичними текстами, слід дотримуватися трьох етапів: передтекстова робота, притекстова і післетекстова. Наприклад, в якості вправи можна запропонувати міні- ситуацію. *Людина делікатно (тихо) постукала в двері начальника.*

1. Яке слово для вас незнайоме? 2. Про кого йде мова? 3. Що відбувається? 4. Чому суб'єкт тихо постукав? 5. Навіщо він прийшов? 6. Начальник його чекав?

Автентичні тексти складніші за усіх: вони об'ємні, в них є неповна інформація, прихований зміст тощо. Але саме вони краще за інших підходять для мовного спілкування. При роботі з науковими текстами значна увага приділяється вивченню конструкцій наукового стилю і фахової термінології: наприклад, *щоб+інфінітив, треба + інфінітив.*

Не секрет, що лексичні помилки складають найбільший відсоток в говорінні на усіх етапах навчання. На практиці студенти опановують тільки половину слів по обраній спеціальності [2]. В процесі навчання студент-іноземець усвідомлює, що найбільша складність – це не стільки запам'ятовування лексики або граматичних правил, скільки різна побудова висловлювань. Порівняти: *чай міцний* (укр.) – *tea strong «сильний»* – (англ.); *нон ца* – «густий чай» – (китайськ.)

Іноземцеві важко розуміти фразу: «Сьогодні Ви прийшли вчасно», де минулий і теперішній час представлені одночасно. Виникає нове завдання: навчити продукувати свої висловлювання, розуміти український дискурс (тобто спосіб побудови висловлювань) на основі методики мовної діяльності із застосуванням інтерактивних технологій [4]. До них відносяться і метод особистого спілкування Г.О.Китайгородської, і перспективні дистанційні технології, і робота в мікрогрупах на основі співпраці.

Інтерактивні технології орієнтовані на розвиток пізнавальних здібностей студента, підвищують мотивацію, відповідають загальній демократизації суспільства, при яких

авторитарні стосунки *викладач – студент* замінюються партнерськими. Вони вигідно відрізняються від навчальних, але їх успішність багато в чому залежить від характеру навчального матеріалу.

Таким чином, сучасне навчання українській мові як іноземній припускає спілкування студентів на основі комунікативного мінімуму на міжкультурному рівні в типових ситуаціях. Тому відбір навчального матеріалу слід робити з урахуванням реалій сучасності, культурологічної, краєзнавчої цінностей для створення найбільш чітких уявлень про Україну; формування активного та пасивного мінімумів; диференціацією з національною культурою студентів і їх фаховими потребами [1]. Джерелом відбору учбового матеріалу можуть стати автентичні тексти у рамках програмної тематики.

### **Список використаних джерел**

1. Бакум З.П., Караман С.О. Навчання лексиці в курсі української мови як іноземної // Філологічні студії. – 2013. – Вип.6. С. 69– 694.
2. Бондаренко Л.Н. Терминологическое обеспечение учебного процесса как компонент коммуникативной компетенции в условиях билингвистического языкового пространства. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2002.)
3. Бухбиндер В.А. Основы методики преподавания иностранных языков. – К.: Вища школа, 1986.-335с.
4. Кулибина Н.В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. – М.: Русский язык, 1997.- 143с.
5. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении РКИ. – СПб Златоуст, 2015. – 290с.

*Елена Малашенко*

*Белорусский государственный экономический университет  
г. Минск (Республика Беларусь)*

### **СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

В современной литературе в последнее время появилось много работ, касающихся использования разнообразных инновационных образовательных решений при обучении иностранному языку. Жизнь расставляет свои акценты и одним из



самых существенных, на наш взгляд, является акцент на самостоятельную познавательную деятельность студента, что немаловажно, так как во время обучения закладываются основы профессионализма и формируются умения самостоятельной профессиональной деятельности.

Сокращение аудиторных занятий ведет к поиску новых путей оптимизации методов обучения и внедрения в учебный процесс новых технологий, которые бы способствовали формированию учебных умений студентов в их внеаудиторной самостоятельной работе. Самостоятельно приобретенные знания запоминаются лучше, особенно если студент лично заинтересован в получении знаний. Поэтому одним из инструментов интенсификации учебно-методической работы преподавателя со студентами может стать обучение с применением современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе, что будет способствовать успешному формированию коммуникативной компетенции, как одной из базовых компетенций личности и основной цели обучения иностранному языку.

Благодаря значительному вкладу Чарльза Ведмайера из университета Висконсин-Мэдисон в развитие почтовых услуг, например, Америка получила возможность предоставить услуги дистанционного образования, направленные на обеспечение обучения вне кампуса. В 1969 году Великобритания позаимствовала данную идею при создании Открытого университета, изначально использовавшего тогда радио и телевидение. На данный момент, зарубежные университеты стали ориентиром стратегического успеха в оказании услуг дистанционного обучения с использованием современных ИКТ. Развитие компьютеров и Интернета повлияло на распространение дистанционного обучения во всем мире и привело к появлению такого феномена как «виртуальный университет».

Интеграция очных и дистанционных форм обучения в учебный процесс нашла, наконец, должный положительный отклик у преподавателей не только зарубежных школ и институтов, но и высших учебных заведений Республики Беларусь, в частности Белорусского государственного экономического университета.

На кафедре английского и восточных языков факультета международных бизнес-коммуникаций с 2015 года ведется исследование в рамках научно-исследовательской работы по теме «Оптимизация обучения профессионально-ориентированному общению на иностранном языке в условиях современной образовательной среды учреждения высшего образования».

Говоря о накопленном опыте, стоит отметить, что речь идет о вполне успешных попытках кафедры использования ИКТ и разработке собственной методики организации учебного процесса по модели интеграции очных и дистанционных форм обучения [1] для студентов заочной формы обучения и с использованием так ставшего популярным в последнее время смешанного формата обучения профессионально-ориентированному общению на иностранном языке в условиях информационно-образовательной среды учреждения высшего образования для студентов дневной формы обучения.

При обращении к зарубежным специалистам, было выявлено, что М. Хорн и Х. Стейкер высказываются в своих исследованиях больше за модель смешанного обучения и считают ее замещением части работы преподавателя «...электронным ресурсом» [3] и определяют смешанное обучение, как образовательную технологию, совмещающую обучение в традиционной форме в аудитории с преподавателем; онлайн-обучение, предполагающее, что студент хотя бы частично контролирует свой путь, время, место и темп обучения; интеграцию опыта обучения в этих двух средах. Необходимо понять, что обучающийся имеет возможность одновременно посещать свое образовательное учреждение, получать материалы от другого или заниматься собственным развитием в рамках самообразования с использованием разнообразных электронных средств обучения. Причем, даже в том случае, когда само образовательное учреждение не предоставляет ему никаких дистанционных или сетевых курсов.

Необходимо понимать, что смешанное обучение является таковым если от 30 до 79 % учебного времени проводится онлайн [2].

Некоторые исследователи дают несколько вариаций определения смешанного обучения. Например, гибридное образование, обучение посредством технологий или обучение

посредством веб-ресурсов, обучение в смешанном режиме. Несмотря на различие, концепция смешанного обучения одна, и состоит из нескольких компонентов, так как дистанционное обучение (distance learning), обучение непосредственно в аудитории (face-to-face learning), обучение через Интернет (online learning) и самообучение (self-learning).

Большинство смешанных программ, по сути, похожи на одну из представленных ниже четырех моделей:

Rotation – ротационная модель, когда занятия с преподавателем в аудитории чередуются с онлайн занятиями. Данная модель подразумевает работу в четырех режимах: Станция (чередование режимов работы), Лаборатория (работа в разных помещениях), Перевернутый класс (изучение материала дома и обсуждение в классе) и Индивидуальная работа (по индивидуальной образовательной траектории).

Flex – гибкая модель, предполагающая занятия в виртуальной среде по индивидуальной траектории студента.

Enriched Virtual – расширенная виртуальная модель, смысл которой состоит в том, что часть обучения студенты получают в аудитории и часть, работая удаленно с онлайн курсом.

A La Carte – по желанию, позволяет студентам пройти онлайн курс с онлайн-преподавателем и является отличным вариантом для планирования студентом своего обучения при загруженности, так как дает ему большую гибкость в отношении расписания. Данная модель является одной из самых популярных моделей в школах, так как предоставляет определенные возможности для обучения в виде продвинутого курса или факультативного курса.

На кафедре английского и восточных языков в качестве электронной поддержки используется образовательная американская платформа Edmodo (<https://www.edmodo.com/>) для работы со студентами 1- 4 курса по дисциплинам «Иностранный язык», «Лингвострановедение», «Профессиональный иностранный язык». Изначально созданная платформа представляла собой социальную сеть для коммуникации студентов с преподавателями и преподавателей с родителями. Главной отличительной чертой данной платформы от других соцсетей является ее ориентированность на приобретение знаний и получение необходимых для этого материалов.

Благодаря данной платформе преподаватель имеет большой багаж инструментов, необходимых для организации образовательного процесса как в сети, так и офлайн. Например, можно создавать классы и учебные группы; размещать задания различного характера; загружать файлы разного формата и ссылки в библиотеку; публиковать сообщения на стене (общие для всех) или рассылать персональные сообщения; проводить опросы; создавать и размещать контрольные тесты; создавать календарь мероприятий/событий; высылать преподавателю свои письменные работы; проводить проектную и исследовательскую деятельность.

Благодаря настройкам безопасности доступ к группе и ее данным, есть только у той группы, для которой он изначально предполагался.

Простой и понятный интерфейс платформы Edmodo, бесплатный доступ и наличие возможности использовать платформу для обучения любому иностранному языку (кроме русского) и возможность контроля, благодаря встроенному электронному журналу являются его неоспоримым преимуществом так как не отвлекают студентов от учебы, а наоборот, мотивируют.

Например, с помощью встроенных приложений, таких как Eddpuzzle и Listenwise можно:

- давать задания для просмотра скачанных и переработанных преподавателем под задачи курса видеолекций;
- прослушать и выполнить аудио задания;
- встроить ссылки на видео, или ссылки на Интернет-ресурсы;
- отправить учебные картинки (инфограммы) в сообщения в чате;
- отслеживать результаты выполнения учениками тестов, заданий на Activelylearn.

Таким образом, применение инновационных подходов в организации образовательного процесса, помогают оптимизировать традиционные методы обучения путем внедрения в него новых информационно-коммуникационных технологий. Не нужно останавливаться на достигнутом и продолжать теоретическую разработку и практическую реализацию дистанционного обучения в Республике Беларусь.

## Список использованных источников

1. Козленкова, Е.А. Методические основы создания курса дистанционного обучения письменному переводу в системе дополнительного образования: английский язык, неязыковой вуз, квалификация «переводчик в сфере профессиональной коммуникации»: дисс...канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2009. – 322 с.
2. Малашенко, Е.А. Смешанное обучение как инструмент интенсификации учебно-методической работы со студентами // Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации, вып.7: сб.ст. / под ред. А.Л. Назаренко. – М. : Изд-во «Университетская книга», 2016. – С.343-353.
3. Heather Staker & Michael B. Horn. Classifying K-12 blended learning [Электронный ресурс] / Michael B. Horn. – Режим доступа: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>. – Дата доступа: 23.10.19.

*Ольга Мальчевская*

*Белорусский государственный экономический университет  
г. Минск (Республика Беларусь)*

## **ВНЕДРЕНИЕ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ**

Обучение иностранному языку на современном этапе развития общества нельзя ограничивать рамками понятия «овладение иностранным языком» в контексте умения понимать собеседника и выражать свои мысли, а также извлекать информацию из текста. Основной задачей преподавателя иностранного языка в вузе сегодня является обеспечение условий для приобщения обучаемых к иноязычной культуре и их подготовка к эффективному участию в диалоге культур. При организации процесса обучения иностранным языкам во главу угла необходимо ставить тот факт, что иноязычное образование – это прежде всего передача иноязычной культуры, а именно того духовного богатства народа страны изучаемого языка, которое человек способен получить при изучении иностранного. Для достижения данной цели обучающий должен стремиться к

реализации взаимосвязанного коммуникативного и социокультурного развития обучаемых и подготовить их к межкультурному общению в рамках мирового сообщества.

Сложностью достижения данной цели, на наш взгляд, является то, что задача преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе – это необходимость научить студентов не только говорить, но и мыслить на чужом языке. При этом в иноязычную среду обучаемые попадают только на уроке иностранного языка, но даже такая обстановка является искусственной. Таким образом, перед преподавателем встают следующие объективные трудности:

- а) отсутствие языковой среды во внеучебное время;
- б) сжатые рамки программы курса;
- в) недостаточная наполненность учебно-методической базы существующих УМК страноведческим аутентичным материалом;
- г) неподготовленность обучающихся к погружению в иноязычную культуру;
- д) недостаточное количество аудиторных часов.

Внедрение в учебный процесс аутентичных учебных материалов поможет преподавателям преодолеть перечисленные выше барьеры, а разрешение данных противоречий приведёт нас к успешному формированию социокультурной компетенции учащихся. Выходом, на наш взгляд, является расширение сферы изучения иностранного языка благодаря интеграции урочной и внеурочной деятельности через наполнение УМК грамотным аутентичным материалом, использование современных коммуникативных технологий и дистанционных методов обучения.

Характерными особенностями современной практики общения являются процессы глобализации во всех областях человеческой жизни и профессиональной деятельности, которые приводят к увеличению международных контактов. При этом наш опыт показывает, что часто, даже в тех случаях, когда языковой барьер преодолён и собеседники свободно общаются на одном языке, установить понимание удаётся далеко не всегда. Участники взаимодействия, обмениваясь фразами, репликами, информацией, не достигают понимания в процессе коммуникации. Причин такого непонимания много и, прежде всего, это отсутствие социокультурной компетенции. Итак, её наличие в межкультурном взаимодействии исключительно важно, а сама проблема

формирования этой компетенции у студентов только ещё разрабатывается в современной методике.

Социокультурная компетенция включает в себя такие аспекты иноязычной культуры, как:

- наличие знаний о повседневной жизни жителей страны изучаемого языка и родной страны;

- наличие сведений о достижениях наций во всех сферах общественной жизни;

- знания о традициях и обычаях другой страны;

- речевые навыки и умения, языковые знания, которые обеспечивают способность учащихся общаться в культурной среде различных социальных групп;

- умение представлять свою страну и ее культуру в условиях иноязычного межкультурного взаимодействия.

Освоение всего этого комплекса знаний и умений возможно только при условии создания на занятиях аутентичной языковой среды посредством использования аутентичного материала. Аутентичными являются материалы, взятые из оригинальных источников, которым характерна естественность лексического наполнения, грамматических форм и ситуативная адекватность используемых языковых средств, при этом аутентичность необходимо рассматривать как свойство учебной коммуникации, которое ведёт к естественному взаимодействию всех участников учебного процесса. Эффективность формирования социокультурной компетенции учащихся при использовании аутентичных материалов достигается тщательным отбором содержания и методически грамотным применением аутентичных материалов.

Согласно современной методике преподавания иностранных языков аутентичные учебные материалы должны отвечать следующим параметрам:

- а) функциональная аутентичность материала;

- б) лексико-фразеологическая аутентичность;

- в) грамматическая аутентичность;

- г) структурная аутентичность.

Учитывая специфику нашего вуза и необходимость усиления практико-ориентированной составляющей в обучении иностранному языку, к аутентичным материалам мы относим: деловую корреспонденцию, экономические статьи, нормативные и

правовые акты стран изучаемого языка, рекламу, новости Euronews и BBC, интервью, тексты научно-популярного и страноведческого характера. Одним из наиболее эффективных средств обучения иностранному языку, на наш взгляд, является использование аутентичных видеоматериалов. К видеоматериалам мы относим продукты телевизионной и киноиндустрии, размещённые на электронных носителях или интернет платформах, которые имеют возможности повторного просмотра, паузы и остановки. Такие материалы несут в себе информационную, мотивационную, моделирующую, развивающую и воспитательную функции. Преимущество использования – это, прежде всего, мгновенное вовлечение обучаемых в коммуникацию на иностранном языке и повышение мотивации при усвоении учебного материала, что происходит за счёт быстрого погружения студентов в иноязычную культуру и создания иллюзии участия в экономической, политической и повседневной жизни страны. Так как при сохранении информации используются различные каналы восприятия, видеоматериал позволяет задействовать одновременно и аудиальную, и визуальную память учащихся. При подборе видеоматериала необходимо учитывать такие составляющие, как контекст, лексическая наполняемость, продолжительность, законченность, актуальность и качество видеофрагмента. Использование на занятиях видеофильмов позволяет сделать учебный процесс более интенсивным благодаря активации таких видов коммуникативной деятельности, как аудирование, говорение, чтение и письмо. Особенностью аутентичных материалов является отсутствие специальной дидактической обработки, что позволяет стимулировать большую познавательную активность в отличие от носящих только обучающую функцию учебных материалов, предлагающих нереальные ситуации, которые нет возможности применить вне учебной аудитории. Мы хотим акцентировать внимание на необходимости сохранения аутентичности жанра, так как жанрово-композиционное разнообразие позволяет познакомить учащихся с речевыми клише, фразеологией, лексикой в различных сферах жизни и различных стилях. При подборе видеоматериала необходимо учитывать возможность сформировать коммуникативные, профессиональные и социокультурные компетенции у студентов.



Успешное обучение естественному, современному иностранному языку становится возможным только при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормами. При этом необходимо учитывать, что аутентичные материалы часто сложны с языковой точки зрения из-за большого количества разнообразной визуальной, вербальной и звуковой информации, что затрудняет его усвоение. Чтобы снять данные трудности, мы считаем, что методическое сопровождение аутентичного материала необходимо. Мы предлагаем создание комплексов предтекстовых и послетекстовых упражнений для достижения целей и задач конкретного урока, а при подборе материала рекомендуем учитывать возрастные особенности обучающихся, их уровень владения языком, понятность и доступность информации и особенности национальной культуры учащихся. При этом мы считаем недопустимым упрощение и обработку самого аутентичного материала.

Работая над проблемой внедрения аутентичных материалов в учебный процесс, мы пришли к выводу, что при грамотной организации учебного процесса, тщательном отборе содержания, разработке комплексов упражнений, направленных на формирование и развитие лексических, грамматических и фонетических навыков, аутентичный материал может способствовать более эффективному формированию социокультурной компетенции.

*Андрій Медведів*

*Університет Мінесоти  
м. Мінеаполіс (США)*

### **ГРАМАТИЧНІ ТА ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЯПОНСЬКИХ ПАТЕНТНИХ ОПИСІВ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ**

*У статті розглядаються особливості японських описів з точки зору граматики та лексики, зокрема в таких розділах описів як попереднє технічне рішення, прикмети нового технічного рішення, засоби його здійснення (в патентних*

вимогах), а також примірний опис креслень . Все це з перекладом на українську мову. Наводиться скорочена таблиця кількості заявок на винаходи у високорозвинених країнах світу в 2012 та 2015 роках.

**Ключові слова:** описи винаходів, патентні вимоги, технічне рішення, пристрій, спосіб, креслення

Щоб забезпечити кращий переклад японської патентної літератури необхідно більш докладно вивчити особливості лексичної та синтаксичної структури патентних описів, одного з найважливіших видів цієї літератури. Це тому, що вони найбільш насичені науково-технічною термінологією і мають специфічну граматичну побудову.

Найкращу інформацію на цю тему подають А.О. Букрієнко та К.Ю. Комісаров в праці «Теорія і практика перекладу. Японська мова». Вони коротко відзначають лексичні і синтаксичні особливості зазначених патентних описів і наводять конкретний приклад перекладу їхньої бібліографічної частини [1, с. 172-174].

І.В. Кутаф'єва, автор посібника «Японский язык. Особенности научно – технического стиля» патентних описів не розглядає.

Російська дослідниця І.В. Жукова так пояснює це питання «Науково-діловий стиль – це стиль патентної літератури і в першу чергу стиль патентних описів, який додатково характеризується стандартизацією мовленнєвих засобів, великою кількістю штампів і стійких зворотів, уніфікацією синтаксичних конструкцій» [2, с. 63].

С.М. Шевенко у своїй роботі «Пособие по переводу японских научно-технических текстов» наводить кілька спеціальних термінів з бібліографічної частини патентних описів, але самих описів цих текстів вона не торкається [4, с. 334, 336].

Оскільки іншої інформації на цю тему немає, пропонуємо деякі наші міркування стосовно лексики і граматики японських патентних описів.

Перш ніж розглядати цю тему ми хочемо зауважити, що патентний опис – це опис винаходу, тобто нового технічного рішення певної технічної проблеми. А нове технічне рішення називається винаходом тільки в тому випадку, коли автор отримає на нього офіційний державний документ, який називається патентом. В ньому зазначається прізвище автора винаходу, назва

винаходу і дата. Це юридичний документ, який захищає права автора в усіх випадках, коли вони порушуються. Сам винахід друкується в патентному описі (описі винаходу), який докладається до патенту.

Описи винаходів друкуються або окремо і тоді вони розташовуються згідно з розділами міжнародної патентної класифікації, або вони друкуються в спеціальних збірниках, які видаються регулярно. В «Збірнику описів винаходів до заявок, відкритих для ознайомлення» (Кокай Токкьо Кохо), розміщуються описи винаходів, які ще не пройшли експертизу. На титульній сторінці цього збірника знаходяться такі розділи:

- 1 – дата публікації збірника,
- 2 – назва збірника «Кокай Токкьо Кохо»,
- 3 – рік виходу збірника і номер збірника в цьому році,
- 4 – номер тематичної серії і її назва,
- 5 – номер розділу і його назва [3, с.11]

У цьому ж збірнику зазначається, що текст опису до винаходу має такі розділи

1. Назву винаходу ( 17 )
2. Об'єм патентних вимог (18)
3. Детальний опис винаходу (10 )
4. Короткий опис креслень (20) [ 3. с.14]

Слід відмітити, що в Японії видається ще один збірник, який називається «Збірник описів винаходів до заявок, викладених для огляду після проведення експертизи» – «Токкьо Кохо». Титульна сторінка цього збірника включає майже ті самі пункти ( розділи), що й титульна сторінка попереднього збірника «Кокай Токкьо Кохо».

Тепер перейдемо до характеристики безпосередньо описів винаходів. Бібліографічну частину ми пропускаємо, бо вона докладно розглянута в згаданій книжці А.П. Букрієнка і К Ю. Комісарова [1.с. 172-174].

Нагадаймо, що патентний опис, крім вже зазначеної бібліографічної частини, містить під числом 54 заголовки, або назву винаходу хацумей-но мейсьоо 発明の名称, який, як правило, включає іменник, або іменникове сполучення, що і є предметом винаходу. Наприклад, патент N43-8310 називається «Рееза сооті йоо ходенкан» – レザ 装置用 放電管 (розрядна трубка газового лазера). Тобто патентується розрядна трубка газового лазера, а

вона є іменником. Більш широке родове значення цього іменника – пристрій ( そち ).

У патенті N57-10632 патентується не тільки пристрій, але і спосіб функціонування цього пристрою «Спосіб 方法 (хоохоо) вимірювання характеристик осаду у кольоровому кінескопі і пристрій装置 згідно з цим способом» – Караа дзюдзоокан-но рандінгу токусей сокутей хоохоо (спосіб) ойобі сокутей сооті ( пристрій)-

カラージュ像管ノランディング特許測定方法オヨビ測定.装置.

На випадок патентування електричної схеми, або якого-небудь елементу електричної схеми, саме вона і стає метою винаходу і фігурує в назві патенту або в самому описі, як наприклад в патенті N 60-13555 - цей винахід стосується схеми 回路 ( кайро ) визначення рівня сигналів кольорової сигналізації – Коно хацумей ва кара теребі дзюдзоокі –но кайро-ні кансуру – コノ発明はカラテレビジュゾオキノ回路に関する.

Отже іменник кайро 回路 є теж дуже необхідним терміном в тих патентних описах, в яких патентується об'єкт, пов'язаний з якоюсь електричною схемою, чи її елементом. До речі в цьому випадку, як і багатьох інших, дуже часто використовується дієслово стосується – кансуру – 関する.

Після назви винаходу (або в кінці патентного опису ) під числом 57 слідує опис сутності винаходу – йоосі - よおし.

Проте в деяких патентних описах після назви винаходу може знаходитись інший підрозділ , який називається об'ємом патентних вимог ( токкьо сейкю-но хан'і ) – 特許請求の範囲, яких у описі винаходу може бути кілька. Найважливіша патентна вимога опису винаходу є перша, бо в ній міститься основне технічне рішення винаходу. Наступні патентні вимоги найчастіше стосуються певних ознак цього основного технічного рішення.

При цьому структура речень цих кількох вимог нерідко дуже подібна в лексичному і синтаксичному плані. Так у вищезгаданому патенті N 60-13555 слова «схема» 回路 і стосується 関する { кайро і кансуру } повторюються в першій, другій і третій вимозі в однаковій послідовності. Лексична одиниця «дзенкі» ぜんき на двох сторінках патентних вимог ( їх вісім ) повторюється 25 разів, сполучення «доденсей фуремену» – どでんせいふれむ – 12 разів,

соті *そち* – 9 разів, *денкітекі денкітекі* – 6 разів. Таке повторення лексичних одиниць і висловів спостерігається і в багатьох інших патентних описах.

За вимогами слідує докладний опис винаходу ( *хацумей-но сьоосайна сецумей* ) *発明の詳細な説明*. Цей підрозділ може містити в собі кілька менших компонентів, таких як галузь техніки, до якої відноситься винахід гідзюцу бун'я – *技じゆつ分*, за ним розташовується рівень попередньої техніки – *дзюрай гідзюцу* – *従采技じゆつ*, потім йде мета винаходу *хацумей-но мокутекі* – *発明の目的* і нарешті сутність винаходу *хацумей-но коосей* – стандартне висловлювання *токутьоо то суру* *特徴とする*, яке перекладається на українську мову – який відрізняється тим, що зазвичай цей вираз вимагає в українській мові вживання складнопідрядного речення, тобто іншої синтаксичної структури, такої, як наприклад: «Патентується пристрій, який відрізняється тим, що...». Важливо, що в цьому реченні повинна бути зазначена головна прикмета винаходу, без якої запропоноване технічне рішення не може бути визнане винаходом і його автор не може одержати відповідний патент.

Коли ж патентуються різні пристрої, механізми, устаткування, конструкції, то опис винаходу закінчується кресленнями, малюнками або іншими ілюстраціями. Для їх опису вживається кілька стандартних висловлювань, які повторюються по багато разів навіть в одному патенті. Наприклад, вираз «як показано на малюнку один» – «дай-іті дзу-ні сімесу йооні» – *第1図にしぬすよに*, або «короткий опис малюнків» – «дзюмен-но кантанна сецумей» – *図面の門たんな説明*, або «малюнок 1 – це» – «дай іті дзу ва» – *第1図は*, «малюнок три це», «дай сан дзу ва» = *第三図は*.

Тут же можуть описуватись позначення цифрами та/або літерами на малюнках, тобто називаються окремі деталі об'єкта, який патентується. Зрозуміло, що текст на таблицях, графіках і малюнках повинен співпадати з текстом другого розділу патентного опису, в якому дуже докладно тлумачиться назва всіх супроводжуючих елементів [4, с. 126 ].

Таким чином, знаючи послідовність окремих частин описів винаходів і їх переклад можна значно прискорити перегляд і

опрацювання величезного числа японських патентів. А кількість патентів, а значить і винаходів, показує рівень технічного і наукового розвитку країни.

Зрівняємо для прикладу кількість заявок на винаходи в деяких країнах в 2012 і 2015 роках:

Китай 526412 528177

США 503582 578802

Японія 342610 392598

Росія 41414 немає відомостей

Україна 5253 5269 (3).

Як нам здається, до цієї короткої таблиці коментарі непотрібні.

У результаті викладених міркувань про переклад японських патентних описів можна зробити такі висновки.

1. Уживання та відбір спеціальної лексики залежить від галузі техніки, до якої відноситься винахід. Чим ширша ця галузь техніки, тим ширшим має бути семантичне поле слів, які вживаються в описі винаходу.

2. Знання стандартних граматичних зворотів та лексичних одиниць полегшує переклад всього тексту патентного опису. Подібні лексико-граматичні одиниці і звороти є обов'язковими і без них описи винаходів неможливі. Ці групи слів і висловлювань відносяться переважно до загальноживаної лексики, але в спеціальних патентно-технічних текстах термінологізуються і стають термінами.

3. Високий ступінь повторюваності лексики веде до підвищення концентрації слів і ієрогліфів, зменшує ступінь їхньої дисперсії, покращує логічний зв'язок і полегшує переклад тексту.

### **Список використаних джерел**

1. Букрієнко А.О., Комісаров К.Ю. Теорія і практика перекладу. Японська мова. Том 2. Київ, 2014. 286 с.
2. Жукова И.В. Стилистика японского языка. Москва, 2002. 112 с.
3. Рейтинг стран мира по количеству патентов. Гуматитарные технологии. Информационно-аналитический портал ISSN 2310 1782.
4. Шевенко С.М. Пособие по переводу японских научно-технических текстов. Москва, 1974. 370с.
5. Челкак Г.П. Патентная документация Японии. Москва, 1985. 88 с.

## **НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА: ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У ФІНЛЯНДІЇ**

Процеси глобалізації та інтеграції, які відбуваються останні десятиліття у світовій освіті та економіці призводять до суттєвої перебудови життєвого устрою. У новому суспільстві знань та інноваційних технологій зміни відбуваються так швидко, що необхідність опанування новими знаннями, вміннями та навичками, а також їх подальший розвиток постійно зростає. Сучасне суспільство та економічні відносини засновані на знаннях. Суспільство знань висуває нові вимоги до кваліфікації кадрів та процесу навчання.

Сьогодні розвиток неформальної освіти дорослих відображає не тільки зростаючу потребу в освіті, а й незадоволеність традиційною освітньою системою. Стає очевидним, що для досягнення успіху в сучасному соціумі необхідно освоїти нові знання та вміння, які включають в себе основні навчальні навички. Компанії та підприємства не можуть постійно набирати нових випускників університетів, які пропонують нововведення щодо організації роботи. Виникає потреба в працівниках, які хочуть і можуть удосконалювати свої знання, вміння та навички впродовж усього життя. Поняття навчання впродовж життя включає навчання, що починається з раннього дитинства до глибокої старості та включає в себе формальну освіту або традиційну (школи, інститути, університети, традиційні курси підвищення кваліфікації тощо), та неформальну освіту (навчання вдома, на робочому місці, навички набуті в суспільстві). Дорослі усього світу стикаються з необхідністю оволодіння новими знаннями і професійними навичками, тому освітяни та науковці все частіше говорять не лише про підвищення кваліфікації, але й про постійне навчання протягом усього життя і, навіть про необхідність зміни фаху.

Навчання в сучасному світі вимагає нових моделей освіти та професійної підготовки. Фінляндія – одна з небагатьох країн, яка реагує на зміни шляхом створення таких освітніх систем, які

дозволять людям набути необхідні їм навички. Досвід Фінляндії у системі неформальної освіти доводить, що дорослі набувають необхідні навички, коли в цьому виникає потреба, а не по досягненню певного віку. Так, у Фінляндії кількість дорослих, що навчаються за програмами неформальної освіти у навчальних закладах, перевищує кількість молодих людей, що навчаються за традиційними академічними програмам в університетах. Відповідно вимогам нового часу зараз багато фінських дорослих можуть отримати освіту неформально, орієнтуючись на власні потреби, необхідність працювати або отримувати додаткову освіту, тому можуть самостійно складати графік свого навчання.

Зазвичай, у більшості країн світу традиційні освітні послуги надає державний сектор, але поступово ситуація змінюється. Фінляндія – країна, де спостерігається збільшення неформального сектора в освіті. Сучасний темп змін привів до підвищення вимог до знань, навичок та умінь і, таким чином, вивів на перший план гнучкість у неформальному навчанні дорослих. Для того, щоб у подальшому залишатися конкурентоспроможними, працівникам необхідно здобувати додаткові знання, навички та вміння шляхом неформального навчання. Розвиток неформальної освіти дорослих у Фінляндії сьогодні не лише значно вплинув на суспільне життя, але й призвів до росту економіки. Дослідження показують, що зв'язок між неформальною освітою дорослих і економічним зростанням стає все більш відчутним по мірі того, як збільшується швидкість розвитку суспільства знань та передачі інноваційних технологій, оскільки Фінляндія приділяє велике значення підготовці кадрів на робочому місці [1].

Стратегія розвитку неформальної освіти дорослих у Фінляндії орієнтована на надання однакового доступу до освіти всім верствам населення. Навчання в країні є абсолютно безкоштовним, починаючи зі шкільного і закінчуючи університетським, а подальше навчання дорослих після закінчення курсу обов'язкової освіти заохочується. Фінляндія пропонує велику кількість програм у системі неформальної освіти дорослих, які не потребують навчання у вищих навчальних закладах та надають можливість поєднувати роботу з навчанням. Високий рівень розвитку фінської економіки став можливим у тому числі і завдяки різноманітним можливостям неформального навчання.



Курси в сфері неформальної освіти зазвичай проводяться для вивчення іноземних мов, інформаційних технологій, розвитку соціальних навичок і т.д. Такі курси націлені на придбання знань, особистісний розвиток і розвиток демократичної свідомості. Близько 30% всього дорослого населення Фінляндії (у віці від 16 років і старше) щорічно беруть участь в різних заходах неформальної освіти [2].

Уряд Фінляндії, розуміючи важливість неформальної освіти дорослих, прагне підняти її якість і розширити доступ. Кожен громадянин, який вийшов зі шкільного віку, має право здобути освіту на будь-якому рівні навчання. Національне законодавство Фінляндії включає в себе концепцію навчання протягом усього життя. За винятком університетської освіти дорослі можуть брати участь у всіх рівнях сертифікованого або несертифікованого навчання, а також за бажанням закінчити курс початкової або загальної середньої освіти [2].

Стає очевидним, що для досягнення успіху в сучасному суспільстві необхідно засвоїти нові знання, навчальні навички, які включають в себе основні навчальні навички, такі як грамотність, іноземні мови, математика, природничі науки та вміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології. Тому призначенням неформальної освіти є надання можливості дорослим групам населення підвищити рівень свій освіти, навичок, практичних знань, потрібних у звичайному житті та на ринку праці.

### **Список використаних джерел**

1. Blomstrom M. From Natural Resources to High-Tech Production: The Evolution of Industrial Competitiveness in Sweden and Finland / Magnus Blomstrom, Ari Kokko. – Stockholm School of Economics, Sweden, 2003. – 38 p.
2. Sahlberg, P. Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?/ P. Sahlberg. – 2nd ed. – New York, NY: Teachers College Press, 2014.

***Mariia Melnykova***  
*National Technical University of Ukraine*  
*«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»*  
*Kyiv (Ukraine)*

## **TOPICAL ISSUES OF MODERNIZATION PROCESSES IN THE EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC SPACE OF UKRAINE**

The task of Ukrainian educational and research institutions is to integrate them within the framework of solving current scientific and technical tasks.

In order to provide educational and scientific services not only to our country's students, but also to foreign students, it is necessary to gradually introduce a credit-module system and testing systems. This is also required in order for domestic students to study in the countries of the European Union and for domestic teachers to be able to teach in those countries.

Control of the quality of education should also be one of the factors in the modernization of the education and science system. It means going through a certain accreditation institution and providing it to workers and students with a certain level of knowledge that allows them to study and work there [1].

Student mobility is one of the indicators of the economic level of the country's development. Educational mobility of students - possibility of free choice of subjects by the student in addition to the obligatory in their chosen specialty, which can be used by them in the further professional life. International student mobility is the opportunity for students and universities to freely choose to study (with the possibility of studying different subjects at different universities with a standard diploma in one or more of them). The situation with the mobility of teachers and students in Ukraine is fundamentally different from the European one. The traditional approach for Soviet higher education institutions is still valid: despite the standardized education within the country, there is a priority to complete a full cycle of student education in the same university. Mobility is higher among domestic teachers than among students, but is implemented mainly within the country. It is quite obvious that increasing the mobility of teachers and students in our country depends on the transition of higher education to the European standards, as well as determined by the level of population welfare growth and the economic situation in Ukraine.

Possibility to use the material and technical base of different universities of their own country (or other countries) in the framework of obtaining education in a particular university [2].

Modernization of the system can also help to increase the share of funding for universities, in order to recognize their importance for the scientific and technological development of the country.

Recognition of a diploma of a national university in different countries. The issue of recognition of qualifications and diplomas is closely related to the issues of standardization of the higher education system, quality control, orientation towards the needs of employers, mobility of teachers and students, etc.

Another major step in facilitating Ukraine's scientific and educational process may be the recognition of diplomas obtained through distance education programs [3].

The principles of modernization of the educational process can be divided into internal and external. It should be noted that some of the substantiated principles can belong to several directions (or at the same time to different criteria) of modernization of higher education. That is, such principles are dependent factors - and therefore can belong to both aspects of education modernization [4].

In the future, it seems promising to move to a system of credits and testing when assessing knowledge, creating independent organizations to control the quality of education, conditions for increasing the mobility of students and teachers, increasing the degree of integration of science and education in the leading role of the first, to achieve recognition of national diplomas and qualifications abroad, focusing higher education on employment of graduates.

To sum up, we can say that, despite the imperfection of the scientific and educational system of Ukraine, there are enough ways to modernize and update it.

## References

1. Korenevskiy A., Uznarodov I. Modernization of education: individualization and interdisciplinarity / Korenevskiy A. V. Uznarodov I., 2010.
2. Kremen V. Higher education in Ukraine and the Bologna process / V. Kremen. – 2004. – C. 384.
3. Vasylenko L. Principles of modernization of the educational process of higher education institutions / Vasylenko Liyubov – Boguslav, 2013.

4. Khrystopchuk T. Modernization of pedagogical education in ukraine in the context intentions to come in european educational space / Khrystopchuk Tetiana, 2015.

*Світлана Мірошник*

*Людмила Загородна*

*Національний авіаційний університет*

*м. Київ (Україна)*

## **ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА БЕЗЕКВІВАЛЕНТНІСТЬ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ**

Робота перекладача часто вимагає не тільки хороших здібностей, відмінного володіння мовою, а й вміння правильно підбирати слова, шукати їм відповідники. У багатьох мовах є слова, які не мають прямого аналога іншим мовам. Вони являють собою справжню проблему, навіть, для досить професійних перекладачів. Особливої уваги потребують ті особливості мови, які не знаходять собі прямої паралелі в інших мовах. В іспанській мові є багато слів, які важко перекласти на українську, російську, англійську та інші мови, через відсутність прямих відповідників.

Наприклад, слово “*sobremesa*” не має аналога в інших мовах. Слово означає час після обіду, коли усі ще залишаються аби поговорити, не виходячи з-за столу. За столом завжди лунає сміх, забавні іспанські жарти, або просто легка бесіда, яку зазвичай навіює задоволення від смачного і ситого обіду. “*En mi familia solemos estar de sobremesa durante dos horas*” – «В моїй сім'ї ми залишаємося на собремесе, яка триває зазвичай дві години». Для перекладу використано метод транслітерації.

Немає прямого відповідника і слово “*estrenar*”, що означає одягнути щось вперше. “*¿Te gustan mis zapatos nuevos? Me los estoy estrenando.*” – «Тобі подобаються мої нові туфлі? Я одягнула їх уперше.»

Бувають ситуації, коли потрібно залишитися до пізньої години, наприклад, написати якусь дуже важливу роботу або просто провести весело час із друзями, отже, для позначення даної ситуації іспанці використовують слово “*trasmochar*”. “*Maria у yo vamos a trasmochar para ver una nueva serie*” – «Я з Марією залишимося допізна, щоб подивитися новий серіал». І ще одне іспанське слово, яке не має прямого відповідника “*tertulia*” – це

група друзів, яка регулярно збирається в барі чи ресторані, щоб поговорити на задану тему або про все підряд: наприклад, про мистецтво, науку або політику.

*“He tenido que madrugar tres días seguidos y ahora estoy muerto”* – «Три дні підряд я повинен був прокидатися дуже рано, тому зараз я страшено втомлений». У цьому реченні дієслово *“madrugar”* використовується для позначення раннього підйому мовця, в українській мові такого дієслова немає. І ще одне цікаве дієслово в іспанській мові *“obsequiar”*, яке означає дарувати щось щиро, з любов'ю, тим показуючи свою повагу до людини.

До іспанського слова *“cursi”* теж важко підібрати прямий український відповідник, тому що переклад на нашу мову буде наступним: *«занадто сентиментальний та романтичний»*. Та це не єдине його значення. Іспанці вважають *“cursi”* усе рожеве-іграшкове і занадто романтичне, використовувати романтичні фрази або жести, які вийшли з моди, вдягатися занадто елегантно, коли це зовсім недоречно, або вдягатися без смаку. *“La película es un poco cursi pero a mí novia le gustó”* – «Фільм є ну занадто романтичним і сентиментальним, але моїй наречені подобається».

Є також іспанські слова, які можна перекласти на українську, та все ж таки важко підібрати аналоги в англійській мові. Для прикладу слово *“antier”* в англійській мові *“the day before yesterday”* (дослівний переклад *«день перед вчорашнім днем»*), в українській є хороший прямий відповідник *«позавчора»*.

Наприклад: Іспанська: *“Él llegó de viaje antier”*. Англійська: *“He got back from her trip the day before yesterday”*. Українська: *«Він повернувся з подорожі позавчора»*.

І ще один приклад – слово *“tocaño”*, яке все ж має український аналог *«тезка»*, хоч він використовується лише в повсякденному мовленні. В англійській мові прямого відповідника взагалі немає.

Наприклад: Іспанська: *“No lo vas a creer, pero en mis clases de ingles, ¡ya he conocido tres de mis tocaños!”* Англійська: *“You’re not going to believe this, but in my English classes I’ve already met three people that have the same name as me”*. Українська: *«Ти не повіриш, але на курсах англійської, я уже познайомився з трьома людьми з таким же іменем, як і в мене»*.

Та все ж найбільшу безеквівалентність являють собою певні слова, що стосуються культури країни. Такі слова часто називають культурними лакунами. Термін «лакуна» був введений у лінгвістику канадськими вченими Ж. П. Віне та Ж. Дарбельне. У широкому сенсі лакуна – це національно-специфічний елемент культури, який знайшов відповідне відображення у мовленні носіїв даної культури, та який є зовсім або частково не зрозумілим для носіїв іншої лінгвокультури у процесі комунікації. У вузькому сенсі лакуна – це відсутність у лексичній системі мови слова для позначення того чи іншого поняття [3]. Кожен перекладач без виключення повинен знати не тільки усі особливості мови, а і культуру країн, де спілкуються цією мовою. Адже саме лакуни як характерні прояви особливостей тієї чи іншої іншомовної культури являють собою особливу складність і неоднозначність при перекладі.

В основному лакуни являють собою назви страв і продуктів харчування, національні свята, предмети одягу, професії, музичні жанри і назви танців. При перекладі зазвичай використовують такі способи як транслітерація, транскрипція чи описовий переклад.

Найбільше лакун для представників іншої культури налічує іспанська кухня. Це можна побачити в наступних прикладах:

- *Gazpacho* – гаспачо (холодний суп з помідорів);
- *Zarzuela* – сарсуела (страва з крабів, креветок, восьминогів і білої риби в соусі приготованому на вині і коньяку);
- *Chorizo* – чорісос (пряні свинячі ковбаски);
- *Puchero* – пучеро (суп із яловичини з шинкою, ковбасою, кльоцками, петрушкою і часником);
- *Olla podrida* – олла подріда (суп, основу якого складають: баранина, теляче стегно, шинка, копчена ковбаса, горох і овочі);
- *Tapas* – тапас (закуска, подавана в барах до пива або вина);
- *Jamón* – хамон (іспанський національний делікатес, сиров'ялене свиняче стегно);
- *Sangria* – сангрія (слабоалкогольний напій на основі червоного вина з додаванням шматочків фруктів, цукру, а також невеликої кількості брендіти – сухого лікеру);[2; с. 70]

До культурної безеквівалентної лексики також відносять: іспанські види танцю (*flamenco, pasodoble, cha-cha-cha, fandango,*

*bolero, zarabanda*) та національні свята і фестивалі (*Las Fallas – Фальяс, Tamborrada de San Sebastian – Тамборрада Сан Себастьяна, La Tomatina – Ла Томатіна*).

Підсумовуючи, варто зазначити, що є досить багато іспанських слів, які не мають собі аналога в інших мовах. Що ж робити перекладачеві з такими словами? Існує кілька варіантів: дати дефініцію, тобто пояснити, що означає дане слово, зробити транслітерацію чи привести приблизний переклад, який описує предмет лише частково. Знання культури країн, де розмовляють мовою з якою працює перекладач, є не менш важливим. Адже це дозволяє уникнути незручних ситуацій і виконати правильний переклад. Та все ж дійсно професійний перекладач знайде вихід із будь-якої ситуації і мовні реалії іспанської мови не стануть для нього великою проблемою.

### **Список використаних джерел**

1. Кочерган М.П. Загальне мовознавство [підр. для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти]. Київ, 1999.
2. Аتماйкина В.О. Культурные лакуны испанского языка. *Издания ПГК*. Москва, 2017. С.68-71.
3. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. Москва, 1980. 352 с.
4. Diccionario de la lengua española | Real Academia Española [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lingua-espanola>.

**Світлана Мірошник**

**Вікторія Тузак**

*Національний авіаційний університет*

*м. Київ (Україна)*

### **ТРУДНОЩІ ВЖИВАННЯ ДІСЛІВ *SER/ESTAR* ТА РІЗНИЦЯ МІЖ НИМИ**

Іспанська мова зачаровує багатьох своїм колоритом, мелодійністю і в той же час своєю експресивністю. Вона вважається однією з найлегших мов з точки зору фонетики, адже практично всі слова пишуться та вимовляються однаково. Тому не дивно, чому вона займає четверте місце серед найпоширеніших мов світу. З кожним роком, а то й днем з'являється все більше й більше тих, хто закохується в її шарм та вирішує зайнятися її

«підкоренням», адже розуміє, що вона допоможе відкрити ще більше можливостей чи то для роботи, чи то просто для приємного подорожування без мовного бар'єру. Проте, не дивлячись на красу іспанської мови, все-таки знайдеться ложка дьогтю у її бочці меду. Однією з таких труднощів є розуміння різниці між дієсловами *ser* та *estar*, адже вони мають схожі значення, однак все ж відрізняються один від одного. Згадаймо всесвітньо-відомі рядки із знаменитого монологу Гамлета: “*To be or not to be?*”. Як в англійській, так і в багатьох інших мовах (напр. українській, російській) немає еквіваленту такому явищу, як *ser/estar*, адже у таких мовах існує лише одне значення: *to be* (в англ.), *бути* (в укр.) та *быть* (в рос.).

Загалом, *ser* використовується для позначення постійних якостей, властивостей, предмету чи людини. У свою чергу, *estar* позначає тимчасові характеристики. Але варто зазначити, що це правило використовується далеко не завжди, й існує безліч його винятків. Деякі лінгвісти наводять наступний приклад: *Él es joven*. Вони зазначають, що молодість у деякому сенсі тимчасова, але вона відносно постійна, якщо порівнювати її з хворобою чи втомою. Тому треба визнати, що правило постійності чи тимчасовості дуже непрактичне: по-перше, тому що його складність спантеличує тих, хто береться за вивчення іспанської мови; і по-друге, постійне використання цього правила часто потребує відповіді на такі прості запитання: яке співвідношення тривалості між багатством та молодістю, чи є лінь менш тривалою, ніж чесність [1]. Тому лінгвісти й зазначають, що існує занадто багато винятків з цього принципу тривалості.

Проте існують конкретні випадки, коли потрібно точно використовувати *ser*:

- для позначення предметів, їх властивостей, професій та національностей: *soy ucraniano; es una caja azul; mi abuelo es ingeniero*.

- для позначення родинних стосунків чи інших відносин: *ella es mi novia; ella es mi tía; Pedro y Edward son compañeros del trabajo*.

- для позначення часу, пір року: *¿qué hora es?; son las seis en punto; son las ocho menos veinte; es verano*.



- для позначення місця й дати, коли відбудеться певна подія: *la fiesta va a ser en mi casa; la reunión va a ser en la oficina del director.*

- для позначення властивостей, характеристик предмета чи людини використовуючи *Adjetivos Calificativos*: *Anna es delgada; Alejandro es gordo.*

Крім цього, у іспанській мові існує конструкція *ser+mas+de*, яка використовується коли:

- говоримо про походження: *soy de Francia; esta chica es de España.*

- віддаємо перевагу чомусь: *mis amigos son de comer muchos mariscos cada día; soy de acostarme tarde.*

У наступних випадках завжди використовується дієслово *estar*:

- для позначення тимчасових фізичних чи психічних станів: *estoy vivo; estoy preocupado; su esposa está embarazada; mi padre trabaja sin descanso y no me extraña que él está cansado y triste.*

- для позначення місцезнаходження, розташування: *la computadora está en el escritorio; ¿dónde está la farmacia?; estamos en la biblioteca; Angélica está en el séptimo cielo porque ha ganado la lotería.*

- для позначення тимчасових подій, непритаманних властивостей: *él siempre es alegre y habla mucho, pero hoy está tranquilo y calmado; mi habitación está sucia.*

- коли ми працюємо не за спеціальністю: *estoy de camarero hasta que consiga trabajo de programador.*

- для позначення сьогоденішнього дня (використовується лише в третій особі множини): *¿A qué día estamos?; estamos a 8 de diciembre.*

Отже, це були основні випадки вживання *ser/estar*. Однак у нас все-одно можуть виникнути сумніви стосовно правильного вибору дієслова, у тих випадках, коли після нього стоїть прикметник. Адже існують ситуації, коли саме він впливає на цей вибір.

Наприклад, розглянемо випадок з прикметником feliz. Ми можемо використовувати і *ser*, і *estar*. Та значення цих речень будуть відмінними один від одного: 1) *ella es feliz* означає, що жодні проблеми не відобразяться на її стані, вона завжди щаслива,

вона – оптиміст; 2) *ella está feliz* означає, що вона щаслива в даний, конкретний момент (напр., на день народження, батьки подарували їй путівку в Іспанію, тому вона щаслива). Розглянемо наступний приклад з прикметником *vago*, що перекладається як «лінивий». Знову ж таки, ми можемо використовувати як дієслово *ser*, так і дієслово *estar*, і значення цих речень будуть змінюватись відповідно: 1) *ella es vaga* – означає, що вона ледача, кожного дня вона не займається ні чим корисним; 2) *ella está vaga* – вона не бажає щось робити зараз, проте зазвичай вона працююча. Схожа ситуація з прикметником *limpio*, що означає «чистий», «охайний». Якщо ми кажемо, що *ella es limpia*, ми стверджуємо, що вона акуратна, її одяг завжди поправований, чистий, як з голочки. Однак, речення *ella está limpia*, може означати, що її волосся розтріпане, одяг не поправований належним чином, бо сьогодні зранку, наприклад, вона не почула будильник.

Однак існують такі випадки, коли дієслова *ser/estar* з однаковим прикметником, що стоїть після них, матимуть абсолютно різні значення. Розглянемо їх:

- **Abierto:** 1) *ella es abierta* означає, що з нею легко спілкуватись, вона дружелюбна, привітна; 2) *el restaurante está abierto* означає, що ресторан відчинений, і ми можемо зайти всередину.

- **Cerrado:** 1) *ella es cerrada* означає, що людина стримана, спокійна, сором'язлива; 2) *la tienda está cerrada* означає, що магазин зачинений, він не працює.

- **Rico:** 1) *Mark Zuckerberg es rico* означає, що він має дуже багато грошей; 2) *el desayuno está rico* означає, що сніданок поживний, дуже смачний.

- **Consciente:** 1) *el gobierno es consciente de las consecuencias de esta ley* означає, що уряд розуміє, усвідомлює можливі наслідки цього закону; 2) *cuando ingresó en el hospital estaba consciente* означає, що він був у свідомості, коли його привезли до лікарні.

- **Interesado:** 1) *ella es interesada* означає, що вона егоїстка; 2) *ella está interesada* означає, що вона проявляє до чогось інтерес.

- **Despierto:** 1) *ella es despierta* означає, що вона активна, енергійна (також можна використовувати прикметник *vivo*); 2) *ella está despierta* означає, що вона не спить.

- Listo: 1) *ella es lista* означає, що вона розумна, кмітлива; 2) *ella está lista para el examen* означає, що вона готова до екзамену.

Як бачимо, вибір вживання *ser/estar* є завданням простим і складним водночас. Хоча існує загальне правило, що *ser* позначає постійну дію, а *estar* – короткотривалу, проте є безліч двояких випадків, коли від обраного дієслова залежить сенс усього висловлювання.

### Список використаних джерел

1. Manuel J. Andrade. The Distinction between Ser and Estar. –Режим доступу: [https://www.jstor.org/stable/331263?seq=1#meta-data\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/331263?seq=1#meta-data_info_tab_contents)

*Надежда Мойсейнок*

*Белорусский национальный технический университет  
г. Минск (Республика Беларусь)*

### COMPUTER TECHNOLOGIES AS INNOVATIVE METHODS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Over the past years, many foreign language teachers have been worried about the search for new teaching methods. Methodists in many countries are engaged in the analysis of existing methods and technologies, their adaptation to modern realities and requirements and at the same time they are looking for radically new approaches. There is a debate about how the process of teaching a foreign language in a modern university should look like. Some teachers advocate the preservation of traditional methods, while others want to completely change the whole system. There is a third category of teachers, offering to combine new and old forms of teaching. However, no one doubts that change is inevitable. This is due to a number of factors: requirements for the ultimate goals of language learning, the psychology of a modern student, and, of course, technological changes in the world around us.

The current time is a period of intensive development of technologies, primarily computer ones. This leads to the fact that modern students better perceive and assimilate new information through contact with computer information sources. The use of computer technology in the process of learning a foreign language

makes it possible to make this process easier for students and create an environment familiar to them. It also allows teachers to diversify the work and make it more interesting for students. Thanks to multimedia resources, the process of learning a foreign language can be moved beyond the classroom and made continuous. In some cases, the desire and need to learn a foreign language comes from the use of these resources (communication of various sites that require knowledge of a foreign language).

Thus, modern universities are required to revise the approaches that have so far been used to teach foreign languages and to search for innovative methods taking into account the development of science and technology. It is expected that they will use multimedia and Internet technologies along with new teaching models in order to avoid the previously used model based on the explanations of the teacher. In addition, students are encouraged to learn a foreign language using a computer, which will be 40-50% of the total academic workload. These cardinal changes resonate with the idea of the dominant role of a student to whom computer technology provides access to advanced teaching methods. However, it must be understood that multimedia technologies have certain disadvantages, and that the use of multimedia requires additional skills from the teacher. Otherwise, there will be a mismatch between the efforts put into and the poor results [1, p. 62].

Teaching a foreign language using computer technology includes:

- authentic language material, such as video clips, flash animations, web quests, podcasts, news, etc.
- an online environment in which students can communicate with native speakers of a foreign language via e-mail, text computer editors, social networks, voice or video conferences;
- language learning tools (online applications and programs) aimed at studying phonetics, pronunciation, vocabulary, grammar and sentence analysis. Tools include text-to-speech exercises, speech recognition, interactive and controlled tasks;
- an online environment that enables communication between the teacher and students, students with each other;
- game forms of training [4, p. 142].

The processes and results of using computer technology depend on how they are used in studying. There are two types of computer-assisted teaching of foreign languages. The first type assumes that

computer technology complements traditional forms of teaching and learning (including assessment), making them faster, easier and more efficient. The second type offers innovative ways of teaching and learning, which should improve students' competencies to a greater extent than traditional methods can do.

The use of innovative teaching methods has the following characteristics:

- requires a high degree of interaction between the computer and the student;
- makes the student, not the creator of the program, responsible for what happens on the screen;
- aims to fulfill more creative tasks;
- makes it possible to perform very complex tasks [3, p. 146].

Despite the insufficient study of the impact of the use of computer technology in the study of foreign languages, we can certainly speak about its positive effects. By reviewing all existing data, we can conclude that with the help of computer training systems students demonstrate achievements in speaking, reading, understanding, and vocabulary, grammar and fluency. In addition, it can be argued that computer-based training programs provide better monitoring and evaluation of student work. Computer-based training programs serve as a teacher, giving direct, clear instructions and evaluating student work.

Computer-assisted pronunciation training (CAPT), namely automatic speech recognition (ASR), can accelerate pronunciation improvement and provide more effective control than the one delivered by the teacher. This program can help students, as they can practice on their own and avoid the excitement that arises when it is necessary to pronounce new words in the presence of other students and the teacher.

Digital Game-Based Learning (DGBL) improves most student competencies. DGBL makes learning more fun by creating an environment in which knowledge takes on context. Game learning develops the ability to solve critical thinking problems and skills through process involvement and interactive control, which are important for achieving learning outcomes.

Chat (conversation conducted using computer technology) improves speaking skills, expands vocabulary, develops mindfulness (trying to get a result, students are forced to pay attention to what they don't know or what they know only partially) and focusing attention on the form (pay attention to the structural/ syntactic aspects of the

language in order to complete the language task of understanding and reproducing speech).

The advantage of online audio and video multimedia sources is that the student has access to them outside the classroom, and this extends the training time and provides the opportunity for practice and independent work. Students can work with teaching materials at a pace appropriate for them and for the required time. This motivates them to work on improving their listening skills without fear of mistakes and not coping with the task [2, p. 31].

A large number of studies and practice show that students get more pleasure from using technologies in learning a foreign language and prefer them to more traditional methods and materials. Thanks to technology, students are more involved in the learning process and are more positive about it. Students perceive the use of a computer as an innovative and attractive method. The use of computer technology can reduce student anxiety by providing an independent, non-grading learning environment in which students feel more relaxed and enjoy the process of learning a language. Online audio and video resources increase interest in learning a foreign language and allow teachers to use a fascinating and spontaneous approach that stimulates the emotional response of students to language material [1, p. 64].

Computer technologies develop students' independent work, allowing them to independently choose the pace of studying the material, tasks necessary to achieve the set educational goals, place and time of work. Emails and other types of computer-based writing work encourage self-control, as they require verification of what is written before the final version is printed. Students can feel more confident and calmer when they write, rather than speak, a foreign language.

It can be concluded that computer technology can be of great benefit in the development of language competencies, provided that they are competently and intelligently used. Their importance for independent work of students is becoming increasingly important. Computer technologies help to overcome the language barrier and psychological complexes of students. Computer technology develops students' interest and motivation in learning a foreign language. Internet resources form the skills of intercultural communication and knowledge of another culture. All these advantages prove the need to integrate computer technology into the modern educational environment.

## References

1. Filipovich, I.I. (2016). Innovative methods of learning foreign languages. Multimedia and computer technologies. Krasnodar: Scientific Bulletin of the Southern Institute of Management.
2. Kashina, E.G. (2006). Tradition and innovation in the methods of teaching foreign languages. Samara: Univers-Grupp.
3. Pantykina, N.I. (2018). Innovative practices of foreign languages teaching on the basis of foreign researchers' experience. Cherepovets: Bulletin of the Cherepovets State University.
4. Thorne S.L., Black R. (2007). Language and Literacy Development in Computer-mediated Contexts and Communities. [Electronic resource] : [https://www.academia.edu/1910671/Thorne\\_S.\\_L.\\_and\\_Black\\_R.\\_2007\\_. \\_Language\\_and\\_Literacy\\_Development\\_in\\_Computer-mediated\\_Contexts\\_and\\_Communities.\\_Annual\\_Review\\_of\\_Applied\\_Linguistics\\_27\\_133-160](https://www.academia.edu/1910671/Thorne_S._L._and_Black_R._2007_. _Language_and_Literacy_Development_in_Computer-mediated_Contexts_and_Communities._Annual_Review_of_Applied_Linguistics_27_133-160).

*Antonina Muntian*

*Iryna Shpak*

*Dnipro National University of Railway Transport*

*Dnipro (Ukraine)*

## **MULTIMEDIA AND MULTILINGUALISM: TEACHING AND LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN UKRAINE**

Modern education space in Ukraine is a sphere, which requires rigorous enhancement. Nevertheless, one aspect that leaves no doubts is that education as an umbrella term under which one may find higher education, comprehensive schools, elementary schools, etc., with all the issues relevant to those, may be distinguished by an active search of ways to modernize itself: to modernize teaching and learning methods and to digitalize the process of teaching and learning (use multimedia and interactive methods and technologies in the educational process). Such modernization will help to create conditions proper for individual and personal development of students. It is argued that using multimedia and addressing multilingual aspects during a foreign language class intensifies students' motivation and thus enhances their both personal and academic development.

Among the basic competences for a professional today is a capability to communicate in one or more foreign languages. In linguistics, such a concept is known under the name of multilingualism

– one of the central ideas of educational policy in Europe since the originating of the European Union, however officially this key issue of European educational policy has been accentuated by the European Commission only in the beginning of the 21<sup>st</sup> century. Being a part of Europe (at least geographically) Ukraine is aspiring to sharing European mentality, living by European principles and standards. Having joined the Bologna process, which ensures standards of comparability and quality regarding degree qualifications, Ukraine received a chance to develop multilingualism and become a real player on European labour markets apart from being a member of a strong European educational system, which produces compatible specialists, ready for continuous development of personal skills and acquiring new knowledge.

The main goal of teaching language in the 21<sup>st</sup> century society is for learners/students to master communicative competences, which in their turn will let students to implement their theoretical and practical knowledge as well as other skills to solve real tasks in real life situations. A foreign language is a means of communication between representatives of different nations, thus in the framework of education its learning continues to further develop as intercultural approach under the teaching within the concept of “dialogue of cultures” to form students’ multilingual literacy [6]. According to state educational standards foreign language learning at a higher educational institution has two purposes: a) to develop a foreign language competence as well as its structural components; b) to develop student’s personality with the help of implementation of the potential of a foreign language. One of the key elements of this process is the formation of students’ demands for foreign language learning and mastering a foreign language as a communicative tool; means of perception, cognition, self-realization and social adaptation in the multi-cultural and multi-ethnic world under the conditions of globalization basing on the understanding of the importance of both foreign language and mother tongue learning as means of communication and cognition in the modern world [5]. In accordance with the provisions of the Council of Europe Recommendations on Language Education, the comprehensive development of linguistic competence, which includes all language skills, is the goal of teaching foreign languages. At the same time, the basis of language learning is multilingualism and multicultural development of the student [3]. Mastering a foreign language in terms



of multilingualism contributes to the development of the linguistic and communicative consciousness of a future specialist, helps him or her to understand the common and distinctive features of the languages being studied, contributes to the deepening of knowledge and the facilitation of learning in general [1].

The communicative approach under the conditions of multilingualism to teaching foreign languages is today a methodical standard. Implementation of the communicative approach means that the formation of foreign language skills and abilities takes place through and thanks to the implementation by a student of his or her foreign language activities, and the process of learning a foreign language is constructed adequately to the process of real life communication [4].

The communicative approach determines the goals, principles, content and methods of teaching foreign languages, and teaching methods, in their turn, are implemented in methodical techniques in terms of multilingualism. In accordance with the communicative-activity approach, priority is given to communicatively-oriented tasks and exercises that provide language acquisition as a means of communication. However, this does not mean that in the educational process language exercises are

In modern pedagogy and methods of foreign language teaching, interactive teaching methods are distinguished as an integral part of innovative pedagogical technique, which aims to encourage learners to cognitive autonomy, create conditions for their creativity and cooperation in the process of learning. It is the interactive teaching methods that help students to reveal themselves in the personal aspect, which is a prerequisite for the training of a competitive professional in terms of their future career. Using of such methods while teaching a foreign language (though not solely teaching a foreign language) allows them to acquire professional skills in the classroom involves the students in solving problems that are as close as possible to their future professional activities. While teaching, it is important to pay attention not only to the revealed knowledge and skills, but also to the creative independence of participants in the process of learning. All these comes down to “experiential-interactive teaching/learning of a foreign language” [7], where students have to actively participate in the situations, which close resemble real life ones; they gain both language and professional experience going through the tasks carefully

set by the teacher. In its turn it leads to the turning of the mechanism of involuntary memorizing and even imprinting [2; 8]. With the rise and development of ICT it is getting easier and easier to achieve involuntary memorizing and imprinting, because ICT helps to more intensively and extensively address to multiple intelligences of all the students in the course of a class. However, it is worth mentioning that ICT in general and the smart board in particular will not solve all the problems that might arise in the classroom singlehandedly, nevertheless those tools will normally facilitate the process of knowledge acquisition and may even play a part in rapport building.

The gist of interactive learning is that the learning process takes place under the constant, active interaction of all students. The organization of interactive learning involves modelling of life situations, using role games, solving the problem based on the analysis of circumstances and the situation. It effectively promotes the formation of skills and abilities, the development of values, the creation of an atmosphere of cooperation, and interaction [7]. Setting of real life situations invariably leads to involving ICT in the process of learning both as an effective tool of mastering a foreign language and as an integral attribute of a modern world.

In higher educational institutions in Ukraine under the conditions of multilingualism, the main goal of foreign language teaching/learning is to form a communicative and multilingual competence. The multilingual aspect is crucial for Ukraine as far as the majority of its citizens are coordinative bilinguals. It means that the teacher has to use not only the foreign language as a teaching tool, but also he or she may address L1 and L2 (Ukrainian and Russian as well as other languages of ethnic minorities respectively) if those languages might help to create an appropriate situation relevant to the aim of the class. To achieve this goal the teacher is encouraged to use as many multimedia tools and resources as possible. Returning to the point of relevance of a smart board in a foreign language classroom there are several ways a smart board can influence teaching/learning process. Smart using of IWB software and resources can highly improve the understanding of grammatical and lexical topics, as far as, while using a smart board skilfully for presentations, demos, models creation or guided discovery, a teacher can engage students with different intelligences simultaneously: there are visual, audio, kinaesthetic and logical-conceptual components at least. When we talk about students'

engagement and motivation for attendance those raise drastically: apart from the learning process itself, which becomes much easier as far as in most cases it deals with the exact student's abilities thus facilitating the process of memorizing new material, the involvement into direct personal using of a smart board motivates students even more. As for the teacher, the using of a smart board plays its part in classroom management, giving the teacher a possibility to improve the pace and progress of the lesson.

A smart board allows the teacher to submit information through a variety of multimedia resources; students can comment on the material and learn the lexical material in more detail. It can simplify the explanation of grammatical schemes and help the teacher sort out a difficult problem in much more understandable and acceptable way for students.

The study of multilingualism as an important factor in teaching foreign language communication makes it possible to draw the following conclusions: In the process of forming a foreign language competence, students learn communication through the communication itself, where the main method of teaching foreign languages in universities is a communicative method. Formation of communicative competence involves the formation of communication skills by means of communication, thus it necessitates the use of communicative-oriented exercises. Multi-lingual education provides students with broad access to information in a variety of subject areas. The result of multi-lingual education is the achievement of the basic multi-lingual competence. The aim of teaching a foreign language at the present stage is to master students' communicative competences, which allow implementing their knowledge and skills for solving definite communication problems in real life situations. Special significance in the interaction of the teacher with the students in the conditions of multi-lingual education takes into account the psychological patterns of formation of the leading motivation in students. In all its forms multilingualism promotes mutual understanding between people of different nationalities, between representatives of different cultures.

Additionally, it will be only fair to report that the presence of a smart board in a foreign language classroom ensures a positive motivational impact not only on students but on teachers as well. After introducing the practice of using the smart board during every English language class, we may report enhanced efficiency on the part of

students and facilitated lesson planning as well as easier access to resources on the part of teachers. Another factor regarding motivational results is easier access to numerous resources, relevant applications, etc., thus teaching according to them. For students the ability to use online resources and adequate up-to-date material for learning process make a great difference as well and become another motivational factor. On the other hand we should not leave behind the reason of this intensified motivation. Both teachers and students are motivated by ICT primarily because of visual, audio and kinaesthetic aspects; animation plays an important role in the teaching/learning process alongside other factors as students' active engagement and enhancement of the pace of a class.

As it has been mentioned before the issue of the ICT using during classes has been reflected in a great number of scientific studies, however there are still unexplored oceans in this field: where is ICT more relevant: primary, secondary, high schools or university? Which ICT tools should be used where? How should they be used? Which subjects at universities should be taught with obligatory use of ICT? The question which we find to be most scientifically intriguing is whether ICT can lay a common ground between science (math) and humanities (languages)? We offer this issue for further research as far as, according to our questionnaire, students of Dnipro National University of Railway transport named after Academician V. Lazaryan stated that two subjects where ICT was most motivating were Math and English.

### References

1. Bim, I. L. (2001). *The concept of teaching a second foreign language (German based on English). A study guide*. Obninsk, Russia: Titul.
2. Leontev, A. N. (1977). *Some questions of the psychology of teaching speaking in a foreign language, in Psycholinguistics and teaching Russian to non-Russian*. A. A. Leontev & N. D. Zarubina, Eds. Moscow, Russia: Russkiy Yazyk. ( pp. 5-12).
3. Nikolaieva, S. Yu. (2003). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Kyiv, Ukraina: Lenvit.
4. Nikolaieva, S. Yu. & Haponova, S. V. (2004). *Methods of teaching foreign languages in secondary schools in structural-logical schemes and tables*. Manual for students. Kyiv, Ukraina: Lenvit. vischiiy-shkoli-ukrayini.

5. Pashko, Ye.S.( 2012). *Current trends of the formation of foreign language communicative competence of elementary school students: a multicultural aspect*. Visnyk Psykholohii i Pedahohiky. <http://www.psyh.kiev.ua>
6. Skurativska, M.O.(2018). *Modern methods and technologies of teaching foreign languages in the higher educational establishments of Ukraine*. Advanced Technologies of Science and Education, XIV International Scientific Internet Conf. Retrieved February 20, 2018 from: <http://intkonf.org/skurativska-mo-suchasni-metodi-ta-tehnologiyi-vikladannya-inozemnih-mov-u-vischii-shkoli-ukrayini>.
7. Tarnopolsky, O. B. (2010). *Experiential-interactive teaching of a foreign language for specific purposes at a non-linguistic tertiary school: the essence of the approach*. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu ymeni V. Karazina. Serii: Vykładannia mov u vyshchikh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'iazky. Naukovi doslidzhennia. Dosvid. Poshuky, iss.17. (pp. 125-133).
8. Zinchenko, P. I. (1961). *Involuntary memorization*. Moscow, Russia: Akademiya pedagogicheskikh nauk RSFSR.

**Natalia Nikitina**

*National technical university of Ukraine  
“Igor Sikorsky Kyiv polytechnic institute”  
Kyiv (Ukraine)*

## **BLENDED AND E-LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

Foreign language generally and ESP in particular teaching requires continuous modernization to be successful. Modern teaching of foreign language is impossible without any electronic sources or devices. Of course there are exist teachers of “old school” who teach their students only with the book, blackboard, dictionary and fantastic enthusiasm.

There would not be a comparison of E-learning and blended learning due to the fact that one type of teaching co-exists and cannot exist without other type.

Blended learning embraces class (face-to-face) learning, distance learning and online support, work, discussion, etc. So, E-learning in this case is a component of blended learning. E-learning itself is a way of studying when the whole process of education is being in progress on-line.

There are an enormous number of different on-line language courses and student can use it to improve his language level independently. Moreover, there are much video and audio information on-line. Some universities gave an open access to their courses. Hence, you can watch on-line course on almost any subject.

The on-line courses are perfect for people who need just improve their level of foreign language, to refresh language taught previously, etc. But E-learning is a real studying but not in the class. E-learning means the lessons conducted on-line and students can be anywhere as well as a teacher. The only stipulation is availability of internet.

E-learning in ESP teaching can play a vital role. All learners from children to adults perceive information better with the help of electronic devices. It is known about different types of information perception. There are four of them and each of this type can be supported by corresponding E-learning exercises. The first one is audial. The language is initially the oral material which we use to transmit and give the information, to communicate, etc. and this type of language perception can be trained by E-learning with the help of numerous audio information, files, songs, etc. in this case the role of teacher is to be a tutorial, to select the required audio material. While listening there is no need to teach students anything. The only thing is to select the proper material (the proper level and complexity).

The second is visual. It is very important to attend the audio material by visual support. At the initial level student to study new lexicology has to learn the correct writing of the words. And it is known that English language has more exceptions than rules (it is not true but exceptions are a lot). With the visual support of E-learning English language teaching becomes more effective, interesting, adoptable and useful. Video material can be used for training any of four types of speech activity.

The third type of information perception is kinetic. This type of perception does not connected with the types of digital teaching. However, it can be possible to teach language with some type of 3-D technology.

One more type of information perception is digital. Man with such type of perception need to spell all new information instead of looking at, listening or touching. This kind of perception is easily trained while language teaching.

So, the teacher's first task in English teaching with blended learning is to determine the part of face-to-face and on-line teaching. Then, teacher has to work out the part of class teaching. Here he\she use different devices, methods and techniques for data transition. Of course even on real classes teacher can use any digital devices, but this time must be used for real face-to-face communication.

And the on-line part of blended learning must be developed, worked out, selected and adapted for the audience. Teacher must use all possible and available ways and techniques to teach students the foreign language in the most effective and successful way.

The E-learning in this work is considered as the part of blended learning. Hence, blended learning is a new trend in foreign language teaching in teaching of ESP in higher educational institutions.

*Інна Озимай*

*Національний технічний університет України*

*«КПІ ім. Ігоря Сікорського»*

*м. Київ (Україна)*

## **ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ**

Майбутня професійна діяльність випускників військових вузів України вимагає участі в міжнародних військових навчаннях, вправах, завдань, підтримання миру, антитерористичного пошуку, аварійно-рятувальних роботах під контролем ООН і НАТО. Безсумнівно, це неможливо без хороших навичок англійської мови, оскільки військове спілкування вимагає швидкого обміну інформацією, координації дій, досягнення домовленостей та прийняття найкращих рішень.

Практика показує, що англійська комунікативна компетентність українських курсантів, як правило, недостатньо розвинена для задоволення сучасних вимог (рівень B2 відповідно до CEF, рівень SLL2 відповідно до STANAG 6001). [2]. Випускники військових університетів повинні говорити логічно, бути точними та переконливими. Більше того, військове спілкування вимагає знання військової термінології, досконалого розуміння військових проблем, вміння привертати увагу інших людей, перефразувати, щоб уникати пауз. Ось чому курсантів

слід навчати англійській мові з урахуванням їх майбутніх професійних потреб та сучасних вимог СЕФ.

Для того, щоб розробити основу для вправ, щоб викладати англійську мову для військових, лінгвістами були проаналізовані реальні ситуації спілкування офіцерів та військових. Наприклад, брифінги - це прямі, негайні та міжособистісні засоби подання інформації командирам, штабам чи іншим аудиторіям. Вони проводяться для швидкого надання слухачам інформації, для зручного зібрання людей та вирішення військових ситуацій.

Крім того, військові брифінги мають різні важливі особливості, які слід враховувати в процесі викладання англійської мови для військових. З'ясувалося, що військові брифінги є орієнтованими на спілкування, повними за темою та сенсом, інформативними (містять факти, події, географічні назви тощо), структурно уніфікованими, узгодженими, професійно-орієнтованими, переважно монологічними, насиченими культурною інформацією, ситуаційними та автентичними. Усі ці особливості слід враховувати в процесі розробки методики викладання англійської мови для військових. [1].

Професійна військова лексика включає професійні терміни, а також загальнозживані слова та офіційну лексику. Було встановлено, що співвідношення військових термінів серед слів з високою частотою вживаності (понад 5 разів) становило 13% в аналізованих брифінгах.

Оскільки дослідження проводилися з метою навчання англійської мови для підвищення ефективності вивчення форми та значення нових слів, необхідно розробити конкретні вправи. Для досягнення цієї мети методологія повинна включати такі вправи, як групування слів, що відповідають темі військових брифінгів за їх формальними та смисловими особливостями, створення асоціацій, складання схем і таблиць, надання синонімів та англійських пояснень до термінів тощо. Основним типом вправ тут є рецептивно-репродуктивні та продуктивні умовно-комунікативні вправи.

Наприклад, вправа 1.

Завдання: Робота в парах. Згрупуйте слова та фрази відповідно до теми військового інструктажу. Обговоріть їх зі своїм партнером. Доведіть свої пропозиції:



nerve agent called sarin, simulated casualties, chemical agents, panic about the bacteria, warning of an attack, Special Forces selection programme, 2-month airborne training, secret service number, detection equipment, threaten the bank teller with a shotgun, teach you how to camouflage, fight in Jungle conditions, fill two bags with money from the till, run out of the bank, jump into a getaway car near bank, no badges of rank, missing number plates, special Winter Warfare training in Norway, complete 24 parachute jumps, physical training, stolen vehicle, 25 thousand pounds.

## Вправа 2.

Завдання: Робота в групах. Тепер у вас є 20 секунд, щоб пояснити значення слова на картці для вашої групи, щоб інші здогадалися.

NATO, secretary, general, department, personnel, groups, units, command, civilian, ambassador, Nations, Council, allies, partner, commander, colonel, terrorist, staff, deputy, members, leader, soldiers, rebel, UN, headquarter, minister, mission, briefing, report, program, attacks, training, operation, defense, course, intelligence, attack, violence, service, transition, resolution, terrorism, peace, leadership, call, strategy, cooperation, order, meeting, exercise, fighting, conflict, defence, campaign, counterterrorism.

Група часів Simple найчастіше використовується серед військових. Це викликано тим, що Present Simple виражає стани, думки, особливості об'єктів, графіки, накази та інструкції. Щодо Past Simple, він використовується для минулих дій та опису війн та історичних подій. Ось чому зазначені вище часові форми повинні бути ключовими аспектами при вивченні граматики для українських курсантів. Для заповнення граматичних прогалів, необхідно розробити спеціальні вправи, спрямовані на вдосконалення англійської граматичної компетентності. Тут переважно використовуються некомунікативні, рецептивні вправи таких видів: розпізнавання граматичних структур та їх диференціація, умовно-комунікативні вправи для перевірки розуміння граматичних структур. Також можуть бути використані і некомунікативні вправи на переклад з іноземної на рідну мову.

Наприклад, вправа 3.

Завдання. Доповніть пропуски:

The exercise \_\_\_\_\_ (take) place during most of June and \_\_\_\_\_ (involve) British, American and mixed European Forces. The reason for

the exercise was the growing threat of renewed hostility worldwide and the increased need for Peace-making and Peace-keeping forces. The joint forces \_\_\_\_\_ (involve) Land and Air-forces from all the participating countries and it \_\_\_\_\_ (decide) that the language used would be English. All Nations \_\_\_\_\_ (agree) to this and the non-English speaking countries \_\_\_\_\_ (say) they would ensure that soldiers \_\_\_\_\_ (choose) for the exercise \_\_\_\_\_ (be) competent English-speakers. The exercise \_\_\_\_\_ (last) for 2 weeks and \_\_\_\_\_ (began) simulated peacekeeping missions similar to those in Bosnia and Kosovo.

Правильно сформована система вправ формує фундамент ефективного навчання термінології для майбутніх військових, що включає в себе організування, планування, навчання та виконання операцій іноземною мовою. По-перше, вправи повинні базуватися на автентичних матеріалах та вносити відповідний контекст для введення спеціалізованої лексики. По-друге, завдання повинні інтегрувати продуктивні і рецептивні навички, з акцентом на мовлення. По-третє, майбутні військові повинні вивчати іноземну мову, проводячи власні дослідження, виконуючи аналіз правових положень. Такі принципи повинні суттєво сприяти розвитку самостійності військових та розвитку їх комунікативної компетентності. Таким чином ефективність засвоєння військової термінології проявиться під час спільних військових навчань, при розміщенні чи роботі в союзній командній структурі НАТО.

### Список використаних джерел

1. Несин Ю.М. Експериментальне навчання курсантів англомовного монологічного мовлення на матеріалі військових брифінгів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2013. № 47. С. 122-128.
2. STANAG 6001 (EDITION 3) – Language proficiency levels. Military committee joint standardization board. URL: [http://www.westminster.ac.uk/data/assets/pdf\\_file/0005/9149/STANAG\\_6001\\_Edition\\_3-eng.pdf](http://www.westminster.ac.uk/data/assets/pdf_file/0005/9149/STANAG_6001_Edition_3-eng.pdf)

**Наталія Ольховська**  
**Інна Постоловська**  
Національний університет біоресурсів і  
природокористування України  
м. Київ (Україна)

## **СПОСОБИ ВІДТВОРЕННЯ ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОЇ ЛЕКСИКИ В НІМЕЦЬКОМОВНИХ АГРАРНИХ ТЕКСТАХ**

Актуальність питання перекладу інтернаціональних термінів в німецьких аграрних текстах обумовлюється високою частотністю вживання таких запозичень в наші дні.

Проблемою інтернаціоналізації термінів та необхідністю належного підходу до вивчення цього явища цікавилися В.В. Акуленко, Л.І. Борисова, В.В. Виноградов, М.Н. Володіна, Е. Вюстер, Е.К. Дрезен, Т.Л. Кан-делаки, В.І. Карабан, Т.Р. Кияк, І.В. Корунець, І.М. Кочан, В.І. Перебійніс та ін.

Основну частину інтернаціональної лексики становлять терміни з галузей науки, техніки, економіки, літератури, мистецтва. Німецький універсальний словник і великий словник німецької мови Duden подають таке визначення поняття «інтернаціоналізм»: *Wort, das in gleicher Bedeutung und gleicher oder ähnlicher Form in verschiedenen Kultursprachen vorkommt (z.B. Demokratie)* [1, с. 117].

Як правило, переклад таких слів не викликає жодних складнощів, навпаки, вони часто виконують у тексті роль свого роду «підказок», з цими підказками стає легше зрозуміти і усвідомити сенс цілого, навіть якщо не всі слова в тексті є знайомими. Проблема виникає в тих випадках, коли в інтернаціональних слів є суто українські синоніми, а вибір між двома синонімами буде залежати від безлічі окремих факторів. Відзначається частотне вживання інтернаціональної лексики в журнальних статтях аграрної тематики.

Присутність інтернаціональної лексики в тому чи іншому тексті, спрощує завдання перекладача, оскільки, завдяки одному знайомому слову можна зрозуміти весь задум написаного, або ж зрозуміти, хоча б в якому ключі написано той чи інший вислів. Тим не менш, зважаючи на деякі невідповідності значень паралельних інтернаціоналізмів виникають суттєві смислові і стилістичні лінгвістичні невідповідності при їхньому буквальному

перекладі, що в подальшому може згубно позначитися на якості перекладу.

Методом суцільної вибірки одиниць мови вдалося виявити німецькі інтернаціональні слова, що прийшли з інших мов. За основу було обрано 20 іменників. Нижче подано інтернаціональні слова німецької мови, їх переклад, і з якої мови вони перейшли в аграрний дискурс німецької мови.

*Fumisung* – фумігація – обкурювання (з лат. калькування), *Biozönose* – біоценоз – співтовариство організмів (з лат., калькування), *die Kartoffel* – картопля (з італ. *tartufo*, калькування), *die Gladiole* – гладіолус (з грец., транслітерація), *die Distribution* – дистрибуція (з англійської мови, калькування), *das Honorar* – гонорар (з франц., калькування).

В якості прикладів використовуємо матеріали статті журналу «Auszug aus Wirtschaft und Statistik», опублікованої на замовлення федерального статистичного управління Вісбадена в 2013 році. Стаття «Erhebungen zum Gemüseanbau in Deutschland neu konzipiert» розрахована на фахівців у галузі агропромислового сектору економіки, студентів агропромислових спеціальностей, установ агропромислового комплексу і городників [2]. Науковість стилю цієї статті підтверджується наявністю великої кількості професіоналізмів, формул і табличних даних; переважанням іменників у реченні; логічністю, точністю, доказовістю, об'єктивністю. Крім того, в цьому тексті є фонові інформація, тобто лексичні одиниці, що мають яскраво виражену національно-культурну семантику.

Отже, розглянемо основні лексичні перекладацькі труднощі.

1. Складні іменники. Однією з відмінних особливостей німецької мови є наявність великої кількості складних іменників. Такими іменниками рясніє будь-який науковий текст. Оптимальним методом перекладу складних іменників є їх поділ на складові частини, і потім, надання їм найбільш професійного значення орієнтуючись на смислові асоціації, наприклад: *Da seinerzeit Gemüse nicht als wichtiges Nahrungsmittel angesehen wurde, unterschied der Merkmalkatalog nur zwischen «Kraut und Feldkohl» sowie «andere feldmäßige angebaute Hackfrüchte oder Gemüse.*

Іменник *der Merkmalkatalog* викликає найбільше ускладнення при перекладі даного речення. *Der Merkmalkatalog*

складається з двох частин: 1) *Merkmal* – особливість, характерна риса; 2) *Katalog* – каталог, перелік. Слово має наступний дослівний переклад – «особливий каталог». Проте дослівне його значення не відображає точності висловлюваної ідеї і вводить читача в оману, тому, з точки зору професіоналізму, необхідно знайти більш відповідний переклад цього терміну. Використовуючи смислові асоціації з приводу того, що перелік характеристик це – функціональний перелік, каталог, список можна підібрати синонімічне значення цього слова. В українській мові найбільш часто вживається такий синонім, як «спеціальний каталог – спецкаталог». Тому в даному випадку в контексті всього речення правильніше вжити вираз – спеціальний каталог (спецкаталог).

2. Багатозначні слова. Точне значення слова іноді можна зрозуміти тільки з контексту. В якості прикладу розглянемо слово *Betrieb*, яке, в залежності від ситуації, може перекладатися як підприємство, завод, фабрика, господарство, ферма. У реченні: *Betriebe unter 2 Hektar landwirtschaftlich genutzter Fläche wurden einbezogen, wenn die Betriebe Sonderkulturen in bestimmten Umfängen anbauen oder der Viehbestand festgelegte Größenordnungen überstieg* [1, с. 15] – це слово перекладається як «ферми».

3. Переклад термінів. У науково-публіцистичних документах часто містяться терміни, які вимагають найбільш точного перекладу. Оптимальним методом перекладу термінології є виявлення в мові перекладу еквівалента терміну мови оригіналу. Для наочності пропонується наступне речення: *Erhebung bezeichnet das Sammeln und Auswerten von Daten, beispielsweise im Bereich der Meinungs-, Wahl- oder Marktforschung. Bei einer Erhebung müssen die Daten nicht erst erzeugt werden, wie bei einem Experiment, bei dem zuerst eine experimentelle Situation hergestellt werden muss, bevor die Daten gemessen werden können.*

*Erhebung* означає збір і оцінку даних, наприклад, при опитуванні думки або дослідженні ринку. Проілюструємо наведений термін прикладом з тексту: *Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Erhebung des Gemüseanbaus aus der Bodenbenutzungserhebung herausgelöst und als eigenständige Gemüseanbauerhebung fortgeführt.* Слово *die Erhebung* перекладається як збір даних, піднесеність, стягування. В

контексті необхідно знайти «вказівний мінімум», тобто, слова, які допомагають визначити значення слова. В даному контексті цю роль виконує: вираз «fortgeführt» – (стало розглядатися), яке говорить про те, що мова йде про спрямування шляху подальшого розгляду.

Можна зробити висновок про те, що значну частину слів німецької мови аграрної тематики займають інтернаціональні слова, основними джерелами яких є: 1) класичні мови (латинська, грецька); 2) національні мови (французька, італійська, англійська тощо).

При перекладі аграрних текстів найчастіше застосовується спосіб семантичного калькування (приблизно 75%), наступний по частоті спосіб – контекстуальний переклад (20%), інколи вдаємося до описового перекладу або взагалі використовується інше слово, не інтернаціоналізм (4%), до зміни граматичної структури при перекладі майже не вдаємося (1%). При необхідності слід уникати вживання інтернаціоналізму і застосовувати синонім для більш точного перекладу.

#### **Список використаних джерел**

1. Duden. Deutsches Universalwörterbuch / hrsg. u. bearb. vom Wiss. Rat u. d. Mitarb. d. Dudenred. unter Leitung von Günther Drosdowski. – 2., völlig neu bearb. und stark erw. Aufl. – Mannheim ; Wien ; Zürich : Dudenverlag, 1989. – 1816 S.
2. Erhebungen zum Gemüseanbau in Deutschland neu konzipiert. – Режим доступу: <https://www.statistik.rlp.de/fileadmin/dokumente/monatshefte/2013/Oktober/10-2013-962.pdf>

***Наталія Ольховська***

***Марина Скокова***

*Національний університет біоресурсів і*

*природокористування України*

*Київ, Україна*

### **ПРИЙОМИ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ НА ОСНОВІ СИСТЕМНИХ ЕКВІВАЛЕНТНИХ ВІДПОВІДНИКІВ**

Насамперед потрібно дати характеристику понять «еквівалентності» та «еквівалентного перекладу». Еквівалентність припускає відповідність текстів перекладу та оригіналу на одному

з рівнів мови: на рівні мовних знаків, рівні повідомлення, висловлювання, на рівні опису ситуації або рівні мети комунікації [2, с. 58]. Так, еквівалентний переклад – це переклад, виконаний на одному з рівнів еквівалентності, тоді як адекватний переклад – це максимально точний переклад, виконаний з урахуванням збереження комунікативного змісту оригіналу. Неправильний вибір рівня еквівалентності може зробити переклад неадекватним. Відповідно, еквівалентність ми можемо розуміти як категорію, підпорядковану по відношенню до адекватності [8, с. 16].

Щодо поняття «еквівалентний відповідник», то в сучасному перекладознавстві існують різні його визначення. На думку С. Влахова, еквівалентний відповідник передбачає повну тотожність між відповідними одиницями двох мов в плані змісту (семантика, конотація і фон) [1, с. 7]. Я. Рецкер під еквівалентним відповідником розуміє «постійний», «рівнозначний» відповідник, який не залежить від контексту відповідності між одиницею вихідної мови та мови перекладу [6, с. 134].

Щодо прийомів перекладу на основі системних еквівалентних відповідників, то серед них виділяють: пряму (просту) підстановку, узуальну підстановку, просту та складну альтернативну підстановку.

1. Пряма (проста) підстанова. Пряма (або проста) підстанова полягає у прямій заміні одиниці перекладу мови оригіналу її точним відповідником у мові перекладу, який дозволяє досягти цілковитої схожості понять.

Спочатку пряма підстанова стосувалася виключно моноеквівалентності, тобто коли одній одиниці мови оригіналу відповідає лише одна одиниця мови перекладу; але протягом останніх десятиліть відношення поліеквівалентності також визначається як «пряма підстанова», а відповідні мовні одиниці (що в мові перекладу є повними системними синонімами) позначаються «коеквівалентами», «коваріантами», рідше «подвійними еквівалентами», «перекладацькими дублетами» [7, с. 38-39].

Коеквіваленти зустрічаються, насамперед, під час передачі стилістично забарвлених мовних одиниць, хоча стилістично нейтрально забарвлені лексеми також можуть мати не один, а кілька коеквівалентів, наприклад: *трактор* – *der Bulldog, der Motorschlepper, der Schlepper, der Traktor*; *плуг* – *der Pflug, das*

*Eisen; агроном – der Agronom, der Landwirt, der Agrarwissenschaftler; орати – ackern, pflügen, brackhackern.*

3) Пряма еквівалентність розглядається на лексичному рівні. Предметом дослідження зазвичай є прості лексичні одиниці, або «однослівні лексеми» та «фразеолексеми» – словосполучення, які являються номінативною одиницею, яка, у свою чергу, може означати лише один денотат і регулярно відтворюється, наприклад: *озимі культури – die Winterung, свійська тварина – das Nutztier.*

4) Відповідності, які характерні для власних та географічних назв, інтернаціоналізмів та запозичень трактуються неоднозначно: одні дослідники характеризують їх як безеквівалентні, інші ж вважають, що ці відповідності абсолютно еквівалентні.

2. Узуальна підстановка. У перекладознавстві та міжмовній комунікації терміном узус (з лат. *usus* «користування, вживання») позначають «звичні слова» для мови певного кола осіб або спільноти. Узуальне вживання одиниць мови зафіксовано словниками (тлумачними, орфографічними, орфоепічними та ін.). Таким чином, мовна норма відділяє під час перекладу лінгвістично точні варіанти від абсолютно неточних, у той час як мовний узус із ряду правильних дозволяє вибрати найбільш відповідний варіант за критерієм «доречно» чи «недоречно» у мові перекладу в залежності від ситуації [5, с. 83]. Наприклад, німецькомовна фраза «*Wie spät ist es jetzt?*», українською мовою звучатиме «*Як пізно зараз є?*», що зовсім невластиве українській мові. У цьому випадку відповідником буде фраза «*Котра година?*».

Слід зауважити, що узуальний переклад часто розуміють як перекладацьку трансформацію, що, відповідно, вимагає максимального наближення перекладеного до оригіналу [5, с. 101-103].

3. Проста альтернативна підстановка. Внаслідок розбіжностей у об'ємах денотативних і понятійних значень, одній лексичній одиниці мови оригіналу може відповідати значення кількох слів мови перекладу. Для передачі подібних лексичних одиниць мови оригіналу потрібно обрати одну з 2-х або більше лексем мови перекладу, наприклад: українське «рука» у німецькій мові може мати кілька варіантів перекладу, в залежності від того, про яку частину руки йдеться, оскільки «*die Hand*» означатиме кисть руки, а «*das Arm*» означатиме руку від кисті до плеча. І



такий перекладацький прийом позначається терміном «проста альтернативна підстановка» [3, с. 47].

Оскільки така підстановка застосовується при неповній еквівалентності, то під час перекладу застосовуються такі перекладацькі прийоми:

а) генералізація (заміна видового поняття родовим, часткового – загальним), наприклад: «*der Drusch*», «*der Abdrusch*», «*die Auswalzung*» – «обмолот»;

б) конкретизація (перехід від родового, загального поняття мови оригіналу до видового, часткового поняття мови перекладу), наприклад: «комбайн – *die Kombine*», «*die Vollerntemaschine* – збиральний комбайн», «*der Mähdrescher* – зернозбиральний комбайн».

4. Складна альтернативна підстановка (диференціація значень). Диференціація значень у якості специфічного прийому перекладу застосовується під час передачі багатозначних слів та виразів, які мають широку понятійну основу та множинну семантичну еквівалентність, що зумовлює необхідність пошуку семантичного відповідника, наприклад: «*rot*» – «червоний», «*rudig*» (*про волосся*), «*das Pech*» – «смола», або ж «невдача».

Перекладацький прийом диференціації подібний до прийому конкретизації значень, але він має свої характерні відмінності. На відміну від конкретизації, перекладач під час диференціації повинен сформулювати відповідний переклад лексичної одиниці мови оригіналу із словникової статті, або шукати слово за межами словника. Перекладачеві необхідно дотримуватися послідовності операцій перекладу:

а) на підставі множини значень, наведених у словнику, виявити одне, загальне, основне значення (інваріант), яке дозволяє слову виступати у різних контекстах з різними семантичними варіаціями;

б) на підставі аналізу семантичного інваріанта і умов екстралінгвістичної ситуації, необхідно вибрати слово, яке більшою мірою відповідатиме функціям, напр.:

1) виявлення інваріанта: «*sich echauffieren*» – а) варіанти: хвилюватися, бентежитися, обурюватися, сердитися, дратуватися; б) інваріант: «вийти з рівноваги»;

2) виявлення перекладацького варіанту: *Er war sehr echauffiert darüber. – Він був дуже схвилюваний цим, або ж Echauffieren Sie mich nicht! – Не дратуйте мене!*

Під час диференціації застосовується інтерпретація значень одиниці перекладу, яка залежить від контексту [4, с. 99].

Отож, переклад німецькомовної лексики на основі системних еквівалентних відповідників вимагає неабияких вмінь перекладача, оскільки адекватність перекладу цілком залежить від правильно підібраних перекладацьких прийомів.

### **Список використаних джерел**

1. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Высшая школа, 1986. 384 с.
2. Комиссаров В.Н. Теория перевода. Москва, 2000. 253 с.
3. Латышев Л.К., Проворотов В.И. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе. Курск, 1999. 136 с.
4. Латышев Л.К. Курс перевода: Эквивалентность перевода и способы ее достижения. Москва, 1981. 248 с.
5. Латышев Л.К. Перевод проблемы теории, практики и методики преподавания, М.: Просвещение, 1988. 160 с.
6. Рецкер Я. Теория перевода и переводческая практика. М.: Международные отношения, 2004. 216 с.
7. Роганова З.Е. Перевод с русского языка на немецкий. М.: Высшая школа, 1971. 304 с.
8. Цатурова И.А., Каширина Н.А. Переводческий анализ текста. СПб.: Перспектива, 2008. 296 с.

***Наталія Орлова***

*Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького  
м. Черкаси (Україна)*

## **КООПЕРАТИВНЕ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНИХ ПРИНЦИПІВ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ**

В межах комплексного підходу до освітнього процесу на третинному рівні особливої уваги набуває не лише формування загальних, фахових і універсальних компетентностей студентів закладів вищої освіти (далі – ЗВО), урахування засад мультикультуралізму, диверсивності та інклюзивності. У навчанні

іноземних мов професійного спрямування (далі – ІМПС) відбувається додаткова орієнтація на опанування соціально-психологічними навичками під час активного і повного залучення студентів у весь комплекс навчального процесу [1, с. 240]. Отже, навчання ІМПС має пробуджувати в студентах допитливість, готовність до професійного і особистого зростання, бажання ефективної міжособистісної взаємодії, готовність до вирішення проблемних або конфліктних ситуацій, а також носити динамічний та дієвий характер.

Використання в процесі навчання ІМПС засадничих принципів кооперативного навчання, що ґрунтується на активній співпраці та груповій роботі, будуть сприяти підвищенню рівня якості самостійного навчання і активізації пізнавальної діяльності студентів [2, с. 96]. Включення кооперативного навчання до навчальних програм сприятиме усвідомленню і врахуванню диверсивності здобувачів вищої освіти, більш активному залучанню у процес навчання ІМПС усіх студентів, не зважаючи на рівень їхніх знань, особистісних відмінностей і характеристик, їхнього власного темпу навчання і сформованості компетентностей.

Під час виконання навчальних завдань в контексті кооперативного навчання ІМПС студенти-здобувачі вищої освіти отримують можливість сформувати і покращити якості та уміння, які є необхідними для ефективного виконання діяльності, реалізації поставлених завдань, розв'язування складних спеціалізованих і психолого-соціальних проблем, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю. Серед умінь та якостей, що формуються у кооперативному контексті важливо згадати як лідерські якості, вміння продуктивно комунікувати з колегами, встановлювати професійні контакти, так і техніки з виявлення і вирішення проблем, готовність до прийняття обґрунтованих рішень, використання набутих знань і досвіду для налагодження продуктивної роботи в команді та успішної міжособистісної взаємодії.

Кооперативне навчання ІМПС включає як допомогу, так і контроль та оцінювання з боку однолітків, студентів – членів однієї групи або команди. Цей підхід орієнтований на розвиток навичок критичного мислення в студентах, що є одним з засадничих завдань сучасних ЗВО. Крім того, цей підхід спирається і водночас має за мету виховувати схильність до

співробітництва і розвивати комунікативну і компетентнісну складову за допомогою соціально-структурованих інтерактивних видів діяльності, що включають дискусійні групи, роботу у парах і групах, що обов'язково ретельно планується, щоб максимізувати взаємодію студентів і сприяти вкладу студентів у навчання одне одного [3, с. 33].

Імплементация кооперативного підходу до навчання ІМПС сприятиме формуванню свідомої позиції, пов'язаної з усвідомленням важливої реалізації спільного для всієї групи або команди завдання. Форми кооперативного навчання можуть охоплювати «мозковий штурм» (*brain-storm or idea generation*), обмін думками (*opinion exchange*) задля вирішення проблем (*problem-solving*) та/або прийняття рішень (*decision-making*), діяльність «пазлового» типу (*puzzle activities*), створення групових проєктів і презентацій тощо.

До того ж, навчальний досвід стає більш пам'ятним, коли соціально-емоційні спогади є складовою навчальної діяльності. Через це, кооперативне навчання, що припускає і залучає у процес взаємозалежність і співробітництво студентів, є потужним підсилювачем у ефективному запам'ятовуванні під час навчання ІМПС [4, с. 39]. Крім того, усі види компетентностей, включно з соціально-орієнтованими, швидше формуються і успішніше розвиваються в умовах співпраці, під час виконання групових завдань і проєктів, залучанням яких характерне саме для кооперативного підходу до навчання ІМПС. Ретельно підібрана і детально структурована діяльність в контексті кооперативного навчання якнайкраще відповідає сучасним вимогам, пов'язаним з урахуванням розбіжностей в межах навчальних груп, що традиційно вважалися однорідними утвореннями, і які пов'язані не лише з типами особистості та особливостями темпераменту, рівнем володіння іноземною мовою, освітньо-культурним і соціальним підґрунтям, але й з особистим темпом і стилем навчання, стратегіями у навчанні тощо.

Проте, хоча кооперативне навчання, з одного боку, має на меті формування і розвиток низки соціально-професійних компетентностей, з іншого боку, воно є особливо залежним від ряду суб'єктивно забарвлених чинників, серед яких особиста відповідальність, навички міжособистісного сприйняття і комунікації. Ці аспекти можуть підлягати вирівнюванню під час

систематичних обговорень і формувального оцінювання як роботи групи або команди в цілому, так і ефективності кожного окремого її члена. До того ж, успішність кооперативного навчання ІМПС є також залежною від окремих соціально-психологічних факторів, найвпливовіші з яких – соціальна фасилітація і соціальні лінощі. Останній чинник слугує прикладом соціальної інгібіції як загального впливу, коли присутність інших заважає або гальмує виконання завдання окремим членом групи або команди. Соціальні лінощі розглядаються також як схильність зменшувати кількість зусиль щодо виконання завдання, яке є спільним для усієї групи або команди, що призводить до збільшення навантаження на активніших членів групи і зменшення частки вкладу у спільну діяльність з боку інших більш пасивних («лінівих») учасників. Причиною виникнення соціальних лінощів може бути присутність інших студентів – членів групи, що може підштовхнути деяких учасників до появи відчуття розслабленості та знеособлення, адже відбувається певний процес злиття «Я» індивідуума зі спільним «МИ» групи або команди як цілого, або навіть занурення особистого «Я» в групове «МИ». Таким чином, прояви соціальних лінощів можуть бути зменшені за умови, що буде враховуватися і вважатиметься значущим внесок кожного окремого члена групи або команди, який, до того ж, буде відповідно оцінений як членами власної групи, так і викладачем.

Отже, кооперативне навчання є орієнтованим на формування більшості з необхідних компетентностей сучасних випускників ЗВО, які є важливою умовою їхнього успішного навчання і подальшої продуктивної діяльності у сфері обраного фаху.

### Список використаних джерел

1. Орлова Н.В. Паритетне формувальне оцінювання ефективності навчальної діяльності студентів в контексті навчання іноземної мови професійного спрямування. *«Актуальні питання гуманітарних наук» Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені І.Франка*. Дрогобич, 2019. № 25. С. 239-243 DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.179025>
2. Орлова Н.В. Навчання іноземної мови професійного спрямування студентів немовних спеціальностей закладів вищої освіти: багатогранність і комплексність наповнення концепту. *«Актуальні питання гуманітарних наук» Міжвузівський збірник наукових праць*

молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені І.Франка. Дрогобич, 2019. Т. 1, № 23. С. 93-99  
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166379>

3. Орлова Н.В. *Методика навчання іноземних мов: Конспект лекцій з дисципліни*. Черкаси: ФОП Чабаненко Ю.А., 2019. 122 С.
4. Wesson, K. Learning and Memory: How do we remember and why do we often forget? *Brain World, 2011. Issue 4, V. 2, pp. 37-41*. The International Brain Education Association

**Лариса Отрощенко**

*Навчально-науковий інститут бізнес технологій  
«УАБС» СумДУ  
м. Суми (Україна)*

## **ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА MOODLE У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ ЗВО**

В умовах реформування вітчизняної системи вищої освіти комп'ютеризована платформа Moodle для навчання іноземним мовам у немовних ЗВО надає необхідний розвинутий набір інструментів для підтримки процесу контактного, дистанційного або змішаного навчання. Технологія Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище)) вважається найперспективнішою за рахунок широкого спектру можливостей для презентації нового навчального матеріалу, перевірки знань, контролю отримання знань та їх оцінювання, самостійної роботи студентів.

Перевагами використання навчальної платформи Moodle у немовному ЗВО вважаються:

- гнучкість;
- функціональність;
- надійність;
- адаптивність;
- інтерактивність;
- безкоштовне використання;
- індивідуальність;
- сумісність із стандартним програмним забезпеченням;

- можливість залучення у навчальному процесі великого обсягу матеріалу;
- доступність навчання в будь-який час;
- багатомовний інтерфейс (більш ніж 80 мов);
- зручність і простота використання;
- мультимедійність (об'єднання тексту, звуку, графіку, фото, відео в одному цифровому поданні).

Серед найбільш розповсюджених й цікавих видів діяльності, які використовуються під час залучення платформи Moodle в процесі викладання іноземних мов нами було виокремлено:

- Glossary (використовується для створення й пошуку термінів, автентичних фахових текстів, обміну корисними відео, зображеннями або звуковими файлами).

- Hot Potatoes (надає викладачу можливість самостійно створювати інтерактивні завдання завдяки п'яти блокам програми (JCloze, JCross, JMatch, JMix та JQuiz) .

- Lesson (використовується викладачем для презентації навчального матеріалу, а також студентами для самостійного вивчення нової теми).

- Forum (засіб знайомства та off-line спілкування між викладачами і студентами, колегами-одногрупниками; обмін прикріпленими файлами та мультимедійним контентом з викладачами).

- Chat (засіб on-line спілкування між викладачами і студентами, колегами-одногрупниками; обмін особистими повідомленнями).

- Assignment (використовується викладачами для призначення індивідуальних завдань самостійної роботи).

- Feedback (використовується викладачами для опитування студентів).

- Quiz (використовується викладачами для створення тестів, а також як засіб самооцінки студентів).

Вважаємо, що використання потужного ресурсу Moodle під час викладання іноземних мов у немовних ЗВО сприяє ефективності навчального процесу завдяки необхідним функціональним можливостям, а також розвиває чотири головні мовленнєві навички – аудіювання, читання, говоріння, письмо.

*Ekaterina Pantileienko*  
*Dniprovskiy National University of Railway Transport*  
*named after Academician V.A. Lazaryan*  
*Dnipro (Ukraine)*

## **SOME ASPECTS AND APPROACHES OF SUCCESSFUL ENGLISH LEARNING**

As known, adult students tend to be autonomous and self-directed, goal-oriented, practical, and want the material they learn to be relevant. They bring a great deal of life experience and knowledge to the classroom, which can be drawn upon by the teacher during instruction, and require respect. Adults often have widely varying motivations for studying a second language. Some are studying ESL for personal or professional advancement; some have financial motivations; some to enhance social relationships or to satisfy external expectations (by a family member or partner); some, such as new immigrants, to enhance their social welfare; and others study a second language out of intellectual curiosity, as a method of escape or stimulation, or for socializing. In an adult learning classroom, a teacher may encounter some or all of these motivations among their students and may find it necessary to adapt content to student aims or to balance competing interests. There are some challenges pertaining to teaching adult learners. They may have set patterns of learning and beliefs about educational processes. Change may be welcome to certain students, but others may find that change is uncomfortable and distressing. You may also be challenging some of your students' beliefs about the education process and learning, which may make them apprehensive. The teacher of adult learners may also have to deal with student anxiety. In addition, the pace of learning can vary widely among adult learners, making class pacing a challenge for teachers. Sometimes, adult learners will have very specific expectations about what they would like to accomplish in the course and may be somewhat inflexible about them. Cognitively, aging plays some part in intellectual development. Adults tend to change and develop more by experience and the exercise of abilities than by age. They are in the middle of a process rather than attaining developmental milestones. Some physical and psychological changes may occur, however, in later adulthood, which may affect the learner's functioning in the classroom.



## **Factors Affecting Language Learning**

Language learning is a complex process that is affected by several areas such as cognitive, affective, static, dynamic, and social factors. Each of these factors affects how learning occurs. Social factors include community attitudes to second language learning, attitudes of the family to language learning, gender roles, and group dynamics in the classroom. Negative attitudes can seriously hamper teacher efforts and student learning. Positive attitudes can greatly enhance the learning process. Cognitive factors are a person's mental ability to comprehend and learn. They include things such as general intelligence, language aptitude, transfer from the first language or other languages, memory, auditory perception, and grammatical sensitivity. Students may struggle with one or many of these areas and the teacher needs to understand these processes to be able to maximize student comprehension and learning. Affective factors are the behavioral dimensions of language learning. Aspects such as attitude, personality, motivation, relationships with teachers and peers, short and long term goals, and the student's level of anxiety or confidence all affect the way a student participates in class and learns a new language. Some of these elements are closely related to or overlap with social factors. Static factors are elements that do not change in the learning environment. These are components such as age, language aptitude, general intelligence, environmental factors, and expectations. In these cases, the teacher must adapt to optimize the learning process. Dynamic factors are the elements, which may change, or shift during the learning process. These are factors such as learning style, attitude toward teachers, peers, and methodology, and personal tastes. All of these can enhance or be detrimental to a positive learning experience and the teacher may be able to influence them.

## **Approaches for Teaching**

Over the years, language teachers have adopted, adapted, invented and developed a bewildering variety of terms, which describe the activities they engage in and the beliefs, which they hold. As one who has been concerned with the teaching of English as a foreign language for almost twenty years, I have sometimes found it taxing to beat my way through the undergrowth of overlapping terminology that surrounds this field. We talk and write of the Aural Approach and the Audio-Lingual Method; the Translation Approach; the Direct Method and the Mimic-and-Memorize Method; pattern practice techniques; Grammar Method; and even the Natural or "Nature" Method of

language pedagogy. For my own work, I have found it necessary and fruitful to impose a system on three terms in the language-teaching lexicon. Perhaps it will be useful for the readers of E.L.T. to consider three new definitions. It would seem a worthwhile endeavor to attempt to limit the use of some of the more common terms when we talk professionally about the concepts of language teaching. If, disagreeing about ways to teach language, we can refer to a framework about which ones we do agree on, and focus clearly on the distinctions between views, we may be able to determine in what areas advocates of various language-teaching systems employ the same terms differently, and where we use differing terminology in what are essentially the same situations. We might well find out that language teachers do not differ among themselves as much as has been heretofore supposed. The definitions below are therefore presented as a pedagogical filing system within which many ideas, opposing or compatible, may be filed. The trio of terms, which I am attempting to re-locate in the scheme of definitions are approach, method, and techniques. The arrangement is hierarchical. The organizational key is that techniques carry out a method, which is consistent with an approach. The definitions are offered with some diffidence – there are many roads to Nirvana, and this is certainly not the only route. Not every aspect of language teaching has been referred to with this framework. First, let us take up the term approach. I view an approach – any approach – as a set of correlative assumptions dealing with the nature of language and the nature of language teaching and learning. An approach is axiomatic. It describes the nature of the subject matter to be taught. It states a point of view, a philosophy, an article of faith – something which one believes but cannot necessarily prove. It is often unarguable except in terms of the effectiveness of the methods, which grow out of it. First, here is a list of linguistically assumptions: Language is human, aural-oral, and symbolically meaningful. Any given language is structured uniquely. This can also be stated negatively: no two languages are structured alike. The structure of a language can be discovered, and usefully and systematically described, although such descriptions may differ at various levels and for various purposes. If language is accepted as aural-oral, an obvious corollary to these assumptions is that writing is a secondary manifestation and ultimately speech-based. I must, however, immediately add that this is not necessarily a statement of the relative importance of speech and writing. One can, of course, argue

that writing, often more deliberate and thoughtful, and always more permanent than speech, is therefore more important. The second type of assumption – those that relate to language teaching and learning – take the form of three priority statements, one procedural statement, and a comparison statement, all arising from the linguistic assumption. Primary manifestations (the aural-oral aspects) should be taught before secondary (reading and writing). Understanding the spoken language is taught more efficiently before oral production, and is indeed a first step towards production. The secondary manifestations (the reading and writing aspects) should be taught in the stated order, since graphic symbols must be seen before they are produced, and thus reading, in a sense, is actually a first step in learning to write. Other uses of language – tertiary in this scheme – such as literary and artistic manifestations, pedagogically also follow reception/production order. It is perhaps doubtful if foreign students of English should be instructed in the production of literary English. Our procedural assumption stated that a) languages are habits, b) habits are established by repetition, and c) languages must be taught through repetition of some sort. An assumption that is not always accepted, and about which there is currently much discussion, revolves around the usefulness of bilingual comparison: each language is uniquely structured, as we have said. It is therefore beneficial to compare the learner's language with the target language in order to isolate those features of the target language, which can be predicted, with a fair degree of accuracy, to cause trouble for the learner. Let us move on to our second definition – of method. Method is an overall plan for the orderly presentation of language material, not part of which contradicts, and all of which is based upon, the selected approach. An approach is axiomatic, a method is procedural. Within one approach, there can be many methods. Several factors influence the orderly presentation of language to students. The order will be influenced by the nature of the student's language as compared to English. Teaching English to Hindi speakers and teaching English to speakers of Chinese differ methodologically. The age of the student, his cultural background, and his previous experience with English modify the method employed. The experience of the teacher and his level of English mastery are significant. The goal of a course must be considered – whether it is aimed at reading, fluency in speech, inculcating translation skills – all these shape methodology. The place of English in the curriculum and the time available during a given

course are not unimportant. As can be seen from the above, textbooks ought to be written within methodological limitations. It may be of value to compare briefly two methods, which share an approach. The approach, again, is the aural-oral. The methods are frequently called mim-mem (mimic-memorize), and pattern practice. Both share the factor of goal – they aim at automatic oral production coupled with skill in understanding the stream of speech. They each function best under intensive course conditions. Each is primarily for adults, and neither, per se, assumes previous language learning experience. The order of presentation differs. The Mim-Mem Method begins with a situation – greetings perhaps, or food and meals, or getting a room at a hotel. The student must mimic a native speaker, real or recorded, and remember a rather large number of useful sentences within the situation. From the memorized sentences certain structures are drawn, phonological and grammatical, for particular emphasis and drill. The choice of these structures ideally depends on the result of a bilingual analysis and description. There is nothing in the mim-mem method, which contradicts the assumptions which make up the aural-oral approach. On the other hand, the pattern practice method ideally uses bilingual comparison at the very beginning, and starts with grammatical and phonological structures chosen with the results of a bilingual comparison in mind. These structures are drilled and built up into a situation through the addition of lexical items. Again, there is nothing here which contradicts the aural-oral approach. Both methods have been used with success. Both lie within the same approach, yet each has distinctive features. The last term, which will be discussed, is technique. A technique is implementation – that which actually takes place in a classroom. It is a particular trick, stratagem, or contrivance used to accomplish an immediate objective. Techniques must be consistent with a method, and therefore in harmony with an approach as well.

Techniques depend on the teacher, his individual artistry, and on the composition of the class. Particular problems can be tackled equally successfully by the use of different techniques. For example, in teaching the difference between the pronunciation of the English /l/ and /r/ to some Oriental students, teachers sometimes get results by requiring only imitation. If imitation fails, another technique requires the use of a pencil in the mouth to prevent the student's tongue from touching the alveolar ridge, hence inhibiting the pronunciation of /l/.

Another teacher or the same teacher at another time might depend upon a drawing or chart of the human vocal apparatus.

When visitors view a class, they see mostly techniques. Teachers often feel uneasy in the presence of visitors, fearing a misinterpretation of their classes. This, in my view, arises largely out of a confusion of techniques based on various methods. The effectiveness of any particular technique must be taken in relation to that method. A particular technique might at one time in the progress of a course be used quite wrongly because it is out of the order required by the method. Later on it might be considered correct. Laboratory tape-machines and phonographs are techniques. The recently popular teaching machines are techniques.

English Language Institute at the University of Michigan is a technique. And even the airplane, which slowly circles over the American Midwest transmitting educational TV signals, is under this classification, a four-engined technique. Machines have enjoyed great favor recently. Positive claims have been made for their effectiveness in language teaching. In truth, they have great value. But their value depends on method and approach. The operative factor in the use of language laboratories is not the number of booths or the modernity of the electronic equipment, but what kind of approach is adopted, and what method the equipment carries out. A teaching machine, however complex, is a technique, the principles of step-increment learning are factors of approach, the actual program employed displays method. Charles A. Curran, a professor of psychology and counseling at Loyola University, believed that language learning techniques are comparable to the techniques used in counseling. Based on the techniques of Rogerian counseling, Community Language Learning can be associated with the techniques used in group counseling sessions. The roles of the teacher and student are redefined to reflect the roles of a counselor and a client. This humanistic technique focuses on the emotions, feelings, and behavioral skills of the students and requires them to become intimate as a group and to interact with one another in a supportive way. There is no specific syllabus used in the Community Language Learning approach. Students follow a topic-based curriculum. The teacher introduces grammatical concepts and vocabulary as they come up. Students learn collaboratively through group discussion, free conversation, reflection, observation, some translating, and listening. Transcriptions and recordings are also used. The teacher must be aware

of the developmental stages of learning that occur. These stages are recognized in the acronym SARD, which stands for security, attention and aggression, retention and reflection, and discrimination. The Community Language Learning approach recognizes the range of emotions through which a student progresses while learning a language, including a stage of aggression towards the teacher. In the Natural Approach, the emphasis is on language input rather than language practice. There is an emphasis on emotional preparedness, a prolonged period of input before expression, and a focus on comprehension. A distinction is made between learning and acquisition. Learning of rules can be used to self-monitor, but it does not aid acquisition. Acquisition, on the other hand, is the unconscious intake and application of knowledge. The process of acquisition is slower than the process of learning and parallels the way in which we acquire our first language. Spanish instructor, Tracy Terrell, and applied linguist, Stephen Krashen, developed the Natural Approach in 1983. They believed that communication skills are the most important element in language teaching, not the memorization and application of grammar rules. Their writings include a number of learning theories and hypotheses: the acquisition/learning hypothesis, the monitor hypothesis, the natural order hypothesis, the input hypothesis, and the affective filter hypothesis. Acquisition/Learning Hypothesis. This hypothesis refers to the difference between acquiring a language and learning a language. Acquiring implies an unconscious intake and application of language skills. Learning a language implies the conscious process of memorization, referencing, and utilization of a set of rules that apply to the language. Krashen and Terrell believed that acquisition is more natural than learning. The hypothesis relates to “learned” language. Students can monitor themselves and their performance by using their set of memorized or learned rules. This is a conscious process. This hypothesis is concerned with the “order of acquisition” that linguists discovered when studying the stages of linguistic development in children learning their first language. There seems to be a predictable order of grammatical units that children and adults acquire. Errors or backsliding occur as students try to apply general rules to all aspects of the language. Rather than considering this a negative development, backsliding indicates a new stage in cognitive development that should be noted as a positive factor in language learning. This hypothesis refers to the acquisition process. Krashen and Terrell claimed that

linguistic development occurs when the input provided by the teacher is slightly higher than the stage at which the student is currently competent. Students become fluent by building up their input and allowing communication to emerge naturally. Students can generally understand meaning from context and are able to decipher meaning without extensive explanation. Affective Filter Hypothesis. This hypothesis takes into account the students' motivation and attitude in the classroom. Stress, anxiety, and lack of confidence can seriously impede students' linguistic development. Therefore, it is necessary to eliminate those elements that can block student input. Creating a positive learning environment that is free of stress and anxiety will improve motivation and learning.

### References

1. Holliday A. (1994). *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Richards J. (2018). *Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.

*Тетяна Пасічник*

*Київський національний лінгвістичний університет  
м. Київ (Україна)*

## **ПРОБЛЕМА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ВИКЛАДАННІ ПЕРЕКЛАДУ**

Проблема формування методичної компетентності викладачів перекладу є малодослідженою на сьогоднішній день, а питання рівнів її сформованості є нерозробленим, тому актуальним. Необхідно зазначити, що серед науковців немає одноставної думки щодо рівнів сформованості та прояву компетентності викладача закладу вищої освіти (ЗВО), які дозволяють оцінювати якість його професійно-методичної підготовки. Здебільшого вчені виділяють рівні відповідно до предмета свого дослідження та надають їм власні назви. Деякі дослідники диференціюють чотири рівні сформованості професійної компетентності: високий, достатній, середній та низький [1;8]. Інші описують три рівні сформованості компетентності: репродуктивний, реконструктивний та творчий.

Вчені виділяють також інтуїтивний, нормативний, активний та креативний рівні розвитку компетентності викладача [7]; емпіричний, конструктивний та творчий; репродуктивний, репродуктивно-коригувальний, конструкторський та творчий [5].

Н.В. Соловова розрізняє чотири рівні сформованості методичної компетентності: 1) репродуктивний (володіння методичними знаннями, навичками та вміннями); 2) адаптивний (наявність вмінь вирішувати різні методичні завдання, проблеми та долати методичні труднощі); 3) локально-моделюючий (наявність інтересу та ціннісного відношення до своєї роботи); 4) системно-моделюючий (створення власної системи методичної діяльності) [6]. О.Н. Ігна розрізняє такі рівні розвитку методичної компетентності вчителя іноземної мови: інтуїтивний, теоретичний, квазіпрофесійний (практико-імітуючий), професійно координований, професійний, науково-методичний [3]. О.Б. Бігич виділяє три рівні процесу формування методичної компетентності вчителя іноземної мови: грамотності (набуття методичних знань), ремесла (оволодіння методичними навичками) і майстерності (формування методичних вмінь) [2].

Кінцевим бажаним результатом навчання у ЗВО є, безумовно, формування у фахівця високого рівня професійної компетентності, яка з досвідом роботи та у процесі самовдосконалення та саморозвитку може досягти свого найвищого рівня, акметодичного [4], або професійного “акме”. Ми розрізняємо такі рівні сформованості методичної компетентності майбутнього філолога у викладанні перекладу, які дозволяють здійснювати методичну діяльність: базовий (репродуктивний), високий (продуктивний) і найвищий (творчий або рівень методичної майстерності). Не зважаючи на те, що найвищий рівень розвитку методичної компетентності викладача перекладу не є предметом нашого дослідження, вважаємо, що досягнення високого рівня розвитку цієї компетентності у майбутніх викладачів перекладу має означати готовність до самовдосконалення, саморозвитку впродовж життя та досягнення найвищого рівня розвитку методичної компетентності.

### **Список використаних джерел**

1. Баркасі В. В. Формування методичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов під час застосування змішаної форми



- навчання *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки.* Миколаїв, 2015. Вип. № 3. С. 18-23.
2. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи : Навчальний посібник. К.: Ленвіт, 2006. 200 с.
  3. Игна О.Н. Структура и содержание методической компетенции учителя иностранного языка. *Ярославский педагогический вестник.* Ярославль, 2010. Вып. №1. С.90–94.
  4. Майер Н.В. Методична компетентність майбутніх викладачів французької мови як компонент загальнопрофесійної підготовки. *Іноземні мови.* Київ, 2014. Вип. № 1. С. 35-39.
  5. Сідун М. М. Формування іншомовної методичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки.* Миколаїв, 2015. Вип. № 3. С. 267-273.
  6. Соловова Н. В. Методическая компетентность преподавателя вуза. Москва, 2010. 324 с.
  7. Сяпина Т.В. Формирование методической компетентности будущего учителя : На примере подготовки учителя математики. Биробиджан, 2005. 224 с.
  8. Фесенко О. Дослідження сутності феномена «Методична компетентність» у науковій літературі. *Людознавчі студії. Педагогіка.* 2016. Вип. № 3. С. 236–243.

**Ольга Петрова**  
*Харківський національний медичний університет*  
*м. Харків (Україна)*

## **РОЛЬ ПІДТРИМУЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА- МЕДИКА**

Тенденції методики викладання англійської мови за професійним спрямуванням корелюють із гуманізацією сучасної вищої освіти та змінами в освітній парадигмі. Дослідження проблем теорії та практики викладання іноземної мови в нелінгвістичних закладах вищої освіти (Н.Г. Ничкало, В.М. Галузяк, С.І. Тихолаз, М.Р. Арцишевська, В.І. Лозова, Г.В. Троцько, А.І. Мельник, М.І. Римарчук, Г. Панасенко,

І.В. Гіренко, І. Гриценко та ін.) визначають різноманітні шляхи реформування освіти та реалізації на практиці положень і установок педагогічної парадигми.

Згідно з гуманістичною парадигмою, головною цінністю університетської медичної освіти є особистість людини з її здібностями та інтересами. Розвиток педагогіки формує концептуальну схему для створення моделі постановки проблем та пошуку практичних шляхів, засобів і способів їх успішного розв'язання в межах закладу вищої медичної освіти.

Нова парадигмальна спрямованість освіти, яка стверджується нині, кардинально впливає на специфіку вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням у медичному університеті. Особистісно-орієнтована освітня парадигма визначає конкретні дії викладача іноземної мови в різноманітних видах навчальної діяльності, дозволяє обрати мету, зміст, технології навчальної діяльності, урахувуючи її мотиви, а також взаємовідношення суб'єктів процесу.

Як відзначається в працях теоретиків і практиків методики навчання англійської мови для спеціальних цілей (English for specific purposes) T. Hutchinson, A. Waters, T. Dudley-Evans, M. St John, R. Jordan, D. Brinton, C. Tribble та ін., тільки через спілкування здобуваються знання, життєвий досвід, формується особистість. Період отримання вищої освіти є певним етапом і засобом життєвого самовизначення. Важливим є те, що для стратегії студентоцентричного навчання ("learner-centred classroom practice strategy") засвоєння освітніх програм передбачає двосторонню зацікавленість в отриманні освіти: з боку студента – у досягненні власних результатів від навчання, та з боку викладача – в досягненні особистісного та професійного розвитку своїх учнів.

Створення підтримуючого середовища є неодмінною умовою навчально-пізнавальної діяльності студента-медика та формування ціннісного ставлення до професіоналізму в курсі навчання іноземної мови в університеті. Молода людина обирає сферу професійної діяльності та отримує відповідну освіту за певними власними мотивами та інтересами, що забезпечує самореалізацію особистості.

Слід підкреслити, що одним із базисних компонентів освіти є формування професійної самоідентифікації студентів-медиків, а

також ціннісного ставлення до професіоналізму завдяки міждисциплінарній інтеграції. З цього погляду, використання навчання іноземної мови у педагогічному процесі з метою забезпечити загальне особистісно-професійне становлення майбутнього лікаря є одним із важливих засобів формування професійних компетенцій.

Завданням викладача іноземної мови, який координує процес навчально-пізнавальної діяльності студента-медика, є створення підтримуючого середовища під час вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням, що допомагає у самовизначенні та самореалізації.

Педагог орієнтує студентів на приділення значного часу самостійній роботі, самостійному засвоєнню знань, активній участі в процесі освіти. Викладач, який бере участь в освітньому процесі, позиціонується як не стільки джерело передачі знань, скільки як суб'єкт, що забезпечує умови для їх самостійного засвоєння, створюючи сприятливе середовище навчально-пізнавальної діяльності студента.

Упродовж курсу іноземної мови за професійним спрямуванням студенти вивчають теми, пов'язані зі здоровим способом життя, що дає додаткові можливості обговорити ставлення до способу життя з професійного погляду майбутніх медиків.

Так, наприклад, тема “Healthy lifestyle” є важливою для формування ціннісного ставлення до здоров'я, корисних і шкідливих звичок, рекомендованого та забороненого тощо. Така тематика викликає у студентів досить великий пізнавальний інтерес, оскільки адресована до їх власного попереднього досвіду і дозволяє продемонструвати реальні власні знання та погляди, дати рекомендації, показати ставлення до важливого в житті ще й з позицій майбутнього професіонала.

Створення студентоцентричного простору, підтримуючої, приязної атмосфери залежить від педагогічної майстерності викладача. Дуже допомагає стимулювання мотивації, саморефлексії студентів, а також постійне активне залучення до навчального процесу завдяки спільному обговоренню поставленої проблеми. Викладачеві необхідно стежити за веденням дискусії або співбесіди, враховувати думки кожного студента.

Таким чином, у навчальному процесі викладач докладає зусиль, щоб адекватно до теми, соціопсихологічних та інших особливостей студентської групи, рівня володіння іноземною мовою, інших екстралінгвальних факторів створювати проблемні ситуації та організувати активну самостійну діяльність студентів для їх розв'язання, мотивувати дослідницьку діяльність та самостійне мислення. Усі ці зусилля сприятимуть взагалі творчому характеру навчання студентів, яке не сприйматиметься ними як лише освоєння певної суми знань.

Поставлена мета розвитку у студентів медичного університету ціннісного ставлення до професіоналізму за допомогою матеріалу курсу іноземної мови реалізується і під час вивчення теми "My future profession". Так, на занятті пропонується обговорити іноземною мовою певні аспекти лікарської професії, специфіку роботи медика, описати мотиви, які спонукали студентів обрати цю професію, висловитися з приводу проблеми впливу на організм певних шкідливих факторів професійної діяльності лікаря та ін. Ймовірними складними факторами у роботі лікаря може виявитися таке: *Doctors work long hours. Doctors work at night; work with harmful substances; have to stand much during the working day; have to speak much; Women doctors often have difficulties combining medicine with motherhood; The salary is low* та ін.

Бажано висвітлювати започатковану тему дискусії за участю всіх, щоб вислухати думку кожного студента, створити умови для креативної самостійної роботи. Суб'єкти навчання взаємодіють у процесі спілкування в умовах парної роботи, роботи в малих групах та міжгруповій роботі. Добір тем, реально цікавих для обговорення – здоров'я, харчування, проблеми, що можуть виникнути в майбутній професійній діяльності тощо можуть додатково мотивувати студентів підвищувати іншомовну компетентність.

Таким чином, педагогічний процес виступає засобом особистісно-професійного розвитку студентів медичного університету. Самоідентифікація в професії формується і завдяки іншомовній мовленнєвій активності, завдяки пізнавальній активності студента та в процесі реалізації інтегративного підходу до університетської освіти. Значним чинником успішної навчально-пізнавальній діяльності студента-медика є створення

впродовж курсу підтримуючого середовища вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням.

### **Список використаних джерел**

1. Бориско Н.Ф. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Анализ некоторых аспектов. *Іноземні мови*, 2005. №1. С.22-25.
2. Морська Л.І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей. *Іноземні мови*, 2002. №2. С.24.
3. Ничкало Н.Г. Развитие профессиональной освіти в условиях глобализационных та интеграционных процессов: монографія. Київ, 2014. 125 с.

*Жанна Петрушенко*

*Харківський національний університет повітряних сил  
імені Івана Кожедуба  
м. Харків (Україна)*

### **МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ**

Стрімкі зміни, що відбуваються в українському суспільстві, досягнення в галузі теорії та практики навчання іноземних мов ставлять перед освітньою системою України необхідність оновлення змісту та методів застосування інноваційних підходів до викладання іноземної мови за професійним спрямуванням.

Основна мета вивчення іноземної мови – формування комунікативної компетенції, всі інші цілі: освітні, виховні та розвиваючі реалізуються в процесі здійснення головної мети. Комунікативний підхід має на увазі навчання спілкуванню і формуванню здатності до міжкультурної взаємодії, що є основою функціонування інтернету. Підключаючись до нього на уроці іноземної мови ми створюємо модель реального спілкування.

Використання комп'ютерних технологій при вивченні іноземної мови відкриває перед студентами доступ до нових джерел інформації, підвищує їх мотивацію до отримання інформації іноземною мовою, підвищує ефективність самостійної роботи, дає нові можливості для творчості.

Запровадження мультимедійних технологій створює умови для інтерактивного спілкування, що на сьогоднішній день є найважливішою складовою навчального процесу. Вони надають

інструмент дослідження, за допомогою якого можна здійснювати реєстрацію, збір, нагромадження інформації про досліджувані процеси; автоматизувати процеси обробки результатів експерименту; керувати об'єктами реальної дійсності. Застосування цих засобів, навчального, демонстраційного устаткування, що функціонують на базі сучасних інформаційних технологій, дозволяє організувати експериментально-дослідницьку діяльність – як індивідуальну, так і групову, колективну з реальними об'єктами вивчення, їхніми моделями і відображеннями. Це забезпечує широке впровадження дослідницького методу навчання, що підводить студента до самостійного розуміння досліджуваної закономірності, сприяє актуалізації процесу засвоєння основ наук, розвитку інтелектуального потенціалу, творчих здібностей.

Використовуючи мультимедійні технології, викладач може подати інформацію в абсолютно новій та ефективній формі, зробити її більш повною, цікавою та наближеною до тематики спілкування, що вивчається. Застосування комп'ютерів на уроках іноземної мови значно підвищує інтенсивність навчального процесу. При комп'ютерному навчанні засвоюється набагато більша кількість матеріалу, ніж це робилося за той самий час в умовах традиційного навчання. Крім того, матеріал при використанні комп'ютера краще засвоюється.

Комп'ютер забезпечує і всебічний контроль навчального процесу. Контроль є невід'ємною частиною навчального процесу і виконує функцію зворотного зв'язку між студентом і викладачем. При використанні комп'ютера для контролю якості знань досягається велика об'єктивність оцінки. Крім того, комп'ютерний контроль дозволяє значно заощадити навчальний час, тому що здійснюється одночасна перевірка знань всіх учнів. Це дає можливість викладачу приділити більше уваги творчим аспектам роботи.

Для студентів вивчення іноземної мови із застосуванням мультимедійних технологій також має певні переваги тому, що дозволяє самостійно готувати міні-проекти за тематикою спілкування та презентувати їх.

Інтерактивне навчання заключає в собі деякі методи співпраці у навчальному процесі. Успішне виконання завдання, поставленого для всієї групи, повністю залежить від успішного

виконання цього завдання персонально кожним студентом та відповідальності кожного за виконання свого завдання. Ефективна співпраця та комунікація виступають базовими компонентами такого навчання, яке ставить перед собою мету спільного розв'язання проблем, набуття навичок монологічного мовлення, відповідальність, критичного мислення та досягнення вагомих результатів.

Інтерактивна форма роботи має значні переваги над фронтальною та індивідуальною формами: у групах студенти залучаються до осмисленого спілкування і взаємодії, розподілу завдань між членами групи; здійснюється взаємонавчання та взаємоконтроль.

Використання можливостей систем штучного інтелекту створює вагомі передумови для організації процесу самонавчання; формує уміння самостійного представлення і використання знань; сприяє інтелектуалізації навчальної діяльності; ініціює розвиток аналітико-синтетичних видів мислення, формування елементів теоретичного мислення. Усе це є основою інтенсифікації процесів розвитку особистості студента.

Ще одна перевага комп'ютера – здатність накопичувати статистичну інформацію в ході навчального процесу. Аналізуючи статистичні дані (кількість помилок, правильних/неправильних відповідей, звертань за допомогою, часу, витраченого на виконання окремих завдань і т.п.), викладач судить про ступінь і якість сформованості знань.

Комп'ютери створюють сприятливі можливості і для організації самостійної роботи на заняттях іноземної мови. Студенти можуть використовувати комп'ютер як для вивчення окремих тем, так і для самоконтролю отриманих знань. Причому комп'ютер є самим терплячим педагогом, здатним скільки завгодно повторювати завдання, домагаючись правильної відповіді і автоматизації навичок, що відпрацьовуються.

Однак не можна забувати про те, що інтернет та мультимедійні засоби – лише допомагають досягненню оптимальних результатів під час використання їх на занятті.

## **FUTURE TRANSLATORS' PROFESSIONAL TRAINING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

The modern translation service industry and socio-economic changes in Ukraine determine the specific requirements for the professional training of future translators in higher education institutions (HEIs). The labor market needs to improve the quality of professional training, to ensure the translator's competitiveness, career prospects in order to be prepared for making decisions in complex, changeable and non-standard conditions of the professional environment. It promotes the interest of modern scholars to the problems of students-translators' professional training at the HEIs. It leads to the need of resolving the contradictions between the requirements of European-oriented employers and the quality of future specialists' training within the higher education paradigm.

The issues of translation studies development and specialists training in the field of translation have also been the subject of attention of both domestic and foreign scientists. The works of the researchers reveal: the specialization of translation education, qualification directions of translators training (L. Oleksiienko, V. Karaban, V. Komissarov, M. Pepina, L. Chernovatyi); the organization of translators professional training at Ukrainian HEIs and pedagogical conditions of the translator's professional competence formation and its components (O. Aleksandrova, I. Anikieieva, Ye. Besiedina, I. Kolodii, L. Latyshev, R. Miniar-Bieloruchev, H. Miram, M. Repina, Z. Pidruchna, A. Shyba, O. Shupta).

The notions of "training", "professional training", and "readiness" of higher education graduates for professional activity has ambiguous interpretation in modern psychological and pedagogical studies. This is caused by the divergence of scientific approaches and the specificity of a particular professional activity. Dictionary review shows that the concept of "training" can be interpreted both as a process, that is, education and training of students in HEIs, and as a result, namely, their readiness for professional activity, taking into account the level of possession of professional knowledge, skills and competences, as well as the formation of professionally significant



qualities. There are two approaches to define the concept of “readiness” in the psychological and pedagogical literature: 1) the understanding of readiness as a certain mental state; 2) the understanding of readiness as a particular trait or system of personal traits and individual qualities.

Professional readiness in psychological and pedagogical studies is considered within two main frameworks, namely, the subject-action and person-oriented approaches. The formation of professional readiness within the first approach should only be considered in relation to other personal characteristics as it reflects the specificity of the particular activity it is intended for. Within the second approach, the formation of professional readiness should take place with the aim of the quickest adaptation and mastering all aspects of the activity.

There are the following components of professional readiness [3, p. 52-55]:

- motivational – a positive attitude to the profession, an awareness of its value and prestige, the desire to be engaged in this particular activity;

- orientation – interest and a talent to professional activity, knowledge and understanding of the peculiarities and conditions of professional activity, its personal requirements;

- operational – knowing of activity methods and techniques, accumulation of knowledge and skills necessary for its implementation;

- psychophysiological – the functional state of the person’s organism that ensures the performance of professional activity. Any activity needs memory, thinking, imagination and more. This component ensures the functioning of personal and activity components of readiness;

- individual-personal – individually directed personal traits that contribute to the effective performance of professional activity;

- socio-personal – socially oriented personal traits that characterize the level of civic consciousness and culture, communicativeness and perception, moral and aesthetic values;

- socio-professional – the views, beliefs, values and qualities that determine the person’s worldview and attitude to professional activity in today’s market relations and socio-economic conditions;

- reflexive – self-assessment of their professional training and activity.

Studying the specifics of professional translation activity [1; 2] allowed us to establish that it is a special speech-content activity, which

is a multifunctional type of interlingual and intercultural communication. It consists in comprehending and transmitting the content of the source text into the target language. As a cultural phenomenon in the process of intercultural communication, translation activity requires special understanding and special linguistic training of future translators.

The author's interpretation of the future translators' professional readiness reflects it as an integral characteristic of the personality that combines the cognitive side (knowledge, skills and abilities acquired during training), and professional suitability (encompassing personal characteristics and professional qualities) necessary for successful professional activity. The readiness of future translators is aimed at acquiring professionalism. This, in turn, makes it possible to be maximally self-realized in professional activity, and helps to develop the basic quality of a translator – the competitiveness in the labor market.

The translator's professional training is carried out on the basis of educational and professional program and provides theoretical and practical preparation. Theoretical preparation is determined by the curriculum of the specialty, which contains a list of basic disciplines. The content of the disciplines depends on the characteristics of the subject being studied and the ultimate goal of the discipline. The training of future translators in HEIs is usually based on a course in translation theory and practice, aimed at gaining theoretical knowledge on translation studies, as well as developing the skills to apply the acquired knowledge in professional activity. A compulsory form of future translators' teaching process is practical training, the purpose of which is to acquire students' practical skills through their involvement in the process of professional activity. A condition for improving the quality of translators' training is a combination of theoretical knowledge with the ability to solve practical problems that occur during the course of industrial translation practice.

The formation of professional competence is a compulsory component of the translator's training content. The success of the translator's professional activity depends to a large extent on the development level of the professional translation competence. A number of researchers have focused their attention on the peculiarities of the translators' professional competence (N. Havrylenko, V. Komisarov, I. Kolodii, A. Shyba, R. Miniar-Bieloruchiev, etc.).

I. Kolodii [4, p. 54-56] highlights the following key competencies that a translator must possess:

- theoretical – academic and general knowledge necessary for successful translation;
- personal – effective communication and collaboration with colleagues, clients and employers;
- language – mastery and fluency in native and foreign language during oral and written professional activity;
- translational – the application of theoretical and general knowledge during translation;
- professional – readiness for self-improvement and critical self-esteem, ability to plan, flexibility in adaptation to changes, awareness and prudence, professional decency.

**Conclusion.** The content analysis of future translators' professional training in HEIs, presented in the article, is a theoretical basis for expanding and systematizing the future translators' professional skills. The given material does not include all theoretical aspects of the future translators' professional training and requires further scientific research.

## References

1. Александрова Е.В. Формирование готовности будущих переводчиков к профессиональной деятельности на начальном этапе изучения иностранного языка [автореферат]. Нижний Новгород: «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова»; 2009. 24 с.
2. Аникеева И.Г. Формирование готовности студентов факультета иностранных языков к переводческой деятельности [автореферат]. Самара: Московский авиационный институт (государственный технический университет); 2006. 22 с.
3. Жуков Г.Н., Матросов П.Г. Общая и профессиональная педагогика: Учебник. М.: Альфа-М: НИЦ ИНФРА-М, 2013. 448 с.
4. Колодій І.А. Формування професійної компетентності у майбутніх перекладачів авіаційної галузі на основі інтеграції загальноосвітніх і професійно-орієнтованих дисциплін [дисертація]. К.: Національний авіаційний університет; 2012. 221с.

## **THE CHILD ARCHETYPE IN SEAMUS HEANEY'S POETRY**

The child archetype is one of the Jungian archetypes suggested for the first time by a Swiss psychiatrist Carl Gustav Jung. According to a researcher Caroline Myss, it comprises the following sub-archetypes: the “wounded child”, the “dependent child”, the “abandoned or orphan child”, the “magical/innocent child”, the “divine child”, the “nature child”, and the “eternal child” [3]. These subtypes manifest themselves in literary works of various nations and periods. The purpose of this article is to trace the main manifestations of the child archetype and its subtypes in the poetry by Seamus Heaney, an Irish poet of the late 20<sup>th</sup> – early 21<sup>st</sup> century, the 1995 Nobel Prize winner.

Seamus Heaney's poetry is highly autobiographical. First and foremost, this concerns the early books – *Death of a Naturalist*, *Door into the Dark*, *Wintering Out*. The poet creates portraits of his family members, describes everyday activities of the country folk (S. Heaney spent his childhood on the Mossbawn farm, county Derry), alludes to certain events of his life.

Thus, in the *Follower* S. Heaney demonstrates a child's dependence on the caring adult (the “dependent child” sub-archetype), through the image of a child helping his father in the field. He is too young to be a real help and is more of a “nuisance”, who stumbles, trips, falls down, gets tired easily and has to ride on his father's back. However, the poet points out the temporary character of this state. The little boy grows up and takes over his father, who is now too old to do the job and just “keeps stumbling behind” [1, p.19].

*Death of a Naturalist* is another one of S. Heaney's early poems. Here we observe two subtypes of the child archetype transforming one into the other. Structurally, the poem is made up of two parts, with positive and negative connotation respectively. The first part of the poem depicts a “nature child”, happily observing butterflies and dragonflies, playing with frogspawn and watching it turn into tadpoles. The child's innocence is rendered through numerous epithets (“delicately”, “best of all”, “nimble”, “little”) and diminutive nouns (“daddy”, “mammy” [1, p. 12]).

However, when the tadpoles grow up into adult frogs the tone of the poem changes to the opposite. The child feels inexplicable threat coming from nature. The sense of belonging to it is irrevocably lost, therefore, the “nature child” turns into an “orphan child”, scared and dismayed, running away from the former self. However, the fear is not caused by objectively existing danger, but is a mere phantasy. The child considers himself an intruder, who came from the human world, and expects a counterstroke from nature in return. Similar to the first part of the poem, this feeling is rendered through numerous epithets (the frogs themselves are “angry” and “gross bellied”, their croaking – “coarse”) and words with negative connotation (“obscene threats”, “vengeance”, “mud grenades” etc.) [1, p. 12-13].

A similar transition, in this case from the “nature child” to the “wounded child”, can be observed in the *Blackberry-Picking*, the first part of which describes happy children gathering and eating blackberries, creating a vivid picture of their sticky hands and boots wet with the morning dew. Unfortunately, the children fail to keep the berries fresh, they fester, turn sour and get covered with “rat-grey fungus” [1, p.15]. The pain and suffering of the child, whose expectations and best hopes were disappointed, are rendered through the first-person narration:

*I always felt like crying. It wasn't fair*

*That all the lovely canfuls smelt of rot.*

*Each year I hoped they'd keep, knew they would not* [1, p. 15].

The use of the first person singular for the first time in the concluding lines of the poem emphasises the change of the mood, the contrast with what was said above. While during the happy times the child enjoyed his belonging to the peer group, he is left alone with his disappointment and despair, thus adding the “orphan child” sub-archetype to the previous two.

The “orphan child” sub-archetype is also present in other works of the poet, rendered primarily through lexical stylistic devices. They include negatively coloured metaphors (“an armoury / Of farmyard implements”, “cobwebs clogging up your lungs” [1, p.14]) and similes (“sacks moved in like great blind rats” [1, p.14]) in *The Barn* poem, “pottery bombs” and “stink /.../ acrid as a sulphur mine” [1, p. 16] in the *Churning Day* etc.

In the poetry of the later period the child becomes orphaned not just in his imagination, but in reality, deserted by his parents. Thus, the

*Limbo* poem alludes to the Bible story of Moses, put by his mother into a waterproof basket and hidden near the river. Like Moses, who was left alone to be saved, the infant saved from the water by a fisherman had allegedly been loved and cared for by his mother, who held him in her arms as long as she could “*till the frozen knobs of her wrists / were dead as the gravel*” [1, p. 90].

Similar to the “orphan child”, the “wounded child” archetype also manifests itself in the later works through the relations of the child with other people. Thus, the *Bye-Child* poem depicts a baby discovered in the henhouse, where his mother had locked him and fed with scraps through the trapdoor twice a day. Despite the tragedy of the situation, the child’s image is full of light and love, contrasting the dark reality, which also relates it to the “magical / innocent child” sub-archetype. Like in the early poetry, this innate goodness is shown through various epithets: the little boy is “sharp-faced as new moons”, “little moon man”, “luminous”, “faithful”, with “a puzzled love of the light” and “gaping wordless proof / of lunar distances / travelled beyond love” [1, p. 91].

The *Mid-Term Break* is another representation of the “wounded child” archetype in S. Heaney’s poetry. In fact, there are three child characters in the poem: the narrator (the poem is a first-person narration), the baby, who is too young to understand the family tragedy, and his four-year-old brother killed in a car accident. The solemn grief of the funeral is revealed through the reserved matter-of-fact tone of the poem just reciting the facts (“I sat”, “our neighbours drove me home”, “I met my father crying”, “I was embarrassed”, “I went up into the room”, “I saw him” etc.), as well as its imagery – the crying father, the old men standing up to shake the boy’s hand, people talking in whispers, the mother, who “coughed out angry tearless sighs” [1, p. 20] etc. The image of the baby, laughing and cooing loudly, ignorant of what was going on, contrasts the overall mournful tone of the poem, emphasising it and making the pain even more acute.

The “magical / innocent child” sub-archetype is present in S. Heaney’s early poetry as well. Thus, *The Railway Children* poem presents an image of children playing freely at the railroad. The poet positions childhood as a period of omnipotence, the unlimited powers and opportunities. This attitude is illustrated by the imagery rendering limitless distances (“miles east and miles west”, “like lovely freehand”, “infinitesimally scaled”, “we could stream through the eye of a needle” [2]).

The idea of childhood as a perfectly safe and pleasant to live in world is continued in later works of the poet (*Clearances, An Ulster Twilight, The First Kingdom* etc.). Thus, the *Clearances* poetry cycle marks a return to childhood imagery, people and things. The cycle is made up of a preface and eight poems depicting peasant life, stressing the importance of daily routines in forming and developing a child's personality. The poet sees the "music" of splitting coal blocks, peeling potatoes and doing the beds. All the people, their actions and things are described in detail, which is characteristic of S. Heaney's poetry, symbolizing spiritual clearance and liberation.

Thus, the child archetype manifests itself in the poetry by S. Heaney through nearly all its subtypes: the "wounded child", the "dependent child", the "abandoned or orphan child", the "magical/innocent child" and the "nature child". The "depended" and the "nature" child sub-archetypes prevail in the early poetry, while the "magical / innocent", "abandoned" and "wounded" child archetypes appear in the poetry of different periods transformed and modified in line with the changing views of the poet.

### References

1. Heaney, S. *Opened Ground : Poems 1966 – 1996* / S. Heaney. – New York : Farrar, Straus and Giroux, 2000. – 444 p.
2. Heaney, S. *The Railway Children* [Electronic resource] / S. Heaney // Poetry International. – Mode of access: <https://www.poetryinternational.org/pi/site/poem/item/27349/auto/0/THE-RAILWAY-CHILDREN>. – Date of access: 28.10.2019.
3. Myss, C. *The Four Archetypes of Survival* [Electronic resource] / C. Myss // Caroline Myss. – Mode of access: <https://www.myss.com/free-resources/sacred-contracts-and-your-archetypes/appendix-the-four-archetypes-of-survival/>. – Date of access: 26.10.2019.

*Людмила Поліщук*

*Тетяна Пушкар*

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

*м. Житомир (Україна)*

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ "ПЕРЕКЛАД" У СУЧАСНИХ УМОВАХ**

Існує досить багато різних підходів, що лежать в основі підготовки фахівців. Серед них є як уже відомі (традиційно-знанняцентристський, систематичний, дієвий, комплексний, індивідуально-орієнтований, особисто-дієвий), такі нові, що ввійшли до наукового вжитку порівняно недавно (ситуаційний, контекстний, поліпарадигмальний, інформаційний, ергономічний та ін.). До останнього належить і компетентнісний підхід.

Ідея компетентнісного підходу в педагогіці зародилася на початку 80-х років минулого століття, коли в журналі «Перспективи. Питання освіти» була опублікована стаття В. де Ландшеєр «Концепция «минимальной компетентности» [4].

Інтеграція всіх аспектів життєдіяльності нашої країни в європейський простір не тільки розкривають нове поле для професійної діяльності перед перекладачами, але й ставлять їх в умови гострої конкуренції, що зумовлює необхідність визначення ефективних шляхів формування професійних якостей майбутніх перекладачів.

Професія перекладача вимагає широких знань (лінгвістичних, екстралінгвістичних, загальнокультурних з галузі країнознавства, історії і літератури, а також знань, необхідних для перекладу в спеціальних галузях – економіці, юриспруденції, політиці, освіті, медицині і т. ін.). Професійний світогляд перекладача – це система узагальнених поглядів на світ професії, яка динамічно розвивається, її роль і місце в соціумі, що визначає ставлення до галузі міжкультурної, іншомовної і міжособистісної комунікації та до самого себе як суб'єкта професійної перекладацької діяльності

Тому останнім часом багато уваги приділяється інтенсифікації навчального процесу із застосуванням інноваційних технологій навчання. За допомогою інноваційних технологій



навчання на всіх рівнях долаються труднощі традиційної системи навчання.

Робота в лінгафонному кабінеті дозволяє значно підвищити ефективність навчання (особливо усного перекладу) студентів старших курсів, а також сприяє розвитку перекладацької компетенції.

В.Н. Комісаров виділяє наступні вміння і навички, необхідні у професії усного перекладача [2, с. 11-27]:

1. Уміння переходити з однієї мови на іншу.
2. Навички повноцінного аудіювання, тому що усний переклад передбачає швидке й адекватне розуміння різного за темпом усного мовлення та з різними особливостями вимови.
3. Уміння запам'ятовувати значні відрізки змісту.
4. Уміння відтворювати переклад в усній формі.

Перекладач повинен володіти технікою як іноземної так і рідної мов. Практика роботи в лінгафонному класі показала, що лабораторні роботи, які виконуються за допомогою мультимедійних засобів, поліпшують якість знань студентів, прищеплюють міцніші навички й уміння, необхідні майбутньому перекладачеві, сприяють інтенсифікації навчання і викликають зацікавленість у навчальному процесі. Збільшується швидкість реакції студентів на іноземну мову, вдосконалюються навички аудіювання, вміння переходити з однієї мови на іншу та вміння відтворювати переклад у формі усного мовлення.

Отже, комунікативна компетенція (знання культури мови оригіналу і мови перекладу й інші екстралінгвістичні знання і презентабельність (уміння перекладача професійно подати свій переклад) визначає багато в чому майстерність усного перекладача [2, 105-117].

З огляду на особливості письмового перекладу й умови роботи письмового перекладача, ключовими професійними компетенціями у сфері професійної комунікації (маючи на увазі, насамперед, підготовку письмових перекладачів) можна назвати:

1. Іншомовну комунікативну компетенцію.
2. Міжкультурну компетенцію.
3. Властиво перекладацьку компетенцію.
4. Комунікативну компетенцію в рідній мові.

Будь-яка фірма, якщо вона дбає про своє ім'я і репутацію, запрограмована з самого початку на якісний продукт або послугу.

Цей факт, безумовно, варто сприймати як досить позитивне явище у сфері перекладу в нашій країні.

Багато перекладацьких фірм беруть останнім часом на озброєння практику редагування письмових перекладів.

У працях вітчизняних вчених (Корунець І.В., Карабан В.І, Коптілов В.В., Зорівчак Р.П., Мірам Г. та ін.) зазначається, що формування професійної компетенції перекладача повинно бути спрямоване на забезпечення ним таких основних функцій: письмової або усної комунікації у різних сферах суспільної діяльності; застосування сучасних методів збирання та оброблення інформації, використання глобальних інформаційних мереж, автоматизованих пошукових систем, електронних баз даних, глосаріїв та довідників; проведення наукових досліджень у сфері професійної діяльності. Важливими особистісними характеристиками фахівця є ерудованість, розвинена культура мислення, вміння зрозуміло, чітко і логічно висловлюватись в усній та письмовій формах, організаційні здібності, здатність до самонавчання, аналізу та критичного оцінювання досвіду професійної сфери тощо.

Теоретичне осмислення перекладацької діяльності має безумовно практичне значення. Професійна компетенція перекладача припускає знайомство з основними положеннями сучасного перекладознавства й уміння використовувати їх під час вирішення практичних завдань.

Одна з дисциплін, яка нещодавно увійшла до програми підготовки майбутніх перекладачів – «Теорія комунікації». Базові положення цієї дисципліни відповідають предметному змісту таких наук, як логіка, соціологія, політологія, психологія, стилістика, культура мови, культурологія. Методологічні принципи теорії комунікації відбивають досягнення психолінгвістики, лінгводидактики та соціолінгвістики.

В основі комунікативного підходу Ю. Найда бачить запозичення в теорії комунікації основних понять, таких як джерело, повідомлення, рецептор, зворотний зв'язок, процеси кодування й декодування. Як ми вже відзначали, комунікативний підхід є одним з найважливіших принципів сучасної лінгвістики, отже, і невід'ємною частиною лінгвістики перекладу [6]. Розглядати підготовку перекладачів як міжкультурних посередників необхідно у трьох аспектах: педагогічному,

психологічному й методичному. Педагогічний аспект виражається у змісті матеріалів для вправ і перекладу, у підборі тематики текстів, у вихованні якостей, необхідних професійному перекладачеві. У даній статті розглядається, насамперед, виховання особистості перекладача як професіонала.

Безумовно, під час підготовки усних перекладачів викладачеві перекладу належить особлива роль. За словами В.Н. Комісарова, переклад й усний переклад особливо – «це така навчальна дисципліна, де особистість викладача є вирішальним чинником для досягнення мети навчання». На думку П. Ньюмарка, 65% успіху в підготовці майбутніх перекладачів залежить від особистості викладача, 20 % – від структури курсу і 15% – від навчального матеріалу" [7]. Отже, викладач перекладу повинен приділяти першочергову увагу своїй професійній компетенції, постійно займатися самоосвітою і творчим пошуком.

Проблема активного міжособистісного спілкування в контексті викладання перекладу полягає в тому, що той, кого навчають, не одразу звикає до публічного спілкування, що виражається в певній «скутості» під час здійснення усного перекладу.

Психологічний аспект містить у собі перелік особистісних якостей того, кого навчають, проблеми свідомості, діалогу культур і мовної картини світу, процесу формування і формулювання думки як під час проектування процесу навчання і складання вправ, так і безпосередньо у процесі навчання.

В основі підготовки перекладачів повинно бути формування у студентів "основи як мовного, так і когнітивного свідомості, то є закладувати в неї риси вторичної мовної особистості" [5]. Усний переклад є одним із найскладніших видів мовленнєвої діяльності, і вимагає індивідуального підходу до кожного студента.

Методичний аспект стосується побудови курсу перекладу і розробки комплексу вправ для набуття необхідних знань, навичок і вмінь для здійснення міжкультурної взаємодії.

Процес навчання проходить у два етапи. Перший складається і з двох шаблів: ознайомлення з матеріалом (знання) і застосування конкретного матеріалу (навичок). У другому етапі відбувається формування складних мовних умінь (уміння). Саме на такій моделі ґрунтується запропонований триступеневий підхід

до навчання усного перекладу як складної вторинної мовленнєвої діяльності: знання – навичка – уміння.

Практичний курс необхідно побудувати таким чином, щоб вправи, що містять відпрацювання однієї навички, використовувалися на початковому етапі, замінювалися більш складними різноплановими вправами на проміжному етапі і багатоцільовими вправами на завершальному етапі (наприклад: аудіювання – переклад на слух – усний послідовний переклад). Серед вправ найчастіше зустрічаються: тренінг пам'яті, тренінг переходу з мови на мову, тренування темпу, техніки мовлення, робота з лексикою, опанування техніки перекладу, розвиток навичок аудіювання.

Якщо говорити про практику професійної освіти, то наявна розбіжність між якістю підготовки випускника і вимогами роботодавця до фахівця в умовах ринку, яка значно загострилася, тому що зникла система розподілу на роботу випускників професійних навчальних закладів, з'явилися недержавні підприємства, керівники яких стали висувати жорсткі вимоги не тільки до рівня освіти, але й до особистісних, ділових, моральних якостей фахівців, яких беруть на роботу.

Підкреслимо, що педагоги бачили, що отриманий студентами систематизований набір знань і вмінь не відповідав змісту професійної діяльності за багатьма аспектами. Високі бали на іспитах не гарантували, що підготовлено конкурентноспроможного фахівця.

Це говорить про наявність недоліків у підготовці фахівця, яка полягає в тому, що, формуючи систему предметних знань і вмінь, навчальні заклади приділяють явно недостатню увагу розвитку багатьох особистісних і соціальних компетенцій, що визначають (при тому самому рівні освіти) конкурентноспроможність випускника.

Концепцій і теорій у педагогіці, на яких базується необхідність формування у студентів поряд із знаннями й уміннями таких властивостей, як самостійність, комунікативність, прагнення й готовність до саморозвитку, сумлінність, відповідальність, творчі здібності й ін., є незначна кількість.

Тому важливим питанням залишається компетентнісний підхід. Виникає питання, чи замінює він традиційний, академічний (знанняцентристський) підхід до освіти й оцінювання його

результатів. Компетентнісний підхід не заперечує академічного, а поглиблює, розширює і доповнює його.

Компетентнісний підхід, орієнтований, насамперед, на нове бачення цілей і оцінку результатів професійної освіти, висуває свої вимоги і до інших компонентів освітнього процесу – до змісту, педагогічних технологій, засобів контролю й оцінки. Головне тут – це проектування і реалізація таких технологій навчання, які створювали б ситуації залучення студентів до різних видів діяльності. В навчально-науковому спілкуванні синтез комунікативно-мовних умінь особливо наочно простежується під час підготовки і під час участі в обговоренні певних проблем (спілкування, вирішення проблем, дискусії, диспути, виконання проєктів, семінарські заняття, конференції і т.д.). Звичайно, на занятті заслуховуються і потім обговорюються підготовлені студентами повідомлення, виступи, доповіді на запропоновану тему. Процес підготовки й участі в семінарі або практичному занятті з будь-якої дисципліни являє собою реалізацію предметно-комунікативної компетенції, сформованої (розвинутої) з урахуванням усіх змістовних і виразних (формальних) компонентів.

Як результат професійної підготовки фахівця виступає його компетентність, що виражається в готовності діяти у професійних ситуаціях.

Аналіз професійної діяльності перекладача і вимог, які висуваються до його знань, умінь, навичок і професійно важливих особистісних якостей дозволив визначити структуру іншомовної професійно-орієнтованої комунікативної компетентності перекладача у сфері професійної комунікації та визначити її складові:

1. іншомовна комунікативна компетенція;
2. міжкультурна компетенція;
3. власне перекладацька компетенція;
4. комунікативна компетенція в рідній мові;
5. соціально-психологічна компетенція;
6. загальнокультурна компетенція;
7. предметна компетенція у сфері основної спеціальності;
8. самоосвітня компетенція.

Професійна лінгвістична підготовка робить свій внесок у поглиблення загальнокультурної компетенції, є гуманітарною за

своїм змістом і сприяє вдосконаленню самоосвітньої компетенції, припускаючи розвиток навичок і вмінь самоосвіти.

Формування самоосвітньої компетенції тих, хто вивчає іноземну мову, є складним процесом переростання самостійної роботи студента в самоосвіту, сутність якого полягає в тому, що особистість є суб'єктом діяльності після досягнення внутрішньо засвоєних нею цілей, які і становлять мотиваційну основу будь-якої самостійної навчальної діяльності. Саме цим відрізняється самоосвіта від самостійної роботи, де викладач ставить перед студентами цілі, пов'язані з необхідністю засвоєння навчального матеріалу.

Можливість ефективного розвитку комунікативної, зокрема комунікативно-мовної компетенції, прямо залежить від забезпеченості навчального процесу необхідними підручниками і навчальними посібниками, методичними розробками, мультимедійними програмами, що враховують особливості підготовки фахівців у конкретному регіоні або навчальному закладі.

Особливо гостро перед викладачами постає питання розвитку мовної компетенції студентів. Зупинимось докладніше на прикладах практичної реалізації міждисциплінарного підходу до навчання усної мовленнєвої і письмової мовленнєвої комунікації в ситуаціях навчально-професійного спілкування.

Опановуючи основні функції мови – комунікативну, апелятивну й експресивну, студенти здобувають навички й уміння впливу на аудиторію, створення усних і письмових текстів, що містять необхідну інформацію, яка відповідає настановам навчальної, професійно-ділової, соціокультурної, політичної комунікації.

Ситуації, у яких здійснюється вербальна комунікація, організуються (моделюються) залежно від сфери спілкування. Вони являють собою сукупність обставин, які створюють ту або іншу ситуацію, що відбивається у висловлюванні. Спілкування в конкретній, типовій або винятковій ситуації характеризується предметним змістом і мовною формою. Моделюючи ту або іншу ситуацію на заняттях з різних дисциплін, викладачі, як правило, реалізують індивідуальні стилі мови, прийоми подачі матеріалу, визначення понять. Це ускладнює розумову діяльність студентів

щодо предметно-змістових одиниць, які становлять зміст різних дисциплін.

Щоб активізувати навчання мовної взаємодії в ситуаціях, які моделюються на заняттях, потрібно систематизувати мовні засоби і способи вираження, характерні для кожної типової ситуації.

Комунікативні акти завжди обумовлені набором параметрів, необхідних для їхнього здійснення: сферою спілкування; ситуацією спілкування; видом, типом комунікативного контакту; рольовими установками; характеристиками учасників спілкування; способами вираження (висловлення) предметного змісту. Професіоналізм комунікантів у кожній сфері пов'язана зі знанням її предметної бази, використанням стилю мовної діяльності (розмовно-побутового, наукового, публіцистичного, ділового і т.д.), термінологічного тезауруса та ін. Всі ці ознаки характерні для кожної комунікативної ситуації, що створюється в навчально-науковій сфері [3].

На перших заняттях з культури мови, ділового спілкування, теорії комунікації з'ясовується відсутність елементарних комунікативно-мовних знань і вмінь студентів на заняттях із застосуванням модельованих ситуацій взаємодії.

Можливість міждисциплінарного підходу сприяє реалізації компетентнісного підходу в професійній освіті та формуванню компетентного фахівця. Компетентнісний підхід в сучасній педагогіці професійної освіти потрібно розглядати як обумовлений ринковими відносинами, а цілі освіти як спрямовані на застосування набутих компетенцій у професійній діяльності.

### **Список використаних джерел**

1. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса. Профессиональное образование и формирование личности специалиста. М., 2002. С. 22-46
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. Курс лекций. М.: ЭТС. 1999.192.
3. Крепкая Т.Н., Аكوпова М.А. Формирование профессионально значимых компетенций переводчика в сфере профессиональной коммуникации. Доступно: <http://elibr.spbstu.ru/dl/005978.pdf/download/005978.pdf>
4. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» Перспективы. Вопросы образования. 1988. № 1. С. 42-48.

5. Халеева И.И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. М.: МГЛУ, 1999. С. 5-15.
6. Nida E. Componential Analysis of Meaning. The Hague -Paris: Moton, 1975.
7. Newmark P. Approaches to Translation. Oxford, 1981.

*Сергій Попадюк*

*Анастасія Зелінська*

*Національний авіаційний університет  
м. Київ (Україна)*

## **ПРОЦЕС ЗАПОЗИЧЕННЯ ІСПАНСЬКОЇ ЛЕКСИКИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

Запозичення – це природна частина мовного розвитку, результат економічних, політичних, культурних і наукових зв'язків народів. Через стадії свого розвитку мова зазнає певних змін. На думку Кемпбелла [1998, с. 59], є дві основні причини запозичення слів: *потреба* та *престиж*. Коли вводиться нова концепція або елемент, виникає *потреба* назвати її, таким чином, термін нової концепції приходить разом із цим. Ще однією причиною запозичення слів з інших мов є *престиж*, адже іноземне слово є більш благородним і поважним. Цей другий вид запозичень часто називають "розкішними" позиками. Кемпбелл також обговорює третій вид запозичень, ті, які позичені для негативної оцінки, тобто *зневажливі* запозичення. Однак, сам процес запозичення був би неможливим, якби не було ступеня двомовності, як зазначає Герман Пол [цитований у "Haugen", 1972, с. 79], має бути мінімальне опанування двох мов.

Вивчення запозичень в різних мовах являє інтерес для вчених, які займаються історією і лінгвістикою, тому що цей процес є необхідною складовою функціонування та історичної зміни мови, одним з основних джерел поповнення лексики, найважливішим фактором розвитку мов.

Вони виникають як писемним так і усним шляхом, при цьому слова, запозичені усним шляхом, повністю асимілюються достатньо швидко, а слова, що з'явилися писемним шляхом, довше зберігають свої фонетичні, граматичні та орфографічні



особливості. Також розрізняють такі способи запозичення, як транскрипція, калькування, транслітерація.

Власне кажучи, за словами Хоффера (2005), запозичені слова – це не лише єдиний вид запозичень, мовці зазвичай мають різні варіанти, коли стикаються з новими предметами та новими ідеями іншою мовою [с. 53]. І він дає класифікацію всіх варіантів запозичень:

#### 1. Loanword (“Запозичене слово”)

Коли мовці приймають нову ідею чи предмет з мови, вони зазвичай позичають рідне слово для неї з мови-джерела. А форма, яка отримує запозичення, називається позичкою. Позикові функції функціонують у звичайних граматичних процесах. Отже, коротко кажучи, запозичені слова – це фонологічно інтегровані лексичні елементи [Sayer, 2008, с.97]. Кілька прикладів іспанських запозичень англійською мовою – тортилья, локо, вамус, кафетерія, фієста тощо.

#### 2. Loanshift (“Запозичення під дією зміни/розширення значення слова”)

Ще один процес запозичення – це процес прийняття запозичених слів до нових значень. Прикладами зміни запозичення з іспанської мови є: кабалло («героїн» на сленгу AmE, «кінь» по-іспанськи), партизана («бій» по-іспанськи, «боєць» англійською мовою), дерехо («лінія сильних штормів» англійською мовою) "грози" і "прямі" іспанською мовою), пальміно ("голуб" по-іспанськи і "кінь світло-золотистого або кремового кольору, який має кремову або білу гриву і казку").

#### 3. Loanblend

Суміш запозичень – це форма запозичення, коли один елемент слова є іноземним, тобто запозичений, а інший – власним. Приклади таких запозичень іспанського походження не такі великі за кількістю і в основному використовуються в розмовному мовленні, наприклад, el cheapo, Hallowesta тощо.

#### 4. Калькування

Калькування – вид мовного запозичення, утворення нового фразеологізму, слова або нового значення слова через буквальний переклад відповідного іншомовного елемента. Попри те, що кількість виразів та слів, змодельованих на іспанській моделі, не є великою в англійській мові, все ж варто згадати. Кеннон (як цитується у Rodríguez González, 2001, с. 85) вказує на наступну

кальку: "Боже око" від "ojo de dios", "момент істини" з "el momento de la verdad". Інші приклади кальки – це зниклі, смажена квасоля та Сяюча стежка. Їх еквівалентами в іспанській мові є відповідно desaparecido, frijoles refritos та Sendero Luminoso.

Запозичення також можна класифікувати як прямі та непрямі. Пряме запозичення означає, що запозичене слово – це рідне слово в тій мові, з якої воно запозичене. Непряме – що запозичене через іншу мову. Наприклад, є численні слова, які англійською мовою введено з арабської, науатльської, тайнської або французької через іспанську мову [«Запозичення та лексикон», 2009, с. 44, Дуркін, 2014, с. 367].

Уперше обґрунтувати проблему взаємодії мов спробував в 1875 році І.А. Бодуен де Куртене. Далі в XIX – поч. XX ст. Шухард уводить термін "змішання мов", з'являється таке поняття, як "схрещування мов", запозичене з біології. У XIX – поч. XX ст. увагу вчених зосереджено на пошуку термінології для даного явища. В цей час запозичення розглядається як переміщення слів або, рідше, переміщення слів і окремих елементів слова з однієї мови в інший. А також був запропонований ще один термін – "взаємне злиття мов" [Аракін 1968, с. 15].

Ю.С. Сорокін стверджував, що "процес запозичення іншомовних слів є процес двосторонній. Це не тільки проста передача готових елементів однією мовою у володіння іншої мови. Це разом з тим процес їх освоєння системою даної мови, їх пристосування до його власних потреб, їх перетворення – формального і семантичного – в умовах іншої системи. Саме про процес запозичення, – якщо це тільки дійсно акт засвоєння і пристосування запозичених слів, а не механічного перенесення в іншу мовну стихію якоїсь сукупності іноземних слів, – можна сказати, що це процес переважно творчий, активний, що передбачає високий ступінь самобутності засвоюють мови, високий ступінь його розвитку" [Сорокін 1965, с. 35].

Іспанські запозичення почали з'являтися в англійській мові з XVI століття. Це пов'язано з Великими географічними відкриттями кінця XV – початку XVI століть: відкриття Америки (1492 р.) та морського шляху в Індії (1498 р.), також завдяки розвитку торгівлі, колонізацією Південної та Північної Америки іспанцями і тісними економічними та політичними зв'язками між Іспанією і Англією.

Іспанська мова змінювалася повільніше, ніж інші мови, особливо англійська, з доби середньовіччя. Та все-таки найпоширенішими видами іспанських запозичень є фонемні та лексичні. Що до фонемних, то на тлі чисельних лексичних запозичень звукова сторона мови, її фонемний склад піддається змінам. Історичні чергування фонем і звукової відповідності між мовами можуть піддаватися порушень і перетворенням. Найпоширеніший вид запозичень – лексичний. Розширюючи межі сполучуваності звуків, зазвичай не несе з собою нових фонем, тому що містяться в ньому "чужі" звуки передаються за допомогою більш-менш близьких звуків-фонем сприймає мови.

Найбільш ранні іспанські запозичення надійшли до складу англійської лексики ще в XIII столітті через безпосередньо через іспанську мову: *lemon*, *tare* (тара).

У першій половині XVI століття, коли Іспанія стала однією з найсильніших європейських держав, між Англією та Іспанією підтримувались тісні династичні зв'язки, завдяки яким, в Англії перебувало чимало іспанців, від яких англійці засвоїли деяку кількість слів, що відносяться до іспанських звичаїв, торгівлі. Судинний конфлікт між двома країнами в кінці XVI століття також залишив свої сліди в англійській лексиці.

З іспанських запозичень цього періоду можна, наприклад, навести такі слова: *infanta*, *renegade*, *bravado*, *armada*, *comrade*, *mulatto*, *mosquito*.

Також XVI–XVII століття припало на розквіт іспанської літератури і переклад на англійську Сервантеса, Лопе де Вега, Кальдерона сприяли запозиченню значної кількості іспанських слів (напр., *quixotic* від імені персонажа Дон Кіхот, *don*, *dona*, *hidalgo*).

З найбільш відомих слів, запозичених у XVII столітті, наведемо наступні: *cargo*, *toreador*, *castanet*, *dona*, *guitarduenna*, *matador*, *parade*, *embargo*, *escapade*.

Серед запозичень, зроблених у XVIII столітті, можна відзначити також назви іспанських танців, ігор і страв, предметів одягу, суспільно-політичні терміни. Наприклад, *quadrille*, *marginade*, *picador*, *bolero*, *flotilla*, *caramel*, *cigar*.

Як видно з вищенаведених прикладів, більшість запозичень з іспанської мови зберігають свій вигляд і зазвичай вживаються в англійській мові в стилістичних цілях, найчастіше для додання

"місцевого колориту" розповіді. З іспанських слів, що міцно увійшли в словниковий склад англійської мови і не сприймаються більш як варваризми, можна виділити наступні слова: cotton, zenith, renegade, grenade, alligator, banana, cargo, guitar, guerilla, cigarette, cafeteria, tango, rumba.

До недавніх і широко використовуваних запозичень відносяться такі як dinero, macho, amigo, gringo, el nino (a) та інші.

### **Список використаних джерел**

1. [https://uk.wikipedia.org/wiki/Історія\\_Іспанії](https://uk.wikipedia.org/wiki/Історія_Іспанії)
2. <https://moluch.ru/archive/111/27670/>

*Сергій Попадюк  
Олександра Гапоненко  
Національний авіаційний університет  
м. Київ (Україна)*

## **ІСТОРІЯ ІСПАНСЬКОГО СЛЕНГУ ТА ЙОГО ВИКОРИСТАННЯ**

Сленг – доволі поширене явище, він є засобом спілкування у найрізноманітніших прошарках населення і сягає своїм корінням у сиву давнину. Адже століття тому різні соціальні групи мали свій стиль мовлення, притаманний саме цій групі. Крім того, розповсюдженим видом сленгу є сленг професійний, що побутує у мовленні людей певного фаху чи роду заняття. Молодіжний сленг, як і будь-який інший – тільки лексикон на фонетичній та граматичній основі загальнонаціональної мови, і відрізняється розмовним, а іноді й різко-фамільярним забарвленням. Найбільш розвинені семантичні поля – «Людина», «Зовнішність», «Одяг», «Житло», «Дозвілля». Велика частина елементів – різні скорочення та похідні від них, а також запозичення з інших мов або фонетичні асоціації.

Вивчення молодіжного сленгу почалося в 60-70-тих рр. ХХ століття (Скворцов Л.І., Капанадзе Л.А., Лошманова Л.Г., Копиленко М.М. та інші). Наприкінці ХХ – початку ХХІ століття намітилися нові тенденції у вивченні неформальної молодіжної мови: молодіжний жаргон досліджувався як компонент міського просторіччя (Колесов В.В., Іванищев С.І., Юнаковська А.А.,

Гуц Е.Н.); аналізувався як мовне утворення, що володіє самостійною лексико-семантичною системою [3].

Іспанська є офіційною мовою більш ніж 20 країн світу, і вона має близько 500 мільйонів носіїв мови. Отже, уявіть величезну кількість сленгових слів і виразів, які ми могли б знайти для кожної країни, яка розмовляє іспанською!

Для початку варто розібрати саме значення «сленгу», а отже «сленг» – це просторічна лексика, яка в цілому не прийнятна для формального вживання: це нестандартне використання слів, а іноді і створення нових слів або запозичення слів з іншої мови.

Цей тип мовлення загалом передбачає грайливу та неофіційну промову, що відрізняється жвавістю, гумором, акцентом, стислістю, новизною та/або перебільшенням.

Сленг часто характерний для короткого періоду часу, загальне використання – від десятиліть до кількох місяців. Тому слова, які широко використовуються та розуміються одночасно, пізніше не мають однакових значень.

Оскільки жаргон швидко змінюється, іноді важко встигнути за темпом і освоїти всі нові слова. Крім того, це, в першу чергу, розмовна мова, хоча більшість слів і використовується лише в письмі.

Сленг виконує важливу функцію ідентифікації людей як членів групи: оскільки ми знаємо одні й ті самі слова, ми є членами групи і тому можемо вільно говорити один з одним. Також він служить для зміни рівня розмови з формального на неформальний, дозволяючи користувачам вирішувати незручні ситуації.

На цій планеті є понад 350 мільйонів людей, які розмовляють іспанською мовою як першою. Кожного дня щоразу, де розвивається мова вулиць, народжується новий іспанський сленг. Мова може сильно відрізнятись в залежності від місцевості.

Іспанський сленг часто настільки використовується, що його навряд чи можна назвати сленгом. Однак, це не означає, що ви можете ігнорувати правила формальної мови, говорячи іспанською.

Слід розглянути детальніше деякі вирази та слова. Ось, наприклад, синонімом до дієслова *trabajar* виступає *currar* або *currelar*, що дають свої похідні для іменника «робота, халтура»: *currante*, *currelante*, *curro*, *currelo*, *curre*. Ми бачимо іронічне чи

презирливе ставлення до роботи, яке характеризує дану лексику. До цієї ж теми можна віднести такі лексеми: *chapar, embotellar, incubar, desgastarse, calendar la silla, romperse los codos, hincar los codos, empollar, quemar cejas, quemr neuronas, chupar flexo*. Зауважимо, що всі ці лексичні одиниці означають не нейтральну дію «вивчати науки», а «зубрити, докладати значних зусиль».

Для визначення поняття «бути відсутнім на заняттях, прогуляти» на додаток до старого жаргонного виразу *hacer novillos* додаються наступні: *fumarse las clases, pirarse, hacer pellas*.

Нові синоніми також додаються до виразу «провалити іспити» *catear, tumbar, cargar, fulminar, colgar, poner una calabaza, tirar(se), cepillarse*. Їжа в барах і ресторанах отримує зневажливі жаргонні назви: *chascar, jalar, jamar, manducar, papear, parala "comida", jala, jalancia, jama, jamancia, manduca, papeo*. Особливо широко розповсюдження отримує *bocata* для «*bocadillo*».

Для вираження різноманітних міжособистих відносин між чоловіками використовуються жаргонні слова: *los colegas, lagente, lapava, los chavales, lapanda, lapandilla, elgrupillo, los troncos, labasca, labanda*. Для жінок є характерним вживання описових конструкцій: *la gente con la que voy, el grupo de gente con quien salgo, mis amigos de la facultad*. Найбільшу кількість синонімів має «голова»: *azotea, bola, calabaza, chola, coco, melón, olla, pelota, tarro, chimenea, cebolla*, та інші [2].

Насправді, різноманіття сленгу в іспанській мові, можливо, навіть більш захоплююче, ніж в англійській. Наприклад, вітання друзів також має свій сленг. В Іспанії вас можуть назвати «*tío*», що перекладається як «дядько, чувак», незалежно від віку чи статі.

По всій Аргентині ви можете очікувати, що всюдисущий "*che*" буде включений у привітання. Перш ніж випхнути груди і почати відчувати себе героєм-революціонером, вам потрібно знати, що вас не порівнюють з Че Геварою. Його справжнє ім'я було Ернесто, і його називали «Че» просто тому, що це слово так часто використовується як привітання на батьківщині.

У Болівії ви можете почути, як все частіше використовується слово "*cumpra*". Це слово, яке походить від традиції стати найкращим другом або «товаришем», яке ви могли б почути, якби дивилися серіал "Netflix Narcos". Тим часом, в Мексиці ви почуєте "*güey*", яке дуже широко використовується.

Так само, якщо ви хочете сказати, що в Мексиці щось круто, тоді ви можете використовувати "*chingon*" для хорошого ефекту. В Іспанії це було б "*guay*", хоча, кажучи "*mega superguay*", ви можете здатися трохи схожим на захоплену дівчину-підлітка, що готується до свого першого в історії концерту Енріке Іглесіаса. Таким же чином ви можете сказати "*guay de Paraguay*" [1].

Отже, створення різноманітних сленгових виразів не зупиняється на здобутому, а навпаки – стрімко розвивається, що лише в черговий раз доводить, що мову потрібно вивчати все життя.

### Список використаних джерел

1. A Quick and Amusing Guide to Slang in Spanish. За матеріалами інтернет-ресурсу: <https://www.matinee.co.uk/blog/amusing-guide-slang-spanish/>
2. Бокова П. М. Молодіжний сленг як явище сучасної лінгвістики (на матеріалі іспанської мови). За матеріалами інтернет-ресурсу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pssrtt\\_2012\\_28\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pssrtt_2012_28_9)
3. Чорнобай В.Г. Сленг: історія виникнення, визначення, поняття. За матеріалами інтернет-ресурсу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau\\_fil.n\\_2014\\_206\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_fil.n_2014_206_12)

*Сергей Попадюк*

*Национальный авиационный университет  
г. Киев (Украина)*

### **ФЕНОМЕН БИЛИНГВИЗМА И ЕГО ИМПЛИКАЦИЯ В КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ**

Сосуществование различных языков – это обыденное и универсальное явление, которое играет важную роль в лингвистической эволюции с самых давних времен.

Взаимосвязь культур, рас и языков разного происхождения способствует увеличению личностной коммуникации, что приводит к появлению большего количества исследований, посвященных проблеме контакта языков. Данный факт провоцирует появление разнообразных и порой сложных ситуаций использования одного, двух или более языков в обществе, что влечет за собой определенные проблемы.

С одной стороны, мы сталкиваемся с различными разновидностями упрощенного языка, такими как пиджин или креольский язык, которые развиваются как средство общения между двумя или более этническими группами, говорящими на неродственных или взаимно непонятных языках, но вынужденных более или менее регулярно контактировать друг с другом в силу тех или иных объективных потребностей, а с другой стороны, строятся на основе лексики какого-то одного языка, но под влиянием фонетики, а также жестовых традиций сразу нескольких языков и культур, что влияет на сам язык на всех его уровнях и чему особое внимание уделяет социолингвистика.

На сегодняшний день, вести дебаты на тему контакта языков, означает стать на сложный путь полный всевозможных смысловых оттенков слов, иногда не совсем понятной терминологии, что вызывает конфликты, идеологическую и политическую напряженность во многих сферах.

С языковой, психологической и социальной точек зрения существуют различные объяснения того, что такое двуязычие. В традиционном определении указывается на то, что билингвы с беглостью, характерной для носителей, используют два языка для постоянного общения. Исходя из данного определения, исследователь Блумфилд обозначил двуязычие как «врожденный контроль над двумя языками» [4].

С другой стороны, ученый Дэвид Кристал указывает на то, что «билингвами не могут считаться люди, которые не корректно используют один из своих языков или не разговаривают на нем и не используют в письменной речи в течении нескольких лет» [3].

В отличии от этих двух взаимоисключающих определений, Макнамара предположил, что билингвом может быть любое лицо, обладающее минимальной языковой компетентностью в устной или письменной форме, при этом данный язык не является его родным языком.

Билингвы и билингвизм – это два широко используемых термина, без точного понимания которых люди осознают границы их применения. Некоторые исследователи предлагают многоаспектное определение того, что такое билингвизм, пытаясь таким образом смягчить радикальную поляризацию предыдущих объяснений. Согласно высказыванию Титоне «двуязычие состоит из способности индивидуума четко изъясняться на втором языке,



адаптируясь к понятиям и структуре языка, не перефразируя их неродной язык. Человек владеющий двумя языками обладает способностью выражаться на одном из двух языков без труда всякий раз, когда возникает необходимость» [6].

На протяжении второй половины 20 века феномен билингвизма изучался исходя из следующих концепций: социолингвистика (подразумевает сосуществование двух языков в рамках одного сообщества, говорящего на данных языках) и психолингвистика (предоставляет возможность индивидууму взаимодействовать коммуникативно на двух языках). Эти лингвистические системы функционируют социально дифференцированно, выполняя разнообразные задачи, заданные коммуникативной составляющей лингвистического профиля сообщества.

Двуязычие, как внутри самого сообщества, так и на уровне индивидуума, имеет свои преимущества и недостатки. В большинстве случаев, недостатки представлены внешними факторами по отношению к самому феномену билингвизма. Например, из-за неадекватной языковой политики в многоязычных странах существование двух или более языков рассматривается как проблема в рамках образовательного планирования страны. К сожалению, большинство первых исследований, как социальных, так и психологических, были основаны на предвзятых, порожденных проблемами, вызванными двуязычием. Это привело к тому, что использование двух или более языков рассматривается скорее, как болезнь, чем как атрибут.

Кроме того, во многих исследованиях овладение вторым языком рассматривается как деривация или продолжение развития стиля речи свойственное первому или родному языку, отрицая его аналитическую независимость. Некоторые авторы считают, что изучение навыков говорения на втором языке поможет лучше понять процесс овладения языком вообще.

#### *Психолингвистические аспекты билингвизма*

Что касается языковой компетенции, свойственной для субъектов билингвов, то существуют разные виды компетенции. В течение нескольких десятилетий различные авторы говорили о возможности классифицировать билингвов на «сбалансированных» и «доминирующих». «Сбалансированные» обладают «эквивалентной» компетенцией на обоих языках, что не

препятствует равномерному распределению функций и сфер их использования. В свою очередь, «доминирующие» обладают превосходной компетенцией на одном из двух языков, обычно на родном. Подавляющее большинство двуязычных людей не достигают эквивалентного мастерства владения двумя языками, поскольку они обычно имеют больше выраженную свободу действий речи и стиля в одном из них. Доминирующий язык мешает другому, он накладывает свой акцент или просто предпочтителен в большинстве ситуаций и коммуникативных контекстов.

Параллельно с вышеизложенным, одним из объяснений, которые были даны относительно когнитивной организации двуязычия, является классификация на «смешанный» и «скоординированный» типы. В первом случае, два языковых кода развиваются одновременно и связаны с одним набором значений, субъект ассимилирует оба кода и в итоге получает два родных языка. Во втором случае, субъект имеет два набора параллельных слов, но различает каждый из кодов, для каждого элемента существует деноминация на двух языках, но с четкой дифференциацией.

Очень часто данную классификацию используют при определении возраста и контекста, в котором изучались языки. Однако, несмотря на наличие корреляции между когнитивной организацией систем и такими факторами, как возраст и контекст, не следует искать или ожидать прямого соответствия. Поскольку двуязычие является многомерным явлением, необходимо учитывать ряд аспектов при его изучении, и возраст, в котором субъект начал контактировать со своими двумя языками, является одним из наиболее важных факторов.

#### *Социолингвистические аспекты билингвизма*

Наличие второго языка в среде, в которой человек развивается, имеет как социальную, так и психологическую импликацию. В социальном плане это связано с существованием сообществ, носители которых говорят на обоих языках в различных сферах деятельности, распределяя различные коммуникативные задачи, которые в одноязычной группе решались бы посредством одного языка. В большинстве случаев такое распределение проблематично, и влияет на академически-когнитивное и социальное развитие билингвов.

Одним из традиционных различий, которые были сделаны для разделения языков, сосуществующих в одном и том же контексте, является эндогенный и экзогенный язык. Эндогенный язык - это родной язык сообщества, используемый для личных коммуникативных обменов, в артистической среде, а также в официальных и институциональных целях. С другой стороны, экзогенный язык - это язык, используемый для официальной или институциональной цели, но в организации, где он используется официально, нет сообщества говорящих.

Во многих многоязычных сообществах эндогенный язык отвечает за большинство коммуникативных функций общества. Индивидуально контакт субъекта с различными языковыми системами в его социальной среде происходит несколькими способами. Тип взаимодействия субъекта с языками, которые сделают его двуязычным, зависит от взаимоотношений между ними в социальной среде. Характер контакта будет психологически влиять на его когнитивную организацию и лингвистически-коммуникативную компетенцию, которую он разовьет для каждого из своих языков.

Принадлежность к определенной группе и культурная идентичность тесным образом связаны со всем вышесказанным, и являются факторами, которые влияют на развитие билингвизма.

Двуязычный субъект определенно может идентифицировать себя с носителями обоих языков, в то же время они признают его членом своего сообщества. Эта идентичность объединяет обе культуры, в основном на эмоциональном уровне. На психологическом уровне это может быть соотнесено с аддитивной двуязычностью.

Однако это не всегда так. Например, в мультикультурном обществе может существовать мультикультурализм без необходимости овладения языками. Наоборот, можно найти человека с высокой двуязычной компетенцией, который не имеет двойной культурной идентичности. Многие люди достигают двуязычности, оставаясь монокультурными. Они идентифицируют себя только с носителями одного из двух языков. Когда двуязычный принимает культуру второго языка, отвергая свою первую культуру, данный процесс называется аккультурацией.

Если же человек отказывается от культуры своего родного языка, но не может идентифицировать себя с культурой своего второго языка, это является результатом декультурации.

Адекватное определение билингвизма должно учитывать все аспекты, которые этот феномен влечет за собой в психологическом и социальном развитии личности. Не следует соглашаться на детерминированное и сжатое объяснение. Поскольку речь идет о психолингвистическом, социокультурном и нейрофизиологическом феномене, чрезвычайно богатом по своей природе, то возникающие проблемы и способы их преодоления являются еще одним доказательством многогранности данного процесса. Владение двумя языками, проявление в них все более сложных когнитивных, социальных и академических контекстов ставит двуязычного человека в более выгодное положение по отношению к одноязычному.

#### **Список использованных источников**

1. LBERT, Martin L. & Loraine K. OBLER (1978) *The Bilingual Brain. Neuropsychological and Neurolinguistics Aspects of Bilingualism*, New York, Academic Press.
2. BOLAÑO, Sara (1982) *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*, México, Trillas.
3. CRYSTAL, David (1987) *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
4. HAMERS, Josiane & Michel Ha. BLANC (1989) *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press.
5. LASTRA, Yolanda (1992) *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*, México, El Colegio de México.
6. TITONE, Renzo (1976) *Bilingüismo y educación*, Barcelona, Fontanela.
7. VOLTERRA, V. & Traute TAESCHNER (1978) "The Acquisition and Development of Language by Bilingual Children", *Journal of Child Language* 5, Cambridge University Press, pp. 311-326.

*Nadia Prisyazhnyuk*  
*Yelyzaveta Shpak*  
*National Technical University of Ukraine*  
*“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”*  
*Kyiv (Ukraine)*

### **FAVORABLE FEEDBACK OF THE ROLE-PLAY**

The 10th annual students` scientific and practical conference “Alma-Mater KPI” is held at our University this year. All the first year students of the Faculty of Linguistics have already been involved during this event into the history and today`s life of Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute for 10 years.

For refreshers it is not easy to start their project work and report their presentations in English facing the audience of more than 100 people at the conference. To solve this problem the students are proposed to take part in the special role-play which aim is to imitate the conference and prepare students for it beforehand. The role-play “Students` conference” is worked out by the lecturers of our faculty according to the general demands.

Role-play is any speaking activity when students receive different roles and are put in an imaginary situation that is held in the classroom. In view of this, it is evident that a wide variety of role plays can be effectively used for the speaking skills development of our future interpreters and translators. This technique is applied in the context of communicative approach and is aimed at teaching students to communicate successfully facing the audience.

There is no denying the fact that role-plays are beneficial forms of learning foreign languages and are bridging the classroom and real life situations.

The use of communicative approach and experiential and interacting learning activities may be suitable in our classroom as they facilitate students` ability to socialize freely and successfully in different situations including the professional ones.

Thus, in our case the first year students, that actively take part in such role-play are provided with the phonetic, grammatical and lexical material of the general topic “Education” as well as the special one “My University”.

Apart from that, such preliminary work in the form of role-play in foreign language subgroups really helps students overcome

difficulties and creates enabling environment for fluent speaking. After that the students are ready to take part in the scientific and practical conference “Alma-Mater KPI”.

The foreign language teaching society is already successfully overcoming the challenge of student-oriented approach that activates students. Role-plays, projects and presentations make learning more effective and involve students in managing their own learning.

We hope that such an approach that makes use preliminary role-play in favor of the future conference may be a good starting point for students’ scientific and practical work as well as for the wide variety of other extra-curriculum activities.

*Марія Радецька*

*Анастасія Гарбуз*

*Національний авіаційний університет*

*м. Київ (Україна)*

## **РОЛЬ НАВЧАЛЬНОЇ ЛАБОРАТОРІЇ ПЛЮРИЛІНГВАЛЬНОЇ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ПЛЮРИЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Глобалізація впливає на те, як ми навчаємо та як вчимося. Наразі у студентів виникає потреба навчитися працювати з великою кількістю інформації та мати можливість спілкуватися різними мовами, адже в умовах глобалізації спостерігається попит на висококваліфікованих, компетентних, конкурентоспроможних працівників з плюрилінгвальними навичками, які здатні використовувати іноземні мови з метою соціально-професійної комунікації та можливої адаптації в іншомовному середовищі.

У сучасних умовах, мовна освіта є важливим засобом, який формує свідомість особистості та її здатність бути соціально мобільною в суспільстві, сприяє веденню діалогу культур у світі, що глобалізується навколо розв’язання різноманітних проблем, вона стає однією з важливих складових підготовки спеціаліста, що гарантує його професійну успішність. Від сучасних фахівців очікують, що вони будуть здатні продукувати, отримувати, обробляти, ефективно використовувати інформацію, не маючи перед собою географічних, соціальних, культурних, і особливо

мовних бар'єрів. Тому все більше студентів почало усвідомлювати, що знання іноземних мов гарантує значні переваги на ринку праці та буде сприяти їх майбутній професійній мобільності; володіння іноземними мовами є важливою умовою для налагодження міжнародних контактів, створення спільних з іноземними колегами проектів, роботи у міжнародних компаніях, проходження стажування за кордоном з метою отримання досвіду інших країн, інтенсифікації професійної взаємодії із закордонними партнерами. Тому плюрилінгвальна освіта відіграє, на нашу думку, важливу роль в інтеграційних процесах української вищої освіти до Європейського загальноосвітнього простору[2,с.269].

Разом з тим змінюється і роль викладача: він стає «провідником» у величезному масиві інформаційних потоків. Професійна діяльність викладача спрямована в першу чергу не на те, щоб бути першоджерелом професійної інформації, а на те, щоб допомогти студенту знаходити потрібну інформацію, аналізувати її, адекватно оцінювати, формувати власну думку. Тому викладач виступає у ролі інструктора, фасилітатора та контролера навчального процесу, який є обізнаним в останніх сучасних технологічних підходах та методах викладання іноземної мови [1, с. 18].

Не варто забувати, що ефективність викладання іноземних мов значною мірою залежить від вдалого вибору засобів навчання. Серед сучасних засобів навчання на особливу увагу заслуговують мовні лабораторії. У середньому на занятті з іноземної мови студенти говорять тільки 23,5% часу всього уроку. Оскільки цей час призначений для говоріння всіх студентів, час говоріння кожного студента зменшується зі збільшенням розміру групи. З мовною лабораторією всі студенти в класі можуть говорити одночасно, не відволікаючи один одного, незалежно від розміру класу. Без мовної лабораторії в класі, де більше 10 студентів, кожен студент буде говорити менше 1 хвилини [2, с. 2].

Сучасні мовні лабораторії пропонують загалом:

- Тексти, зображення, аудіо та відео, які легко можуть бути складовими навчального процесу;
- Студенти можуть записати свій власний голос і відтворювати свої записи, взаємодіяти один з одним і з викладачем та зберігати свою роботу;
- Викладачі можуть контролювати роботу студентів на комп'ютерах зі свого робочого місця, стежити за їх роботою і т.д.

- Вільний доступ до індивідуального навчання, що означає доступ до ресурсів за межами класної кімнати [4; с. 162].

Метою навчальної лабораторії плюрилінгвальної мовної підготовки є активне залучення студентів до тренувальних вправ у навчанні мови і виконання більшої кількості вправ, ніж це було б можливо в традиційному класі.

У результаті студенти будуть мати змогу працювати з іншомовними джерелами за фахом, виконувати такі види діяльності, як слухання і розуміння лекцій, конспектування нової інформації за фахом, робота в групах, обговорення важливих фахових питань іноземною мовою, що в свою чергу, буде сприяти підвищенню рівня їх компетентності.

Тому для реалізації завдань плюрилінгвальної освіти необхідним стає використання навчальної лабораторії плюрилінгвальної мовної підготовки, яка сприяє підвищенню якості іншомовної плюрилінгвальної підготовки майбутніх фахівців завдяки реалізації практичної і творчої складових змісту навчання.

Отже, багатофункціональна навчальна лабораторія плюрилінгвальної мовної підготовки для системи вищої мовної освіти може слугувати засобом оптимізації навчальної автономії студента в процесі оволодіння іноземною мовою і навчально-методичної діяльності викладача, орієнтованої на застосування засобів ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) в лінгводидактичному процесі, на стимулювання іншомовної активності студентів, облік їх індивідуальних, вікових та особистісних особливостей, реальне або віртуальне занурення в іншомовне мультимедійне освітнє середовище, а також як бази для розробки електронних навчальних комплексів.

### **Список використаних джерел**

1. Данилина Е.А. Стратегии обучения иностранному языку при компетентностно-модульной организации учебного процесса(бакалавриат, неязыковой курс) / Е.А. Данилина // Научный диалог. –№ 2 (26) : Педагогика. – 2014. – С. 18-25.
2. Колкунова В.В. До питання про формування плюрилінгвальної компетенції особистості / В.В. Колкунова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (філологічні науки). Серія : Філологічні науки : зб. наук. праць за матеріалами III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Ключові проблеми



- сучасної германської та романської філології». – № 2 (316). – 2018. – С. 268–275
3. Kavitha J. "The Importance of the English Laboratory in Developing Communication Skills," *The Criterion: An International Journal in English*, vol. III, no. III, pp. 1-3, 2012.
  4. Vishalakshi K.K. "Significance of Language Laboratory in Learning English as a Second Language," *Indian Journal of Applied Research*, p. 162, 2014.

**Інна Ребрій**  
**Ірина Григорова**

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

## **РОЛЬ ВИКЛАДАЧА НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Заняття не може проходити само по собі без попереднього планування, підготовки, постановки цілей та аналізу методів, що будуть на ньому використанні. Заняття є інтелектуальним витвором кожного викладача. В той же час, важливим елементом ефективності навчання є роль викладача на занятті, яка постійно змінюється в залежності від поставлених цілей та є одним з елементів успішності навчального процесу.

Таким чином, ми розуміємо, що викладач може грати багато ролей під час навчального процесу. Так, Ребека Оксфорд у своїх дослідженнях [3] вказувала на те, що роль викладача часто описується за допомогою таких метафор: викладач як виробник, викладач як лікар, викладач як суддя чи викладач як садівник. Зараз ми розглянемо можливі ролі викладача на заняттях, представлені у дослідженнях Дугласа Брауна [1], Дорнея і Мерфі [2] та Ребеки Оксфорд [3].

Почнемо наш розгляд ролей викладача на заняттях з ролі викладача у якості контролера. Викладач як контролер завжди несе відповідальність за кожний елемент заняття, він визначає і обмежує завдання студентів на занятті, а також лімітує або розширює їх комунікативні можливості строго визначеними задачами, граматичними структурами та лексикою для кожного окремого заняття. Такий викладач, як правило, наперед знає відповіді, які отримає на поставлені питання від тих, кого він

навчас, ним обмежуються творчі можливості студентів на занятті, їх спонтанні висловлювання, їх свобода у виборі лексичних одиниць для спілкування. В той же час, контроль має бути важливим елементом впровадження інтерактивних технік на заняттях з іноземної мови. Так, на фазі планування заняття розумний контролер буде ретельно планувати техніки, які він збирається використовувати, плануватиме первинні цілі свого заняття, уточнювати для себе напрям, в якому має піти заняття, та вимірювати час на використання кожної окремої техніки. Тобто, ми маємо розуміти, що для використання кооперації між студентами на заняттях під час їх комунікативної взаємодії, викладач має налагодити контроль за організацією заняття в цілому та атмосфери, що сприятиме кращому засвоєнню матеріалу під час заняття.

Тепер ми розглянемо роль викладача на заняттях у якості режисера. Час від часу взаємодія між студентами або студентами і викладачем нагадує взаємодію між диригентом та оркестрантами або між режисером і акторами драматичного театру. Тут ми маємо на увазі роль викладача при використанні студентами спонтанного чи то навіть заздалегідь підготовленого мовлення у плавній течії заняття. Основний мотив такої ролі викладача на занятті полягає у необхідності імпровізованих реальних умов комунікації для студентів, які будуть їм у нагоді при подальшому використанні мови у реальному житті.

Наступною роллю викладача на заняттях, яку ми розглянемо у нашому дослідженні, буде роль викладача у якості керівника. У такій ролі викладач виступає як той, хто планує заняття, структурує і модулює курс в цілому. Такий викладач допомагає своїм студентам визначитися з їх цілями у процесі навчання, залучає їх до процесу оцінювання і зворотного зв'язку між викладачем у обговоренні отриманих в результаті навчання досягнень, але, в той же час, надає свободу кожному індивіду працювати у своєму темпі і використовувати техніки, які більше подобаються індивіду та допомагають у засвоєнні ним матеріалів занять.

Тепер звернемося до викладача у ролі фасилітатора, або посередника. В такій ролі викладач робить все, щоб навчання було легшим для тих, хто навчається, допомагаючи своїм студентам знайти правильний шлях до вдалого засвоєння мовних навичок. Такий викладач не видає чітких вказівок чи директив про

те, як треба вчитися, а допомагає студентам знайти свій шлях до засвоєння іноземної мови. Викладач-фасилітатор з вигодою використовує внутрішню мотивацію, яка дозволяє тим, хто навчається, відкривати для себе мову з практичної точки зору її використання у повсякденному і професійному житті індивіда.

Далі ми розглянемо викладача у якості джерела інформації. Така роль передбачає ініціативу з боку того, хто навчається, коли він (вона) іде до викладача із заздалегідь сформованими питаннями. На таких заняттях завданням викладача стає лише деяке планування та управління процесом навчання, в той час як студенти самостійно займаються своїм лінгвістичним розвитком, а до викладача звертаються лише за наявністю питань.

Підводячи підсумок щодо вибору ролі викладача на занятті, необхідно звернути увагу на те, що обираючи свою роль на занятті, викладач має розуміти для себе, що вибір керуючої або некеруючої ролі залежить від мети і контексту діяльності, яку обирає викладач на кожному занятті. Ключовою необхідністю для інтерактивного навчання з боку викладача є необхідність намагатися перейти від ролі контролюючого процесу навчання у всьому до ролі направляючого у навчанні, коли студенти працюють і вдосконалюють свої мовленнєві навички самостійно, а не лише на заняттях.

### **Список використаних джерел**

1. Brown, H.D. Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy, Third Edition. 2007. P.569
2. Dornyei, Z., & Murphey, T. (2003). Group dynamics in the language classroom. Cambridge, UK: Cambridge University Press
3. Oxford, R., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, Cm Lavine, R., Saleh, A., et.al. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field. System, 26, P. 3-50.

*Валентина Решетникова*  
*Российский университет транспорта*  
*г. Москва (Россия)*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

В современной лингводидактике проблемы профессионально ориентированного обучения иностранному языку освещены в работах многих ученых (Астафурова, 1977; Афонасова, 2003; Беляева, 2006; Бжиска, 2005; Вербицкий, 1991; Гроьова, 1993; Евдокимова, 2004; Искандарова, 2000; Квач, 2005; Клепикова, 1998; Комарова, 2001; Кружкова, 2007; Кузнецов, 2003; Макарова, 2003; Маркарян, 2004, 2006; Озерова, 1999; Попова, 2005, 2006; Чернобровкини, 2006; Чуксина, 2003; Шукурова, 2006 и др.)

В настоящее время знание иностранного языка – настоятельная потребность любого современного специалиста. Важной составляющей профессиональной компетенции является практическое владение языком и его эффективное использование в профессиональной интеракции, особенно для специалистов технического профиля. Студент технического вуза должен уметь общаться с зарубежными партнерами, а также находить и перекодировать полученную на иностранном языке информацию в виде реферата, аннотации, доклада, уметь представлять результаты своей деятельности на конференциях и в научных публикациях.

Однако используемые до недавнего времени такие методы обучения, где информация идёт от преподавателя, который контролирует степень её усвоения, к обучаемым, не позволяли достигнуть активного овладения иностранным языком. Как считают психологи, без активного развивающего обучения, без вовлечения самих обучающихся в общение, без отношения равноправного партнёрства не может быть полноценного развития человека как субъекта и профессионала.

Хорошие результаты в обучении иностранному языку позволяет получать иной подход, который связан:

- 1) с решением проблемы взаимосвязанного обучения видом речевой деятельности;
- 2) с умением организовывать речевое взаимодействие в соответствии со своим коммуникативным намерением;

3) с практическим выбором социальных и ситуативных ролей;

4) с развитием речевой способности реализовывать осмысленную коммуникацию, когда в центре внимания находится содержание речи, а не грамматические и другие языковые правила.

Реализация такого подхода в значительной степени способствует формированию коммуникативных умений в аудировании и говорении, чтении и письме которые обеспечивают высокий уровень сформированности навыков устного и письменного общения на иностранном языке.

Вышеуказанные рекомендации в значительной степени соотносятся с основными положениями контекстного метода обучения и характеризуют тенденции развития современной теории обучения в вузе.

А. А. Вербицкий предлагает переход от регламентирующих, алгоритмированных форм и методов организации дидактического процесса в вузе к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим порождение познавательных мотивов и интереса к будущей профессиональной деятельности и условий для творчества в обучении. Он определяет его как контекстный метод обучения, в котором с помощью всей системы дидактических форм и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, при этом усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности.

В условиях обучения в вузе нельзя обходиться чисто учебными заданиями, выполнение которых не выходит за рамки учебной деятельности. Такие задания могут служить в качестве средств для тренировки. Часто они далеки от ситуации их использования.

Формирование иноязычной компетенции является сложным процессом в неязыковом вузе по ряду причин: недостаточное количество часов, отводимых на дисциплину «Иностранный язык», загруженность студентов профилирующими предметами, недостаточная мотивация, а также отрыв языка от профессиональной подготовки будущего специалиста. В решении вышеперечисленных проблем определенная роль отводится самостоятельной работе студентов, которая непосредственно связана с их аудиторной деятельностью. При разработке учебных

планов аудиторной и самостоятельной работы особое внимание уделяется блочно-модульной системе, что позволяет формировать умения и навыки поэтапно.

Предметный материал будущей профессиональной деятельности определяет дидактически обусловленную организацию учебного процесса в виде непрерывной, поэтапной деятельности.

В контекстном обучении, с точки зрения А. А. Вербицкого, критерием работы преподавателя и студента является ситуация. Ситуация несет в себе возможности развертывания содержания образования в его динамике, позволяет обозначить систему интеллектуальных и социальных отношений между людьми, вовлеченными в эту ситуацию, представляет объективную предпосылку развития мышления обучающегося.

В содержании и способе построения учебного предмета должны отражаться не только понятия, законы и факты соответствующей науки, но и способ мышления, присущий данному этапу развития, и те методы познания, которыми они пользуются.

А. А. Вербицкий полагает, что учебный предмет должен проектироваться не просто как знаковая система плюс деятельность по ее усвоению, а как предмет деятельности студента. Тогда усвоение знаний будет с самого начала осуществляться в контексте этой деятельности. Таким образом, проектирование учебного предмета как предмета учебной деятельности ставит студента в деятельностную позицию. В соответствии с теорией контекстного обучения деятельностная модель специалиста находит свое отражение в деятельностной модели его подготовки; целостное содержание профессиональной деятельности, представленное как система профессиональных проблем, задач и функций, выражается в системе учебных проблем, заданий и моделей, все более приближающихся к профессиональным.

Реализация идеи непрерывного процесса контекстного обучения позволяет решить проблему активного овладения иностранным языком в условиях небольшого количества аудиторных часов и открывает новые возможности использования потенциала данной учебной дисциплины в структуре высшего образования.

## Список использованных источников

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Просвещение, 2001. – 538 с.

*Марина Рудіна  
Анастасія Гарбуз*

*Національний авіаційний університет  
м. Київ (Україна)*

## **МЕТОД ПРОЕКТНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

У сучасному світі проектна технологія набуває провідного значення практично в усіх сферах життя людини. Проекти впроваджуються в більшості галузей промислово-економічної й соціально-освітньої діяльності. Наприклад, у маркетингу – проекти маркетингових досліджень, виведення на ринок нових продуктів; на виробництві – проекти випуску нової продукції, впровадження нових технологій тощо. Але не тільки на виробництві та в бізнесі проекти виконують інноваційну роль. Останнім часом проектна діяльність, трансформована в інноваційну технологію навчання, увійшла та активно використовується в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Наразі українська система освіти відзначається послідовним переходом до особистісно-орієнтованого навчання, за якого тому, хто навчається, відводиться активна роль суб'єкта освітньої діяльності. Необхідним визнається застосування новітніх технологій, активізація педагогічного пошуку, підвищення майстерності в освітньому процесі [1, с. 45].

Серед результативних інноваційних технологій провідним є метод проектів, який нині застосовується в більшості закладів вищої освіти України, утверджується як важлива складова системи продуктивної професійної освіти, ефективний інноваційний засіб організації навчальної діяльності через активні способи дії (планування, прогнозування, аналіз, синтез, узагальнення, моделювання), що спрямовані на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу та інтерактивної взаємодії [5, с. 130].

Проектна діяльність базується на засадах прогресивної педагогіки, яка розглядає навчання як постійну реконструкцію

власного досвіду студентів, а також підкреслює важливість відповідності змісту навчання інтересам та потребам студентів. Прибічники проектної освітньої діяльності акцентують увагу на принципі «навчання через діяльність», при цьому під діяльністю розуміється такий різновид творчої роботи, за якої студент є її активним учасником. Саме тому в основі цього методу лежить діяльнісний підхід, спрямований на формування комплексу різноманітних умінь і навичок, набутих під час вивчення дисциплін на різних етапах навчання, інтегрованих у процесі роботи над проектом і необхідних, перш за все, для майбутньої професійної діяльності [7, с. 124].

Тривалий час існувала думка, що проектне навчання – це альтернатива аудиторної системи навчання. Проте дослідниками доведено, що проектна діяльність може бути використана і як додатковий засіб навчання, і як базис самоосвітньої діяльності студентів, і як стимул до творчої роботи тощо. У сучасній системі освіти виділяють декілька основних напрямів, у рамках яких застосування методу проектів є ефективним: проект як метод навчання на занятті; проектні технології в дистанційному форматі; проекти для формування дослідницьких навичок студентів під час позааудиторної роботи; як метод організації дослідницької діяльності викладачів [3, с. 39].

Проектна діяльність при навчанні іноземної мови на філологічному факультеті реалізується зазвичай на основі модульного підходу. Перший модуль спрямований, як правило, на розвиток мовної та компенсаторної компетентностей, активізацію лексики за темою проекту, на розвиток навичок усного мовлення, формування навичок переглядового та пошукового читання, розвиток соціальної та міжкультурної компетентності. Другий модуль розвиває мовну компетентність та уміння глобального читання. Третій модуль проекту орієнтує студентів на мовну діяльність, наближену до норм мови, що розвиває уміння іноземного спілкування, орієнтує студентів на практичне використання іноземної мови в реальних ситуаціях спілкування. Четвертий модуль націлений на розвиток умінь аудіювання. П'ятий модуль проекту спрямований на розвиток умінь монологічного та діалогічного мовлення. Заключний модуль включає демонстрацію конкретних результатів проектної діяльності, продукт, створений учасниками проекту [4, с. 158].



Проектна методика навчання іноземної мови передбачає логічну, послідовну та структуровану діяльність, яка реалізується у декілька етапів. До таких етапів віднесено:

1. *Визначення теми проекту.* Важливо враховувати особисті інтереси студентів, потенціал, темп засвоєння матеріалу, створити комфортну атмосферу для кожного, залучаючи емоційно в навчальний процес. Вибір тематики проектів залежить від конкретної ситуації навчання.

2. *Визначення проблеми та мети проекту.*

3. *Обговорення структури проекту, складання приблизного плану роботи.*

4. *Презентація необхідного мовного матеріалу та передкомунікативне тренування.*

5. *Збір інформації:* звернення до вже набутих знань та життєвого досвіду, робота з джерелами інформації, створення власної системи збереження інформації.

6. *Робота в групах.*

7. *Регулярні зустрічі,* під час яких студенти обговорюють проміжні результати, викладач коментує виконану студентами роботу, виправляє помилки у використанні мовних одиниць, проводить презентацію і опрацювання нового матеріалу.

8. *Аналіз зібраної інформації, координація дій різних груп.*

9. *Підготовка презентації проекту* – виставки, відеофільми, радіопередачі, театральні вистави тощо.

10. *Демонстрація результатів проекту* (кульмінаційна точка роботи над проектом).

11. *Оцінка проекту.* Даний етап включає не тільки контроль засвоєння мовного матеріалу і розвитку мовної та комунікативної компетентностей, що може проводитися й у традиційній формі тесту, але і загальну оцінку проекту, яка стосується змісту проекту, теми, кінцевого результату, участі окремих студентів в організації проекту, роботи викладача тощо [8, с. 49].

Акцентуємо увагу на етапі оцінювання. Оцінювання презентації проекту – важлива частина проектної діяльності. Під час усного виступу студента перед слухачами та викладачем оцінюються: цінність виконаного проекту для самого студента; можливість подальшого використання підготовленого матеріалу; зміст усного виступу; виразність мовлення й манера студента тримати аудиторію; емоційний супровід виступу.

Бажано, щоб комунікативну поведінку студентів після презентації усних виступів за проектом завжди коментували як викладач, так і інші студенти. При оцінці комунікативної поведінки під час виступу монологічного характеру звертається увага на уміння студента використовувати за необхідності різні типи монологів в усних виступах англійською мовою (наприклад, монологічний опис, розповідь, міркування). Також варто звертати увагу на контакт студента з аудиторією, доступність, пізнавальну цінність тематики, важливість проблематики виступу, доречне використання жестів, міміки (екстралінгвістичних засобів), навіть на зовнішній вигляд мовця.

Чимале значення має вміння мовця ясно, логічно, зв'язно, повно і образно побудувати свій виступ. Оцінюванню підлягає і лексико-граматична правильність оформлення висловлювання, і його комунікативна доцільність в конкретній ситуації спілкування. Виходячи з цих критеріїв, виставляється загальна оцінка за проект, хоча можна оцінювати й окремі етапи роботи над проектом.

Отже, проектний підхід сприяє посиленню індивідуалізації процесу навчання, актуалізації наявних знань та умінь студентів, пошуку оптимального поєднання теорії та практики. Проектна діяльність характеризується кооперативним або груповим навчанням, у ході якого діє принцип «навчаючи – вчуся», адже в процесі такої діяльності надбання кожного студента неодмінно стають надбанням усієї групи [2, с. 11].

Крім того, проектна діяльність формує комплекс визначених Радою Європи основних життєвих компетентностей 21 століття, як от: мовленнєві, інформаційні, соціальні, полікультурні, соціальні. Метод проектів широко використовується в більшості країн світу, адже його використання надає змогу інтегрувати знання із різних сфер науки, застосувати їх на практиці та поєднувати із новими ідеями [6].

Вважаємо, що використання проектної методики в навчанні сприяє підвищенню ефективності засвоєння іноземної мови. Така організація роботи є засобом мотивації студентів і підвищення результативності їх навчальної праці. Метод проектів сприяє максимальній індивідуалізації і диференціації навчання, що виражається в наданні студенту можливості виконання цікавого, визначеного за обсягом та складністю завдання в індивідуальному темпі, створює рівні можливості для особистісного зростання всіх студентів, реалізації їх потенціалу, закладеного природою.

## Список використаних джерел

1. Заслуженная А.А. Обзор существующих подходов, применяемых в обучении английскому языку / А.А. Заслуженная // Шляхи подолання мовних та комунікативних бар'єрів: методика викладання гуманітарних дисциплін студентам немовних спеціальностей : матеріали II Міжн. наук.-практ. конф. (6–7 червня 2014 р., м. Київ). – К.: «Талком», 2014. – С.44–49.
2. Клак І.Є. Особливості реалізації проектної методики у процесі формування навичок іншомовного спілкування / І.Є. Клак // Іноземні мови. – 2005.
3. Купцова Е.П. Создание ситуации успеха на уроках английского языка посредством проектной методики//Муниципальное образование: инновации и эксперименты.2014,№4 с.39-42.
4. Лазутова Л.А., Левина Е.А. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования иноязычной речевой компетенции//Теория и практика общественного развития.2013, №1 с.158-161.
5. Медведєва, Л.І. Проектна методика вивчення іноземної мови в контексті сучасних педагогічних технологій / Л.І. Медведєва // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка / гол. ред. Г. Терещук ; редкол.: Л. Вознюк, В. Кравець, В. Мадзігон [та ін]. – Тернопіль, 2011. – № 4. – С. 129-134.
6. Пальчевський С.С. Педагогіка: підручник. – К.: Каравелла. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://pidruchniki.com/1169032835499/pedagogika/tehnologiya\\_proektno\\_go\\_navchannya](http://pidruchniki.com/1169032835499/pedagogika/tehnologiya_proektno_go_navchannya)
7. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение / А.П. Панфилова. – М. : Академия, 2012. – 192 с.
8. Побоква О.А., Немченко А.А. Новые технологии в обучении языку: проектная работа// Новые возможности общения: достижения лингвистики, технологии и методики преподавания языков. Иркутск, 2003. с. 49-55.

*Алла Сабітова  
Тетяна Бак  
Національний авіаційний університет  
м. Київ (Україна)*

## **ПАРЕМІЇ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ТА НІМЕЦЬКОГО МЕНТАЛІТЕТУ**

Паремії – це найбільша скарбниця будь-якої мови та невичерпне джерело пізнання самої мови, її розвитку та змін. У пареміях зберігається багатовіковий досвід народу, його історія, моральні цінності, релігійні погляди і вірування. Тому пареміологія привертає особливу увагу багатьох учених і дослідників до цього часу.

До сьогодення дня в пареміології залишається велика кількість відкритих питань, які вимагають додаткового дослідження. Невирішеними залишаються питання діапазону поняття паремії та особливості національно-культурної специфіки паремій. Вивченням цього питання активно займаються видатні науковці: Колоїз Ж. В., Малуга Н. М., Шарманова Н. М.

Слово «паремія» походить від грецького «прислів'я, приказка». В Енциклопедії української мови запропоновано таку дефініцію паремій – це «народні вислови, що виражені реченням, а також короткі ланцюжки речень, якими передаються побутові ситуації чи найпростіший діалог».

Для повного розкриття явища «паремії» пропонуємо познайомитися з суміжними та невід'ємними поняттями: прислів'я та приказка. Прислів'я – образний вислів, створений народом, який передається з покоління в покоління в усній формі, виражає закінчену думку, повчання, що застосовується до безлічі подібних ситуацій, що має алегоричний сенс. Приказка – образний вислів, створений народом, що передається з покоління в покоління в усній формі, та не є закінченим судженням. Це, як правило, емоційно забарвлене образне порівняння.

Вивчення прислів'їв та приказок може сприяти розумінню менталітету і національного характеру носіїв цієї мови. У нашому дослідженні порівняємо національно-культурні особливості українського та німецького народів. Коли мова йде про Німеччину та її громадян, перше, що спадає на думку – такі якості німців, як пунктуальність, економність, законослухняність і абстрактний тип

мислення. Саме ці особливості менталітету німецького народу сприяють підвищенню рівня життя у країні.

Німці – нація, яка відрізняється логічним підходом до всього – у роботі, у сімейному і особистому житті, у відпочинку. Ставлення німців до роботи можна назвати зразковим. Перш за все, вони працелюбні. Щодня виконують одну і ту ж роботу, не залежно від її складності, до того ж, німець ніколи не стане сумніватися в її доцільності:

*Müßiggang ist der Tugend Untergang (Дармоїдство – корінь всього зла). Halbe Arbeit ist gar keine (Половина роботи – це не робота).*

Кому пощастило провести деякий час в Німеччині, міг переконалася на власні очі в їх відповідальному ставленні до роботи. Не залежно від посади і соціального статусу кожен німець приїжджає на роботу в точно визначений час і виконує свої обов'язки якнайкраще, докладаючи максимум зусиль, щоб отримати гарний результат. Особливу повагу заслуговує рівність та повага на роботі, не залежно від посади та обов'язків, соціальна етичність, на яку жодним чином не впливає соціальний статус, вік, віра, культура, клас, освіта.

Однак і в українських пареміях можна так само простежити позитивне ставлення до праці та засудження ліні:

*Без праці нічого не дається; Зробив діло гуляй сміло.*

Історично обумовлено, що особливість українського характеру є терплячість та віра в доброго царя. Українці вважають, що людина, яка здатна терпіти, багато доб'ється у своєму житті:

*Терпіння і труд все перетруть; Діждемо пори, що й ви злізете з гори; Сиди у моря й жди погоди.*

Пунктуальність є однією з особливостей німецької нації. Німці – дуже пунктуальні, а запізнення розцінюють як неповагу:

*Wer zuletzt kommt, sitzt hinter der Tür (Хто нриходить останнім, сидить за дверима); Pünktlichkeit ist die Höflichkeit der Könige (Пунктуальність – ввічливість королів).*

Для німецької культури ключовим поняттям є порядок, причому порядок абсолютно в усьому, починаючи з канонічних особливостей побудови речення, закінчуючи порядком та точним дотриманням всіх прописаних правил та законів. Любов до порядку в Німеччині прищеплюють з дитинства:

*Ordnung hilft haushalten (Порядок – початок всього);  
Ordnung ist das halbe Leben (Бід безладу і сильна рать гине).*

Законослухняність – ще одна риса, яка відрізняє німецький народ. Німці законослухняні, а їх повсякденне життя пов'язана з бюрократією:

*Je mehr Gesetz, je weniger Recht (Чим сильніший закон, тим менше прав);  
Wer ein Gesetz gibt, muss es auch selbst befolgen (Хто видає закони, повинен і сам їх дотримуватися).*

Додатковим компонентом до законослухняності та порядку є чесність. Сказати неправду або приховати щось вважається неприпустимою річчю, яка принижує гідність кожного свідомого громадянина. Можемо підтвердити це власними спостереженнями. Хороші знайомі, молода сім'я Вайланд, яка проживає в провінційному містечку на півночі Німеччини, займається вирощення екологічно чистих ягід, щорічно влаштовує виставки найкращого врожаю і пропонує власноруч зібрати соковиті та неймовірно смачні ягоди за півціни. На такі фестивалі приїжджає велика кількість людей в тому числі й іноземці. Очевидна річ що під час такого «зельбсфлюккену» можна добре поласувати ягодами, не заплативши ні centa, проте німець завжди попросить додати декілька євро до суми як плату за те, що він скоштував на плантації.

Однак, прийнято вважати, що й український народ так само цінує правду і справедливість, а також схильний шанобливо ставиться до законів своєї країни, іноді підкорятися та дотримуватися їх:

*Правда в вогні не горить і у воді не тоне; Легко красти, так важко відповідати.*

Одна з особливостей українського народу – гостинність. Українець готовий віддати гостю все, що у нього є. Зустріти, нагодувати та ще й дати що-небудь наостанок:

*Милості прошу до нашого куреня; Чим багаті, тим і раді.*

Але при цьому український народ так само як і німці не люблять непроханих гостей, які порушують звичну буденність. Тому в цьому ми можемо бачити протиріччя українського характеру:

*Не в пору гість гірше татарина; Пізній гість кістки гриз.*

Німці дуже добре цінують дружбу. Для них дружба – це любов, взаєморозуміння і турбота один про одного. Дружні

відносини необхідно підтримувати за допомогою невеликих презентів:

*Kleine Geschenke erhalten die Freundschaft* «Маленькі подарунки підтримують дружбу»; *Der ist reich, der Freund hat* «Багатий той, у кого є друзі».

У нас же вважається, що друг та міцність відносин перевіряється часом, що пізнати справжнього друга можна тільки в біді:

*Багато друзів, коли грошки є; Друг пізнається в нещасті.*

Український народ порівнює хорошого друга з братом:

*Хороший друг, що брат;*

а німці порівнюють його з лікарем:

*Ein guter Freund, ein guter Arzt.* «Хороший друг – хороший лікар».

Але найкращий і вірний друг для нас – це батьки:

*Немає друга ріднішого за батька, немає подруги кращої за матір.*

Прислів'я та приказки різних народів висловлюють судження, думки, властиві всім народам, але у кожного народу вони виражаються по-своєму, з урахуванням етнографічних та географічних особливостей, звичаїв та характеру. Мають свою унікальну інтерпретацію та розуміння, несуть в своїх генах мудрість наших пращурів. Так, спільними для всіх народів світу, в тому числі українського та німецького, виявляється ідея ролі праці і знань, поваги до хороших людських якостей: працьовитості, скромності, чесності, засудження злоби і жадібності, дурості і ліні. Проте інтерпретація кожного з понять в певного народу своя.

### Список використаних джерел

1. Желуденко М.О., Сабітова А.П. Связь моральных ценностей, менталитета и речи (на основе немецкого языка). Закарпатські філологічні студії: зб. наук. праць. – Ужгород: ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2019. – №7. – С. 78-83.
2. Сабітова А.П., Желуденко М.О. Влияние иностранного языка на моральные приоритеты личности. Science and society: the 9th International conference (February 1, 2019). Hamilton, Canada: Accent Graphics Communications & Publishing, 2019. P. 379-385.

## **ВИКОРИСТАННЯ МУЗИКИ ЯК МЕТОД ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Сьогодні представлена велика кількість різноманітних технологій і методів, які дозволяють швидко і ефективно вивчити або здобути необхідні базові знання з іноземної мови. Доцільність використання пісень в освіті цікавила людей з давніх часів. Як стверджують історики, у давньогрецьких школах багато текстів вивчали за допомогою співу, а в початковій школі Індії абетку і арифметику досі вивчають співом.

Методисти вважають, що одним із досить продуктивних способів вивчення іноземних мов є оволодіння нею через мистецтво, зокрема через музику. І дійсно, використання музики може принести величезну користь у навчальному процесі.

Для початку, комплексна розробка практичних, освітніх, розвивальних і виховних завдань навчання можлива тільки за умови впливу не лише на свідомість учнів, а й на сферу їх особистих інтересів, схильностей і мотивів. Музика є одним з найефективніших способів впливу на почуття і емоції будь-якої людини. Це невід'ємна частина нашого життя, адже у всіх нас є музичні вподобання, і переважна більшість людей регулярно слухають пісні улюблених авторів. Музика – частина культури кожного народу, з чого випливає, що слухати музику народу, мова якого вивчається, означає глибше пізнавати його культуру, побут, традиції, світогляд.

Можна виділити сім основних функцій музики, які закладені у концепціях вивчення іноземних мов:

- фізіологічна (сприяє кращому запам'ятовуванню);
- психогігієнічна (сприяє розслабленню, розвантаженню);
- емоційна (виражає емоції та почуття);
- соціально-психологічна (підсилює згуртованість);
- когнітивна (покращує розумові процеси);
- функція несвідомого вивчення (складні мовні структури заучуються на несвідомому рівні);
- комунікативна (покращує спілкування);



Беручи до уваги те, що при вивченні іноземної мови навчально-методичні комплекси не мають достатньої кількості пісень, до пошуку матеріалів залучаються викладачі, яким необхідно правильно підібрати пісні, урахувавши практичні цілі, рівень знань та вікові особливості учнів.

Критерії відбору пісень можуть бути наступними [1]:

– пісня повинна бути приємною, ритмічною, не надто довгою, мати приспів;

- вона повинна мотивувати, зацікавити учнів;
- відповідати віку і ступеню навченості учнів;
- відображати країнознавчу специфіку;
- голос виконавця повинен бути зрозумілим.

Методика використання кожної пісні передбачає попереднє введення, активізацію і закріплення лексико-граматичного матеріалу використовуваних пісень.

Існує декілька способів того, як можна використовувати музику в процесі вивчення:

– музика як фон на занятті. Для цього найбільше підходить інструментальна музика, вона допомагає створити приємну атмосферу при роботі у групі, парах, індивідуально. Головне, щоб така музика була тихою, ні в якому разі не відволікала, а навпаки заохочувала до роботи.

– Музика як стимул для дискусії. Музика також може стимулювати увагу в людей, які вивчають іноземні мови при підготовці до говоріння та письма. Наприклад, викладач просить учнів, прослухати музичний уривок, після чого вони повинні уявити місце, яке «описується» у музичному уривку. Пізніше викладач запитує: «Що це за місце?», «Який там ландшафт?», «Яка погода?» тощо, а учні відповідають усно або пишуть есе на цю тему.

Робота з піснями на заняттях іноземної мови.

Завдань, пов'язаних з роботою над піснями існує величезна кількість:

1. Прослухати пісню і вставити пропущені слова. Учні слухають пісню і вставляють пропущені слова. Якщо викладач не впевнений, що всі впораються із завданням, можна написати слова у довільному порядку на дошці.

2. Виправити помилки. Текстові пісні даються з помилками, учні слухають пісню, виправляють помилки і читають кінцевий варіант.

3. Переклад. Учні можуть перекладати популярні пісні з іноземних мультфільмів або фільмів на рідну мову та навпаки.

4. Питання-відповідь. Прослухавши пісню, вчитель організовує бесіду, в якій обговорюють всі незрозумілі моменти пісні, навчає правильно формулювати запитання та відповіді.

В основному використання пісень у вивченні іноземних мов має величезну кількість методичних переваг: засвоєння і розширення лексичного запасу, вивчення граматичних явищ у мові, сприяє виробленню навичок вимови, розвитку музичного слуху та згуртуванню колективу. Використання музики та пісень на заняттях іноземної мови також сприяє розвитку лінгвістичних та творчих здібностей, вносить у заняття емоційний колорит і підвищує зацікавленість у вивченні мови, а також формує міжкультурну компетенцію та створює мотивацію до вивчення іноземної мови. Таким чином, різноманітні форми використання музики на уроках іноземної мови сприяють формуванню мовних навичок і підвищують ефективність вивчення іноземних мов.

### **Список використаних джерел**

1. Веренинова Ж.Б. Песня как методический приём при фонетической обработке английских срединных сонантов. // Иностранные языки в школе. – 2000. - № 5, С. 26- 31.
2. Використання музики як технології на уроках іноземної мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://moluch.ru/archive/111/28064/>

*Olga Savchenko*

*Ivan Kozhedub National Air Force University  
Kharkiv (Ukraine)*

### **THE COMPETENCY-BASED APPROACH IN LANGUAGE LEARNING AS A NEW EDUCATIONAL PARADIGM**

The new standards of Ukrainian higher education require changes in different aspects of the educational process. So, today not the diachronic way of knowledge forwarding from one generation to another (transmission) but the synchronous one (communication) have

become a key factor in assessing the knowledge and skills that students have acquired and mastered to integrate into the schemata of future professional activity. This approach enables graduating not just an educated professional but a competent one. Competence is defined as a cluster of related abilities, commitments, knowledge, and skills that enable a person to act effectively in a job or situation. Competence indicates sufficiency of knowledge and skills that enable someone to act in a wide variety of situations [3].

Thus, it can be stated that competence is a person's preparedness and ability to respond to any challenge in a professional or just life situation. Competence does not oppose to knowledge and / or skills. The concept of competence is broader than the concept of knowledge or skill, it includes them (although, of course, competence cannot be considered just as a simple additive sum of knowledge + skill). A person who has a competence is not just a "cultural" person that has academic knowledge but becomes an active, socially adaptive person who does not communicate just to exchange information but to socialize in society and influence on society to change it.

At present, the role of foreign languages as a professional function in the labour market has significantly enhanced, which has led to the increase of motivation for language learning. The social and cultural context of learning foreign languages in all European countries, including Ukraine, has also greatly changed. The Council of Europe assists European countries in coordinating the goals and content of teaching foreign languages. Ukrainian educational standards need to be harmonized with common European standards as Ukraine in the member of the Council of Europe. Concerning foreign languages, the Council of Europe singles out competencies as general and communicative language ones [4].

According to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (abbreviated in English as CEFR or CEF or CEFRL), general competencies include [1]: declarative knowledge; skills and know-how; existential competence; ability to learn.

Communicative language competencies include: linguistic competencies (lexical, phonological, grammatical, syntactical components); sociolinguistic competence; pragmatic competencies.

Many years of work under the Council of Europe resulted in linguo-didactic descriptions of European languages in the context of the

communicative approach in foreign languages teaching. This approach aims to preserve and enhance the rich linguistic and cultural heritage of different nations to exchange ideas, technical and scientific information, to develop in the spheres of culture and labour, to increase people's mobility. The key principle of this approach is to focus on mastering the language as a means of communication in real-life situations relevant to students. But university students cannot acquire language knowledge and master communicative skills due to the insufficient number of academic hours devoted to learning a foreign language. This limitation requires that the level of proficiency in a foreign language be determined in relevance to the learning conditions. The level of knowledge of a foreign language means a certain degree of development of an individual's communicative ability in terms of the effectiveness of the process of intercultural interaction with foreigners, that is with the representatives of another linguistic medium. [4]. The levels of proficiency in modern foreign languages are developed and known as Basic User: A1 – *breakthrough*, A2 – *waystage*; Independent User: B1 – *threshold*, B2 – *vantage*; Independent User C1 – *effectiveness*; C2 – *mastery* [1, p. 23].

Each level is characterized by:

- different levels of communicative skills, various situations where these skills can be implemented, the ability to adapt to new language situations;
- various goals and means of language communication, situations where these language means are appropriate;
- different quality of an utterance, taking into consideration how new, difficult, extensive the utterance is, whether the communicative intention has been realized and if there have been any language difficulties and the diversity of language means have been used;
- linguistic behaviour, taking into account how accurate and appropriate language means are, how accurate the received and transmitted information is, and how language means used are relevant to specific communicative situations;
- language fluency which becomes evident when performing a communicative task within a specific situation and good / not so good command of English; if there are / there are no pauses and repetitions in the course of a speech;

- the degree of speech independence which becomes evident if a speaker / listener is initiative; when there is no assistance from outside (dialogue partner, reference literature and other means).

The boundaries between levels are always determined subjectively. Currently, the number of levels of foreign language proficiency in different countries ranges from two to nine or more. Basing on European requirements, taking into account the specifics of language training in a non-linguistic university, the following levels are singled out as elementary, intermediate, and professionally sufficient. These levels correspond to the first three levels distinguished by the Council of Europe – waystage, threshold, and vantage.

Regarding the considered issue, two questions are to be answered – what are the criteria for assessing the students’ language level at the end of language training as well as at every stage of training. It seems reasonable to assess the language level through “functional” parameters – the ability to solve communicative problems; areas, topics and situations of interaction, that is, the subject-content side of communication; the degree of linguistic and pragmatic accuracy and adequacy of the problem solution.

Therefore, taking into account the basic competencies singled out by the Council of Europe and the analysis of assessment criteria that are used within Ukrainian and foreign theory and practice of language training, and focusing on the goals and content of the language training in the context of non-linguistic specialities, the following criteria for assessing the success and effectiveness of the learning process as well as relevant indicators can be specified:

1. Professionally relevant knowledge (the informational and factual content of communication following the set communicative task);
2. Linguistic communication skills (grammar accuracy; the choice of language means (terminology, professional clichés) that are adequate to communicative tasks solution;
3. Speech rate (how fast an independent utterance is formulated; if there are needless pauses; how fast is the response given, etc.);
4. Personal qualities of a professional (value orientation of students in teaching a foreign language; communicative mobility in communication situations; corporate connectivity).

At present, the English course in the context of non-linguistic departments in Ukrainian universities is communicatively oriented and professionally focused. Its tasks are determined by communicative and

cognitive needs of specialists of the corresponding specialization. The course is aimed at acquiring the English language competence by students, which enables using English within learning, professional (practical and scientific) activities as well as for self-study. In the context of communicative approach while teaching English, the achievement quotient means that a specific level of the communicative competence has been achieved, all its components such as linguistic, background, sociocultural knowledge, etc. have been developed as well as language skills (audiolingual, grammar, orthoepic competence, etc.) and skills in reading, listening, speaking, and writing. Not only the knowledge of words and grammar forms should be tested but also oral and written production and the outcome of perceiving and understanding of texts while listening and reading [5].

The requirements are changing both for the methods of testing and the content of testing materials for input, intermediate and final tests of English for specific purposes and for the approach for assessing. Current research is underway in this area as well. The use of standardized tests along with the methods of projects and portfolio as the tools for assessing provided the adequate interpretation of empirical data will ensure a comprehensive approach to solving the urgent problem – assessing all the main components of a foreign language communicative competence [2]. In this regard, there is a need to expand the range of assessment methods, improve testing materials as well as the methods of statistical processing and interpretation of test results. In the context, the following methods should be mentioned:

- the method of written linguo-didactic tests that checks the level of lexical and grammar skills, reading and writing skills;
- the method of testing oral and speech skills in the form of an oral exam;
- the portfolio method that consolidates all skills;
- the method of a group project as a form of testing speech skills (oral and written).

High quality and adequate assessment of knowledge, skills and abilities when teaching English for specific purposes can be achieved under the following conditions:

- tests reliably assess the level of English proficiency in the productive and receptive language skills (morphological, syntactic and lexical) and speech productive and receptive skills (reading, writing, speaking);

- a set of standardized tasks enables producing tests depending on the selected objects to be tested following the specification and assessing the result objectively; student's learning activities are finally assessed within the framework of the training course including design work, which is reflected in the portfolio.

### **References**

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, 2011. Retrieved from <https://rm.coe.int/16802fc1bf>.
2. Language Testing and Assessment / Glenn Fulcher. Routledge, 2007. 424 p.
3. Dictionary of Business and Management. OUP Oxford, 2016. 673 p.
4. Learning and teaching modern languages for communication. Strasbourg: Council of Europe Press, 1988. 176 p.
5. Making communicative language teaching happen. James Lee. Bill VanPatten. McGraw-Hill Education, 2003. 320 p.

*Khrystyna Yakovliuk*  
*María Jesús Sánchez Manzano*  
*University of Salamanca*  
*Salamanca (Spain)*

### **GENERAL OVERVIEW ON THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC INNOVATIONS IN TERMINOLOGY**

The classification of linguistic innovations that reflect new technological ideas from the onomasiological and semasiological perspectives provide a scientific description and analysis of new words, their methods of creation, differentiation and features of their use. It helps to investigate the peculiarities of the functions and occurrence of new words in various fields of human activity, and analyze the most common areas of them. New words “show the ability of language to reflect the dynamic development of society and at the same time the extension of traditional boundaries of word formation” [4]. The new lexical unit undergoes several stages of socialization (acceptance in society) and lexicalization (fixation in language). Then it is fixed in print.

The following tools were used to confirm these tasks:

– Participant observation checklist (new lexical items were collected by observing and note taking).

– Transect walk checklist: detailed descriptions of events, actions, and objects that are denoted by new lexical items and can reveal social processes, meaning, and value.

We analyzed our research by summarizing and categorizing the data (grouping similar ideas and themes together, e.g.). We provided content analysis (systematically recording the presence of certain words or themes in a set of texts to analyze communication patterns). In addition, we set open-ended questions.

During the process of the research the following areas of study were clearly outlined

– the problem of treating lexical innovations as neologisms, how long a word should be used in a language to be considered neologism and getting into the dictionary;

– the need for special vocabulary articles or annotations to mark lexical innovations, since the current system is inconvenient and does not take into account the social differentiation of language;

– the necessity for stylistic characteristic of lexical innovations (the problem of classification of the slang units, professionalisms, terms and other layers of vocabulary related to neologisms);

– the problem of the relationship or the lack of it between the lexical innovations and their concepts. We found out that lexical innovations, then, may and may not be accompanied by a conceptual innovation.

Words, in fact, do not exist in isolation, but they are related to each other in various ways: they may be synonyms, or they may have opposite meanings, or they may simply be related by the fact that they belong to the same conceptual domain (like kinship terminology, or colour terms, or terms for kitchen utensils). For example the new word *biometrics* - a technical term for body measurements and calculations. The term “*biometrics*” is derived from the Greek words “*bio*” (life) and “*metrics*” (to measure). In fact, this word has a range of synonyms such as *statistics*, *biostatistics*, *life science*, *bioscience* *biometry* and antonyms *dysgenics*, *eugenics*.

In the terminology of semantics, the distinction between looking at words only and looking at the sense relations that exist between words is expressed by the terminological distinction between semasiology and onomasiology. Whereas a semasiological perspective



investigates which concepts are associated with a given word, onomasiological research takes its starting-point in a *concept* and investigates which words may be associated with that concept [3].

The choices language users make from among a set of alternative possibilities is actually a particular onomasiological structure (like a level in taxonomy) that can be identified as a preferred level of categorization only by taking into account the pragmatic perspective.

Dealing with the process of naming, we found out, that fundamentally terminology is concerned with names and the process of naming. The principles and methods of traditional Terminology coincide with the principles and methods for the standardization of terminology. In traditional Terminology the *concept* and not the term or the word is taken as the starting point for meaning description. The concept is considered the meaning of the term. Traditional terminologists believe one can know the *concept*, which exists objectively, define it, and name it with a term. It is on that basis that the meaning of a term can be said to be the concept. Thus we have to indicate, that the relational type of onomasiological category is based on the "relation" between the concepts standing for the motive and the base, respectively.

Each naming act responds to a specific naming demand of a speech community. Testimony of how the world is understood and how words are understood is to be found in texts (*parole*), which are produced by one or more individuals and therefore subjective. Texts provide data on how particular authors understand elements of the world, how they understand the existing lexical items, which serve to communicate about these elements of the world, and how they may be brought to the creation of new lexical elements [5]. Terminological "planning" falls within language planning or even within a social development project. Among these, it is necessary to distinguish various linguistic procedures such as translation, interpreting, the production of reference works, documentation and the control they exercise over spontaneous speech and texts.

Our further research should be done with a larger amount of newly created words in order to accumulate knowledge for an accurate tracking of their origin, development, word-formation and recent usage, as well as their perspectives to gain "stable position" in language.

## References

1. Cabré, M. (1995a). On diversity and terminology. *Terminology*, 2 (1) 1-17.
2. Štekauer, P. (2006). *Onomasiological theory of word formation*, Prešov University, Prešov, Slovakia: Elsevier Ltd.
3. Sterkenburg, P. J. (2003). *A practical guide to lexicography*. Institute for Dutch lexicology, Leiden: John Benjamins Publishing.
4. Stockwell, R. & Minkova, D. (2001). *English words: History and structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Temmerman, R. (2000).: *Towards new ways of terminology description. The sociocognitive-approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

*Maryna Skurativska*  
*University "KROK"*  
*Kyiv (Ukraine)*

### **TEACHING DIFFERENT ASPECTS OF WRITING IN THE UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGE TRAINING**

A daily teaching-related practice gives university teachers feedback and helps them in the methodologically expedient choosing of suitable supplementary materials (original texts, recordings, stories and pictures) for their foreign language lessons.

The lesson as a whole aims to develop student's fluency in language, by presenting activities covering the students' skills of writing, listening, reading and speaking.

Every teacher has his or her own particular approach to these skills development. However, the main point is that reading, writing, speaking and listening activities should be integrated around each other, so they could contribute equally to foreign language learning in general.

This article analyses different aspects of teaching writing and aims to offer some general ideas for use of different writing activities.

Writing can offer students significant opportunities to improve their grammar knowledge and to increase their vocabulary.

Designing the writing activities teachers should have the following main aim in mind: to present a range of different types of writing and different writing strategies.

A foreign language lesson at the university covers such aspects of writing as formal and personal letters, description of a scene and a person, writing an account of past events (a synopsis of a film, play

etc.), advertisements, writing poems, ideas evoked by songs and instrumental music, guided walks around a city etc.

What follows is an effort to consider in more detail some writing activities, which can be used in language rooms at higher education institutions.

Students particularly need to learn in the language room how to use a technique of organizing and writing a synopsis of past events, focusing on the storyline of a book or film.

The typical instructions for realization of this activity are the following: Think of a book, film or story which you have enjoyed. What was it about? What happened? Make some notes. Then briefly tell why you have found it so good.

Think about the main steps in the plot (the significant events, time or location of the action). Write a heading for each main step. Then, under each heading, write down key words briefly showing the order of events.

Look back at your key words and try to write a short summary of the story. Exchange your work with other students.

Another interesting and creative writing activity, which can be used in the foreign language training, is writing poetry. Teachers should introduce different types of poetry and then students can try to develop their own poem.

For example, in German language lessons we can use so called ‘Elfchen’ (‘elevenie’), a short poem of 11 words with a given pattern how to arrange these words in a specific order over 5 lines.

An *elevenie*, which can be used in the German language course, is shown below. Students can start to develop such poetry already at language levels A1+/A2: [2, c. 104]

Heimat  
Mein Berlin  
Ich vermisse dich  
Deine Parks und Seen  
Weit weg.

Description of a picture is also an interesting and useful activity in our view. Students are asked to look at works by a famous painter and write an account of what they think the painter was trying to say through his paintings. They can also write a letter painter might have written to his family or friends.

The following are some instructions for students how to go through this activity. As you look at the painting, make notes about the following. How would you describe the atmosphere of the painting? Look at people and areas of the painting (the foreground and the background). What message do you think the painter was trying to give through this painting? Do you like the painting? Why? Why not?

It is interesting also to work in the foreign language lessons with self-portraits. Students are to go through such steps: imagine you are the painter; write a letter from him to his family or friends; tell them how you are feeling, what you are doing and so on.

Much time in the language room should be focused also on the writing of formal letters. Students have to learn first of all about the conventions of letter layout, some useful phrases for formal letters. And only then they can try to write their own letters. It is quite useful to compare the produced letters with the classmates and revise them.

As the article author teaches German language at the university, below are shown some phrases and clichés intended to help the students to write German formal letters. This example is posted in author's own text book [1, c. 316]:

Sprechmodelle für Korrespondenz beim Warengeschäft:

Anfrage. Aufbau und Inhalt:

1. Eventuell Hinweis auf die Herkunft der Anschrift.

2. Grund der Anfrage.

3. Gegenstand der Anfrage:

- Beschreibung der gewünschten Ware,

- Angabe der gewünschten Menge,

- Bitte um Preisangaben sowie Zahlungs- und Lieferungsbedingungen,

- Angabe des Liefertermins.

4. Eventuell Angabe von Referenzen (Empfehlungen) bei Zielgeschäften.

Textbausteine:

Zu Punkt 1:

- Ich habe Ihre Anzeige in der ...Zeitschrift gelesen und bitte Sie ...

- Durch Herrn .... habe ich erfahren, dass Sie ... herstellen.

Zu Punkt 2:

- Ich möchte mein Sortiment ergänzen und bitte um Ihr Angebot mit Mustern.

- Meine Kundschaft verlangt in letzter Zeit häufig ... Senden Sie mir bitte Ihren Katalog und die Preisliste.

Zu Punkt 3:

- Bitte teilen Sie mir Ihre Verkaufsbedingungen für ... mit.

- Wir haben Interesse an .... Und bitten Sie uns ... zu senden.

Zu Punkt 4:

- Sie können sich über uns bei der Firma ... erkundigen.

- Herr ..., mein bisheriger Arbeitgeber, ist gern bereit Auskunft über mich zu erteilen.

In summary, writing provides a range of interesting and useful activities, which can enrich any foreign language course at the university.

The main point of writing tasks is not just to write, but to talk about writing, to cooperate with other students, to compare the works and exchange them. Such interactivity gives students an opportunity to get feedback from each other and in this way to learn from each other.

### References

1. Скуратівська М.О. Deutsch. Berufsorientierte Kommunikation. Німецька мова. Професійноорієнтована комунікація. Навчальний посібник з ділової німецької мови для студентів вищих навчальних закладів напрямів підготовки «Міжнародна економіка», «Міжнародний бізнес», «Менеджмент». К.: Університет економіки та права «КРОК», 2016. 354 с.
2. Dallapiazza Rosa-Maria, von Jan Eduard, Schönherr Till Tangram aktuell 1 Kurs + Arbeitsbuch. Lektion 5 – 8. Hueber Verlag, 2009. 150 S.
3. Littlejohn Andrew Writing 4. USA, Australia: Cambridge University press, 1994. 96 p.

*Інна Слота*

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

### ГРАФІЧНІ ЗАСОБИ КОДИФІКАЦІЇ У МОВІ СМС

«Фонетизація» символів (літер та цифр) – це явище, яке часто розглядають як одну з найбільш характерних особливостей мови СМС. Не слід плутати із сучасною тенденцією, яка полягає у використанні фонетичних форм, наприклад, *pir nui de ta vi*, де з

метою спрощення збереглися лише ті графеми, які мають фонетичний відповідник [1, с. 180-186].

### 1. Літери

Один з найчастіших методів полягає у заміні звуку літерою, що відповідає звучанню, яке їй надається під час вимови, а саме йдеться про такі літери *m, r, s, k, i* с. Наприклад:

je t'm → je t'aime

Явище заміни звуку літерою, яке з'являється в середині або на початку слова, часто супроводжується великою літерою, відображаючи її конкретне значення. Це явище не обмежується лише складами слова:

inTrSante → intéressante

КС → casser

Іноді ми навіть знаходимо нелітерні знаки, які порушують літерну цілісність, а саме іллетрограми (інтервал) або найпростіші графічні знаки (крапка). Вони можуть поширюватися на декілька слів, як на прикладі:

G pa с 1 super w-e → j'ai passé 1 super week-end

j'espère ke С Т sympa → j'espère que c'était sympa

h.e.t. → acheter

### 2. Цифри та інші символи

Тут використовується фонетичний відповідник зашифрованого найменування:

un peti c11 d'oeil → un petit clin d'œil

K11 → câlin

K7 → cassette

7 swaré → cette soirée

2m1 → demain

JV encor dvoir 10QT → Je vais encore devoir discuter

У Бельгії фонетичний відповідник числа 1 (як у *2m1* та *K11*) сприймається інакше, ніж у Франції, оскільки більшість мовців розрізняють усно звук [œ] (як у словах *un, brun*) та звук [ɛ̃] (як у *peintre, intrigue*). Отже, цифра 1 не розкриває чіткого значення для позначення двох звуків у мові СМС. Слід додати, що використання цього типу скорочень має на меті пошук більшою чи меншою мірою відповідного фонетичного еквівалента.

Варто відзначити, що цей метод використовується також з деякими символами, фонетичне значення яких запозичене з інших мов (частіше за все з англійської):

2day → today  
2night → tonight  
&gel → angel  
sk8 → skate

mci4TONaid → merci for ton aide

Існують навіть рідкісні випадки, коли іноземний фонетичний еквівалент знаку використовується у французьких словах:

c4trist? → c'est fort triste?

adrefe → adresse

2bib → toubib

### 3. Експресивна функція графіки

Повторення літер – явище, досить часто присутнє у мові СМС, оскільки нараховують 1603 випадки слів, що містять потрійну літеру (aaa, bbb тощо). Цей процес, як правило, стосується ономатопеї або вигуків, таких як *pfff*, *grrr*, *ooooh*, *hmmmmmm*, *Aaaargh* тощо. У мові СМС це явище також зустрічається у словах з метою надання повідомленню емоційності [2, с. 3-6]. Зауважте, що приголосні звуки можуть зазнавати повторення на такому ж рівні, як і голосні:

gros bisouxxx → gros bisous

kissss a 2ml → kiss à demain

ke jeu taimmmmmmeu → que je t'aime

a plussssssss → à plus

bizzoux → bisous

revien VITTE → reviens VITE

JT ADOOR → je t'adore

C moi → C'est moi

Jeremy va treee bien → Jeremy va très bien

Jrigol derièr ma moustaaach → Je rigole derrière ma moustache

Також зустрічається багато повторень розділових знаків ! і ?:

BON ANIF!!!!!! → BON ANNIVERSAIRE!!!!!!

TU PEUX ME TEL!!!!!! → TU PEUX ME TELEPHONER!!!!!!

Als t ou???????? → Alors t'es où????????

Koi???????? → Quoi????????

### 4. Фонетичні з'єднання слів, поширені в аглютинаціях

Явище зв'язування між двома словами іноді супроводжується акцентуацією цього зв'язку видимим знаком. Це явище спостерігається у випадку зв'язувань у *n* та *s*. У першому випадку до слова додається *n*, тоді як у другому – *z*, які

інтенсифікують явище зв'язування. Щодо слів *namour* і *namoureux*, то явище зберігається навіть тоді, коли зв'язування не потрібне. Ці форми, що виникають внаслідок аглютинації, набувають своєї самостійності: у французькій мові утворення таких слів, як *tamour* та *tamie* є результатом аглютинації *m'amour*, *m'amie*.

Bisoux mn **n**ange ke j' aime bcp bcp cré fort

Mwa g tjs pa trouvé2**namoureux** :-)

Ton **namoureuse** travaille ms pa depui longtem.

Kikou mn **namoureu** chéri

Je t' aime petit **namour** ;-)

G limpresio ktsra m **namoureu** dTj

Les **zamour** ca va?

Lorsque le premier homme s'est levé, les **zôtres** ont cru k'il était fou

Vou **zèt** dja là?

Comen va? la fami? lé **zétud**?

Jte raconte pas les **zieu** d poisson k jme tape

## 5. Написання, пов'язане з ремінісценціями

Ремінісценції коміксів: чимало зустрічається “*po*” замість прислівника “*pas*”, що дуже пов'язане з мовними звичками героя коміксів Тітеуфа, який систематично вимовляє “*po*”:

J arive **po** a les envoyer

Ta **po** envi dpassé ché moi

Enfet nan yaura **po** moyen psk chui pa ché moi la.

G tjr **po** u ta letr, tu la envoyé a kel adres ?

Академічні ремінісценції: існує важлива тенденція до узагальнення множини за допомогою – *oux* для зменшувально-пестливих слів (*bisoux*, *kissoux*, *calinoux*, *poutoux*, *chouchoux*).

On va s'attarder dehors. **Bisoux** et encor merci

Bonne soirée! **Kissoux!**

Grs **poutoux** partt jtad

les **chouchoux** on est encore au concert du rideau

Jte fai mille **ziboux** ds ton sommeil

Gros **calinoux** à Pupuce

## 6. Абревіатури

Абревіатура – це строго графічне явище, яке на відміну від різних форм скорочень (усікання, літерні скорочення та акроніми), полягає у вилученні букв із слова, забезпечуючи завжди його впізнаваність, наприклад, Mme замість Madame. Це явище дуже поширене в мові СМС:



Cmt tu vas → Comment tu vas ?

On vient te dire bjr demain → on vient te dire bonjour demain

Je ne sais pa qd el termine → Je ne sais pas quand elle termine

Tu px répondre stp → Tu peux répondre STP

Ca va pa pr ce soir → ça va pas pour ce soir

Je par ds qq instant → je pars dans quelques instants

C un peu chiant ms sinon ca va → c'est un peu chiant mais sinon ça va

Slut. Ca va ? → Salut. Ça va ?

Особливий вид абрєвіатури, що здається незвичним у стандартних текстах, – це скорочення цілого слова до його початкової літери:

Pr t dir q si ce soir → pour te dire que si ce soir

Hello t fai koi c soir ? → Hello tu fais quoi ce soir

J ai j l temp 2 passé à l foir → j'ai juste le temps de passer à la foire

C pas ts les j facile → c'est pas tous les jours facile

### **Список використаних джерел**

1. Caron, André H., and Letizia Caronia. *Culture mobile: les nouvelles pratiques de communication*. PUM, 2005. С. 312.
2. Fairon, Cédric, Jean René Klein, and Sébastien Paumier. "Le langage SMS: révélateur d'1compétence." *Le français m'a tuer. Actes du colloque "L'orthographe française à l'épreuve du supérieur"*. Louvain-la-Neuve, Presse universitaire de Louvain. 2006. С. 9.

***Maja Smyrnova***

*Die nationale Universität für Eisenbahnwesen, St. Dnipro,  
namens des Akademiemitglieds W. Lasarjan  
Dnipro (Ukraine)*

## **GRAMMATISCHE ÜBUNGEN IM ZUSAMMENHANG MIT DEM STUDIUM EINER FREMDSPRACHE FÜR STUDENTEN DER NICHTLINGUISTISCHEN FACHRICHTUNGEN**

Annotation. Das Erlernen einer Fremdsprache umfasst vier sprachliche Hauptaspekte: Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben (Grammatik). In diesem Artikel bevorzugt die Autorin den letzten. Sie begründet die Notwendigkeit, Sprachgrammatikübungen im Fremdsprachenunterricht für Studierende nichtlinguistischen Fachrichtungen anzuwenden. Der Artikel beschreibt einige Beispiele für die Verwendung solcher Übungen im Klassenzimmer. Der

effektivste und relevanteste moderne kompetenzbasierte Ansatz ist die Verwendung solcher Übungen in Paararbeit, in Kreisen, in multifunktionalen Übungen, indem die Studenten verschiedene Sprachstrukturen wiederholen und sich dabei an sie erinnern können.

Stichwörter: der Vorteil, die Sprachübungen, die Grammatikkenntnisse, die Sprachübungen, die Motivation, die Ausbildung von Grammatikkenntnissen.

Einleitung. Grammatik ist immer ein "Dorn" im Auge vieler Fremdsprachenlehrer gewesen. Viele Lehrer behaupten, dass die Grammatik der wesentlichste Bestandteil der Sprache ist, andere wiederum meinen, dass man Grammatik im Fremdsprachenunterricht auslassen kann. Die Befürworter der Grammatikvermittlung haben in den letzten Jahrzehnten versucht stets schülerorientiert und angemessene wissenschaftliche Mittel einzuleiten, um den Unterricht besser zu gestalten.

Der Artikel enthält einige Empfehlungen zur Verwendung von Sprachgrammatikübungen im Fremdsprachenunterricht für nichtlinguistische Fachgebiete. Unter Sprachübungen verstehen wir „Übungen, die Operationen mit Spracheinheiten beinhalten“, „die darauf abzielen, Sprachmaterial zu trainieren und zu automatisieren, strukturelle Komponenten der Sprache zu verstehen und auswendig zu lernen“ [2].

Hauptteil. Unter grammatikalischen Fähigkeiten verstehen wir die automatisierte Beherrschung von Sprachgrammatikoperationen, die den schnellen, wirtschaftlichen, flexiblen und recht starken Einsatz von grammatikalischen Werkzeugen bei der Wahrnehmung der Sprache eines anderen (aufnahmefähige Fähigkeiten) und der Erzeugung Ihrer Sprache (produktive Fähigkeiten) impliziert.

Der moderne Fremdsprachenunterricht, der auf den Grundsätzen der Systemaktivität, Kompetenz und persönlichkeitsorientierten Herangehensweise basiert, zielt darauf ab, Bedingungen für den Aufbau sowohl der fremdsprachlichen Kommunikationskompetenz als auch der entsprechenden (universellen) Schlüsselkompetenzen durch das Erlernen der Fremdsprache und das Kennenlernen der Kultur des Muttersprachlers dieser Sprache zu schaffen.

Eines der Postulate der Theorie des modernen Fremdsprachenunterrichts ist das Bekenntnis zur Kommunikationsmethode und den relevanten Technologien, die die Bedeutung von Sprachübungen für das Erlernen einer Fremdsprache

auf der Zielebene (kompetent) leugnen. Also, in den Werken von Passov E.I. wurde die Unzulänglichkeit von Sprachübungen zum Zwecke des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts immer wieder betont, da nach Ansicht des Forschers die Handlungen des Schülers in ihnen auf den Kopf gestellt sind [4, S.133].

In den Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts an einer Universität muss man die Besonderheiten erwachsener Studenten berücksichtigen, für die ein klares Verständnis der Regel und ein bewusstes Ausarbeiten der Sprache der Aussagen wichtig sind. Auf dieser Grundlage erscheint die Verwendung von Sprachübungen im Klassenzimmer in angemessener Menge durchaus akzeptabel. Die Frage nach dem optimalen Verhältnis von Sprach- und Sprachübungen im Rahmen des Unterrichts für Erwachsene bleibt jedoch offen. Eine eher kontroverse Situation zeichnet sich ab: Einerseits wird theoretisch argumentiert, dass Sprachübungen keine qualitativ hochwertige Beherrschung einer Fremdsprache auf dem Niveau eines kompetenten Benutzers ermöglichen. Auf der anderen Seite widmen viele Hochschullehrer solchen Übungen viel Unterrichtszeit [1].

Mittlerweile gibt es zwei Bereiche, in denen die Verwendung von Sprachübungen völlig legal ist. Wir haben die Testtricks in den Abschnitten „Verwendung von Englisch“ und verschiedene Computerprogramme im Hinterkopf, die solche Übungen in großen Mengen enthalten. In diesem Zusammenhang üben sie natürlich eine rein kontrollierende Funktion aus. Dann entsteht jedoch ein neuer Widerspruch: Wir kontrollieren etwas (die Durchführung rein sprachlicher Operationen), das nicht den Bestimmungen entspricht, die offiziell in allen bestehenden Bestimmungen verankert sind [5]. Ein rationaler Ansatz wäre unserer Meinung nach die Anerkennung eines bestimmten Beitrags von Sprachübungen zur Bildung von Grammatikkompetenzen und die Bestimmung ihres berechtigten Platzes im Übungssystem, das die Bildung von kommunikativer Fremdsprachenkompetenz sicherstellt.

Betrachten wir die ersten Argumente für die Verwendung von Sprachübungen unter den Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts als allgemeinbildendes Fach für nichtlinguistische Fachrichtungen.

Die überwiegende Mehrheit der Studierenden nichtlinguistischer Fachrichtungen hat keine Prüfung in einer Fremdsprache bestanden, ihre Sprachkenntnisse werden in der Regel als A2 und im besten Fall als B1 definiert. Gleichzeitig sind die Kenntnisse über verschiedene

Arten von Fremdsprachenaktivitäten und Aspekte der zu lernenden Sprache recht breit gestreut. Die überwiegende Mehrheit dieser Kategorie von Studenten hat den geringen Grad an Grammatikkenntnissen gemeinsam. 70-80% aller Sprachfehler sind auf die Verwendung von grammatikalischem Material und vor allem auf die Art der temporären Verben zurückzuführen. Sogar jene Phänomene, die zu einer Zeit fest assimiliert zu sein schienen, bereiten den Studenten Schwierigkeiten.

Wir stoßen ständig auf das Phänomen der De-Automatisierung von Grammatikfähigkeiten, wenn es zu einer vollständigen oder teilweisen Zerstörung von Nervenverbindungen kommt, die in früheren Jahren entstanden sind, wenn eine Fertigkeit ihre Festigkeits- und Stabilitätseigenschaften verliert [6, S.889]. Diese Manifestationen der De-Automatisierung grammatikalischer Fähigkeiten sind darauf zurückzuführen, dass der Standard vergessen wurde, das Gedächtnis verloren ging und die Selbstkontrollmechanismen unvollkommen waren. Mangelnde Kenntnisse des grammatikalischen Aspekts von Sprache führen in den meisten Fällen dazu, dass die Schüler unsicher sind und Angst haben, missverstanden oder lustig zu werden. Jedes Training setzt die Korrektheit und Genauigkeit der Beherrschung des Materials voraus, daher erscheint die Vernachlässigung der grammatikalischen Korrektheit der Sprache ungerechtfertigt.

Petra Hölscher liefert in einem Interview mit dem Forum-Magazin überzeugende Argumente für das Unterrichten einer fremdsprachigen Grammatik: „Die meisten Studierenden möchten wie gebildete Menschen klingen. Sie möchten ihre Nachrichten nicht nur mit Gesten und einfachen Worten senden.“ [3, S. 43] „Ohne Grammatik gäbe es keine Kommunikation“ [ebd., S. 46].

Der kluge Einsatz von Sprachgrammatikübungen ermöglicht es uns natürlich, Sprachformen im Langzeitgedächtnis der Studierenden zu festigen und zu differenzieren und so eine indikative Grundlage für Sprachaktionen zu schaffen, die es in gewissem Maße ermöglicht, den Erfolg nachfolgender Aktionen sicherzustellen. Es ist jedoch auch offensichtlich, dass wir die Anforderungen der modernen Methodik berücksichtigen müssen, und dementsprechend ist es wichtig, die traditionellen Bedingungen für die Organisation von Sprachübungen im Unterricht zu ändern. Auf dieser Grundlage bieten wir eine Reihe relevanter Empfehlungen, mit denen Sie einige der Vorteile dieser Übungen nutzen können, um die Fremdsprachengrammatik auf

höchstem Niveau zu beherrschen. Eine Besonderheit von Sprachübungen ist das Vorhandensein eines eindeutigen Schlüssels [7].

Um Mechanismen der gegenseitigen und Selbstkontrolle zu entwickeln, ist es daher ratsam, solche Übungen in den folgenden Betriebsarten anzuwenden:

1) im Kreis: Alle im Kreis sitzenden Studenten führen unterschiedliche Sprachübungen durch, und ihre Nachbarn auf der rechten Seite überprüfen den Schlüssel, nach dem die Karten im Uhrzeigersinn übertragen werden, und die Studenten, die sich an den Nachbarn wenden, führen bereits selbst neue Übungen durch, und Nachbarn überprüfen sie aus. Der Vorteil dieser Form der Arbeit ist, dass jeder Student die Möglichkeit hat, die Sprachform auf der Karte zu sehen, zu hören und zu sprechen, außerdem zweimal (während der Ausführung und während der Kontrolle).

2) in austauschbaren Paaren, wenn jeder Student seinen Auftrag zum ersten Mal schriftlich ausführt und den Schlüssel dafür vorbereitet. Nach einer Funktionsprüfung wird der Lehrer zum Experten für alle anderen Studenten, der alle einlädt, ihre Übung zu absolvieren und die Richtigkeit des vorbereiteten Schlüssels zu überprüfen.

Der Vorteil dieses Arbeitsformats besteht darin, dass jeder Student die Möglichkeit hat, die Übung selbst durchzuführen und dann mehrmals die Richtigkeit der Leistung durch seine Klassenkameraden zu überprüfen und die Antworten mit ihrem eigenen Schlüssel zu überprüfen.

In beiden Beispielen arbeiten alle Schüler in der Gruppe über einen bestimmten Zeitraum des Unterrichts gleichzeitig und führen mehrere Übungen mit unterschiedlichen Einstellungen durch, was natürlich die Qualität der Beherrschung des Sprachmaterials verbessert. Die Motivation und die Konzentration der Aufmerksamkeit der Studenten wird durch eine Änderung beider Übungen (jeder Studente hat seine eigene Option) und durch eine Änderung seiner eigenen Position bei den Lernaktivitäten unterstützt.

Der offensichtliche Vorteil dieser Beispiele ist die maximal mögliche Aktivierung jedes Studenten, was bei hoher Gruppenbelegung und einem Paar pro Woche äußerst notwendig ist.

Schlussfolgerungen. Aufgrund unserer Erfahrungen sind wir auch zu dem Schluss gekommen, dass multifunktionale Übungen sehr effektiv sind, wenn zwei Einstellungen für dasselbe Material angeboten werden (Kurztext, Zitate, Fragebogen usw.): Die erste ist eine

Sprachaufgabe (offene Klammern; fehlende einfügen) Teil; wählen Sie eine Form usw.) und die zweite ist eine Sprachaufgabe (Beantwortung von Fragen, die während der Ausführung des Sprachteils eingegangen sind; Zustimmung oder Widerspruch zum Inhalt; Korrektur tatsächlicher Ungenauigkeiten / Transformation in Übereinstimmung mit der Realität usw.). Beispielsweise erhalten die Studenten die folgende Einstellung: „Stellen Sie Fragen zu ... aus Wörtern, schreiben Sie sie auf und stellen Sie Klassenkameraden.“ Offensichtlich folgt eine Diskussion der Antworten. Das Durchführen des ersten Teils der Übung hilft den Studenten, sich an die Form zu erinnern, den Inhalt besser zu verstehen, und der zweite Teil erfordert kommunikative Maßnahmen.

Es ist auch nützlich, im Rahmen von Gruppen Ketten verschiedener Übungen zu erstellen, die die Aufmerksamkeit der Studenten auf verschiedene Sprachaufgaben lenken, die auf einer Vielzahl von Operationen und Aktionen beruhen. Ihre Besonderheit ist, dass Sprachübungen in der Kette als eine Art Unterstützung für Sprachaktionen fungieren und so zur Bildung von Automatismus, zur raschen Extraktion der grammatikalischen Form aus dem Langzeitgedächtnis und zu Transformationen in Abhängigkeit von der Situation und dem Inhalt von Sprachübungen beitragen. Infolgedessen führt der Student während der Unterrichtsphase mit jeder Dosis verdaulichen Materials viele Operationen und Aktionen in verschiedenen Situationen durch. Darüber hinaus ist diese Wiederholbarkeit für Studenten motiviert und informativ, vielfältig und nicht eintönig. Dies stellt die Einheit zweier entgegengesetzter Bedingungen sicher: die Wiederholbarkeit der Sprachform und die Neuartigkeit der Sprachsituation in einigen ihrer Bestandteile (Sprachinhalte, Partner).

Wir versuchen, das Training so aufzubauen, dass es ein ständiges „Mischen“ gibt, das Verflechten von Sprache bedeutet viele Male und in verschiedenen Kombinationen. Jede Dosis Sprachmaterial erhält eine eigene Geschichte, und die Studenten erhalten vielfältige Erfahrungen in der Bedienung. Die Zuordnung der grammatikalischen Mittel einer Fremdsprache erfolgt dabei nicht linear, nicht als einfache Ergänzung des Verdaulichen zum bereits Erlernten, sondern spiralförmig. Die Wirksamkeit der vorgeschlagenen Beispiele hängt davon ab, wie optimal sie vom Lehrer vorbereitet werden. Wir bieten die Erfüllung einer Reihe von Bedingungen: die Aufnahme solcher Aufgaben in den Unterricht nach vorbereitenden Arbeiten; sorgfältige Auswahl der

Einstellungen und Sprachinhaltsübungen; rationelle Organisation der Arbeit mit überfüllten Gruppen (zum Beispiel die Schaffung mehrerer kleiner Gruppen, die gleichzeitig mit den gleichen Übungen im gleichen oder in verschiedenen Formaten arbeiten).

Die regelmäßige Verwendung von Sprachübungen in den oben vorgeschlagenen Formaten sichert den Erfolg der Studierenden bei Kommunikationsaktivitäten, bei denen eine Fremdsprache als Mittel zu ihrer Umsetzung dient. Dies ermöglicht sowohl den Erwerb neuer Erfahrungen als auch die Überwindung der Deautomatisierung von zuvor erlerntem Material und trägt zur Kohärenz und Kontinuität des Lernens bei.

### **Literatur**

1. Freudenstein, Reinhold (2001). Grammatik lernen? Nein, danke! Grammatik erwerben? Ja, bitte! In : Düwell, Henning/Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G.(2000) (Hrsg): Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann. Bochum: AKS,S 55-65
2. Grimm, H. (1995). Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie, Weinheim : Belz, 705-757.
3. Hölscher, Petra; Roche, Jörg & Simic, Mirjana (2009), Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14 : 2, 43-54.
4. Пассов Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. – М. : ГЛОССАИПЕСС. 2006. – 240с.
5. Raabe, Horst (2007). Wie viel Grammatik braucht der Mensch? Praktische und theoretische Reflexion. (I). In : PRAXIS Fremdsprachenunterricht 6/2007, S22-27.
6. Rall, Marlene (2001). Grammatikvermittlung. Lehren als didaktisch-methodischer Gegenstand. In: Helbig, G. ,L. Götzte, G. Henrici, H.-J. Krumm (Hsg.) (2001) Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin : Walter de Gruyter, S.880-886.
7. Studer, Therese(2002). „Kann man Grammatik unterrichten“? In : Die Unterrichtspraxis/Teaching German. 2/ 2002, S.109-122.

*Татьяна Снегурова*

*Национальный технический университет "ХПИ"*

*г. Харьков (Украина)*

## **МЕЖКУЛЬТУРНОЕ НЕПОНИМАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

В современной украинской лингводидактике происходят процессы, характерные для всего европейского культурного пространства. В практике обучения иностранным языкам начинает активно применяться методика межкультурного обучения, декларирующая преодоление ксенофобии и существующих стереотипов, воспитание толерантности в отношении представителей других культур. В русле этой методической концепции целью обучения иностранным языкам является формирование межкультурной компетенции, рассматриваемой как владение стратегиями речевого поведения в иноязычном и инокультурном пространстве.

Жизнь иностранного студента в Украине, впрочем, как и в любой иноязычной культуре, сопряжена с целым рядом сложностей. Среди них и адаптация к условиям жизни в новой стране, и акклиматизация, и непривычные для многих иностранцев требования к учебному процессу (например, обязательное посещение лекционных и практических занятий), а также другие факторы. Не следует забывать и о том, что в интернациональных студенческих коллективах образуется особая культурная среда, в которой соприкасаются образцы этнического поведения, моральные ценности разных народов, проявляются особенности национального характера и другие детерминанты социального взаимодействия. Молодые люди, приезжающие на учебу в Украину, имеют сформировавшиеся в прошлом опыте социальные установки, часто негативные, которые с трудом поддаются коррекции.

На начальном этапе обучения ошибки межкультурной коммуникации встречаются чаще всего на уровне речевого акта: приветствия, запроса информации, выражения согласия или несогласия. Находясь в рамках строго ограниченного временного режима на подготовительном факультете, иностранные учащиеся должны менее чем за десять месяцев усвоить тот лексико-грамматический и речевой минимум, которые позволили бы им в дальнейшем участвовать в учебном общении в вузе. В этих условиях студенты-иностранцы в состоянии овладеть лишь теми стратегиями речевого поведения, которые непосредственно отражают учебные речевые ситуации. Что же касается внеаудиторного речевого общения, то формирование коммуникативных навыков происходит чаще всего стихийно и



либо никем не управляется, либо управляется некомпетентными людьми (на улице, в транспорте, в общежитии и т.д.). В результате возникает такое явление как межкультурное непонимание, проявляющееся в виде ошибок межкультурной коммуникации вербального и невербального характера, а также в виде социопрагматических неудач, нарушений в культурно обусловленных ритуалах общения и др.

На начальном этапе обучения, ошибки межкультурной коммуникации встречаются, прежде всего, на уровне речевого акта, например, приветствия, запроса информации, выражения согласия или несогласия и др. Эти ошибки достаточно легко исправляются в ходе аудиторного или внеаудиторного общения иностранных учащихся с преподавателем. Иначе обстоит дело с ошибками непонимания, возникающими на уровне речевых (или коммуникативных) ситуаций, которые представляют собой самый широкий контекст протекания речевой активности. Такие ошибки чаще всего встречаются у людей, изучавших иностранный язык вне языкового и культурного пространства и не овладевших достаточными фоновыми знаниями о стране и ее культурных реалиях. Для преодоления названных трудностей кафедрой гуманитарных наук факультета международного образования НТУ «ХПИ» разрабатываются учебные материалы, содержанием которых являются наборы фреймов, которые представляют собой описания стереотипных ситуаций, характерных для общения иностранцев в культурном поле Украины. Цель фреймов – обеспечить адекватную когнитивную обработку стандартных речевых ситуаций и презентовать реальное функционирование языка.

#### **Список использованных источников**

1. Снегурова Т.А., Виктор О.М. Способы активизации форм краткосрочного обучения: поиск инноваций. Харків: Новий колегіум. 2011. № 1 (62). С. 53–56

## **УЖИВАННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ПРИСЛІВНИКІВ СПОСОБУ ДІЇ ТА СПЕЦИФІКА ЇХ ВІДТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ**

Проблема вивчення прислівника способу дії залишається **актуальною** з огляду на те, що прислівник – одна з найпоширеніших самостійних частин мов, без якої мовлення неможливе.

Метою статті є аналіз специфіки відтворення англійських прислівників способу дії українською мовою.

Об'єктом аналізу є англійські прислівники способу дії.

Прислівник вважається маловивченою частиною мови, незважаючи на те що з давніх пір привертає увагу багатьох дослідників. Він є об'єктом досліджень зарубіжних та вітчизняних учених, а саме: встановлення їх категоріального статусу (О. Брошняк, Є. Ю. Жарких, Дж. Керм, І. В. Корунець, О. Р. Курилас, О. В. Мироненко, Г. Г. Почепцов, О. І. Смирницький, Л. В. Щерба); дослідження лексико-семантичних особливостей (Г. В. Мірошниченко, Н. Г. Смірнова, Г. Шпітцбарт); опису семантико-синтаксичних та функціональних характеристик (А. Д. Белова, Н. Б. Гвішіані, Р. Кверк, Л. М. Коцюк, Н. І. Лопатюк, В. Г. Павлов, О. І. Смирницький, Т. С. Чупріна, А. Лерер, Т. МакАртур, А. Міттвох).

Прислівник належить до числа самостійних частин мови, але протиставляється іменнику, прикметнику, дієслову та іншим частинам мови синтаксичною функцією та відсутністю системи словозміни. Прислівник у реченні може займати різні позиції. Грецька, латинська і російська назви вказують на придіслівну синтаксичну позицію прислівника в реченні, однак він може знаходитися і при дієслові, іменнику, прикметнику і прислівнику: співати *гарно*, читати *вголос*, їзда *верхи*, *дуже* блідий, *надзвичайно* тихо [1, с. 227, 228]. І в українській, і в англійській мовах прислівник відповідає на питання як?, де?, коли?, або вказує на ступінь виконання дії. Згідно з британським лінгвістом Александером, слово “прислівник” (adverb) відображає ідею додавання певного значення до дієслова, що і є функцією, яку

виконують більшість прислівників. Вони шляхом зміни дієслова повідомляють нам певні особливості пов'язані з дією у реченні, наприклад: як, коли, де і т.д. щось відбувається або закінчується, наприклад:

*Paganini played the violin beautifully (How did he play?) – Паганіні **прекрасно** грав на скрипці* [2, с. 122].

Прислівники в англійській мові поділяються на кілька класів: часу, частоти, місця, ступеня, способу дії. Останні заслуговують особливої уваги. Прислівники способу дії, які власне вказують на характер дії, відповідаючи на питання *як?* або *яким чином?* Зазвичай вони використовуються з дієсловами дії, наприклад: *She spoke quietly.* – Вона говорила *тихо*.

Залежно від своєї форми прислівник може перекладатися українською мовою прислівником, дієприслівником або присудком підрядного речення і т.д. Також задля адекватності тексту перекладачу інколи необхідно застосовувати трансформації. Типи трансформацій, представлені в даному аналізі, запозичено в українського лінгвіста Максимова [3, с. 146].

Матеріалом даного дослідження є прислівники способу дії, вилучені з книги Joanne Rowling “Harry Potter and the Prisoner of Azkaban” [4] і його відповідника українською мовою в перекладі Віктора Морозова, за редакцією Івана Малковича «Гаррі Поттер і в'язень Азкабану» [5].

*Lupin, Pettigrew, and Ron had to turn **sideways** to manage it – Люпин, Петітру й Рон мусили рухатися **бокком**.* При перекладі даного речення було застосовано таку граматичну трансформацію, як **транспозиція** (transposition). В англійському варіанті прислівник займає центральну позицію, а в англійському він стоїть у кінці речення.

***Silently** they tramped through the grounds. – Вони **мовчки** йшли галявиною.* У цьому реченні аналогічно було використано **транспозицію**. В оригіналі прислівник стоїть на початку речення, а при перекладі після займенника.

*“What – live with you?” he said, **accidentally** cracking his head on a bit of rock protruding from the ceiling. – Що... я можу мешкати з вами? – вигукнув він, гупнувшись головою об якийсь камінь на стелі.* Перекладаючи це речення було здійснено **вилучення**

(omission). Ця граматична трансформація застосовується з метою уникнення надлишкової, часто очевидної з контексту інформації.

**Висновки.** Отже, прислівники були й залишаються предметом уваги зарубіжних та вітчизняних учених у плані встановлення їх категоріального статусу; дослідження лексико-семантичних особливостей; опису семантико-синтаксичних та функціональних характеристик. Особливо важливим аспектом є особливості відтворення англійських прислівників способу дії в українській мові. Проаналізувавши дану специфіку було виявлено, що особливості відтворення полягають у використанні різних граматичних, лексико-семантичних та лексико-граматичних трансформацій. З розвитком технологій, запозиченням слів з інших мов і виникненням нових термінів вивчення прислівників залишається *перспективним*, зокрема з позицій корпусного підходу.

### Список використаних джерел

1. Горпинич, В.О. Морфологія української мови. Київ, Академія, 2004, 335 с.
2. Alexander, L.G. Longman English Grammar. Harlow, Longman, 2003, 362 с.
3. Максимов, С.Є. Практичний курс перекладу (англійська та українська мови). Київ, Ленвіт, 2012, 203 с.
4. J. K. Rowling Harry Potter and the Prisoner of Azkaban. London, Bloomsbury Publishing Plc., 1999, 359 p.
5. Дж. К. Ролінг Гаррі Поттер і в'язень Азкабану, Київ, «Видавництво «А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА»», 2002, 383 с.

*Natalia Strelchenko*

*Kyiv National Linguistic University*

*Kyiv (Ukraine)*

### ECHO QUESTIONS IN CONVERSATIONAL DISCOURSE: A CASE OF EVIDENTIALITY

Speech production and comprehension are regulated by the mental context model of the communicative situation, which includes beliefs as one of its components [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. "Knowing what type of event led to a belief plays an important role in belief evaluation and belief change and update",

whereby information sources are verbalized by means of evidentiality markers [6, p. 253–254].

Evidentiality ("the linguistic encoding of information source" [6, p. 253]) as a functional linguistic category is treated among language universals [2, p. 45]. Unlike languages with grammaticalized coding of evidentiality, English is characterized by the predominant use of lexical evidentiality markers [6, p. 255].

In grammaticalized evidentiality systems the following distinctions are made:

direct access / perception: visual / auditory / other types of sensory perception;

indirect access: reported information (secondhand / thirdhand / general hearsay) and reasoning (based on concrete evidence or mere conjectures) [6, p. 255–256].

Echo questions serve to update mental context model of the communicative situation (inquiring about its components, including communicators' knowledge and beliefs) [1]; thus, it seems worthwhile to explore how they are used to specify the source of information.

Consider the following exchange between a private detective (Hercule Poirot) and a woman (Bella Tanios) who knew the murder victim.

(1) Bella Tanios: *Ah!*

Hercule Poirot: *Forgive me, Madame.*

Bella Tanios: *I thought you were Jacob. Children, take this to the car. I'm leaving him. I cannot let my children live with a murderer.*

Hercule Poirot: ***You have heard then about Dr John Grainger? From whom?***

Bella Tanios: *Sarah, the Arundel maid. I rang her earlier. Why should Jacob kill John Grainger?* [4].

Poirot's echo question enquires about the "mode of knowing" [7, p. 326], which may be identified as general hearsay; at the same time, it expresses reasoning based on the interlocutors' knowledge of current events (that a murder has been committed recently). *From whom?* goes on to specify who the source of information was, which might have some bearing on Poirot's ongoing investigation.

In the following communicative situation, echo questions concern the availability and the source of knowledge.

(2) Chief Inspector Japp: *I think you knew Mrs Barbara Allen, Major Eustace?*

Major Eustace: *Ah, yes. Very sad business. Saw it in the paper last night.*

Chief Inspector Japp: *You met her out in India, I believe?*

Major Eustace: *Yes. Some years ago now.*

Chief Inspector Japp: *Did you also know her husband?*

Major Eustace: *No, as a matter of fact, I never came across Allen.*

Chief Inspector Japp: ***But you know something about him?***

Major Eustace: *I heard he was by way of being a bad hat. Of course, that was, uh, only hearsay.*

Div. Insp. Jameson: ***Mrs Allen never spoke about him?***

Major Eustace: *Never* [8].

Chief Inspector Japp checks his assumption about Major Eustace's familiarity with Mr Allen, which might prove correct; Division Inspector Jameson asks whether there was a source of information more reliable than hearsay.

Discourse fragment (3) involves another mode of knowing – a communicator's direct perceptual experience in the past.

(3) Hercule Poirot: *It was you, General, who gave me a valuable hint with your mention of the music hall stage. I puzzle, huh? I think. And then, the evening before the crime, Colonel Clapperton pretended to give himself away. He wanted us to believe that he was a conjuror because then it would never occur to us that he was, in fact, a ventriloquist.*

Captain Hastings: ***And that's what he did when you heard him talking to Mrs Clapperton through her cabinet door?***

Hercule Poirot: *Précisément. And by then she was already dead* [10].

Captain Hastings expresses an assumption based on the information presented to him by Hercule Poirot, which the latter has obtained personally.

The echo questions in communicative situation (4) concern reasoning and direct access to information:

(4) Hercule Poirot: *Hello, Freddie.*

Captain Hastings: *Freddie's got the goods.*

Hercule Poirot: *Did you see something last night?*

Freddie: *Well, Mrs Allen, she went to the post box about six. About half nine, though, a car pulled up, Standard Swallow Saloon. Rubbish, really, but it looked smart. A man got out. He was about 45, well-set-up. Military-looking gent.*

Hercule Poirot: *You'd seen him before?*

Freddie: *Yeah, a couple of times. Dark blue overcoat, toothbrush moustache. He was in there for about an hour. I saw them come out together.*

Hercule Poirot: ***So you saw him leave?***

Freddie: *I don't miss much, Gov.*

Chief Inspector Japp: ***Then you heard what they said, of course?***

Freddie: *Yeah, he said, "Think it over and let me know." And she said something and then he said, "So long" [8].*

Hercule Poirot checks his inference which logically follows from Freddie's immediately preceding utterance, while Chief Inspector Japp makes a reasonable assumption with a considerable degree of certainty.

In the following communicative situation, the echo question provides evaluation of the information source:

(5) Sisters Tripp: *Morning!*

Hercule Poirot: *Bonjour!*

Isabel Tripp: *We've just heard about the break-in, from Sergeant Keeley.*

Hercule Poirot: ***Ah, the telegraph bush again?***

Julia Tripp: *We ought to give moral support [4].*

Although Isabel and Julia Tripp indicate that they learnt about the crime from a police officer, Poirot classifies the information as hearsay (*the bush telegraph* is defined as "the way in which a group of people, especially people who work together, quickly find out news or information without it being officially announced" [8, p. 183]), alluding to their previous conversations and a tendency to listen to and spread gossip.

Discourse fragment (6) features a rather more formal conversation between a private detective and the manager of a bank where a considerable amount of money has been stolen.

(6) Hercule Poirot: *It is an unfortunate occurrence, this business of Davis absconding.*

Mr Cameron: ***Oh, you, er, heard about that, did you?***

Hercule Poirot: *Well, one could scarcely miss it.*

Mr Cameron: *Oh, the newspapers love scandals about banks.*

Hercule Poirot: *Ah, that is human nature, Mr Cameron. But it is comforting for us, mere mortals, to know that banks, too, have their difficulties [11].*

Although Mr Cameron's echo question is formulated as an inference, it contains information obvious to communicators; at the same time, it implicitly enquires about other details already known to Poirot and, after his noncommittal reply, allows Mr Cameron to express his opinion about the reporting bias of newspapers.

In sum, echo questions in conversational discourse enquire about the source of knowledge, which is often combined with inferences and assumptions, as well as evaluate the information source.

### References

1. Стрельченко Н.С. (2016). Когнітивні особливості функціонування питань-перепитів: ментальні моделі. *Science and education a new dimension. Philology*, Vol. IV (18), Issue 80, 90–93.
2. Cornillie B. (2009). Evidentiality and epistemic modality: On the close relationship between two different categories. *Functions of language*, 16(1), 44–62.
3. Discourse and knowledge. In James Paul Gee & Michael Handford (Eds.), *Handbook of Discourse Analysis*. (pp. 587-603). London: Routledge, 2012.
4. Bennett E. (1996). Dumb witness [Motion picture]. Retrieved from <https://www.imdb.com/title/tt0292497/>
5. Gonzalez M. et al. (2017). Epistemic and evidential marking in discourse: Effects of register and debatability. *Lingua*, 186–187, 68–87.
6. Parafraçou A. et al. (2007). Evidentiality in language and cognition. *Cognition*, 103(2), 253–299.
7. Fetzer A., Oishi E. (2014). Evidentiality in discourse. *Intercultural Pragmatics*, 11(3), 321–332.
8. Macmillan English dictionary for advanced learners. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2002. 1692 p.
9. Bennett E. (1989). *Murder in the Mews* [Motion picture]. Retrieved from <https://www.imdb.com/title/tt0676156/>
10. Rye. R. (1989). *Problem at sea* [Motion picture]. UK: Picture Partnership Productions.
11. Bennett E. (1989). *The Adventure of the Clapham cook* [Motion picture]. Retrieved from <https://www.imdb.com/title/tt0483459/>



*Наталія Терешина*

*Євген Вакарєв*

*АНО ВО «Московський гуманітарний університет»*

*м. Москва (Російська Федерація)*

## **НЕОЛОГІЗМИ ТА АНГЛІЦИЗМИ ЯК ШЛЯХ ДО ЗНЯТТЯ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОБМЕЖЕНЬ У СУСПІЛЬСТВІ**

Як визначити, чим живе соціум, що є ідеалом культури сьогодні? Звичайно, таким індикатором внутрішнього стану будь-якого суспільства є мова. В цьому відношенні дуже показовим є феномен швидкості поширення того чи іншого способу словотворення, оскільки можна припустити, виходячи з концептуальних постулатів когнітивної лінгвістики, що частотність і швидкість поширення певної лексики є індикатором певного стилю життя, як суспільства, так і окремого індивідуума. Якщо подивитися на це через призму англійського лексичного складу, то можна побачити величезну кількість запозичень (більше 80%). І цей процес є дуже динамічним, в основному, за рахунок дуже інтенсивного утворення неологізмів, що теж є наслідком особливої енергетики мови, а також, неймовірної гнучкості англійського мислення і, тому, особливої гнучкості словотвору. Яка ще мова наважеться так змінити лексичний або структурний простір слова, як англійська (приклад конверсії – *moreish* или *my hasbeen*)? І саме завдяки такій внутрішній енергетиці та певному, дуже активному складу мислення (26 Tenses – «*We are rather doers than thinkers*»), а також, активному стану – *Dinner comes* (актив тут – яскраве відображення мотивації до дії) *from a carry-out restaurant*. Характерний стиль життя – пристрасне бажання зміни обставини (*desire for a change, pioneering spirit* – так вони кажуть про себе), розширення меж.

Неологізми – яскравий випадок порушення норми. Візьмемо, наприклад, префіксацію – *in-crowd* – елітна група, *orangemostest* – «найпомаранчевий», або *moreish* – «смакота». Порушення норми – явище дуже часте в англійській мові сьогодні. І це виглядає, як правило, дуже виразно, логічно доцільно і навіть «економно» в контексті простору і часу, хоча, з точки зору норми, «лексикограматично» і навіть стилістично це не є коректним.

Стилістика англійської мови – особлива в цьому відношенні. Багато вчених стилістів, такі як Дж. Лич (G. Leech), М. Халід (M. Halliday), Р. Якобсон (R. Jakobson) вважають, що стилістичні експресивні засоби – це відхилення від норми. Цікаво, що дуже велике число неологізмів утворюється за допомогою конверсії і, знову ж таки, за рахунок порушення норми – «*I do not take advice from my has-been*», де дієслово в перфектній формі стає іменником. Або – «*I'm so tired of your ups and downs*» – прийменник стоїть в позиції іменника.

Мабуть, однією з причин існування величезної кількості винятків в англійській мові на всіх його рівнях (безумовно, поряд з історичними причинами), можна вважати особливий «пріоритет» мови, коли вона сама «вирішує», наскільки асимілюється запозичене слово або НЕ асимілюється взагалі.

Неологізми, що утворені способом словоскладання – ще один дуже яскравий приклад порушення норм, і, перш за все, дуже вільне і сміливе ставлення до мовного простору взагалі, і, як наслідок, до простору слова, висловлюючись термінами когнітивної лінгвістики [1], наприклад, *me-too-ism*, *to buddy-meter*. Слова сьогодні дуже легко «складаються» і також легко дробляться і скорочуються: *op* – операція, або *bar-B-Q*.

Ставлення до мовного простору – особливий, національний парадокс мислення - воно може бути дуже різним. З одного боку – «острівне» мислення, а з іншого боку, «континентальне» – наприклад, «*English breakfast*» і «*continental breakfast*». Подібне вільне переосмислення простору географічного перетворюється, в кінці кінців, в дуже вільне «перекроювання» мовного простору, та, навіть, соціально-психологічного простору. Така внутрішня свобода, зняття будь-яких обмежень в просторі слова властива, мабуть, тільки сучасній англійській мові. Таке парадоксальне сприйняття простору носіями мови не може нескінченно бути нейтрально-відстороненим, повсякденним стилем життя; воно перетворюється в певну «динаміку» мислення – бажання змін, породжуючи динаміку запозичень, інтенсивне просування запозичень і неологізмів сьогодні. Але чи повинні ми ставитися критично до всього потоку слів, які транслюються в нашу культуру через англійську мову?

Оскільки логічний фактор в мові є одним з визначальних його функцій, то дуже цікаво, наприклад, поглянути з цієї точки

зору на англійську граматику з метою більш глибокого розуміння стилю життя певного соціуму. В цьому відношенні мова і, зокрема, граматика є, так би мовити, вторинною моделюючою системою, що відображає специфічне, особливе бачення світу, світовідчуття окремо взятої культури і їх подальший «прояв» в лінгвістичному просторі.

Можна сказати, що кожна мова створює певну, унікальну модель «буття», а синтаксичний малюнок, мабуть, у першу чергу, демонструє пріоритети мислення [2]. Зокрема, пропонується наступне «бачення»: англійська мова «досліджує» – «рваний» синтаксис, монорема, рема на початку (спочатку все найважливіше!); німецька – систематизує – присудок в кінці (доказ і порядок понад усе!), російська (експліцитна) – пояснює (широта, емоційність, а рема, нове і важливе, зазвичай, в нейтральному контексті – в кінці); грецька – філософствує (особливий порядок слів) і т.д.

Морфологія мов теж дуже показова в цьому відношенні – в російській мові – наші розумові «блоки» як своєрідна модель світобудови – це іменник, прикметник, і звичайно ж, лексичне багатство зменшувально-пестливих суфіксів, приставки – все «вигини» російської душі; крім того, всюдисущий пасив, невизначено-особові і безособові речення і всього три часу дієслова. Та, в свою чергу, у 26 часи англійського дієслова очевидний «стиль життя» англійського соціуму: динаміка існування як особлива життєва позиція, і, звичайно, їх «творчопозитивна» життєва позиція через активний стан.

За словами В. Гумбольдта: «Мислення не просто залежить від мови взагалі, а до певної міри воно обумовлене також кожною окремою мовою» [3]. Л.С. Виготський, О.Р. Лурія, О.О. Леонтьєв та багато інших класиків психології приходять до висновку, що формулювання думки відбувається за допомогою мови, яка є індикатором внутрішнього стану. І письменники і поети відчують це особливо гостро.

Якщо говорити про запозичення з англійської в російську, то ми бачимо, що це такий же динамічний процес, як і поява неологізмів. Лексика російської мови сьогодні представлена великим числом запозичень: крім звичних – лізинг, франчайзинг, сайдинг, мачо, таймшер, дауншифтинг і т.д., сьогодні продовжують з'являтися все нові слова. І в основному, це – сфера

економіки – шопери, патерни, бенефіти, профіти, каршерінг, кешбек, лайфхак. Розглянемо два типи неологізмів – структурні (морфологічні), коли базове поняття, в основному, залишається і семантичні – поява нових понять з новим конотативним забарвленням.

Структурні неологізми утворюються легко (словоскладання, аффіксація), у великих кількостях, їх семантика цілком нешкідлива – *to mickey-mouse, to buddy-meter, a put-it-together toy, a cold rubdown*.

Що ж стосується неологізмів семантичних, то тут зовсім інша картина. Слова з негативною конотацією набувають конотації позитивні – *aggressive* (похідні – *aggresocracy, aggressive self presentation, aggressive acquisition strategy*) – цілеспрямований (тому, *not aggressive* – це погано), *ambitious* – амбітний (і це добре!), *stubborn* – завзятий (замість «впертий») – цілком позитивні конотації. *Be egoistic!* – це добре! – закликає реклама. І навіть – «*do damage*» – круши і ламай! (на задньому склі автомобіля). Можна сказати, що нас закликають до зняття моральних обмежень. Англійська мова фіксує це через появу нового слова – *game smanship* (мистецтво маніпуляції) – як соціального явища, яке вважається зараз гідним «трендом». Сьогодні в нашу культуру через неологізми і запозичення приходять велика кількість слів з негативним забарвленням.

Вже досить давно існують словники з ненормативною лексикою. І мова тут, як і завжди, розкриває внутрішній стан мовця. Дійсно, можна погодитись, що мова гостро відчуває час перелому. У мові перестає діяти принцип милозвучності, відбувається підміна функції табування, евфемізмів – слова з негативним забарвленням і навіть відверто непристойні слова або поняття покриваються більш-менш пристойними «одягом»: наприклад, «дівчину за викликом» називають сьогодні *angel*. *Fleshmob* – елітна «тусовка» сьогодні. Якщо подивитися словникове значення слова, то *mob* – натовп, збіговисько, чернь, банда, недивлячись на те, що сьогодні соціум наполегливо продовжує пропонувати флешмоби школярам, співробітникам компанії тощо, і поступово відбувається підміна певних смислів.

Ще більш різко звучать такі слова як *frenemy* або *party animal* (завсідник вечірок). Або *post-truth* – міф в стилі «хай-тек», або навіть – *to be enomical with the truth*. І вже зовсім страхітливо

звучить нещодавно опубліковане слово *body stone* – камінь в людській подобі.

Слова В. Жуковського про те, що «будь-яке слово, яке отримує місце в лексиконі мови є подія в області думки, в області цивільного життя» [4] говорять про те, що весь цей потік запозичень і неологізмів стає «подією» в нашому соціумі. Російська мова, російська свідомість вже цілком позитивно сприймає сьогодні такі слова як агресивний бізнес, амбітний проект, «Егоїст» (назва журналу), і навіть пропонує свою шкалу цінностей – задоволення від «безсовісного шопінгу», перевага використання «безсердечного» тарифу (реклама в метро), «брутальний» чоловік (від англ. *Brutal* – тваринний, грубий).

В англійській мові з'являються нові слова сьогодні (а значить, і нові соціальні явища), які є індикатором стану суспільства, вони попереджають нас про те, що може статися в майбутньому. З одного боку, *educainment*, *infortainment* – розважальна освіта або розважальне навчання, а з іншого, – *literaturecide* («літературне» самогубство), *Eurogeddon* (останні дні Європи).

Здається, що розуміння процесів, що відбуваються сьогодні в соціумі, спонукає до більш енергійного відстоювання чистоти думки, розуміючи, що мова - орган, який утворює думку, утворює світ. І первісне призначення мови - скарбниця духовних цінностей, «інструмент» збереженій функції соціуму, нехтуючи якою, ми ризикуємо опинитися безсилими, відкритими злу.

### Список використаних джерел:

1. Аверинцев, С.С. (1988). Попытки объясниться: Беседы о культуре. – М.: Правда, 1988. – С. 74.
2. Бродский И. Нобелевская лекция // <http://lib.ru/BRODSKIJ/lect.txt>.
3. Гумбольдт, В. Фон (1984) Избранные труды по языкознанию – М.: Прогресс, 1984. - 400с.
4. Жуковский, В. (1902) Философический язык. Полное собрание сочинений. – М.: Издательство А.Ф.Маркса, 1902. – С. 20.

*Анжелика Тихонович*  
*Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина*  
*г. Брест (Республика Беларусь)*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Согласно государственной программе «Образование и молодежная политика» на 2016 – 2020 годы в современных условиях среднее специальное образование является одним из важнейших источников формирования трудовых ресурсов в Республике Беларусь, развития кадрового потенциала отраслей экономики и социальной сферы, гарантом интеллектуального, культурного и духовно-нравственного развития молодежи [2].

В то же время среди основных составляющих воспитания детей и учащейся молодежи выделяется эстетическое воспитание, направленное на формирование эстетического вкуса, развитие чувства прекрасного, а также ценностного отношения к прекрасному в жизни и искусстве, развитие опыта художественной деятельности [3]. Образовательным стандартом Республики Беларусь по специальности «Парикмахерское искусство и декоративная косметика (по направлениям)» ряд требований, предъявляемых к выпускнику, связаны с созданием художественного образа [4]. Для этого требуется, в свою очередь, достаточно высокий уровень развития эстетических компетенций.

О.В. Шокот в своем исследовании, посвященном проблеме развития эстетических компетенций в процессе профессиональной подготовки специалистов в сфере обслуживания, характеризует эстетическую компетенцию как систему взаимосвязанных профессиональных качеств личности. Эта система включает синтез знаний канонов пространственной и цветовой композиции и прикладных умений организовывать внешнее пространство в соответствии с правилами гармонии [6, с. 13].

Высокие требования к качеству подготовки специалистов в области сферы обслуживания, готовых к конкуренции в условиях изменяющегося социального пространства и расширения международных связей, обладающих развитыми эстетическими компетенциями, обусловили повышение требований к уровню

компетентности педагогических работников системы профессионального образования. Педагог не только обеспечивает высокое качество трудовых ресурсов, но и создает условия для раскрытия способностей будущих специалистов, формирования и развития их ответственности, предприимчивости, динамичности, конструктивности, инициативности, коммуникабельности, креативности и других качеств [1, с. 3].

В настоящее время перед преподавателями иностранного языка стоит вопрос о грамотной и рациональной интеграции традиционных и современных форм и методов работы с обучающимися. Это помогает избежать недостаточной эффективности при передаче готовой информации, а также улучшить качество обратной связи в процессе обучения.

Цель данной статьи рассмотреть содержание и преимущества интерактивного метода, являющегося, на наш взгляд, одним из наиболее эффективных при обучения профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

С.С. Кашлев отмечает, что интерактивная педагогика, являясь инновационным явлением современной социокультурной ситуации, активно входит сегодня в практику работы педагогов всех уровней образования: от воспитания дошкольников до повышения квалификации и переподготовки специалистов [5, с. 5]. Использование интерактивных форм и методов на учебных занятиях позволяет организовать их таким образом, что все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, каждый вносит свой вклад в решение поставленных задач, происходит обмен мнениями, идеями. Если учесть, что все это происходит в атмосфере доброжелательности, взаимной поддержки и сотрудничества с педагогом, то становится очевидным, что само использование интерактивных форм, методов и приемов при изучении профессиональной лексики иностранного языка способствует социальному взаимодействию, коммуникации обучающихся, совершенствованию моделей поведения в предложенных ситуациях.

Учитывая профиль специальности, выявляя основные ситуации профессиональной деятельности, грамотно подбирая лексическое наполнение тем, преподавателю иностранного языка совместно с преподавателями специальных учебных дисциплин следует выбрать содержательную составляющую. Это не только виды оборудования,

материалы, технологии и т.д., которые будут изучаться и способны отразить содержание сферы профессионального общения. В нашем случае это также произведения искусства различных эпох (для построения творческих связей с искусством прошлого), литературы (для эмоционального сопереживания темы, идеи) и т.д.

Обратимся к наиболее распространенным методам интерактивного обучения, применяемым в работе педагогов в рамках учебных занятий по учебной дисциплине «Иностранный язык (профессиональная лексика)» в колледже сферы обслуживания города Бреста.

Презентация – наиболее простой и доступный метод для использования. Демонстрирование слайдов чаще всего сопровождается комментированием, построением беседы, реже – постановкой определенной задачи, требующей решения со стороны обучающихся.

Кейс-технология строится на анализе смоделированных или реальных ситуаций и поиске решения. Применение данного метода имеет определенные преимущества: кейс-метод дает возможность оптимально сочетать теорию и практику, развивать навыки работы с разнообразными источниками информации; процесс решения проблемы, изложенной в кейсе, подразумевает коллективный характер познавательной деятельности.

Интерактивное занятие с применением видеоматериалов на занятиях по иностранному языку открывает широкие горизонты для осуществления взаимодействия практически по каждой теме, связанной с будущей профессиональной деятельностью обучающихся.

Деловые игры (в том числе ролевые, имитационные) – популярный метод, во время которого участники играют роли действующих лиц той или иной ситуации, «примеряя» на себя разные образы.

«Фишбоун» – метод, предполагающий передачу содержания изученного материала по определенной схеме, ассоциируя с головой «рыбы» вопрос темы, верхними косточками – основные понятия темы, нижними косточками – суть понятия, хвостом – ответ на вопрос.

По нашему мнению, также необходимо отметить использование следующих интерактивных методов групповой работы на занятиях по иностранному языку, как метод проектов,



творческие задания, мозговой штурм, мастер-классы, тренинг (коучинг), мини-конференции, круглый стол (групповые дискуссии, диспуты, дебаты). Несомненно, что перечень интерактивных методов и приемов обучения профессионально ориентированному иноязычному общению может и будет пополняться, т.к. каждый педагог стремится внедрить в образовательный процесс эффективные приемы и методы организации речевого взаимодействия обучающихся на занятиях по иностранному языку.

Показателями результативности и эффективности использования интерактивных форм и методов работы на занятиях по учебной дисциплине «Иностранный язык (профессиональная лексика)» с целью развития эстетических компетенций могут служить следующие:

1) обучающиеся мотивированы на усвоение знаний и формирование умений;

2) обучающиеся с большим удовольствием посещают учебные занятия, на которых применяются интерактивные формы и методы работы, чем те, где использовались только традиционные методы;

3) обучающиеся отмечают позитивное отношение к заданиям на иностранном языке, направленным на развитие эстетических компетенций и к деятельности, носящей творческий характер;

4) педагоги отмечают удовлетворенность результатами своей деятельности.

Таким образом, нам представляется возможным сделать вывод, что использование интерактивных форм и методов работы на занятиях по учебной дисциплине «Иностранный язык (профессиональная лексика)» позволяет не только превратить обучающихся в активных участников педагогического процесса и стимулировать их мотивацию, но и создавать дополнительные условия для развития эстетических компетенций обучающихся колледжа сферы обслуживания.

#### **Список использованных источников**

1. Бобрович, Т.А. Методика преподавания общепрофессиональных и специальных учебных предметов (дисциплин): учеб.-метод. пособие, 2-е изд., стер. – Минск: РИПО, 2017. – 195с.

2. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016 – 2020 годы : утв. постановлением Совета Министров Республики Беларусь 28.03.2016 № 250.
3. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи: утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 15.07.2015 № 82 // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2015. – № 19. – С. 3 -42.
4. ОС РБ 2-91 02 32-2014. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Среднее специальное образование. Специальность 2-91 02 32 «Парикмахерское искусство и декоративная косметика (по направлениям)». Направление специальности 2-91 02 32-01 «Парикмахерское искусство и декоративная косметика (производственная деятельность)». Квалификация «Художник-модельер». Взамен РД РБ 02100.4.035-2004; введ. пост. Министерства образования Республики Беларусь от 31.12.2013 № 150. – Минск : Министерство образования Республики Беларусь, 2014. – 37 с.
5. Педагогическое взаимодействие в системе отдыха и оздоровления детей и молодежи: интерактивная педагогика : материалы Международной научно-практической конференции, НДОЛ «Зубренок», 12-14 мая 2008 г. /отв. ред. С.С. Кашлев – Минск: 2008. – 485 с.
6. Шокот, О.В. Формирование эстетической компетенции в профессиональной подготовке студентов колледжа сферы услуг: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. МПГУ. – М., 2008. – 20 с.

*Сергій Топачевський*

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

## **ПАРАЛЕЛІЗМ ЯК ПРОЯВ ФОРМАЛЬНОЇ СИНТАКСИЧНОЇ НАДЛИШКОВОСТІ АНГЛОМОВНИХ РЕКЛАМНИХ ТЕКСТІВ**

Компресованість синтаксичної організації рекламних текстів обумовлена необхідністю забезпечити зручність сприйняття повідомлення, і, в основному характеризує, спосіб реалізації інформування в рекламному дискурсі. Формальна синтаксична надлишковість як тенденція організації рекламних текстів, що існує паралельно із тенденцією до компресії, багато в чому

обумовлена прагненням ефективної реалізації впливу на реципієнта.

У дослідженнях рекламного дискурсу типовими визнаються синтаксичні побудови, які відносяться до конструкцій експресивного і розмовного синтаксису [1; 2, с. 153 та ін.]: *парцеляція, сегментація, паралельні конструкції, єдності «питання-відповідь»*. Завдяки виразності перелічені конструкції визнаються дієвим засобом впливу на адресата і виконують контактостановлюючу, естетичну, акцентуючу функції, функцію концентрації уваги, полегшення сприйняття і запам'ятовування, функцію ідентифікації адресата (цільової аудиторії), емотивну функцію, функцію інтимізації спілкування [3, с. 15].

До синтаксичних проявів формальної синтаксичної надлишковості у рекламних текстах відносимо паралельні синтаксичні конструкції, єдності «питання-відповідь», а також парцельовані і сегментовані синтаксичні конструкції. В рамках цього дослідження вважаємо за доцільне розглянути паралельні синтаксичні конструкції як прояв формальної синтаксичної надлишковості англomовних рекламних текстів.

Синтаксичний паралелізм (синтаксичний повтор) визначають як однакову синтаксичну будову суміжних конструкцій [4, с. 152]. Явище синтаксичного паралелізму розділяють на повний, неповний і частковий паралелізм конструкцій [там само]. Під синтаксичним паралелізмом розуміємо всі види структурної співвіднесеності синтаксичних конструкцій. Ергономічність паралельних синтаксичних конструкцій пояснюється спрощенням для адресата процесу отримання інформації [5], в основі якого – активізація однієї граматичної структури при інтерпретації декількох речень. Адресат зосереджує увагу тільки на лексичній складовій тексту, наприклад: *Are you stressed that your card has gone on a world tour without you? OR Are you alerted when a suspicious charge appears?<...> Are you spending more time worrying than shopping? OR Are you a cardmember? / visit americanexpress.com to join* (Vogue, January 2008, с. 113).

Використання паралельних синтаксичних конструкцій у рекламних текстах часто супроводжується добром лексичних засобів, які призводять до стилістичного ефекту [6, с. 57], серед яких виділяємо наступні:

**антитеза:** *One moment. One satellite network. Infinite connections (Financial Times Europe, June 11, 2007, с. 20).* Використання паралельних конструкцій у слогані рекламного тексту здатне стисло передати ідеологічну концепцію рекламодавця, як от: *Weightwatchers / Stop Dieting. Start living. (Vogue, January 2008, с. 103);*

**градація:** *Some thrillers scare you witless. Very few make you cry. Only this one will do both. (Red, March 2008, с. 92).*

Зазначені стилістичні прийоми зустрічаються у всіх структурно-композиційних компонентах рекламних текстів, однак найбільш характерні вони для початку і кінця, а саме – для заголовку і коди, де вони сприяють утриманню уваги адресата і полегшують запам'ятовування інформації, узагальнюючи зміст рекламної пропозиції.

Паралелізм побудови суміжних конструкцій є одним із засобів логічного смислового зв'язку між ними [4, с. 152], а принципи розуміння одного явища можуть поширюватися на спосіб пояснення іншого за логікою екстраполяції. Використання паралельних конструкцій для зіставлення (порівняння) ситуацій вважаємо зручним через лаконізм і компресованість форми, наприклад текст рекламного ролика газети *Al Balad*, розмір якої є меншим за стандартний: *Mahatma Gandhi – 1,60 m / Smaller size. Greater deed. // Al Balad / Smaller size. Greater impact. (Al Balad, TV ad)* – автори реклами порівнюють видатну постать історії людства невеликого зросту і газету, екстраполюючи впливовість людини на періодичне видання на основі схожості у розмірах.

Ергономічність паралельних синтаксичних конструкцій, таким чином, пояснюється їх здатністю спрощувати інтерпретацію рекламного повідомлення, утримувати увагу адресата за допомогою структурування подання інформації. Подальшого дослідження потребують інші прояви формальної синтаксичної надлишковості.

## Список використаних джерел

1. Волколгон Н.Л. Испаномовний рекламний дискурс і його відтворення українською мовою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.16 “Перекладознавство” / Н.Л. Волколгон. – К., 2002. – 18 с.
2. Маевская Л.Д. Своеобразие синтаксической организации рекламного текста / Л.Д. Маевская // Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Іноземна філологія на межі тисячоліть. – 2000. – № 471. – С. 153-158.
3. Малишенко А.О. Одиниці аналізу англomовного рекламного дискурсу / А.О. Малишенко // Новітня філологія. – № 13 (33). – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – С. 14-26.
4. Смирницкий А. И. Синтаксис английского языка / А. И. Смирницкий. – М. : Издательство литературы на иностранных языках, 1957. – 286 с.
5. Федорець С. А. Реклама як специфічна сфера функціонування мови / С.А. Федорець // Проблеми та перспективи лінгвістичних досліджень в умовах глобалізаційних процесів : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, ТНЕУ, 30-31 жовтня 2007 р.). – в 2-х частинах. – Частина 1. – Тернопіль : Економічна думка, 2007. – С. 167-169.
6. Leech G. N. Principles of pragmatics / Leech G. N. – L. : Longman, 1983(a). – 250 p.

***Kateryna Tuliakova***

*National technical university of Ukraine  
“Igor Sikorsky Kyiv polytechnic institute”  
Kyiv (Ukraine)*

## THE GOOGLE CLASSROOM SERVICE IN TEACHING ENGLISH

Modern Education, like many other areas of human activity, turned out to be involved in the transformation process, caused by the need to comply with the realities of our time. This was primarily reflected in the formation of a digital educational environment.

First of all, this was expressed in the formation of a digital educational environment [1], the development of distance and e-learning. At the same time, the traditional methods of obtaining higher education have not lost their relevance, they continue to be in demand, but in the digital age, they acquire new features

determined by the formation of a new type of training - a mixed one that integrates the strengths of electronic and traditional teaching. This is primarily due to the transfer of part of the educational process to the online environment, which is facilitated by the free distribution by manufacturers of software products of their tools and services in the academic environment. For example, Google launched in 2014 the Google Classroom service (Google Class), designed to organize the educational process using the advantages of a virtual environment.

With Google Classroom, students and teachers can sign in from any computer or mobile phones to access their class assignments, course materials like Student's book and Workbook or some articles. Classroom is free for Education. Like all Google for Education tools, Classroom meets high security standards. Teachers can create an interesting and dynamic lessons, using Google Classroom, that are student centered. Teacher all over the world are trying to find ways to engage their students in educational process. At the same time, Google Classroom provides a learning management system that students of all levels will be able to interact with. No more students pretending to have handed in an assignment when they really didn't. [2]

### **Incredible Learning Essay**



Tasks and work performed by students are stored in electronic format, systematized in the form of folders and documents in Google Drive. On a separate page, all relevant tasks are displayed. It is enough for students to simply “click” on a task to begin its implementation. Information on the submitted work is updated in real time. The teacher has the ability to control the implementation of work, to put marks and add some comments. Also, Google Class helps to save resources, primarily temporary and material. Students do not need to print out teaching materials and completed assignments; there is no need to search for a teacher to find out the assignment. The course content is good and refreshed teacher's mindset. It will definitely enrich the way that teachers interact with their students and give teachers a wider reach

to the teaching content. Learning materials can be viewed and downloaded easily. Classroom is not a production tool, but rather a management tool; so it merely requires teachers and students to learn how to post information and documents and how to locate the information you want on it.

Google classroom links educators with students makes it simple to create an online class and invite learners, enables educators to distribute assignments, facilitates conversations between students and instructors, allows educators to review and grade assignments and enables students to view class materials, documents and assignments in one place

Among the disadvantages of Google Class, students consider the possibility of losing “live contact or eye to eye contact” with the teacher. However, this aspect is not only apply in this case. Google Class as the distance education system as a whole. It makes sense to use Google Class (or a similar service) as an additional or a platform for interaction and not more. [3]

The process of transferring some educational part to the online environment of the Internet is just the first step in creating a digital educational environment. Currently, the need for a more complete use of the capabilities of digital technologies in education, the formation of educational Internet practices, taking into account the specific features of digital tools, is being updated.

All Google services are simple and they always integrate with each other and that is the main advantage of services. Therefore you can create a short presentation with Google Slides, Work on a Practical for using Google Forms and Google Sheets, dates homework with Google Forms, put a deadline on Google and Google Calendar customize the message to all students mail reminders came the need to do practical work. Google's free services are a great start for those teachers who wish to use edtech-services in their work Today, Google Classroom is available in 42 languages. The interface is optimized for correct operation on mobile devices, including popular ones e-books. Consequently, Google Classroom is our future in Educational system.

## References

1. Brown M., Dehoney J., Millichap N. The Next Generation Digital Learning Environment. A Report on Research [Electronic resource] / Malcolm Brown, Joanne Dehoney, Nancy Millichap // EDUCAUSE

- Learning Initiative. – 2015. – Mode of access: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli3035.pdf>
2. <https://blog.usejournal.com/ten-ways-google-classroom-will-change-learning-education-and-the-world-df363db30781>
  3. Kulowiec G. Introduction to Google Classroom [Електронний ресурс] / Greg Kulowiec // Edudemic. – 2014. – Режим доступу: <http://www.edudemic.com/introduction-googleclassroom/>.

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

## **NEW TRENDS IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN APPLIED MECHANICS**

Changes and trends emerging in today’s information society cause the changes in the requirements for the XXI century specialists in the engineering field and, as a result, new approaches in their training.

In modern sense, engineering activity is based not only on the performance of production functions, but also the use of the scientific knowledge and intellectual creativity.

In fact, engineering education belongs to the category of those professions which require constant professional development. Continuous professional development includes the skills, knowledge and experience that a specialist acquires formally and informally at work and which develop basic qualifications and professional experience, which are considered as the official requirement for the professional career development [3, p. 64].

Training of the specialists in 131 Applied Mechanics covers a wide range of research in such fields as: dynamics and strength of machines, analytical development support, development of equipment and technological support of various industries (foundry, plastic moulding, machining, special technologies and welding), theory and practice of applied aerohydraulics and hydraulic actuator, mechatronics and robotics systems, biomechanics, etc. [1, p. 10].

Changing the requirements for the training of future specialists in applied mechanics also requires new approaches in their training on the basis of a competency-based approach.



A competency-based approach in relation to the educational content should provide training of a specialist who will be able:

a) not only to apply knowledge, skills and personal qualities to be successful in a particular professional field, study (including lifelong learning), operate in modern multinational, multicultural, information society (including knowledge of at least two languages), have knowledge of computer information technologies, but also

b) be responsible for the decisions made, be tolerant, flexible, initiative, motivated to work as a leader, independent and organized, able to convince other people, work in team [4, p. 4].

Taking into account the outlined requirements, the innovative trends in the field of vocational training of future specialists in applied mechanics are:

1. Improving the quality of vocational training by means of the international academic mobility and international cooperation in general in order to enhance their competitiveness in the domestic and international labour markets. Participation in the international academic mobility programs is especially relevant for future specialists in applied mechanics, as it enables them to expand their knowledge in the field of future professional activity, gain experience of the European level, take part in the international projects in the field of engineering. Students' participation in the international academic mobility programs is required to:

- obtain a diploma of a foreign university;
- gain additional knowledge in the field of engineering;
- gain professional work experience;
- get access to modern technologies and equipment;
- improve the level of a foreign language knowledge;
- obtain knowledge about foreign culture, customs, codes of behaviour [5, p. 228].

2. Realisation of the “knowledge triangle” is the link among vocational training of future specialists, research, and employers. According to A. K. Yevdokimov, students' research work is the most effective method of training of new specialists at higher school. It develops individual abilities, students' creative thinking, facilitates the training of the initiative professionals, develops scientific insight, thinking, creative approach to the knowledge perception and practical application in solving certain tasks [2, p. 12–16]. The development of

various forms of cooperation between higher educational institution and enterprise is owing to the involvement of students in work at enterprises, organization of students practical training, individual selection of young graduates, presentation of the enterprises activities in higher educational institution and, unfortunately, the least common, conducting research on behalf of certain organizations.

3. Diversification of teaching models and forms – the use of distance learning, blended learning, which enables the optimization of the students' independent work, increase of the opportunities for acquiring knowledge and motivation for getting educational material and educational activities in general.

4. Application of modern information and communication technologies to ensure and improve the result of training in the process of individual and extra-curricular work. The use of information and communication technologies enables the implementation of such teaching methods as workshops, discussions, business and role-playing games, projects, webinars, etc.

Thus, the vocational training of future specialists in applied mechanics requires drastic changes, which will contribute to the formation of specialists of a new generation, professionally mobile, capable of constant self-development, mastering of new knowledge and information and, equally important, able to respond to rapid changes that occur in the field of applied mechanics and mechanical engineering.

## References

1. Анісімов В.М., Баранов О.О., Бобир М.І., Панчук В.Г., Пермяков О.А., Приходько О.А., Саленко О.Ф. Стандарт Вищої освіти України “Другий (магістерський) рівень вищої освіти для спеціальності 131 “Прикладна механіка”” / Мін-во освіти і науки України. Київ, 2017. С. 10.
2. Евдокимов А. К. Научно-исследовательская деятельность в высшей школе. *Доклады педагогического симпозиума «Проблемы молодежного научного творчества»*. Москва, 2002. С. 12–16.
3. Рашкевич Ю.М., Таланова Ж.В. Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система: *довідник користувача*. Львів, 2015. С. 64.
4. Головенкін В. П. Стандарти вищої освіти: Рекомендації до розроблення [Текст]. Київ, 2016. С. 4.
5. Фецук А. М. Готовність майбутніх фахівців з прикладної механіки до міжнародної академічної мобільності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*. Київ, 2018. С. 228.

*Тетяна Фурсенко*  
*Національний авіаційний університет*  
*Ірина Редзюк*  
*ДВНЗ «Київський національний економічний університет*  
*імені Вадима Гетьмана»*  
*м. Київ (Україна)*

## **ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У НЕМОВНОМУ ЗВО**

В умовах інформатизації та комп'ютеризації усіх сфер суспільного буття, використання інструментів інформаційно-комунікативних технологій в освітньому процесі на сьогодні постає вимогою часу, виступаючи одночасно і трендом, і необхідністю. Відповідно, перед викладачами іноземної мови за професійним спрямуванням постають нові завдання, що, з одного боку, пов'язанні з осучасненням навчання фахової англійської, а з іншого, з максимальним врахуванням мовних професійних потреб та занурення студентів у професійний контекст, підвищення мотивації до навчання та результативності занять. Одним з найефективніших ресурсів, що дозволяють реалізувати поставлені цілі, на нашу думку, є саме аудіовізуальні матеріали.

Коротко розглянемо переваги інтегрування цих засобів у процес вивчення іноземної мови для спеціальних цілей. По-перше, враховуючи той факт, що викладачі цієї дисципліни не є спеціалістами з тієї чи іншої галузі, а навчальні плани передбачають вивчення останньої вже на перших курсах вишів, використання відео дозволяє встановити вірне значення понять та процесів, уникнути їх невірної інтерпретації. Це досягається через вербальні та невербальні засоби, що наявні у відео. Абстрактні значення, які супроводжуються конкретним та «матеріальним» візуальним рядом можуть стати більш зрозумілими для аудиторії [1]. Крім того, переглядаючи відеоматеріал і слухаючи його одночасно, студенти можуть відразу перевірити розуміння певного поняття та змісту в цілому, адже відбувається одночасне задіяння одразу декількох каналів сприйняття – зорового та слухового, що, як відомо, є найбільш інформативними з точки зору пізнання навколишнього світу. Окремо слід зазначити наявність паралінгвістичних засобів комунікації, доступних при перегляді, як-от

жести, міміка, постава, одяг, обладнання тощо, котрі є універсальними та можуть суттєво полегшити сприйняття матеріалу при вивченні іноземної мови для спеціальних цілей.

Крім того, вказаний вище фактор поєднання одразу декількох каналів сприйняття є вкрай сприятливим для довгострокового запам'ятовування вивченого матеріалу [1], адже сприяє формуванню більш стійких нейронних зв'язків між різними відділами мозку та, у найзагальніших рисах, призводить до формування асоціацій – концептуальних уявлень про певні поняття, що несуть в собі певні лексичні одиниці. Завдяки цьому полегшується також і відтворення вивченої лексики у тій чи іншій комунікативній ситуації.

Не можна не згадати і про те що відеоматеріали є зразком автентичного мовлення (зі специфічними акцентами, швидким темпом, складними конструкціями та лексичним наповненням), що є одним з найефективніших інструментів вивчення мови, оскільки дозволяє тим, хто навчається, формувати навички сприйняття матеріалу, який користувач мови має розуміти та використовувати в реальних умовах комунікації.

Також згаданий тип навчальних матеріалів суттєво полегшує роботу педагога, оскільки вони являють собою реальні приклади використання цільової мови, та є чудовою альтернативою адаптованих ресурсів, усуваючи необхідність створення, написання діалогів, їх зачитування тощо.

Незважаючи на численні переваги використання відео, для перетворення його на ефективний інструмент вивчення іноземної мови, заняття повинні мати певну структуру.

Так, підготовчий етап – це пошук та підбір необхідного матеріалу; перегляд відео, відбір тематичної лексики та створення списку слів – знання лексичних труднощів; розробка вправ для перевірки розуміння побаченого та прослуханого.

Власне роботу з відеоматеріалом слід починати зі вступної частини – створення відповідного контексту. Залежно від рівня мови студентів, це може бути прочитання невеликого фрагменту тексту за відповідною тематикою чи, постановка проблемних запитань. На цьому етапі доцільно також презентувати студентам попередньо підготовлений список слів, що можуть викликати труднощі розуміння. Для закріплення також слід активізувати їх використання в усному чи писемному мовленні (завдання

заповнити пропуски зі згаданими лексичними одиницями, чи придумати речення з ними тощо). Далі слідує власне перегляд відео.

Найважливішим етапом виступає перевірка розуміння змісту відео, що також передбачає виконання ряду репродуктивних та продуктивних вправ (множинний вибір, запитання бінарного типу, відповідь на запропоновані запитання) та націлений на закріплення лексики та вправління в усному та писемному мовленні.

### **Список використаних джерел**

1. Milosevic, D. Using video materials in English for technical sciences: a case study. *ERIC* URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED578674.pdf>

*Наталія Хайдарі*

*Національний авіаційний університет  
м. Київ (Україна)*

## **ВІРТУАЛЬНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ РЕСУРС ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

В сучасному освітньому просторі все більшого розвитку набувають новітні освітні технології та інноваційні ресурси навчання та пошуку інформації. Зважаючи на це значну увагу приділяють створенню та застосуванню віртуального освітнього середовища, що визначає специфіку освітньої діяльності здобувачів освітніх послуг і педагогів за допомогою мультимедійних, телекомунікаційних і інших електронних засобів навчання і технологій.

Використання інноваційних освітніх технологій у процесі викладання іноземної мови з метою удосконалення іншомовної підготовки фахівців стало предметом дослідження таких вчених як В. Безпалько, Г. Селевко, П. Данкель та ін.

Віртуальне освітнє середовище – це відкрита система, в рамках якої на основі застосування технологій віртуальної реальності забезпечується ефективно інтерактивне навчання.

Варто зауважити, що імплементація віртуального освітнього середовища в освітній процес значно підвищує наочність навчання та рівень сформованості комунікативної та лінгвокраїнознавчої

компетенції здобувачів освітніх послуг, що, в свою чергу, є невід'ємним складником освітнього процесу на сучасному етапі.

Застосування сучасних інформаційних технологій та віддаленого доступу до новітніх освітніх ресурсів є запорукою розвитку індивідуальних здібностей та навичок здобувачів освітніх послуг.

Навчання засобом віртуального освітнього середовища – високоінформативний процес, що забезпечує реалізацію інноваційних форм і методів навчання, особливо під час організації самостійної навчальної діяльності у віртуальному освітньому середовищі, є суттєвим фактором підвищення мотивації до навчальної діяльності, підвищення рівня емоційного сприйняття нового матеріалу. У віртуальному освітньому середовищі реалізується сукупність умов, що сприяють процесу активної взаємодії між викладачами і здобувачами освітніх послуг завдяки орієнтації на виконання різних видів самостійної роботи, в тому числі інформаційно-навчальної, експериментально-дослідницької, науково-практичної діяльності на основі інформаційних освітніх технологій.

Отже, використання сучасних інформаційних ресурсів під час аудиторної та самостійної роботи здобувачів освітніх послуг є зручним, цікавим, різноманітним та перспективним. В мовній підготовці вищезазначений аспект відіграє важливу та особливу роль, оскільки дає змогу дізнатись більше інформації про країну, мова якої вивчається, а також мовні та культурні особливості.

### **Список використаних джерел**

1. Бігич О.Б. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / О.Б. Бігич, Н.О.Бражник, та ін. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
2. Закон України від 17.01.2002 № 2984-III. Закон України про вищу освіту (за станом на 05 грудня 2012р.): Розділ III. Стандарти Вищої Освіти. / Верховна Рада України [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>

*Наталья Черник*

*Белорусский государственный экономический университет  
г. Минск (Республика Беларусь)*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ**

Преподавание иностранного языка для профессиональных целей направлено на приобретение студентами коммуникативной компетенции, уровень которой позволяет использовать иностранный язык как в профессиональной деятельности, так и для дальнейшего самообразования. В настоящее время насущной является задача поиска и отбора новейших материалов, решение которой позволит обеспечить обучающихся актуальными и достоверными знаниями, повысить их заинтересованность предметом, способствовать росту мотивации к изучению иностранного языка и культуры. Этого можно добиться путем наполнения содержания курса иностранного языка для профессиональных целей аутентичными материалами интернет-ресурсов и их интенсивного использования на занятиях. Однако важно понимать, что использование определенного ресурса для развития конкретных видов речевой деятельности или формирования социокультурной, межкультурной и профессиональной компетенций должно быть обусловлено не общей тенденцией обучения всему посредством ИКТ, а приемлемостью, целесообразностью, эффективностью и эргономичностью использования данного интернет-ресурса или веб-сервиса для решения конкретной учебной задачи [1; с. 23].

Приведем классификацию интернет-ресурсов на основании тех навыков и умений, для развития и совершенствования которых они могут использоваться наиболее успешно в преподавании иностранного языка для профессиональных целей, рассмотрим их основные преимущества. Отметим, что практически все описанные ниже интернет-ресурсы применимы также и для работы с устными речевыми навыками и умениями.

1) Обучение профессиональной терминологии и деловой лексике.

Онлайн-сервис Quizlet.com можно задействовать на всех основных этапах работы с лексикой: – ознакомление с новым

материалом; – первичное закрепление; – развитие навыков и умений использования лексики в устной и письменной формах общения; – контроль. Quizlet предлагает игровой вариант обучения на основе созданных специальных списков лексических единиц – сетов, в которых изучаемые слова семантизируются либо беспереводным способом при помощи дефиниций и изображений, либо переводным. Преимуществом программы заключается в наличии 8 режимов работы с сетями, автоматически генерируемыми программой. Сервис обладает рядом других достоинств: – простота создания сетов; – высокая степень автоматизации; – встроенное озвучивание лексических единиц; – простота выполнения команд; – применимость для организации самостоятельной работы студентов; – возможность осуществления контроля и самоконтроля обучаемых.

Youghlish.com находит на каналах сайта youtube.com все видео, в которых используется искомое пользователем слово, и воспроизводит их, начиная с того предложения, в котором слово употреблено впервые. При помощи данного веб-сервиса можно практически мгновенно найти любую лексическую единицу, прослушать ее произношение носителями английского языка в контексте. Такой функционал позволяет включать программу в структуру занятия для обучения фонетике и интонации английского языка, изучения новых лексических единиц, их употребления и сочетаемости в контексте, развития умений использовать лексику в устной и письменной формах общения, формирования навыков аудирования. Высокую эффективность показывает применение данной программы при обучении переводу. Несомненным преимуществом работы с сайтом является и то, что он генерирует только аутентичные видео, которые в полной мере отражают особенности культуры и менталитета носителей изучаемого языка в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормами.

Приложение context.reverso.net представляет собой огромное хранилище предложений из аутентичных текстов на 10 языках – сайтов, официальных документов, фильмов, новостных статей, описаний продуктов и т.д. Предложения сопровождаются выполненным профессионалами переводом на русский язык. У пользователя есть возможность создавать собственные списки слов с понравившимися примерами употребления в предложениях.



Примеры употребления лексических единиц озвучены. Программа по запросу пользователя также предоставляет информацию о частоте словоупотребления, показывает определения. История поисковых запросов доступна офлайн.

2) Обучение чтению, аннотированию и реферированию текстов профессиональной тематики.

Широкие возможности в обучении чтению, в особенности изучающему, реферированию и аннотированию предоставляет интернет-платформа *Actively Learn*, на которой собрана богатая регулярно обновляемая коллекция статей общекультурной, социальной, экономической, политической тематики, учебных пособий по различным наукам, а также произведений художественной литературы. Платформа допускает импортирование текстов разных форматов из внешних источников, добавление новых или изменение существующих заданий к текстам, внесение пометок, интегрирование медиафайлов. Принцип индивидуализации обучения достигается благодаря тому, что интернет-платформа позволяет дифференцировать учебный материал, разработать систему заданий различного уровня сложности и объема, организовать процесс обучения в отдельных учебных группах с учетом индивидуальных особенностей каждого студента. Преподаватель может осуществлять мониторинг выполняемой работы, просмотреть, в каких местах текста студенты испытывают затруднения, проинструктировать их в режиме реального времени.

В настоящий момент существует множество программных средств и интернет-сервисов, предназначенных для составления интеллект-карт – *Free Mind Map*, *FreeMind*, *ИМС CmapTools*, *MAPMYself*, *Mind42*, *Mindomo Basic*, *NodeMind*, *WiseMapping*, *XMind*, *Coogle*. К преимуществам их применения при обучении чтению, реферированию и аннотированию иноязычных текстов следует отнести: – сокращение временных затрат благодаря наглядности представления и улучшенной воспринимаемости материала, изображенного на интеллект-карте; – глубокое понимание учащимися содержания первичного текста, достигаемое за счет обозначения взаимоотношений между идеями; – возможность применения в качестве опорного конспекта при построении вторичного текста; – пригодность для контроля

преподавателем работы учащихся над составлением реферата; – применимость студентами в целях само- и взаимоконтроля.

3) Обучение восприятию и пониманию на слух (аудирование и/или просмотр видеofilьмов).

Подкастинг означает процесс создания и распространения звуковых или видеофайлов (подкастов) в интернете. Тематика и объем подкастов разнообразны; при обучении иностранному языку для профессиональных целей, например, в экономическом вузе, можно рекомендовать подкасты The Economist, BBC Learning.com, ролики видеохостингов YouTube и TEDTalks.

Лингводидактические требования к работе с подкастами на занятии по иностранному языку аналогичны тем, что предъявляются к работе с аудиозаписями и хорошо известны методистам. Важно подчеркнуть, что ряд требований следует неукоснительно соблюдать в отношении видео и аудио материалов: – содержание записи должно соответствовать изучаемому учебному материалу, теме занятия, уровню владения языком; – запись должна предоставлять студентам возможность развития языковой, коммуникативной, социокультурной, профессиональной компетенции; – предъявление записи студентам должно сопровождаться четкой инструкцией преподавателя, нацеленной на решение конкретной учебной задачи.

По причине того, что материалы видеохостинга TEDTalks определяются как новый гибридный жанр, занимающий промежуточное положение между университетской лекцией, выступлением на конференции с презентацией и телевизионным документальным фильмом, неосцимемо высок потенциал их использования в процессе обучения студентов не только аудированию, но и публичным выступлениям, презентациям, дискуссии и аргументации. Лекции TEDTalks представляют интерес для риторического рассмотрения, позволяют проанализировать, каким образом достигается эффективность коммуникации, какие презентационные навыки используются спикером в том или ином выступлении. Современность и актуальность тематики, наличие большого количества вдохновляющих и инновационных идей, высказываемых выступающими, мотивируют студентов к изучению нового учебного материала, содействуют активизации речемыслительной

деятельности, пробуждают стремление к непрерывному обучению, личностному совершенствованию.

EDpuzzle.com – интернет-сервис, который позволяет преподавателю создавать видео уроки с различными заданиями к ним и возможностью контролировать выполнение заданий студентами. Здесь есть возможность монтировать видео, добавлять голосовые комментарии и вопросы по пройденному материалу. На основе одного видео можно создать интерактивную викторину с открытыми вопросами или с выбором одного ответа из нескольких, дать голосовые комментарии и пояснения к видеосюжету или целиком его озвучить. Преподаватель может создавать классы и отслеживать, кто из студентов просмотрел видео и как справился с предложенными заданиями.

4) Большие возможности в обучении письменной речи предоставляют блоги – веб-сайты, основным содержанием которых являются регулярно добавляемые записи, изображения или мультимедиа. Блог-технология обладает следующими дидактическими свойствами: – публичность; – линейность; – авторство и модерация; – мультимедийность. Наиболее известными блог-платформами являются: – vk.com, livejournal.com, LiveInternet.ru, diary.ru, planeta.rambler.ru, my.ya.ru (русскоязычные); – blogger.com/start, wordpress.org, myspace.com, facebook.com (англоязычные).

#### **Список использованных источников**

1. Сысоев, П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании / П.В. Сысоев. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ» // Высшее образование в России. – 2013. – 216 с.

*Tatiana Charnovets*

*Universidad estatal agritécnica de Belarús  
c. Minsk (Belarús)*

#### **TERMINOLOGÍA Y COMUNICACIÓN PROFESIONAL**

Cada especialista, llevado por la necesidad y la práctica profesional, suele elaborar glosarios profesional que consignan los términos y significados con los que se va encontrando a lo largo de su carrera y que le plantean problemas de distintas índoles. Por ejemplo, puede incluir alguna palabra que le resulte especialmente difícil, o que

no conozca, o puede incluir términos especializados propios de la disciplina que corresponde al texto que traduce y sus equivalentes en otras lenguas. Pese a su antigüedad, esta labor ha repercutido poco en la comunidad de especialistas por varias razones: primero, porque muchos especialistas han considerado que la posesión de estos glosarios formaban parte de un secreto profesional que les otorgaba ciertas ventajas comparativas en el duro mercado de la traducción. Además, porque no había canales de distribución lo suficientemente rápidos como para mantener constantemente actualizados glosarios de términos de disciplinas de rápido crecimiento. Son entonces el secreto comercial y la explosiva producción de conocimientos los dos factores que han dificultado el uso intensivo de estos diccionarios especializados en el pasado reciente, y en el presente.

Sin embargo, en este siglo hemos visto la publicación de diccionarios de equivalencias terminológicas hechos por traductores movidos por afanes pedagógicos o comerciales; y hemos visto cómo algunas universidades se han dedicado a la elaboración de metodologías para llevar a cabo esa tarea, muchas veces financiadas por gobiernos de países de regiones multilingües o dependientes del saber producido en otros idiomas. Es pues nuestro siglo el del desarrollo de la terminología, es decir, de la disciplina de la sistematización del conocimiento expresado mediante lenguajes profesionales.

La terminología consiste básicamente en una teoría semántica y una serie de técnicas que debe aplicarse sobre un corpus compuesto por uno o varios textos propios de alguna disciplina del conocimiento; es decir, consta de una teoría, un objeto y un método. La terminología es pariente de la semántica lingüística y la semántica lógica. De la primera toma ciertos conceptos y técnicas lexicográficas orientados a la descripción del contenido de los signos que analiza; de la segunda toma un modo de representación de conceptos basado no en matrices semánticas sino en proposiciones construidas de acuerdo a la forma tradicional de género y especie. La opción por la representación proposicional del significado responde a las necesidades prácticas de los usuarios de las bases terminológicas y a las condiciones impuestas por los textos que constituyen el corpus analizado.

Los usuarios de las fichas terminológicas son normalmente los especialistas que trabajan regularmente con textos escritos en diferentes. Deben consignar entonces las versiones que, en la lengua de origen y en la meta, tienen los distintos términos especializados propios

de las disciplinas envueltas en dichos textos. Así por ejemplo, un jurídico que trabaja en inglés y español desarrollará glosarios que incluyan la terminología jurídica en ambos idiomas de modo que acelerará la traducción de cada texto nuevo que enfrente y que incluya los términos que ya hayan sido consignados en su glosario. Note que el conocimiento así registrado es valioso para toda persona que se interese en comprender la jerga especializada de una disciplina, y que por tanto, estos glosarios pueden ser usados para la transferencia de tecnología y la educación. Este uso esencialmente práctico de los diccionarios terminológicos obliga a representar los conceptos correspondientes a los términos de manera comprensible y, por tanto, la representación debe evitar el metalenguaje formal de la semántica lingüística componencial y parecerse en la medida de lo posible a la lengua natural. De ahí la opción por la representación semántica basada en proposiciones y definiciones género - especie.

El trabajo terminológico no es tan simple como identificar en un corpus los términos de un lenguaje profesional, hacer listas con ellos y definirlos. De hecho, los términos ocurren en textos, es decir, forman parte del tejido verbal que constituye la lengua en uso y, por lo tanto, pueden examinarse desde distintos puntos de vista: un término tiene un aspecto morfosintáctico que lo vincula a la oración a la que pertenece, tiene también propiedades fonológicas en el lenguaje verbal y gráficas en la escritura y cumple funciones específicas en la peculiar estructura argumentativa de un texto profesional. Así, la función de un término en una argumentación es clave para comprender su lugar en la teoría que le da sentido. Es decir, el concepto de un término no tiene sentido en la soledad del diccionario, sino que debe siempre referirse al texto en el que aparece y a la teoría científica o técnica específica a la que pertenece. Por ejemplo, un programador definió el término "database" como programa que consiste en funciones específicas para la administración de datos y, por tanto, para él el término "Toolbook" no era una base de datos, sino un lenguaje de autor (authoring language); mientras que para otro el término refería a un modo de trabajar con los datos y, por consiguiente, en tanto Toolbook permitía crear bases de datos, era correcto el uso del término "Toolbook database" referido a una base de datos creada con Toolbook.

Pero si es cierto que el término adquiere distintos significados en función de la teoría que lo enmarca, también es cierto que al interior del texto el mismo término puede variar su significado, lo que no es señal

de inconsistencia del texto especializado, sino testimonio de la naturaleza argumentativa, dinámica y provisional del saber del especialista. El término pues se comprende, como parte de una estructura argumentativa, en sus relaciones con otros términos y proposiciones del texto, en lo que se puede denominar "sistema de conceptos". A su vez, este sistema de conceptos adquiere sentido en función de una teoría más amplia cuyas huellas pueden rastrearse en el conjunto de textos producidos por los miembros de la correspondiente comunidad de especialistas. Esta entrada de la retórica lleva a plantear la necesidad de establecer tipologías de textos y de argumentaciones, y a preguntarse por las situaciones comunicativas específicas que determinan el uso de dichas estructuras textuales para comprender más certeramente los significados involucrados por los términos profesionales.

Así, las necesidades del especialista y la naturaleza del texto especializado obligan a descartar las representaciones semánticas de la lingüística componencial, basadas en matrices de semas, pues éstas son insuficientes para describir la larga serie de relaciones entre términos, sistemas de conceptos, teorías y situaciones comunicativas. En cambio, el tipo de definición basado en determinaciones sucesivas – al modo de Aristóteles, Boecio o Porfirio – es más útil en tanto permite construir sistemas de conceptos que integran los análisis de los términos y proposiciones del texto, y las relaciones entre éstos y las teorías que enmarcan al texto mismo.

Una vez acordado el modo de representar semánticamente el concepto de un término y los tipos de información que completarán la descripción, note que estos glosarios pueden ser introducidos en bases de datos informáticas, lo que facilita su administración, edición y distribución. La informática permite también representar gráficamente el sistema de conceptos de un texto dado. Las redes informáticas permiten poner a disposición de la comunidad de traductores, de la de educadores y estudiantes y de la de profesionales gran cantidad de material actualizado y constantemente modernizado de información estructurada que puede ser consultada con diversos propósitos: por ejemplo, las bases terminológicas pueden dar pie al desarrollo de bancos de conocimientos de medicina, de las distintas ingenierías, de economía, de ciencias puras, etc. A su vez, estos bancos permiten diseñar aplicaciones educativas de distintos tipos: imagine un estudiante de ingeniería de minas estudiando los conceptos y sistemas

de conceptos elaborados por los especialistas a propósito de la prospección minera. O un abogado que tiene que litigar en el extranjero y que para entender la jurisprudencia del caso debe consultar un banco de conocimientos jurídicos.

En fin, la terminología abre un amplio campo de trabajo orientado no sólo a la traducción, sino también al mercado, a la transferencia de tecnología y a la educación.

### **Bibliografía**

1. Cabré M. T. La terminología. Representación y comunicación. Barcelona: Institut Universitari Lingüística Aplicada, 1999. – 369 p.
2. Cabré M. T. La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones. Barcelona, Antártida / Empúries, 2003. – 529 p.

*Наталія Чумак  
Катерина Беспрозванна  
Тетяна Вишневська*

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

## **ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ В ОПАНУВАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ**

У сучасному світі знання іноземних мов дає можливість молодим людям швидше та ефективніше розвиватися у професійному і творчому напрямках. Знання однієї іноземної мови – це радше необхідність, аніж особливий «бонус», на який звертають увагу при прийомі на роботу чи при створенні проектів. Тільки знання двох або більше мов надає перевагу.

Згідно зі статистикою компанії TNS у рамках проекту «Моніторинг сприйняття реформ у суспільстві» 42% українців володіють англійською мовою на середньому рівні та вище, 56% вважають свій рівень нижче середнього, а 2% важко відповісти. Якщо говорити про статистику знання іноземних мов в цілому, то 89% українців володіють англійською, 17% німецькою, 9% французькою, 3% іспанською та 14,4% – інші [1].

Зважаючи на такі дані, можна підтвердити тезу про те, що питання вивчення іноземної мови досить актуальне для жителів України. Проте на шляху до опанування будь-якої мови у більшості людей виникають труднощі, пов'язані з психологічними

проблемами, які притаманні людині у звичайному житті, так звані психологічні бар'єри.

Поняття «психологічний бар'єр» означає психічний стан, який виявляється в пасивності суб'єкта, що заважає виконанню ним тих чи інших дій. Емоційний механізм бар'єру полягає у посиленні таких негативних переживань, як сором, страх, тривога, низька самооцінка, відчуття безсилля тощо [7].

Існують такі психологічні бар'єри:

– Перфекціонізм – бажання у всьому дотримуватися ідеалу. Такі люди не можуть сприймати власні помилки спокійно, хоча це абсолютно природне явище при вивченні нової мови. Через перфекціонізм у людини з'являється страх допустити ще одну помилку, що уповільнює її процес навчання. Нерідко викладач або вчитель виправляє помилки прямо під час відповіді, що погіршує психологічний стан перфекціоніста [2].

– Страх бути незрозумілим характерний для тих, у кого низький рівень віри у власні сили. Такі люди бояться здаватися дурними і бути сприйнятими несерйозно, тому вважають за краще не говорити взагалі [2].

– Хибна мотивація або її відсутність. Взагалі, мотивація – це динамічний психофізіологічний процес, що визначає поведінку людини, її організованість та спрямованість, стійкість та активність. Якщо при вивченні мови людина не до кінця розуміє, навіщо їй це потрібно, вона витрачає менше зусиль, більше втомлюється та отримує посередній результат. Ймовірність того, що іноземну мову буде опановано, є мінімальною [3].

– Мовний бар'єр (страх публічних виступів) – це лінгвістична перепона у комунікації людей, що з'являється через надмірну сором'язливість перед аудиторією, викладачем. Такими людьми керує страх неправильної вимови, формулювання думки або відповіді на поставлене запитання [4; 8].

Будь-який психологічний бар'єр можна подолати завдяки правильному, індивідуальному підходу до вивчення іноземної мови. Існує низка психологічних «хитрощів», які допоможуть не лише краще опанувати мову, але й зробити процес навчання приємним.

Один з таких методів має назву «жовтий маркер». Він полягає у тому, що людина виділяє невідоме слово у тексті яскравим кольором, пише біля нього переклад і потім, коли



наступний раз вона буде гортати сторінки, її увага буде постійно загострюватися на цьому слові. Як результат – нове вивчене слово за короткий термін у словниковому запасі людини [5].

Ще один спосіб полегшити вивчення іноземної мови – це зміна місця навчання. Достатньо переміститися у незвичне місце, наприклад, на природу або у кафе, і концентрація людини стає кращою [5].

Також до методів швидкого запам'ятовування нової мови відносять візуалізацію та асоціації. Науково доведено, що людський мозок краще сприймає картинки та схеми, ніж суцільний текст. Саме тому під час вивчення нових слів, їх можна малювати або асоціювати зі знайомими поняттями [5].

У практиці опанування іноземних мов варто брати до уваги психологічний «ефект аудиторії», який для кожної людини працює по-різному. У тих, хто любить публічні виступи та роботу у команді, активність зростає за умови присутності інших людей, тобто ідеальний спосіб навчання – це групові заняття. Якщо говорити про тих людей, які люблять роботу наодинці, вони краще навчаються, коли за ними ніхто не спостерігає, або це робить лише одна людина – викладач. Саме завдяки таким людям все більшої популярності набувають інтернет-курси та індивідуальні заняття з іноземних мов [5].

Крім вище перерахованих, існує ще «ефект авторства». Це метод, у рамках якого людина сама пише тексти і швидко запам'ятовує їх, на відміну від тих, які їй дають у готовому вигляді. Тут спрацьовує механічна пам'ять та уява, яка активує більше ділянок мозку, ніж звичайне читання [5].

Останнім з розглянутих дієвих способів вивчення мови є «ефект механічної дії». Коли людина рухається, вона активує роботу мозку, покращує кровообіг та насичує його киснем. Внаслідок таких процесів запам'ятовування відбувається швидше. Цікаво те, що кожне слово або фраза, закріплені за певною дією, згадуються легше, якщо повторити її у момент необхідності [5].

Розглядаючи тему впливу психологічних бар'єрів на вивчення іноземної мови, варто згадати про органи чуття людини. Органи чуття – це система організму, що забезпечує отримання та аналіз інформації з навколишнього світу та від інших органів самого організму. Зважаючи на важливу роль зору, слуху, смаку,

нюху та дотику у світосприйнятті людини, неможливо не розглянути їх у аспекті вивчення іноземних мов [9].

Чим більше органів чуття використовується, тим більший ефект від діяльності людини, яка їх задіює. Саме тому необхідно користуватися ними усіма заради швидкого запам'ятовування нової інформації. Можна читати та писати тексти, проводити аудіювання чи вчити слова шляхом їх аудіозапису та постійного прослуховування, асоціювати нові терміни та словосполучення з запахами, смаками, відчуттями на дотик. Таким чином вивчення мови стане набагато приємнішим та продуктивнішим, людина менше відчуватиме втому через постійну увагу та концентрацію.

Також дуже корисним для оволодіння новими мовами є ігровий підхід, адже у розважальній формі людина отримує більше задоволення від навчання та обов'язково захоче повернутися до занять знову. Важливо відчувати позитивні емоції під час навчання та мати приємні асоціації з ним, щоб бажання знати мову не зменшилося з часом [6].

Проблема психологічних бар'єрів у вивченні іноземних мов є актуальною, адже нині знання мінімум однієї іноземної мови стало стандартом, та майже усі учні або студенти зустрічаються з тими чи іншими перепонами на шляху до їх вивчення. Основними бар'єрами є такі: перфекціонізм, страх бути незрозумілим, хибна мотивація або її повна відсутність, мовний бар'єр (страх публічних виступів).

Для покращення продуктивності необхідно обирати методи навчання відповідно до власних потреб, адже атмосфера має бути приємною та викликати переважно позитивні емоції. Також допомогти в освоєнні іноземної мови можуть певні психологічні хитрощі, які сприяють швидкій роботі мозку, пам'яті, концентрації та зосередженій увазі.

Виявлені проблеми та відповідні поради для їхнього вирішення можуть знадобитися як учням, студентам, так і викладачам, адже знаходження правильного підходу до вивчення іноземної мови є гарантом успіху.

### **Список використаних джерел**

1. Тільки 18% українців володіють англійською на рівні вище середнього [Електронний ресурс]. Режим доступу :

- <https://ukr.segodnya.ua/ukraine/tolko-18-ukraincev-vladeyut-angliyskim-na-urovne-vyshe-srednego-676272.html>
2. Психологічні проблеми вивчення іноземної мови. Частина 1 [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://zimamagazine.com/2014/07/psihologicheskie-problemy-izucheniya-i/>
  3. Психологічні проблеми вивчення іноземної мови. Частина 2 [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://zimamagazine.com/2014/07/psihologicheskie-problemy-izucheniya-inostrannogo-yazy-ka-chast-2/>
  4. 5 психологічних проблем вивчення англійської мови [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://skyeng.ru/articles/5-psihologicheskikh-problem-izucheniya-anglijskogo-yazyka>
  5. Психологічні ефекти та трюки, які допоможуть вам вчити англійську мову [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://englex.ru/psychological-techniques-for-learning-english/>
  6. Використання ігрових методів та прийомів на уроках англійської мови як засіб підвищення мотивації до навчання [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-igrovyyh-metodov-i-priemov-na-urokah-angliyskogo-yazyka-kak-sposob-povysheniya-motivatsii-k-obucheniyu>
  7. Бар'єр психологічний [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/1853/bar-yer-psihologichnij>
  8. Мовний бар'єр [Електронний ресурс]. Режим доступу : [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%B9\\_%D0%B1%D0%B0%D1%80%27%D1%94%D1%80](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%B1%D0%B0%D1%80%27%D1%94%D1%80)
  9. Вплив емоцій на навчання і пам'ять [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5573739/>

**Шалова Наталія**

*Національний технічний університет України*

*«КПІ ім. Ігоря Сікорського»*

*м. Київ, (Україна)*

### **The importance of social and educational adaptation of foreign students at the university**

In the context of increasing the attractiveness of Ukrainian universities for foreign students and increasing international mobility of students, the urgent problem of their psychological and pedagogical adaptation for studying at the university. Often, foreign students do not speak the Ukrainian at the proper level and have distorted ideas about the country where they came to receive higher education.

Need in social adaptation of foreign students stipulated by necessity to increase competitiveness of Ukrainian universities in the field of education that will foster to preserve highly qualified staff of Ukrainian universities and development of infrastructure of high education.

The process of adaptation of students at the university is a complex psychological and pedagogical phenomenon, caused, on one hand, by the peculiarities of the psycho-physiological manifestations of the youthful period, and, on the other hand, it is associated with a change in socio-pedagogical conditions that have a significant impact on self-knowledge of a person, the identification and comparison of his personality with others, favorable or unfavorable inclusion of a student in public life and manifestation of himself as a person in certain aspects of the socio-cultural space.

Studying at the Ukrainian university students are in an unusual socio-cultural, linguistic, national environment. They need to be adapted to as fast as possible. Successful adaptation promotes the rapid engagement of foreign students in the learning process, improves the quality of education, provides a high level of motivation for the acquisition of knowledge, skills and abilities which can significantly improve the quality of the training specialists. Therefore, the priority task for foreign students is to be adapted to the peculiarities and conditions of the domestic educational environment. Of course, successful management of the educational process becomes an integral part of the solution of the problem of adaptation [1, p. 208].

A more complex process, compared with the process of adaptation of Ukrainian students to the university is the adaptation of foreign students to the educational process at the university. The process of adaptation of a foreign student is presented as a process of active adaptation to a new socio-cultural environment based on the adaptors' understanding of the socio-cultural representations of the new environment and the ability to match them in their behavior in a specific situation.

The psychological and pedagogical adaptation of foreign students to the educational process of a university is the complex multi-level process of adapting foreign students to the requirements of the new cultural environment and the educational process in the conditions of foreign language communication and the ability of adaptants to correspond to them.

Consider the levels of psychological and pedagogical adaptation of foreign students to:

- the culture of another country;
- foreign language communication;
- the conditions of everyday life in the hostel;
- the conditions of study at the university;
- the academic group.

If we talk about the conditions for the successful adaptation of Ukrainian junior students to study at a university, we can indicate the following conditions: well-defined public work (purposeful, diverse, informative, business), motivation for educational and cognitive activity, a model of psychological and pedagogical support as a process of activity, aimed at creating psychological and pedagogical conditions for successful development, self-development while maintaining a maximum of freedom and responsibility for choosing a solution the subject of development; psychological and pedagogical support of students; development and implementation of a model of pedagogical support for the adaptation of foreign students at a university.

The problems faced by teachers when working with foreign students include the following:

- The lack of knowledge of Ukrainian or Russian languages. As a rule, only to the completion of the third year students acquire a significant vocabulary, begin to actively use their knowledge, communicate with the teacher.
- Poor preparation for professional and special disciplines (mathematics, physics, drawing, chemistry, etc.). Therefore, the lack of the necessary knowledge makes it impossible for foreign students to use conventional textbooks and manuals and reference books that are used at technical universities of Ukraine.
- Crucial difference among the types and methods of learning in Ukrainian and native universities.
- Lack of independent work skills. Some students can not make notes of lectures, work with sources of information and analyze large volumes of information. They cannot and sometimes do not want to use the university library.
- Thus, the beginning of professional training at Ukrainian higher educational institutions is characterized by significant

difficulties for foreign students in connection with an inadequate level of their adaptability to new cultural environment.

- Provision of personal life (registration measures, filling in various documents, questionnaires, forms without regard to the level of foreign students' acquisition (Russian/Ukrainian), legalization of documents on obtaining higher education abroad and others).

- Financial problems (general financial problems associated with a general shortage of money for studying at universities, technical problems of contract training fees, etc.).

- Some foreign students are not motivated enough to receive a certain specialty which reduces the pace of education, affects their success and, in the end, reduces the chances of receiving a job in a specialty.

- Foreign students need permanent pedagogical support for professional training whereas teachers of special disciplines are not always able to provide this support due to the lack of comprehensive educational and methodological support and the low level of pedagogical awareness of the teachers of the specialized disciplines impeding the effective growth of the professional training of foreign students [1, p. 209].

As for the pedagogical conditions encouraging the successful adaptation of foreign students at a university, they have following peculiarities:

- The interaction of the tutor, teachers, methodologists to assist foreign students at various social levels to adapt to the university and the new environment during the entire period of study;

- implementation of language training within the framework of the academic disciplines, considering those patterns that are extrapolated to the social group of foreign students;

- the use of oral and written speech of the Ukrainian language as a foreign regional geographic text in the classes, providing information on the methods of behavior in Russia, on accepted values, on the characteristics of relationships between people, on traditions and customs. It is recommended that the students study the information during training sessions in a relaxed atmosphere, discuss it and transfer it to other possible situations;

- using the experience of attaching Ukrainian students to foreign students to facilitate the process of adaptation at the university and the new socio-cultural environment;
- university-based creation of the center for supporting foreign students which solves issues of social adaptation, helps to harmonize the norms and rules of the new environment with existing ideas about the norms and values of foreign students;
- creation of a preparatory faculty designed for 1 year before the start of training foreign students in the main curriculum and providing for a paid basis [2, p.123].

An important factor in the light of the studying the phenomenon of adaptation of foreign students at the university is their acculturation. Acculturation is a natural process typical of any person during his entry into a foreign cultural environment. Therefore, acculturation is a cultural adaptation resulting from prolonged contact with other cultures [2, p.124]. Thus, it is important not only to create the conditions for successful psychological and pedagogical adaptation of foreign students to the educational process at the university, but also to introduce the host culture and preserve their cultural identity.

To ensure the successful psychological and pedagogical adaptation of foreign students to the educational process of the university, it seems reasonable to introduce into the educational process the psychological and pedagogical support of each student, which involves an observation system, questionnaires, a joint discussion of diagnostic results, informal communication of tutors, psychologists, teachers and students, acquaintance training, communication, teacher training studios, students keeping adaptation diaries, etc.

Thus, we can confidently say that at the present the most significant adaptation difficulties in the sphere of life of foreign students are connected precisely with the uncomfortable living conditions, despite the fact that the university administration makes certain efforts in this direction. Winning as a fundamental higher education, we lose in terms of arranging the life of students. Nowadays, it does not meet modern requirements and international standards. Accordingly, the task facing the university administration is to organize the social environment of foreign students in such a way that it does not distract from studying.

To ensure successful psychological and pedagogical adaptation of foreign students to the educational process of the university, it is necessary to use the system of observations, collaborative discussion of surveys' results, informal communication of tutors with the students, trainings for communication etc.

### References

1. Shalova N., Zarivna O., Khymai N. To the question of social adaptation of foreign students at technical university/ N. Shalova, O. Zarivna, N. Khymai // European humanities studies: State and Society – Krakow, 2018– Issue 4(II) –P.208–216.
2. Brinton D. M. Content-based second language instruction / D. M. Brinton, M. A. Snow, M. B. Wesche. – New York: Newbury House Publishers, 1989. – 241 p.

*Марина Шклярська*

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова  
м. Київ (Україна)*

### **СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ КРАЇНОЗНАВСТВА (НА ПРИКЛАДІ КРАЇНОЗНАВСТВА ІТАЛІЇ)**

Вивчення іноземної мови – це не тільки отримання знань в області граматики і лексики, але і знайомство з традиціями, з культурою та звичаями народу країни, мова якої вивчається. Тому країнознавство є невід'ємною і захоплюючою частиною.

Країнознавство завжди розглядалося як важлива частина процесу навчання іноземних мов, проте його роль і місце визначалися залежно від існуючих у той чи інший час методів і підходів.

Сучасний світ і модернізація процесу викладання іноземних мов у вищій школі передбачає використання сучасних методів і технологій при викладанні країнознавства країни, мову якої вивчають. Слід зазначити, що серед сучасних методів викладання викладачами і методистами надається перевага інтерактивним методикам викладання, коли студент є не простим слухачем, а активним творцем процесу навчання, здатним до взаємодії та активного спілкування. Інтерактивні технології, у яких закладено



потенціал розвитку, створюють необхідні передумови для формування культурної освіченості студентів.

Викладач сьогодення повинен знати і застосовувати новітні методи і технології викладання, щоб задовольнити потреби сучасних студентів, які швидко змінюються. Педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога. Студенту більш не цікаво навчатися у ВНЗ, де використовуються застарілі методи та технології, процес навчання для них стає нецікавим та сухим. Сьогодні на просторах інтернету можливо самостійно знайти інформацію на будь-який смак і для цього не потрібен викладач, особливо такий, що тільки може надавати інформацію, яку студенти можуть знайти самостійно.

Дуже сумно, коли на заняттях викладачі іноземних мов застосовують лише перевірені часом стандартні навчальні методи. Вимоги ж до заняття з іноземної мови з часом змінюються, постійно з'являються новітні методи навчання.

Роль викладача змінилась і тепер його роль більш творча і відповідальна, педагог не є більш просто “передавачем” і “контролером” інформації та знань, він стає наставником та провідником у цікавий сучасний світ знань та безмежний світ інформації. Він допомагає студентам розібратися у широкому різноманітті інформації, пропонує варіанти, напрямки та окремі моменти, на які потрібно звернути увагу, орієнтуючись на свій професійний досвід і враховуючи індивідуальні особливості кожного студента.

Так, для занять з країнознавства в інтернеті можна знайти дуже багато цікавого матеріалу (як українською мовою, так і мовою оригіналу) про культуру і мову інших країн. Існує дуже багато професійних сайтів, лінгвокультурних центрів, де можливо знайти спеціально підібрану, протестовану, адаптовану і розроблену для вивчення країнознавства іноземцями. Також можливо знайти дуже багато відео на різних сайтах, особливо на YouTube каналі: як професійно-пізнавальних, так і аматорських відео-блогів або передач. На мою думку, не використовувати такі інтерактивні досягнення при проведенні занять із вивчення країнознавства є неправильним і несправедливим по відношенню до сучасного студента.

Потрібно враховувати, що сьогодні набирає популярності дистанційне навчання на навчальних спеціальних інтернет-платформах. Завдяки цьому багато студентів можуть навчатися паралельно у декільках вузах, працювати, або ж бути відсутніми на стаціонарному навчанні з поважних причин.

Використання нових технологій інтернет простору надає можливість студенту самостійно вивчити й опанувати матеріал у зручному для нього місці і у зручний для нього час. Так, з історією, традиціями і культурою країни, мова якої вивчається, є можливість ознайомити студентів в цікавий для них спосіб, як на іноземній мові, так і на державній, в залежності від рівня знань студентів і вимог навчальних планів.

При проведенні занять з країнознавства Італії я використовую відео, які досить легко знайти на YouTube каналі. Саме цей відео канал є досить популярним серед студентів і безкоштовним. В YouTube (<https://www.youtube.com>) є дуже багато пізнавальних відео про цікаві місця, історичні події, традиції тощо.

Лінгвокультурний сайт для іноземців, які вивчають італійську мову - <http://www.edilingua.it>, де книжки та відео платні, але дуже яскраві і сучасні, дидактичні рекомендації для викладачів також дуже гарно підібрані з використанням сучасних методів і нових технологій. Кожен користувач може створювати і додавати свої відео, заняття і презентації.

Студент, дивлячись відео, може зануритися в дивовижний світ країни, побачивши все на власні очі. Програма Google Earth (<https://earth.google.com/web>) дає змогу пройти історичними пам'ятками і вулицями будь-якого міста, знаходячись вдома або в аудиторії. Цікавий світ знань починає оживати, а не бути тільки простою інформацією.

Для інтерактивного і цікавого вивчення країнознавства Італії сьогодні є дуже багато сучасних підручників:

- Cernigliaro M.A. L'Italia è cultura. Arte. Testi e attività per stranieri;
- Cernigliaro M.A. L'Italia è cultura. Musica, cinema e teatro. Testi e attività per stranieri;
- Cernigliaro M.A. L'Italia è cultura. Storia. Testi e attività per stranieri;
- Cernigliaro Maria Angela. Geografia. Testi e attività per stranieri;

- Cernigliaro Maria Angela. Letteratura. Testi e attività per stranieri;
- Cinzia Medaglia. La Bella Italia: Firenze, Siena e la Toscana;
- Cinzia Medaglia. La Bella Italia: Roma E Il Lazio;
- Cinzia Medaglia. La Bella Italia: Venezia, Treviso E Il Veneto;
- Cremonesi G., Bellini P. I come Italia; De Savorgnani Giulia. Italia per stranieri. Livello A2/C1;
- Mauro Tullio De. La cultura degli italiani;
- Mezzadri Marco, Pederzani Linuccio. Civiltà e cultura italiana per ragazzi;
- Noi Italia 2014. 100 statistiche per capire il paese in cui viviamo;
- Ziglio Luciana, Rizzo Giovanna. Espresso: Cartine d'Italia.
- Також я рекомендую відео з YouTube:
- Italiano per stranieri - Roma (con i sottotitoli) - <https://www.youtube.com/watch?v=NGTaqAey80o>
- Italiano per stranieri -Venezia (con sottotitoli) - <https://www.youtube.com/watch?v=hEA4U8ixvTc>
- Italiano per stranieri - Firenze (con sottotitoli) - <https://www.youtube.com/watch?v=YwK4eRwz9Y>
- Italiano per stranieri -Milano (con sottotitoli) - <https://www.youtube.com/watch?v=Rdx-3ELV-3I> тощо.

Сучасні технології допомагають студентам та викладачам більш яскраво, цікаво передати і пізнати країну, мова якої вивчається.

На заняттях можна давати додаткові завдання, щоб студент сам знаходив інформацію і виконував роль дослідника. На мою думку, це дуже ефективний метод, так як студент є не пасивним спостерігачем, а стає активним дослідником і доповідачем. У такий спосіб матеріал краще засвоюється і цінується студентом. Можливо запропонувати студентам самим робити відео доповіді, враховуючи, що відеоблогерство набирає зараз дуже великої популярності. Свої здобутки дослідницької роботи студент може в подальшому використовувати у майбутній роботі.

Отже, вважаю, що при проведенні занять в сучасному ВНЗ не має місця для таких явищ, як зазубрювання, бездумне вивчення

напам'ять текстів на іноземній мові, що не мають практичної цінності для майбутнього життя сучасного студента.

Якісна підготовка студентів не можлива без використання новітніх освітніх технологій. Сучасні технології в освіті – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, застосування телекомунікаційних та інформаційних технологій, використання інтернет-ресурсів, робота з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов (система мультимедіа), дистанційні технології в навчанні іноземних мов, проектна робота в навчанні, створення презентацій тощо.

### **Список використаних джерел**

1. Безлюдний Р.О., (2016) Специфіка викладання іноземних мов у немовних вузах/<http://eprints.zu.edu.ua/20095/1/58.pdf>
2. Скуратівська М.О. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у вищій школі України/ <http://intkonf.org/skurativska-mo-suchasni-metodi-ta-tehnologiyi-vikladannya-inozemnih-mov-u-vischiy-shkoli-ukrayini/>
3. Смовженко Л.Г. (2013) Інноваційні методи навчання іноземних мов студентів-філологів, Вид-во "Київський університет" Вип. 43, Ч. 4. С. 110-116.  
[http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/host/viking/db/ftp/univ/mikks/mikks\\_2013\\_43\\_04.pdf](http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/host/viking/db/ftp/univ/mikks/mikks_2013_43_04.pdf)

### **Інтернет ресурси:**

1. <https://www.youtube.com>
2. <http://www.edilingua.it>
3. <https://earth.google.com/web>

***Олена Шонь***

*Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
м. Тернопіль (Україна)*

## **COMMUNICATIVE LANGUAGE LEARNING TECHNIQUES FOR TEACHING HISTORY OF BRITAIN**

According to the curriculum, the main aim of foreign language learning is forming communicative competence. One of its elements is sociocultural competence. It includes knowledge of country studies, culture studies, background knowledge etc. and ability of using this knowledge in

the process of communication with representatives of different cultures. One of the core subjects for the English language students in Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University is the course in History of Britain taught in English. Being a short course learnt during the first year of study, it presents definite challenges for the students and teachers where one of the main challenges is teaching the subject in English for the students for whom this is not their native language. Other challenges include necessity to cover big amount of information in comparatively short time, managing large groups in practical classes and keeping the students involved, active and concentrated. Thus, it is important not only to maintain the students' knowledge of history of Britain throughout their studies but practice their English language skills. In our opinion, combining history and speech practice at the lessons can provide possible ways to meet the challenges and solve the problems.

The course syllabus of the English speech practice provides opportunities for connection with various aspects of British history, analysis of primary sources, studying personalities, establishing connection between past events and present developments. At the same time using communicative methods of the English speech classroom such as moving lines, information gaps, discussion groups, role plays, situation modelling etc. in history class helps to memorize data, define key historic facts, connections and consequences as well as develop students' speaking and writing skills.

One of the effective techniques the author frequently uses in the History of Britain classroom to keep all students engaged, boost discussion and encourage exchanging opinions is the "Diamond game". Students are divided into groups and each of them is given the set of 9 cards with the information on the topic studied. The instruction to the game is as follows: *"Take the 9 cards with the information on. Put the card that you think is the most important to form the first (top) row. Continue to place the cards in the following way: 2 cards in the second row, 3 cards in the third row, 2 cards in the fourth row and one card in the fifth (bottom) row. The last card should contain the least important information; cards in the same row have equal importance"*.

Here is the example of the game used for studying the topic "The main causes of the English Civil War". Usually the teacher prepares the cards before the lessons. However, it is also a good idea to suggest brainstorming possible reasons of the English Civil War, generalize

them and make the cards based on students' suggestions. The following are the examples of cards used in the game:

1. *“Charles I was short of money to run the country with. He forced nobles into lending him money against their wishes and sold titles and knighthoods for cash”.*

2. *“Charles I went into parliament and tried to arrest 5 M.P's who were in opposition to his views. They escaped. This was a gross misuse of his powers and rights”.*

3. *“Many people did not like or trust Catholics. Charles I married a catholic and appointed an Archbishop of Canterbury who supported catholic ideas in worship”.*

4. *“There was a catholic uprising in Ireland. Parliament did not trust the King to take control of the army in case it was used against them and so tried to take over control itself”.*

5. *“Charles I believed in the Divine right of kings and was unwilling to accept that parliament should be able to disagree with his own personal wishes”.*

6. *“Charles I tried to introduce a new prayer book to Scotland. This caused the Scots to raise an army and invade England. He recalled parliament to raise money for the war”.*

7. *“Charles I introduced unfair taxes such as the ship tax. This was normally paid only during periods of war and by people on the coast. He made everybody pay it even when there was no war to pay for”.*

8. *“Charles I dismissed parliament and only recalled them when he needed to raise more money. When recalled they tried to change the rules of what the king was able to do”.*

9. *“Despite problems with a lack of money, Charles I spent a lot of money on works of art and sculptures by artists such as Van Dyck and Rubens”.*

While students work in groups, the teacher monitors the discussion and participation. When the groups complete the task they present the results in turn agreeing or disagreeing with the other groups' opinions, give reasons of their choice. While discussing the topic and exchanging opinions students master the usage of vocabulary units “Debate and discussion”, improve the skills of spontaneous speech, develop speech etiquette. As the results of the author's observations show, students demonstrate better understanding of the causes and consequences of events when they discuss them while playing the “Diamond game”.

Creative writing assignments are also efficient in the history classroom. Students are given a variety of tasks based on the topics studied. The following are sample tasks.

1. Write a newspaper report of an important historic event (e.g.: execution of King Charles I; signing Magna Carta etc.).

2. Write a blog entry / a series of text messages from the point of view of a definite historical character about a certain historic event your character witnessed.

3. Write an argumentative essay on one of the controversial topics (e.g.: Reformation in England; execution of Mary, Queen of Scots; personality of King Richard III etc.).

4. Write a monologue of a definite historical character at an important / critical moment of their life.

Such tasks are certain to boost students' creativity as well as consider certain topics in depth, develop their ability to analyze information, single out the key facts and interpret them in various types of writing. Further tasks can include analysis of differences in interpretation of historic events in documents and fiction.

Thus, as the results of the author's research show, the connection of the and English speech practice and History of Britain subjects is beneficial for students as it gives them possibility to master their language skills while learning the history of the English-speaking community and this connection provides the basis of forming students' linguistic, social and cultural competence.

*Валентина Шульгіна,  
Національний авіаційний університет  
м. Київ (Україна)*

### **СПІВВІДНОШЕННЯ ТЕРМІНІВ «ЗНАЧЕННЯ», «ІНФОРМАЦІЯ», «ІНФОРМАТИВНІСТЬ» У ЛІНГВІСТИЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

У лінгвістичній науці між поняттями «інформація» й «значення», що виступають фундаментальними поняттями не лише лінгвістики, а й інших інформологічних наук, існує певна термінологічна неузгодженість: від повного ототожнення значення з інформацією [30], до закликів не змішувати ці поняття [31; 27, с. 130 -153].

О.Селіверстова, розуміє під значенням лінгвістичного знака «набір відомостей, які обов'язково одержить людина, що володіє певною мовою, при сприйнятті знака, який означає, представленого в звуковому чи графічному ланцюжку» [27, с. 130], тобто, на думку О.Селіверстової, значення мовного знака формується на основі *лише* (курсив наш – *Ш.В.*) інформації, що передається через означуване цього знака [27, с. 152] і є обов'язковим для усіх членів мовного колективу [27, с. 134]. За О.М.Селіверстовою, значення слова складається з таких елементів: смислових (інформація, що говорить про денотат слова чи про описувану ситуацію в цілому), стилістичних, експресивних та конфігуративних [27, с. 146, с. 153]. Оцінна та емоційно-оцінна інформація розглядається як різновиди смислового елемента значення [27, с. 146].

В.З.Дем'янков диференціював значення й інформацію так: «Значення й інформація – зовсім різні речі. Адже значення притаманне навіть неінформативним повідомленням. Для системи обробки інформації не має значення, чи обробляється сонет Шекспіра чи матриця чисел. Важливо лише, щоб повідомлення було інформативним, тобто контрастувало на фоні альтернативного вибору знаків, вкладалося у складений задалегідь код. Інформаційній системі, на відміну від системи значень, не притаманні такі поняття, як невизначеність, полісемія, метафора і конотації» [11, с. 20]. З останньою думкою щодо інформаційних систем навряд чи можна погодитися, адже мова – теж інформаційна система, якій якраз і притаманні явища, виключені В.З.Дем'янковим з числа властивостей узагальненої інформаційної системи. Напевно, дослідник мав на увазі не усі види інформаційних систем, а лише автоматизовані.

В.А.Звегінцев, типологізуючи мовні значення (лексичні, граматичні, експресивно-стилістичні і деякі інші), пов'язує їх з поняттям семантичної інформації, що передається лексичними і граматичними значеннями, й естетичної інформації, що передається стилістичними значеннями [13, с. 123].

Погляд на значення, як ключове поняття семантики під інформаційним кутом зору, набуває для когнітивістики особливої **актуальності**.



З огляду на розбіжності у сприйнятті лінгвістами понять «значення», «інформація», «інформативність» метою статті є з'ясування співвідношення між ними.

У лінгвістичній науці під значенням розуміють «об'єкт лінгвістичної семантики й суміжних із нею галузей мовознавства, а також логіки, філософії, психології, соціології і т.ін.» [24, с. 169].

Вітчизняні психолінгвісти розуміють під значенням «форму узагальнення дійсності» [18, с. 290], відношення [19, с. 195], «внутрішню сторону слова» [10, с. 9].

У сучасних семіотичних дослідженнях, які позначені увагою багатьох лінгвістів (А.В. Бондарко; Ю.Д. Апресян; В.В. Петров; Дж.Лайонз та ін.), відсутня єдина точка зору на значення, зумовлена різноаспектністю його сприйняття різними дослідниками. Під терміном «значення» розуміють:

- структуровану цілісність власне мовного (синтаксичного), емоційного і раціонального (логічного) [17, с. 80]
- психоментальний фрагмент колективної етносвідомості, закріплений за певною мовною формою [27, с. 169].
- об'єднання лінгвістичних і екстралінгвістичних знань, явної і фонової інформації [25, с. 9] та ін.

При цьому розбіжності зустрічаються у віднесенні значення до мови [2, с. 395; 8, с. 352-359 та ін.] чи до мовлення [21, с. 15; 12, 277 та ін.].

У межах поняття «значення» розрізняють такі основні типи значень: лексичне і граматичне, головне і другорядне, пряме і переносне. Крім цього, з позицій критерію номінативної ознаки виділяють пряме номінативне значення і похідне (переносне, похідне), за ступенем узагальнення – актуальне і віртуальне значення [15, с. 57-61], за «характером інформації» – денотативне, сигніфікативне, конотативне і синтаксичне значення слова [Див.: 17, с. 81-82]. При цьому під синтаксичним значенням розуміють відношення слова-знака до інших слів-знаків на синтагматичній вісі [Див: 17, с. 82].

Ю.Д. Апресян виділяє особливе, що не виділяється словниками, «інформаційне значення» у російських дієслів, які традиційно відносять до дієслів фізичного сприйняття *видеть* і *слышатъ* (*Я видел его новую книгу (картину); Я слышал его доклад о геноме человека*) [1, с. 23].

В.А. Звєгінцев, вважаючи лексичне значення не реалізацією, а потенцією реалізації у певному напрямі [13, с. 125], пов'язував значення слова з його сполучувальними властивостями: «У плані чисто лінгвістичному значення слова визначається його потенційними можливими сполученнями з іншими словами, які складають так звану валентність слова. Сукупність таких можливих сполучень слова фактично й зумовлює існування лексичного значення як об'єктивно існуючого явища або факту системи мови» [13, с. 123].

Поряд з такою увагою до проблеми значення, окремі лінгвісти поняття значення не визнають, принаймні відносно певних мовних одиниць. Так, наприклад, Е. Бенвеніст, визначаючи значення одиниці лише як властивість такої одиниці, яка здатна бути складовою частиною одиниці вищого рівня, не визнає значення речення на тій підставі, що воно не здатне виступати в ролі складової частини [5]. Схожу позицію займає в оцінці значення і І.В. Арнольд: «Значення мовної одиниці є її здатністю входити до складу одиниць вищого рівня, беручи участь у їх інтеграції...Тобто значущі елементи повинні об'єднуватися в значимі, граматично і семантично правильні ланцюжки» [2, 13].

На нашу думку, такий підхід є свідченням невинного змішування семантичного та структурного підходів до проблеми значення.

У лінгвістичних дослідженнях порушувалося питання про співвідношення понять «значення» і «значимість» [12, с. 277; 28, с. 117-118; 16, с. 459-460].

В.А.Звєгінцев, вважаючи значення одиницею мовлення, «значимість» відносив до властивостей мови: «...Мова не знає значення, як його звичайно розуміють. Значення є одиницею мовлення. А що стосується мови, то йому властива тільки «значимість» [12, с. 277]. Ф. де Соссюр трактує категорію значимості, як породження мовної системи [28, с. 117-118]. Дж. Лайонз «значимість» морфологічних категорій, пов'язував слідом за Аристотелем, тільки з «головними частинами мови» – іменниками, дієсловами, прикметниками і прислівниками [16, с. 459-460].

Ще Т.П.Ломтев закликав «принципово розрізняти лексичне значення слова і значення тієї одиниці повідомлення, що передає окрема форма слова в окремому реченні. Ці два значення пов'язані

між собою, але не тотожні. Різницю між ними Т.П.Ломтев вбачав у тому, що «лексико-семантичне значення слова існує незалежно від речення; одиниця повідомлення виникає та існує тільки в реченні» [20, с. 56]. На противагу погляду Т.П. Ломтева висловлюється думка про те, що значення і особливо лексичне значення слова повністю розкривається лише в контексті [3, с. 157].

П. Сгалл, розглядаючи співвідношення понять «значення» і «зміст», узагальнив бачення класичними європейськими представниками різниці структурної лінгвістики в зазначених поняттях:

а) мовне значення протиставляється онтологічному (когнітивному) змісту як структура, типова для мови і зумовлена мовою, а не людським знанням;

б) мовне значення розуміють як таке, що залежить від мови, тоді як когнітивні структури універсальні, більш чи менш схожі для різних мов;

в) мовне значення розглядається як «функція» (невраховуючи неоднозначність) мовної системи і її структур (наприклад, структури речення), тоді як екстралінгвістичний зміст залежить від використання подібних структур у мовленнєвому акті або тексті (наприклад, реальні висловлювання одного і того ж речення можуть розрізнятися за змістом)» [23, с. 386].

Поняття «значення» тісно пов'язане з поняттям функції й у вітчизняній лінгвістиці (В.Г. Гак, О.В. Бондарко, І.Р. Вихованець, В. Дресслер, Е. Вюнстер, Дж. Малдер, Ф.С. Бацевич та ін.).

Цей зв'язок сприймається по-різному: як те, що протиставляється семантиці мовної одиниці (Л. Блумфілд, Г.Золотова) і що більш прийнятне для нас - як такий, що є тотожним семантичному (представники Празької лінгвістичної школи (Й. Вахек, В. Скалічка, Ф. Данеш): «У розумінні наших лінгвістів термін «функція» використовується тоді, коли йдеться про значення (функція слова, речення) або про структуру смисловних одиниць (функція фонем)» [9, с. 249]. Остання точка зору, при якій об'єднання мети, засобу і носія певної функції являють собою одну з визначальних ознак функціональної лінгвістики [29, с. 343], набула подальшого розвитку в роботах О.В. Бондарка, який розглядав функцію мовної одиниці «з одного боку, як здатність виконувати певне призначення (зокрема, як «згорнутий» потенціал функціонування цієї одиниці), а з іншого –

як результат функціонування, тобто реалізована, досягнута мета» [7, с. 20]. Звідси випливало протиставлення О.В. Бондарком функції-потенції, що належить до сфери мови, і функції-реалізації, що належить до сфери мовлення. Функціональна концепція О.В. Бондарка полягає в тому, що мовець для досягнення певної комунікативної мети повинен використовувати мовні одиниці, наділені певними функціональними можливостями, які отримали назву «функціональний потенціал», тобто можливі функції мовної одиниці, які визначають її поведінку у висловленні та в мовленні і охоплюють семантичні, емоційні, експресивні, стилістичні функції [8, с. 352-359]. Серед семантичних функцій, визначених О.В. Бондарком, особливе місце, на нашу думку, займають функції інформаційні, причому на рівні мовної системи (функції-потенції) вони представлені різними типами неактуалізованої (пасивної, потенційної) інформації, тобто йдеться про реалізацію у системі мови інформативності як лінгвістичної категорії, яка на рівні мовлення (функція-реалізація) репрезентується конкретною інформативністю як властивістю мовленнєвої одиниці.

О. Селіверстова застерігала від змішування термінів «значення» і «поняття»: «Не всі компоненти, що складають поняття, виявляються в інформації слова, і, значить, поняття не є тотожним значенню» [27, с. 140]. Тим більше, що «значення, – як підкреслював В.А.Звегінцев, – є національними категоріями, а поняття – позанаціональними» [12, с. 62], ментальними.

Зацікавленість лінгвістів когнітивними структурами концептуалізації дозволили їм по-новому подивитися на проблему значення. О.В. Бондарко розумів під *значенням* природну властивість мовного знака співвідноситись зі світом та його реаліями через мисленнєво-пізнавальну діяльність людини [6, с. 8]. Тлумачення значення через поняття «концепт» належить М.В. Нікітіну: «Значення є концепт, зв'язаний знаком» [20, с. 6]. Різницю між концептом і значенням М.В. Нікітін вбачав у тому, що концепти, звернені до світу, конструюються з відображених елементів реального світу, а значення звернене до знака, який виражає і називає концепт, звертає концепт до знака. Такий звернутий до знака концепт стає значенням, набуваючи статусу змістової сторони знака» [23, с. 57].

П. Сталл відносить значення і зміст до системи мови, в той час, як когнітивний зміст, на його думку, до системи мови не належить [25, 395].

Такий підхід дозволяє О.Л. Бессоновій вважати значення, відображене концептуальними структурами, ширшим за значення, яке є центром уваги в семантичних дослідженнях [4, с.3].

Ще в 60-х рр ХХ ст. В.А. Звегінцев підкреслював: «розглядаючи питання про структуру значень і структуру світу дійсності, ми повинні рахуватися з наявністю трьох величин: світу дійсності, світу понять і світу значень. Ці розміри в такий спосіб співвідносяться один з одним (в аспекті порушеного нами питання): світ дійсності є вихідна величина, світ понять обумовлюється процесом пізнання світу дійсності і прагне бути адекватним йому, відтворити його структуру; світ значень є той конкретний спосіб, яким фіксується в мові світ понять, він видозмінюється від мови до мови, унаслідок чого структура значень не тільки ніколи не повторюється в різноманітних мовах, але і ніколи не тотожна структурі понять, що перебуває поза мовою й утворює логічну основу всіх мов. Звідси випливає, що структура значень не повторює структуру зовнішнього світу» [12, с. 62], тобто не відображає ментально-концептуального простору, на відміну від інформації, яка, будучи «схоплена знаком» [4, с. 305], формує вербалізований концепт, поняття про який і подається шляхом його вербалізації.

З урахуванням інформаційного підходу тріада В.А.Звегінцева потребує подальшого доосмислення: всі три елементи – світ фізичний, світ понятійний (ментальний), світ значень (світ структурний, формальний) – здатні бути покритими категорією інформативності. При цьому універсалії, логічні основи мови, необхідні кібернетиці, криються у світі ментальному, тобто саме у світі понять, що співвідноситься з концептуальною інформацією і являє першочерговий інтерес для розробників інтелектуальних систем і їхнього програмного (насамперед, лінгвістичного) забезпечення. Світ значень (структурний світ), що співвідноситься з граматичною інформацією, виконує допоміжну функцію, тому що є лише засобом, знаряддям передачі концептуальної інформативності у конкретному мовному просторі.

Інформація є суттю змістового аспекту будь-якого мовного знаку як комунікативного знаряддя забезпечення інформаційної функції мови, який на відміну від його формального аспекту, на нашу думку, логічно називати *змістом*. Зважаючи на це, слід зауважити, що метою використання у мові знаків (без урахування специфіки сприйняття знака конкретним адресатом) є передача саме інформації (різних типів), а не передача значення. Формування значення розцінюється нами як етап сприйняття інформації адресатом. Такий підхід узгоджується з тлумаченням значення, що подається у Семіотичному словнику Т. Мальдонадо, як біполярного комплексу компонентів: денотативного (референційного) й конотативного (емотивного), тобто суб'єктивного ставлення інтерпретатора до представленого знаком референта» [32]. Тож інформація, на наш погляд, – це референт (денотат), а значення – інформація + сегмент конотації, що стосується окремих властивостей адресата. Повністю конотаційна сторона знака виявляється в умовах дії ще й екстралінгвальних чинників при формуванні смислу мовної одиниці.

Інформативність і значення – поняття не тотожні, як не тотожні поняття «інформація» і «значення». Значення у семантиці обов'язково має семіотичне підґрунтя. Інформація знака може бути пасивною і активною. Значення – це активізована адресатом інформація під впливом, наприклад, такого фактору, як знання мовного коду. Інформативність же, що ґрунтується на інформації, яка передається не лише знаками (вербальна інформація), а й екстралінгвальними засобами, тобто спирається на семіотичну складову у її поєднанні з комунікативною складовою, є більш широким, таким, до складу якого значення входить на правах компонента.

Тож, виходячи з викладеного, можна говорити про те, що *інформативність як лінгвістична категорія* пов'язується з формальним, об'єктивним, універсальним складником будь-якої мовної одиниці, яка ґрунтується на знаковій системі цієї мови і практично не залежить від контекстуальних та ситуативних характеристик, в тому числі і від характеристик мовців. Лінгвістична категорія інформативності співвідноситься з явищами реального світу через когнітивні структури концептуалізації, що в свою чергу виступають інструментом зв'язку між мовою і мисленням.

*Інформативність як властивість мовної одиниці* потребує врахування єдності значення (актуалізованих адресатом типів інформації, що передаються мовним знаком), і екстралінгвальних факторів, що супроводжують комунікативний процес.

### Список використаних джерел

1. Апресян Ю.Д. Акциональность и стативность как сокровенные смыслы (охота на оказывать)// Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура: Сб. статей в честь Н.Д. Арутюновой/ Отв. ред. Ю.Д.Апресян. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 880. – С.13-33.
2. Арнольд И.В. Эквивалентность как лингвистическое понятие// Иностранные языки в школе. – 1976. - №1. – С. 11-18.
3. Богуславский В.М. Семантико-стилистическая группа слов, соотносимых с одним понятием //Синонимы русского языка и их особенности. – Л.: «Наука» Ленинградское отд., 1972. – 243с. – С.154-183.
4. Бессонова О.Л. Оцінний тезаурус англійської мови: когнітивний і гендерний аспекти: автореф. дис...докт. філол. наук – К, 2003. – 28 с.
5. Бенвенист Э. Уровни лингвистического анализа //Новое в лингвистике, вып. IV, М., «Прогресс», 1965.
6. Бондарко А.В. К проблеме соотношения универсального и идиоэтнического аспектов семантики // Вопросы языкознания. – 1992, №3.
7. Бондарко А.В. К теории функциональной грамматики// Проблемы функциональной грамматики. – М., 1985.
8. Бондарко А.В. Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка. – М., 2002. – С. 352-359.
9. Вахек Й. Лингвистический словарь Пражской школы. – М., 1964. – 350 с.
10. Выготский Л.С. Мышление и речь: Психологические исследования. – М.: Лабиринт, 1996. – 416с.
11. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода//ВЯ, 1994. №4. – С. 17 – 33.
12. Звегинцев В.А. Теоретическая и прикладная лингвистика. – М.: Просвещение. 1968. – 336с.
13. Звегинцев В.А. Семасиология, М., 1957. – 322с.
14. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М., 2004. - 560с.
15. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 350 с.

16. Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику / Лайонз Джон. – М.: Прогресс. – 1978. – 543с.
17. Левицкий В.В. Семасиология. – Винница: Нова книга, 2007. – 512с.
18. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. – М., 1965.
19. Леонтьев А.А. Психология общения: Учеб.пособие для студ.- психологов, Тарту: Тарт. ун-т, 1974. – 219 с.
20. Ломтев Т.П. Основы синтаксиса современного русского языка. - М.: Учпедгиз 1958. – 166 с.
21. Мартине А. О книге «Основы лингвистической теории» Луи Ельмслева. - Сб. «Новое в лингвистике», вып. 1, М., 1960.
22. Никитин М.В. Лексическое значение в слове и словосочетании. – Владимир, 1974.
23. Никитин М.Н. Развернутые тезисы о концептах// Вопросы когнитивной лингвистики, №1, 2004.-С. 53-64.
24. Петров В.В. От философии языка к философии сознания (Новые тенденции и их истоки) // Философия, логика, язык: Пер. с англ. и нем. (Сост. и предисл. В. В. Петрова). – М.: Прогресс, 1987. – С. 5 – 6.
25. Сталл П. Значение, содержание и прагматика. // Новое в зарубежной лингвистике: Вып 16. Лингвистическая прагматика. Сб-к: Пер. с разн. языков. – М.: Прогресс, 1985.– С. 384-398.
26. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716с.
27. Селиверстова О.Н. Значение слова и информация // Теория речевой деятельности». – М., 1968. – С. 130-153.
28. Соссюр Ф.де. Курс общей лингвистики// Соссюр Ф.де. Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977. - 495 с.
29. Daneš F. J pojmu “jazykovu prostredok”// Slovo a slovesnost. – 4. - 1967.
30. Fodor J.A. Concepts: wehare cognitive science went wrong. Oxford: Clarendon Press, 1998.
31. Cybernetics. Transaction of the Eight Conference. N.Y., 1952.
32. Maldonado Th., Vietrag zur Terminologie der Semiotik, Ulm, 1961.

**Ольга Шум**

*Національна академія прокуратури України  
інститут підвищення кваліфікації прокурорів  
м. Київ (Україна)*

## **ІГРОВІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК СПОСІБ ПОДОЛАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО БАР'ЄРА**

Щороку збільшується кількість наукових досліджень, присвячених питанню використання ігрових методик під час



викладання іноземних мов для студентів вищих навчальних закладів та слухачів підвищення кваліфікації з метою визначення їх ефективності у подоланні комунікативного бар'єра. Не в останню чергу це пов'язано з інтенсивними процесами реформування системи вищої освіти відповідно до європейських стандартів та впровадженням нових форм, методів та технологій викладання та активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається.

Проблеми використання ігрових методик просвітили свої розвідки І. Бім, Н. Дем'янова, Н. Кудикіна, В. Редька, Т. Шапотюк та інші.

У своєму дослідженні щодо використання ігрової діяльності у методиці викладання англійської мови Т. Шапотюк зазначає, що ігрова діяльність є провідним містком у методиці викладання іноземної мови і сприяє формуванню позитивних якостей особистості, активної життєвої позиції студента в колективі та суспільстві. Гра як засіб, який гарантує позитивний емоційний стан, підвищує працездатність і зацікавленість педагогів і студентів, на відміну від монотонного виконання певних завдань. Істотне місце відводиться ігровим методикам, зокрема організації рольових і ділових ігор. При цьому у грі не лише максимально підкреслюються суспільні функції індивідуума, а й на практиці відбувається перевірка набутих знань [1, с. 217].

У педагогіці найавторитетнішим теоретиком ігрової методики під час навчання прийнято вважати Д. Ельконіна, який у свою чергу визначає чотири функції гри в освітньому процесі: 1) засіб розвитку мотиваційно-споживацької сфери; 2) засіб пізнання; 3) засіб розвитку розумових дій; 4) засіб розвитку довільної поведінки [4, с. 45]. Ідеться не лише про використання рольових та ділових ігор під час вивчення іноземних мов, які дозволяють максимально наблизити студента до реальної комунікативної ситуації, а відповідно й підвищити рівень засвоєння та опанування лексичного матеріалу, а також використання окремих ігрових завдань з метою швидкого та ефективного подолання комунікативного бар'єра.

Однією із найефективніших, на нашу думку, можна вважати гру *Alias*, яку можна використовувати під час практичних занять з іноземних мов у вигляді різних вправ на тренування лексичних умінь та навичок. Гра проста у застосуванні, оскільки побудована

на використанні карток зі словами, які залежно від вибору викладача / модератора можна перекладати, шукати синоніми чи антоніми, пояснювати тощо. За аналогією *Alias* (прим. скажи інакше) відповідно до того, яку іноземну мову вивчають та яку лексичну тему розглядають можна самостійно скласти лексичні картки, створюючи окремі лексико-семантичні поля (прим. сукупність пов'язаних лексичних одиниць, які об'єднані за змістом і відображають поняттєву, предметну та функціональну подібність позначуваних явищ). Таким чином, можна ефективно розвивати навички говоріння під час пояснення слів та розуміння під час угадування лексичних одиниць, наприклад:

**Таблиця 1.** Картки загальної тематики

<ul style="list-style-type: none"> <li>★ fresh</li> <li>★ headphones</li> <li>★ a cat</li> <li>★ to offer</li> <li>★ to</li> <li>underestimate</li> <li>★ typical</li> <li>★ a shooting</li> <li>star</li> <li>★ slim</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ a symbol</li> <li>★ canned food</li> <li>★ USA</li> <li>★ a family</li> <li>★ a receipt</li> <li>★ a candidate</li> <li>★ game</li> <li>★ console</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ an elder brother</li> <li>★ fatherland</li> <li>★ a collar</li> <li>★ a trial test</li> <li>★ snow white</li> <li>★ a visiting card</li> <li>★ magnificent</li> <li>★ a palace</li> </ul>
--	---	--

Такі та аналогічні картки можна використовувати під час занять для студентів та слухачів будь-яких спеціальностей, наприклад:

**Таблиця 2.** Тематичні картки

<ul style="list-style-type: none"> <li>★ manhunt</li> <li>★ treason</li> <li>★ shooting</li> <li>★ suspect</li> <li>★ evidence</li> <li>★ autopsy</li> <li>★ smuggling</li> <li>g</li> <li>★ victim</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ to bail out</li> <li>★ to arrest</li> <li>★ to detain</li> <li>★ to do time</li> <li>★ mutilate</li> <li>★ to detect</li> <li>★ to find smb</li> <li>guilty</li> <li>★ to exercise one's</li> <li>right</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ robbery</li> <li>★ arson</li> <li>★ blackmail</li> <li>★ bribery</li> <li>★ calumny</li> <li>★ desertion</li> <li>★ espionage</li> <li>★ hi-</li> <li>jacking</li> </ul>
--	---	---

Також слухачі можуть попередньо отримувати завдання щодо пояснення певних слів та висловів у разі, якщо рівень володіння іноземною мовою або лексичною темою є низьким, наприклад:

**Таблиця 3.** Приклади пояснень лексичних одиниць

<p><u>Treason</u> It is criminal disloyalty to the state. It is a crime that covers some of the more extreme acts against one's nation or sovereign.</p>	<p><u>To do time</u> It means to be in a prison for a period of time; to serve all or part of a prison sentence.</p>	<p><u>Blackmail</u> It is the action, treated as a criminal offence, of demanding payment or another benefit from someone in return for not revealing compromising or damaging information about them.</p>
--	--	--

На прикладі використання вищенаведених карток робимо висновок, що переваги використання ігрових технологій у викладанні іноземних мов сприяють активному залученню слухачів до мовленнєвої діяльності; мотивації у навчальному процесі, що дозволяє більше концентруватися і довший період часу не відволікатися від діяльності; підвищенню імовірності успішного досягнення навчальної мети; швидкому та ефективному подоланню комунікативного бар'єра. Погоджуємось із думкою науковців, що використання ігрових методик значно покращує результати навчальної діяльності та позитивно впливає на навчальну поведінку слухача через підвищення мотивації, стимулюючи його навчальну активність під час процесу опанування іноземних мов.

Отже, ігрові методики навчання іноземних мов мають свою специфіку, яку варто враховувати у процесі іншомовної підготовки. Використання ігор різної специфіки та спрямованості у комплексі з іншими вправами та самостійно дає можливість визначити саме ті прийоми, форми та засоби навчання, які приведуть до успішного вирішення визначених завдань. Перевага багатьох завдань, спрямованих на розвиток лексичних навичок, полягає у тому, що вони є універсальними й одні й ті ж картки можуть бути використані для різних активностей. Ми схилиємось

до думки, що на заняттях з іноземних мов доречно застосовувати нетрадиційні комбіновані форми їх проведення, які спрямовані на підвищення інтересу до навчання за допомогою нових форм організації їх діяльності.

### Список використаних джерел

1. Шапотюк Т. Ігрова діяльність у методиці викладання англійської мови / Тетяна Шапотюк // Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. – №1(52), 2016. – С. 217-220.
2. Шум О. Метод гри під час навчання працівників органів прокуратури іноземним мовам / Ольга Шум // Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура: збірник наукових праць / за заг. ред. А. Г. Гудманяна, О. В. Ковтун. – К.: НАУ, 2017. – С. 430-434.
3. Шум О. Методи подолання комунікативного бар'єра з урахуванням основних принципів андрагогіки / Ольга Шум // Актуальні проблеми іншомовної підготовки фахівців у сфері національної безпеки. – Київ: ВДА, 2019. – С. 95-97.
4. Эльконин Д. Психология игры. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
5. Philips B.D. Role-playing games in the English as a Foreign Language Classroom / B.D. Philips. – Crane Publishing Ltd., 2004. – 729 p.

*Наталія Юрченко*

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова  
м. Київ (Україна)*

### ЯВИЩЕ ПОЛІСЕМІЇ В ДІАХРОНІЇ ТА СИНХРОНІЇ

В останні десятиліття в лінгвістичній науці вчені все більшу увагу звертають на семантичні зміни в лексиці та більш детально вивчають множину значень багатозначних слів. У мовознавстві цим питання присвячені численні наукові дослідження, що опубліковані українськими дослідниками: В. Левицьким, М. Кочерганом, О. Огуєм, Н. Поповою.

Семантичні процеси характеризують мовне явище, що акумулює в собі об'ємну мовну інформацію в ході історії. Н. М. Попова у своїй статті зазначає що «найбільш ефективним засобом для накопичення інформації з когнітивного погляду є полісемія як семантична категорія із польовою структурою, що має ядро та периферію» [4, с. 84].

Вивчення семантики багатозначних слів варто розглядати з позицій синхронії та діахронії. Вивчення семантичних процесів, заснованих на зміні ставлення носіїв мови до тих чи інших предметів, явищ навколишньої дійсності. Тому саме ці підходи дозволяють проаналізувати процеси зміни семантики слів та якісні зміни оцінного компонента значення лексичної одиниці. Аналіз сукупності значень у лексикографічних джерелах, де зафіксовані різні історичні етапи існування слова, дозволяє розглядати мовне явище в його історичному розвитку.

Розглянемо позиційні думки вчених на підходи до дослідження багатозначного слова.

Визначаючи термін «лексична полісемія» як властивість слова мати більше ніж одне значення, В. Левицький наголошує на тому, що це важливе мовне явище має універсальний характер і тому властиве всім природним мовам. Він підкреслює, що найважливішою ознакою полісемії є наявність зв'язків між окремими значеннями слова. Цю властивість полісемічного слова він називає семантичною цілісністю. Особливою характерною рисою полісемантів є відсутність встановлених меж між окремими складниками семантичної структури слова, нечіткість, розмитість і невизначеність, дифузність лексичного значення [2, с. 55]. Саме це в подальшому забезпечує можливість семантичного розвитку слова та його функціонування в мові в її історичному розвитку. Але ця риса одночасно ускладнює дослідження та способів подання у словниках сукупності значень полісеманта. Тому для кращого та більш глибоко розуміння цього явища О. Д. Огуй пропонує розглядати явище полісемії в синхронії та діахронії. Учений наголошує, що це дозволить проаналізувати складові частини синтетичної мовної діяльності (мови та мовлення) та провести їх подальший синтез [3, с. 6].

Варто проаналізувати, у чому ж полягає різниця використаних вченим підходів. Який з них дозволить вивчати мову на певному часовому зрізі або в її історичному розвитку протягом тривалого часу, або покаже закономірності. Саме для визначення закономірностей О. Д. Огуй вводить ще й спосіб панхронії.

Для початку визначимось з поняттями синхронія, діахронія та панхронія. Скористаємося визначеннями М. П. Кочергана.

Синхронія (від гр. *syn* "разом" *chronos* "час", тобто "одночасність") – це 1) стан мови в певний момент її розвитку, в

певну епоху; 2) вивчення мови в цьому стані (в абстракції від часового чинника).

Діахронія (від гр. *dia* "через" і *chronos* "час", тобто "різночасність") – це 1) історичний розвиток мови; 2) дослідження мови в часі, в її історичному розвитку.

Отже, синхронія – це горизонтальний зріз (вісь одночасності), а діахронія – вертикальний зріз (вісь послідовності) [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 21].

Панхронія розглядає лінгвістичні явища як загальні (універсальні), позачасові, які властиві в цілому людській мові. Цю думку підтримує і Н. М. Попова, яка наголошує, що застосування такого підходу до вивчення багатозначності слів дозволяє стверджувати, що «континуум розвитку прототипного ядра концепту відображається в появі нових семантичних відтінків значення в лексем, що репрезентують концепт» [4, с. 86].

Так, у синхронії явище полісемії О. Д. Огуй визначає як «...процес та результат постійного вжитку певного звукового формативу у відмінних використаннях, які створюють відповідну сітку нормативного вживання слова» [3, с. 21]. Тобто, вивчаючи полісемію завдяки застосуванню синхронного підходу, ми реєструємо різні значення багатозначних слів, їх цінності та характер їх зв'язків між собою. Значення, що першим спадає на думку, або яке можна зрозуміти без особливого контексту, може репрезентувати всю смислову структуру слова. Саме це значення називається основним, центральним чи головним; воно розміщене першим в синхронічних словниках. Інші значення називаються периферійними або незначними.

У межах діахронного аспекту досліджуване явище проявляється «як використання історично ідентичного слова для вираження різних понять. За змістом полісемія є результатом процесуальних семантичних змін, частково відповідаючи визначенням семантичних змін та семантичної деривації. [3, с. 21]. Тобто, якщо полісемант розглядають діахронічно, то центральним фактором стає його історичний розвиток, зміна значення.

Значення, яке зареєстроване вперше в мові, у такому випадку називається первинним і реєструється першим в історичних словниках. Інші значення є вторинними, похідними і розташовуються після первинного. Унаслідок історичної мінливості семантичної структури багатозначного слова первинне

значення слова може зникнути з часом або не бути найбільш репрезентативним для всієї структури, або одне з вторинних значень може стати основним.

Використання синхронічно-діахронічного підходу у вивченні полісемії та інших мовних явищ, на думку Н. М. Попової, «здатне значно розширити можливості дослідників та пояснити процеси взаємодії мови і мислення».

Отже, розвиток багатозначного слова досліджується з точки зору синхронії та діахронії. Діахронія – це дослідження процесів, що характерні мові історично впродовж усього розвитку. Синхронія – зв'язки та відношення між словами в певний історичний проміжок. Аналіз багатозначного слова в синхронії та діахронії дозволяє вловити численні зміни, що відбуваються з часом в навколишньому середовищі та в людському мисленні, особливо чітко ці зміни простежуються за даними історичних і етимологічних словників, за текстами, що написані в різний період часу.

### Список використаних джерел

1. Кочерган М. П. Загальне мовознавство. Київ, 2006. 464 с.
2. Левицкий В. В. Семасіологія. Вінниця, 2006. 512 с.
3. Огуй О. Д. Системно-квантитативні аспекти полісемії в німецькій мові (синхронія, діахронія та панхронія). Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філологічних наук. Київ, 2000. 36 с.
4. Попова Н. М. Явища полісемії у світлі синхронно-діахронного аналізу концептів. *Science and Education New Dimension. Philology*. 2014. Вип. 29. С.84–87.

**Вікторія Юшак**

*Східноєвропейський національний університет  
імені Лесі Українки  
м. Луцьк (Україна)*

### ДО ПИТАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ВЛАСНИХ ІМЕН

Процес номінації, незалежно позитивної чи негативної конотації, завжди є селективним процесом. Номінативний акт передбачає вибір із-поміж кількох однієї найвагомішої ознаки, яка, на думку номінатора, найкраще відображає особливості об'єкта номінації. Номінатор обирає мовні засоби, потрібні для реалізації певної мети. Результатом номінативного акту є утворення нової

одиниці або номінанта. Важливим компонентом акту номінації виступає адресат, оскільки відношення номінатора до нього впливає на вибір словотвірних засобів.

У той час, як загальновідомі імена містять певне історичне, ідеологічне, лінгвокультурне чи соціокультурне значення, інші зникають з ужитку або, якщо і зустрічаються, можуть бути незрозумілими для слухача чи читача, навіть якщо вони є іменами-символами для певної соціально-етнічної спільноти. Найбільше власних імен-символів зустрічаємо у країнах, які мають багату та давню історію.

Таким прикладом у англійській лінгвокультурі є власне ім'я *John(ny)*, яке використовується як ядро для утворення значної кількості складних антропонімічних утворень. Певні історичні та соціокультурні причини зумовили появу нових значень цього оніма. Трансформація значення відбулась з власного імені особи до власного імені, яким позначали незнайомих британців чоловічого роду, у зв'язку з поширеністю цього оніма у англійській культурі. Характерним для узагальненої власної назви було дещо негативне забарвлення: «байдикуватий, але доброзичливий молодий аристократ». У сучасній англійській мові вищезгаданий антропонім трансформувався у загальний іменник розмовного вжитку, який містить негативне конотативне значення: “*Used as a name for an unknown man, often suggesting that he is unimportant or insignificant*” [2].

Поширеність власного імені *John* в одній лінгвокультурі зумовила появу похідного від нього імені на позначення представників іншої нації. Для прикладу, словосполученням *John Chinaman* на початку 19 століття називали перекладачів з Китаю, які працювали з британськими комерсантами. У сучасній англійській мові вищезазначеним словосполученням номінують або усю китайську націю, або емігрантів з Китаю, у такому випадку словосполучення містить негативне конотативне значення: “*1. usually disparaging + offensive: the Chinese nation personified: the Chinese people; 2. usually disparaging + offensive: a Chinese immigrant especially: one living in the U.S. or in Australia*” [3]. Поширений наприкінці 19 століття у Лондоні вираз *Johnny Vono*, яким італійці називали британців, мав позитивне значення “*Johnny Good*”.



У сучасній англійській мові антропонім *John(ny)* є вихідною одиницею для значної кількості словосполучень. Так, у англомовній лінгвокультурі *Johnny Raw* називають новопризначеного працівника “*a raw recruit*” [3]. В австралійській спільноті онім має значення «новий емігрант». Американці позначають прихильників конфедерації під час громадянської війни у США як *Johnny Reb*: “*a Confederate soldier*” [3].

У австралійському варіанті англійської мови антропонімічне словосполучення *John Hop* є сленгізмом, утвореним на основі римування з іншим сленговим словом *cop* та має значення “*a police officer*” [1].

Іншим відонімним словосполученням, *Johnny-come-lately*, позначають людину, яка нещодавно приєдналась до нового колективу, вважає себе успішною, понад міру впевнена у своїх силах: “*(disapproving or humorous) a person who has only recently arrived in a place or started an activity, especially someone who is more confident than they should be*” [4].

*Johnny-on-the-spot* – так називають людину, яка завжди готова прийти на допомогу: “*a person who is on hand and ready to perform a service or respond to an emergency*” [3].

Субституція назви нації власним іменем слугувала основою утворення похідного словосполучення зі зневажливим значенням, а саме: *Johnny Foreigner* – “*(informal, derogatory) a person from a country other than those which make up the United Kingdom*” [3].

Більш того, антропонім *Johnny* послужив похідною основою для утворення словосполучень, якими позначають предмети або істот, які певним чином пов’язані з побутом або культурою британців або американців.

Так, похідне словосполучення *Johnny-jump-up* є назвою сорту рослин – американської лісової фіалки: “*1. a common cultivated European viola (*Viola tricolor*) which has short-spurred flowers usually blue or purple mixed with white and yellow and from which most of the garden pansies are derived broadly: any of various small-flowered cultivated pansies; 2. any of various American violets*” [3].

Наступний антропонім є назвою страви, нескладної у приготуванні: *johnny cake* – “*a type of thin flat cornbread baked on a griddle*” [1].

Власна назва *Poor-john* – є назвою виду риби (атлантична тріска) невисокої якості, у порівнянні з американською тріскою: “1. A small *European fish, similar to the cod, but of inferior quality*; 2. *Salted and dried hake*” [5].

Значення «невідомий, неважливий» прослідковується і у наступних похідних оніма: *John* – “1. *toilet*; 2. *a prostitute's client*” [3]; *johnny* – “*a short-sleeved collarless gown that is open in the back and is worn by persons (such as hospital patients) undergoing medical examination or treatment*” [3].

Аналіз семантики антропонімічних словосполучень з компонентом *John* або його зменшувально-пестливим варіантом *Johnny* засвідчив зміну значення від позначення чоловіків-представників британської спільноти до значення «невідомий», «неважливий», «пересічний», «простий», «легкий», «простакуватий», «новий», часто з негативним конотативним значенням.

Результати дослідження демонструють, що антропоніми-символи не лише володіють називною функцією, а й передають певне додаткове значення. У свідомості лінгвоспільноти антропоніми-символи закріплюються у мові як прототипові власні імена та свідчать про типовість характеру. Особливості інтерпретації онімів-символів у різних лінгвокультурах ускладнюють тлумачення значення власних назв та вимагають врахування історичного та соціокультурного аспектів.

### Список використаних джерел

1. <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/>
2. <https://www.lexico.com/en/definition/>
3. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/>
4. [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american\\_english/](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/)
5. <https://www.yourdictionary.com/>

## **СОЦИАТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В НЕМЕЦКОМ И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКАХ**

Категория совместности как одна из древнейших языковых категорий всегда привлекала внимание отечественных и зарубежных лингвистов. Социативные глаголы и их конструкции были предметом рассмотрения в работах А. В. Бондарко, В. В. Виноградова, Э. Ш. Генюшене, И. Б. Долининой, И. П. Мучника, Е. В. Падучевой и др.

В этой связи заслуживают внимания работы, посвященные изучению отдельных подтипов категории совместности (множественность, симметричность, социативность, комитативность) (Т. И. Дешериева, Е. С. Маслова, В. П. Недялков, Г. А. Рачков, А. А. Холодович и др.). Однако на сегодняшний день в лингвистике отсутствуют специальные исследования по комплексному сопоставительному изучению социативных глаголов и их конструкций на материале разноструктурных языков, что и предопределяет актуальность предлагаемого исследования.

В настоящей работе под социативностью понимается значение, присущее синтаксическим конструкциям, которые называют ситуации с двумя и более субъектами, выполняющими одно и то же действие, являющимися субъектами одного и того же процесса или состояния, носителями одного и того же признака [4, с. 81].

Материалом для настоящего исследования послужила выборка синтаксических конструкций со значением социативного действия русского и немецкого языков, выполненная на базе толковых, переводных словарей и художественных произведений данных языков.

Совместность анализируется на уровне синтаксической конструкции и рассматривается как семантический и структурный центр предложения. Она определяет число, семантику и форму других компонентов конструкции, в которой глагол имеет минимум необходимых синтаксических связей.

Совместность как подтип множественности тесно связана и реализуется в таких субкатегориях как реципрок и социатив с их комитативными вариантами.

В монографии «Типология взаимных конструкций» В. П. Недялков впервые рассматривает и соотносит между собой три субкатегории совместности, исследуя морфологические, лексические, синтаксические реципроки и социативы, отмечая совпадения средств выражения реципрока и социатива, рассматривая их комитативные варианты. Автор отмечает, что объединяющим признаком трёх субкатегорий является множественность актантов действия, а также наличие по две разных симметричных роли у каждого из актантов реципрокной конструкции и по одной одинаковой симметричной роли у каждого из актантов социативной ситуации [5, с. 276-312].

В лингвистической литературе, посвященной взаимным глаголам, отмечается, что взаимное значение сначала возникло у возвратных глаголов именно в формах множественного числа. Понятие взаимности прежде всего содержит в себе признак перехода действия с одного субъекта на другой (или другие субъекты), то есть признак взаимодействия двух или нескольких человек (участников ситуации). В таких случаях рефлексивный показатель *-ся* в украинском языке, *sich* в немецком обозначает *друг друга* [1, с. 34]. Например:

(1) укр. *А Юхим з Цигулею зглянулися і знов посхилялися = Юхим з Цигулею глянули один на одного і знов посхилялися;*

(2) нем. *Holger und Annette lieben sich ‘Хольгер и Аннетте любят друг друга’ = Holger und Annette lieben einander ‘Хольгер и Аннетте любят друг друга’.*

Под взаимным действием понимается «действие, которое определенным образом регламентировано в пространстве и во времени, скоррелировано своей значимой целью и образом выполнения» (Радзиховская, 1980).

Реципрокное значение тесно пересекается со значением социативности, которое также предполагает множественность участников действия. Например:

(3) укр. *Хлопці і дівчата вчорами співають, танцюють;*

(4) нем. *Wir wollen nur mitarbeiten ‘Мы просто хотим сотрудничать.’.*

Некоторые лингвисты считают совместность более широким понятием по сравнению с реципрокностью. А. Зализняк и А. Шмелев отмечают, что совместность возможна только тогда, когда субъект одного действия выступает одновременно объектом такого же действия, и наоборот. Такие глаголы авторы называют взаимно-возвратными или реципрокными [2, с. 235].

В. В. Виноградов считает взаимность и совместность близкими категориями и не находит оснований для отделения от взаимного значения конструкций с косвенным объектом, который обозначает участника действия и оформляется с помощью предлога *с* (Виноградов, 1972).

Реципрокность И. П. Мучник рассматривает как степень дальнейшего развития совместности, выделяет в ней значение простой совместности и взаимное значение и указывает на различие между ними (Мучник, 1971).

В. П. Недялков понимает совместность (социатив) более широко по сравнению с реципрокностью и трактует социатив, как реципрок, который обозначает симметричное отношение между актантами действия с одной и той же семантической ролью [5, с. 277].

Симметричное отношение, которое выражается конструкциями реципрока может быть описано через значение «взаимно», «друг друга» (см. (1)-(2)), а социатива – через значение «совместно», «взаимосвязанно», «упорядочено в пространстве и времени» (см. (3)-(4)).

Взаимное и социативное значение объединяет неединичность (множественность) участников при совпадении их семантических ролей, что заложено в семантике глаголов совместного действия [3, с. 318-320; 5, с. 277].

Дифференциальным признаком этих смежных категорий является то, что со взаимностью связывается представление о наличии между участниками ситуации отношений противодействия, взаимной направленности активного действия, влияния участников ситуации друг на друга, в то время как за совместностью связи партнеров социативное действие ограничивается их параллельным участием в сообщаемом явлении, то есть участники социативной ситуации дополняют и предопределяют действия других.

К основным отличиям реципрока и социатива надо отнести также количество участников действия. Прототипичная

(каноническая) реципрокная ситуация ассоциируется с двумя (и не более) участниками действия, в то время как социативная ситуация предусматривает чаще участие более двух действующих лиц. Более значимым отличием этих категорий является то, что в социативных ситуациях, в отличие от реципрокных, каждый участник выполняет семантическую роль инициатора действия, то есть каждый партиципant является агенсом и одновременно равноправным «компаньоном» второго аналогичного партиципанта.

Грамматическим средством выражения социативности в украинском языке являются префиксы *спів-* (*співпрацювати, співпереживати*), *з-*, *роз-* и рефлексивный показатель *-ся* (*з'їхатися, розбігтися*), а в немецком – *mit-* (*mitarbeiten, mitbenutzen*), *zusammen-* (*zusammenarbeiten, zusammenfahren*), что указывает на синкретизм средств выражения социатива и реципрока.

В диссертационной работе, посвященной категории совместности во французском языке, С. В. Кокла рассматривает социативность как разновидность более широкой категории совместности и трактует ее как относительное равноправие двух или более участников и форм их движения. Вместе с социативностью, автор рассматривает также комитативное действие, которое обозначает неравноправное участие совместных партиципantов в общем действии, то есть одному из участников действия приписывается ведущая роль (Кокла, 2004):

(5) фр. *A fait ce travail avec B* 'А выполняет эту работу с Б'

Комитатив выделяется тогда, когда симметричные актанты неравноправны в реципрокной или социативной конструкциях, т.е. второй актант имеет сниженный синтаксический ранг по отношению к первому актанту и занимает позицию дополнения. Таким образом, происходит прагматическое выделение первого участника ситуации как более активного, инициативного, ср.:

(6) укр. *Цибулько давно кохав Олену, щовечора гуляв з нею*;

(7) нем. *Er hat mit altem Freund gespielt* 'Он играл со старым другом'.

В ходе анализа фактического материала установлено, что главным средством выражения социативности в сопоставляемых языках являются синтаксические маркеры. В украинском языке в

их роли выступают наречия *разом, гуртом*, а также предложные сочетания типа *пліч -о-пліч* и др. Например:

(8) укр. *Матюха з Данюшею сіли пліч-о-пліч на генеральшиній канані;*

(9) укр. *По вулиці йшов якийсь чоловік поруч з молодницею.*

В немецком языке к синтаксическим маркерам социативности относятся наречия *zusammen, gemeinsam*, а также словосочетания *Hand in Hand* и др. Например:

(10) нем. *Tom und Maria haben schon lange nicht mehr zusammen geschwommen.* ‘Том и Мария давно не плавали вместе’;

Итак, социативная конструкция в украинском и немецком языках описывает ситуацию, в которой два или более симметричных актанта в одном и том же месте и/или в одно время выполняют одну и ту же семантическую роль, и которую схематично можно представить следующим образом: *А и Б играют вместе = А играет + Б играет.*

#### Список использованных источников

1. Басыров Ш. Р., Юшкова С. А. (2018). *Диатезы реципрокных глаголов в немецком и украинском языках*. Санкт-Петербург: Свое издательство.
2. Зализняк А. А. (2000). *Введение в русскую аспектологию*. М.: Языки русской культуры.
3. Князев Ю. П. (2007). *Грамматическая семантика. Русский язык в типологической перспективе*. М.: Языки славянских культур.
4. Лещинская А. Е. (2000). *О структуре функционально-семантического поля совместности: основные периферийные значения (на материале немецкого языка)* // Вестник СПбГУ. СПб.: Изд-во СПбГУ.
5. Неद्याлков В. П. (1991). *Типология взаимных конструкций* // Теория функциональной грамматики. СПб.

**Наталія Ямшинська**

*Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського»  
м. Київ, Україна*

#### МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ВИКЛИК ЧАСУ

Освіта є одним із показників розвитку цивілізації. Саме знання, які отримала людина, визначають її життєвий досвід без

якого не можливе формування особистості, яка наділена такими якостями, як самодисципліна, цілеспрямованість, вихованість, толерантність, комунікабельність, прагнення до нових джерел інформації та вміє оперувати отриманими знаннями. Ці якості є базовими для того, щоб людина могла успішно адаптуватися в суспільстві і бути повноправним його членом. На сучасному етапі освіта дає людині життєві орієнтири, впливає на формування світогляду та національної самосвідомості, забезпечує збереження національної самоідентифікації. Освітній простір є джерелом та рушійною силою для формування нового покоління кожної нації.

Сьогодні Україна все більше занурюється в процес інтеграції в Європейський освітній простір і прагне відповідати сучасним вимогам та викликам суспільства. Саме ці процеси вимагають перегляду та реформування системи освіти, яка повинна підготувати спеціаліста, готового швидко адаптуватися до нових реалій сьогодення та вирішувати професійні задачі на високому рівні.

Одним із глобальних рішень щодо необхідності реформування системи вищої освіти було підписання Болонської декларації – рішення про входження України в Болонський процес.

Болонський процес був покликаний збільшити конкурентоспроможність і привабливість європейської вищої освіти, сприяти мобільності студентів, полегшити працевлаштування за рахунок уведення системи, що дозволяє легко визначити рівень підготовки випускників. Ще однією важливою метою, яка була поставлена з самого початку, є забезпечення високої якості навчального процесу.

Вирішення поставлених завдань могло бути здійснено лише за умови модернізації існуючої системи підготовки фахівців у вищому навчальному закладі та обґрунтування доцільності внесення змін в організацію всього навчального процесу, що могло сприяти отриманню позитивних результатів при підготовці сучасного випускника.

Упровадження Болонського процесу змусило науковців – педагогів, методистів – шукати нові методів та шляхи, які допоможуть забезпечити підготовку конкурентноспроможного фахівця на ринку праці, який не буде обмежений лише кордонами нашої держави.



Модернізація розуміється як зміна, удосконалення, яке корелює із сучасними вимогами і нормами, а також певними показниками якості [3].

Практичними аспектами розвитку вітчизняної системи вищої освіти і науки в умовах європейської інтеграції займалися В. П. Андрущенко, Д. Дзвінчук, М. З. Згуровський, В. Посольський, В. С. Лутай, В. Семиноженко та іш. Значну увагу вивченню перспектив співпраці України з ЄС у сфері освіти і науки приділяють учені Г. Артемчик, О. І. Локшина, А. Галаган, В. Журавський, В Орлова. Освітній та науковий напрями європейської інтеграції знайшли відображення в державній політиці щодо розвитку вищої освіти України.

Як зазначає В. Ю. Ковальчук, застосування терміну «модернізація» вимагає переосмислення стану педагогічної освіти крізь призму кардинального оновлення змісту освіти, форм прояву та механізмів функціонування у суспільстві, що в умовах української реальності трансформується у некерованому режимі на рівень інформаційного типу розвитку [4].

Модернізація освіти в контексті вимог сьогоденної соціальної ситуації повністю пов'язана з процесом підготовки людини до повноцінного життя в умовах постіндустріального, інформаційного суспільства. Саме тому викладачі та студенти повинні зорієнтувати свою спільну працю на опанування нових можливостей, що надають інформаційні технології для освітнього процесу. Це є одним з ключових моментів модернізації системи освіти.

У своїй статті Бацуровська І. В. зазначає, що модернізація вищої освіти шляхом інтенсивного застосування інформаційних та комунікаційних технологій – це щось більше, ніж лише механізм їх поширення; за правильного підходу такий режим обіцяє студентам більш швидко, більш послідовну взаємодію з високоякісним навчальним контентом [1].

Якість освіти повинна відповідати новим стандартам та критеріям, що вимагає сучасний стан розвитку суспільства. Випускник повинен володіти таким рівнем знань, умінь та навичок, відповідними особистими якостями, що дають йому вневненість у своїх силах для подальшого професійного розвитку.

На рівні організації та методичного забезпечення модернізації освітнього процесу виражаються в:

- підвищенні питомої ваги проектних освітніх технологій (домінуючим стає навчаючий дослідницький принцип),
- дистанційною мережевою педагогічною підтримкою процесу навчання (консалтинг кожного студента з проблем навчання, проходження практики та інше),
- заміною етнокультурної полярності у викладанні навчального матеріалу на полікультурну (навчання в контексті ідеї діалогу культур, епох),
- пріоритетністю формативного над сумативним контролем. Ці принципи знайшли своє відображення та стали орієнтиром при розробці нових навчальних програм дисциплін та робочих програм.

Л. Лук'янова називає наступні технології найбільш ефективними у забезпеченні модернізації методологічного підходу у процесі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, що відповідають вимогам підготовки фахівців у межах Болонського процесу:

1. Когнітивно-інформаційна оптимізація (її впровадження визначається значним збільшенням інформаційних потоків, які доволі часто надають викривлену, перекручену інформацію, а також недостатністю інформації в каналах зворотного зв'язку).

2. Комунікативна оптимізація (спрямована на покращення взаєморозуміння суб'єктів навчання, ґрунтується на психологічних механізмах ідентифікації, емпатії, рефлексії; формує відповідальне ставлення до професійних обов'язків, соціальних цінностей і налаштувань професійного колективу, суспільства в цілому).

3. Групова консолідація (спрямована на підвищення групової згуртованості, зокрема щодо усвідомлення й вирішення екологічних проблем. Ґрунтується на спільній діяльності й опосередкуванні цієї діяльності з допомогою членів колективу).

4. Контекстне навчання (дає можливість формувати екологічну культуру на основі професійних інтересів. Сприяє формуванню системного мислення, яке охоплює цілісне усвідомлення природи і суспільства, роль особистості у світі, а також розвиває цілісне уявлення про професійну діяльність) [2].

Сьогодні суспільству, що розвивається, потрібні освічені, моральні люди, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, прогнозуючи їх можливі наслідки, – люди, що вміють використовувати новітні

інформаційні технології, але не потрапляють у залежність від таких технологій. Саме такі якості мають стояти першими у списку цілей модернізації освіти, виступати в якості критеріїв оцінки ефективності модернізації освіти та наявності зв'язку між ідеологією модернізації та її реалізацією в суспільстві [5].

### Список використаних джерел

1. Бацуровська І. В. Перспективні напрямки модернізації вищої освіти / І. В. Бацуровська, Н. С. Ручинська // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – 2014. – Вип. 1. – С. 46-49.
2. Демешкант, Н. А. Європейський вектор модернізації процесу підготовки сучасного фахівця [Текст] / Н. А. Демешкант // Народна освіта. – 2015. – Вип. 1 (25).
3. Калиниченко Э.Б., Романова О.В., Капичникова О.Б., Капичников А.И. Проблема эффективности преемственного образовательного процесса в условиях бакалавриата, магистратуры и аспирантуры // Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта», 11 (129) – 2015. – С. 115-118.
4. Ковальчук В. Ю. Педагогічна освіта: актуальні проблеми модернізації. [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/7678/97/>
5. Пінчук Є.А. Модернізація української системи освіти як теоретико-філософська і практична проблема : Дис. д-ра наук: 09.00.10 - 2011.

*Катерина Ярошенко*

*Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова  
м. Київ (Україна)*

### THE LINGUISTIC SPECIFICITY OF DEGREES OF COMPARISON OF THE ADJECTIVE IN ENGLISH AND UKRAINIAN LANGUAGES (TRANSLATION ASPECT)

Adjectives are essential words that are included in the parts of speech. As a part of speech, the Adjective describes or modifies a person, place, or thing (noun) in a sentence.

In both Ukrainian and English languages adjectives as a class of lexemes are subdivided into **qualitative** adjectives which directly express some characteristic features and qualities of some objects or substances (*large, heavy; великий, важкий*) and **relative** adjectives that express some characteristics bound with the relation to some other object or phenomenon (*wooden, silken; дерев'яний, шовковий*). Both

in English and in Ukrainian the division line between qualitative and relative adjectives is a conventional one [2, p. 84].

Relative adjectives in the contrasted languages fall into two subgroups:

a) possessive and relative (присвійно-відносні), which are formed in English from nouns denoting family names or names of countries by adding the suffixes **-ic**, **-ian**, **-ськ**, **-iv** (*Shakespeareian*, *Франківський*);

b) genuinely relative adjectives which have some inherent possessive meaning (*Cuban*, *western*, *київські парки*) [3, p. 214].

**Qualitative** adjectives in both languages possess the category of degrees of comparison. The comparison depends on the words syllable. The degrees of comparison comprise three forms, they are:

1. Positive degree
2. Comparative degree.
3. Superlative degree [1, p. 210].

**The positive degree** testifies the quality, which reaches the object but which it does not exceed. **The Comparative degree** is used when one compares two objects; to express **the Superlative degree** one requires more than two objects. The form of Superlative degree is characterized by the seme of the highest quality. It contains such differentiating semes as maximality and comparativeness. The comparison in both languages can occur in accordance with either increasing intensity feature (*long- longer - the longest*, *довгий – довший - найдовший*) or decreasing one (*interesting - less interesting - least interesting*, *цікавий - менш цікавий - найменш цікавий*).

Both in English and Ukrainian, there are two ways to form Degrees of Adjective Comparison: synthetic and analytical.

Synthetic forms are formed by means of affixation: **-er**, **the-est**, **-iу**, **най-iу**.

Synthetic means of forming degrees of comparison of adjectives are productive in English when it concerns:

- a) monosyllabic adjectives: *new – newer – the newest*;
- b) disyllabic adjectives ending in **-er**, **-ow**, **-y**, **-le**: *narrow – narrower - the narrowest*, *pretty – prettier - the prettiest*;
- c) disyllabic adjectives with the stress on the second syllable: *complete – completer - the completest*;
- d) several disyllabic adjectives with high usual parameter: *common – commoner - the commonest*, *quiet – quieter - the quietest*.

In the Ukrainian language the synthetic means are usually applied to disyllabic and trisyllabic words: *спритний – спритніший – найспритніший, розумний – розумніший – найрозумніший*.

The analytical forms in the languages compared are formed in a similar way: adding words *more – більш, less – менш* (the Comparative Degree) and *most – найбільш, least – найменш*, e. g., *important – more (less) important – the most (least) important, важливий – більш (менш) важливий – найбільш (найменш) важливий*. To form a Superlative Degree in Ukrainian one often uses adverbs *дуже, вкрай, особливо* that combine with a positive form of qualitative adjective: *дуже вигідний, вкрай потрібний, занадто самовпевнений*.

In many instances both forms (analytical and synthetic) of Comparative and Superlative degrees are possible in the languages compared: *lazy – lazier – the laziest* and *lazy – more lazy – the most lazy*.

A small group of adjectives in the languages compared forms Comparative and Superlative degrees in a suppletive way: *good – better – the best, гарний – кращий – найкращий*.

One is not able to form degrees of comparison from part of qualitative adjectives (**non-gradable**) that include:

a) names of absolute features that are not liable to qualitative measurement and characterize the category of animate: *entire, exclusive, chief, principal, deaf, глухий, сліпий, косий, німий*.

b) Names of colors formed comparatively late, mainly, in accord with the color of certain objects: *purple, orange, violet шоколадний, бузковий*. In Ukrainian such adjectives as *жовтий, рожевий, зелений, синій* form superlative form analytically only.

c) Names of geometrical shapes: *triangular, cubical, трикутний*.

d) Adjectives that indicate to a more or less degree manifestation of object qualities without comparing it to other objects and also adjectives of subjective evaluation. There is a great number of such words in Ukrainian: *синюватий, золотавий, темнуватий, величезний*. However, their number in English is limited (words with suffixes *-ish, -y*: *darkish, fatty* [4, p.125].

Adjectives in English and Ukrainian have a lot of common features: they are similar in functional aspect and syntactic functions. Still, English and Ukrainian adjectives have allomorphic features

concerning their morphological features and categorial aspects. This is connected with structure peculiarities of the analysed languages.

**E.g.** *Greater and more terrible than ever before.* – *Величніший і жахливіший, ніж коли-небудь.*

Comparing these adjectives we can admit the difference in their structure. Both '*greater*' and «*величніший*» are formed in the synthetic way with the help of suffixes, but '*more terrible*' is an analytical form of the comparative degree, meanwhile in the target text (ТТ) it is conveyed by the synthetic form «*жахливіший*».

**E.g.** *Feeling considerably more cheerful, Harry joined Ron and Hermione in several games of Exploding Snap.* – *Гаррі значно повеселів і зіграв з друзями кільканадцять партійок у вибухові карти.*

According to the classification of transformations by Retsker we can observe the grammatical replacement of the parts of speech: the adjective '*more cheerful*' in the source text (ST) and the verb «*повеселів*» in the ТТ [6, p.45]. There is the intensifier «*значно*» used to compensate the comparative form of the adjective in the original text.

**E.g.** *Hedwig rattling along in front of him, for what looked like a much better summer than the last.* – *Клітка з Гедвігою котилася поруч, а це літо обіцяло бути значно кращим за минуле.*

The grammatical meaning of the adjectives is the same in both texts. The intensifier '*much*' is conveyed by '*значно*' that shows the national specification of both languages with a slight difference in their lexical meanings.

**E.g.** *This is magic at its deepest, its most impenetrable, Harry.* - *Це потаємні і найнезбагненніші глибини магії, Гаррі.*

We can denote a difference in the structure of '*most impenetrable*' (an analytical form of the superlative degree) in the ST and '*найнезбагненніші*' (a synthetic form) in the ТТ. The superlative form of the adjective in the SL is conveyed by the word combination '*потаємніглибини*'. Comparing these units we can observe syntactical and lexical changes. It is caused by the process of contextual interpretation (modulation) of the source language lexical units into the target language variant.

**E.g.** *And then I remembered the most unusual form your Patronus took* – *Тоді ж я й згадав вельми незвичну форму твого патронуса.*

We can admit the lexical changes in the ST and TT. A lexical unit 'вельми' gives the emotional coloring to the TT and intensifies the meaning of the adjective.

**E.g.** It would have been the next *best* thing to having his own father back. – Що могло бути *кращим*? Хіба що думка про повернення його батька.

The superlative form 'best' in the ST is rendered as 'кращим' used in the comparative degree in the TT. So we can admit the difference in the lexical meaning of these units. To convey the superlative degree of the adjective other means of intensification are used in the TT such as the fragmentation of the sentence into the interrogative and affirmative ones.

So the translation of the adjective is not possible without implementation of the transformations that involve changes of grammatical, lexical and syntactical features of a word, phrase or sentence. Such transformations are intended to make an adequate translation of the source language text. The Comparative and Superlative degrees of adjectives in English can be formed mostly in the analytical way while the synthetic forms are more likely to be applied in the target Ukrainian text. Comparing English and Ukrainian texts we can make a conclusion that the Ukrainian is more nationally specified and emotionally colored. There is a tendency of using intensifiers to compensate the difference in the lexical meaning of the source and target language texts.

### References

1. English Grammar in Use / Murphy R. – 4th edition. – Cambridge University Press, 2012. – 373 p.
2. Karamysheva I.D. Contrastive Grammar of English and Ukrainian Languages –Lviv: Polytechnic National University Publishing House, 2008. – 300 p.
3. Korunets I.V. Contrastive Typology of the English and Ukrainian Languages, 2nd edition: Study guide – Vinnytsia: Nova Knyga, 2003. – 464p
4. Levitskiy A.E. Contrastive Grammar of English and Ukrainian Languages: Study guide – Kyiv: Osvita Ukrainy, 2007. –263p.
5. Morozov V. Harry Potter and the Prisoner of Azkaban. – Kyiv: A-BA-BA-GA-LA-MA-GA, 2002. – 384 p.
6. Retsker Ya.I. Theory and Practice of Translation. – Kaluga: Kaluga Press, 1964. – 216 p.
7. Rowling J.K. Harry Potter and the Prisoner of Azkaban. – London: Bloomsbury, 2014. – 384 p.

*Kristina Yaroshko*  
*Brest State A.S. Pushkin University*  
*Brest, Belarus*

**GENDER-RELATED PORTRAYAL OF CRIME STORY  
CHARACTERS IN SUE GRAFTON'S SHORT STORY FULL  
CIRCLE**

For centuries, the society has shown a tendency to assign different roles, morality and codes of behaviour, and even different thoughts and feelings to men and women. By doing so, they employed the biological distinction between sexes (male and female) to construct and enforce the social distinction between genders (masculine and feminine). For example, the femininity standards applied in England in the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries stated that middle and upper-class women – as opposed to men – had to devote themselves almost exclusively to the domestic sphere as daughters, sisters, wives and mothers caring for fathers, brothers, husbands and children respectively. They were supposed to demonstrate a suitably modest behaviour and a moral code of sexual purity and self-sacrifice, avoid strong desires and strong opinions, especially contrary to the men who were regarded as their ‘guardians’. So different were gender roles that they strongly affected women’s access to various social benefits like education, experience, time and financial support, as well as men’s and women’s participation in literature as writers, readers, critics, and very often even as characters. Therefore, gender approaches to literature have often strived to counterbalance the male focus by concentrating more strongly on women’s perspectives [2].

Detective and crime stories, as well as other genres of literary works reveal various types of gender stereotypes. They, in turn, are confirmed or disproved by disclosing the images of characters created by the author through the processes of their socialization or association. The images of women and men often illustrate common gender stereotypes, inequality of statuses.

The article discusses the issue of gender identity in crime fiction, namely a short story *Full Circle* by Sue Grafton. Sue Grafton (1940 – 2017) was an American author of detective novels, essays and short stories, best known as the author of the “alphabet series” of novels featuring a private investigator Kinsey Millhone in the fictional city of Santa Teresa, California. The purpose of this article is to trace gender



stereotypes revealed through the portraits of the main characters in the said story.

The plot of the story that goes under the title *Full Circle* is quite simple. The exposition sets the scene – the Santa Teresa freeway where a female driver was shot dead on a Friday afternoon. It also introduces the protagonist – a female private detective. As the story unfolds, the detective investigates the case meeting the witnesses and people who used to know the victim. At the end it turns out that the crime was committed by her roommate’s brother who was in love with the girl. The detective chases the suspect’s car along the same highway where he had committed the murder. The offender loses control of the car and dies in a car accident at exactly the same spot where he had shot the girl.

The female characters of the story are the detective, the victim, and the offender’s sister. All of them have certain “feminine” qualities.

The image of the victim in a detective story and in other genres of modern literature is to evoke the feelings of sympathy and compassion. Thus, the victim in the story under analysis is characterized in the newspaper as pleasant-looking, with “*shoulder-length fair hair, bright eyes and a happy smile*” [1, p.10]. Teachers and friends described her as “*a sweet girl, well-liked by everyone*” [1, p.15]. Such a positive image of a girl makes the reader pity her death. Here we can trace such gender stereotypes as female fragility, insecurity of women, as well as their need for help and empathy of stronger ones.

The image of Kinsey Millhone, a female investigator, is another representation of gender stereotype in crime fiction. It combined typically female qualities and traits of character required for her profession. She is an independent and self-sufficient woman who, despite the difficulties, was able to solve the case, relying on her skills and female intuition. As a woman, Kinsey Millhone is attentive to detail – she notices the similarity between the victim’s roommate and the man whom she sees at her parents’ house; she has the photo of a crime scene enlarged to see the number plate of the car; telling her story, she gives detailed information about people and things – not just a woman-driver, but a young woman, a bright red Porsche, a dark blue Toyota etc.

The offender is one of the main characters in any crime story. In our case, the offender was male, however, despite this, he still became a hostage of his own emotions and jealousy, which forced him to commit

a crime. He succumbed to emotions and could not overcome them. This, in a way, is a refutation of gender stereotypes, as men are often less emotional. However, his coolness is also traced here, because he not only succumbed to emotions and killed his beloved one, but also developed quite a successful plan, which indicates not only his cold-bloodedness, but also his determination. After all, only a cold-blooded person is able to develop a whole plan, in spite of all his feelings, to kill his girlfriend. On the other hand, the offender demonstrates a rather emotional personality: he fails to control his terror at the sight of the investigator and dies in a car crash.

Thus, we can see that male and female character personalities in a short story *Full Circle* by Sue Grafton possess both gender-specific and uncommon traits revealed through their behaviour, which demonstrates the fuzzy boundaries between male and female on the one hand and the relative stability of gender stereotypes on the other. This is the peculiarity of crime literature, breath taking and captivating, disclosing secrets through the behaviour of the characters. It confirms and refutes gender and other stereotypes, demonstrating the contrasting personalities of the characters. Crime fiction introduces readers to new “versions of life” and behaviours, which makes it appealing and highly popular.

### References

1. Grafton, S. *Full Circle* / S. Grafton // Crime Story Collection. – Penguin Books, 1999. – p. 9 – 20.
2. Literature and Gender [Electronic resource] // Literature in English. – Mode of access: [https://btk.ppke.hu/uploads/articles/135505/file/introduction/satellite/literature\\_and\\_gender.html](https://btk.ppke.hu/uploads/articles/135505/file/introduction/satellite/literature_and_gender.html). – Date of access: 20.10.2019.

## **НАШІ АВТОРИ**

### **АНТОНЕНКО Інна Іванівна**

старший викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування №3 факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

### **АРГАТЮК Ірина Вікторівна**

старший викладач кафедри іноземних мов Юридичного інституту Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, м. Київ

### **АФНАС'ЄВА Лариса В'ячеславівна**

викладач кафедри іноземних мов Дніпровського національного університету залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна, м. Дніпро

### **БАЗІЛЕВИЧ Олена Володимирівна**

старший викладач кафедри іноземних мов Університету економіки та права «КРОК», м. Київ

### **БАК Тетяна Олегівна**

факультет лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

### **БАРАНОВСЬКА Катерина В'ячеславівна**

факультет іноземної філології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ

### **БАХМУТ Олександр Олександрівна**

факультет лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

### **БАХУР Ірина Николаевна**

преподаватель кафедри іноземних мов факультета іноземних мов Брестського державного університету ім. А.С. Пушкіна, г. Брест, Беларусь

### **БЕНЬКОВСЬКА Наталя Борисівна**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Одеського торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету, м. Одеса

### **БЕСПРОЗВАННА Катерина**

Інститут міжнародних відносин Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**БЕШЛЕЙ Ольга Василівна**

кандидат філологічних наук, асистент кафедри англійської мови факультету іноземних мов Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці

**БОГУЦЬКИЙ Вадим Миколайович**

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Національної академії внутрішніх справ, м. Київ

**БОНДАР Леся Вікторівна**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії, практики та перекладу французької мови факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**БОНДАРЕНКО Олександра Ігорівна**

викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування №3 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**БОРБЕНЧУК Ірина Миколаївна**

кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**БОРКОВСЬКА Інна Пилипівна**

Старший викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування №3 Факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені І. Сікорського», м. Київ

**БОРЯК Надія Олексіївна**

старший викладач кафедри теорії та практики романо-германських мов Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, м Суми

**БХІНДЕР Наталія Володимирівна**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов факультету початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький

**ВАКАРЕВ Евгений Семенович**

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и этнической психологии Московского гуманитарного университета, г. Москва, Российская Федерация

**ВАСИЛЕНКО Ірина Олександрівна**

старший викладач кафедри іноземних мов факультету маркетингу Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, м. Київ

**ВАСИЛИШИНА Наталія Максимівна**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов факультету міжнародних відносин Національного авіаційного університету, м. Київ

**ВАСИЛЬЄВА Любов Геннадіївна**

старший преподаватель кафедры иностранных языков УВО «Белорусский государственный аграрный технический университет», г. Минск, Республика Беларусь

**ВАШУЛЕНКО Інна Валеріївна**

Видавничо-поліграфічний інститут Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**ВЕРЕМЧУК Валерія Вадимівна**

факультет соціології та права Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**ВИРКОВСКИЙ Даниил Александрович**

Брестский государственный университет имени Александра Сергеевича Пушкина. г. Брест, Республика Беларусь

**ВИРШИЦ Наталя Івановна**

старший преподаватель кафедры английского и восточных языков факультета межкультурной бизнес-коммуникации Белорусского государственного экономического университета, г. Минск, Республика Беларусь

**ВИШНЕВСЬКА Тетяна**

Інститут міжнародних відносин Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**ВОЛОДЬКО Светлана Михайловна**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедри делового англійського мовного факультету Белорусского государственного экономического университета, г. Минск, Республика Беларусь

**ВОЛЬФОВСЬКА Ольга Олександрівна**

кандидат філологічних наук, докторант кафедри германської і фіно-угорської філології імені професора Г.Г. Почепцова Київського національного лінгвістичного університету, м. Київ

**ВОРОНИНА Ганна Раїсівна**

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**ВОРОНИНА-ПРИГОДІЙ Даша Анатоліївна**

аспірант кафедри загального мовознавства і германістики факультету іноземної філології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ

**ГАЛЛЕЙСЬКА Олена Олегівна**

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**ГАПОНЕНКО Олександра Миколаївна**

факультет лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**ГАРБУЗ Анастасія Володимирівна**

факультет лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**ГАРМАШ Тетяна Андріївна**

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземної філології факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**ГЕНЗЕЛЬ Марина Юріївна**

факультет лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**ГЕТЬМАН Зоя Олексіївна**

доктор філологічних наук, професор, професор кафедри романської філології Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**ГЛЕК Ольга Андріївна**

факультет лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**ГОЛОВАШ Ігор Юрійович**

старший викладач кафедри англійської мови Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, м. Харків

**ГОРОДЬ Анастасія Олександрівна**

Луцький національний технічний університет, м. Луцьк

**ГРИГОРОВА Ірина Геннадіївна**

доцент кафедри іноземних мов Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, м. Харків

**ГРИНЮК Світлана Петрівна**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**ГУРИНОВИЧ Арина Владимировна**

юридический факультет Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Республика Беларусь

**ДАВИДЕНКО Алла Олександрівна**

викладач кафедри іноземної філології факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**ДАНИЛОВА Юлія Дмитрівна**

викладач кафедри іноземних мов факультету післядипломної освіти Харківського національного університету Повітряних Сил, м. Харків

**ДЕГТЯРЬОВА Євгенія Олександрівна**

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії, практики та перекладу французької мови Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**ДЕЛЮСТО Марина Сергіївна**

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови і літератури Ізмаїльського державного гуманітарного університету, м. Ізмаїл

**ДМИТРИЄНКО Наталія Федорівна**

викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного медичного університету, м. Харків

**ДОМАНСЬКА Діана Олександрівна**

факультет лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**ДОБРОВОЛЬСЬКА Оксана Ярославівна**

доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри іноземної філології та перекладу Національного транспортного університету, м. Київ

**ДУБОЙСКИЙ Андрей Андреевич**

физико-математический факультет Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Республика Беларусь

**ДЮМІНА Олена Валеріївна**

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**ЄФІМОВА Ольга Миколаївна**

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**ЖЕЛУДЕНКО Марина Олександрівна**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**ЖИГАДЛО Олена Юріївна**

кандидат філологічних наук, викладач кафедри іноземних мов юридичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**ЖИЦЬКА Світлана Анатоліївна**

старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**ЖМАКИНА Татяна Владимировна**

старший преподаватель кафедры социальной политики и идеологии Академии управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь

**ЖОВНІРУК Андрій Іванович**

кандидат психологічних наук, викладач кафедри української та іноземної лінгвістики Луцького національного технічного університету, м. Луцьк

**ЖУДРО Ольга Вікторівна**

викладач кафедри іноземних мов факультету міжнародних відносин Національного авіаційного університету, м. Київ

**ЖУРАВЕЛЬ Тетяна Валентинівна**

викладач кафедри іноземної філології факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ



**ЗАГОРОДНА Людмила Тарасівна**

факультет лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**ЗАГОРУЛЬКО Світлана Василівна**

заступник завідувача кафедри романо-германських мов ННЦ МП Національної академії Служби безпеки України, м. Київ

**ЗАПОРОЖЕЦЬ Ірина Вікторівна**

старший викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного медичного університету, м. Харків

**ЗАСЛУЖЕНА Алла Андріївна**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**ЗАЯРНА Інна Сергіївна**

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов юридичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**ЗАЯЦ Оксана Іванівна**

старший преподаватель кафедри делового англійського мовного факультета міжнародних бізнес-комунікацій Белорусского государственного экономического университета, г. Минск, Республика Беларусь

**ЗЕЛІНСЬКА Анастасія Олегівна**

факультет лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**ІВАНЦІВ Орислава Володимирівна**

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і практики перекладу факультету іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

**КАВЕРІНА Ельміра Сергіївна**

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ

**КАНІБОЛОЦЬКА Ольга Анатоліївна**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри викладання другої іноземної мови факультету іноземної філології Запорізького національного університету, м. Запоріжжя

**КАРАЧУН Юлія Геннадіївна**

викладач кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**КИРИЛЬЧИК Татьяна Казимировна**

старший преподаватель кафедри англійського і восточних мов Белорусского государственного экономического университета, г. Минск, Республика Беларусь

**КИРИЧИК Елена Станиславовна**

Магистрант ГУ «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»; педагог-психолог в ГУДО «Санаторный ясли-сад № 15 для детей больных туберкулезом и с риском его развития», г. Брест, Республика Беларусь

**КІР'ЯК Валерія Сергіївна**

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**КИСЕЛЮК Наталія Павлівна**

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української та іноземної лінгвістики факультету фінансів, обліку лінгвістики та права Луцького національного технічного університету, м. Луцьк

**КОБИЖЧА Крістіна Вадимівна**

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**КОВТУН Олена Віталіївна**

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології Національного авіаційного університету, м. Київ

**КОЗКА Ірина Кирилівна**

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного медичного університету, м. Харків

**КОЗЛОВСЬКА Ганна Борисівна**

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов навчально-наукового інституту бізнес-технологій «УАБС», Сумського державного університету, м. Суми

**КОЗУБСЬКА Ірина Геннадіївна**

кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови гуманітарного спрямування №3 факультету лінгвістики

Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**КОПАНЬ Людмила Ивановна**

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов УВО «Белорусский государственный аграрный технический университет», г. Минск, Республика Беларусь

**КОРСАК Костянтин Віталійович**

доктор філософських наук, професор кафедри гуманітарних дисциплін та іноземних мов ПУВО «Київський медичний університет», м. Київ

**КОРСАК Олена Іванівна**

викладач Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ

**КОРСАК Юрій Костянтинович**

кандидат філософських наук, старший науковий співробітник Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, м. Київ

**КОСОВИЧ Ольга Василівна**

доктор філологічних наук, доцент, завідувач (професор) кафедри романо-германської філології факультету іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

**КОСОЛАПОВ Вадим Іванович**

доцент кафедри іноземних мов і українознавства Національного університету водного господарства і природокористування, м. Рівне

**КОСТЕНКО Вікторія Геннадіївна**

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією Української медичної стоматологічної академії, м. Полтава

**КОТКОВЕЦЬ Аліна Леонідівна**

аспірант, Київський національний лінгвістичний університет, викладач Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**КРАСНІКОВА Світлана Олександрівна**

кандидат філологічних наук, доцент, декан V медичного факультету Харківського національного медичного університету, м. Харків

**КУКСА Каріна Миколаївна**

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**КУЛЬЧИЦЬКИЙ Віктор Іванович**

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології Національного авіаційного університету, м. Київ

**КУРАВСЬКА Наталія Юріївна**

кандидат філологічних наук, асистент кафедри англійської філології факультету іноземних мов ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ

**КУРАПОВ Антон Олександрович**

кандидат психологічних наук, асистент кафедри загальної психології факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**КУРТИНЕЦЬ Мирослав Іванович**

кандидат юридичних наук, Гуманітарно-педагогічний факультет Хмельницького національного університету, м. Хмельницький

**ЛАВРИШ Юліана Едуардівна**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**ЛЄБОШИНА Наталія Володимирівна**

доцент кафедри іноземних мов 701 факультету післядипломної освіти Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, м. Харків

**ЛИСАК Анна Вікторівна**

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**ЛИЧЕНЧУК Наталія Сергіївна**

факультет лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**ЛІТКОВИЧ Юлія Вікторівна**

кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та іноземної лінгвістики Луцького національного технічного університету, м. Луцьк

**ЛЩЕНКО Ірина Борисівна**

доцент НУК, старший викладач кафедри сучасних мов Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова, м. Миколаїв

**ЛОПАТИНСКА Ірина Сергіївна**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов  
Донецького юридичного інституту МВС України, м. Кривий Ріг

**ЛУКАЩУК Альона Миколаївна**

факультет лінгвістики та соціальних комунікацій Національного  
авіаційного університету, м. Київ

**ЛЯШЕНКО Лариса Миколаївна**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних  
мов Національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**МАЙЗУС Ольга Станіславівна**

медичний факультет №1 Української медичної стоматологічної  
академії, м. Полтава

**МАКАРЕНКО Тетяна Миколаївна**

викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян  
Харківського національного медичного університету, м. Харків

**МАКЄСВА Ірина Борисівна**

старший викладач кафедри сучасних мов Національного  
університету кораблебудування імені адмірала Макарова,  
м. Миколаїв

**МАЛАШЕНКО Елена Александровна**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой  
английского и восточных языков факультета международных  
бизнес-коммуникаций Белорусского государственного  
экономического университета, г. Минск, Республика Беларусь

**МАЛЬЧЕВСКАЯ Ольга Владимировн**

преподаватель кафедры английского и восточных языков  
факультета международных бизнес-коммуникаций Белорусского  
государственного экономического университета, г. Минск,  
Республика Беларусь

**МАТВЄСВА Світлана Анатоліївна**

кандидат філологічних наук, доцент, професор кафедри  
прикладної лінгвістики, порівняльного мовознавства та перекладу  
Національного педагогічного університету імені  
М.П. Драгоманова, м. Київ

**МАЦАПУРА Людмила Володимиріна**

кандидат філологічних наук, викладач кафедри мовної підготовки  
іноземних громадян Харківського національного медичного  
університету, м. Харків, Україна

**МЕДВЕДІВ Андрій Романович**

кандидат філологічних наук, професор, Університет Міннесоти, м. Міннеаполіс, США

**МЕЛЕШКО Інна Вікторівна**

старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**МЕЛЬНИКОВА Марія Володимирівна**

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**МІРОШНИК Світлана Олексіївна**

старший викладач кафедри іноземної філології факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**МОЙСЕЇНОК Надежда Сергеевна**

преподаватель, кафедри іноземних мов факультета технологій управління і гуманітаризації Белорусского національного технічного університета, г. Минск, Беларусь

**МОНАСТИРЕЦЬКА Ольга Володимирівна**

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ

**МОРЕНЕЦЬ Ірина Миколаївна**

кандидат філологічних наук, асистент кафедри романської філології Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**МУНТЯН Антоніна Олександрівна**

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Дніпровського національного університету залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна, м. Дніпро

**НІКІТИНА Наталя Сергіївна**

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського», м. Київ

**ОВДІЄНКО Вікторія Михайлівна**

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**ОЗИМАЙ Інна Віталіївна**

Національний технічний університет України «Київський Політехнічний Інститут імені Ігоря Сікорського» м. Київ

**ОЛЬХОВСЬКА Наталія Семенівна**

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології і перекладу Національного університету біоресурсів і природокористування України, м. Київ

**ОРЛОВА Наталія Володимирівна**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов навчально-наукового інституту іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси

**ОТРОЩЕНКО Лариса Степанівна**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов ННІ БТ “УАБС” СумДУ

**ПАНТИЛЄЄНКО Катерина Сергіївна**

викладач кафедри іноземних мов Дніпровського національного університету залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна, м. Дніпро

**ПАСІЧНИК Тетяна Дмитрівна**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови факультету перекладознавства Київського національного лінгвістичного університету, м. Київ

**ПЕТРОВА Ольга Борисівна**

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Харківського національного медичного університету, м. Харків

**ПЕТРУШЕНКО Жанна Володимирівна**

старший викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, м. Харків

**ПИЛИПЧУК Марина Леонідівна**

викладач кафедри англійської філології і перекладу факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**ПОВХ Ирина Васильевна**

кандидат филологических наук, доцент кафедри иностранных языков факультета иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Республика Беларусь

**ПОГОРІЛА Ольга Олексіївна**

факультет лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**ПОЛІЩУК Людмила Петрівна**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та перекладу Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир

**ПОПАДЮК Сергій Станіславович**

старший викладач кафедри іноземної філології факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**ПОСТОЛОВСЬКА Інна Олександрівна**

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ

**ПРИСЯЖНЮК Надія Михайлівна**

старший викладач кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**ПУШИНА Вікторія Олегівна**

факультет лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**ПУШКАР Тетяна Миколаївна**

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології та перекладу Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир

**РАДЕЦЬКА Марія Василівна**

завідувач лабораторії плюрилінгвальної мовної підготовки кафедри іноземної філології факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**РЕБРІЙ Інна Миколаївна**

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов факультету післядипломної освіти Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, м. Харків

**РЕДЗІЮК Ірина В'ячеславівна**

старший викладач кафедри іноземних мов факультету маркетингу Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, м. Київ



**РЕШЕТНИКОВА Валентина Валентинівна**

старший преподаватель кафедры «Иностранные языки-4»  
Института транспортной техники и систем управления  
Российского университета транспорта, г. Москва, Россия

**РУДІНА Марина Володимирівна**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської  
філології і перекладу факультету лінгвістики та соціальних  
комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**САБИТОВА Алла Павлівна**

старший викладач кафедри іноземної філології факультету  
лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного  
університету, м. Київ

**САВЧЕНКО Ольга Олександрівна**

кандидат філософських наук, доцент, професор кафедри іноземних  
мов Харківського національного університету Повітряних Сил  
імені Івана Кожедуба, м. Харків

**SÁNCHEZ MANZANO María Jesús**

associate Professor of the University of Salamanca (Spain), Facultad de  
Filología, Departamento de Filología Inglesa, Salamanca, Spain

**СКІЦЬКО Ірина Романівна**

факультет лінгвістики та соціальних комунікацій Національного  
авіаційного університету, м. Київ

**СКОКОВА Марина Сергіївна**

Національний університет біоресурсів і природокористування  
України, м. Київ

**СКУРАТІВСЬКА Марина Олегівна**

доцент кафедри іноземних мов та спеціальної мовної підготовки  
Університету економіки та права «КРОК», м. Київ

**СЛОТА Інна Ігорівна**

Київський національний університет імені Тараса Шевченка,  
м. Київ

**СМІРНОВА Майя Львівна**

викладач кафедри іноземних мов Дніпровського національного  
університету залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна,  
м. Дніпро

**СНЄГУРОВА Тетяна Олексіївна**

кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри гуманітарних  
наук факультету міжнародної освіти Національного технічного  
університету «Харківський політехнічний інститут», м. Харків

**СОЛОГОР Ірина Миколаївна**

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією Української медичної стоматологічної академії, м. Полтава

**СТЕНЬ Ірина Богданівна**

Національний педагогічний університет імені М. .П. Драгоманова, м. Київ

**СТРЕЛЬЧЕНКО Наталія Сергіївна**

кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської і німецької філології та перекладу імені професора І. В. Корунця Київського національного лінгвістичного університету, м. Київ

**ТЕРЕШИНА Наталя Михайлівна**

доцент кафедри иностранных языков и лингвистики Московского гуманитарного университета, г. Москва, Российская Федерация

**ТИХОНОВИЧ Анжеліка Вячеславівна**

магістрант соціально-педагогічного факультета Брестського державного університету імені А.С. Пушкіна; заступник директора по учебно-методической работе учреждения образования «Брестский государственный колледж сферы обслуживания», г. Брест, Республика Беларусь

**ТКАЧЕНКО Ольга Володимирівна**

кандидат філологічних наук, викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного медичного університету, м. Харків

**ТОПАЧЕВСЬКИЙ Сергій Костянтинівч**

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології та перекладу ННІ іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир

**ТУЗАК Вікторія Юріївна**

факультет лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**ТУЛЯКОВА Катерина Робертівна**

викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування №3 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**ФЕЩУК Алла Михайлівна**

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**ФУРСЕНКО Тетяна Миколаївна**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри авіаційної англійської мови Національного авіаційного університету, м. Київ

**ХАЙДАРІ Наталія Ігорівна**

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземної філології факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ

**ЧЕРНИК Наталья Николаевна**

старший преподаватель кафедры английского и восточных языков факультета международных бизнес-коммуникаций Белорусского государственного экономического университета, г. Минск, Республика Беларусь

**CHARNOVETS Tatiana**

Universidad estatal agritécnica de Belarús, c. Minsk (Belarús)

**ЧУМАК Наталія Анатоліївна**

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Інституту міжнародних відносин Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**ШАЛОВА Наталія Станіславівна**

старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 Факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**ШКЛЯРСЬКА Марина Євгеніївна**

старший викладач Інституту іноземної філології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, м. Київ

**ШОНЬ Олена Богданівна**

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови факультету іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

**ШПАК Ірина Володимирівна**

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Дніпровського національного університету залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна, м. Дніпро

**Шпак Єлизавета Миколаївна**

факультет лінгвістики Національного технічного університету України «Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**ШУЛЬГІНА** Валентина Іванівна

доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри журналістики, реклами і зв'язків з громадськістю факультету міжнародних відносин Національного авіаційного університету, м. Київ

**ШУМ** Ольга Володимирівна

кандидат філологічних наук, старший викладач Відділу мовної підготовки Національної академії прокуратури України, м. Київ

**ЮРЧЕНКО** Наталія Сергіївна

аспірант кафедри загального мовознавства та германістики Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ

**ЮШАК** Вікторія Миколаївна

кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської філології факультету іноземної філології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк

**ЮШКОВА** Светлана Алексеевна

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Автомобільно-дорожнього інститута Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования, г. Горловка

**ЯВОРСЬКА** Дарія Геннадіївна

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**YAKOVLIUK** Khrystyna

PhD student of the University of Salamanca (Spain), Facultad de Filología, Departamento de Filología Inglesa, Salamanca, Spain

**ЯРОШЕНКО** Катерина Леонідівна

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ

**ЯМШИНСЬКА** Наталія Валентинівна

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

**ЯРОШКО** Кристина Андреевна

Юридический факультет Брестского государственного университета им. А. С. Пушкина, г. Брест, Республика Беларусь

## **ЗМІСТ**

<b>I. Антоненко</b>	<i>НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ</i>	<b>3</b>
<b>I. Аргатюк, О. Базілевич</b>	<i>MODERN INNOVATIVE APPROACHES TO LEARNING FOREIGN LANGUAGES. PROJECT METHOD</i>	<b>5</b>
<b>L. Afanasieva</b>	<i>THE ROLE OF THE INFORMATION FIELD IN THE VIRTUAL SPACE FORMATION</i>	<b>10</b>
<b>L. Afanasieva, M. Smyrnova</b>	<i>FEATURES AND CONTRADICTIONS OF DEVELOPMENT AND FORMATION OF DIGITAL SPACE</i>	<b>14</b>
<b>L. Afanasieva, M. Smyrnova</b>	<i>PROBLEME UND PERSPEKTIVEN DER MODERNEN GESELLSCHAFT IM ZEITALTER DER INFORMATISIERUNG DES BILDUNGSBEREICHES</i>	<b>22</b>
<b>К. Барановська, С. Матвєєва</b>	<i>СПЕЦИФІКА ВЖИВАННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ДІЄСЛВНИХ КОНСТРУКЦІЙ НА ПОЗНАЧЕННЯ ПОЗИТИВНИХ ЕМОЦІЙ ТА ЇХ ВІДТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ</i>	<b>31</b>
<b>О. Бахмут</b>	<i>ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ КОМПОНЕНТ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ</i>	<b>34</b>
<b>И. Бахур</b>	<i>АЛГОРИТМ ПОСТРОЕНИЯ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ РАЗНЫХ ТИПОВ</i>	<b>37</b>
<b>Н. Беньковська</b>	<i>КЛАСИФІКАЦІЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ КОНТРОЛЮ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ АУДИТИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ-ДРУГОКУРСНИКІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ</i>	<b>41</b>
<b>О. Бешлей</b>	<i>РОЛЬ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ У ФОРМУВАННІ ОБРАЗУ МОЛОДОЇ ЖІНКИ В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ МАС-МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ</i>	<b>44</b>
<b>В. Богущький</b>	<i>ПАРЕМІЇ ЯК СВОЄРІДНІ СКЛАДОВІ НАЦІОНАЛЬНОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ</i>	<b>48</b>

<i>Л. Бондар</i>	<i>СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ У ФРАНКОМОВНИХ ТЕКСТАХ ХІМІЧНОЇ ГАЛУЗІ</i>	<b>51</b>
<i>О. Бондаренко</i>	<i>ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕОРІЇ ТА ТЕХНІКИ ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВО- ТЕХНІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ</i>	<b>54</b>
<i>І. Борбенчук</i>	<i>ОЛІМПІАДА З ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ЯК ФОРМА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</i>	<b>57</b>
<i>І. Борковська</i>	<i>МОВНІ ТА МОВЛЕННЄВІ ЗАСОБИ ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ</i>	<b>61</b>
<i>N. Voriak</i>	<i>DES CHANSONS POUR DES SITUATIONS DE COMMUNICATION</i>	<b>64</b>
<i>Н. Бхіндер</i>	<i>АКАДЕМІЧНА ГРАМОТНІСТЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА</i>	<b>69</b>
<i>І. Василенко</i>	<i>ДИСТАНЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ: АКТУАЛЬНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ</i>	<b>72</b>
<i>Н. Василюшина</i>	<i>СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТУРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ</i>	<b>75</b>
<i>Л. Васильєва</i>	<i>ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</i>	<b>86</b>
<i>І. Вашуленко</i>	<i>RADIO BROADCASTING AS AN INNOVATIVE WAY OF LEARNING UKRAINIAN</i>	<b>90</b>
<i>В. Веремчук, К. Тулякова</i>	<i>МЕДІАЦІЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i>	<b>94</b>
<i>Д. Вирковський</i>	<i>LE ROLE DES MOYENS NON VERBAUX DANS LA FORMATION DE LA COMPETENCE COMMUNICATIVE INTERCULTURELLE DES FUTURS SPECIALISTES</i>	<b>98</b>

<b>Н. Виршиц</b>	<i>К ВОПРОСУ ОБ ОТБОРЕ И УПОТРЕБЛЕНИИ АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	<b>103</b>
<b>С. Володько, Т. Жмакина</b>	<i>ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СОСТАВНОЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА</i>	<b>107</b>
<b>О. Вольфовська</b>	<i>ЛІНГВОПРАГМАТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПАУЗАЦІЇ У ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ПРОМОВ ПОЛІТИЧНИХ ДІЯЧІВ НІМЕЧЧИНИ)</i>	<b>115</b>
<b>Г. Вороніна</b>	<i>KEY POINTS IN ADOLESCENTS' CAREER LEARNING AND DEVELOPMENT</i>	<b>122</b>
<b>Д. Вороніна- Пригодій</b>	<i>ТЕРМІН ЯК КОГНІТИВНО- КОМУНІКАТИВНА ОДИНИЦЯ МОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ПРОСТОРУ</i>	<b>126</b>
<b>О. Halileiska</b>	<i>E-LEARNING FOR HIGHER EDUCATION: ADVANTAGES, DISADVANTAGES, AND REQUIREMENTS FOR CREATING A QUALITY PRODUCT</i>	<b>130</b>
<b>Т. Гармаш</b>	<i>ВІДТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ КУЛЬТУРНО-МАРКОВАНИХ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ</i>	<b>133</b>
<b>Т. Гармаш, Д. Доманська</b>	<i>РОЛЬ ІНТЕРНЕТ-СЛЕНГУ В ПОВСЯКДЕННОМУ ЖИТТІ БРИТАНЦІВ ТА СПРИЙНЯТТІ НИМИ ДІЙСНОСТІ</i>	<b>137</b>
<b>Т. Гармаш, Н. Лисенчук</b>	<i>ВІДМІННОСТІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У НІМЕЧЧИНІ, АВСТРІЇ ТА ШВЕЙЦАРІЇ</i>	<b>140</b>
<b>М. Гензель</b>	<i>МОВНА СИТУАЦІЯ В МІЖНАРОДНІЙ ІГРОВІЙ ІНДУСТРІЇ</i>	<b>143</b>
<b>З. Гетьман І. Моренець</b>	<i>ГЕТЕРОГЕННІСТЬ КОМПЕТЕНЦІЇ У МОВЛЕННЄВІЙ КОМУНІКАЦІЇ</i>	<b>145</b>

<b>О. Глек, А. Сабітова</b>	<b>ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</b>	<b>149</b>
<b>І. Головаш</b>	<b>ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА НАВИЧОК САМООРГАНІЗАЦІЇ КУРСАНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</b>	<b>152</b>
<b>А. Городь</b>	<b>ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ВИГУКІВ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ, ЇХ КЛАСИФІКАЦІЇ ТА ВЖИВАННІ В МОВЛЕННІ; ПЕРЕКЛАД ВИГУКІВ ПОРІВНЯНО З ЇХ ЕКВІВАЛЕНТАМИ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ</b>	<b>154</b>
<b>С. Гринюк</b>	<b>РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ «ДІАЛОГ КУЛЬТУР» У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ</b>	<b>159</b>
<b>А. Gurinovich</b>	<b>THE POLICE INVESTIGATION PROCEDURE IN THE INSIDE STORY BY COLIN DEXTER</b>	<b>162</b>
<b>А. Давиденко</b>	<b>КОНЦЕПТ ЯК ЗАСІБ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ</b>	<b>165</b>
<b>Ю. Данилова, Н. Лебошина</b>	<b>ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ У ВВНЗ: ESP АБО CLIL</b>	<b>167</b>
<b>Є. Дегтярьова, В. Овдієнко</b>	<b>ВІДТВОРЕННЯ ФРАНЦУЗЬКИХ РЕАЛІЙ В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ</b>	<b>173</b>
<b>М. Делюсто</b>	<b>УРАХУВАННЯ ПОЛІЛІНГВІЗМУ МОВЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ</b>	<b>176</b>
<b>Н. Дмитриенко, Т. Макаренко</b>	<b>О ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ВРАЧА НА МАТЕРИАЛЕ СПЕЦКУРСА «МЕДИЦИНА В МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ»</b>	<b>180</b>
<b>О. Добровольська</b>	<b>ТЕОРЕТИКО-ЛІНГВІСТИЧНЕ ПІДРУНТЯ І ЗАГАЛЬНА ПРОБЛЕМАТИКА РЕКОНСТРУКЦІЇ РОЗВИТКУ</b>	<b>184</b>



	ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ СИСТЕМИ СЕРЕДНЬОАНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	
<i>A. Duboisiky</i>	GENDER ROLES IN MURRAY LEINSTER 'S STORY "A LOGIC NAMED JOE"	<b>187</b>
<i>E. Dyutina</i>	USING VIRTUAL REALITY TECHNOLOGY AS A METHOD OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES	<b>192</b>
<i>O. Єфімова</i>	ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УСНОГО МОВЛЕННЯ НА ЕТАПІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ	<b>195</b>
<i>M. Желуденко</i>	ЭТНОНЕМЕЦКИЙ КАК ФАКТОР ПРИНАДЛЕЖНОСТИ К МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЕ	<b>197</b>
<i>M. Желуденко, B. Пушина</i>	ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ НІМЕЦЬКИХ, АНГЛІЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ПРИСЛІВ'ІВ	<b>201</b>
<i>O. Жигдало</i>	GRICEAN COOPERATIVE PRINCIPLE AND INTERROGATION TECHNIQUES IN ENGLISH COURTROOM DISCOURSE	<b>204</b>
<i>C. Жицька</i>	СТАНДАРТИЗАЦІЯ МОВНОЇ ОСВІТИ СУЧАСНОГО ВІЙСЬКОВОГО ФАХІВЦЯ	<b>208</b>
<i>A. Жовнірук</i>	ОСОБЛИВОСТІ МЕХАНІЗМУ ВНУТРІШНЬОГО МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ АУДІЮВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	<b>210</b>
<i>O. Жудро</i>	ІНКЛЮЗИВНІ ТЕНДЕНЦІЇ В СУЧАСНІЙ ІСПАНСЬКІЙ МОВІ	<b>213</b>
<i>T. Журавель</i>	ІСТОРИЯ ВИНИКНЕННЯ ТЕЧІЇ «ГАРЛЕМСЬКИЙ РЕНЕСАНС» ТА ЇЇ ВПЛИВ НА КУЛЬТУРУ США	<b>216</b>
<i>S. Zahorulko</i>	CORRECTIVE FEEDBACK AS AN ESSENTIAL MEANS OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION	<b>220</b>
<i>И. Запорожец С. Красникова</i>	МЕСТО ПИСЬМА КАК ВИДА ГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	<b>222</b>

<i>А. Заслужена</i>	<i>ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i>	<b>224</b>
<i>А. Заслужена, О. Погоріла</i>	<i>РЕБУСИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ</i>	<b>227</b>
<i>І. Заярна</i>	<i>ПРИНЦИПИ Е-НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО АРГУМЕНТАТИВНОГО ПИСЬМА МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ</i>	<b>229</b>
<i>О. Заяц</i>	<i>ПРИМЕНЕНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА</i>	<b>233</b>
<i>О. Іванців</i>	<i>СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ПЕРЕКЛАДАЧА</i>	<b>238</b>
<i>Е. Каверіна</i>	<i>БАЗОВІ ФУНКЦІЇ ПРИСЛІВНИКА В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ</i>	<b>240</b>
<i>О. Каніболоцька</i>	<i>WEBQUEST НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ</i>	<b>243</b>
<i>Ю. Карачун</i>	<i>СЛОВОТВІРНЕ ЗНАЧЕННЯ СКЛАДНИХ ТЕРМІНІВ-ІМЕННИКІВ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ ТЕКСТІВ З ЕЛЕКТРИЧНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ).</i>	<b>248</b>
<i>Т. Кирильчик</i>	<i>ТЕХНОЛОГИЯ СЦЕНИРОВАНИЯ КАК МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ</i>	<b>254</b>
<i>Є. Киричик</i>	<i>УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</i>	<b>258</b>
<i>Н. Киселюк</i>	<i>РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У РИТУАЛЬНОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)</i>	<b>263</b>
<i>V. Kiriak</i>	<i>EDITING EDUCATIONAL EDITIONS FROM UKRAINIAN LANGUAGE</i>	<b>267</b>
<i>К. Кобижча</i>	<i>СЕМАНТИЧНІ ГРУПИ СЛІВ КАТЕГОРІЇ СТАНУ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ</i>	<b>270</b>

<b>О. Ковтун</b>	<b>ВІДТВОРЕННЯ СПЕЦИФІЧНОГО ХРОНОТОПУ ЛІТЕРАТУРИ ЖАХІВ У ВТОРИННОМУ ТЕКСТІ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ НІЛА ГЕЙМАНА «КОРАЛІНА»)</b>	<b>273</b>
<b>І. Козка, Л. Мацяпура, О. Ткаченко А. Kozlovska</b>	<b>SYSTEM OF EXERCISES FOR WORKING WITH MEDICAL STUDENTS  SCRIBING AS INNOVATIVE MEANS OF TEACHING IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM</b>	<b>279</b>  <b>285</b>
<b>І. Козубська</b>	<b>ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК НАУКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ- БАКАЛАВРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ</b>	<b>287</b>
<b>Л. Копань</b>	<b>ИДЕНТИФИЦИРУЮЩАЯ И ХАРАКТЕРИЗУЮЩАЯ РОЛЬ ПОВТОРНОЙ НОМИНАЦИИ ПРИ СЕМАНТИЧЕСКОМ ПОВТОРЕ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)</b>	<b>290</b>
<b>К. Корсак, Ю. Корсак</b>	<b>ПЕРСПЕКТИВИ КОНКУРЕНЦІЇ В ОСВІТІ І НАУКАХ УКРАЇНИ ТЕРМІНІВ ЗІ «SMART» І «NOOS»</b>	<b>293</b>
<b>О. Корсак</b>	<b>ЧИ ЗАПОЗИЧИТЬ ВИЩА ШКОЛА СУЧАСНУ ПРАКТИКУ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ?</b>	<b>298</b>
<b>О. Косович</b>	<b>ЕКОЛОГІЯ МОВИ ТА ЕКОЛІНГВІСТИКА. ПРОБЛЕМИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ</b>	<b>303</b>
<b>V. Kosolapov</b>	<b>ENCYCLOPEDIAIC MATTER TREATMENT IN OALD1-9</b>	<b>307</b>
<b>V. Kostenko, I. Solohor, O. Mayzus</b>	<b>STRUCTURE AND LANGUAGE FEATURES OF TEMPLATES FOR INFORMED CONSENT DOCUMENTS IN MEDICAL SETTINGS</b>	<b>313</b>
<b>А. Котковець</b>	<b>ФУНКЦІЇ КОНТРОЛЮ СФОРМОВАНОСТІ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ</b>	<b>316</b>

	МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ	3
	ПРИКЛАДНОЇ МЕХАНІКИ	
<i>К. Кукса,</i>	ROLE OF TECHNOLOGIES IN THE	<b>319</b>
<i>Д. Яворська</i>	EDUCATIONAL PROCESS	
<i>В. Кульчицький</i>	ПРО КАТЕГОРІАЛЬНУ ОСНОВУ	<b>321</b>
	ОПОЗИЦІЇ «ДІЄСЛОВО – ІМЕННИК» У	
	СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	
<i>Н. Куравська</i>	ПЕРФОРМАТИВНІ ДІЄСЛОВА ЯК	<b>324</b>
<i>О. Монастирецька</i>	ЗАСІБ ВИРАЖЕННЯ МОДАЛЬНОСТІ	
	ВОЛЕВИЯВЛЕННЯ В СУЧАСНІЙ	
	АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	
<i>А. Кураров</i>	CULTURAL BARRIERS IN	<b>327</b>
	COMMUNICATION	
<i>М. Куртинець</i>	РИТОРИЧНІ УМІННЯ ПІД ЧАС	<b>330</b>
	ВИВЧЕННЯ ТА НАВЧАННЯ	
	ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ	
<i>У. Lavrysh</i>	OUR CODE INTEGRATION INTO ESP	<b>334</b>
	COURSE AT TECHNICAL UNIVERSITY	
<i>А. Лисак</i>	МОДАЛЬНІ СЛОВА ЯК ОСОБЛИВИЙ	<b>337</b>
	СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНИЙ	
	РОЗРЯД СЛІВ (НА МАТЕРІАЛІ	
	АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)	
<i>Ю. Літкович</i>	ПЛЕОНАЗМИ ЯК СВІДОМЕ	<b>340</b>
	МОВЛЕННЄВЕ ВІДХИЛЕННЯ	
<i>І. Лопатинська</i>	“CLOUD-BASED” TECHNOLOGIES IN	<b>344</b>
	TEACHING FOREIGN LANGUAGES	
<i>А. Лукашук</i>	ПЕРЕКЛАД ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ	<b>347</b>
	ІННОВАЦІЙ НА ПОЗНАЧЕННЯ	
	ЕМОЦІЙ ТА ПОЧУТТІВ У СУЧАСНИХ	
	АНГЛОМОВНИХ ПУБЛІКАЦІЯХ	
<i>Л. Ляшенко</i>	ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД НАЦІОНАЛЬНОЇ	<b>351</b>
	ІДЕНТИФІКАЦІЇ МОЛОДІ ТА ВИРІШЕННЯ	
	МОВНИХ ПРОБЛЕМИ ДЛЯ УКРАЇНИ	
<i>І. Макеева,</i>	СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ВІДБОРУ	<b>356</b>
<i>І. Ліщенко</i>	НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ В КУРСІ	
	УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ	
	ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ	
<i>Е. Малашенко</i>	СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В	<b>360</b>
	ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	

<i>О. Мальчевская</i>	<i>ВНЕДРЕНИЕ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ</i>	<b>365</b>
<i>А. Медведів</i>	<i>ГРАМАТИЧНІ ТА ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЯПОНСЬКИХ ПАТЕНТНИХ ОПИСІВ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ</i>	<b>369</b>
<i>І. Мелешко</i>	<i>НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА: ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ У ФІНЛЯНДІЇ</i>	<b>375</b>
<i>М. Melnykova</i>	<i>TOPICAL ISSUES OF MODERNIZATION PROCESSES IN THE EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC SPACE OF UKRAINE</i>	<b>378</b>
<i>С. Мірошник, Л. Загородна</i>	<i>ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА БЕЗЕКВІВАЛЕНТНІСТЬ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ</i>	<b>380</b>
<i>С. Мірошник, В. Тузак Н. Мойсеєнок</i>	<i>ТРУДНОЩІ ВЖИВАННЯ ДІССЛІВ SER/ESTAR ТА РІЗНИЦЯ МІЖ НИМИ COMPUTER TECHNOLOGIES AS INNOVATIVE METHODS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES</i>	<b>383</b> <b>387</b>
<i>А. Muntian І. Shprak</i>	<i>MULTIMEDIA AND MULTILINGUALISM: TEACHING AND LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN UKRAINE</i>	<b>391</b>
<i>Н. Nikitina</i>	<i>BLENDED AND E-LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING</i>	<b>397</b>
<i>І. Озимай</i>	<i>ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ</i>	<b>399</b>
<i>Н. Ольховська, І. Постоловська</i>	<i>СПОСОБИ ВІДТВОРЕННЯ ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОЇ ЛЕКСИКИ В НІМЕЦЬКОМОВНИХ АГРАРНИХ ТЕКСТАХ</i>	<b>403</b>

<b>Н. Ольховська, М. Скокова</b>	<b>ПРИЙОМИ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ОСНОВИ СИСТЕМНИХ ЕКВІВАЛЕНТНИХ ВІДПОВІДНИКІВ</b>	<b>ПЕРЕКЛАДУ ЛЕКСИКИ НА СИСТЕМНИХ ЕКВІВАЛЕНТНИХ ВІДПОВІДНИКІВ</b>	<b>406</b>
<b>Н. Орлова</b>	<b>КООПЕРАТИВНЕ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНИХ ПРИНЦИПІВ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ</b>	<b>НАВЧАННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА MOODLE У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ ЗВО</b>	<b>410</b>
<b>Л. Отрощенко</b>	<b>ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА MOODLE У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ ЗВО</b>	<b>НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА MOODLE У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ ЗВО</b>	<b>414</b>
<b>Е. Pantileienko</b>	<b>SOME ASPECTS AND APPROACHES OF SUCCESSFUL ENGLISH LEARNING</b>	<b>НАВЧАННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА MOODLE У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ ЗВО</b>	<b>416</b>
<b>Т. Пасічник</b>	<b>ПРОБЛЕМА РІВНИВ СФОРМОВАНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ВИКЛАДАННІ ПЕРЕКЛАДУ</b>	<b>НАВЧАННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА MOODLE У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ ЗВО</b>	<b>423</b>
<b>О. Петрова</b>	<b>РОЛЬ ПІДТРИМУЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У НАВЧАЛЬНО- ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА-МЕДИКА</b>	<b>НАВЧАННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА MOODLE У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ ЗВО</b>	<b>425</b>
<b>Ж. Петрушенко</b>	<b>МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ</b>	<b>НАВЧАННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА MOODLE У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ ЗВО</b>	<b>429</b>
<b>М. Рупрчук</b>	<b>FUTURE TRANSLATORS' PROFESSIONAL TRAINING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS</b>	<b>НАВЧАННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА MOODLE У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ ЗВО</b>	<b>431</b>
<b>І. Rowkh</b>	<b>THE CHILD ARCHETYPE IN SEAMUS HEANEY'S POETRY</b>	<b>НАВЧАННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА MOODLE У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ ЗВО</b>	<b>436</b>
<b>Л. Поліщук, Т. Пушкар</b>	<b>ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ "ПЕРЕКЛАД" У СУЧАСНИХ УМОВАХ</b>	<b>НАВЧАННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА MOODLE У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ ЗВО</b>	<b>440</b>
<b>С. Попадюк, А. Зелінська</b>	<b>ПРОЦЕС ЗАПОЗИЧЕННЯ ІСПАНСЬКОЇ ЛЕКСИКИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ</b>	<b>НАВЧАННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА MOODLE У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ ЗВО</b>	<b>448</b>

<b>С. Попадюк, А. Гапоненко С. Попадюк</b>	<b>ІСТОРИЯ ІСПАНСЬКОГО СЛЕНГУ ТА ЙОГО ВИКОРИСТАННЯ</b>	<b>452</b>
	<b>ФЕНОМЕН БИЛИНГВИЗМА И ЕГО ИМПЛИКАЦИЯ В КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ</b>	<b>455</b>
<b>N. Prisyazhnyuk, Y. Shpak M. Радецька, А. Гарбуз</b>	<b>FAVORABLE FEEDBACK OF THE ROLE- PLAY</b>	<b>461</b>
	<b>РОЛЬ НАВЧАЛЬНОЇ ЛАБОРАТОРІЇ ПЛЮРИЛІНГВАЛЬНОЇ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ПЛЮРИЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ</b>	<b>462</b>
<b>I. Ребрій</b>	<b>РОЛЬ ВИКЛАДАЧА НА ЗАНЯТТЯХ З</b>	<b>465</b>
<b>I. Григорова</b>	<b>ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</b>	
<b>В. Решетникова</b>	<b>ПРОФЕССІОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ</b>	<b>468</b>
<b>М. Рудіна, А. Гарбуз</b>	<b>МЕТОД ПРОЕКТНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА</b>	<b>471</b>
<b>А. Сабітова, Т. Бак</b>	<b>ПАРЕМІЇ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ТА НІМЕЦЬКОГО МЕНТАЛІТЕТУ</b>	<b>476</b>
<b>А. Сабітова, І. Скіцько О. Савченко</b>	<b>ВИКОРИСТАННЯ МУЗИКИ ЯК МЕТОД ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ</b>	<b>480</b>
	<b>THE COMPETENCY-BASED APPROACH IN LANGUAGE LEARNING AS A NEW EDUCATIONAL PARADIGM</b>	<b>482</b>
<b>M. J. Sánchez Manzano, K. Yakovliuk M. Skurativska</b>	<b>GENERAL OVERVIEW ON THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC INNOVATIONS IN TERMINOLOGY</b>	<b>487</b>
	<b>TEACHING DIFFERENT ASPECTS OF WRITING IN THE UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGE TRAINING</b>	<b>490</b>
<b>I. Слота</b>	<b>ГРАФІЧНІ ЗАСОБИ КОДИФІКАЦІЇ У МОВІ СМС</b>	<b>493</b>

<i>M. Smyrnova</i>	<i>GRAMMATISCHE ÜBUNGEN IM ZUSAMMENHANG MIT DEM STUDIUM EINER FREMDSPRACHE FÜR STUDENTEN DER NICHTLINGUISTISCHEN FACHRICHTUNGEN</i>	<b>498</b>
<i>T. Снегурова</i>	<i>МЕЖКУЛЬТУРНОЕ НЕПОНИМАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ</i>	<b>504</b>
<i>I. Стень</i>	<i>УЖИВАННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ПРИСЛІВНИКІВ СПОСОБУ ДІЇ ТА СПЕЦИФІКА ЇХ ВІДТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ</i>	<b>506</b>
<i>N. Strelchenko</i>	<i>ECHO QUESTIONS IN CONVERSATIONAL DISCOURSE: A CASE OF EVIDENTIALITY</i>	<b>509</b>
<i>Н. Терешина, Є. Вакарєв</i>	<i>НЕОЛОГІЗМИ ТА АНГЛІЦИЗМИ ЯК ШЛЯХ ДО ЗНЯТТЯ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОБМЕЖЕНЬ У СУСПІЛЬСТВІ</i>	<b>513</b>
<i>A. Тихонович</i>	<i>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ</i>	<b>518</b>
<i>С. Топачевський</i>	<i>ПАРАЛЕЛІЗМ ЯК ПРОЯВ ФОРМАЛЬНОЇ СИНТАКСИЧНОЇ НАДЛИШКОВОСТІ АНГЛОМОВНИХ РЕКЛАМНИХ ТЕКСТІВ</i>	<b>522</b>
<i>K. Tuliakova</i>	<i>THE GOOGLE CLASSROOM SERVICE IN TEACHING ENGLISH</i>	<b>525</b>
<i>A. Feshchuk</i>	<i>NEW TRENDS IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN APPLIED MECHANICS</i>	<b>528</b>
<i>Т. Фурсенко, І. Редзюк</i>	<i>ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У НЕМОВНОМУ ЗВО</i>	<b>531</b>
<i>Н. Хайдарі</i>	<i>ВІРТУАЛЬНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ РЕСУРС ДЛЯ</i>	<b>533</b>



	ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТЬОГО ПРОСТОРУ	
<b>Н. Черник</b>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ- РЕСУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ	<b>535</b>
<b>T. Charnovets</b>	TERMINOLOGÍA Y COMUNICACIÓN PROFESIONAL	<b>539</b>
<b>Н. Чумак</b>	ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ В	<b>543</b>
<b>К. Беспрозванна,</b>	ОПАНУВАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА	
<b>Т. Вишневська</b>	ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ	
<b>Н. Шалова</b>	THE IMPORTANCE OF SOCIAL AND EDUCATIONAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS AT THE UNIVERSITY	<b>547</b>
<b>М. Шклярська</b>	СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ КРАЇНОЗНАВСТВА (НА ПРИКЛАДІ КРАЇНОЗНАВСТВА ІТАЛІЇ)	<b>552</b>
<b>О. Шонь</b>	COMMUNICATIVE LANGUAGE LEARNING TECHNIQUES FOR TEACHING HISTORY OF BRITAIN.	<b>556</b>
<b>В. Шульгіна</b>	СПІВВІДНОШЕННЯ ТЕРМІНІВ «ЗНАЧЕННЯ», «ІНФОРМАЦІЯ», «ІНФОРМАТИВНІСТЬ» У ЛІНГВІСТИЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	<b>559</b>
<b>О. Шум</b>	ІГРОВІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК СПОСІБ ПОДОЛАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО БАР'ЄРА	<b>568</b>
<b>Н. Юрченко</b>	ЯВИЩЕ ПОЛІСЕМІЇ В ДІАХРОНІЇ ТА СИНХРОНІЇ	<b>572</b>
<b>В. Юшак</b>	ДО ПИТАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ВЛАСНИХ ІМЕН	<b>575</b>
<b>С. Юшкова</b>	СОЦИАТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В НЕМЕЦКОМ И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКАХ	<b>579</b>
<b>Н. Ямшинська</b>	МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК	<b>583</b>

<i><b>К. Ярошенко</b></i>	<i>ВІКЛИК ЧАСУ THE LINGUISTIC SPECIFICITY OF DEGREES OF COMPARISON OF THE ADJECTIVE IN ENGLISH AND UKRAINIAN LANGUAGES (TRANSLATION ASPECT)</i>	<b>587</b>
<i><b>К. Yaroshko</b></i>	<i>GENDER-RELATED PORTRAYAL OF CRIME STORY CHARACTERS IN SUE GRAFTON'S SHORT STORY FULL CIRCLE</i>	<b>592</b>
<i><b>НАШІ АВТОРИ</b></i>		<b>595</b>