

Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»  
Факультет лінгвістики

**МОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ:  
ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ, КОГНІТИВНО- ДИСКУРСИВНИЙ,  
ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧИЙ ТА МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТИ**

**LANGUAGES OF PROFESSIONAL COMMUNICATION:  
LINGUOCULTURAL, COGNITIVE, DISCURSIVE,  
TRANSLATION-RELATED AND METHODOLOGICAL ASPECTS**

**Матеріали  
II Міжнародної науково-практичної конференції  
25 квітня 2019 року**

**Київ 2019**

### Редакційна колегія

<b>Голова</b>	<b>Н.С. Сасенко</b> , декан факультету лінгвістики КПІ ім. Ігоря Сікорського, кандидат педагогічних наук, професор
<b>Співголова</b>	<b>Н.Г. Іщенко</b> , завідувач кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови факультету лінгвістики КПІ ім. Ігоря Сікорського, д. філол. н., професор, заслужений працівник народної освіти України
<b>Співголова</b>	<b>Н.В. Глінка</b> , заступник завідувача кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови факультету лінгвістики КПІ ім. Ігоря Сікорського, к. філол. н., доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови факультету лінгвістики КПІ ім. Ігоря Сікорського
<b>Члени редколегії</b>	<b>О.В. Ткачик</b> , к. філол. н., доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови факультету лінгвістики КПІ ім. Ігоря Сікорського <b>Л.С. Івашкевич</b> , к. філол. н., доцент кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови факультету лінгвістики КПІ ім. Ігоря Сікорського <b>Є.О. Дегтярьова</b> , к. філол. н., доцент кафедри теорії, практики та перекладу французької мови факультету лінгвістики, КПІ ім. Ігоря Сікорського
<b>Секретар оргкомітету</b>	<b>Р.Ю. Філіпов</b> , старший лаборант кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови факультету лінгвістики КПІ ім. Ігоря Сікорського.

**Мови професійної комунікації: лінгвокультурний, когнітивно-дискурсивний, перекладознавчий та методичний аспекти** : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. 25 квітня 2019 р. – Київ.: КПІ ім. Ігоря Сікорського, Вид-во «Політехніка». – 2019 р. – 166 с.

Збірник містить матеріали щорічної науково-практичної конференції з актуальних питань функціонування мов, перекладу, а також методики викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Конференція зібрала науковців з різних міст України та інших країн. Матеріали конференції можуть бути цікавими та корисними для науковців, аспірантів, викладачів і студентів вищих навчальних закладів.

*Відповідальність за достовірність фактів, цитат, власних імен та інших відомостей несуть автори публікацій.*

## ЗМІСТ

ПРАГМАТИЧНІ ФУНКЦІЇ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ І ЙОГО МОВНИХ ОДИНИЦЬ Н.Г. Іщенко .....	9
СЕКЦІЯ №1 СУЧАСНІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ МОВНОЇ СИСТЕМИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ТА ПОЛІЕТНІЧНОМУ ПРОСТОРІ .....	12
ВИКОРИСТАННЯ КОРПУСІВ ТЕКСТІВ У ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ І.І. Антоненко .....	12
АВТОРСЬКІ ВІДСТУПИ, ІНФОРМАЦІЙНО НАЦІЛЕНІ НА РОЗКРИТТЯ ОБРАЗУ АВТОРА І.М. Архіпова .....	14
ГРОШІ ТА БАГАТСТВО В ПАРЕМІОЛОГІЇ НІМЕЦЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ Н.П. Башук .....	16
FUNCTIONING OF BUSINESS ENGLISH ACROSS CULTURES Т.В. Bondarenko.....	18
ІНВАРІАНТНОСТІ І ВАРІАТИВНОСТІ УКРАЇНСЬКОГО І ПОЛЬСЬКОГО РОМАНТИЗМУ В.А. Герасимчук .....	20
ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ ВТОРИННОЇ ФРАЗЕОЛОГІЗАЦІЇ В.А. Гладка .....	22
КОМУНІКАТИВНА ПРИРОДА ВЗАЄМОВІДНОШЕНЬ АВТОРА І ЧИТАЧА Н.В. Глінка .....	24
ІНСТРУМЕНТИ МОВЛЕННЄВОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ПОЛІТИЧНОГО ГУМОРУ О.В. Дзикович .....	26
БІЛІНГВІСТИЧНИЙ ВЕКТОР У КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ІСМАЇЛА ГАСПРИНСЬКОГО Л.Ш. Динікова.....	28
АРХАЇЗМИ ЯК НЕВІД'ЄМНА ЧАСТИНА ЛЕКСИЧНОГО СКЛАДУ ТЕКСТІВ ФЕНТЕЗІ Ю.О. Зайченко .....	30
ВИКОРИСТАННЯ КОРПУСІВ ДЛЯ ВІДСТЕЖЕННЯ РОЗВИТКУ МОВИ Л.С. Івашкевич.....	33
СЕМАНТИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВИ НАРОДНОЇ ПІСНІ О. П. Карабута .....	35
КОНЦЕПТ УКРАЇНА В ПРОМОВАХ ПРЕЗИДЕНТА УКРАЇНИ ПЕТРА ПОРОШЕНКА Ю.В. Кишеня.....	36
ТРАНСПОЗИЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ХУДОЖНЬОГО ДИСКУРСУ С.М. Климович .....	39
СЛЕНГ ЯК СОЦІОЛЕКТ: ВИНИКНЕННЯ І ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ О.А. Козко .....	41

ХЕДЖИНГ В АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ НАУКОВИХ МОНОГРАФІЯХ І.Г. Козубська .....	43
ZUR STELLVERTRETERFUNKTION VON PRONOMEN (EINE ANALYSE AM BEISPIEL DER DEUTSCHEN LITERARISCHEN PROSATEXTE) В.А. Котвицька .....	45
ТЕКСТОВИЙ КОНЦЕПТ <i>НЕБЕЗПЕКА</i> ЯК СКЛАДНИК КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПРОСТОРУ РОМАНУ БЕРНАРА ВЕРБЕРА «LES FOURMIS» І.В. Кривенець .....	47
EIN DEFINITORISCHER BLICK AUF DEN BEGRIFF „EMOTION“ IN DER MODERNEN SPRACHWISSENSCHAFT О. А. Лазебна .....	49
A LOOK AT THE NATURE OF PHONOCONCEPT AND ITS FUNCTIONING WITHIN A SONG V. V. Marchenko .....	51
CORPUS-BASED STUDIES OF LINGUISTIC VARIATIONS ACROSS THE ENGINEERING DISCIPLINES Т.В. Maslova .....	53
НАРАТИВНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ПЕРСОНАЖНОГО МОВЛЕННЯ В АНГЛІЙСЬКОМОВНОМУ МОДЕРНІСТСЬКОМУ ТЕКСТІ Г. О. Матковська..	55
ФРАЗЕОЛОГІЗМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК СКАРБНИЦЯ АНГЛІЙСЬКОЇ КУЛЬТУРИ О.П. Миронова .....	57
ЛІНГВОКОГНІТИВНЕ ТВОРЕННЯ ЕФЕКТУ ОБ'ЄКТИВНОГО ПОЗНАЧЕННЯ КІЛЬКОСТІ В АНГЛОМОВНИХ ІНТЕРНЕТ-НОВИНАХ: ВІДНОШЕННЯ «ЧАСТИНА-ЦІЛЕ» А.І. Набок.....	60
CONTRIBUTION OF ENGLISH LINGUA FRANCA TO STABLE CROSS- CULTURAL COMMUNICATION N.P. Pozhydayeva .....	61
СПЕЦІАЛЬНИЙ ПІДЙОМ ЯК ПРОСОДИЧНИЙ ЗАСІБ АКТУАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНИХ ХОДІВ В АНГЛОМОВНИХ ПУБЛІЧНИХ ПРОМОВАХ ПРЕЗИДЕНТІВ США В.І.Савчук .....	63
ХУДОЖНИЙ ТЕКСТ ЯК ОБ'ЄКТ СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ І.А. Сидоренко .....	66
ВИКОРИСТАННЯ КОРПУСНОГО МЕНЕДЖЕРА В ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ О.В. Скобнікова.....	68
ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У СЛОВНИКОВОМУ СКЛАДІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ПРОТЯГОМ ОСТАННЬОГО ДЕСЯТИРІЧЧЯ О.В. Слаба.....	70
ГЕНДЕР У ФОКУСІ КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ І КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ О.В.Ткачик.....	72
НАРАТИВНА ДОПИТЛИВІСТЬ ДИТИНИ-ЧИТАЧА А.О. Цапів .....	74

КОРОТКИЙ ОГЛЯД ПАРАВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ ПРАГМАТИЧНОГО ВПЛИВУ У ВИПУСКАХ НОВИН RTL AKTUELL ТА ZDF HEUTE О.Ю. Чайковська .....	76
СЕКЦІЯ №2 СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	78
КОМП'ЮТЕРНИЙ ПЕРЕКЛАД: ПЕРЕКЛАДАЧ ПРОТИ КОМП'ЮТЕРА ЧИ ПЕРЕКЛАДАЧ І КОМП'ЮТЕР? С.М. Амеліна .....	78
WIEDERGABE DER ALETHISCHEN UND DEONTISCHEN MODALITÄTEN IN DER ÜBERSETZUNG VON DEUTSCH-UKRAINISCHEN ABKOMMEN I. M. Baklan .....	80
MEDIATION VS TRANSLATION: FROM THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE PERSPECTIVE В.Д. Борщовецька.....	82
СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ Л.О Василенко .....	84
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНІВ ПІДМОВИ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В.М. Гавриленко .....	86
ПЕРЕКЛАД У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ І. В. Довженко .....	87
ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КІНОПЕРЕКЛАДІВ (АНГЛІЙСЬКА- УКРАЇНСЬКА МОВИ, СУБТИТРУВАННЯ) О. А. Дюндик .....	89
WIEDERGABE DER DEUTSCHEN PHRASEOLOGISMEN INS UKRAINISCHE Н. Lissenko, Z. Tschepurna .....	91
ВІДТВОРЕННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ МАРКЕРІВ У ПЕРЕКЛАДІ ДРАМИ Н.В. Нечай .....	93
BONA FIDE OF INDIRECT TRANSLATION В.О. Pliushch.....	95
ДИСКУРС ЕПІДЕМІЙ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ Р.В. Поворознюк,	96
НЕОКЛАСИЧНИЙ ФІГУРНИЙ СОНЕТ У ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ТРАНСФОРМАЦІЯХ О. О. Смольницька.....	98
КОГЕЗІЯ ЯК ПРОВІДНА КАТЕГОРІЯ ТЕКСТУ ПРИ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОМУ АНАЛІЗІ С.В. Стрілецька.....	100
ПРИЙОМИ ПЕРЕКЛАДУ МОЛОДІЖНИХ СЛЕНГІЗМІВ С. В. Федоренко, А. І. Стешина.....	102
СЕКЦІЯ №3 СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА ІНОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ .....	104
ENHANCING LISTENING SKILLS AND ACQUIRING SPECIFIC LANGUAGE FORMS AND VOCABULARY WITH TAILOR-MADE TRANSCRIPTION ACTIVITIES USING LYRICS TRAINING R. Casañ-Pitarch .	104

J.R. Calvo-Ferrer .....	104
DEVELOPING GLOBAL COMPETENCE THROUGH MEDIA LITERACY T. Anoshkova.....	105
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ ОНЛАЙН РЕСУРСУ GOOGLE CLASSROOM В.О. Бабенко .....	107
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ БІЛІНГВАРНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В.О. Бабенко.....	110
SEMANTIC DEVELOPMENT OF A LEARNER I.M. Baybakova.....	112
GRAPH DESCRIPTION: AN ACADEMIC WRITING SKILL TO BE DEVELOPED O.O. Beskletna .....	114
ОРГАНІЗАЦІЯ І ПЛАНУВАННЯ ПАРНОЇ ТА ГРУПОВОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ І.С. Білоніжка .....	116
COLLECTIVE FORMS OF WORK IN THE ENGLISH LANGUAGE LESSON S.M. Bobrovnyk .....	118
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕХАНІКІВ АНГЛІЙСЬКОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ О.В. Вацило .....	120
АСПЕКТИ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ДЕФЕКТОЛОГІВ А.В. Воробйова .....	121
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИКОРИСТАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ І. М. Дабагян, Л. М. Сереброва .....	123
STRATEGIES OF TEACHING READING SKILLS TO PHILOSOPHY STUDENTS S. Yu. Danilina, V. V. Shabunina .....	125
ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ О.Є. Дем'яненко .....	127
ESP WRITING FOR FUTURE IT SPECIALISTS N. I. Dychka.....	130
ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ СПРЯМОВАНИХ НА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ О. М. Єфімова .....	131
TEACHING CADETS IN MIXED-ABILITY GROUPS S.A. Zhytska.....	133
THE IMPACT OF NEW TECHNOLOGIES ONTO ELT В.В.Журавель.....	135
ПРОБЛЕМА ВІДБОРУ ТЕКСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ В.Д. Ігнатенко .....	137

ІНТЕРВ'Ю ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ К.В. Ковінько, Ю.Ф. Шарун.....	139
КОМУНІКАТИВНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРАКТИКУМІВ АВТОРА В.С. Ковтун.....	140
ПОПУЛЯРНІ СТРАТЕГІЇ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ Н.А. Козьміна.....	142
ДО ПИТАННЯ ПРО ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ О. Г. Корбут.....	144
ІМІДЖЕВИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ І.М. Кушнір.....	146
МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНОЇ ІМПЛІЦИТНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ У ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ Н.М. Лутковська.....	148
GENERAL PRINCIPLES OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION NECESSITY Olha Narodovska.....	150
CLASSROOM ACTIVITIES TO PROVIDE THE LANGUAGE BARRIER BREAKDOWN IN TEACHING ESP Anna Nypadymka.....	152
ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З.П. Овчаренко.....	154
СПЕЦІАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПИСЬМОВИХ ТЕКСТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЯК ЕЛЕМЕНТ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ Л. І. Павловська.....	156
МЕРЕЖА ІНТЕРНЕТ ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ УСНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ О.Г.Савчук.....	158
ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В РІЗНОРІВНЕВИХ ГРУПАХ О. В. Семида.....	160
ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСУАЛЬНО ОРІЄНТОВАНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДАЧІВ: ДОСВІД США К. М. Скиба.....	162
ПІДРУЧНИК ЧИ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСИ: КОГНІТИВНО-ДИСКУРСИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ Н.М. Талавіра.....	164

ПРИНЦИПЫ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С. Г. Телетова.....	166
THE COMPLEX MACHINERY OF READING IN ESP К. R. Tuliakova....	168
СТУДЕНТСЬКІ ГУРТКИ НАУКОВОГО СПРЯМУВАННЯ ЯК МОТИВУЮЧИЙ ФАКТОР АКТИВІЗАЦІЇ НАУКОВО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ О.О. Туришева .....	170
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ Л.Л. Хаврюченко .....	172



## ПРАГМАТИЧНІ ФУНКЦІЇ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ І ЙОГО МОВНИХ ОДИНИЦЬ

Н.Г.Іщенко

*Професор, доктор філологічних наук*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Прагматичними функціями визначаються такі, що лежать на перетині із загальномовними функціями і сприяють досягненню текстом прагматичного ефекту. До них належать: **1) інформативна**, пов'язана з передачею нових знань, інформатизацією читача; **2) естетична**, спрямована на маніфестацію художніх творчих здібностей автора. Вона зумовлюється цільовою установкою художнього стилю, котра полягає у самовираженні автора, художньому осмисленні навколишньої дійсності мовними засобами, що виконують естетичні завдання. Звідси слово у художньому тексті підпорядковується не лише мовним правилам, а, «прирошуючи» нові, несподівані смисли, виступає засобом вираження митецької натури автора, створення образів, передачі художнього смислу тексту; **3) стилістична**, що, виступаючи індивідуальною стилістичною характеристикою слова, реалізує виразний потенціал мовних одиниць під час їх взаємодії в тексті через маніфестацію експресивної, емоційної, оцінної чи емоційно-оцінної інформації разом із логіко-предметним та поняттєво-семантичним змістом. Стилiстична функція мовних одиниць у прагматичному аспекті несе другорядну інформацію стосовно основного логіко-предметного і поняттєво-семантичного змісту, виражаючи при цьому емоції і ставлення автора, котрі він передає читачеві; ставлення мовця (оповідача чи персонажа) до предмета повідомлення, співрозмовника, самого себе, ситуації, оцінки позначуваного чи обставин. Обставини спілкування можуть розглядатися як інтимні, фамільярні, урочисті, офіційні т.д. [Арнольд, с. 65]. Відповідно стилістична функція складається із таких компонентів, як: експресивність, емоційність, оціненість та емоційна оціненість. Експресивна функція слугує засобом вираження внутрішнього стану, особистого ставлення автора до позначуваного із підвищеною інтенсивністю, внаслідок чого відбувається емоційне або логічне посилення, що супроводжується чи не супроводжується образністю. Емоційна функція виражає емоції автора, а оцінна – його позитивне чи негативне ставлення до предмета мовлення. Оцінка включає численні нюанси, що виражають настрій та почуття, серед яких: грубість, фамільярність, презирство, повага, захоплення, обурення, роздратування, ненависть, приниження, здивування, кохання тощо. Емоційно-оцінну функцію як симбіоз двох вищезазначених маніфестують гумор, іронія, сатира та сарказм, котрі володіють емоційно-оцінним забарвленням [Іщенко Н.Г.с.47-50]; **4) функційна**, обмеженість якої певними часовими, територіальними, соціальними,

професійними, національними чинниками, надає слову функціонального забарвлення: часового, територіального, соціального, професійного, національного;

**5) функційно-стильова**, що маркує узуально закріплену приналежність мовних одиниць до певного функційного стилю, типової сфери використання;

**6) характерологічна**, що формує уявлення читача про образ мовця (персонажа чи оповідача), об'єкта чи предмета мовлення. Ця функція полягає у здатності мовних одиниць слугувати засобами авторського творення зовнішнього вигляду, соціального статусу персонажа, його звичок, смаків, вподобань, професії, роду занять, внутрішнього стану персонажів, відтворення мовленнєвої манери суб'єкта оповіді чи персонажа;

**7) директивна**, котра спонукає читача до дії у відповідь, що може бути вольовою або когнітивною, емоційною чи поведінковою залежно від інтенцій автора й читача [Селіванова, с. 28]. Ця функція найбільш помітно маніфестує власну комунікативну установку автора (мету спілкування із авторської перспективи), котрий для скерування дій читача вводить у текст прагматичну інформацію, що може виступати у якості домінанти й актуалізуватися емоційно-оцінною, образною лексикою та експресивними синтаксичними конструкціями;

**8) контактна**, орієнтована на встановлення та підтримання контакту між автором та читачем (тобто відправником й отримувачем інформації). Із точки зору художнього твору, ця функція передбачає зіткнення не стільки практичних інтересів автора й читача, скільки їх внутрішніх світів – оцінок, думок, поглядів тощо [Арутюнова, с. 364];

**9) впливова**, котра впливає на естетичну, вольову свідомість читача і формує його відповідне ставлення до авторського повідомлення. Ця функція є однією із найбільш суттєвих у прагматичному аспекті художнього тексту, відображаючи його здатність виступати не лише засобом повідомлення, інформування, але й взаємодії учасників спілкування, здійснення емоційно-вольового та естетичного впливу автора на читача. Вона ґрунтується на прагматичному потенціалі мовних одиниць (прагматиці мовних одиниць), тобто їх здатності реалізувати іллокутивну силу: впливати на вербальні й невербальні реакції читача, утворювати певне ставлення до авторського повідомлення. Провідне місце у формуванні іллокутивної сили мовних одиниць належить авторському мовленню, адже в результаті мовленнєвої діяльності автора, спрямованої на спілкування із читачем, утворюється текст, що породжує контекст, в якому мовні одиниці реалізують свій семантичний і прагматичний потенціал, виконуючи вищезазначені функції. Впливова функція найбільш чітко маніфестує тріаду «автор – текст – читач – прагматичний вплив тексту на читача».

Отже, прагматична значущість тексту залежить від його прагматичного ефекту, котрий вимірюється ступенем вольових, когнітивних, емоційних чи поведінкових реакцій читача. Причому іллокутивна сила тексту формується під час його породження, а перлокутивний ефект – під час інтерпретації тексту читачем.

## Література

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка / И.В.Арнольд.- Л.: Просвещение, 1981. – С. 65.
2. Арутюнова Н.Д. Аномалии и язык (К проблеме языковой картины мира) / А.А. Кибрик // Вопросы языкознания - 1987 - № 3 – С. 3 - 19.
3. Іщенко Н.Г.Оцінний компонент лексичного значення / Н.Г. Іщенко // Філологічні трактати – 2010. - № 3. - С. 47 - 50.
4. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации / Е.А. Селиванова – К.: «Фитосоц иоцентр», 2002 – С. 28.

**СЕКЦІЯ №1**  
**СУЧАСНІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ МОВНОЇ СИСТЕМИ В**  
**ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ТА ПОЛІЕТНІЧНОМУ ПРОСТОРИ**

**ВИКОРИСТАННЯ КОРПУСІВ ТЕКСТІВ**  
**У ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

**І.І. Антоненко**

*старший викладач*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Для лінгвістики комп'ютерні технології запропонували нові можливості для опрацювання, збереження і відбору мовного матеріалу, які дали розвиток корпусної лінгвістики. Корпусна лінгвістика розпочала становлення у ХХ столітті із розвитком нових технологій. До завдань корпусної лінгвістики відносять не тільки обробку та використання даних лінгвістичних корпусів із застосуванням сучасних комп'ютерних технологій, але й розроблення методики збору писемних та усних текстів, а також способів їх збереження та аналізу.

Корпусна лінгвістика є розділом прикладної лінгвістики, що займається аналізом корпусів текстів, розробкою загальних принципів побудови та використанням лінгвістичних корпусів. Про інтенсивність розвитку корпусної лінгвістики свідчить чимале число наукових розвідок у провідних міжнародних наукових виданнях, які включають вивчення корпусів різних типів. Корпусні дослідження дозволяють, використовуючи статистичні методи, сформулювати, підтвердити гіпотезу про мовні явища на великому обсязі матеріалу. З появою корпусної лінгвістики стало можливим здійснювати пошук у текстах та лінгвістичних корпусах та отримувати дані про частоту словоформ, лексем, граматичних категорій, синтаксичних конструкцій. Завдання спрямовані, щоб надати інформацію та продемонструвати можливості роботи з корпусними базами даних в лінгвістичних дослідженнях з метою навчання і вивчення іноземної мови. Для науковців лінгвістики важливо вивчати методи й термінологію, аналізувати основні типи різних корпусів, формувати навички роботи із програмними засобами й інформаційними ресурсами корпусної лінгвістики.

Під корпусом текстів розуміється значний за обсягом, представлений в електронному вигляді, структурований, розмічений масив мовних даних, створений для вирішення конкретних лінгвістичних завдань [2]. До корпусу не можуть увійти всі тексти, які створені у різні історичні періоди, тому застосовують прийом цільового відбору текстів або фрагментів текстів. Корпуси можуть містити тексти, представлені в усній чи писемній формі. Корпус тексту відрізняється від

звичайного тексту так як має спеціальні розмітки мовних одиниць, тобто проведено лінгвістичний аналіз текстових одиниць.

В залежності від форми представлення текстів виділяють корпуси усного мовлення, корпуси писемного мовлення та корпуси змішаного типу. Для корпусних розвідок головним є також те, що мова як об'єкт дослідження може бути краще вивчена лише у формі писемних та усних текстів [1]. Корпусна лінгвістика включає два аспекти: по-перше, створення і розмітка корпусів текстів і розробка засобів пошуку по них, по-друге, власне лінгвістичний аспект, тобто експериментальні дослідження на базі корпусів системи мови та мовних зв'язків. Дослідження тексту поглиблює розуміння суті природної мови.

Сучасне корпусне мовознавство має у своєму дослідницькому арсеналі значну кількість корпусів різних типів і розмірів. Таке розмаїття існуючих корпусів визначається широким спектром дослідницьких завдань, для розв'язання яких вони створюються, та особливостями мовного матеріалу. З'являються публікації з питань корпусного мовознавства, а також здійснюються теоретичні та прикладні дослідження. Як зауважують науковці, репрезентативність більшості корпусів великою мірою обумовлюється двома факторами: набір жанрів, включених до корпусу, та критерій відбору текстів кожного жанру [3]. Дослідження усного і писемного мовлення показали, що вони суттєво різняться і на граматичному рівні. Корпус формується з реальних уривків писемного мовлення, що перетворює його на категорію емпіричну і дозволяє розглядати фактичний матеріал корпусу як емпіричну базу лінгвістичного дослідження. Завдання авторів корпусу направлене, щоб зібрати якомога більшу кількість текстів, що відносяться до мови, для вивчення якої корпус створюється.

З різних типів корпусів виділяємо корпуси учнівського мовлення, які укладаються з усних або писемних текстів для навчання мові. Тут важливі і комерційні корпуси, що надаються видавничими компаніями, та академічні корпуси, які укладаються навчальними закладами. Хоча академічних корпусів більше, ніж комерційних, останні вирізняються більшим обсягом та більшою представленістю, що є необхідним для тих, хто вивчає мову.

Корпуси учнівського мовлення є надзвичайно корисними не лише для лінгвістів, що цікавляться особливостями мови, але і для викладачів-методистів та спеціалістів, які займаються розробкою навчальних програм з англійської мови, оскільки такі корпуси дозволяють відслідковувати, як реально засвоюють студенти іноземну мову, відповідно, граматику, синтаксис, лексику. Також можна порівняти, що засвоюється з труднощами чи не засвоюється взагалі. Ці дані допоможуть скоректувати змістовну частину курсу англійської мови, оцінити чому навчати.

Сьогодні дані корпусів використовуються в лексикографії, стилістиці, лінгвістиці, перекладознавстві, соціолінгвістиці, методиці навчання і вивчення іноземної мови та в багатьох інших лінгвістичних дослідженнях.

## Література:

1. Демська-Кульчицька О.М. Корпусна рецепція тексту / О.М. Демська-Кульчицька // Наукові записки. Т. 111. Сер. Філологічні науки. – 2010. – С. 3-6.
2. Захаров В.П. Корпусная лингвистика: Учебно–метод. пособие. / В.П. Захаров – СПб., 2005. – 48 с.
3. Жуковська В.В. Вступ до корпусної лінгвістики: навчальний посібник / В.В. Жуковська – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 142 с.
4. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник // О.О. Селіванова – Полтава: Довкілля-К, 2008. – С. 667-669.

## АВТОРСЬКІ ВІДСТУПИ, ІНФОРМАЦІЙНО НАЦІЛЕНІ НА РОЗКРИТТЯ ОБРАЗУ АВТОРА

**І.М. Архіпова**

кандидат філологічних наук, доцент

Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний  
університет»

Аналізуючи семантичний зміст авторських відступів, можна сказати, що міра інформаційної значущості відступів різна. Категорія інформативності, що є обов'язковою ознакою тексту, може проявитися в різних формах – від нульової, коли зміст тексту не дає нічого нового, а лише повторює вже відоме, до концептуальної. Між цими полюсами розташовуються інформації різної міри насиченості [1].

Представляється можливим виділити змістовно-значущі для розвитку фабули (наприклад, авторські відступи, що надають інформацію про історію або інші факти, властиві тому часу, про який йде мова в тексті) і авторські відступи, інформаційно націлені на розкриття образу автора.

За допомогою таких відступів передаються авторські почуття, емоції, переживання, настрої, уточнюється позиція автора. В основному до цього типу відносяться відступи філософсько-сентенційного характеру.

Наведемо приклад авторського відступу, у якому на першому плані виявляється образ автора з роману Г. Гріна "Тихий американець":

*"So much of war is sitting around and doing nothing, waiting for somebody else. With no guarantee of the amount of time you have left it doesn't seem worth starting even a train of thought. Doing what they had done so often before, the sentries moved out. Anything that stirred ahead of us now was enemy. The lieutenant marked his map and reported our position over the radio. A noonday hush fell: even the mortars were quiet and the air was empty of planes. One man doodled with a twig in the dirt of the farmyard. After a while it was as if we had been forgotten by war..." [4, 45].*

Це відступ змістовно-нейтральний для цього контексту. У цьому відступі адресант вводить роздуми про військові дії, ґрунтуючись на своєму власному досвіді, тобто цей відступ не несе важливої додаткової інформації і націлений на розкриття образу автора.

Автор тексту всюдисущий і всезнаючий. Йому відоме минуле і сьогодення його протагоністів, у дзеркалі своєї оповіді він відбиває зовнішні риси того, що відбувається, і внутрішній світ своїх героїв [2].

Авторські відступи, сприяючи вирішенню творчих завдань письменника, у тому або іншому відрізку твору характеризуються виключно великим функціональним навантаженням, оскільки виражають так звані "ударні" місця твору, найбільш вагомі в ідейному і художньому відношенні. Такі структурні елементи тексту представляють "план загальних думок автора" [3], передають те, до чого автор постійно повертається у своєму творі, що постійно його хвилює, і з'являються перед читачем вже як результат роздумів, що підтверджуються подіями твору, як узагальнення цих подій.

Наведемо приклад авторського відступу з роману "Вулиця Ангела" Джона Бойнтона Прістлі, який містить в собі опис типів читача:

*"...and the young woman at the Library had told him it was a most interesting book, on the word of her sister? Who was talking singing lessons and had two or three professional engagements. But so far it had not appealed to him very much. As a matter of fact, he was a reluctant and unenterprising reader, **one of those people who hold their books almost at arm's – length and examine them in a very guarded manner, as if at any moment a sentence might explode with a loud report**; and he had probably returned more books half – read than any other member of the local Public Library. Nevertheless, he liked to have a library book about, and to be discovered reading it..." [5, 334].*

Виділений фрагмент тексту – конвергентний авторський відступ-опис. Відступ є змістовно-нейтральним, оскільки автор не надає інформацію ні про події, що відбуваються в тексті, ні про дійових осіб, а описує певний тип читача (*one of those people who hold their books almost at arm's – length and examine them in a very guarded manner, as if at any moment a sentence might explode with a loud report*).

Наведемо ще один приклад авторського відступу з роману Г. Гріна "Тихий американець":

*"I danged my legs over the trap door, found the ladder and went down. **It is odd how reassuring conversation is, especially on abstract subjects: it seems to normalize the strangest surroundings**. I was no longer scared..." [4, 87].*

Виділений фрагмент тексту є конвергентним авторським відступом. У цьому прикладі, в ході подій (*I danged my legs over the trap door*), що викладаються, адресант повідомляє про особливості спілкування на узагальнені теми, де проявляє своє оцінне відношення (*It is odd.*). Цей відступ є змістовно-нейтральним для цього контексту, але важливим для розкриття образу автора, оскільки ми маємо можливість проаналізувати власне авторське ставлення до подій.

Авторські відступи, інформаційно-націлені на розкриття образу автора,

передають авторські почуття, емоції, переживання, його настрої, уточнюють позицію автора, але не несуть важливої або додаткової інформації для розвитку сюжетної лінії.

### **Література:**

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. Изд. 2-е. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 144 с.
2. Романова Н. Л. Автор – повествователь – протагонист в субъективированном повествовании / Н. Л. Романова // Проблемы когнитивной семантики: сб. ст. Рос. гос. пед. ун-т им. А.Н. Герцена. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – С. 29.
3. Чумаков Г. М. Синтаксис конструкций с чужой речью / Г. М. Чумаков. – Киев: Вища школа, 1975. – 215 с.
4. Green G. The Quiet American / G. Green. – М.: Менеджер, 2004. – 176 р.
5. Hemingway E. For Whom the Bell Tolls / E. Hemingway. – Moscow: Progress Publishers, 1981. – 560 р.

## **ГРОШІ ТА БАГАТСТВО В ПАРЕМІОЛОГІЇ НІМЕЦЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ**

**Н.П. Башук**

*старший викладач*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Актуальним напрямком сучасних філологічних досліджень є проблема вивчення національних та етнокультурних компонентів мови. Найбільш яскраво представлений тисячолітній життєвий досвід народу, його світобачення, риси національного характеру та поведінка у паремійному фонді мови. Дослідження паремійного фонду мови сприяє «реконструюванню етнокогнітивних моделей національного мислення і знання, розв'язанню проблеми фонових знань комунікантів через виявлення паремійних аналогів і етнокультурних лакун, розкриттю найбільш важливих стереотипів масової свідомості й багатовікових векторів впливу на неї» [2, с. 4]. Саме тому наприкінці ХХ-ХХІ століть зріс науковий інтерес до вивчення проблем пареміології у вітчизняному та закордонному мовознавстві (Л. Савенкова, В. Ужченко, Т. Радзівська, Ж. Колоїз, Н. Малюга, Н. Шарманова, В. Жуков, В. Калашник, В. Мокієнко, Г. Пермяков, М. Бредіс).

Оскільки гроші є невід'ємною частиною нашого життя, то зупинимось більш детально на пареміях про гроші та багатство, які займають важливе місце серед цінностей та антицінностей німецької та української лінгвокультур. Важливого значення при цьому набуває морально-етичний аспект, тобто яким шляхом



здобуваються гроші та багатство, та які духовні якості мають багаті люди. Багатство має як матеріальний (велика кількість грошей, майно, нерухомість, коштовності), так і духовний рівень. Досить часто багатство засуджується і вважається гріхом, якщо воно нажите несправедним шляхом: *Краще жити бідним, ніж розбагатіти з гріхом; І грішник буде праведним, коли за його гроші помоляться; Грошова молитва, як господня бритва: всі гріхи бриє. За гроші й біс молитву прочитає.* Схоже значення ми знаходимо і в пареміях німецької лінгвокультури: *Die Pfünnde deckt die Sünde.* Як показують наведені приклади, великий вплив на формування паремійного фонду мови мала християнська релігія, яка відіграла важливу роль у житті суспільства.

Паремії про гроші та багатство є амбівалентними в українській та німецькій мовній картині. З одного боку гроші в пареміях виступають як всемогутня сила, їх порівнюють у німецькій лінгвокультурі з дворянами, королями, владою, життям (*Geld regiert die Welt; Geld ist der Adel, Geld ohne Tadel; Geld ist der Mann, der's kann; Geld ist König; Geld ist Juncker; Geld ist Macht; Geld ist Leben*) [1], в українській лінгвокультурі гроші настільки могутні, що відчиняють всі двері та творять чудеса: *Гроші правлять світом; Де гроші говорять, там правда мовчить; Грошам усе повинується; Золотий ключ кожний замок отворить; Золото не говорить, а чудеса творить.* З іншого боку гроші можуть бути і лихою руйнівною силою, яка може занапастити людину: *Без грошей чоловік не хороший; І чорт багато грошей має, а в болоті сидить; Від грошей усе лихо на світі.* У німецькій культурі гроші навіть пекло відкривають: *Geld schließt auch die Hölle auf.*

Гроші можуть швидко закінчуватись і тому їх порівнюють в українській мові з пухом: *Гроші пух – тільки дунь на них – і немає,* а в свідомості німців зникнення грошей пов'язане з каміном: *Geld kommt zur Tür ins Haus und fliegt zum Kamin hinaus.*

Група паремій, яка свідчить про те, що гроші завжди йдуть до грошей, присутня як в українській культурі: *Гроші до грошей пливають; Гроші йдуть до багатого, а злидні до бідного; Багатому вітер гроші несе, а бідному половою очі засипає,* так і в німецькій культурі: *Geld will zu Geld; Wo Geld ist, da kommt Geld hin.*

Багатство в пареміях порівнюваних мов часто протиставляється бідності, при цьому симпатія, зазвичай, на стороні бідних, адже багатим прислуговує навіть нечиста сила (*Dem Reichen prägt der Teufel das Geld – Багатому чорти гроші кують*), багаті мають багато друзів, а бідні можуть розраховувати лише на допомогу янголів (*Reichtum zieht Freunde herbei, Armut aber Engel – Багатство приваблює друзів, а бідність – янголів*), багатий краде, а карають бідного (*Der Reiche stiehlt und der Arme wird gehängt – Багатий краде, а бідного вішають*). Проте бідність не засуджується в обох лінгвокультурах: *Armut ist kein Laster – Бідність – не гріх; Armut ist keine Schände – Бідність не ганьба,* хоча чесна людина не завжди може стати багатогою: *Ein ehrlicher Mann wird niemals reich – Від трудів праведних не наживеш палат кам'яних.*

Хоча тема грошей у часи криз та потрясінь надзвичайно хвилює людей, і гама почуттів стосовно грошей може бути суперечлива – від любові до них і до страху перед ними, проте гроші можуть не все і не все можна за них купити, про що свідчать паремії як в німецькій, так і українській лінгвокультурах: *Besser in der Tasche kein Geld als ohne Freund in dieser Welt* – *Краще без грошей у кишені, ніж без друзів на білому світі*; *Ein guter Name ist besser als bares Geld* – *Добре ім'я краще, ніж готівкові гроші*; *Geld kann viel, Liebe alles* – *Гроші можуть багато, а любов усе*; *Geld allein macht nicht glücklich* – *Гроші не роблять щасливим*; *Geld verloren, nichts verloren, Mut verloren, viel verloren, Ehre verloren, alles verloren* – *Гроші втратив – нічого не втратив, мужність втратив – багато втратив, честь втратив – все втратив*.

Проведений аналіз паремій німецької та української мов про гроші та багатство свідчить про їхню амбівалентність та значну схожість, що пов'язано з універсальним характером грошей як явища культури.

### **Література:**

1. Бредис М.А. Денежные отношения в паремиях в свете лингвокультурологии (на материале русского, латышского, литовского, немецкого и английского языков/ М.А. Бредис – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.zmogusirzodis.leu.lt/index.php/zmogusirzodis/article/view/44>
2. Колоїз Ж.В. Українська пареміологія: навчальний посібник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів / Ж.В. Колоїз, Н.М. Малюга, Н.М. Шарманова; за ред. Ж.В. Колоїз. – Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ», 2014. – 349 с.

## **FUNCTIONING OF BUSINESS ENGLISH ACROSS CULTURES**

**T.B. Bondarenko**

*Senior Lecturer*

*National Technical University of Ukraine*

*"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"*

The phenomenon of globalization generates a tremendous number of cross-cultural contacts throughout the world. Communication widened its borders in scientific, technological, political, business, social, cultural and many other significant spheres of human activities. These, undoubtedly, positive trends made it vivid that to master English as a global language (by statistics, 68% of the global businesses surveyed assess their employees' proficiency in English, 91% of the global businesses surveyed thought it was beneficial to the company if employees spoke English) [ 1 ] is not sufficient to provide full understanding of all communicative subtleties caused by communication differences in a multicultural environment.

The great number of experts in the field of business communication, such as Marry Ellen Guffey, Curtland L. Bovee, Robert Kegan, Terri Morrisson, Craig E. Johnson and many others, state that communicating across cultures represents the great challenge of the global economy. To work efficiently with colleagues, clients, suppliers from all over the world, it is absolutely necessary to know how to decode cultural differences that have a big impact on business behavior.

Thus, Business English is no longer the collection of business and legal terms, fixed phrases, formal style register and contextual norms. They still matter. But, at present, a strong emphasis is made on interpersonal skills based on understanding a business partner's psychological and culture-based peculiarities, implications, ways of conveying messages typical of the country one deals with.

In her book 'THE CULTURE MAP' Erin Meyer presents a research-based analysis of how to become 'cultural bridge builders' to benefit teams and organisations engaged in international business. The author created the eight-scale model that is at the heart of this book. Each of the eight scales represents one key area that managers must be aware of, showing how cultures vary along a spectrum from one extreme to its opposite. The eight scales are:

- *Communicating*: low-context vs. high context
- *Evaluating*: direct negative feedback vs. indirect negative feedback
- *Persuading*: principles-first vs. applications-first
- *Leading*: egalitarian vs. hierarchical
- *Deciding*: consensual vs. top-down
- *Trusting*: task-based vs. relationship-based
- *Disagreeing*: confrontational vs. avoids confrontation
- *Scheduling*: linear-time vs. flexible-time [ 2, pp. 15-16 ]

To efficiently work with cultural differences, one should bear in mind that perfect command of proficiency level General English is needed as well, alongside with Business English. To be a gifted communicator each negotiator is free to use a great variety of grammar structures, a wide range of synonyms and antonyms, fixed phrases, exclamations, proverbs and sayings (with the utmost delicacy). But the most essential idea behind cross-cultural business communication is contained in the words: "Leaders have always needed to understand human nature and personality differences to be successful in business – that's nothing new. What's new is the requirement for twenty-first century leaders to be prepared to understand a wider, richer array of work styles than ever before and to be able to determine what aspects of an interaction are simply a result of personality and which are a result of differences in cultural perspective." [2, p. 252].

## **References:**

1. Mike Mayor. Job Applications in 2030: do our students have the right skills ? [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: [http://imagecloud.pl/userfiles/ehndt6qq73/Future\\_Skills\\_2030\\_Ukraine\\_Share.pdf](http://imagecloud.pl/userfiles/ehndt6qq73/Future_Skills_2030_Ukraine_Share.pdf) 2.

## **ІНВАРІАНТНОСТІ І ВАРІАТИВНОСТІ УКРАЇНСЬКОГО І ПОЛЬСЬКОГО РОМАНТИЗМУ**

**В.А. Герасимчук**

*доктор філософських наук, професор*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Романтизм – універсальне ідейно-естетичне явище у світовій культурі. На противагу умоглядним первням буття просвітницького розуму, романтизм, спираючись на діалектичне і духовне вчення Гегеля, етики І.Канта (поняття категоричного імперативу, моральної антиномії) та ідеї Гердера (етнічні ознаки), замахнувся на відтворення життя в усій повноті його проявів, в усіх його складних взаємосплетіннях і взаємовпливах.

Романтизм як нова світоглядна і художня течія Європи став рефлексією і на несправедливий суспільний правопорядок буржуазної дійсності з її переважанням матеріального над духовним, що спотворює істинну природу людини, стає на заваді розкриттю її сутності. Романтизм актуалізує особливе творче світобачення, у підґрунті якого духовне вивиснується над матеріальним, а істинно духовне проголошується істинно людським. Відтворюючи дійсність в естетичних категоріях – високого і низького, прекрасного і жахливого, трагічного і комічного, романтичне мистецтво не тільки ідеалізує духовно піднесене, а спопеляє все бездуховне, дисгармонійне, жахливе. Діалектична суть конфліктів в романтизмі лежить у площині романтичного світобачення, у наявності в картині світу романтика двох світів: ідеального і звичайного, і обидва для нього реальні. Перебуваючи у постійному конфлікті між ідеальним і звичайним, між собою і світом, між собою і оточенням, романтик формує нову картину світу і формує її в собі як автор, або у своєму герої як нового героя – бунтаря, індивідуаліста, який хоче піднятися над цим недосконалим світом, і закономірно прирікає себе на самотність.

У європейському культурному просторі романтизм набув чітких інваріантних і розмаїтих варіативних естетичних характеристик. Інваріантні характеристики власне європейського романтизму репрезентує найяскравіше Дж. Байрон і його твори («Паломництво Чайльд Гарольда», «Шильйонський в'язень», «Манфред», «Каїн»), В.Гюго (романи «Собор Паризької богоматері», «Людина, що сміється»). У російській культурі О. Пушкін (ода "Вольність", роман "Євгеній Онегін", повість у віршах "Мідний вершник"). У Польщі А.Міцкевич («Балади і романси», «Кримські сонети», «Конрад Валленрод», «Пан Тадеуш»). В Україні

творчість Т. Шевченка (ранні балади, поема «Гайдамаки», «Кавказ», «Єретик», «І мертвим, і живим...»).

Інваріантною сутністю європейського романтизму можна вважати такий своєрідний філософський і естетичний феномен, як байронізм, який мав потужний вплив і на польський, і на український, і на російський типи романтизму: своїм індивідуалізмом, епатажним бунтарством, показовим презирством до реальності, мотивами світової туги, навіть певним імморалізмом, оскільки не вступаючи в конфлікт з мораллю свого часу, свободи досягти неможливо. Варіативні характеристики байронізму пронизують усі європейські культури, рисами байронівського героя наділені Конрад Міцкевича, Онегін Пушкіна, Печорін Лермонтова, у Шевченка – історичні персонажі. Цих героїв об'єднує прагнення досягти романтичного ідеалу – уособлення духовної розкнутості особистості, піднесення її над рутинним суспільним життям та іронічне (саркастичне) його споглядання.

Слід зауважити, що за типом романтичної свідомості байронівський герой як невтомний борець проти «догм і традицій» найближче стоїть до героїв А.Міцкевича і М.Лермонтова, а в персонологічному сенсі і А.Міцкевич і Лермонтов нагадують самого Дж.Байрона. Варіативність героїв О.Пушкіна попри включення до них багатьох інваріантних характеристик полягає в тому, що вони наділені і бунтарським духом, і прагненням до свободи, але при цьому зберігають бадьорість духу і не розчаровуються, на відміну від байронівських героїв, те ж саме можна сказати про автора.

Варіативності українського романтизму полягають у пошуку гармонії людини із соціумом, з природою. Саме природа як вічна субстанція, уявлялася ідеальним втіленням гармонії, безмежної свободи, добра і краси. Доповнював цей природний ідеал «природної людини», переважно людини з народу, людини моральної, «сердечної», тямущої, зі здоровим глуздом, роботящої (герої Т.Шевченка, Г.Квітки-Основ'яненка, І.Котляревського). Пантеїзм ставав для українських романтиків етичною і естетичною моделлю, яку вони збагачували особистісно-психологічним чинником, тобто переносили ці риси і на людину, яка архетипно поставала часточкою не тільки соціуму, соціального організму, а передовсім природи, її духовних первнів.

Якщо порівняти російський тип романтизму з українським, то лінія варіативного розрізнення проходить саме в поняттях соціального і природного, дисгармонії і гармонії, «жіночого» і «чоловічого» – духа і душі. В українській традиції більшою мірою проявляється природне, гармонія, «жіноче», душа. Такі риси притаманними і творчості Міцкевича, зокрема в його «Сонетах».

До варіативних ознак українського романтизму можна віднести і одвічні почуття українців – прагнення до свободи і до рівності поміж людьми. І хоча це загальнолюдський ідеал, в українській традиції він має справді народне, демократичне спрямування – свобода кожній людині, визнання рівного права кожної людини в суспільстві з урахуванням національних і релігійних інтересів та

принципу соціальної справедливості. Тільки такий підхід, за логікою українського романтизму сформує соціальну гармонію в суспільстві.

Порівняно з російським український романтизм вирізняється історичністю в епічних жанрах, ідеалізуванням минулого й національними мотивами, тяжінням до форм пісенної творчості. В цьому український романтизм має більше спільних рис із польським романтизмом.

## ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ ВТОРИННОЇ ФРАЗЕОЛОГІЗАЦІЇ

В.А. Гладка

*доктор філологічних наук, доцент*

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

Фразеологічній системі мови, як відомо, характерна лише відносна стабільність, а її межі визначають лише умовно на певний момент розвитку мови. Закріпившись у мові після стадій індивідуалізації та соціалізації, узуальні фразеологічні одиниці (далі – ФО) з часом починають варіювати або модифікуватися, виявляючи свої природні й необхідні властивості, які забезпечують загалом спосіб їхнього існування в мові й функціонування в мовленні. Відтак, у лінгвістичній науці постає питання ґрунтовного вивчення процесів похідності у фразеології, установлення способів виникнення у мові фразеологічних дериватів (Ю. Гвоздарев, С. Денисенко, Д. Добровольський, Н. Керимзаде, О. Кунін, В. Мокієнко, Е. Розен, І. Чернишова, R. Amossy, U. Bähler, A. Chauvin, M. Dumas, M. Riffaterre та ін.). Водночас, наукові розвідки переважно зосереджено на, так би мовити, руйнівній (дестабілізуювальній) функції модифікацій. Їх витлумачують як риторичний засіб, мета якого вплинути на металінгвальну свідомість слухача/читача, заперечити наявне бачення світу. І лише поодинокі праці цікавляться неологічними фразеологізмами (далі – НФО) з точки зору їхньої “породжувальної” функції, що, власне, й визначає **актуальність** нашого дослідження.

Виходячи з розуміння деривації як процесу творення мовних одиниць на рівні мовленнєво-мисленнєвої діяльності людини, науковці витлумачують *вторинну фразеологізацію* як один із процесів фразеотворення, при якому під впливом лінгвальних і екстралінгвальних чинників у семантиці, структурі й граматичному оформленні початкових ФО створюються фразеологічні деривати (І. Абрамець, В. Гаврись, С. Денисенко, М. Джаграєва, Л. Ройзензон та ін.). Вторинній фразеологізації, на відміну від первинної, властиві особливі когнітивні процеси, ономасіологічні принципи та мотиваційні основи творення: якщо в другому випадку компонентами ФО слугують слова, які в процесі фразеологізації переосмислено певною мірою, то в першому – в основі НФО лежить уже сформований усталений вираз і перетворення зазнає її образна семантика загалом.

Позаяк **метою** запропонованої розвідки є виявлення особливостей мотиваційного процесу при породженні НФО на базі узуальних ФО.

Як знаки третинної номінації НФО, з одного боку, виявляють зв'язки з узуальними ФО, на основі яких вони породжені. Звісно, найчіткіше це відображено в семантичних дериватах типу *taper dans l'oeil* “подобатися” → “бути поміченим з першого погляду” або *avoir à la bonne* “цінувати, поважати, виявляти симпатію” → “подружитися”, породжених, відповідно, на основі спільної семи “впадати в око” або “хороше ставлення”. У разі експліцитного вираження структурно-семантичних трансформацій образна основа може змінитися, отримуючи нові компоненти або втрачаючи вихідні, що, у свою чергу, віддаляє НФО від узуальної. Так, НФО *travailler au noir* “працювати, не декларуючи свої прибутки” виявляє зв'язок з узуальною колокацією *marché noir* “чорний ринок”, з якою вона має спільну сему “незаконна діяльність”; НФО *manger la banane par les deux bouts* “тринькати гроші” пов'язана з узуальною *brûler la chandelle par les deux bouts* “тратити гроші направо й наліво” спільною семою “безглуздо витратити”.

При зіставленні смислових структур дериваційної пари науковці виявляють особливий тип значення – фразеотвірний, сутність якого полягає у відображенні відношення значення НФО відносно твірної. Фразеотвірне значення, за словами С. Денисенка, властиве кожній похідній ФО незалежно від того фразеотвірного процесу, в ході якого воно створено [1, с. 51]. Однак зв'язок НФО з похідною і її семантична зумовленість викликає суперечки щодо її статусу. Так, з одного боку, наявність власного значення в деривата змушує розглядати його як самостійну ФО, а з іншого – наявність у нього референтного значення відносить його до вторинних одиниць номінації і передбачає спрощення його семантичного опису шляхом відсилання до первинних для нього знаків, шляхом створення своєрідної системи типових відсилань [2, с. 168]. Водночас, модифікована ФО шляхом неосемантизації або за допомогою семантико-синтаксичних трансформацій постає як номінативна одиниця, здатна до подальших процесів соціалізації та конвенціоналізації.

Натомість дослідження як первинної, так і вторинної фразеологізації доводять обов'язкову присутність у них людського чинника: суб'єкт мовлення з усіма його особливостями (психічними, віковими, соціальними, національними тощо) неодмінно долучається до процесу породження мовних одиниць. Не існуючи без людини, знаходячись усередині людини, в її свідомості, у її пам'яті, мова змінює свої риси з кожним рухом думки, з кожною новою соціально-культурною роллю, долаючи в такий спосіб протиріччя між наявними фразеологічними засобами та потребами комунікації, пізнавальної, чуттєвої та мисленнєвої діяльності людини.

Тому вивчення мотивації та мотиваційних основ і принципів творення одиниць первинної і вторинної фразеологізації пояснює характер відображення людиною навколишнього середовища, особливості його сприйняття, фіксації за допомогою мовних засобів асоціативно-образних, раціонально-мисленнєвих і, навіть, парадоксальних ознак предметів або явищ дійсності. До того ж, при

творенні фразеологічних дериватів спостерігаємо поєднання власне внутрішньомовної мотивації з різними її типами асоціативної мотивації, зокрема сенсорною, культурно й професійно зумовленою та раціонально-мисленневою, у дослідженні яких полягає **перспектива** нашого дослідження.

### **Література:**

1. Денисенко С.Н. Фразеологическая деривация как системный и коммуникативный феномен: дисс. на соискание науч. степени док. филол. наук: спец. 10.02.04 – германские языки / С. Н. Денисенко. – Львов, 1993. – 415 с.
2. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений. Семантика производного слова / Е.С. Кубрякова. – Москва: Наука, 1981. – 200 с.

## **КОМУНІКАТИВНА ПРИРОДА ВЗАЄМВІДНОШЕНЬ АВТОРА І ЧИТАЧА**

**Н.В. Глінка**

*кандидат філологічних наук, доцент, доцент*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Одна з ключових позицій дослідження комунікативної природи художнього тексту полягає у визначенні взаємовідношень між автором і читачем. Оскільки головним завданням комунікативної лінгвістики є аналіз тексту як знакової форми мовленнєвого спілкування, вважаємо доцільним представити основні складники процесу комунікації між автором тексту та його читачем. Базуючись на принципах моделювання комунікативної ситуації, представимо її компоненти у модульних категоріях.

Уперше подібну комунікативну модель, транспонуючи на комунікацію функційний підхід до семіотичного процесу, запропонував Р. Якобсон у роботі «Лінгвістика і теорія зв'язку» (1961 р.), представивши трикомпонентну модель, де текст як повідомлення знаходиться між адресантом і адресатом, а вектор комунікації є одностороннім і одномоментним. Наступний крок у моделюванні комунікаційного процесу у площині текстотворення здійснив У. Еко, модифікувавши технічну модель комунікації введенням додаткового компонента «код», який забезпечує взаємодію адресанта і адресата. Ю. Лотман вперше у модель комунікації додає розгляд словесних та зображальних зв'язків – культурних каналів (кодів), що представляють індивідуальності автора та читача.

Продовжуючи дослідження у царині комунікативної лінгвістики, О.О. Селіванова у монографії «Основи лінгвістичної теорії тексту та комунікації» (2002) представляє принципово нову діалогічну модель комунікації, засновану, серед інших, на концепції діалогічності гуманітарного пізнання М. Бахтіна [2, с.



585-586]. Ця модель покликана пояснити керівний у текстовій комунікації механізм діалогічності між адресантом і адресатом засобами тексту. Схематично дослідниця подає п'ять модулів, де модуль адресанта, модуль тексту та модуль адресата не перетинаються, а знаходяться у спрямованому односторонньому процесі творення від автора через текст до читача. У модулі адресанта (автора) О.О. Селіванова виділяє чотири складові: свідомість, знання про мову і в мові, інтенцію і задум. У модулі тексту – інтерактивні стратегії та семіотичний простір тексту. А в модулі адресата вона виділяє сприйняття, інтерпретанту, розуміння, інтерпретацію, знання про мову і в мові адресата, свідомість адресата. Також у діалогічній моделі представлений модуль семіотичного універсуму та модуль інтеріоризованого буття в часі і просторі, що перетинаються із трьома попередніми модулями і об'єктивізуються в архетипах колективного підсвідомого. Вважаємо, що така модель схематично представляє діалог двох індивідуумів, опосередкований і дискретний у часі і просторі, «ускладнений друкованою формою, інконгруентністю тезаурусів комунікантів, ступенем правильності й коректності їхніх стратегічних програм, співвіднесеністю мотивів, інтенцій та інтерпретант» [2, с. 590]. На основі розглянутої діалогічної моделі комунікації представимо наповнення модулів у схемі взаємовідношення автора і читача художнього тексту. Так, на нашу думку, модуль адресанта (автора художнього тексту) включає особливості його свідомості, континуум мисленнєвих та емоційних процесів, масштабні залучення у текстотворенні колективного підсвідомого та комплексу архетипів, що проявляються у мовній системі його текстів. Вважаємо, що, послуговуючись термінами лінгвістики тексту та лінгвостилістики можемо представити ці елементи модуля автора як ідіостиль та мовний код автора. Важливим є розгляд понять інтенції та інтенційності тексту на перетині модулів автора і тексту. Також у модулі тексту ми пропонуємо розглядати тематично-ідейний, символічний, образний простір та наративну організацію. Важливим елементом діалогічної моделі є стратегічно-тактична програма автора, спрямована на сприйняття читача, розрахована на його свідомість, життєвий досвід, мовну особистість [1, с. 36]. Звичайно, автор лише може розраховувати на «ідеального» читача, чиї когнітивні, емоційні, інтелектуальні якості є дзеркальними до його, авторського світу. З іншого боку, множинність читацьких світів забезпечує множинність інтерпретант та інтерпретацій.

Говорячи про модуль семіотичного універсуму та модуль інтеріоризованого у часі і просторі буття, в рамках лінгвістики тексту доречним є звернення до поняття картини світу, мовної картини світу, а також дотичними вважаємо представлення цих елементів моделі у категоріях когнітивістики, а саме концепту, концептосфери та концептуальної картини світу.

У діалогічній моделі залишається дискусійним збереження власне принципу діалогічності, у якому передбачається не лише реакція адресата, але його безпосередня відповідь адресантові, що часто ускладнюється саме часовою

дискретністю процесу комунікації. Тому вважаємо дослідження комунікативної природи творення і сприйняття художнього тексту перспективним.

### **Література:**

1. Глінка Н. В. Англійський модерністський текст: комунікативно-прагматичний аспект. – Монографія, 2019. – 330 с.
2. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.

## **ІНСТРУМЕНТИ МОВЛЕННЄВОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ПОЛІТИЧНОГО ГУМОРУ**

**О.В. Дзикович**

*кандидат філологічних наук, доцент*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

**Політичний гумор як об'єкт** мовознавчих досліджень відзначається достатньою **новизною** в цілому та у лінгвостилістиці зокрема, саме тому робіт, що повністю присвячені мовленнєвим засобам його вираження практично немає. Проте оскільки політичному гуморові здебільшого притаманні ті самі риси, що й гумору в загальному сенсі, то ми розглядаємо його як різновид комічного у розрізі мовознавчих досліджень. **Актуальність** дослідження зумовлена зростаючою роллю риторико-стилістичного аспекту мови політиків.

Аналізуючи засоби, що використовуються у мові політики для створення гумористичного ефекту, ми вважаємо за доцільне спиратися на стратегії досягнення комічного, що були розроблені **такими вченими**, як А.Ф. Артемова, М.М. Бахтін та В.І. Карасік та доповнені А.А Іванюшкіним, М. Гартом та К. Малькомом.

Мовні засоби – засоби різних рівнів мови: фонетичні, лексичні, морфологічні, синтаксичні, фразеологічні, текстові, вибір яких залежить від контексту ситуації спілкування, що є простором для виникнення мовленнєвого продукту того чи іншого функціонального стилю. Тому найчастіше вчені розглядають мовні інструменти вираження таких явищ, як гумор і комічне, розподіляючи їх за рівнями мови.

У традиційній стратифікаційній моделі мови (за Л. Лемом) виокремлюють такі мовні рівні: фонетичний (фонемний), лексичний, морфологічний та синтаксичний.

Серед найбільш релевантних прийомів створення комічного ефекту на фонетичному рівні відмічаємо алітерацію (зокрема асонанс), орфоепічні помилки, паронімію, обігравання або повторення окремих звуків.

З точки зору гумору на лексичному рівні можуть трансформуватись смислові компоненти (полісемія або відкриття нового значення), синонімія, омонімія, паронімія, фразеологізми. На основі цього базується більшість лексико-стилістичних засобів репрезентації гумору у політиці – таких, як метафора, метонімія, іронія, гіпербола, літота, перифраз, алюзії тощо.

На морфологічному рівні гумористичні властивості можуть проявлятися у викривленій словоформі (її опущенні або членуванні), порушенні або підміні морфологічних значень, грі з семантикою морфологічних категорій, а також словотворі. На рівні словотвору можливі переосмислення словотвірної структури існуючих слів та створення нових.

На синтаксичному рівні авторами політичного гумору обіграється використання службових слів, конструкцій, порядку слів, інтонації, типів речень, а також явище синтаксичної омонімії, компресії, помилок в узгодженні та у виборі елементів, що мають поєднуватись один за одним. Нерідко творці комічного у політиці вдаються до анафор, епіфор, інверсій, паралелізму, риторичних питань тощо.

Окрім традиційних чотирьох рівнів, сучасні дослідники в залежності від об'єкту та напряму дослідження все частіше розглядають інші рівні можливої реалізації мовних інструментів політичного гумору. Серед них: графічний, фоносемантичний, прагматичний тощо. Детальний аналіз мовних явищ на цих рівнях вважаємо **перспективною віхою** дослідження комічного у політиці.

### **Література:**

1. Артемова А.Ф. Механизм создания комического в английской фразеологии: автореф. дис. ... канд. филол. наук: Горький, 1976. – 16 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
3. Карасик В.И. Типы абсурда // Аксиологическая лингвистика: игровое и комическое в общении: Сб. науч. тр. / под. ред. В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина. – Волгоград: Перемена, 2003. – С. 112-126.
4. Иванюшкин А.А. Политический юмор как фактор взаимодействия общества и власти: автореф. дис. ... канд. полит. наук: Москва, 2006. – 24 с.
5. Hart M. Humor and Social Protest: An Introduction // International Review of Social History. – 2017. – Vol. 52. – P. 1-20.
6. Malcom K. Communication linguistics revised as a theory of humor // WORD. – 2015. – Vol. 61. – № 4. – P. 310-318.

# БІЛІНГВІСТИЧНИЙ ВЕКТОР У КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ІСМАЇЛА ГАСПРИНСЬКОГО

Л.Ш. Динікова

*кандидат культурології*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Основою суспільства є комунікація. Природа будь-якого суспільства комунікативна за своєю суттю. Тому цілком логічно, що наприкінці ХХ ст. теорія соціальних комунікацій стає основою методологічної бази для вивчення соціальних систем і процесів. Поняття соціальної комунікації полісемантичне. Воно розглядається як процес становлення соціальних зв'язків; як механізм передачі смислів; як рух смислів у соціальному часі та просторі; як основа процесу суспільного обміну; як взаємообмін не лише смислами, а і як речовий та енергетичний обмін; як обмін, який породжує взаємозв'язок і загальність [1, с. 38]. Але в будь-якому випадку комунікація уявляється як процес взаємодії, тим самим наголошується на діалогічності її природи.

Поняття діалогу використовується в сучасних онтологічних теоріях комунікації на позначення особливого рівня комунікативного процесу, на якому відбувається злиття особистостей учасників комунікації. Уперше поняття «діалогічність» було введено М. Бахтініним на позначення внутрішньо притаманної слову «відкритої установки на слухача», «спрямованості на майбутню відповідь, яку воно передбачає і будується відповідно до неї» [2, с. 93]. Ураховуючи, що слово (текст) як основа існування думки є головним носієм культури, поняття «діалогічність» можна поширити на культурні процеси в цілому і конкретизувати їх на прикладі національного типу культури.

У процесі комунікації відбувається залучення не лише до культури своєї народності, а й до загальнонаціональної, загальнолюдської культури, що забезпечує певну цілісність соціальних й етнічних груп й обумовлює характер їх взаємовідносин. Тому, безперечно, актуальним є вивчення можливих способів інтеграції етнічних груп через їх включення в систему соціальних відносин завдяки комунікативним процесам.

Фактором формування загальнонаціональної ідентичності виступає білінгвізм, що уможливорює конструктивне самовизначення в процесі міжетнічної комунікації, а також дає можливість долучитися до знань і практик, які сприяють адаптації в умовах міжкультурної комунікації [3]. В процесі крос-культурного діалогу з представниками інших культур, етносів володіння кількома мовами стає дедалі актуальнішим. Двомовність уможливорює здійснення професійної діяльності в полікультурному інтеграційному просторі, утворює сприятливий соціально-культурний фон у складній системі міжнаціональних відносин, сприяє подоланню культурних бар'єрів.

Культурні лакуни та бар'єри виникають внаслідок розбіжностей між культурами. Ці розбіжності мають системний характер і зумовлені відмінностями в культурному досвіді різних культурних спільнот [4]. Саме на подолання таких культурних бар'єрів була спрямована діяльність Ісмаїла Гаспринського, видатного кримськотатарського діяча. Його прогресивна діяльність наприкінці ХІХ–на початку ХХ ст. визначила пріоритетні напрями розвитку культури, просвіти, національної самосвідомості кримотатар. В контексті розвитку міжетнічних комунікацій як обміну між різними етнічними спільнотами, матеріальними та духовними продуктами культурної діяльності, постать І. Гаспринського є показовим прикладом для сучасників.

З 1883 р. кримськотатарський просвітитель розпочав випуск першої друкованої газети кримських татар – «Терджиман-Перекладач». Це найзначніше національне видання відіграло провідну роль у модернізації мусульманської освіти, а дата виходу його першого номера – 10 квітня 1883 р. – стала відправною для історії кримськотатарської преси і публіцистики. Від самого початку І. Гаспринський задумав видавати газету «Терджман-Перекладач» як двомовну – всі матеріали мали друкуватись у точному перекладі російською і кримськотатарською мовами. Дуже довго він був і майже єдиним автором, і перекладачем численних публікацій. У першій редакційній статті І. Гаспринський писав про те, якою він бачить мету свого видання. Він розглядав її через програмні положення, відзначаючи при цьому, що російський текст збігатиметься зі зворотами тюркської мови і поняттями мусульман стосовно святості та серйозності всього друкованого, а також що «Терджиман-Перекладач» слугуватиме провідником тверезих, корисних свідчень з культурного життя в середовище мусульман і своєю чергою знайомитиме російське з їх життям, поглядами і потребами. «При успіху справи, – писав І. Гаспринський, – я припускаю просити про дозвіл видавати популярне видання по-татарськи з паралельним перекладом на російську, оскільки, користуючись значною письменністю татар і татарок, можна, мені здається, вплинути на розумовий стан і послабити багато забобонів і помилок, що гальмують їх більш тісне і свідоме єднання з росіянами» [5, с. 2].

У своїй газеті І. Гаспринський приділяв увагу і деяким питанням мовного спілкування. В мові він бачив форму спілкування людей за допомогою певної мови (кримськотатарської, французької, турецької та інших) і вважав для людини дуже важливим володіння мовами інших народів. Просвітник вважав, що економічний і культурний прогрес народу тісно пов'язаний з освоєнням інших мов.

Боротьба як за збереження та розвиток рідної мови, так і за вивчення та поширення серед населення російської мови викликала глибоку повагу до І. Гаспринського серед усіх прошарків населення. Інтелектуальна еліта заможних мусульманських народів і країн досить тепло сприйняла появу газети з Бахчисарая. Передплачували її і представники інших верств населення. Серед них були насамперед вчителі, парафіяльне духовництво, селяни, ремісники, робітники. Для найменш забезпечених читачів «Терджиман-Перекладач» передплачували

власники кав'ярень. Таким чином, газета І. Гаспринського була відома всім верствам і прошаркам мусульман Росії і багатьох іноземних країн.

Найширша географія розповсюдження газети «Терджиман-Перекладач» свідчить про її величезну популярність. Вона практично не знала територіальних меж, особливо в тих регіонах, де жили тюркомовні народи. Газета стала реальним зв'язком народів «Великого Турану» саме на культурному і просвітницькому теренах, що особливо притаманне всій прогресивній діяльності І. Гаспринського.

### **Література:**

1. Зотов В. В. Социальные коммуникации как основа социально-групповой организации современного общества / В. В. Зотов. – 2011. – С. 35–43.
2. Бахтин М.М. Слово в романе // Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет / М. Бахтин. – М.: Худ. лит-ра, 1975. – 504 с.
3. Сульtimoва Ж. Б. Двухязычие как базовое основание межкультурной коммуникации: на материалах Республики Бурятия : автореф. дис. ... канд. культурол. / Жаргалма Будэжаповна Сульtimoва. – Восточно-Сибирская гос. академия культуры и искусств, 2005. – 17 с.
4. Трубнікова Ю. О. Інтеграція елементів крос-культурної комунікації в навчальний процес як ефективний механізм розширення запасу соціально-економічної лексики студентів / Ю. О. Трубнікова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2011. – Вип. 11. – С. 425–430.
5. Чобан-заде Б. Газетеджилигимизинь тарихына догъру. Биринджи девир / Б. Чобан-заде // Илери. – 1927. – № 9.

## **АРХАЇЗМИ ЯК НЕВІД'ЄМНА ЧАСТИНА ЛЕКСИЧНОГО СКЛАДУ ТЕКСТІВ ФЕНТЕЗИ**

**Ю.О. Зайченко**

*Здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії (PhD)*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Тексти фентезі пройшли довгий шлях, перш ніж отримати статус автономного літературного явища, яке сьогодні привертає увагу науковців у сферах як власне літературознавства, так і культурології, психології та лінгвістики. Не останню роль у популярності творів цього жанру впродовж десятиліть відіграє їхній специфічний стиль, який поєднує у собі сучасність та наслідування давнім наративним формам, простоту та вигадливість. Однією з визначальних рис лексичної системи текстів фентезі є їхня архаїчність, яка проявляється у

використанні авторами як XX, так і XXI ст. різноманіття спеціальних лексичних одиниць, які входять до шару застарілої лексики.

У межах архаїчної групи лексики В.А. Кухаренко [1] виокремлює три класи слів: власне архаїзми, історизми та поетизми. Власне архаїзмами називають слова або форми слів, які вийшли з ужитку та з плином часу були замінені більш сучасними варіантами. Такі мовні одиниці використовуються у фентезі, зустрічаються переважно в прямому мовленні персонажів, у назвах витворів мистецтв та текстах пісень, заклять, молитов або пророцтв (*Seest thou not how here in this little realm in the Deeps of Time Melkor hath made war upon thy province?* [6]) з метою надання текстам відчуття прадавності та відчуження, для підкреслення урочистості, піднесеності мовлення. Крім того, архаїзми можуть вказувати на високий ступінь поваги до співрозмовника (*They remind me of your justice, my liege* [3]) або, навпаки, набувати іронічної конотації (*Sweet Petyr, surely you do not mean to suggest that these puissant lords and noble knights could be bought like so many chickens in the market* [3]).

Значний проширок лексики у текстах фентезі займають історизми – мовні одиниці, що називають історичні предмети та явища, які з плином часу та розвитком суспільства, науки, техніки тощо вийшли з ужитку [1]. Світи фентезі, як правило, мають ознаки доіндустріального суспільства, що проявляється в текстах шляхом застосування лексем на позначення одягу персонажів (*a man in a bright green, sleeved doublet and black tights with red-and-yellow striped pantaloons* [2]), предметів зброї та побуту (*Great siege engines lined the grassy verge of the roseroad, mangonels and trebuchets and rolling rams mounted on wheels taller than a man on horseback* [3]) та професії й верстви населення (*...declared old Ser Harbert, the castellan of Storm's End in those years* [3]).

Поетизми представляють собою відносно обмежену групу слів, до якої належать переважно архаїзми та слова книжного шару лексики з дуже низькою частотністю вживання, які вирізняються яскраво вираженим піднесеним стилістичним забарвленням [1]. Статус поетизмів у текстах фентезі є достатньо неоднозначним. З одного боку, фентезі як прояв ескапізму та жанр, в основі якого лежить естетизація минулого, потребує добору особливих мовних засобів, які б сприяли досягненню відповідного ефекту. З цією метою досить часто авторами фентезі на противагу нейтральній лексемі «kingdom» вживається її поетичний синонім «realm» (*The woes of our troubled realm shall keep* [3]). З іншого боку, надмірна піднесеність мовлення нівелює важливий для творів цього жанру елемент достовірності.

У текстах фентезі часто бувають наявні пісні та поезії, основною функцією яких є створення образу повністю автономного вигаданого світу, культура та історія якого не пов'язані безпосередньо з реальним. Такі віршовані твори, як правило, оспівують славне минуле прадавніх народів або бойові подвиги лицарів, і

поетизми знаходять в них відносно широке застосування (*We must away ere break of day; The dwarves of yore made mighty spells* [5]).

Поетизми зрідка можуть використовуватися і для підсилення експресивності або образності текстів. При цьому подібні лексичні одиниці зустрічаються як у прямому або непрямому мовленні персонажів, де функціонують для реалізації образу середньовічного лицаря або вченого (*and yestermorn a white raven had brought word from the Citadel itself* [3]), так і в авторському мовленні (*Harry had not seen him this close-up since his return to the school; he looked utterly woebegone* [4]).

Аналіз текстів фентезі ХХ-ХХІ ст. показав, що архаїзація мовлення є невід'ємною складовою стилю творів цього жанру. Автори фентезі використовують весь спектр архаїчної лексики для створення гармонійних вторинних світів, в яких яскраво простежуються алюзії до реального або легендарного минулого дійсного світу. Власне архаїзми як слова або форми слів, які вийшли з ужитку, та поетизми як слова з піднесеним стилістичним забарвленням переважно функціонують у прямому мовленні персонажів, віршованих та сакральних текстах для надання тексту певних конотацій, в той час як історизми, зокрема на позначення зброї, одягу та професій або верств населення, слугують маркерами хронотопу.

#### **Література:**

1. Кухаренко В.А. Практикум з стилістики англійської мови: Підручник / Валерія Андріївна Кухаренко. – Вінниця: Нова Книга, 2000. – 160 с.
2. Goodkind T. Wizard's First Rule [romance] / Terry Goodkind. – New York: Tor Books, 2003. – 836 p.
3. Martin G.R.R. A clash of Kings [romance] / *George Raymond Richard Martin*. – New York: *Bantam Books*, 2002. – 784 p.
4. Rowling J. K. Harry Potter and the Order of the Phoenix[romance] / J. K. Rowling. – London: Bloomsbury Publishing, 2003. – 766 p.
5. Tolkien J.R.R. The Hobbit: or There and Back Again. : [romance] / John Ronald Reuel Tolkien. – Boston: Mariner Books, 2014. – 384 p.
6. Tolkien J.R.R. The Silmarillion : [romance] / John Ronald Reuel Tolkien. – Boston: Mariner Books, 1999. – 272 p.



## ВИКОРИСТАННЯ КОРПУСІВ ДЛЯ ВІДСТЕЖЕННЯ РОЗВИТКУ МОВИ

Л.С. Івашкевич

кандидат філологічних наук, доцент

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Професор Руді Келлер у своїй статті “Ist die deutsche Sprache vom Verfall bedroht?” зазначав, що “систематичні помилки сьогодні з високим ступенем ймовірності стануть новими правилами завтра” [3, с. 5]. Одним із найхарактерніших випадків, коли мовні помилки набувають поширення та закріплюються в усному та письмовному мовленні, є помилки за законом аналогії. Так, у німецькій мові всі слова для позначення часу доби належать до чоловічого роду (*der Morgen, der Tag, der Abend*) і лише слово *die Nacht* — жіночого роду. Відповідно, у родовому відмінку правильно вживати “*eines Tages, eines Morgens, eines Abends*”, але “*einer Nacht*”. Однак, закон аналогії зумовлює граматично неправильне використання форми “*eines Nachts*”, яка, як пише Р. Келлер, вже встигла закріпитися у мовленні німців [3, с. 7].

За цією ж закономірністю, за аналогією з “*letzten, vorigen, nächsten Jahres*”, останніми роками ввійшла у вжиток ненормативна форма “*diesen Jahres*”. Перевірити поширеність таких тенденцій, на які вказують мовознавці або які ми самі помічаємо у мовленні, дозволяють сучасні інструменти для лінгвістичного пошуку — корпуси, тобто, великі цифрові збірки текстів природного мовлення (детальніше про корпуси можна дізнатися, приміром, у Жуковської В. В. [1]).

Так, у корпусі, сформованому з інтернет-газети *Spiegel online*, який складається з 373 045 текстів та налічує 182 240 466 слів, форма “*eines Nachts*” була виявлена 120 разів у 117 різних текстах. Показник частотності вжитку складає 0,66 випадків на мільйон слів. Форма “*diesen Jahres*” вживається ще частіше — 581 раз у 570 різних текстах. Показник частотності вжитку складає 3,19 випадків на мільйон слів.

Solution 51 to 100		Page 2 / 3
ihren menschlichen Schöpfer unterjochten :	<a href="#">Eines Nachts</a>	, als er schlief , habe der heimtückische "
von einem Typen im Hasenkostüm , der ihn	<a href="#">eines Nachts</a>	sogar vor dem in genau 28 Tagen eintrete
ch Ofelia in eine verzauberte Phantasiewelt .	<a href="#">Eines Nachts</a>	führt ein Insekt sie zu einem Stein-Labyrin
ntlicht wurde . Mit dem Sprung habe sie sich	<a href="#">eines Nachts</a>	aus dem Hotel abgesetzt , in dem aus Sich
lust " Nach einem Streit habe ihn seine Frau	<a href="#">eines Nachts</a>	aufgefordert : " Lass uns eine holen , die v
daß er für uns und wir für ihn da waren .	<a href="#">Eines Nachts</a>	im September erhielt er einen Anruf . In e
öhen Zwischenfällen gekommen . Etwa , als	<a href="#">eines Nachts</a>	auf einer Brücke zwei Soldaten ihre Masc
im für die Tiger-Force-Krieger immer mehr .	<a href="#">Eines Nachts</a>	trafen Platoon-Soldaten auf den alten Sch
nten im tiefsten Texas , im Niemandsland . "	<a href="#">Eines Nachts</a>	habe er am Himmel einen ganz besonders
war der Ranchvorarbeiter Mac Brazel , der	<a href="#">eines Nachts</a>	nördlich von Roswell einen Knall hörte un

Рис. 1. Приклади вживання “eines Nachts” у корпусі Spiegel online

Схожі дані отримуємо на іншому корпусі — *Zeit online*. Цей корпус менший, він налічує 86 540 текстів та 52 072 630 слів, відповідно, абсолютні дані будуть меншими: *eines Nachts* — 36 разів у 36 текстах, *diesen Jahres* — 158 разів у 156 текстах. Однак, відносна частотність майже така ж, як у корпусі Spiegel online: для “*eines Nachts*” вона складає 0,69 випадків на мільйон слів, для “*diesen Jahres*” — 3,03.

У корпусі з *Bild online* відносна частотність обох форм схожа — 0,66 та 2,44 відповідно.

Однак, логічно припустити, що в офіційному мовленні тенденція використання таких ненормативних зворотів спостерігається значно менше. Корпусний підхід дає можливість перевірити це припущення. Так, у корпусі промов Ангели Меркель обох форм не виявлено взагалі, в той час, як у корпусі протоколів Бундестагу частотність їх вживання була істотно нижчою, ніж у публіцистичних джерелах: “*eines Nachts*” - 0,03, “*diesen Jahres*” — 0,82 випадки на мільйон слів. У корпусі текстів політичних форумів ці показники також нижчі, ніж у пресі, однак, вищі, ніж у протоколах — 0,31 та 1,33 відповідно.

У дослідженні використано корпуси з платформи CQRweb Технічного університету Дрездена. Можна користуватися корпусами, які безкоштовно надає через платформу COSMAS II Маннгеймський інститут німецької мови. Також можна створювати корпуси самостійно, виходячи з потреб конкретного лінгвістичного дослідження. Практичні поради щодо укладення власного корпусу можна знайти на сторінці німецького дослідника Ноа Бубенгофера [2].

Отже, як бачимо, корпусні технології дозволяють швидко та надійно перевіряти закріплення нових мовних тенденцій у різних стилях мовлення.

### Література:

1. Жуковська В. В. Вступ до корпусної лінгвістики: навчальний посібник / В. В. Жуковська. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 142 с.

2. Bubenhofer, N. Einführung in die Korpuslinguistik: Praktische Grundlagen und Werkzeuge / Noah Bubenhofer. – 2006-2019. – Режим доступу: <http://www.bubenhofer.com/korpuslinguistik/>
3. Keller, R. Ist die deutsche Sprache vom Verfall bedroht? / Rudi Keller. – 2014. – 11 с. – Режим доступу: <https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/uploads/media/Sprachverfall.pdf>

## СЕМАНТИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВИ НАРОДНОЇ ПІСНІ

О. П. Карабута

*кандидат філологічних наук, доцент  
Херсонський державний університет*

У сучасному мовознавстві поширеною стає думка про фольклор як окремих різновид художнього стилю або ширше – окремих функційний стиль літературної мови [1]. Фольклоризми, відповідно, становлять певну стилістичну категорію, як діалектизми, архаїзми чи неологізми.

Аналізуючи мовні особливості так званих «малих» жанрів українського фольклору, нами було розглянуто особливості поетичного словника пісень, що належать до різних жанрів: у веснянках, стильове навантаження припадає на назви тварин, птахів, рослин, води (*Дунай – велика вода, розлив води, заміжжся*), а у жартівливих і ліричних піснях – на назви осіб за родом занять. Один і той же вислів набуває відмінного значення у контекстах пісень різних жанрів (*сікти капусту: бабка капусту сікла – як капустонька січе*).

Поетичний словник народної пісні характеризується широкою амплітудою семантичних змін [2]. Зокрема, виявляємо, що слова «луг» і «діброва» у багатьох піснях функціонують як синонімічні, а вислів «давати догану» – всупереч загальноприйнятому «знаходити недолік, вади» – обігрується аж до набуття антонімічного значення.

Крім семантичних змін, для народнопісенної мови характерні і словотвірні особливості, а саме:

- взаємомотивація дієслів та іменників (*обліг → лежати облогом → облогувати; заслужити → одержати заслужину; дрімати → дрімля*);
- одночасне функціонування в тексті слів із мотивуючими та мотивованими основами: *ялина, калина → ялиніти, калиніти*;
- утворення синонімічного ряду словотвірних синонімів із функційно однозначними (зазвичай, демінутивними) суфіксами: *наймиток, наймитонько, наймитець, наймиточко, наймиченько*;
- творення нових іменників із семантикою збірності типу *волівство, кумівство* або з допомогою суфікса **-ин-**: *конина, тернина*;

- поширеність оказіональних утворень із суфіксами **-ист-** (прикметниковий) та **-ни(я)** (іменниковий): *качаниста, головиста, розмовляння*;
- вживання складних слів, парних найменувань: *хліб-сіль, щастя-доля, час-пора*.

Лексико-семантичне варіювання у народнописенній мові охоплює внутрішньотекстові лексичні й навіть лексико-фразеологічні явища, які об'єктивуються у видозмінених народнописених формулах на позначення, наприклад, таких антонімічних понять, як «багатство» і «бідність», «щастя» і «нещастя», «рано» і «пізно», «кохання» і «ненависть» тощо. Загалом же, про семантичне варіювання в українській народній мові можна говорити у двох аспектах: як про змінюваність внутрішньої форми слів, уживаних для позначення тієї самої реалії (*гордівниця, гордівчина; перелази, перетички, перескоки, перетинки*), і як про лексико-семантичну чи й фразеологічну відмінність форми вираження самої думки (*стежка колючим терном, мохом, шипшиною поросла → це було давно*).

Фольклорна фразеологія представлена в основному епітетними словосполученнями, де постійний епітет виражено прикметником або іменником (це вже своєрідні пари-біноми); двокомпонентними й багатоконпонентними дієслівними та іменними (до того ж, тавтологічними) структурами, побудованими за принципом асоціативного нанизування; синонімічними сполуками (*плавати – ринати, шумить – гуде*); до певної міри, оказіональними висловлюваннями.

Отже, фольклорне мовлення розглядається як наддіалектний тип мовлення, особливий функційний стиль, що характеризується подібно до художнього стилю естетичною функцією.

### **Література:**

1. Єрмоленко С. Я. Фольклор і літературна мова / Світлана Яківна Єрмоленко. – К.: Наукова думка, 1987. – 245 с.
2. Чабаненко В. А. Стилїстика експресивних засобів української мови / Віктор Антонович Чабаненко. – Запоріжжя: ЗДУ, 2002. – 351 с.

## **КОНЦЕПТ УКРАЇНА В ПРОМОВАХ ПРЕЗИДЕНТА УКРАЇНИ ПЕТРА ПОРОШЕНКА**

**Ю.В. Кишеня**

*кандидат філологічних наук, доцент*

*Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

XXI століття – це ера стрімкого економічного, науковотехнічного та культурного розвитку, який був би неможливий без побудови принципово нової комунікативної взаємодії як між окремими індивідуумами, так і цілими державами.

Спілкування без меж і кордонів поширюється на побутовому рівні, серед наукової спільноти та навіть у дипломатичних відносинах. Явище глобалізації сприяє розвитку в сучасній лінгвістиці таких напрямків, як когнітивна лінгвістика, лінгвокультурологія, дискурсологія, соціолінгвістика. Активно вивчаються гештальти, фрейми, скрипти, концепти та концептосфери – умовні моделі, структури, що відображають способи пізнання світу представниками різних мовних свідомостей, допомагають зрозуміти гносеологічні процеси. Серед перерахованих структур концепт привертає найбільший наукових інтерес не тільки в лінгвістиці а й на стиках дисциплін. Різним концептам присвячено безліч наукових розвідок. У світлі усього вищезазначеного вважаємо актуальним проаналізувати способи вербалізації концепту УКРАЇНА на матеріалі англомовних промов Президента України Петра Порошенка.

В нашій роботі мали за мету – дослідити й проаналізувати, як Президент представляє нашу державу перед представниками інших країн, а саме як формується концепт УКРАЇНА в промовах президента Для реалізації цієї мети було виконано наступні завдання: охарактеризовано політичний дискурс, до якого належать промови Президента; виділено з промов найменші одиниці дискурсу для аналізу концепту УКРАЇНА; виявлено засоби вербалізації даного концепту в промовах Президента, зроблено ідеографічний та фреймовий аналіз концепту.

Матеріалом дослідження стали англомовні промови, що зберігаються в архіві офіційного сайту Президента, за 2014 та 2017 роки. Кожну промову членуємо на окремі висловлювання-тези, що найчастіше структурно дорівнюють реченню, або декільком реченням.

Концепти фіксують конденсоване колективне знання (включаючи й несвідоме) у вигляді структури, що позначається вербально. Аналізуючи концепт УКРАЇНА, нами було виявлено розбіжність між широтою осмислення концепту у свідомості усього народу та кількістю слів-номінаторів, що зустрічаються в промовах Президента. Слова, що вербалізують даний концепт, такі: ім'я концепту – **UKRAINE**, ім'я концепту в присвійному відмінку **Ukraine's... / ...of Ukraine**, прикметник, утворений від імені концепту, **Ukrainian**, субстантивований прикметник **Ukrainians**, словосполучення **Ukrainian people**, **Ukrainian State**, особовий займенник **we** (його граматичні форми **us**, **our**) та іменники **nation**, **country**, **home**. Така обмежена кількість слів-номінаторів зумовлена матеріалом дослідження, а саме його належністю до політичного дискурсу

Однією з базових процедур аналізу лінгвокультурного концепту є його ідеографічна параметризація [3, с. 261]. Ідеографічна параметризація досліджуваних концептів може бути здійснена за допомогою такої когнітивної структури, як фрейм. Кожен слот, з яких складається фрейм, заповнюється перемінними та містить певний тип інформації, релевантний для об'єкта/ феномена, що є денотатом/ референтом імені концепту та інших засобів його вербалізації.

За результатами ідеографічного аналізу концепту Україна отримали наступні слоти:

**1. – просторові / територіальні** характеристики: наявність кордонів, територіальна цілісність, окуповані території, історичний, політичний розподіл території, ландшафт. Наприклад, *I (the President) am ready to discuss anything – accept one thing – Ukraine’s dismemberment.*

**2. – часові** характеристики: Україна у минулому столітті, Україна до 2014, Україна після 2014. Наприклад, *...the two decades of independence a time of lost opportunities.*

**3. – характеристики волевиявлення / державної позиції:** Україна за свободу, Україна за суверенітет, Україна потребує допомоги, Україна за реформи. Наприклад: *Ukraine’s choice was the same as America’s: freedom, democracy, and the rule of law.*

**4. – рольові** характеристики: Україна – жертва російської агресії, Україна – держава миротворець, Україна – друг інших країн, Україна – партнер, Україна – гостинна володарка. Наприклад, *Ukraine has always had a special bond with the United States.*

В межах когнітивно-дискурсивного підходу концепт постає як «оперативна змістовна одиниця пам’яті, ментального лексикона, концептуальної системи і мови мозку (*lingua mentalis*), усієї картини світу, відображеної у людській психіці» [2, с. 90]. Для побудови концептуальних структур С. А. Жаботинська пропонує використовувати п’ять базисних фреймів, що мають свої модифікації. Це предметний фрейм, таксономічний фрейм, посесивний фрейм, акціональний фрейм і компаративний фрейм [1]. У рамках цього дослідження заповнюємо слоти предметного фрейму. У предметному фреймі одна і та ж сутність (*щось* або *хтось*) характеризується за своїми кількісними, якісними, буттєвими, локативними і темпоральними параметрами. Вони представлені в наборі пропозицій, де між предметом і його властивостями встановлюється зв’язок є / існує: *щось (Україна) є стільки* (одна); *щось (Україна) є таке* (вільна, миролюбива, неподільна – ***Ukraine has initiated long-lasting ceasefires for three times***); *щось (Україна) існує так* (існує з порушеною цілісністю, з частково окупованою територією, страждаючи від агресії з боку Росії – ***Peace and security is what Ukrainians in the Donbas are striving for.***); *щось (Україна) є / існує там* (Європа, світ – ***I, as the Head of State, want peace for Ukraine and Europe.***); *щось (Україна) є / існує тоді* (зараз, тоді, завжди – ***Ukraine has ever had in the history of the nation.***).

В перспективі вважаємо актуальним завершити фреймовий аналіз, заповнивши слоти таксономічного, предметного, посесивного, акціонального та компаративного фреймів.

## Література:

1. Жаботинская С.А. Лексическое значение: принципы построения концептуальной сети / С.А. Жаботинская // Pstyga, A. (red.) Slovo z perspektywy jezykoznavcy s tłumacza. – Gdansk : Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego, 2005. – S. 53–62
2. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З.Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М.: Моск. гос. ун-т, 1996. – 245 с.
3. Graber, D. A. (1981) Political languages. In D. Nimmo and K. Sanders (eds), Handbook of Political Communication. Beverly Hills: Sage, P.195–224.

## ТРАНСПОЗИЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ХУДОЖНЬОГО ДИСКУРСУ

С.М. Климович

*кандидат філологічних наук, доцент  
Херсонський державний університет*

Основна мета художнього дискурсу – це естетичний та емоційно-вольовий вплив на читача або слухача. Щоб досягти бажаного, автори активно застосовують усі лінгвостилістичні можливості української мови. Об'єктивним маркером сучасного українського суспільства з його культурним та етнічним розмаїттям, політичною та економічною незбалансованістю, на нашу думку, є роман С. Процюка «Під крилами великої Матері. Ментальний Майдан». Лінгвокреативність письменника репрезентована потужним стилістичним потенціалом художнього тексту на всіх мовних рівнях. Показово, що твір насичений субстантивами, які дають можливість не стільки простежити дію закону економії мовних засобів, скільки привернути увагу читача до лексем, що поповнюють номінативні ресурси української мови й одночасно надають глибокого філософського звучання новоствореним або актуалізованим значенням.

У сучасній лінгвістиці транспозиція аналізується як триступеневий процес, що може реалізуватися на синтаксичному, морфологічному і семантичному рівнях. Синтаксична транспозиція, як слушно зауважує І. Вихованець, зумовлює утворення функціонально співвідносних синтаксичних одиниць для реалізації певної семантики, регламентує синтаксичне структурування тих чи інших значень. Синтаксичний ступінь частиномовного переходу є початковим, він засвідчує переміщення слова в нетипову для нього формально-синтаксичну позицію [1, с. 20].

Набуття прикметниками загальнокатегоріального значення предметності в контексті твору безпосередньо пов'язано із семантичним навантаженням аналізованих одиниць: *До подружніх зрад людей рідко штовхає пересичення. Для пересичених не існує етичного виміру зради* [2, с. 9]; *Стогони кривавих бойовиськ і*

зойки **тортурованих** висіли над містом [2, с. 26]; **Щасливим** не треба забагато думати, бо думки – це трійло для радості [2, с. 46].

Автор активно утворює субстантивовані назви осіб або чоловічого роду (*багатий, байдужий, ідейний, подорожній, сильний, худорлявий*), або форми множини, які можуть стосуватися осіб як чоловічої. так і жіночої статі (*дурні, молоді, надламані, поранені, тортуровані, убиті, хворі, щасливі*), пор.: *Кожен із пробуджених нашими загиблими спершу почне вимахувати синьо-жовтим прапором і обвішувати себе тризубцями й тризубенятами* [2, с.67]; *Подібно холонули слабкодухі – і зраджували вояків УПА* [2, с. 93].

Субстантиви, що використовує автор, означають осіб за зовнішнім виглядом (*худорлявий, сивий*), за рисами характеру, психічним складом (*дурний, надламаний, байдужий, слабкодухий*), за віком (*молодий, старий*), за ставленням однієї людини до іншої (*байдужий, пересичений, закоханий*), за станом здоров'я (*хворий, поранений*), за соціальним та матеріальним станом (*бідний, багатий*), за політичними уподобаннями (*пробуджений, ідейний*).

С. Процюк максимально актуалізує потенціал субстантивованих прикметникових форм, об'єднуючи їх у ряди, використовуючи наявні форми для вираження нових емоційно-мотивованих значень, наприклад: *Зараз там повинні бути всі громадяни У. – хіба що крім хворих і дурних* [2, с. 23]; *Не перебільшуйте – нехай навчатся бути державниками, бо допомогти можна лише сильному, а дати грошей лише багатому* [2, с. 71]; *Виходив у коридор, де теж сновигали старі й надламані або молоді й отрусні...*[2, с. 53]. Цікавим є поєднання в одному ряді контекстуально синонімічних (*старі, надламані*) та антонімічних (*старі, молоді*) назв осіб.

Виразного стилістичного забарвлення надають роману субстантивовані прикметники *байдужий, богопокинутий, одержимий, поранений, убитий, приречений*, що фокусують увагу читача на глибоких соціально-політичних та психологічних перетвореннях українського суспільства, пов'язаних з подіями на Майдані в 2014 році. Наприклад: *...десятки тисяч одержимих хвалою та славою, хулою і неславою* [2, с. 43]; *... їхні нічні літургії відчаю богопокинутих* [2, с.85]; *До кінця стояли навіть поранені. Навіть убиті* [2, с. 100].

Транспозиційні зміни як один із засобів економії мовних зусиль, зароджуючись і функціонуючи в мовленні, з часом закріплюються в мові, збагачуючи її структурно-семантичні можливості. Унаслідок цього субстантиви є засобом реалізації одночасно атрибутивного й предметного значення, за яким ми бачимо не лише загальну характеристику особи (*Худорлявий та ідейний* *закликав вірити йому і йти за ним* [2, с. 92]), а й можемо ідентифікувати конкретну історичну або політичну постать (*На священну площу виїхала, як псевдоцариця, головна ув'язнена* [2, с. 159]).

Отже, транспозиційні зміни в художньому дискурсі виступають засобом мовної виразності й образності. Процеси переходу частин мови засвідчують взаємозумовлені зв'язки лексико-граматичних класів слів. У романі С. Процюка



«Під крилами великої Матері. Ментальний Майдан» найширше представлена субстантивіація прикметників, що розширює стилістичні та семантичні можливості художнього тексту й яскраво репрезентує мово мислення автора.

### **Література:**

1. Вихованець І. Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті / Іван Романович Вихованець. – К.: Наук. думка, 1988. – 256 с.
2. Процюк С. Під крилами великої Матері. Ментальний Майдан / Степан Процюк. – Брустурів: Дискурс, 2015. – 240 с.

## **СЛЕНГ ЯК СОЦІОЛЕКТ: ВИНИКНЕННЯ І ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ**

**О.А. Козко**

*Здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії (PhD)  
Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Сленг — унікальне явище, що є предметом зацікавлення і вивчення лінгвістики, культурології та соціології. Розвиток лінгвістичної науки неможливий без вивчення всіх елементів мови, включно з тими, що досі лише епізодично ставали предметом наукових розвідок [3, с. 9]. Досі немає чіткого і однозначного визначення поняття сленг: одні вчені ототожнюють його із жаргоном, інші вважають його різновидом аргю, проте всі сходяться у думці, що сленг є видом соціолекту.

За словником лінгвістичних термінів Т. В. Жеребило, соціолект — це сукупність мовних особливостей, властивих тій або іншій соціальній групі: професійній, становій, віковій у межах національної мови. Соціальний діалект не є цілісною системою, оскільки характеризується специфічними назвами і окремими синтаксичними конструкціями, але граматичні категорії і синтаксис в цілому залишаються загальнонаціональними [6, с. 355]. Таким чином сленг як один із видів соціолекту належить до пласту нелітературного мовлення — його елементи не закріплені у словниках літературної мови.

Європейські лінгвісти звернули увагу на сленг ще у середині XVIII сторіччя: до нього відносили лексику, що з тих або інших причин не увійшла в літературний склад мови [2, с. 107].

Однією з найбільш ґрунтовних праць, присвячених проблемі «сленгу» є книга Е. Партріджа «Slang today and yesterday», проте навіть у цій спеціалізованій праці автор обмежується дуже загальним, схематичним визначенням явища, яке він аналізував. Під «сленгом» мається на увазі розмовне мовлення, неапробоване встановленими нормами мови [2, с. 108]. Втім, у подальших розвідках Партрідж

пропонує розрізняти сленговий лексикон від жаргонізмів. Учений протиставляє специфічні технічні діалекти та жаргони, що включають специфічну лексику і сленг. Лише коли жаргонізми набувають загального поширення, вони можуть переходити до сленгу. Позалітературні елементи мови, які функціонують у межах професійних груп і не функціонують поза межами цих груп, Е. Партрідж пропонує визначати як жаргон [6, с. 16].

Відомі англійські лексикографи Г. В. Фаулер і Ф. Г. Фаулер у книзі «The King's English» відвели сленгу місце винятково у розмовній мові, вважаючи неприпустимим його появу в літературі будь-де, окрім як у прямій мові персонажів як їхня характеристика [2, с. 108].

В українській лінгвістиці історія вивчення соціолектів починається ще у ХІХ сторіччі. Об'єктом вивчення була професійна мова мандрівних торговців, кобзарів, злодійське аргі та мова жебраків. Результати наукових розвідок в основному мали вигляд словників, що містили також відомості про життєвий устрій, психологію та характер соціалізації корпоративної групи — носія соціолекту [1, с. 36].

Серед сучасних лінгвістів найбільш вагомий внесок у вивчення соціолектів української мови загалом і сленгу зокрема зробила Л. О. Ставицька. Вона глибоко дослідила соціофункціональні аспекти сучасних діалектів, у тому числі кримінальний жаргон, який посідає одне з центральних місць у системі соціолектів національної мови [6, с. 43-44].

У останні роки дослідники зацікавилися сучасним молодіжним сленгом. Проблема, що майже не досліджувалася досі, тепер викликає жвавий інтерес учених. Л. О. Ставицька вирізняє чотири хвилі розвитку і дослідження молодіжного сленгу в Україні. Перша почалася в 1920х роках минулого століття, після закінчення революції та початку громадянської війни, коли на вулицях блукало безліч безпритульних. У цей період вивченням молодіжного жаргону займався, зокрема, О. Горбач [4].

Друга хвиля активізації молодіжної субмови припадає на 1960-ті роки, коли на вулиці й танцмайданчики міст вийшли «стиляги».

Третя хвиля — період «застою» (1970-80-ті роки) — породила різні неформальні молодіжні рухи, які створювали власний системний сленг як мовний жест протистояння офіційній ідеології.

Четверта хвиля активізації молодіжної субмови припадає на початок 1990-х років, коли загальні процеси демократизації вплинули на мовотворчість молоді. [1, с. 39].

Тепер можна спостерігати п'ятий період розвитку молодіжної мови: обмеження, накладені на ЗМІ з використання російської мови, дали поштовх до розвитку власної культури. На мовлення сучасних людей неабиякий вплив справляють як внутрішні події, так і глобалізація, інтернет і стрімкий технічний прогрес.

Соціолекти постійно і динамічно розвиваються і змінюються, відтак вони постійно потребують дослідження. Вивчення сленгу допомагає краще зрозуміти

світ, культуру і соціум. Оскільки й досі існують розбіжності і суперечності у визначеннях і класифікаціях сленгу, подальші перспективи дослідження ми бачимо у систематизації поглядів мовознавців на проблему, а також у подальшому вивченні і типології сленгу.

### Література:

1. Бойко М. Ю. Л. О. Ставицька про історію дослідження арго, жаргону та сленгу. [Електронний ресурс] // Система і структура східно-слов'янських мов. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://enpuir.ndu.edu.ua/handle/123456789/11199>.
2. Гальперин И. Р. О термине "слэнг". // Вопросы языкознания. – 1956. – №6. – С. 107–114.
3. Грабовий М. П. Український молодіжний сленг: сучасна картина світу – Київ; Умань: Жовтий, 2010. – 220 с.
4. Горбач О. Арго в Україні. — Львів : Інститут українознавства ім. І.Крип'якевича НАН України, 2006. – 688 с.

## ХЕДЖИНГ В АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ НАУКОВИХ МОНОГРАФІЯХ

**І.Г. Козубська**

*кандидат філологічних наук, доцент*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

У лінгвістиці термін «хеджинг», що позначає некатегоричні висловлювання, був введений в наукове мовлення Дж. Лакоффом у праці «Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts» [4], яка присвячувалась вивченню хедж-маркерів (*rather, largely, sort of, strictly speaking*), значення яких імплікується завісою неясності. В подальшому хеджинг у різних типах дискурсу став об'єктом вивчення багатьох науковців, серед яких Д. Байбер, Ф. Фарр, Р. Картер, А. Марюхін, О. Петрова, В. Цапко, А. Романченко, О. Горіна та ін.

Хеджинг широко репрезентований у науковому мовленні, зокрема у текстах англійськомовних монографій, оскільки за його допомогою автор може висловлювати некатегоричні судження у разі відсутності впевненості в точності викладеної інформації, а також уникати можливої критики з цього приводу.

До лінгвістичних засобів вираження хеджингу відносяться:

- модальні дієслова (*can, could, may, might, will, would*);
- модальні допоміжні дієслова (*seem, appear*);
- епістемічні дієслова (*assume, expect, speculate, suggest*);
- прислівники, прикметники та іменники, що виражають ймовірність (*likely, possibly, presumably, probably, reasonable, assumption*);

- апроксиматори кількості, частоти, часу (*approximately, roughly, quite, usually, generally, occasionally*);
- особові займенники *I/we*, що вживаються з дієсловами, що позначають мисленнєвий процес (*think, believe, consider*);
- безособові і пасивні конструкції;
- форми умовного способу;
- вираження відношення протиставлення та поступки [1, с. 22].

Як зазначають О. Семенюк, В. Паращук, засоби хеджингу є специфічними маркерами етикетизації наукового дискурсу, їх уживання зумовлене прагматичними факторами, зокрема: потребою уникнення загрози втратити «обличчя» членами дискурсивної спільноти; необхідністю передавання наукової неточності (як своєрідної точності); відсутністю достатньої кількості даних; ступенем упевненості в істинності пропозиції, гіпотетичних передбачень; намаганням уникнути зайвої деталізації, яка, на думку автора, є неістотною; неможливістю отримання абсолютної істини; специфікою висловлення критики; бажанням уникнути критики опонентів; етикетною необхідністю надання місця для альтернативних поглядів [2, с. 190]. Проілюструємо дану думку прикладом з монографії: у реченні ... *France Telecom (now Orange) should also perhaps be added to the 12 as it was only in 2012 that its ranking fell below 250* [3, с. 8] хедж *perhaps* захистить мовця (автора) від звинувачення в допущенні фактичної помилки у випадку критики.

При аналізі текстів англійськомовних монографій було виявлено чимало прикладів вживання засобів хеджингу. Наведемо деякі з них:

1. *Our descendants will likely spend several decades working out the full consequences of this epochal shift* [6, с. 4];

2. *We argue that the nascent project of law and robotics should look to the experience of cyberlaw, which has struggled instructively with the problems of new digital technologies for almost two decades* [7, с. 4];

3. *It is possible that a greater number of Internet-related cases are effectively resolved at the jurisdictional stage ...* [5, с. 7];

4. *The idea of information itself seems to comprise the importance of not simply compiling, learning or knowing something, but also the act of sharing or disseminating it with others* [5, с. 9].

5. *No other devices are like it, meaning we must come up with suitable analogies and metaphors, which, we claim, will be tricky* [7, с. 11].

Таким чином, функція хеджингу в англійськомовних монографіях полягає в тому, що цей прийом потенційно перешкоджає можливим критичним реакціям з боку читацької аудиторії, а також об'єктивує можливість достовірного опису актуальної проблематики. За допомогою хеджингу автори монографій формулюють судження, що містять нову

інформацію, констатують свої думки через переконання адресата в істинності змісту висловлювання.

### **Література:**

1. Маслова Т.Б. Прагматика некатегоричних висказиваний в научній комунікації англійського мови / Т.Б. Маслова // Trends in the development of modern linguistics in the age of globalization: Materials of the II International scientific conference, October 17-18, 2016. – Prague, 2016. – P. 20-23.
2. Семенюк О.А., Паращук В.Ю. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. / О.А. Семенюк, В.Ю. Паращук. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 240 с.
3. Curwen P., Whalley J. Mobile Telecommunications Networks: Restructuring as a Response to a Challenging Environment. Cheltenham: Edward Elgar Publ., 2014. – 336 p.
4. Lakoff D. Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts / D. Lakoff // Journal of Philosophical Logic. – 1972. – №2 (4). – P. 458-508.
5. Lipton J. Rethinking Cyberlaw: A New Vision for Internet Law. Cheltenham: Edward Elgar Publ., 2015. – 176 p.
6. Research Handbook on Digital Transformations / ed. by F. Xavier Olleros, Majlinda Zhegu. – Cheltenham: Edward Elgar Publ., 2016. – 520 p.
7. Robot Law / ed. by Ryan Calo, A. Michael Froomkin and Ian Kerr. Cheltenham: Edward Elgar Publ., 2016. – 424 p.

## **ZUR STELLVERTRETERFUNKTION VON PRONOMEN (EINE ANALYSE AM BEISPIEL DER DEUTSCHEN LITERARISCHEN PROSATEXTE)**

**В.А. Котвицька**

*кандидат філологічних наук, доцент*

*Національний технічний університет України*

*“Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”*

Im Deutschen können die meisten Pronomen sowohl adjektivisch als auch substantivisch verwendet werden. Da diese den Gegenstand definieren, können sie auch als Deixis verstanden werden.

Als Basis für die empirische Untersuchung dient ein Korpus moderner deutscher literarischer Prosatexte. Dieses setzt sich aus einer Reihe der Romane, von verschiedenen deutschen Autoren aus dem 21. Jahrhundert zusammen. Alle Prosatexte wurden sowohl als komplexe Gesamttexte als auch einzeln und getrennt analysiert.

In den untersuchten Romanen übernehmen die Pronomen die Stellvertreterfunktion. In verschiedenen Kontexten ersetzen sie Substantive.

Die Hauptfunktion der Demonstrativpronomen besteht darin, dass sie Hinweisung oder Hervorhebung ausdrücken. Die Demonstrativpronomen (1, 2, 3) können wie auch die Possessivpronomen (4, 5) oder die Indefinitpronomen (6, 7) als Stellvertreter der Nomen benutzt werden. In den folgenden Sätzen werden die Pronomen stellvertretend (für Nomen) verwendet:

(1) *Es waren nicht nur jene, die Edgar, Kurt, Georg und ich für die Briefe vereinbart hatten* [3, S. 117].

(2) *Ich verdrehe die Augen. „Na dieses da“* [1, S. 254].

(3) *„Die warten auf ihr Taxi“, sagt der Tankwart, als ich bezahle* [4, S. 70].

(4) *Ich gab ihm meine, die ich seit über einer Stunde wie eine Oma auf großer Fahrt in der Hand gehalten hatte* [2, S. 26].

(5) *Am Marktplatz verteilte sich die Gruppe auf verschiedene Lokale. Unseres hieß „Victoria“* [4, S. 18].

(6) *Ich finde es lustig, wenn einer dann gleich so verlegen wird* [1, S. 216].

(7) *Als ich am Abendbrottisch erzählte, dass mich ein Mann über eine Hecke geworfen habe, bekamen meine beiden Brüder einen Lachanfall und sagten abwechselnd Dinge wie „Ja, und mich hat gestern einer über die Straße geworfen!“ oder „Der wird überall gesucht“* [2, S. 11].

In den für die Forschung ausgewählten Texten werden die Demonstrativpronomen ziemlich selten gebraucht. Die gebrauchten Demonstrativa sind aber semantisch verschieden. Eine besonders große textbildende Potenz haben die Pronomen „dieser“ und „diese“. Wie der Untersuchung zu entnehmen ist, werden sie gebraucht, um auf eben erwähntes hinzuweisen. Das kann vor allem Personen (in den meisten Fällen), Ereignisse, Erinnerungen oder Sachverhalte betreffen. Zu den am häufigsten verwendeten Demonstrativpronomen gehören die Pronomen „der“ (8), „die“ (9) und „die“ (Pl.) (10):

(8) *Ist der nicht vor ein, zwei Jahren gestorben?* [4, S. 232].

(9) *„Die gehört mir“, ruft sie und erhält Applaus, weil es das einzige Exemplar ist und von der Decke abgenommen werden muß* [ebenda, S. 71].

(10) *„Die über uns sind nicht böswillig“, sagte Renate Meurer, „nur den ganzen Tag zu Hause, junge Leute eben (...)“* [ebenda, S. 239].

Die häufig verwendeten Indefinitpronomen „einer“, „eine“, „ein(e)s“ und ihre flektierten Formen (11, 12), welche eine schon erwähnte unbestimmte Person oder Sache bezeichnen, sind zur Verstärkung der Unbestimmtheit mit „irgend-“ (13) kombinierbar (irgendeiner, irgendeine, irgendein(e)s), z.B.:

(11) *Ich habe die Kundin gewarnt. Ihr Freund kommt aus dem Süden, aus Scornicesti. Er ist das jüngste von elf Kindern. Sechs davon leben noch. Mit so einem hat man kein Glück* [3, S. 122].

(12) *Wir halten uns an der Hand, weil die Brille das Blickfeld einengt und man nie weiß, ob der andere wirklich noch neben einem geht* [4, S. 313].

(13) *Im Flur gibt es drei weitere Türen. Alle sind verschlossen. Hinter irgendeiner davon liegt Grigorij* [1, S. 213].

In den analysierten Texten sind das Indefinitpronomen „keiner“ (14, 15) sowie seine flektierten Formen (16, 17) am häufigsten zu beobachten:

(14) *Er ist schon tot, er hat es selbst gemacht, und **keiner** hat mich gewarnt, dass ich zu spät sein könnte* [1, S. 265].

(15) ***Keiner** fragte mich, warum ich weinte* [3, S. 178].

(16) *Und sie hat gesagt: Sascha will **keinen** sehen außer mir* [1, S. 275].

(17) *Ich will irgendwohin, wo viele Leute sind und wo es **keinem** auffällt, so wie ich im Moment aussehe* [ebenda, S. 286].

Als Stellvertreter werden die oben genannten Pronomina am häufigsten gebraucht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Stellvertreterfunktion der Pronomina mit der Vermeidung von Wiederholungen erklärt werden kann. Sie kann als eine der wichtigen kohäsionsstiftenden Erscheinungen betrachtet werden.

Insgesamt ist dieser vorgestellte Beitrag als ein Teil der Detailuntersuchung der Deixis und der Kohäsion zu sehen, wobei eine Ausweitung auf weitere Textsorten, die Varietäten des Deutschen sowie andere Sprachen wünschenswert wäre.

#### **Literaturverzeichnis:**

1. Bronsky A. Scherbenpark. Roman / Alina Bronsky. – 3. Auflage. – Köln : Kiepenheuer & Witsch, 2010. – 289 S.
2. Meyerhoff J. Alle Toten fliegen hoch. Amerika. Roman / Joachim Meyerhoff. – 1. Auflage. – Köln : Kiepenheuer & Witsch, 2013. – 336 S.
3. Müller H. Herztier. Roman / Herta Müller. – Hamburg : Rowohlt Verlag, 1999. – 252 S.
4. Schulze I. Simple Storys. Ein Roman aus der ostdeutschen Provinz / Ingo Schulze. – 8. Auflage. – München : Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH, 2010. – 314 S.

## **ТЕКСТОВИЙ КОНЦЕПТ *НЕБЕЗПЕКА* ЯК СКЛАДНИК КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПРОСТОРУ РОМАНУ БЕРНАРА ВЕРБЕРА «LES FOURMIS»**

**І.В. Кривенець**

*Здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії (PhD)*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

На сьогодні, вивчення семантики художнього твору загалом та його концептуального простору зокрема є одним з пріоритетних напрямів дослідження сучасних мовознавців (В.Б. Бурбело, З.О. Гетьман, О.М. Кагановська, Ж. Міллі), що й обумовлює **актуальність** нашої дослідницької розвідки.

За **мету** ми ставимо визначити засоби вербалізації концепту *НЕБЕЗПЕКА*, який вважаємо частиною семантичного простору роману Б. Вербера «Les Fourmis».

**Об'єктом** дослідження виступають лексичні засоби вербалізації концепту *НЕБЕЗПЕКА* у творі Б. Вербера «Les Fourmis».

Концептуальний аналіз художнього тексту полягає у виокремленні змістовно-фактуальної та змістовно-концептуальної інформації, представлені у творі у вигляді ключових (опорних) слів. Послуговуючись визначенням О.М. Кагановської, текстовий концепт ми розуміємо як "мовленнєво-розумове утворення змістового плану, яке характеризується багатосмисловою напруженістю й надкатегоріальністю і на текстовому рівні імплікує сукупність певних ознак метаобразів художнього твору з метою їхньої подальшої експлікації" [1, с. 24].

Матеріалом дослідження обрано роман сучасного французького письменника-фантаста Бернара Вербера «Les Fourmis», який поєднує в собі жанрові ознаки наукової фантастики та детективу. Традиційно для творів Б.Вербера, роман базується на декількох сюжетних лініях. У тексті розповідається про цивілізації мурах та людей, які безпосередньо не перетинаються й не взаємодіють, але зв'язок між двома оповідями, який реалізовано імпліцитними засобами, постійно відчувається. Перетин жанрових ознак детективу у двох сюжетних лініях твору виявляється імплікацією як експліцитних так і імпліцитних засобів, зокрема реалізацією спільного для двох оповідей концепту *НЕБЕЗПЕКА*. Розглянемо приклад вербалізації концепту *НЕБЕЗПЕКА* у фрагменті роману, де головний герой Джонатан отримує посмертного листа від свого діда, у якому лише одне речення: «*SURTOUT NE JAMAIS ALLER A LA CAVE !*» [3, с. 21].

Відсутність у посланні іншого тексту, додаткової інформації, або, щонайменше, привітання, фокусує увагу виключно на одному повідомленні, яке, до того ж написано великими буквами та зі знаком оклику. Прислівник *surtout* adv., в основі значення якого – сема першочерговість, необхідність, важливість («*Sert à mettre en évidence un conseil, un ordre*» [4]) стоїть на початку речення й надає особливого прагматичного ефекту – зосереджує увагу, концентрує погляд, створює відчуття напруги. У реченні використано інфінітив дієслова *aller* v. – "йти" (Тут і далі переклад наш – *I.K.*) у заперечній формі (*ne jamais aller*), а прислівник *jamais* adv. («*indique la continuité dans l'absence, l'inexistence ; en aucun temps*» [4]) імплікує заборону: ні в якому разі, за жодних обставин не йти до підвалу. Іменник *cave* n.f. – "підвал", що має значення «*Pièce située en sous-sol des immeubles d'habitation et servant à conserver du vin, à ranger des produits divers, etc.*» [4] позначає здебільшого темне прохолодне приміщення розташоване під землею. На нашу думку, семантичне навантаження цього речення, в основі якого заборона, темрява, таємничість, обумовлює реалізацію концепту *НЕБЕЗПЕКА*.

Прикладом реалізації досліджуваного концепту у другій сюжетній лінії роману, присвяченій історії про пригоди мурахи №327, може слугувати наступний уривок:

*Soudain, alors qu'il parcourt un tunnel désert du quatrième étage en sous-sol, il détecte un bruit derrière lui. Quelqu'un le suit.*



У наведеному фрагменті твору можна відчутти страх мурахи №327, в основі якого незвіданість, невпевненість. Для створення такого прагматичного ефекту автором двічі використано неозначений артикль чоловічого роду *un* («Déterminant indéfini d'un groupe nominal dont il indique le genre et le nombre» [Larousse]) та неозначений займенник чоловічого роду *quelqu'un* («une personne indéterminée» [Larousse]). Підсилюється відчуття тривоги й описом художнього простору, у якому відбуваються ці події: *un tunnel désert du quatrième étage en sous-sol*. Так, лексема *désert adj.m.* («Se dit d'un lieu inhabité, ou qui paraît tel; désertique» [Larousse]), яка виступає у ролі епітета, передає відчуття порожнечі, самотності, а іменник *sous-sol n.m.* («Ce qui se trouve sous le sol, à plus ou moins grande profondeur») – "підземелля", створює атмосферу темну, холодну, небезпечну. До того ж, мураха №327 раптом відчуває якийсь шум позаду себе (*un bruit derrière lui*), хтось його переслідує (*Quelqu'un le suit*). Автор не називає чітко який саме шум, хто саме йде за мурахою і це, безперечно, сприяє емоційному напруженню і героя і читача, що, в свою чергу, імплікує концепт *НЕБЕЗПЕКА*.

Отже, дослідження розгортання концепту *НЕБЕЗПЕКА* як елементу семантичного простору роману Б. Вербера «Les Fourmis», виявило його імпліцитну, тобто кодовану форму вираження у творі та поєднання у своїй структурі інших концептів (*ТАЄМНИЦЯ, СТРАХ*).

### **Література:**

1. Кагановська О. М. Текстові концепти художньої прози (на матеріалі французької романістики середини ХХ століття) : монографія. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2002. 292 с.
2. Werber B. Les Fourmis. URL: <https://www.twirpx.com/file/207911/> (дата звернення: 28.02.2019).
3. Larousse.fr: encyclopédie et dictionnaires gratuits en ligne. URL: <https://www.larousse.fr/> (дата звернення: 28.02.2019).

## **EIN DEFINITORISCHER BLICK AUF DEN BEGRIFF „EMOTION“ IN DER MODERNEN SPRACHWISSENSCHAFT**

**О. А. Лазебна**

*кандидат філологічних наук, доцент*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Als Ziel des Beitrages gilt die Erörterung der Begriffsbestimmung von Emotion in der modernen Sprachwissenschaft. Der Begriff „Emotion“ soll im Folgenden erläutert werden. In diesem Beitrag werden die Auffassungen renommierter Wissenschaftler von Emotion skizziert, die für das Verständnis der Relation zwischen Emotion und Sprache

relevant sind, da die emotionale Funktion der Sprache in linguistischen Einzelstudien immer mehr an Bedeutung gewinnt.

Betrachtet man die Forschungslage, wird klar, dass es daher an Beschreibungen und wissenschaftlichen Arbeiten zum oben angeführten Thema in Germanistik nicht gemangelt hat, obwohl momentan das Problem einer genaueren Definition in der modernen Sprachwissenschaft besteht. In einer Vielzahl von Einzelstudien und Publikationen sind sprachliche sowie para- und nonverbale Mittel der Emotionsdarstellung, die Dichotomie von Gefühl und Vernunft, Empfindung und Moral, das Verhältnis von Emotion, Norm und Wissen erforscht worden.

Auffällig und von besonderem Interesse ist hierbei die Definition der Emotion von M. Wenger, der meint, dass „die Emotion ein seltsames Wort ist. Fast jeder Mensch glaubt, er versteht, was es bedeutet, bis er versucht, es zu definieren. Danach behauptet eigentlich niemand mehr, dass er es versteht“ [6, S. 3].

In der Enzyklopädie für Psychologie wird bestimmt, dass „emotions are a basic component of human experience, but their exact nature has been elusive and difficult to specify“ [3, S. 478].

Da die Sprache ein kommunikatives Instrument der Informationsübermittlung und ein Ausdruck innerer Emotionseinstellungen ist, gelten die Emotionen als „Widerspiegelung der objektiven Tätigkeit im Gehirn des Menschen“ [2, S. 334], als „körperlich-seelische Reaktionen, durch die ein Umweltereignis aufgenommen, verarbeitet, klassifiziert und interpretiert wird, wobei eine Bewertung stattfindet“ [4, S. 14].

Laut M. Schwarz-Friesel [5, S. 55], werden Emotionen als „mehrdimensionale, intern repräsentierte und subjektiv erfahrbare Syndromkategorien, die sich vom Individuum ichbezogen introspektiv-geistig sowie körperlich registrieren lassen, deren Erfahrungswerte an eine positive oder negative Bewertung gekoppelt sind und die für andere in wahrnehmbaren Ausdrucksvarianten realisiert werden“.

In einem wissenschaftlichen Artikel über die Besonderheiten der Wechselwirkung des Emotions- und Kognitionssystems weist M. W. Gamsjuk darauf hin, dass es im realen Leben keine „reinen“ Emotionen gibt. Die Emotionen sind immer gegenständlich, weil sie dadurch hervorgerufen werden, was der Mensch empfindet, wie was wahrnimmt, sich etwas vorstellt, woran er in Bezug auf die Gegenstände oder Ereignisse der objektiven Welt denkt [1, S. 107].

Als Fazit kann festgehalten werden: Emotion ist eine universelle Kategorie, die sich am Rande der Psychologie und Sprache befindet, und wird als körperlich-seelisches multidimensionales Konstrukt der Einschätzung in Hinblick auf Werte, Ziele, Gefühle und Wünsche des einzelnen Menschen verstanden.

### **Literaturverzeichnis:**

1. Гамзюк М. В. Особливості взаємодії емотивної і когнітивної систем / М. В. Гамзюк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : [зб. наук. пр.]. Серія 9.

- Сучасні тенденції розвитку мов. Вип. 1. К. : Видавництво НПУ ім. Драгоманова, 2007. – С. 107-112.
2. Костюк Г. С. Психологія / Г. С. Костюк. – К.: Рад. школа. – 1968. – 572 с.
  3. Corsini R. J. Encyclopedia of Psychology / Corsine Raymond J. – Wiley&Sons. 1994. – 1797 S.
  4. Hülshoff T. Emotionen Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe / Hülshoff T. – München: Reinhardt. - 1999. 312 S.
  5. Schwarz-Friesel M. Sprache und Emotion / Monika Schwarz-Friesel. –Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. – 2007. – 401 S.
  6. Wenger M. Emotional behavior / M. Wenger, F. Jones, M. Jones // In: Candland, D. (ed.). – Princeton: Van Nostrand.

## **A LOOK AT THE NATURE OF PHONOCONCEPT AND ITS FUNCTIONING WITHIN A SONG**

**V. V. Marchenko**

*PhD, Associate Professor,*

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

The study of speech-music interaction within a song not only revealed commonalities and discrepancies between speech and music intonation but also detected certain prosodic clusters functioning through songs regardless their genre or style. Such clusters are quite close to the linguistic idea of *phonoconcept*, and thus the objective of the paper is to demonstrate how the study of phonoconcept functioning in speech and songs might provide insight into the problem of speech-music interaction.

In the framework of studying communicative and cognitive peculiarities of songs we developed and substantiated an invariant synergetic model of speech-music communication [2, p. 80] intended to reflect the processes of song generation, actualization and perception occurring in sender’s and receiver’s minds. An essential peculiarity of the presented model is that the results of cognitive processes in each sphere of an individual’s mind (existential, mental, and transcendental) are recorded in memory in the form of certain concepts, the names of which are determined by the type of thinking that creates them. According to this emotional, emo-rational, rational and logical concepts can be distinguished and actualized not only in verbal form, but also in non-verbal, particularly in auditory, i.e. in the form of music [4, p. 220-221].

In our research we are inclined to stick to the idea that the concept is a mental integrity possessing as a unit of meaning a certain degree of abstraction, displaying objects or phenomena of the real world caused by the collective consciousness which evolves in the form of a complex and more or less accurate image that can be stored in memory and constantly regenerate as a result of cognitive stochastic processing of new

perceptive and logical information by the emo-rational sphere of individual's thinking [5, c. 93].

In the cognitive musicology there is still no well-defined understanding of "concept". However, among musicologists it is widely believed that music intonation stores up and reinforces sociocultural experience which is reflected in "social memory" of music. Such accumulated experience unites music intonation patterns into *local semiotic systems* [1, p. 327], *universal ciphers* [8], *auditory constants*, *migrating intonation formulae* [7, p. 21], *intonation templates* [6, p. 5].

All of the above mentioned ideas by their nature are close to the linguistic idea of **phonoconcept**, introduced and developed by Ukrainian phonetician Prof. Alla A. Kalyta. Phonoconcept is viewed as a specific mental entity which is generated owing to specific communicative experience and comprises an essential minimum of knowledge able to be preserved in an individual's long-term memory in a form of either a sound perceptive image or symbol and reproduced in oral communication with the help of certain phonetic structures [3, p. 215].

The preliminary phonetic research, aimed at determining some intonation patterns, showed that among the discussed prosodic clusters, the most recurrent are those of admiration, anger, confusion, despair, joy, nostalgia, regret, sadness, triumph, all of them retaining an arrangement of intonation components. For instance, the phonoconcept of joy is represented in both poems and songs by accelerated tempo, wave-form melodic contour, intervals, moderate loudness, checked scales, division of the syntagm into short rhythmic groups.

We believe that the further integrated study of phonoconcepts functioning in speech and songs will shed some more light on the ultimate problem of speech and music connection.

### Література:

1. Брылева Н. А. Проблема концепта в музыкальной культуре / Н.А. Брылева // Вестник КрасГАУ. – № 2. – 2008. – С. 326-329.
2. Калита А. А. Механізми породження і сприйняття мовленнєво-музичного твору / А. А. Калита, В. В. Марченко // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія». – Вип. 38. – 2013. – С. 79-82.
3. Калита А. А. Синергетизм породження и актуализации фоноконцепта / А. А. Калита, Л. И. Тараненко // Наукові записки. – Вип. 96 (2). Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 2 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2011. – С. 213-219.
4. Клименюк А. В. Знание, познание, когниция: монография / А. В. Клименюк. – Тернополь: Підручники і посібники, 2010. – 304 с.
5. Клименюк А. В. Модели концептосферы и механизмов когнитивного мышления индивида / А. В. Клименюк // Наукові записки. – Вип. 81 (3). – Серія: Філологічні

науки (мовознавство): У 4 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – С. 88-104.

6. Москаленко В. Г. Інтонація, музика, слово / В. Г. Москаленко // Слово, інтонація, музичний твір. Збірник статей. Науковий вісник № 27. – Київ, 2003. – С. 12-21.

7. Шаймухаметова Л. Н. Мигрирующая интонационная формула как феномен музыкального мышления / Л. Н. Шаймухаметова // Горизонты музыкознания, 2011, 2 (9). – С. 18-26.

8. Adorno T. W. Music and Language: A Fragment / T. W. Adorno // Quasi una Fantasia, Essays on Modern Music, Theodor W. Adorno (Translated by Rodney Livingstone), VERSO, London, New York, 1956. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.msu.edu/~sullivan/AdornoMusLangFrag.html>.

## **CORPUS-BASED STUDIES OF LINGUISTIC VARIATIONS ACROSS THE ENGINEERING DISCIPLINES**

**T.B. Maslova**

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

Engineering is a varied and diverse field of professional occupation, and has attracted attention of linguists as a realm of the English language of science and technology (EST) for many years. The most recent explorations of corpus data allows getting not only a better understanding of how the language of engineering differs from that of humanities and social sciences, but also what special features are typical of certain engineering sub-disciplines.

Investigating the use of multiple word bundles encountered in academic genres of Biology and Electrical Engineering, representing the applied and pure sciences, and Applied Linguistics and Business Studies, associated with the social sciences, Hyland (2008) calculated that over half of the extended collocations in each discipline did not occur in the other subject areas examined. In addition to different frequencies, the corpora showed that the principal structures of bundles also differed across fields. For example, 4-word bundles like “*as shown in figure*” or “*it can be seen*” appeared to be unique to the Electrical Engineering sub-corpus, which might be explained by the relatively abstract and graphical nature of technical communication. In fact, the rhetoric features of engineering discourse seem to rely on visual and numeric data representation. As arguments in engineering field are based on plausible interpretations of data, they ultimately rest on findings that are often presented in visual form, and in their turn the data or findings are linked in routinely patterned, almost formulaic passive ways. It is interesting, however, that engineers also tended to employ more examples of the anticipatory “*it*” pattern to foreground the writer’s evaluation without explicitly identifying its source. Finally, electrical engineering texts were reported to contain the

greatest range of bundles, namely 213 different 4-word bundles across 10% of texts, and the highest proportion of words occurring in 4-word bundles.

The results of creating a more field -specific Engineering English Word List, based on 100 textbooks across 20 engineering subject areas, led to believe that there are 5,000 most frequent word families as well as proper nouns, apparent compounds and abbreviations. Civil and mechanical engineering corpora were found to involve 3,500 word families, while marine and biochemical engineering ones were the most demanding in lexis, achieving a vocabulary threshold of 8,500 word families, with the lexical distribution thus being the most diverse. The difference between 3,500 and 8,500 word families widely occurring within the subfields of engineering indicated the different vocabulary demands for engineers majoring in different specialties. In particular, frequent highly-technical vocabulary that is required for some engineers to comprehend specialized texts may be irrelevant for others, and the English textbooks on the engineering sub-fields that entail life- or biology-related content appear to be more difficult to read (Hsu, 2014).

A recent corpus-based investigation of the 8 million word specialized corpus of civil engineering research articles conducted in 2013-2014 by Japanese scientists comprised 11 sub-disciplines of civil engineering and displayed a remarkable heterogeneity of keywords, proving the fact that despite the existence of the core academic vocabulary, which is common to a wide range of scientific disciplines, some items on academic English word lists can often vary across disciplines in terms of range, frequency, collocation and meaning. It was shown that only 35.9% of specialized word families tend to reoccur in two or more sub-disciplines of civil engineering, this eventually resulting into identifying “softer” and “harder” keyword clusters of civil engineering. The former, related to transport, infrastructure and international projects, was argued to be of a broader nature, which allows using less amounts of specialized vocabulary, and requires more general English language items. “Harder” subject areas, including water resources and construction materials, on the other hand, demonstrated a larger number of the most frequent discipline-specific words, which were divided into five categories, comprising the language means of expressing cause and effect, comparison and contrast; quantification, as well as deictic words, and discourse markers that reveal the writer’s stance (Gilmore & Millar, 2018).

Another corpus-based study dealt with the unique features of English relative clauses used in engineering journal papers of three different sub-fields. In terms of the frequency of relative clauses, life science and biology corpus ranked first, followed by the other two, i.e. electrical and electric engineering (EEE) and chemical engineering corpora, respectively. Across all the corpora, the restrictive type of relative clause that concerns the object of the main clause was found to be more frequent, with “*that*” being typically preferred over “*which*”. At the same time, the language of EEE, which tends to present many unfamiliar, new concepts and findings, and explain these as accurately and extensively as possible, revealed a high ratio of non-restrictive relative clauses, especially of “*which*+ verb” type, which is likely to be effective for delivering detailed and

additional information in a clear and simple manner. Also, EEE corpus presented the highest number of “preposition+which” type of restrictive relative clauses, used to describe particular situations (Cho & Lee, 2016).

As you can see, there are essential variations in the frequency and types of forms, structures and functions of the English language used in subfields of engineering, caused by specific social and rhetorical practices of academic communities, where interlocutors draw on different resources to develop arguments, establish credibility and persuade the audience. Therefore, corpus-based researches into the linguistic nature of engineering discourse can be extremely helpful for guiding the development of discipline-specific language learning materials, and thus may greatly contribute to effective EST course design practices.

### References:

1. Cho, D. W. & Lee, K. (2016). English relative clauses in science and engineering journal papers: A comparative corpus-based study for pedagogical purposes. *Ampersand*, 3, 61-70.
2. Gilmore, A. & Millar, N. (2018). The language of civil engineering research articles: A corpus-based approach. *English for Specific Purposes*, 51, 1–17.
3. Hsu, W. (2014). Measuring the vocabulary load of engineering textbooks for EFL undergraduates. *English for Specific Purposes*, 33, 54–65.
4. Hyland, K. (2008). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*, 27, 4-21.

## НАРАТИВНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ПЕРСОНАЖНОГО МОВЛЕННЯ В АНГЛІЙСЬКОМОВНОМУ МОДЕРНІСТСЬКОМУ ТЕКСТІ

Г. О. Матковська

*викладач*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Модерністський роман є одним із найяскравіших явищ світової літератури ХХ ст., оскільки його становлення пов'язане з різноманітними формами експериментаторства й художньо-естетичного новаторства, які маніфестовано на рівнях змісту й структури тексту. До визначальних рис модерністських прозових творів належать, насамперед, структурна неоднорідність і фрагментарність, які віддзеркалюють загальну естетичну концепцію європейського модернізму початку ХХ ст.

За словами В. А. Кухаренко, прозовий художній текст поєднує партії мовлення оповідача-автора й персонажів [1, с.139]. Авторський мовлення репрезентують композиційно-мовленнєві форми «розповідь», «опис» і «роздум»,

які представляють головні форми викладу інформації з опертям на логічні зв'язки послідовності, синхронності й каузальності, відповідно. План мовлення персонажів реалізують монологічні й діалогічні архітектоніко-мовленнєві форми.

Персонажні партії у модерністському тексті мають варіативну лінгвістичну репрезентацію, втілену засобами: 1) прямого мовлення (direct speech / thought); 2) непрямого мовлення (indirect speech / thought); 3) вільного прямого мовлення (free direct speech / thought); 4) авторського повідомлення про мовлення персонажа (the narrative report of speech acts / internal narration); 5) невласне-прямого мовлення (free indirect speech / thought) [2, с. 255-260]. Варто зауважити, що науковці Дж. Ліч та М. Шорт принципово розмежовують презентацію вираженого мовлення персонажів (speech presentation) і внутрішнього мовлення (thought presentation). Лінгвістка Є. Семіно доповнила цю класифікацію важливим аспектом – відображенням писемного мовлення (written presentation) персонажа [3, с. 48].

Наведені засоби лінгвістичної репрезентації мовлення персонажів яскраво представлені у модерністському романі В. Вулф «Orlando: A Biography». За жанровими характеристиками цей твір є фіктивною біографією вигаданої історичної особи, де оповідачем виступає невідомий біограф, а головним героєм – Орландо у чоловічій, а згодом жіночій іпостасях.

Жанрово-стильові особливості художнього тексту зумовили вибір авторських стратегій презентації мовленнєвої партії персонажів. Домінантна роль оповідача-біографа по відношенню до персонажа розкривається через авторські модифікації мовлення головного героя. Для прикладу розглянемо наступний уривок із тексту: *Images, metaphors of the most extreme and extravagant twined and twisted in his mind. He called her a melon, a pineapple, an olive tree, an emerald, and a fox in the snow all in the space of three seconds; he did not know whether he had heard her, tasted her, seen her, or all three together* [4, с. 17].

Фрагмент розкриває внутрішній монолог Орландо, представлений шляхом поєднання засобів авторського повідомлення про мовлення персонажа й непрямого мовлення. Максимально наближеним до авторської розповіді є повідомлення про подію вираженого або внутрішнього мовлення персонажа. Автор не розкриває читачеві всі грані бурхливої уяви героя, а лише вказує на той факт, що процес інтровертного монологічного мовлення ініційовано (*Images, metaphors of the most extreme and extravagant twined and twisted in his mind...*).

Наступні деталі внутрішнього монологу автор розкриває засобами непрямого мовлення (*He called her a melon, a pineapple...*). Непряме мовлення покликане передати основний зміст сказаного. Крім того, йому притаманна стилістична нейтралізація індивідуальних особливостей мовлення персонажа: *he did not know whether he had heard her, tasted her, seen her, or all three together*. Слід звернути увагу на те, що авторка вдається до компенсування стилістичної нейтральності непрямого мовлення за допомогою використання засобів виразного синтаксису (синтаксичного паралелізму – *heard her, tasted her, seen her*).



Авторське повідомлення про комунікативну подію не обмежується сферою монологічного мовлення. Наступний уривок демонструє використання цього прийому, який передає екстравертний діалог між героями твору: *...and their conversation, though unintelligible to the rest, was carried on with such animation, provoked such blushes and laughter, that the dullest could guess the subject* [4, с. 19].

Попри відсутність деталей про зміст розмови (*conversation... unintelligible to the rest*), авторка розкриває її предмет за допомогою опису паралінгвістичних особливостей спілкування (*was carried on with such animation, provoked such blushes and laughter*).

Отже, варіативність лінгвістичних стратегій репрезентації мовлення персонажів у модерністському тексті зумовлена ступенем його інтеграції в авторську оповідь. Як наслідок, мовленнєвий план персонажів набуває нарративних ознак.

### **Література:**

1. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту / В. А. Кухаренко. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 272 с.
2. Leech G. N. Style in fiction: a linguistic introduction to English fictional prose / G. N. Leech, M. Short. – Harlow: Routledge, 2007. – 404 p.
3. Semino E. Corpus Stylistics. Speech, writing and thought presentation in a corpus of English writing / E. Semino, M. Short. – London: Routledge, 2004. – 256 p.
4. Woolf W. Orlando: A Biography / W. Woolf. – London: Wordsworth Classics, 2003. – 166 p.

## **ФРАЗЕОЛОГІЗМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК СКАРБНИЦЯ АНГЛІЙСЬКОЇ КУЛЬТУРИ**

**О.П. Миронова**

*викладач*

*Національна металургійна академія України*

Фразеологія, що представляє собою ідіоматичне надбання мови, є живим джерелом поповнення мови виразними засобами. На національну особливість звертали увагу багато дослідників фразеології.

Актуальність вибраною теми тез полягає в тому, що серед фразеологічних одиниць майже не дослідженими є фразеологізми-порівняння, а саме їх походження.

Метою тез є дослідження фразеологізмів-порівнянь в історичному аспекті, які були утворені народом, а зараз стали складовою частиною сучасної фразеології.

Практичне значення матеріалу ми бачимо в можливості використання на лекційних заняттях у вузах з курсу лексикології, спецкурсу з фразеології.

Англійські реалії, традиції, звичаї і старовинні повір'я є лінгвістичними факторами, що визначають характер стійкості компаративних фразеологізмів. Необхідно відзначити, що всі процеси, пов'язані з фразеологічними новоутвореннями, характерні і для фразеологізмів-порівнянь, так як порівняння по праву вважаються повноправними членами всього фразеологічного фонду англійської мови.

Дослідження фразеологічних одиниць є унікальним за своїм різноманіттям матеріалу. Збагачуючи багатство мови, фразеологізми як мовний знак тієї чи іншої ситуації є джерелом отримання фонових знань, пов'язаних з історією, географією та укладом життя народу - носія мови. Так як ідіоми безпосередньо пов'язані зі світоглядом певного народу, вони безсумнівно відображають національний характер даного народу, який, як відомо, є частиною національної культури: *as rough as a bags* «дуже грубий, неотесаний»; *as mild as dove* «лагідний як ягня»; *as white as sheet* «блідий як простирадло»; *as rare as hen's teeth* «дуже рідкісний, досить убогий».

Спрощена структура фразологізмів-порівнянь є показником того, що авторами таких компаративних конструкцій є народ: *as brisk as a bee* «перевірений»; *as thin as lath* «худий як тріска»; *as cool as cucumber* «спокійний, незворушний»; *as clear as mud* «абсолютно неясно, справа темна»; *as easy as a pie* «простіше простого».

Фразеологічні звороти надають мові яскравість рис національного характеру і той неповторний колорит, який відрізняє одну мову від іншої. Вони збагачують мову не тільки і не стільки кількісно, скільки якісно за рахунок своєї здатності влучно і образно виражати сутність досить складних явищ.

Безсумнівно, вивчаючи мовні особливості тієї чи іншої мови, людина одночасно проникає в нову національну культуру, одержує величезне духовне багатство, збережене мовою, яка вивчається.

Фразеологізми і фразеологічні сполучення відображають багату історію англійського народу, своєрідність його культури, побуту, традицій. Тому фразеологізми - високоінформативні одиниці англійської мови. Так, наприклад, неточність показань перших газових лічильників привела до утворення наступного порівняння:

*to lie like a gas meter* «брехати як сивий мерин»;

*as tall as Maupole (beanpole, a steeple)* «як коломенська верста»; *Maupole* - травневе дерево. Люди на початку літа встановлюють дерево, прикрашають квітами, гірляндами і танцюють навколо них, тому воно є символом достатку і родючості.

*Higher than a Gilderoy's kite* «з надзвичайною силою, в пух і прах»;

*As fat as alderman* «товстий як Олдермен», «огрядний, повний, з черевцем»; Олдермен - старший радник муніципалітету, обирався з числа членів ради міста або графства.

*To run like a lamplighter* «бігти як ліхтарник», «бігти як очманілий,

стрімголов».

To fear a smb like a death (the plague) «боятися кого-небудь як вогню». Вираз to fight like Kilkenny cats «боротися до взаємного знищення, боротися не на живіт, а на смерть» свідчить про страждання народу від численних воєн і міжусобиць.

У своїй більшості ідіоматичні вирази створювалися народом, тому вони тісно пов'язані з інтересами і повсякденними заняттями простих людей: to work like a galley slave «працювати як каторжний»; to work like a navу «працювати як віл»; to work like a nigger «працювати як віл»; as busy as a bee «дуже зайнятий»; to do smth like a bird «робити що-небудь охоче».

Фразеологізми-порівняння, що містять у своїй структурі просторічні і діалектні компоненти, однозначно є продуктами загальнонародного мовотворення, оскільки в середньовіччі, згідно із законами і нормами, вони не могли виникнути на сторінках літературних творів. наприклад: to die like a dog «здохлий як собака»; to eat like a horse «обжиратися, як (або a hog) свиня» (груб. висловлювання); to swear like a bargee «лятися як візник»; to blush like a black (або blue) dog «відізнятися безсоромністю».

Таким чином, фразеологізм являє собою структуру, якою користуються всі, що говорять сучасною англійською мовою, так як воно виробилось в результаті багатовікового досвіду народу і являє собою запас таких образів, які відомі і звичні кожному члену колективу і передаються за традицією від покоління до покоління.

Перспективним є подальший розгляд загальномовних та індивідуально-авторських фразеологічних одиниць, їх семантичні особливості в творах сучасної англійської художньої літератури.

### **Література:**

1. Кунин А. В. Английская фразеология. – М.: Изд-во «Высшая школа», 1970 . – 343 с.
2. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка: Учебное пособие. / Кунин А.В. – М. :Высшая школа, 1972. – 287 с..
3. Seidl J. English Idioms and How to Use Them [1909] / J.Seidl, W. McMordie; foreword by E. M. Mednikova. – Moscow: Vysshaja shkola, 1983. – 266 p.
4. Book of English Idioms, with Explanations/ Collins V.H. – London: Longman, 1998. – 258 p.
- 5.Longman Dictionary of English language and culture/- Longman, 1992 - 1528 p.

# ЛІНГВОКОГНІТИВНЕ ТВОРЕННЯ ЕФЕКТУ ОБ'ЄКТИВНОГО ПОЗНАЧЕННЯ КІЛЬКОСТІ В АНГЛОМОВНИХ ІНТЕРНЕТ-НОВИНАХ: ВІДНОШЕННЯ «ЧАСТИНА-ЦІЛЕ»

А.І. Набок

кандидат філологічних наук, доцент

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Ефект об'єктивності в англomовному новинному Інтернет-дискурсі спирається на критерії однозначності (*non-ambiguity*), нейтральності (*neutrality*) й точності (*accuracy*) [2, с. 170]. Лінгвокогнітивне творення ефекту об'єктивності в англomовних Інтернет-новинах виникає внаслідок викладу змісту в аспекті точності (*accuracy*) [3, с. 31-36], котра визначається як найвищий ступінь наближеності певного об'єкта параметра, процесу, речовини, предмета до норми чи еталона [1, с. 94], що зокрема відображається у текстах новин при позначенні кількісних параметрів подій та їхніх складників.

Ефект об'єктивного позначення кількості спирається на перцептивні образ-схеми – доконцептуальні структури сенсомоторного походження, котрі відбивають зміну образу фізичного об'єкта або його ментального аналога при наближенні спостерігача до нього або віддаленні [4, с. 26], до яких належать ЗЛІЧУВАНІСТЬ й ОБ'ЄКТ, які забезпечують можливість точно порахувати число референтів, та ЧАСТИНА-ЦІЛЕ.

Створення ефекту об'єктивності за рахунок представлення ЧАСТИН від ста процентів як ЦІЛОГО (40%) відбувається при позначенні кількісних параметрів події відсотками як числівниками у сполученні зі знаком процентів [5, с. 422]. При цьому у текстах новин відображений широкий діапазон відсотків, співвідносних з різними за величиною ЧАСТИНАМИ від ЦІЛОГО.

Ефект об'єктивного позначення малої ЧАСТИНИ від ста відсотків як ЦІЛОГО демонструє співвіднесення рівня безробіття в Сідней з числівником 3.7% у висловленні *The survey found that unemployment in Sydney was the average of 3.7%* [BBC 01.12.15]. Велику ЧАСТИНУ від ЦІЛОГО відображає співвіднесення кількості збагаченого урану, необхідного для створення ядерної зброї, з числівником на позначення відсотків 90%: *Uranium enriched to 90% is required for a nuclear weapon* [BBC 02.10.13]. Взаємодія в одному висловленні низки відсотків представлена їх співвіднесенням одразу з декількома ЧАСТИНАМИ від ЦІЛОГО, напр., *Estimated 74% of voters were unhappy with congressional Republicans' handling of the standoff, compared with a 53% disapproval rating for President Obama* [BBC 14.10.13]. У наведеному прикладі ефект об'єктивності-точності створюється одночасним співвіднесенням числівників на позначення процентів американців, незадоволених діями республіканського конгресу (74%) та президентством Обами (53%), з ЧАСТИНАМИ від ЦІЛОГО як ста відсотків.

Отже, лінгвокогнітивне творення ефекту об'єктивного зображення кількості ґрунтується на співвіднесенні числівників на позначення відсотків з ЧАСТИНОЮ від ЦІЛОГО.

### **Література:**

1. Мельникова Е.А. Точность и достоверность как критерии информативности текста новостного сообщения / Е. А. Мельникова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. – 2014. – № 5 (24). – С. 94–100.
2. Набок А.І. Вербалізація ефекту об'єктивності в текстах англomовних інтернет-новин: тактики однозначності та параметризації / А. І. Набок // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія ФІЛОЛОГІЯ. – 2016. – № 25, Т. 1. – С. 170–172.
3. Cotter C. News Talk. Investigating the Language of Journalism / C. Cotter. – L. : Cambridge University Press, 2010. – 272 p.
4. Johnson M. The Body in the Mind : The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason / M. Johnson. – Chicago: The University of Chicago Press, 1987. – 233 p.
5. Parker M. Percent: A Privileged Proportion [Електронний ресурс] / M. Parker. – Режим доступу : <http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543065004421> – Назва з екрану.

## **CONTRIBUTION OF ENGLISH LINGUA FRANCA TO STABLE CROSS-CULTURAL COMMUNICATION**

**N.P. Pozhydayeva**

*PhD, associate professor*

*Bakhmut, Donbass State Pedagogical University*

*Horlivka Institute for Foreign Languages*

Over a couple of the last decades English has been expanding across the world rapidly and at the moment its geography is deep and wide. The nature of English as an international language proves that it is more often used as a second language rather than the native speakers' language. Statistics suggests that English is a valuable linguistic resource given the extent to which the language is used on a daily basis all over the world for intercultural communication between people of diverse language and cultural backgrounds.

As the globalization processes are growing and spreading over all spheres of life, and international interactions become commonplace, the intercultural awareness is bound to be enhancing the use of a common language for such interactions. The social status of English has changed lately and now more often than not it is used solely by non-native speakers as a second language for their own needs. English is used as a lingua franca in

numerous communicative situations when communicators cannot switch over to each other's mother tongue, or none of them is a native speaker. So, English lingua franca may be defined as a unifying means of communication, a language-bridge or a communication vehicle [1, p. 126-137]. There is no denying the fact that the globalized world influences different domains of human activities including communication as the core of relationship between different values and languages with their norms as the tool of the communication efficiency. Since English lingua franca is de facto the tool and the means of vernacular communication [2, p. 154], it is seen as a necessity for people's every day activities in all spheres of life, and efficient communication is possible providing communicators talk the same language, share the same values and have common goals. So, sometimes English lingua franca is viewed as a certain threat to the national identity by a number of linguists who claim it might enhance the leveling of language diversity [6, p. 250-267].

The researchers of English lingua franca suggest it might have a detrimental effect on the language users across the world. To start with, it can cause linguistic marginalization of certain languages. Then it may lead to language extinction with its further replacement by a dominant language, such as English. Further on, there might appear prejudices against non-users or poor users of English. And to crown it all, there eventually will be a shift in language teaching to focus exclusively on English. Even today English native speakers do not feel a great need to learn other languages, thus contributing to the increase of monolingualism [3, 5]. Critical attitude to the use of English lingua franca as an irresistible international language grows from its dominance over other languages resulting in imposing values from the centre to the periphery and wearing away distinctive cultural and national identities [4, p. 107-119].

The beneficial nature of English lingua franca (ELF) is not as much critically reflected. The spread of ELF in various spheres can be explained by its role in the promotion of scientific and technological advances around the world stemming in the economically highly developed nations. The very thing that it is used so often by so many speaks to the fact that ELF has its communicative value and is a valuable linguistic resource. Empirical evidence suggests that although non-native English speakers have the most to lose if ELF continues to expand its power, they still acknowledge it as a valuable means of intercultural communication. The social position of ELF is of dual character: on the one hand it is criticized for its dominance over other languages; on the other hand it is appreciated as the most practical instrument of cross-cultural communication. So, ELF can both be a problem and a solution [7, p. 105]. The issue of the ELF effectiveness is not yet fully researched or analyzed.

The question whether the English language should be "owned" by a limited number of users, namely native speakers, is of great importance. ELF researchers agree that the language is doomed to belong to all those who are more or less fluent in it and use it for different purposes [8, p. 282-295]. In this case it will be possible to speak about sharing common values between periphery and central communities, rather than imposing the values from economically developed central communities on weaker

peripheral groups with non-convenient geography. Provided the communicants use ELF for their interactions on cross-cultural level within the limits of common professional culture, the communication can be held directly without mediation of any other communication tool. There is no denying the fact that ELF is a mighty communication tool in itself.

## References

1. Brutt-Griffler J. World English: a study of its development / J. Brutt-Griffler // Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2002. – P. 126-137.
2. Jenkins J. English as a Lingua Franca : Attitude and Identity / Jennifer Jenkins – Oxford : Oxford University Press, 2007. – 125 p.
3. Pennycook A. The cultural politics of English as an international language / A. Pennycook – London : Longman, 1994.
4. Pennycook A. English, Politics, Ideology / A. Pennycook // In Ricento, T. (Ed.), Ideology, Politics and Language Policies. Philadelphia : John Benjamins, 2002. – P. 107-119.
5. Phillipson R. Linguistic Imperialism / Robert Phillipson – Oxford : Oxford University Press, 1992. – 156 p.
6. Phillipson R. Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization / R. Phillipson // World Englishes, 27(2), 2008. – P. 250–267.
7. Seargeant P. The politics and policies of global English / P. Seargeant // In Hewings, A. and Tagg, C. (Ed.), The politics of English. Abingdon : Routledge, 2012.
8. Wee L. When English is not a mother tongue: Linguistic ownership and the Eurasian community in Singapore / L. Wee // Journal of Multilingual and Multicultural Development 23/4, 2002. – P. 282-295.

## **СПЕЦІАЛЬНИЙ ПІДЙОМ ЯК ПРОСОДИЧНИЙ ЗАСІБ АКТУАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНИХ ХОДІВ В АНГЛОМОВНИХ ПУБЛІЧНИХ ПРОМОВАХ ПРЕЗИДЕНТІВ США**

**В.І.Савчук**

*викладач, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет  
імені Григорія Сковороди»*

За результатами аудитивного аналізу встановлено рекурентність спеціального підйому як засобу виділення семантично найважливіших сегментів інтоногруп, найбільша частка реалізації якого зафіксована у втіленні комунікативних ходів (далі КХ) аналіз-«+» (24,04 %), самопрезентація (22,76 %), аналіз-«-» (21,59 %), обіцяння (21,43 %), попередження (20,15 %), спонування (20,15 %) і кооперації (19,72 %). Вагомим при цьому є залежність частоти застосування спеціального підйому від ситуативно-тематичної домінанти.

Узагальнення результатів аналізу дозволяють стверджувати про його найвищу рекурентність у випадку виголошення промов за кризової ситуації (25,28 %), дещо нижчу частку властиву електоральній (23,64 %) та найменшу кількість інтенсифікації КХ, ситуативно-тематичною домінантою яких є роз'яснення військової діяльності США (19,79 %).

Спеціальним підйомом здебільшого марковані прикметники, напр., *new, real, extraordinary, long, single, large, incredible, strong, massive, great, murderous, tough, global* (властиві переважно КХ аналіз-«+»), кооперація, самопрезентація та обіцяння) і займенники, напр., *every, those, all, our, such* (КХ спонукання, кооперація, прогнозування), семантика яких прямо пов'язана з втіленням конкретного КХ: *In <sup>1</sup>these efforts, <sup>1</sup>we continue to <sup>1</sup>have the <sup>1</sup>strong sup<sup>1</sup>port <sup>2</sup>of the <sup>3</sup>world community. <sup>3</sup>|| [1]* (КХ кооперація).

Як видно з прикладу, кваліфікованому як КХ кооперація з низьким рівнем ЕПП й раціональним типом аргументації, висловлення містить три інтоногрупи. За відсутності експліцитних лексичних актуалізаторів зазначеного ходу, ефективність його втілення забезпечується поєднанням спеціального підйому на слові *↑strong* і середнього спадного тону на ядерному складоносіві (*sup<sup>1</sup>port*) у другій інтоногрупі.

Подібним чином досягається виділення прислівників, напр., *probably, only, never, severely* (КХ самопрезентація, обіцяння, прогнозування) і підсилювальних часток, напр., *just, simply, even, only* (КХ самопрезентація, аналіз-«-»), спонукання). Цю особливість демонструє такий приклад: *And to en<sup>1</sup>sure <sup>1</sup>that a <sup>1</sup>crisis of this <sup>1</sup>magnitude <sup>1</sup>never happens again, <sup>2</sup>I ask <sup>1</sup>Congress to <sup>1</sup>move <sup>1</sup>quickly on <sup>1</sup>legislation <sup>3</sup>that will <sup>1</sup>finally <sup>1</sup>reform our <sup>1</sup>outdated <sup>1</sup>regulatory <sup>1</sup>system. <sup>4</sup>|| [4]* (КХ спонукання).

Як бачимо, просодичне оформлення КХ спонукання з раціональним типом аргументації складається з чотирьох інтоногруп. Перша інтоногрупа реалізується у широкому діапазоні з висхідним передтактом і завершується середнім підвищеним спадним термінальним тоном (*en<sup>1</sup>sure*), який покликаний підкреслити вагомість потреби прийняття висловлюваної президентом ініціативи щодо прийняття Конгресом законопроекту.

Друга інтоногрупа, де мовцем декларується бажання уникнути у майбутньому нещодавно подоланої кризи, характеризується середньо-підвищеним тональним рівнем її початку, розширеним діапазоном завдяки середньо-підвищеному спадному такту (*crisis*). При цьому найбільшого виділення набуває маркований спеціальним підйомом прислівник *↑never*.

Помірний темп і підвищена гучність другої інтоногрупи разом з малою паузою сприяють динамічному переходу до ключової для реалізації цього КХ третьої інтоногрупи, якій властиві розширений тональний діапазон інтоногрупи і шкали за рахунок виділення на такті дієслова *ask* висхідним рухом тону і завершенням інтоногрупи середньо-підвищеного спадного тону (*legislation*). Його просодична промінантність також забезпечується внутрішньосинтагменною паузою.



У ході аудитивного аналізу було також виявлено, що у більшості КХ з раціональним типом аргументації спеціальний підйом реалізується на числівниках (54,17 %), наприклад: *If we |just |stay with the |same |trends of the |last |four |years, |<sup>1</sup> |by the |end of the |decade |<sup>2</sup> |the |deficit will be |six |hundred and |thirty-°five |billion |dollars a |year, |<sup>3</sup> |almost |eighty per|cent of our |gross |domestic |product. |<sup>4</sup>|| [3] (КХ попередження).*

Прикметним у контексті цього є актуалізація КХ у ситуації кризової риторики, де 10,5 % висловлень від загальної кількості мають дві інтоногрупи зі спеціальним підйомом, тоді як їхня кількість не перевищує 3,75 % для електоральної ситуативно-тематичної домінанти та повністю відсутня у військовій. Подібне пояснюється потребою застосування більш широкої палітри мовних засобів увиразнення, просодичних зокрема, через нагальність для широкої аудиторії висвітлюваної проблематики, а звідси пошуку оптимальних форм переконування, збільшеною кількістю емоційних форм аргументації та корелюючими з ними функціонально-семантичними властивостями повідомлюваного.

При цьому результати аналізу особливостей реалізації спеціального підйому у висловленнях-актуалізаторах КХ дозволяють стверджувати, що характер їхнього втілення зумовлений низкою чинників. Насамперед, це мінімальна присутність семантико-сугестивних одиниць здатних забезпечувати високий рівень переконування слухача. Подібне спостерігається у КХ з раціональним типом переконування. Наприклад, *There are |still |almost |eight |million unemployed. || [5] (КХ аналіз-«мінус»)*. Поява спеціального підйому у цьому висловленні не сприяє збільшенню рівня ЕПП, який залишається низьким. Натомість його використання дозволяє мовцеві у цілком вираженій манері загострити увагу аудиторії на нагальності повідомлюваного. По-друге, сама лексико-граматична структура висловлення, де виділення певного слова є цілком природним і передбачуваним. Наприклад: *Our |leadership |<sup>1</sup> |in |world |affairs |<sup>2</sup> |would be |under|mined at the |very |time when |people are |looking to America |<sup>3</sup> |to |help |promote |peace and |freedom |<sup>4</sup> |in the |post-°cold-°war |world. |<sup>3</sup>|| [2] (КХ аналіз-«мінус»)*. Фрагмент промови з КХ аналіз-«мінус», емоційним типом аргументації і середнім рівнем ЕПП демонструє існування потреби смислового зв'язку між словом *|very* і *|looking to America* шляхом збільшення гучності та підвищенням тонального рівня спадного термінального тону.

### Література:

1. Carter J. Speech on Afghanistan (January 4, 1980) [Electronic Resource] / Jimmy Carter. – Access Mode: <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/january-4-1980-speech-afghanistan>
2. Clinton B. Address on Somalia (October 7, 1993) / Bill Clinton. – Access Mode: <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/october-7-1993-address-somalia>

3. Clinton B. Address Before a Joint Session of Congress (February 17, 1993) / Bill Clinton. – Access Mode: <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/february-17-1993-address-joint-session-congress>
4. Obama B. Speech to a Joint Session of Congress (February 24, 2009) / Barack Obama. – Access Mode: <https://www.cbsnews.com/stories/2009/02/24/politics/main4826494.shtml?tag=contentMain;contentBody>
5. Reagan R. W. Address on the Program for Economic Recovery (April 28, 1981) / Ronald Wilson Reagan. – Access Mode: <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/april-28-1981-address-program-economic-recovery>

## **ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ ЯК ОБ'ЄКТ СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

**І.А. Сидоренко**

*Здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії (PhD)  
Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Характерною рисою лінгвістики тексту протягом всіх років її розвитку є плюралістичність теоретичних позицій та методик досліджень тексту.

На початковому етапі провідним аспектом став аналіз правил поєднання висловлювань у надфразові єдності, складне синтаксичне ціле, абзаци і т.д. Лінгвістика тексту розвивалася як “граматика тексту”, синтаксис тексту, зосереджуючи увагу на організації поверхневої структури текстів. Наступним етапом став етап функціонального опису текстів, тобто комунікативно-прагматичний етап. Центральні акценти належали вивченню зв'язності та цілісності тексту як комунікативної єдності. Третій етап – це етап когнітивно-орієнтованого аналізу тексту, який розглядається як результат ментальних процедур по обробці, репрезентації та зберіганню людських знань [4, с. 14].

Це дало підстави сучасним мовознавцям усвідомити текст як завершену з точки зору його творця, але в змістовому та інтенціональному плані відкрити для чисельних інтерпретацій специфічну послідовність мовних знаків, семантико-змістова взаємодія яких створює стилістичну та композиційну єдність, що скріплюється лексико-граматичними відносинами між окремими елементами даної структури; як мовленнєво-мисленнєве явище, що реалізує певні комунікативно-прагматичні стратегії [1; 4].

Творча позиція автора, прагнення найбільш повно і точно виразити думку в усіх її відтінках, вибір, специфічна комбінація форм оповіді і мовних одиниць ініціює створення художнього тексту [2, с. 57].

Природа художнього тексту як культурно-естетичного феномену зумовлює багатогранність його наукової інтерпретації:

- 1) продукт вербалізації авторського задуму, внутрішній світ письменника у формі мовного висловлювання;
- 2) структурна єдність засобів та форм мовного вираження;
- 3) система стилістично-маркованих мовних засобів;
- 4) ідейний зміст, що знаходить своє вираження за допомогою системи образів;
- 5) естетична система, існування якої зумовлено художнім задумом;
- 6) сугестивна форма, що здатна впливати на несвідоме адресата;
- 7) особливий процес комунікації автора та адресата [1; 2; 5].

Отже, можемо розглядати художній текст як підпорядковану законам художнього методу естетичну мультиструктурну систему, що вміщує мовний, формальний, змістовий та образний рівні, детермінується специфікою авторського світобачення, авторським стилем, виконує комунікативну та прагматичну функції.

В якості фундаментальних особливостей тексту, що визначають його наукову інтерпретацію та методологічні засади дослідження, науковці визначають наступні ознаки: когезія, членованість, континуум, інтенціональність, адресованість, ситуативність, інтертекстуальність.

При дослідженні художнього тексту важливо враховувати таку його особливість, як наявність змістовно-концептуальної та змістовно-підтекстової інформації, що тісно пов'язані між собою.

Змістовно-концептуальна інформація надає уявлення про індивідуально-авторське розуміння навколишньої дійсності. Змістовно-підтекстова інформація утворюється завдяки здатності мовних одиниць породжувати асоціативні та конотативні значення, нарощувати додаткові смисли в процесі реалізації лексичних, синтаксичних, композиційних особливостей надфразових єдностей [1].

Крім того, художній текст розглядається як взаємопов'язана функціональна лінгвокомунікативна система рівнів та підрівнів. Рівнями художнього тексту є інформаційно-змістовий та прагматичний. Підґрунтям для функціонування даних підрівнів є два мовні підрівні: експресивно-стилістичний та функціонально-стилістичний.

На даному етапі, особливості лінгвістичного дослідження художнього тексту характеризуються функціональною та когнітологічною спрямованістю.

Функціональний напрям передбачає аналіз поліфункціональної природи мовних явищ, виходячи з їхньої семантики, будови, взаємодії з іншими одиницями, категоризації, функціонуванні в мовленні. Актуалізація у функціональній лінгвістиці категорії комунікативності спричинила перехід від аналізу конструктів, одиниць полів до синтаксичних структур – речень, а далі й висловлювань у різних комунікативних ситуаціях, що зумовило формування комунікативного синтаксису. Кінцевою метою середовища функції є комунікативний акт, тому сфера функціональних досліджень поширюється до найвищого, комунікативно-функціонального та прагматичного рівня в аспекті антропоцентризму [3, с. 89].

У руслі когнітивної парадигми художній текст осмислюється як складний знак, що виражає знання письменника про дійсність і втілюється у творі у вигляді концептів, сукупність яких надає уявлення про індивідуально-авторську картину світу [3; 5].

Ідеї жанрознавства є актуальними для аналізу художньої літератури. Літературний твір розглядається як мовленнєвий акт, обумовлений естетико-пізнавальною та комунікативною природою тексту. Базову основу художнього тексту складають мовленнєві жанри, що мають певну тему, композицію, різні типи мовленнєвих актів.

Ключовою складовою, що інтегрує всю структуру художнього твору є ідіостиль, отже, будь-яке лінгвістичне дослідження художнього тексту є, по суті, лінгвостилістичним.

### **Література:**

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / Отв. ред. Г.В. Степанов // Москва: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2009. 144 с.
2. [Глінка Н.В.](#) Художній текст/художній твір: питання інтерпретації / Н.В. Глінка // [Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. Серія: Філологічна.](#) – 2015. - Вип. 53. – С. 55-57
3. Селіванова О.О. Актуальні напрямки сучасної лінгвістики (аналітичний огляд) / О.О. Селіванова // К. – Видавництво УФЦ, 1999. – 148 с.
4. Чернявская В.Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса / В.Е. Чернявская // М.: ЛЕНАНД, 2014. – 200 с.
5. New directions in cognitive linguistics / ed. by V. Evans, S. Pourcel // Amsterdam – Philadelphia: John Benjamin’s Publishing Company, 2009. - 520 p.

## **ВИКОРИСТАННЯ КОРПУСНОГО МЕНЕДЖЕРА В ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

**О.В. Скобнікова**

*викладач*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Робота з корпусом текстів здійснюється за допомогою спеціальних програмних засобів – конкордансерів, або корпусних менеджерів, що надають різноманітні можливості по одержанню необхідної інформації з корпусу. Корпусний менеджер – це спеціальна пошукова система, що включає програмні засоби для пошуку даних у корпусі, отримання статистичної інформації й надання результатів користувачеві в зручній формі [1].

Пошукові можливості корпусних менеджерів включають у себе пошук конкретних словоформ, пошук групи словоформ у вигляді розривної або нерозривної синтагми, пошук словоформ по набору морфологічних ознак і т.д., висновок результатів пошуку із вказівкою контексту заданої довжини, збереження відібраних матеріалів в окремому файлі. Використання корпусів дозволяє не тільки вивчати лексичні одиниці в контекстах, але й одержувати дані про частотність словоформ, частотність лексем, граматичних категорій, про спільну зустрічальність лексичних одиниць, особливості їх сполучуваності, управління, дистрибуцію лексеми у відібраних текстах корпусу, ключові слова цього корпусу в порівнянні з загальномовними тощо. Результати пошуку видаються у вигляді конкордансу (тому корпусні менеджери і називають конкордансерами), де аналізована одиниця представлена в її контекстному оточенні та супроводжується статистичною інформацією. Корпус можна використовувати для демонстрації безлічі контекстів, в яких вживається слово. Потім з цих контекстів, використовуючи конкордансні списки, можна виділити різні смисли, асоційовані зі словом. Під конкордансом в корпусній лінгвістиці розуміють перелік контекстів, де шукана одиниця представлена в її лексичному оточенні і характеризується набором статистичних даних списків слововживань з відсиланням до всіх контекстів [2].

Одним з найвідоміших та, на наш погляд, найзручніших є корпусний менеджер AntConc, розроблений Лоуренсом Ентоні, доступний на сайті автора за посиланням <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>. Ця програма є однією із безкоштовних комп'ютерних програм для роботи з корпусом, що може використовуватися у навчальних і в дослідницьких цілях, оскільки має зручний і зрозумілий інтерфейс та пропонує опції потужного конкордансера, генератора частотного списку, аналізатора сполучуваності, а також візуалізує входження досліджуваних слів у досліджуваному масиві. Програма надає можливість пошуку за окремими словами, словосполученнями, з урахуванням чи без урахування регістру клавіатури, а також можливість розширення пошуку за допомогою регулярних виразів.

Отже, програма AntConc – це універсальний менеджер, який можна залучати роботи з власне створеним або вже існуючим корпусом. До того ж, з його допомогою можна вивчати та досліджувати корпуси текстів, написані різними мовами.

### **Література:**

1. Жуковська В. В. Вступ до корпусної лінгвістики: навчальний посібник. Житомир, 2013. 142 с.
2. Захаров В. П., Богданова С. Ю. Корпусная лингвистика: учебник для студентов гуманитарных вузов. Иркутск, 2011. 161 с.

# ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У СЛОВНИКОВОМУ СКЛАДІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ПРОТЯГОМ ОСТАННЬОГО ДЕСЯТИРІЧЧЯ

О.В. Слаба

старший викладач

кандидат філологічних наук, доцент

Київський національний лінгвістичний університет

Поява лексичних інновацій – процес зумовлений розвитком економіки, науки, техніки, культури, новими історичними процесами державотворення, формування сучасного мислення, пошуками адекватних засобів мовного вираження. Виникнення нових слів у різні періоди історії німецької мови відбувається з неоднаковою інтенсивністю. Протягом останнього десятиріччя, порівняно за короткий часовий проміжок, лексико-семантичну систему німецької мови поповнено величезною кількістю різноманітних інновацій.

Словниковий склад мови розширюється, оскільки та чи інша суспільна зміна викликає потребу в нових одиницях номінації. Як правило, така потреба задовольняється засобами запозичення з інших мов. Ці лексичні одиниці були зафіксовані в online-словнику, який має очевидні переваги перед своїми попередниками друкованими словниками завдяки можливостям більш широкомасштабного представлення інформації, її актуалізації, доповнення та здійснення наукового пошуку. Все вищезначене засвідчує інтерес до неологізмів німецької мови як нових одиниць словника.

Насамперед неологізми проходять свого роду фазу спостереження лексикографами, перш ніж слово вважатиметься неологізмом. Такі інновації завдячують своїм включенням у загальний мовний вжиток їхньої актуальності та високочастотному використанню. Як засвідчують дослідження [1; 2], практично всі сфери суспільного життя знаходять відбиток в лексиці мови завдяки новотворам. Тим не менш можуть бути означені ті предметно-понятійні сфери, яким словник німецької мови найбільшою мірою завдячує новими надходженнями лексики.

У ХХІ ст. англійська мова продовжує значною мірою впливати на німецьку; численні англіцизми систематично поповнюють її лексичний склад. Процес освоєння запозичених словникових одиниць є результатом тісної взаємодії фонетичних, граматичних і семантичних систем. Іншомовні слова зазнають різного роду змін, пристосовуючись до її норм і законів.

В останнє десятиріччя дуже часто у Європі говорять про “виходи” (exit). До таких неологізмів належать *Brexit* – потенційний гіпотетичний вихід Великобританії зі складу Європейського союзу) і *Grexit* – можливе виключення Греції з єврозони. “*Anders als viele glauben, wollte Regierungschef Tsipras nie einen Grexit, dafür hatte er nie einen Plan. Was es gab, war das Schreckensszenario einer Rückkehr zur Drachme*”. (*Der Spiegel*, 23.01.2016, Nr. 04)

Вагомий внесок в оновлення лексики в світі вносять нові технології та гаджети. “Молодіжним словом десятиріччя” в Німеччині став неологізм *Smombie*, утворене зі *Smartphone* und *Zombie*. “Смартфонний зомбі” – людина, яка постійно дивиться на свій смартфон, що вона ледь сприймає своє оточення. “*Das immer häufigere Auftreten der sogenannten Smombies stellt eine nicht ganz ungefährliche Entwicklung dar, finden nicht nur die Arag-Experten*”.( *channelpartner.de: 12. Mai 2016*)

*Duckface* або “Губи качечкою” – широко поширена тенденція в зображенні себе в Інтернеті серед користувачів-жінок, коли при фотографуванні складають губи “бантиком” або зображують поцілунок, одночасно втягуючи щоки. “*Das Duckface ist leider noch oft zu sehen. Und Sonnenbrillenfotos, auf denen man die Gesichter nicht erkennt*”. (*Spiegel Online, 02.01.2018, Nr. 01*)

У списку популярних неологізмів представили взагалі навіть і не слово, а піктограму *emodзі* під назвою “Обличчя зі сльозами радості”. Укладачі рейтингу відслідкували частоту використання різних *Emoji* в інтернеті, “Обличчя зі сльозами радості” виявилось найпопулярнішим у 2015 році. До того ж саме слово *Emoji*, яке увійшло в англійську мову ще в 1997 році, у 2015-му стало вживатися втричі частіше, ніж на зорі своєї появи. “*Immer beliebter beim Verfassen von Nachrichten werden die sogenannten 'Emojis'*. *Aus Japan kommen diese Minibilder, die sich mittels spezieller Softwaretastatur (nach 'Emoji' im App-Store suchen) eingeben lassen*”. (*Kleine Zeitung, 17.04.2015*)

Відеосервіси останнім часом кардинально змінили звички телеглядачів. Дні, коли хтось пропускав серію або чекав наступного тижня, давно пішли в забуття, люди повністю втратили контроль. На думку вчених кількість випадків вживання виразу *Bingewatching* “запійний перегляд” – практика невинного перегляду певної телевізійної програми чи серіалу. “Запійний перегляд” став популярним із появою онлайн-медіасервісів, завдяки яким глядач має змогу за запитом зростає на 200% у порівнянні з 2014 роком. дивитися телесеріали та фільми. “*Ich erinnere mich an Star-Wars-Nächte während meiner Studentenzeit. Im Kollektiv sieben bis acht Stunden diese Filme zu sehen war im Prinzip auch schon Binge-Watching*”. (*Nürnberger Zeitung, 25.01.2016*)

Отже, англійські запозичення залишаються одним із джерел поповнення сучасного словника німецької мови. При цьому адаптація неологізмів відбувається у більшості випадків через мовлення реклами і засобів масової інформації, які на сьогодні є надзвичайно поширеними та мають певний вплив на широкий загал населення.

### Література:

1. Поліщук Н. Активність інноваційних процесів у словниковому складі сучасних мас-медіа / Наталія Поліщук // Вісник Нац. ун-ту “Львівська політехніка”. Серія: “Проблеми української термінології”. – 2016. – № 842. – С. 146–150.
2. Kovbasyuk L. Entwicklungen im Deutschen Lexikon: entfremden, Hygge, Selfiestick

und pixelig. / L. Kovbasyuk // Наук. вісник Херсон. держ. ун-ту. Серія: “Лінгвістика”. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2017. – Вип. 30. – С.53–58.

3. Neologismenwörterbuch. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<https://www.owid.de/docs/neo/start.jsp>

## ГЕНДЕР У ФОКУСІ КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ І КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

**О.В.Ткачик**

*кандидат філологічних наук, доцент*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

*Антропоцентрична парадигма* лінгвістики зумовила інтеграцію багатьох наук, які всебічно вивчають роль мови у процесах пізнання, сприйняття, функціонуванні пам'яті, уваги тощо.

Пізнання, або когніція, є предметом вивчення *когнітології*, яка зосереджується на процесах сприйняття, обробки, зберігання і відтворення інформації у людському мозку і знаходить свій вихід на такі науки, як *когнітивна психологія* та *когнітивна лінгвістика*.

*Когнітивна лінгвістика* відштовхується від твердження, що мова є основним засобом формування і вираження думки, і намагається відповісти на питання, як за допомогою мови людський мозок обробляє інформацію і коли інформація перетворюється на знання, яку роль мова відіграє в репрезентації і збереженні структур знань, як корелюють між собою мовна і когнітивна картини світу. Якщо розглядати мову як джерело зовнішніх структур, які репрезентують внутрішні, глибинні когнітивні структури, то вивчення структур мислення можливе, в першу чергу, через мовні структури. В той же час доведено, що при повній взаємообумовленості, когнітивна і мовна форми кодування інформації не є тотожними, це різні форми репрезентації знань.

З точки зору *когнітивної психології* важливою здібністю людського мозку є вміння класифікувати і категоризувати інформацію. Продуктом категоризації виступають категорії, які є складовою нашого когнітивного апарата, ментальними структурами, що зберігаються у довгостроковій пам'яті.

Напрями лінгвістичних досліджень, спрямовані на пізнання, взаємодію мови і мислення, неминуче виводять на такі науки як психологія і когнітологія. Протягом свого розвитку лінгвістика тричі взаємодіяла з психологією і збагачувалася нею: це виникнення напряму младограматизму (А.А. Потебня, Г. Штейнталь, В. Вундт), виокремлення психолінгвістики та виникнення когнітивної лінгвістики (Н.Д. Арутюнова, А. Вежбицкая, Ю.С. Степанов, Е.С. Кубрякова, В.Н. Теляя та інші) [2].



Спільні проблеми, що об'єднують психолінгвістику і когнітивну лінгвістику, пов'язані із загальнолюдськими механізмами оволодіння мовою, з психологічною обумовленістю використання стратегій і тактик комунікації, з розглядом питань мовної свідомості і мовної особистості.

Розділ психології, присвячений взаємодії мови і мислення, найважливішим досягненням раннього дитинства вважає оволодіння мовленням, що передбачає опанування рідною мовою, вироблення вміння користуватися нею як засобом пізнання навколишнього світу і себе, засвоєння набутого людством досвіду, саморегуляції, спілкування і взаємодії людей. Раннє дитинство є сензитивним періодом для засвоєння мовлення. У цей час воно вносить принципові зміни у поведінку дитини, психічні процеси сприйняття, мислення та ін. По закінченні сензитивного періоду людина, яка не мала можливості опанувати мову, вже ніколи не буде людиною у повному розумінні, її мовна свідомість і мовна особистість вже ніколи не сформується (Ж.Піаже, Л.С.Виготський).

Мовна система забезпечує *категоризацію* інформації при її сприйнятті, «упаковку» в певні блоки, структури знань, і це, відповідно, спрощує зберігання і пригадування інформації. Крім того, категоризація при сприйнятті впливає на якість нашої уваги. З чотирьох типів уваги (мимовільна, довільна, розподільна та вибіркова) найбільший вплив категоризованість сприйняття здійснює на вибірккову увагу, яка дозволяє зосереджуватися на певній інформації і відфільтровувати іншу. Вибіркова увага призводить до тунельного бачення, вона відсіює зайві ознаки, фокусує лише на схематичних рисах, які забезпечують належність до даної категорії.

Таким чином, зворотною стороною мислення категоріями є виникнення стереотипів. Це часто передбачає недооцінювання того, як сильно відрізняються елементи з однієї категорії, а також переоцінювання того, як сильно відрізняються елементи, що знаходяться по різні сторони межі, що розділяє сусідні категорії. Зосередження на межах категорії веде до обмеженого сприйняття загальної картини [3].

Гендерні стереотипи [4], в свою чергу, роблять сприйняття представників різних статей вибіркковим, вони акцентують увагу на ознаках, що притаманні більшості представників категорії, нівелюючи інші характеристики. Тому врахування неключових ознак і розмитість периферійних зон сусідніх категорій «маскулінність» і «фемінність» не виключає того, що представники однієї категорії можуть мати більше відмінних рис, ніж представники різних категорій.

Подальші дослідження вербалізації гендерних стереотипів в рамках когнітивної лінгвістики і когнітивної психології спрямовані на розкриття залежностей у ланцюгу «сприйняття – категоризація – концептуалізація – репрезентація – мова – свідомість» [1].

### Література:

1. Кравченко А.В. Язык и восприятие. Когнитивные аспекты языковой категоризации. Иркутск, 1996. С.34-41.
2. Маслова В.А. Современные направления в лингвистике. М., 2008.
3. Сапольски Р. Биология поведения человека. Лекция #1. Введение [Роберт Сапольски, 2010. Стэнфорд]. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=ik9t96SMtB0> (дата звернення: 23.02.2019).
4. Ткачик О.В. До питання структури гендерних стереотипів // Мовні і концептуальні картини світу. – К.: КНУ ім. Тараса Шевченка, 2004. – Вип.12. – част.2. – с.311-315.

## НАРАТИВНА ДОПИТЛИВІСТЬ ДИТИНИ-ЧИТАЧА

А.О. Цапів

*кандидат філологічних наук, доцент  
Херсонський державний університет*

У сучасній наратології одним із питань, що цікавить дослідників, є питання природи читацького інтересу до художнього твору. Останні дослідження засвідчують, що читацький інтерес до художнього тексту гостросюжетного жанру перш за все викликаний самою природою тексту, його категорією напруженості як семіотичної категорії, що має фактуально-дискурсивну природу [3, с. 6]. Фактуальна інформація, що міститься в тексті, подається автором у такий спосіб, щоб спричинити афективний стан напруженого інтересу у читача. Дискурсивна природа наративної напруженості проявляється у наративній структурі художнього тексту, структурованій тригерами та інтенсифікаторами. Наративна напруженість вбудована у наративну структуру художнього тексту, яка постає у вигляді когнітивної моделі [3, с. 7]. А.В. Лещенко тлумачить наративну модель як когнітивний конструкт за допомогою якого наративні епізоди впорядковуються у конкретному тексті [2, с. 145]. Наративна модель побудована когнітивними протоструктурами наративу – проспекцією, ретроспекцією та рекогніцією. Так, когнітивна протоструктура *проспекція* є доміантною у художньому наративі, оскільки залучає адресата до процесу прогнозування можливого фіналу історії. Адресат не знає напевне фінал історії, позитивне або негативне вирішення конфліктної ситуації і у такий спосіб перебуває у стані напруження і тривожного очікування, тобто *саспенсу* [2, с. 150-151]. У когнітивній протоструктурі *ретроспекція*, яка є найхарактернішою для гостросюжетних жанрів, наявна невичерпність інформації, якою володіє адресат. Це викликає відчуття невизначеності і напружений стан *зацікавленості*. Невірне розуміння адресатом первинної інформації тексту може призвести до хибного очікування фіналу, викликає труднощі у впорядкуванні інформації і спричиняє ефект одночасно

саспенсу та зацікавленості. Як от у випадку з напруженою інтригою та неочікуваним фіналом у тексті [2, с. 143, 152].

Розвиваючи теорію науковців, які працюють у царині досліджень, пов'язаних з вивченням природи читацького інтересу [3; 4; 5; 6], вважаємо доцільним звернутись до художніх текстів для дітей та виявити особливості їх наративної структури у плані зв'язку із інтересом дітей до їх прочитання. Перш за все, інтерес дитини до казок та коротких оповідань із казковим сюжетом зумовлений самою природою жанру таких типів текстів. Стрижневим компонентом їх сюжету є художній вимисел, казковий контекст, поетична фантазія. Персонажами казок є незвичайні люди, люди з надможливостями, анімалістичні/флористичні персонажі із антропоморфними властивостями. Іноді героєм казки є звичайна людина, проте із нею трапляються незвичайні пригоди, які наділяють її чарівними якостями. Як привило, вік персонажів відповідає вікові дитини, яка є безпосереднім адресатом художнього тексту жанру казки та коротких оповідань із казковим сюжетом. У контексті нашого дослідження послуговуємось терміном *дитячої наративної допитливості*, яка активується у процесі прочитання казкового наративу. Спираючись на тлумачення наративу (казкового наративу) як двокомпонентної структури, що має референтну (історія) та комунікативну (дискурс нарації) площини [1; 4], вважаємо, що дитяча допитливість до прочитання казкових наративів активується саме двома факторами – цікавим сюжетом та особливою манерою нарації, що зорієнтована на вподобання дитини, її вікові особливості, психологічний розвиток, фонові знання, інтелектуальні здібності. Адресат казкового наративу – дитина, яку приваблює все незвичайне, фантастичне, сюжет, який активує в її уяві *головоломку* як особливу форму гри, розв'язання якої більше потребує кмітливості дитини, аніж її інтелектуальні знання.

### **Література :**

1. Женетт Ж. Границы повествовательности / Жерар Женетт // Ж. Женетт "Фигуры" ; [пер. с фр. С. Зенкина]. – М. : Изд-во Сабашниковых, 1998. – Т. 1. – С. 60 – 281.
2. Лещенко А.В. Нарративная напряженность художественного текста / Анна Веняминовна Лещенко : монографія. – Черкасы : ЧП Гордиенко Е.И., 2017. – 336 с.
3. Лещенко Г.В. Категорія напруженості в англomовному гостросюжетному оповіданні : лінгвокогнітивний аспект / Ганна Веніамінівна Лещенко : автореф. дис...д. філол. наук: спец. 10.02.04 / Харківський нац. ун-т. ім. В.Н. Каразіна, Харків, 2018. – 36 с.
4. Тюпа В. Категория интриги в современной нарратологии / Валерий Игоревич Тюпа // Питання літературознавства. № 87, 2013. – 64 – 76.
5. Narratology and interpretation : the content of narrative form in ancient literature / edited by Jonas Grethlein and Antonios Rengakos. – 2009. – 639p.

6. Ryan M.–L. Cognitive maps and the construction of narrative space // Narrative theory and the cognitive sciences / ed. by D. H. Herman. – Standford : CSLI, 2003. – P. 214–242.

## **КОРОТКИЙ ОГЛЯД ПАРАВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ ПРАГМАТИЧНОГО ВПЛИВУ У ВИПУСКАХ НОВИН RTL AKTUELL ТА ZDF HEUTE**

**О.Ю. Чайковська**

*Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Новинні випуски – це інформаційні блоки, які поєднують у собі вербальні, невербальні та паравербальні компоненти. Паравербальні засоби новин RTL aktuell та ZDF heute найчастіше представлені кінетикою: жестами, мімікою та позами ведучих. У процесі збору інформації для дослідження було проаналізовано рухову активність ведучих та репортерів.

В. Г. Колшанський у книзі «Паралінгвістика» підкреслює, що паралінгвістика «не є залишком або додатком мовної системи, вона є особливим функціональним компонентом прамовної системи, тобто комунікативна підсистема, яка доповнює функцію вербальної комунікативної системи» [1].

О.О. Селіванова класифікує паравербальні засоби наступним чином:

- 1) фонаційні (тембр, темп, тон, гучність, паузи, індивідуальні особливості мовлення);
- 2) мануальні (жести);
- 3) мімічні (рухи м'язів обличчя);
- 4) пантомімічні (рухи тіла, голови, поза, хода);
- 5) ситуативно-конфігураційні (колір шкіри, характер дихання, погляд);
- 6) одяг, поведінка мовця [3; 131].

У конкретному комунікативному акті паралінгвістичні засоби передають важливу інформацію, тому що кінетика – це, на думку Хлистової В.Г., комунікативний засіб, який має немовну природу і проявляється руховою активністю людини [4; 8].

Усі пункти, класифіковані О.О. Селівановою, мають місце для цього короткого опису паравербальних засобів. Серед виражальних засобів, що використовуються ведучими-дикторами новинних програм для впливу на аудиторію, вживаються спадні та нагромаджуючі тони, емоційно спадні та емоційно складні тони, зміна ритму або темпу [2]. Трапляється, що за допомогою просодичних засобів висловлюється власна позиція ведучого.

Важливу роль відіграє зовнішній вигляд телеведучих. Програми новин завжди мають свій певний стиль і вигляд ведучого має відповідати заданому стилю

новинної телепередачі. Усім ведучим притаманний діловий стиль одягу, неяскравий, стриманий макіяж та приємна зачіска у жінок, яка в усіх випусках новин переважно однакова.

Варто зазначити, що жести ведучих новин *RTL aktuell* та *ZDF heute* дещо обмежені та стримані. Звичайно вони присутні в ефірах, але, наприклад, завдяки виразам обличчя ведучих ми змогли віднайти приховане власне ставлення ведучих до певних подій та явищ. Підняті брови вгору, стиснуті губи, кивання головою, потирання підборіддя – кожен мімічний рух має своє тлумачення. Іноді ведучі роблять певні рухи на підсвідомому рівні, не зважаючи на те, що трактування такого руху, пози носитиме негативний характер.

Паравербальні засоби, якими користуються ведучі під час ефіру, підсилюють те емоційне навантаження, яке несуть новини. Мімічні рухи обличчя, пози та жести цілком передають настрій ведучого, який у свою чергу відповідає змісту новин. Новина трагічна – вираз обличчя засмучений, співчутливий, новина позитивна – на обличчі усмішка, жести висловлюють позитивні емоції. Ведучі новин *RTL aktuell* та *ZDF heute* досвідчені професіонали. За їх плечима роки роботи на телеканалах не тільки у якості ведучих, а й у якості журналістів, кореспондентів та редакторів. Вони мають чітке уявлення про те, як і з яким комунікативним наміром подавати новини для досягнення комунікативного впливу. Паравербальні засоби слугують їм незмінним засобом інтенсифікації цього впливу.

#### **Література:**

1. Колшанский Г. В. Паралингвистика / Г. В. Колшанский. — М.: Наука, 1974. — 80 с.
2. Медведева М. В. Просодические средства прагматического воздействия в новостных сообщениях [Электронный ресурс] / М. В. Медведева – Режим доступа до ресурсу: <http://www.pglu.ru/upload/iblock/9b3/p20015.pdf>.
3. Селіванова О. О. Основи теорії мовної комунікації / О. О. Селіванова. — Черкаси: Вид-во Чабаненко Ю. А., 2011. — 350 с.
4. Хлыстова В. Г. Функционально-структурная и семантическая характеристика кинематических речений, отражающих коммуникативный аспект кинесики: На материале английского языка: дис. канд. фил. наук / Хлыстова В. Г. – Нижний Новгород, 2005. – 151 с.

## СЕКЦІЯ №2

### СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

#### КОМП'ЮТЕРНИЙ ПЕРЕКЛАД: ПЕРЕКЛАДАЧ ПРОТИ КОМП'ЮТЕРА ЧИ ПЕРЕКЛАДАЧ І КОМП'ЮТЕР?

С.М. Амеліна

*доктор педагогічних наук, професор*

*Національний університет біоресурсів і природокористування України*

Останнім часом знову загострилась актуальність питання протистояння людини і машини (комп'ютера), природного розуму і штучного інтелекту, зокрема, й у сфері перекладу. Як відомо, комп'ютери можуть робити майже все, але, на думку Ю. Майнерт, у перекладі вони швидко досягають своїх меж, тому більшість лінгвістів досить скептично ставиться до комп'ютерного перекладу. Комп'ютерний переклад сприймають, переважним чином, як машинний переклад. Машинний переклад (МТ) є відтворенням змісту, сформульованого однією мовою, на іншій мові, що здійснюється виключно машиною. Таким чином, системи машинного перекладу автоматично передають потрібний зміст з однієї мови на іншу без втручання людини.

Виникнення проблем з результатами машинного перекладу (від деяких неточностей до грубих помилок, пропусків, викривлення змісту тощо) часто зумовлено тим, що машина «не сприймає» контекст. Перекладач, навпаки, здатен зрозуміти з контексту те, що мається на увазі автором тексту. Як відзначив М. Хьюз, керівник відділу розвитку Google Translate, справді хороший переклад не працює без контексту. На цьому тлі привертаю увагу система DeepL, яку вже встигли назвати «новою зіркою індустрії МТ», що здатна створити ідіоматичні переклади, які мають набагато більш професійний вигляд, ніж GoogleTranslate. Однак, деякі науковці-практики, зокрема, А. Бернард, застерігають від прихованої небезпеки: DeepL робить такі самі помилки, як і його конкуренти. «Але, оскільки DeepL красиво упакує неправильні переклади, наслідки ще гірші. У GoogleTranslate ми всі знали, що не можна отримати більше, ніж приблизний огляд. Щодо DeepL, однак, багато хто вважає, що можна сліпо довіряти результату і публікувати його на своєму веб-сайті або в глянцевої брошури» [2, с. 11]. DeepL базується на підході нейронного машинного перекладу, згідно з яким штучні нейронні мережі використовують великі текстові корпуси для самостійного перекладу нових текстів. У 2016 році і компанія Google представила свою нову систему МТ, яка також спирається на нейронний підхід.

Варто зазначити, що фахівці продовжують розробляти нові шляхи вдосконалення способів комп'ютерного перекладу. Зокрема, вчені з Інституту

інформаційних наук (Information Sciences Institute (ISI)) Університету Південної Каліфорнії (University of Southern California) працюють над новим підходом до комп'ютерного перекладу текстів, сутність якого полягає в тому, що тексти іноземними мовами розглядають як складний код, що треба зламати. Цей підхід вважають перспективним з огляду на те, що так зване «зламування коду» теоретично має працювати навіть з абсолютно невідомими мовами. Якщо ці сподівання виправдаються, то цей метод буде виграшним у порівнянні з попередніми методами машинного перекладу, які функціонують на основі жорстких правил, характерних для певної мови, і потребують наявності досить великої бази текстів. Пропонований каліфорнійськими вченими метод передбачає аналіз частоти, з якою окремі слова з'являються в текстах, а потім визначення ймовірності їх відповідності англійським термінам. Після цього спеціальний компонент програмного забезпечення здійснює перевірку, чи має сенс отриманий варіант перекладу. Якщо це не так, то система коригує його, пропонуючи ймовірності нового і, можливо, кращого варіанту перекладу [2, с. 11].

З огляду на зростаючу потребу у перекладі матеріалів, документації, кореспонденції, для яких характерні певні шаблони, що полегшує застосування машинного перекладу, новий стандарт DIN ISO 18587 враховує цей аспект у відносинах замовників і виконавців перекладу. Стандарт визначає пост-редагування як послугу, регламентує процес роботи та встановлює необхідні компетентності перекладача. Цей стандарт вже використовується на практиці.

Отже, переклад текстів може здійснюватися з використанням систем машинного перекладу, але тільки як допоміжного засобу з відповідним пост-редагуванням перекладачем.

### **Література:**

1. Bernard A. DeepL: Der Schein trägt. ADÜ Nord. Infoblatt. – Ausgabe 3/2018. – S. 12-14.
2. Meinert J. Darum können Computer nur schlecht übersetzen. – Режим доступу: <http://www.welt.de/wissenschaft/article135421420/Darum-koennen-Computer-nur-schlecht-uebersetzen.html>
3. Ravi S. Neuer Ansatz. Codeknackertechnologie hilft bei Computer-Übersetzung. – Режим доступу: <https://www.tecchannel.de/a/codeknackertechnologie-hilft-bei-computer-uebersetzung,2036120>

# WIEDERGABE DER ALETHISCHEN UND DEONTISCHEN MODALITÄTEN IN DER ÜBERSETZUNG VON DEUTSCH- UKRAINISCHEN ABKOMMEN

**I. M. Baklan**

*Candidate of Philological Sciences  
National Technical University of Ukraine  
«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»*

Die nicht korrekte Wiedergabe der alethischen und deontischen Modalitäten kann wegen des Zusammenfallens derer Formen im Ukrainischen zu Abweichungen oder juristischen Implikationen beim Übersetzen von offiziellen Texten führen. Deshalb besteht die Notwendigkeit, die Besonderheiten der Wiedergabe dieser Modalitäten in deutsch-ukrainischen Abkommen zu untersuchen.

In Anlehnung an die orthogonale Taxonomie von Georg Henrik von Wright (1951) fokussieren wir unsere Aufmerksamkeit auf alethischen und deontischen Modalitätstypen. Die alethischen Modalitäten bezeichnen ‘notwendig’, ‘möglich/unmöglich’ und ‘kontingent’. Sie beziehen sich auf den Wahrheitsstatus von Aussagen und sehen objektive Ursachen für die Möglichkeit oder Notwendigkeit einer Handlung oder eines Vorkommens voraus. Die deontischen Modalitäten mit den Bedeutungen ‘geboten’, ‘erlaubt’, ‘indifferent’ und ‘verboten’ betreffen den Status von generischen Handlungen abhängig von Normen und Konventionen [2, c. 23]. Deontische Modalität ist mit der Verpflichtung verbunden. Dabei sind die subjektiven Ursachen für die Möglichkeit oder Notwendigkeit einer Handlung zu berücksichtigen. Deontische Verwendungsweise von Modalverben zeigt an, dass das Subjekt des Satzes die Fähigkeit, den Wunsch, die Erlaubnis, die Verpflichtung usw. hat, die im Infinitivkomplement ausgedrückte Handlung auszuführen [1, c. 447]. Die Ausdrucksmittel der alethischen und deontischen Modalitäten s. *Tabelle 1*.

<i>Ausdrucksmittel</i>	<i>Deutsch</i>	<i>Ukrainisch</i>
Modalverben	dürfen, können, mögen, müssen, wollen, sollen; (nicht) brauchen	МОГТИ (з дозволу), МУСИТИ, ХОТИТИ, (НЕ) ТРЕБА
Quasi-modale Verben	imstande sein zu, gezwungen sein zu, verpflichtet sein (sich verpflichten), berechtigt sein, gestatten, bedürfen	БУТИ в змозі, БУТИ змушеним, БУТИ зобов’язаним, МАТИ право, ДОЗВОЛЯТИ, ПОТРЕБУВАТИ
modale Adverbien / Adjektive	Es ist nötig / pflichtig, zwangsweise, verbindlich, erforderlichenfalls	НЕОБХІДНО, ТРЕБА, у ПРИМУСОВОМУ ПОРЯДКУ, ОБОВ’ЯЗКОВО, в разі потреби
Modalpartizipien	zu + Partizip I (in erweiterten Attributen)	ЯКИЙ треба / слід / необхідно + ІНФІНІТИВ дієслова
Infinitivkonstruktionen	sich lassen ... + Infinitiv	МОГТИ



<i>Ausdrucksmittel</i>	<i>Deutsch</i>	<i>Ukrainisch</i>
und modaler Infinitiv	haben / sein ... + Infinitiv	треба, слід, можна

*Tabelle 1. Ausdrucksmittel der alethischen und deontischen Modalitäten im Deutschen und Ukrainischen*

Es ist bei der Wiedergabe der alethischen Modalität zu beachten, dass einer Handlung in ihrem Umfeld oft Hindernisse in der Natur der Sache entgegenstehen. Alethische Möglichkeit (das Modalverb *können*) ist von bestimmten äußeren Bedingungen sowie von der Fähigkeit einer Person zum Vollzug einer Handlung abhängig. Alethische Notwendigkeit, ausgedrückt vom Modalverb *müssen*, sieht Zwänge (physische, psychische, soziale usw.) voraus, die die Geltung einer Prädikation verlangen. Diese Notwendigkeit ist objektiv und beruht auf äußeren Umständen.

Die Modalverben zur Wiedergabe der deontischen Modalität (*dürfen* und *sollen*) sehen auch Hindernisse voraus, die aber mit gesellschaftlichen Normen, moralischen Verhaltensregeln, Verpflichtungen durch unpersönliche Instanz usw. verbunden sind. Die Übereinstimmung der lexikalischen Entsprechungen von Modalverben, die alethische und deontische Modalitäten bezeichnen, im Ukrainischen schafft manche Probleme für Übersetzer, weil die modalen Bedeutungen nur aus dem Kontext (vgl. die unterstrichenen Stellen unten) erschlossen werden können, bspw.

*Nach Maßgabe der Artikel 3 bis 6 dürfen Schiffe der einen Seite die Wasserstraßen der anderen Vertragspartei befahren sowie die Häfen und amtlich zugelassenen Liegestellen benutzen* (Art. 2 Abs. 1).

*Згідно з положеннями статей 3–6 цієї Угоди судна однієї із договірних сторін можуть здійснювати судноплавство по водних шляхах іншої договірної сторони, а також користуватися портами і офіційно дозволеними місцями якорної стоянки* (ст. 2 абз. 1) [3, с. 259].

In den anderen Fällen wäre es zweckmäßig, das Modalverb dürfen als ‘могти з дозволу’ oder ‘мати право’ zu übersetzen. Ähnliche Situation ist mit der deontischen Verpflichtung. Um die Bedeutungen von Modalverben *sollen* und *müssen* im Ukrainischen zu unterscheiden, schlagen wir vor, die Entsprechung ‘має (бути), треба’ für *sollen* und ‘повинен (бути), мусить, змушений’ für *müssen* zu benutzen.

Es ist also zusammenzufassen, dass die Ausdrucksmittel der alethischen und deontischen Modalitäten im Deutschen ganz verschieden sind. In der Übersetzung ins Ukrainische beobachtet man das Zusammenfallen der lexikalischen Entsprechungen, sodass die echte Bedeutung des Ausgangstextes manchmal verdunkelt wird und nur aus dem Kontext erschlossen werden kann. Zur Beseitigung solcher Fälle muss man semantische Abtönung der modalen Ausdrucksmittel berücksichtigen und bestimmte Formen benutzen.

#### **Literatur:**

1. Metzler-Lexikon Sprache / Hrsg. von Helmut Glück. – 2., erweiterte Aufl. – Stuttgart ; Weimar : Metzler, 2000. – 820 s.

2. Milan C. Modalverben und Modalität: Eine kontrastive Untersuchung Deutsch Italienisch / Carlo Milan // Linguistische Arbeiten / Hrsg. von H. Altmann, P. Blumenthal, H. J. Heringer u. a.. – Tübingen : Max Nimeyer Verlag, 2001. – 328 s.
3. Über die Binnenschifffahrt : Abkommen zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Ukraine vom 14. Juli 1992 // Bundesgesetzblatt. – Teil II. – Nr. 7 vom 10. Februar 1994. – Bonn, 1994. – S. 259–264.

## **MEDIATION VS TRANSLATION: FROM THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE PERSPECTIVE**

**В.Д. Борщовецька**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*Білоцерківський національний аграрний університет*

Mediation was introduced to language teaching and learning in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) as one of the four modes of communication, that is: reception, interaction, production and mediation. Very often when we use a language, several activities are involved; mediation combines reception, production and interaction. Also, in many cases, when we use language it is not just to communicate a message, but rather to develop an idea through, e.g. talking the idea through and hence articulating the thoughts or to facilitate understanding and communication.

In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional.

Treatment of mediation is not limited to cross-linguistic mediation, that is: passing on information in another language. Here are some other functions of the challenging phenomenon.

1. Make communication possible between persons who are unable, to communicate with each other directly;
2. Act as an intermediary between interlocutors who are unable to understand each other directly, normally speakers of different languages;
3. Input and output texts may be spoken or written and in Source Language or Target Language and it does not say that one is in Source Language and one is in Target Language; it states they could both be in Source Language.

There are many other aspects of mediation, but all share certain characteristics. For example, in mediation, one is less concerned with one's own needs, ideas or

expression, than with those of the party or parties for whom one is mediating. A person who engages in mediation activity needs to have a well-developed emotional intelligence, or an openness to develop it, in order to have sufficient empathy for the viewpoints and emotional states of other participants in the communicative situation. The term *mediation* is also used to describe a *social and cultural process* of creating conditions for communication and cooperation, facing and hopefully defusing any delicate situations and tensions that may arise. Particularly with regard to cross-linguistic mediation, users should remember that this inevitably also involves social and cultural competence as well as plurilingual competence. This underlines the fact that one cannot in practice completely separate types of mediation from each other. match categories to suit their own perspective.

Although the 2001 CEFR text does not develop the concept of mediation to its full potential, it emphasises the two key notions of co-construction of meaning in interaction and constant movement between the individual and social level in language learning, mainly through its vision of the user/learner as a social agent. In addition, an emphasis on the mediator as an intermediary between interlocutors underlines its social vision. In this way, mediation *de facto* is given a key position in the action-oriented approach, similar to the role that other scholars now give it when they discuss the language learning process as well as translation process.

The approach taken to mediation in the project to extend the CEFR illustrative descriptors is thus wider than considering only cross-linguistic mediation. In addition to cross-linguistic mediation, it also encompasses mediation related to communication and learning as well as social and cultural mediation. This wider approach has been taken because of its relevance in increasingly diverse classrooms, in relation to the spread of CLIL, (Content and Language Integrated Learning), and because mediation is increasingly seen as a part of all learning, but especially of all language and translation learning.

The mediation descriptors are particularly relevant for the classroom in connection with small group, collaborative tasks. The tasks can be organized in such a way that learners have to share different input, explaining their information and working together in order to achieve a goal.

Here we provide the overall mediation descriptor, B2 level, for Bachelor's Degree Translation students.

*B2. Mediation. Can establish a supportive environment for sharing ideas and facilitate discussion of delicate issues, showing appreciation of different perspectives, encouraging people to explore issues and adjusting sensitively the way he or she expresses things. Can build upon other ideas, making suggestions for ways forward. Can convey the main context of well-structured but long and propositionally complex text on subject within his or her fields of professional, academic and personal interest, clarifying the opinions and purposes of speaker.*

*Can work collaboratively with people from different backgrounds, creating a positive atmosphere by giving support, asking questions to identify common goals,*

*comparing options for how to achieve them and explaining suggestions for what to do next. Can further develop other people's ideas, pose questions that invite reactions from different perspectives and propose a solution or next step. Can convey detailed information and arguments reliably, e.g., the significant point(s) contained in complex but well structured texts within his or her fields of professional, academic and personal interest [1].*

**Resources:**

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors.– Council of Europe [Electronic resource]. – Access Mode: [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)

## **СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ**

**Л.О Василенко**

*старший викладач*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Підготовка перекладачів є соціальним завданням, яка відповідає сучасним потребам суспільства. Навчання перекладачів виконує загальнолінгвістичні та загальноосвітні функції.

Тому до мовної компетенції майбутніх перекладачів необхідно включати соціокультурний та країнознавчий аспекти. Все це входить до загального поняття «перекладацької компетенції» [1]. Отже розглянемо деякі найбільш важливі аспекти перекладацької діяльності.

Проблема формування соціокультурної складової розглядалось в роботах таких науковців як В.В. Сафонов, В.П. Фурманова.

В.В. Сафонов вважає, що соціокультурний аспект передбачає вивчення окрім мов та культур, знання різних галузей науки, а саме історію, літературу, прикладні науки та основи новітніх технологій.

За В.П. Фурмановою соціокультурний аспект, окрім філологічного, включає й культурний, тобто відомостей про культуру країни, мова якої вивчається на матеріалах соціокультурної лексики.

Незнання норм та правил, які регулюють розуміння між людьми різних груп, призводить до непорозуміння. Тому соціокультурний компонент перекладацької компетенції розглядається як одна з основних цілей навчання перекладу.

Труднощі, які виникають через вплив прихованих аспектів культури, можуть впливати на якість перекладу, тому перекладачеві необхідно пристосуватись до нової культури, подолати етноцентризм власної культури.

В. Снелл-Хорнбі називає переклад міжкультурною подією, тому перекладач повинен володіти не тільки знанням двох мов, а й двох культур.

Перекладач знаходиться одночасно в зоні двох національних концептосфер. Тому кожному перекладачеві, як учаснику мовленнєвого акта, необхідне володіння певною екстралінгвістичною інформацією, для адекватного перекладу перекладач в наш час повинен бути не тільки «білінгвом», а й «бікультурним» [ 3].

У загальній теорії навчання іноземних мов проблема формування соціокультурної складової не є основною. Вона розглядалась в роботах науковців, але єдиної методики навчання перекладу відсутнє, таке положення стримує розвиток теорії і практики навчання перекладу.

Важливою передумовою навчання перекладу є перебування майбутніх перекладачів одночасно у двох площинах. Перекладач повинен вміти перетворити соціокультурну інформацію в оригінал, потім реалізувати в переклад.

Усний перекладач на відміну від письмового завжди фізично присутній і задіяний у комунікативній ситуації в режимі реального часу. Повноцінний переклад залежить від адресата, теми та ситуативного контексту і вимагає нестандартних рішень не лише з огляду на міжмовні та міжкультурні розбіжності, але й через призму власних та професійних морально-етичних засад [ 4 ].

В науковій площині проблеми усного перекладу можна розглядати як сукупність мовних та позамовних чинників, в якому враховується характер комунікації між людьми, що належать до різного міжкультурного універсуму.

Таким чином соціокультурний компонент перекладацької компетенції є одним з важливих складових фонових знань і є важливим аспектом фахової компетенції майбутніх перекладачів.

### **Література:**

1. Ганічева Т. В. Вісник Сум Ду серія філологічні науки 2005 - № 5 (77) с. 10-15.
2. Кардашова Н. Наукові записки. Випуск 89 (1) серія філологічні науки с.182-184.
3. Кузенко Г.М. Міжнародний науковий журнал « інтернаука » // № 2 (24), 2 т., 2017.
4. Максименко О.В., Фокін С.Б. Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики вип.18, 2010, с. 258.
5. Якимчук А.П. Лінгвокультурна комунікація як випробування для перекладача // [http:// eprints . zu edu.ua](http://eprints.zu.edu.ua) 2023/1/ 17.

## ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНІВ ПІДМОВИ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

В.М. Гавриленко

Здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії (PhD)

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Тема дослідження термінів підмови сталого розвитку є на часі, оскільки з урахуванням цієї концепції вибудовуються стратегії роботи міжнародних організацій, різноманітних виробництв тощо. Варто зазначити, що наразі існує близько 70 визначень самого поняття «сталий розвиток», що вказує на його складність і багатоаспектність [1, с.45]. Ми визначаємо підмову сталого розвитку як набір термінів її екологічного, економічного і соціального вимірів, які обслуговують потреби в укладанні відповідної документації і написанні наукових робіт і які набувають специфічної контекстуальної семантики, притаманної саме цій сфері людської діяльності.

Що стосується перекладу у сфері сталого розвитку, то тут ми стикаємось з рядом особливостей, які утруднюють процес перекладу. Одна з таких особливостей – некодифікованість відповідної лексики. Наразі існуючі переклади наявних термінів не є уніфікованими і стандартизованими, оскільки існують двомовні англо-російські і російсько-англійські лексикографічні джерела, але відсутні україномовні, тож перекладачі змушені послуговуватись лексикографічними джерелами суміжних областей. Найбільші складнощі виникають в процесі підбору англійського еквівалента. Як зазначала в своїй роботі науковець А.Я. Коваленко, в процесі добору іншомовного відповідника необхідно виконати два кроки: визначити контекстуальне значення терміну і здійснити власне переклад [2, с. 257]. Проблема виникає на першому етапі, оскільки перекладачеві треба попередньо виконати ще декілька операцій в ході роботи з текстами, які стосуються сталого розвитку, а саме: визначити, чи текст має загальний характер, чи стосується одного з трьох вищезазначених вимірів. З цього випливає необхідність наступного вибору – послуговуватись всією наявною англійською тематичною термінологією (яка є широкою сукупністю термінів, які об'єднані концептуально), чи прив'язуватись до конкретної терміносистеми (яку можна виділити в межах підмови сталого розвитку, спираючись на її трьохвимірність). Необхідність цього вибору зумовлюється тим, що терміни сталого розвитку знаходяться у парадигматичних зв'язках, один з яких – синонімія (наприклад, *radiation* – *emission*), але не можна стверджувати, що ця синонімія є абсолютною – частіше вона має контекстуальний характер. Отже, необхідно добирати відповідник, виходячи з конкретної сфери використання.

Тож в нашому дослідженні перекладу термінів підмови сталого розвитку ми ставимо перед собою наступні завдання:

- 1) лексикографічний опис наявних термінів і їх узгодження;
- 2) визначення критеріїв для аналізу і відбору конкретних термінологічних одиниць в межах різних терміносистем для потреб перекладу;
- 3) уніфікація термінів англійською і українською мовою з подальшим укладанням лексикографічного джерела.

### **Література:**

1. Величко Т. Г. Теоретичні засади сталого розвитку / Тетяна Григорівна Величко // Регіональне управління та реалізація державної політики сталого розвитку / Тетяна Григорівна Величко. – Одеса: Друкарський дім, 2015. – С. 43 – 55.
2. Коваленко, Алла Яківна. Загальний курс науково-технічного перекладу / А.Я. Коваленко. – Київ : ІНКОС, 2002. – 320 с.

## **ПЕРЕКЛАД У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

**І. В. Довженко**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*Київський національний торговельно-економічний університет*

У сучасному суспільстві знання англійської мови є обов'язковим. Це питання на державному рівні врегульовано у всіх цивілізованих країнах Європи та Азії. Україна теж запровадила вивчення англійської з першого класу загальноосвітніх шкіл і гімназій, що дало відповідний поштовх до вивчення іноземної мови на елементарному, базовому рівні. Зі вступом до коледжів та університетів, вивчення мови не припиняється, адже за типовими програмами навчальних закладів англійська є обов'язковим предметом.

Англійська мова є вагомим помічником під час професійної діяльності. Кожна сфера є специфічною щодо використання певної лексики та термінології. Тому у немовних навчальних закладах варто приділяти увагу методам роботи, що спрямовані на опрацювання мовних одиниць майбутньої професійної діяльності.

Ефективними методами навчання вважаються інтерактивні. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну передбачувану мету: створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність тощо [8, с.9]. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії студентів. Це співнавчання, взаємонавчання, де студент і викладач рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання професійних ситуацій, використання рольових та ділових ігор, спільне вирішення проблеми на основі відповідної ситуації [8, с.9].

Моделюючі та відтворюючі професійні ситуації, студенти послуговуються перекладом з рідної мови на англійську. Це один із найстаріших методів вивчення мови. Для вільного володіння професійним усним і писемним мовленням студент немовного освітнього закладу повинен мати чималий активний лексичний запас іноземних слів. Збагаченню того запасу, вихованню чуття до слова якраз і сприяє переклад.

Під час перекладу виробляється механізм професійного спілкування, що допомагає шліфувати правописні, лексичні, стилістичні норми, є важливим засобом формування нормативно правильного мовлення. Переклад дає можливість доречного вибору потрібної граматичної форми відповідно до ситуації [4, с.66]. О. Біляєв, Н. Пашківська та інші вважають, що переклад – це свідоме порівняння двох мовних систем. Отже, чим більше студенти порівнюватимуть мовні засоби та їх форми, тим уважнішими вони будуть до обох мов – рідної та іноземної.

Переклад підрозділяють на усний та писемний. Основним видом усного перекладу є переклад на слух, коли перекладач сприймає оригінал в усній формі, перекладає його усно. Під писемним перекладом розуміють переклад у письмовій формі написаного оригіналу для того, щоб одержувач перекладу також зміг би його прочитати.

У процесі усного перекладу, яким частіше послуговуватимуться майбутні фахівці певної сфери, перекладач має вилучити всю інформацію з оригіналу під час його одноразового усного пред'явлення, не маючи можливості щось виправляти. При цьому переклад може виконуватися одночасно з процесом породження оригіналу (синхронний переклад), відразу після закінчення цього процесу (послідовний переклад) або через деякий час (віддалений у часі переклад).

Враховуючи види перекладу, пропонуючи різноманітні фахові тексти, викладач формує необхідні навички професійної комунікації, сприяє засвоєнню лексики, готуючи студентів до робочих моментів майбутнього фаху.

Отже, метод перекладу є одним із найефективніших у вивченні англійської мови та формуванні навичок спілкування майбутніх спеціалістів будь якої сфери діяльності, адже протягом занять студенти добирають необхідні лексичні одиниці, перекладаючи тексти з фаху, тим самим поповнюють свої знання з термінології обох мов. Навчальний переклад є важливим засобом розвитку навиків професійного спілкування і має застосовуватися разом з іншими завданнями для розвитку мовленнєвих умінь та навичок. Чим частіше застосовуватиметься переклад на заняттях у немовних навчальних закладах, тим швидше студенти оволодіють необхідними знаннями та навичками англійського спілкування, опанують фахову термінологію. Додамо, що навчальний переклад тільки тоді сприяє формуванню мовленнєвих умінь і навичок, коли він проводиться систематично, з конкретною метою порівняння і зіставлення термінологічної лексики.



## Література:

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. М.: Изд-во международные отношения, 1975. 237 с.
2. Кіщенко Ю. В. Чинники, які впливають на процес перекладу тексту / Кіщенко Ю. Наукові записки Херсонського державного університету. Сер.: Філологічна. 2009. Вип. 11. С. 46-50.
3. Паламар Л. М. Лінгводидактичні основи формування україномовної особистості / Паламар Л. Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 1997. 235 с.

## ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КІНОПЕРЕКЛАДІВ (АНГЛІЙСЬКА-УКРАЇНСЬКА МОВИ, СУБТИТРУВАННЯ)

О. А. Дюндик

кандидат філологічних наук, старший викладач  
Національний університет «Києво-Могилянська академія»

Кінопереклад є синкретичним жанром, що перебуває на межі усного та письмового перекладу. Одним з різновидів його є субтитрування – надання письмового перекладу реплік (зазвичай внизу екрана) зі збереженням оригінального звукового ряду. Важливим у цьому типі кіноперекладу є як орієнтація на звукову та візуальну складову кіноряду так і ретельний добір мовних засобів, стилістична відповідність оригінальному тексту, зрозумілість тексту для глядача. Стилiстичну гармонію у перекладі створює з-поміж іншого і вдалий добір лексики. У цьому дослідженні увагу зосереджено на таких лексичних особливостях кіноперекладу: переклад стійких виразів і фразеологізмів, безеквівалентної лексики, власних назв, відтворення стилістично зниженої лексики, сленгу. Збереження індивідуальності персонажів за допомогою лексичних засобів. Аналіз оригінальних та перекладених українською мовою субтитрів до британського фільму «45 років» режисера Ендрю Гейга демонструє ряд закономірностей і стратегій у доборі лексики, до яких вдається кіноперекладач, щоб максимально наблизити перекладений текст до правил та норм української мови. Часто сталі вирази і словосполучення перекладають максимально відтворюючи їхнє значення, однак не використовують сталих виразів чи фразеологізмів в українській мові. Наприклад: «*And I'm really **over the moon** for both of you.* / **Я невимовно** рада за вас обох». Сталий вираз «*be over the moon*» – бути дуже задоволеним (Cambridge dictionary) перекладено прислівником «невимовно». Або «*I've got the twins waking me up **at the crack of dawn**.* / Мене сьогодні **рано-ранісінько** збудили близнюки». Сталий вираз «*at the crack of dawn*», що має значення дуже рано, на світанку (Cambridge dictionary) перекладено за допомогою прислівника «рано-ранісінько». Текст перекладу при цьому втрачає певну образність, але глядач сприймає його як

власне український. Або ж, переклад сленгових одиниць, які теж часто передають нормативною лексикою: «*Or think it's a bit **naff** to have the same song we had at our wedding?* / *Може, це **несмак** – вибрати ту саму пісню, що й на весіллі?»*. Ці та інші стратегії у доборі лексики під час перекладу кіно, часто виправдані несиметричністю лексичної системи англійської та української мов, прагненням створити текст за законами української мови, потребою у скороченні тексту перекладу.

### Література:

1. Добровольська А. Ю., Сегін Л. В. Особливості функціонування сленгу в американському кіно тексті (на матеріалі серіалу «Теорія великого вибуху») // *Вісник студентського наукового товариства Донецького національного університету*. 2016. Вип. 8. С. 117–120.
2. Дубовий К. В. Помилки і втрати у закадровому перекладі художнього фільму // *Філологічні трактати*. 2015. Т.7, №3. С.33–38.
3. Лукьянова Т. Г. Переклад-посередник та його роль у кіно перекладі // *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2016. Вип. 83. С. 183–188.
4. Софієнко І. В. Переклад кінокомедій українською: крізь терни до сміху// *Мовні і концептуальні картини світу*. 2013. Вип. 46(4). С. 42–49. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mikks\\_2013\\_46\(4\)\\_\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mikks_2013_46(4)__8) (дата звернення: 21:02.2019)
5. Софієнко І. В. Становлення кіно-перекладу в Україні // *Мовні і концептуальні картини світу*. 2014. Вип. 50(2). С. 401–405. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mikks\\_2014\\_50\(2\)\\_\\_59](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mikks_2014_50(2)__59) (дата звернення: 21:02.2019)
6. Софієнко І. В. Відтворення мовленнєвих портретів іноземців в українських перекладах кінофільмів // *Мовні і концептуальні картини світу*. 2015. Вип. 2. С. 238–245. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mikks\\_2015\\_2\\_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mikks_2015_2_26) (дата звернення: 21:02.2019)
7. Pérez-González, L. (2017). *Audiovisual translation: Theories, methods and issues*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
8. Zatlin, P., & Cheng, Z. (2008). *Theatrical translation and film adaptation: A practitioners view*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

# WIEDERGABE DER DEUTSCHEN PHRASEOLOGISMEN INS UKRAINISCHE

**H. Lissenko,**

*D-r habil*

**Z. Tschepurna,**

*Hochschullehrerin*

*Nationale technische Universität der Ukraine "Kiever polytechnisches Institut Igor Sikorski"*

Es bestehen einige Möglichkeiten von der Wiedergabe der Phraseologismen ins Ukrainische. Die phraseologischen Arten der Wiedergabe bei der Übersetzung der semantisch-stilistischen Funktionen des Phraseologismus kann man nur in dem Fall anwenden, wenn es im phraseologischen Bestand der Übersetzungssprache die Phraseologismen gibt, deren semantisch-stilistische Funktionen den Funktionen des Phraseologismus im Original entsprechen. Die phraseologischen Arten der Übersetzung bestehen in Übersetzung durch vollständige und relativ vollständige Äquivalente. Dabei treten die wichtigsten Komponenten bei der Übersetzung als bildliche Komponente der Bedeutung des Phraseologismus auf, der die Basis des Bildes, emotionale Komponente, stilistische Komponente, national-ästhetische Komponente der Bedeutung des Phraseologismus bildet. Bei der phraseologischen Wiedergabe der Phraseologismen werden in der Übersetzung mit der maximalen Aufbewahrung des Ausdrucksinhalts die Elemente des Ausdrucks wiedergegeben. Die meisten Phraseologismen sind Idiome, die für eine bestimmte Sprache typisch sind. Unter denen gibt es diejenigen, die besonders deutlich nationale Angehörigkeit ausdrücken, denn sie deuten auf die Gegenstände und Erscheinungen der nationalen Kultur hin [1, S. 163-178] z. B. *Was Hänschen versäumt, holt Hans nicht mehr ein. Чого не вивчив Ванюша, того не буде знати і Іван.* Wenn man phraseologische Entsprechungen benutzt, wird der ganze Komplex der Bedeutungen von der übersetzten Einheit aufbewahrt. In diesem Fall gibt es in der Übersetzungssprache einen entsprechenden Phraseologismus, der allen Merkmalen der phraseologischen Einheit im Original entspricht. Bei der Benutzung der phraseologischen Analogien kann der Übersetzer kein phraseologisches Äquivalent finden und sucht in der Übersetzungssprache nach einem Phraseologismus mit demselben übertragenen Sinn, der sich aber auf einem anderen Bild gründet. Der Gebrauch der Entsprechungen dieses Typs gewährleistet eine hohe Stufe der Äquivalenz. Wenn es unmöglich ist phraseologisch die semantisch-stilistischen Funktionen des Phraseologismus im Original wiederzugeben, verwendet man oft die Methode der phraseologischen Lehnübersetzung, Imitation der Form der Redewendung im Original. Bei der Wiedergabe der äquivalentlosen Lexik ist manchmal angebracht zusätzlich den Übersetzungskommentar zu benutzen.

Das deskriptive Übersetzungsverfahren ist eine deskriptive Reproduktion fremder Phraseologie durch eine freie, unausgesprochene Phrase, die auf der Sprachebene oder Monolexem gebildet wird, semantisch (und gelegentlich auch stilistisch), zumindest der

Sprache des Originals entspricht. Wenn der entsprechende Ausdruck für die Phrase fehlt, ist der Interpret gezwungen, die Bildsprache zu opfern und die Bedeutung des ursprünglichen Satzes, nicht durch einen Ausdruck, sondern durch ein Monolexem, in unserem Fall eine lexikalische Entsprechung aus den nichtstandardmäßigen Vokabularschichten, zu vermitteln, z.B.: *Heute geben wir uns die Kante. Сьогодні забухаємо. Bleib mal cremig! Заспокойся, все гаразд.* Leider vereinfacht diese Methode die Ausdrucksweise des Originals und überträgt die Ausdrucksfunktion nicht vollständig [2, S.119-123].

Das Jugendideolexikon der deutschen Sprache enthält viele Metaphern. Nach dem PONS-Wörterbuch handelt es sich bei den meisten von ihnen um zusammengesetzte Nomen (*die Gehirnprothese – калькулятор, die Erzeugerfraktion – родики, предки, олдс, стари; die Evolutionsbremse – дурень, тормоз, ручник; das Lungenbrötchen – цигарка; Bildungsschuppen/Psychohaus – школа, bei deren Übersetzung häufig die Schwierigkeiten entstehen.*

Die meisten Metaphern sind einzigartig und haben keine Übereinstimmung mit den lexikalischen Einheiten der ukrainischen Jugendsprache. Einige Metaphern können nur mit lexikalischen Äquivalenten oder mit etablierten Redewendungen übersetzt werden: *Bordsteinschwalbe – нічний метелик), das Hasenhirn – мізків як у курки, Bienenstich – мачо, бабій, жигало.*

Wir haben auch ironische Metaphern in der ukrainischen Jugendsprache, die im Deutschen nicht gleichwertig sind, z. B. *бурса/бурситет – ПТУ; білка – гарячка, у тебе білочка – ти з'їхав з глузду.* Folglich ist es offensichtlich, dass der jugendliche Slang nicht, wie manche irrtümlich glauben, ein kurzfristiger Trend in der modernen Welt neuer Technologien ist, der von Trends abhängt und offen für Veränderungen ist [3, S. 745]. Die Jugendsprache als Sprachphänomen ist in Europa seit mindestens fünf Jahrhunderten bekannt, wo es seit dem Aufkommen der ersten Universitäten in Form von Studentenjargon existiert. Er war es, der, nachdem er einen langen Entwicklungsweg hinter sich hatte, die Basis des Produkts wurde, das wir heute Jugendjargon nennen.

### **Literaturverzeichnis:**

1. Schlobinski Peter, Kohl Gabi, Ludewigt Irmgard/ Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit// Peter Schlobinski, Gabi Kohl, Irmgard Ludewigt Opladen: Westdeutscher Verlag. – 1993. – S. 163-178
2. Зорівчак Р.П. Фразеологічна одиниця як перекладацька категорія / Р.П. Зорівчак // «Фразеологічна одиниця як перекладознавча категорія (на матеріалі перекладів творів української літератури англійською мовою)» Монографія. Львівський національний університет імені Івана Франка, – Львів, 1983. – 150. с.
3. Потятиник У. О. Сленгова лексика як засіб підвищення комунікативних потенцій мови / У. О. Потятиник // Од слова путь верстаючи й до слова... – Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – С. 742–748.

# ВІДТВОРЕННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ МАРКЕРІВ У ПЕРЕКЛАДІ ДРАМИ

**Н.В. Нечай**

*аспірант кафедри перекладознавства та прикладної лінгвістики  
Херсонський державний університет*

Актуальність теми полягає у тому, що питання перекладу драматичного тексту є важливою проблемою у сучасному перекладознавстві. Оскільки драматичний твір є своєрідною моделлю соціально-історичного контексту суспільства, одним із головних завдань перекладача постає відтворення складових елементів моделі іншої культури.

Метою дослідження є висвітлення проблематики адекватного відтворення національно-історичної своєрідності драматичного тексту в перекладі. Мета зумовлює вирішення таких завдань: визначити особливості перекладацьких стратегій та тактик у перекладі драматичного тексту; виявити специфіку реалізації авторського задуму в тексті перекладу; проаналізувати основні способи відтворення національно маркованих засобів, які сприяють емоційно-експресивній забарвленості драматичного тексту.

Створюючи драматичний твір, автор певним чином використовує національно-культурні маркери, які сигналізують про приналежність до певної культури. Такими національно-специфічними «ключами» можуть бути як експліцитні посилання на певні культурні ознаки, так й імпліцитні вказівки на специфічні ознаки, які зазвичай асоціюються з моделями певної культури [2, с. 3].

До національно-маркованої лексики зазвичай відносять слова та словосполучення, що характеризують культурні і релігійні традиції, специфіку адміністративної і політичної систем, географічні особливості, національну їжу тощо [3, с. 152]. Відтак, ця лексика виконує функцію етнокультурних, географічних, соціокультурних маркерів.

Передача змісту вхідного тексту (ВТ) однієї мови засобами іншої для створення перекладного тексту (ПТ) здійснюється за допомогою трансформацій. Перекладацька трансформація, за О.О. Селівановою, - «це перетворення, модифікація форми, або змісту і форми, зокрема, з метою збереження відповідності комунікативного впливу на адресатів оригіналу й перекладного тесту» [4, с. 56].

Проблемою при перекладі виступає збереження та правильна передача емоційно-експресивного забарвлення та стилістичного відтінку. Нехтування особливостями авторського стилю може призвести до викривлення змісту та до зміни стильових характеристик твору, що є неприпустимим при перекладі драматичного твору.

Надзвичайно важлива роль антропонімів і топонімів у створенні національного колориту. Топоніми як ономастичні реалії, що представлені у драматичному творі, несуть певне навантаження, оскільки позначають реальні

географічні об'єкти, що існують у наш час або існували раніше на території певного народу, будучи складниками його історичної спадщини та культурного надбання. У зв'язку з цим, необхідною умовою адекватного перекладу топонімів є обізнаність перекладача із лінгвокраїнознавчим матеріалом. Крім того, топоніми можуть мати певне конотативне значення, завдяки якому вони викликають певні асоціації у носіїв мови, що слід враховувати у перекладі [1, с. 11]. Наприклад, у драмі Гарольда Пінтера "*Betrayal*" відтворення топонімів стає перекладацькою проблемою, оскільки вони повідомляють або натякають на щось, відоме читачеві ВТ, але невідоме читачеві ПТ. Відтак, топонім *Kilburn* ідентифікує місцевість, про яку йде мова у п'єсі. З контексту відомо, що назва міста відповідає семантичному та соціокультурному задуму автора [5]. Окрім того, топонім виступає експресивним та інформативним засобом, який визначає суттєвий обсяг імпліцитної інформації, закладеної у тексті. В українському та російському перекладах зазначаємо неврахування перекладачами потреби наявності у реципієнта певних фонових знань для розуміння географічних назв, зокрема про те, що *Kilburn* – це північно-західний район Лондона, який був популярним курортом серед багатіїв.

Таким чином, ефективність відтворення національно-маркованих одиниць, які номінують певні поняття та явища культури та історії у ПТ залежить від багатьох чинників. Доцільними видаються питання щодо критеріїв оцінки перекладу драми та адекватності ВТ і ПТ, прийомів і засобів передачі авторської позиції, особливостей реалізації індивідуально-творчої установки автора і перекладача. Суттєвим залишається питання вибору перекладацьких стратегій та тактик у процесі перекладу певних конотативних значень та підтекстів, які при правильному прочитанні можуть бути важливими для лінгвокультурологічного розуміння твору.

### **Література:**

1. Бугулов И. Н. Особенности передачи слов-реалий в переводах англоязычной литературы развивающихся стран / И. Н. Бугулов, О. Ф. Шевченко. – К., 1985. – 106 с.
2. Карасева Ю.А. Художественный текст как источник национальнокультурной информации и выразитель национальной ментальности (на материале произведений художественной литературы стран андской культурно-исторической зоны) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.05 / Ю.А.Карасева. – М., 2012. – 22 с.
3. Корунець І.В. Теорія і практика перекладу / Ілько Вакулович Корунець. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 448 с.
4. Селіванова О. О. Світ свідомості в мові. Мир свідомості в мові. Монографічне видання / Олена Олександрівна Селіванова. – Черкаси : Ю. Чабаненко, 2012. – 488 с.
5. Pinter. H. *Betrayal* / H. Pinter. – New York: Grove Press, 1978. – 138 p.

## BONA FIDE OF INDIRECT TRANSLATION

**B.O. Pliushch**

*PhD, assistant professor*

*Taras Shevchenko National University of Kyiv*

The history of indirect translation dates back almost as far as the history of translation in general. Being an undesirable and, thus, quasi illegitimate practice, indirect translation has never been thoroughly studied and appraised neither by translation scholars/ translators, nor by its readership.

Research on indirect translation, though scares as it is, can be characterized by disparity in terms of source, mediating and target cultures. For instance, there exists long-standing project in Germany on an early-modern translation via French into German but, as outlined by M. Ringmar, there is ‘no equivalent interest in Germany’s own mediating role in relation to eastern and northern Europe (nor, for that matter, any comprehensive Anglo-American research on English as an intermediate language in today’s world)’ [3,142].

English has been indeed one of the most prolific mediating languages in the indirect translation production process. Moreover, in the context of the indirect translation of Ukrainian literature it has proven itself a mighty contender in comparison to Russian. For example, Ivan Bahriany’s novel “Tyhrolovy” was first translated into English (“Tiger Hunters”) and only then into the range of other European languages (English text served as a source text). The author himself gave permission and approved the idea of his masterpiece being popularized through the relay. Russian, on the other hand, quite often has been used as a mediating language and a censure or reframing [2] tool in the translation of many works by Ukrainian writers. A mediation of that kind contributed into the disturbance of translation pact [1] as well as misrepresentation [4] of the original work. Such instances provide explanation into the nature of indirect translation per se, showing that it can be/ was used not only bona fide. However, the indirect rendering of, for example, “Tyhrolovy” showcases benefits of mediated translation, making it hard to get a clear judgement.

Thus, it stands to reason that indirect translation deserves scrutiny, especially within Ukrainian academia. Its global and local history, its causes and consequences or repercussions are worth considering through the lens of 21<sup>st</sup> century as well as its products are worth discovering and updating, if not retranslating.

### **References:**

1. Alvstad C. The translation pact // Cecilia Alvstad // Language and Literature. Journal of the Poetics and Linguistics. Special issue: Narration and Translation; [editor: Geoff Hall; assistant editors: Catherine Emmott, Joanna Gavins]. – London: Sage Publications Ltd., 2014. – Vol.23. – №3. – P. 270-284.

2. Baker M. Ethics of Renarration / M. Baker, A. Chesterman // *Cultus, the Journal of International Mediation and Communication*, published in Italy. – 2008. – <http://manchester.academia.edu/MonaBaker/Papers>.
3. Ringmar M. Relay translation / Martin Ringmar // *Handbook of translation studies*; [edited by Yves Gambier, Luc van Doorslaer]. –Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2012. – V.3. – P. 141-144.
4. Pym A. On Translator Ethics: Principles for mediation between cultures [Pour une ethique du traducteur. English] / Anthony Pym. p.cm. (Benjamins Translation Library, ISSN 0929-7316; v.104) Based on seminars originally given at the College International de Philosophie in Paris, this translation from French has been fully revised by the author. – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. – 2012. – 185 p.

## **ДИСКУРС ЕПІДЕМІЙ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ**

**Р.В. Поворознюк,**

*доктор філологічних наук, доцент*

*Інститут філології*

*Київський національний університет ім. Т. Шевченка*

Перекладний біомедичний дискурс – це тип інституційного дискурсу, що диференціюється внаслідок різномовної та різнорівневої комунікації в області медицини, та відображає комунікативні відносини між учасниками, що мають конкретні цілі [1: с. 143]. У межах біомедичного дискурсу знаходять своє відображення й інші дискурсні підтипи (зокрема, дискурси профілактики інфекційних захворювань, дискурси епідемій тощо), що реалізуються в інтра- та інтермовних перспективах. Актуальність перекладацьких досліджень дискурсу епідемій пов'язана з його значимістю для комунікації ризику, тобто висвітлення надзвичайних подій і ситуацій, які можуть порушити умови життєдіяльності, спричинити людські жертви і завдати матеріальної шкоди [5: с. 2].

Медичний переклад у царині епідемій опредметнюється комунікацією ризиків і пов'язаний із пошуком відповідей на запитання, як зробити повідомлення максимально доступним для широкого загалу, забезпечити умови для його обговорення, переконати людей змінити ставлення до того чи іншого різновиду ризиків [4: с. 382]. Таким чином до суто перекладознавчих проблем необхідно активно долучати дослідження медичної обізнаності населення, аудиту якості інформаційних текстів у перекладі, розрахунки індексів читабельності (readability) текстів МП тощо.

Культурно-специфічним аспектом відтворення дискурсу епідемій вважаємо мовну об'єктивацію уявлень про ризик, що найчастіше виявляється в метафоризації, оскільки біомедична метафора є універсальним когнітивним механізмом переробки наукового знання з урахуванням того, який обсяг



інформації, коли і в якій формі повідомляється адресату [2]. Так, особливість концептуалізації епідемії зумовлена її динамікою, тобто послідовністю етапів підйому й спаду [3]. В рамках різних епідемічних етапів спостерігається відмінна метафоризація, зумовлена культурно-специфічними незбігами концептуальних структур.

Нерідко відтворення дискурсу епідемії пов'язане з трансжанровими зсувами. Так, для дискурсу підйому епідемії переважно характерна інформуюча функція надання нової для адресата інформації, а для дискурсу спаду - спонукальна функція, оскільки цей тип дискурсу співвідноситься з контролем епідемії, організацією протиепідемічних заходів [3]. Тим не менш, з огляду на екстралінгвістичні чинники, функції можуть варіювати, призводячи до виникнення трансжанрових зсувів у цільовому тексті.

### **Література:**

1. Кукаріна А.Д. Способи перекладу абревіатур в англomовному та українomовному медичному дискурсі: дисер. .... канд. філол. н.; спец. 10.02.16 – перекладознавство / Анна Дмитрівна Кукаріна. – Херсон, 2017. – 244 с.
2. Мишланова С.Л., Уткина Т.И. Метафора в научно-популярном медицинском дискурсе: семиотический, когнитивно-коммуникативный, прагматический аспекты: [монография]/ С.Л. Мишланова, Т.И. Уткина. – Пермь: Пермский гос. университет, 2008. – 427 с.
3. Тарасова Н.П. Метафорическое моделирование эпидемии в медийном дискурсе: на материале русских и немецких текстов: диссер. ... канд. филол. н.; спец. 10.02.19 / Наталья Павловна Тарасова. - Пермь, 2013.- 192 с.
4. Covello, V.T., Peters, R., Wojtecki, J., Hyde, R. Risk communication, the West Nile virus epidemic, and bioterrorism: responding to the communication challenges posed by the intentional or unintentional release of a pathogen in an urban setting/ V.T. Covello, R. Peters, J. Wojtecki, R. Hyde//Journal of Urban Health. – 2001. - 78(2). – P. 382-391.
5. Infanti, J., Sixsmith, J., Barry, M., Núñez-Córdoba, J., Oroviogicoechea-Ortega, C., GuillénGrima, F. A literature review on effective risk communication for the prevention and control of communicable diseases in Europe/ J. Infanti, J. Sixsmith, M. Barry, J. Núñez-Córdoba, C. Oroviogicoechea-Ortega, F. GuillénGrima. - Stockholm: ECDC, 2013. – 24 p.

## НЕОКЛАСИЧНИЙ ФІГУРНИЙ СОНЕТ У ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ТРАНСФОРМАЦІЯХ

О. О. Смольницька

*кандидат філософських наук, старший науковий співробітник  
Київський літературно-меморіальний музей Максима Рильського*

Переклад канонічних форм із близькоспоріднених мов на близькоспоріднені мови можна назвати зворотнім ефектом або ефектом дзеркала. Сучасний неокласичний дискурс презентований перекладами з російської на українську і навпаки; у полі зорі постають вірші поетів-білінгв: М. Зерова, М. Ореста, Юрія Клена (автонім Освальд Бурггардт), І. Качуровського та ін. [3–7] – тобто сучасне покоління неокласиків (М. Стріха, Олена О’Лір, Ольга Смольницька та ін.) перекладають поетів старшої генерації, володінням обома мовами «підважуючи міф про українську меншовартість» [8, с. 10] (слід зазначити і про англomовні переклади української поезії та автентичну англomовну поезію сучасних неокласиків: Наталка Науменко, Олена О’Лір, Ольга Смольницька та ін.). Викликає інтерес інтертекстуальністю і викликами перекладачеві перша частина диптиха Юрія Клена «Лот». Як пояснив І. Качуровський, це фігурний сонет [1, с. 136], оскільки в основному тексті виділено вертикально ключове слово – «стовпом». Воно розташоване вертикально, як і стовп, цебто автор фактично сам проілюстрував свою ідею. (Така традиція йде від барокової доби і може бути як класичною, так й авангардною). Цікаве ще те, що на соляний стовп перетворилася тільки Лотова дружина, яка єдина не послухалася і озирнулася на рідне місто Содом (що гинуло у полум’ї). Натомість Лот і його дочки вижили як покірні Божому наказу. Виклики для перекладу – у формі (сонетне римування; звідси пожертвування літерою оригіналу: *«кільцями гада»* – *«объятъем змея»*; див. додаток). Імпліцитно дим порівняно з «гадом», тобто драконом чи змієм як символом Сатани (а експлікатура – зовнішня подібність кілець диму та зміїних кілець). Отже, ця рима – асоціативна, архетипно-символічна. Вибір у перекладі лексеми «змея» синонімічний. В оригіналі рима *«гада»* – *«зрада»* точна, тоді як переклад для рими застосовує більш узагальнену лексему *«прегрешенья»*, тобто тут прийом генералізації. У поета – звертання явно до героя без гендерної ознаки (навіть якщо відсторонитись од біографії автора – тоді можна було б прийняти маскулітність адресата). Таким чином, цей сонет можна адресувати і чоловіку, і жінці – не дарма в тексті скрізь ужито звернення до другої особи. Звертання «ти» можна розуміти і як до близької людини, і як епічне (коли у мові ще не було розрізнення на «ти» і «ви»), що відсилає і до Біблії – адже Господь звертається до людей на «ти». В останньому разі це – звертання вищої, мудрої істоти. Якщо ж узяти до уваги біографічний чинник, то сонет – сублимоване пережите, що поет-емігрант або вже лишив у минулому (тоді маємо справу із сонетом-витісненням),

або до чого готується у майбутньому. У такому випадку аналізований текст – це сонет-завіт, наказ самому собі.

Таким чином, здійснений аналіз виявив експлікатури та імплікатури перекладеного сонета, біблійний супертекст, який утілений у символах і архетипах. Гіпотетично, що текст надгендерний. Неминуче жертвування нюансами оригіналу частково знімається як проблема завдяки компенсації та генералізації. Пропонований літературний текст може досліджуватись у культурологічному і психологічному аспектах, у річищах філософії та психології перекладу.

*Додаток. Фігурний сонет Юрія Клена з диптиха «Лот» (перша частина) в оригіналі і в поетичному перекладі.*

<i>Оригінал</i>	<i>Поетичний переклад (російською переклала Ольга Смольницька, 2014)</i>
<p>Коли тобі являтимуться в снах, Віщуючи руїну, смерть і горе, Страшні архангели, що движуть зорі І долю світа важать на мечах,</p> <p>– Тікай, покинь скарби свої в містах. Хай позаду шумить вогняне море: Страшний Содом і проклята Гомора. Тебе ж нехай веде у далеч шлях.</p> <p>Не озираєш, а то кільцями гада Жахне тобі у вічі чумний дим, І скам'янієш миттю соляним</p> <p style="text-align: center;">С т о в п о м.</p> <p>Зависочієш пам'ятником зради, Довічним факелом своїй ганьбі. На сміх нащадкові, на жах юрбі [2, с. 18].</p>	<p>Когда тебе являтся будут в снах, Вещуя смерть, крушения и горе, Архангелы, что грозно движут зори И долю мира мерят на мечах,</p> <p>– Беги, оставь богатства в городах. Беснуется пусть огненное море: Содом ужасен, проклята Гоморра. Тебе же в дальних свет открыт путях.</p> <p>Не озирайся, иль объятъем змея Тебе в глаза чумной повеет дым, И вмиг окаменеешь соляным</p> <p style="text-align: center;">С т о л п о м.</p> <p>Возвысишься, как символ прегрешенья, Бесчестья факел, весь в твоих грехах, На смех потомку и толпе на страх.</p>

## **Література:**

1. Качуровський І. Строфіка: підручник для студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів / Ігор Качуровський. – К. : Либідь, 1994. – 271 с.
2. Клен Ю. Твори / Юрій Клен. – Т. 1. – Нью-Йорк, 1992. – 382 с.
3. Качуровський І. Круг понадземний. Світова поезія від VI по XX ст. / Ігор Качуровський. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2007. – 528 с.
4. Кравченко Л. Переклади віршів І. Качуровського російською мовою / Людмила Кравченко // Поетичні та віршознавчі заповіді Ігоря Качуровського: До 100-річчя від дня народження: Всеукраїнський віршознавчий семінар. Київ. 28-29 вересня 2018 року. – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2018. – С. 120–125.
5. О'Лір О. Прочанські пісні: Поезії і переклади / Олена О'Лір. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – 143 с.
6. Смольницька О. Переклад сонета на прикладі трьох хвиль українського неокласицизму: виклики і невідкриті тексти / Ольга Смольницька // Поетичні та віршознавчі заповіді Ігоря Качуровського: До 100-річчя від дня народження: Всеукраїнський віршознавчий семінар. Київ. 28-29 вересня 2018 року. – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2018. – С. 83–102.
7. Стихи украинских поэтов. В переводах Игоря Качуровского // Континент. Литературный, общественно-политический и религиозный журнал. – Изд-во «Континент» – Kontinent Verlag GmbH, 1977. – №13. – С. 170.
8. Стріха М. Неокласична проща Олени О'Лір / Максим Стріха // О'Лір О. Прочанські пісні: Поезії і переклади. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – С. 10.

## **КОГЕЗІЯ ЯК ПРОВІДНА КАТЕГОРІЯ ТЕКСТУ ПРИ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОМУ АНАЛІЗІ**

**С.В. Стрілецька**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*Білоцерківський національний аграрний університет*

Адекватний письмовий переклад неможливо здійснити без відповідного перекладацького аналізу вихідного текстового матеріалу [4, с. 4]. Перекладацький аналіз передбачає виявлення у текстах повторень як лексико-семантичного засобу забезпечення когезії між реченнями, створення сітки вузлів лексико-семантичного зв'язку, встановлення «семантичного ядра» шляхом визначення центральних і маргінальних речень. Перекладацький аналіз тексту включає також його прагматичний і стилістичний аналіз. Наступний етап перекладацької діяльності – власне переклад, а на кінцевому етапі – редагування перекладеного тексту і порівняння його з текстом оригіналу [4, с. 4-5].

Аналіз відомих наукових теорій, присвячених перекладацькому аналізу тексту, дозволяє виділити когезію (зв'язність) як одну з текстових категорій. За О.О. Селівановою, когезія є провідною категорією тексту, оскільки саме ця категорія забезпечує його функціонування як цілісного структурно-семантичного утворення [6, с 25-30]. І.Р. Гальперін дотримується розуміння когезії, запропонованого представниками лондонської лінгвістичної школи М.А. Галлідеєм і Р. Газаном, згідно з яким «когезія виявляє, як текст організований в семантичне ціле» [2, с. 85].

Услід за О.Л. Каменською, З.Я. Тураєвою, Н.С. Валгіною, З.І. Хованською, О.І. Москальською, виділяємо такі підходи щодо тлумачення когезії: психологічний, референційний, формально-граматичний і психолінгвістичний підходи. Психологічний підхід ґрунтується на тлумаченні когезії як категорії мислення, яка відображає зв'язність компонентів ідеальної моделі світу в свідомості індивіда [3, с. 23]. Відповідно до референційного підходу когезію схарактеризовано як категорію, що відображає глибинні зв'язки й характер створеної в тексті об'єктивної дійсності, де наявний усезагальний зв'язок явищ [8, с. 109]. Формально-граматичний підхід визначає когезію як взаємодію між текстовими компонентами, що на структурному рівні тексту експлікують засоби мови [1; 5]. Психолінгвістичний підхід до розгляду питань когезії тексту передбачає її аналіз у двох аспектах: 1) когезія – це наявність зв'язків (формальних або семантичних) усередині текстових одиниць і між ними; 2) когезія – це семантична цілісність тексту [9]. Зауважимо, що цілісність – психолінгвістична категорія, зумовлена концептуальною єдністю тексту, когезія – лінгвістична категорія, що забезпечує семантичну й формальну єдність тексту та репрезентована засобами мови. Цілісність тексту можна встановити лише після його прочитання й сприйняття. Натомість когезію можна встановити в процесі читання тексту. Цілісність і когезія є взаємопов'язаними категоріями, але не взаємозумовленими. Цілісність не завжди передбачає наявність у тексті формальної когезії. І навпаки, текст, що є формально зв'язним, не завжди становить семантичну єдність, тобто не завжди є цілісним [6; 7]. Звідси, когезія розглядається як структурна величина, а цілісність як смислове наповнення.

Таким чином, текст виявляє себе в різних категоріях, серед яких найбільш значущою є когезія, оскільки саме вона уможлиблює існування тексту як цілісного структурно-семантичного утворення.

### **Література:**

1. Валгина Н. С. Теория текста / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 280 с.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
3. Каменская О. Л. Текст и коммуникация / О. Л. Каменская. – М. : Высш. шк., 1990. – 151 с.

4. Максимов С.Є. Практичний курс перекладу (англійська і українська мови). Теорія та практика перекладацького аналізу: навч. посіб. / С.Є. Максимов. – 2-ге вид., випр. і доп. – К.: Ленвіт, 2012. – 203 с.
5. Москальская О. И. Грамматика текста / О. И. Москальская. – М. : Высшая школа, 1981. – 183 с.
6. Новиков А. И. Семантика текста и её формализация / А. И. Новиков. И – М. : Наука, 1983. – 215 с.
7. Сорокин Ю. А. Текст, цельность, связность, эмотивность / Ю. А. Сорокин // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. –М. : Наука, 1982. – С. 61–75.
8. Тураева З. Я. Лингвистика текста : Текст, структура и семантика / З. Я. Тураева. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.
9. Хованская З. И. Категория связности и смысловое развёртывание коммуникации / З. И. Хованская // Сб. научн. тр. МГПИИЯ им. М.Тореза. – М., 1980. –Вып. 158. – С. 100–119.

## **ПРИЙОМИ ПЕРЕКЛАДУ МОЛОДІЖНИХ СЛЕНГІЗМІВ**

**С. В. Федоренко**

*доктор педагогічних наук, професор*

**А. І. Стєшина**

*студентка 5 курсу, група ЛА-381, факультет лінгвістики,*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Молодіжна мова завжди виходить за межі встановленого літературного стандарту й демонструє свою відкритість, розкутість та динамічність. Як зазначає О. Кондратюк, «...досі в наукових колах часто домінує розуміння молодіжного соціодіалекту як «мовного хуліганства» [3].

Молодіжний сленг вирізняється жвавістю, гнучкістю й несподіваною дотепністю. Саме тому завдання перекладача – відшукати еквівалент відповідного сленгізму в мові перекладу, який характеризувався б приблизно однаковою з ним експресивністю та емоційною забарвленістю.

Серед прийомів перекладу сленгізмів дослідник І. Бик виокремлює:

1) еквівалент – постійний рівнозначний відповідник певному слову або словосполученню в іншій мові, який в абсолютній більшості випадків не залежить від контексту. Перекладачі повинні шукати для кожного з них постійні відповідники в українській мові (наприклад: *back off* - відвали; *go ape* – з'їхати з глузду);

2) аналог – вибір слова з ряду синонімів і до уваги при перекладі береться контекст (наприклад: *bug out* – злиняти; *mad ducks* – купа бабла);

3) пояснювальний або описовий переклад – замість самого слова вживається пояснення (наприклад: *false messiah* – хтось або щось, що не виправдовує сподівань) [1, с. 76].

Варто зазначити, що недоліком описового перекладу є його багатослівність. Тому найуспішніше цей засіб перекладу використовується в тих випадках, коли можна обійтися порівняно стислим поясненням. [2, с. 143].

Також поза увагою не можна залишити і прийоми перекладу сленгу запропоновані Т. Холстініною. До вищенаведених вона додає:

- 1) *транскрипцію* (відтворення звукового складу оригіналу): *loser* – лузер;
- 2) *транслітерацію* (відтворення буквеного складу оригіналу): *Ben Franklin* – Бен Франклін (стодоларова купюра);
- 3) *калькування* (переклад слова по частинах): *bookworm* – книжковий черв'як [5, с. 89].

Залежно від структури, мовного рівня та мети перекладу І. Корунець розрізняє такі методи перекладу: *буквальний, лексемний, послівний, підрядковий та описовий* переклад [4, с. 180].

Отже, про аналізуючи існуючі методи перекладу, треба зазначити, що найкращим рішенням при перекладі сленгізмів є використання функціональних аналогів / варіативних відповідностей за наявності їх в мові перекладу. При їх відсутності можна вдаватися до компенсації або описового перекладу. Нейтралізація сленгових одиниць призводить до значних семантичних втрат та перекручення змісту оригінального тексту в перекладі.

### **Література:**

1. Бик І. С. Теорія і практика перекладу. Львів: ЛНУ ім. І.Франка, 2005. 240 с.
2. Дмитриева Л. Ф., Кунцевич С. Е. Английский язык: Курс перевода. М. : ИКЦ «МарТ», 2005. 288 с.
3. Кондратюк О. Молодіжний сленг як мовне явище [Електронний ресурс]. URL : <http://www.ji.lviv.ua/n38texts/kondratyuk.htm>
4. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад). Вінниця : Нова Книга, 2001. 448 с.
5. Холстинина Т. В. Американский сленг в художественном тексте и проблема его передачи на русский язык (на материале романа Джона Ирвинга «Правила Дома сидра») : дисс... канд. фил наук : 10.02.20. М., 2007 191 с.

**СЕКЦІЯ №3**  
**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА ІНОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ**  
**ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ**

**ENHANCING LISTENING SKILLS AND ACQUIRING SPECIFIC**  
**LANGUAGE FORMS AND VOCABULARY WITH TAILOR-MADE**  
**TRANSCRIPTION ACTIVITIES USING LYRICS TRAINING**

**R. Casañ-Pitarch**

*Assistant Professor, Doctor of Applied Linguistics*  
*Universitat Politècnica de València*

**J.R. Calvo-Ferrer**

*Assistant Professor, Doctor of Applied Linguistics*  
*Universidad de Alicante*

Finding suitable material to teach foreign languages is often a difficult task, and this may become even tougher when it comes to a specific field like engineering, medicine, law, business, or education, among others. Fortunately, there are several open online resources nowadays that allow that teachers can create their own activities, which are perfectly adapted to the aims of their lessons and subject. In this case, this research focuses on presenting the open online software *Lyrics Training* as a pedagogical tool in the foreign language classroom. Although some previous research has previously been made concerning the use of this software (Bellés-Calvera & Bellés-Fortuño, 2018; Bravo, 2015; Cowie, 2018), *Lyrics Training* has recently introduced new functionalities that allow users creating tailor-made activities from videos previously uploaded in *Youtube* and based on their transcriptions. Besides, it shall also be acknowledged that these tailor made materials do not necessarily need to focus on songs, which was the initial interest of this game, but on usual communication forms such as monologues and dialogues. This new functionality of this ‘serious game’ offers a wide range of options for teachers since it is possible to subtitle any specific videos and audios and create transcribing exercises for students. The benefits of transcribing in the field of foreign language learning have been previously reported by other researchers such as in Lynch (2001) or Cowie (2018). In conclusion, this proposal is especially relevant for teachers of language for specific purposes who need to create material and activities adapted to particular fields and professions.

**References:**

1. Bellés Calvera, L., & Bellés Fortuño, B. (2018). Teaching English pronunciation with OERs: The case of Voki / Sintagma: revista de linguistic - 2018.- 30. - P. 57-80.



2. Bravo, R. D. Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital / *Porta Linguarum* - 2015. - 24. - P. 203-214.
3. Cowie, N. Student transcription for reflective language learning / *ELT Journal* - 2018. - 72(4). - P. 435-444.
4. Lynch, T. Seeing what they meant: Transcribing as a route to noticing / *ELT journal* - 2001. - 55(2). - P. 124-132.

## **DEVELOPING GLOBAL COMPETENCE THROUGH MEDIA LITERACY**

**T. Anoshkova**

*Teacher*

*National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"*

Today more and more undergraduate students experience the influence of globalization in communicating with other cultures, sharing similar problems with other nations, trying to become a part of the international labour market. Facing the demand of the modern world schools and colleges around the world started integrating global aspects into their curricula.

Needless to say, such highly developed countries as the USA, Great Britain, Japan and others have already understood the significance of global education and have launched a series of programs to train globally competent specialists [7, p. 154]. Both the UN and the OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) prioritized education for global citizenship and global competence in recent years [4, p. 4]. And in 2018 as a part of PISA (Programme for International Student Assessment) there was launched a new assessment of global competence evaluating 15-year-old students.

The purpose of this article is to understand a significant role that global competence plays in the upbringing of new generation and to study media literacy as one of the components of global education.

Global competence is a set of knowledge, skills, attitudes and values which help to bring up a professional who can investigate issues of local, global and cultural significance; recognize, understand and appreciate other points of view; maintain successful cooperation with members of other cultures; and take action for sustainable development of the local and global society [4, p. 12].

It has already been set that global skills include intercultural awareness, cross-cultural communication, critical thinking, creativity, leadership and independence [3, p. 5]. However in the last few decades the forms of communication have significantly changed. While television remained the most often used media for Millennials at the beginning of 2000s [6, p. 2], nowadays new forms of digital and virtual media are playing an increasingly predominant role. Despite the fact that modern generation has

used digital means of communication from birth, there is an obvious lack of basic digital and critical media literacy skills. Students always struggle with finding valid information sources, differentiating bias and support the argument with/by evidence. [6, p. 17].

Taking into account the immense role information technologies play in our life today, the scholars have broadened the list of knowledge and skills necessary for a globally competent individual and in their recent research works added media literacy as one of the key components of a global competence framework [2, 4, 5].

It is clear that the main idea of global competence is to learn to collaborate, to understand and appreciate different views and to work together towards the shared goal of global sustainability and well-being. Our smartphones and the Internet access give us an opportunity to communicate different people throughout the world, to learn different culture and language, to understand other mindset and views [2, p. 10]. However, it is not always like this in real life.

In recent years, social networks have become a welcoming environment for “fake” news, cyber-bullying, as well as the social and political conflicts and tensions which strongly influence politics, culture, and society in the contemporary global arena [2]. At the same time, contrary to traditional media sources, such as television and printing, where every channel and every newspaper have their owners who state the policy, social media gives an access to the free flow of accurate information needed to solve global issues. Thus, media literacy is the key to differentiating between propaganda and trustworthy information [4, p. 10-11] in order to understand the outside influence and to make better decisions.

The most common definition of media literacy states that it is the ability to decode, evaluate, analyze and produce both print and electronic media [1, p. 79]. This means that teaching media literacy we teach our students not only to study different views and make connections using critical thinking, but also to develop their own authentic information messages satisfying the intended goal.

Therefore, media literacy combines all the aspects which education for global competence promotes. It teaches how to develop cultural awareness and respectful interaction in a diverse society. Information technologies brought a labour market to an international level, making it possible to live in one country while working for another country. It helps to promote sustainable lifestyles, human rights, gender equality, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development [5, p. 5]. And, finally, its main goal is to teach how to use media sources effectively and responsibly.

Having conducted a research we can conclude that media literacy became an integral part of global competence. However, further development of informational technologies will bring new challenges for our societies and will add new aspects to the already existing studies of global competence.

## References:

1. Aufderheide P. Media Literacy: a report of the national leadership conference on media literacy / Aufderheide. – Aspen: CO: Aspen Institute, 1993.
2. Funk S. S. Promoting Global Competencies Through Media Literacy [Електронний ресурс] / Steven Funk. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: [https://www.academia.edu/35338243/Promoting\\_Global\\_Competencies\\_Through\\_Media\\_Literacy](https://www.academia.edu/35338243/Promoting_Global_Competencies_Through_Media_Literacy).
3. Global Competence & National Needs. One million Americans studying abroad – Washington DC: Abraham Lincoln Study Abroad Fellowship Program, 2005. – 117 с.
4. Jackson A. Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World / A. Jackson, A. Schleicher., 2018. – 36 с.
5. Ramos G. Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA global competence framework / G. Ramos, A. Schleicher., 2018. – 63 с.
6. Walkosz B. J. Global/Local: Media Literacy for the Global Village / B. J. Walkosz, T. Jolls, M. A. Sund. // International Media Literacy Research Forum. – 2008. – 24 с.
7. Westbrook N. Media Literacy Pedagogy: critical and new/twenty-first-century literacies instruction / Nalova Westbrook. // E-learning and Digital Media. – 2011. – № 8. – С. 154–164.

## **ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ ОНЛАЙН РЕСУРСУ GOOGLE CLASSROOM**

**В.О. Бабенко**

*Викладач*

*Інститут філології*

*Київський університет імені Бориса Грінченка*

Розвиток інформаційної революції призвів до оптимізації технологічного процесу, учні звикли до швидкої зміни інформації, тому доцільно використовувати нові інтерактивні методи навчання, з метою поглибленого швидкого засвоєння знань. Неможливо недооцінити значення мультимедійних засобів у ході проведення інтерактивних занять.

За умови усного викладу матеріалу протягом однієї хвилини слухач сприймає і здатний обробити до 1000 умовних одиниць інформації, а за умови «підключення» органів зору до 100 тисяч. При цьому, велика кількість учнів є візуалами, яким легше засвоїти інформацію за допомогою зорового каналу. В ході сприймання матеріалу важливо мати можливість здійснювати записи, що залучають моторну пам'ять і оптимізують запам'ятовування. В зв'язку з цим висока ефективність використання в навчанні мультимедійних засобів, заснованих на зоровому та слуховому сприйнятті матеріалу є помітною. Застосування

мультимедійних засобів підвищує рівень сприйняття та запам'ятовування на 30–40% завдяки одночасній багатоканальній взаємодії учнів з інформацією [1].

Якісна мовна підготовка учнів неможлива без використання сучасних освітніх технологій. Сучасні технології в освіті – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, використання проектних методів, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами, дистанційні курси іноземних мов, створення презентацій у програмному середовищі Open Office Impress, Microsoft PowerPoint, використання ресурсів всесвітньої мережі Internet. Мультимедійні засоби навчання являють собою перспективний і високоефективний механізм, що дозволяє опрацьовувати та представляти більшу кількість інформації, ніж традиційні джерела інформації.

Навчальні заклади активно працюють над створенням єдиного інформаційного середовища навчального закладу за допомогою пакету хмарних сервісів Google Suite for Education (раніше Google Apps for Education). Google Suite for Education – це набір додатків, які надаються компанією Google безкоштовно для освітніх установ у рамках обраного освітньою установою домену [2].

До пакету входять стандартні Google сервіси плюс система управління навчанням Google Classroom. Кожен учень і член педагогічного колективу мають корпоративний обліковий запис Google для навчання / роботи з адресою типу: < ім'я>@< домен навчального закладу>. Як у всіх хмарних середовищах збереження даних користувача відбувається в Інтернеті з можливістю одержувати доступ до них в будь-який час і з будь-якого пристрою, з подальшим збереженням на жорсткий диск або роботою з даними на «хмарі».

Google Classroom є унікальним додатком Google оскільки розроблений саме для освітніх потреб. Ця платформа дозволяє використання вчителем всіх інтегрованих інструментів пакету Google Suite, наприклад, Google Drive і Gmail, Google Form G+.

У Класі зручно працювати і вчителю, і учню. оскільки сервіс забезпечує користувачів універсальним робочим апаратом, має зручний, інтуїтивно-зрозумілий інтерфейс і можливості, необхідні учасникам освітнього процесу [1].

Простота у використанні, безкоштовність та високий рівень доступності Google Classroom та інших сервісів Google, які цифровий гігант Google постійно оновлює та вдосконалює, дає можливість вчителям, які викладають в певних класах, здійснювати ІКТ-підтримку звичайних форми навчання, а також для перевернутого і дистанційного, індивідуалізувати навчання і широко використовувати групові форми роботи. Навчання не обмежуються лише школою. Матеріали розміщені на хмарі учні можуть переглядати вдома для повторення вивченого на уроці, або ж для того, щоб краще розібратись в темі, якщо при вивченні було щось незрозуміло. Для засвоєння матеріалу кожен учень матиме змогу підібрати темп сприйняття, обробки та засвоєння інформації. Це сприятиме підвищенню мотивації до навчання та кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Google Classroom доступний на 42 мовах, а також оптимізований для роботи на мобільних пристроях. Учні виконують завдання в даному освітньому інструменті, як і на стаціонарних персональних комп'ютерах та ноутбуках з операційною системою Windows, так і мобільних пристроях з операційними системами Android та iOS. Однією з переваг даної програми є те, що вона містить сторінку із завданнями учителя і має можливість архівувати проведені заняття. Щодо роботи з фотознімками, слід зазначити, учні можуть їх робити прямо зі сторінки, яка містить завдання. Найчастіше дану функцію використовують під час проведення певних дослідів. Наявна можливість імпортування фото та відео, як результату практичної діяльності учня. Цінним є те, що Google Classroom надає можливість прикріплювати зображення PDF-файлів та веб-сторінки Інтернет – ресурсів, створені схеми, графіки, таблиці до завдань. У даній програмі можна працювати в режимі оффлайн, тобто при відсутності Інтернету, адже вся інформація автоматично кеширується кожного разу, коли є доступ до глобальної мережі Інтернет.

За допомогою Google Classroom можна побудувати індивідуальну траєкторію навчання та розвитку та реалізувати ситуацію успіху для кожної дитини [2].

Сервіс надає платформу для проектної роботи (віртуальна екскурсія, мовознавче дослідження), тобто самостійної роботи учнів над конкретним завданням, що завершується створенням творчого продукту. Командна робота над проектами сприяє комунікації, взаємодії учнів у групі, згуртуванню колективу, а також ефективному плануванню часових ресурсів.

Отже, навчання іноземних мов буде ефективним саме завдяки комплексному застосуванню засобів новітніх інноваційних технологій та залежить від здатності вчителя застосовувати гуманістичний підхід до навчання, від розуміння необхідності відмовитися від авторитарного методу викладання.

### **Література:**

1. Гладка Л. І. Єдиний підхід до формування структури тестових завдань для контролю знань / Л. І. Гладка, І. А. Жирякова // Восточно-Европейский Журнал Передовых Технологий. Том 1. – 2011. – № 2 (49).
2. Калініна Л. М., Носкова М. В. Google-сервіси для вчителя. Перші кроки новачка: Навчальний посібник. – Львів, ЗУКЦ, 2013. – 182 с.

# ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ БІЛІНГВАРНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

**В.О. Бабенко**

*викладач*

*Інститут філології*

*Київський університет імені Бориса Грінченка*

XXI століття – час глобальних змін не лише у сфері освіти, а й у світі загалом. НУШ – одна з ключових реформ у вищезгаданій сфері, метою якої є здобуття знань, які можна застосовувати в реальному житті. Наявність простору – одна з найвагоміших запорок для реалізації соціокультурного компоненту у сфері освіти. Нова українська школа ставить перед сучасним вчителем завдання – саморозвиток через новизну досвіду та інноваційність поглядів.

Сучасність вбачає у освітньому закладі віддзеркалення подій сьогодення та ставить першочерговою мету формування нової особистості, для якої не існує географічних меж та лінгвістичних кордонів. Щоб досягти цього необхідним є забезпечення комплексного, цікавого та насиченого освітнього середовища, який в своїй основі поєднує матеріально-технічне забезпечення та інноваційний освітній простір [1].

При вивченні іноземної мови головною метою, яку ставить перед собою вчитель, є становлення та розвиток іншомовної компетентності з врахуванням наявного рівня розвитку комунікативних вмінь, сформованих з врахуванням мовних знань і навичок, актуальних мотивів, прагнень, діючих соціальних норм мовленнєвої поведінки в різноманітних стандартних ситуаціях і сферах.

Про користь вивчення іноземної мови відомо давно: що відображається в позитивному впливі на розвиток базових психічних процесів – мислення, пам'яті, уваги, уяви дитини, стимулювання мовленнєвих здібностей, що позитивно впливає і на володіння рідною мовою. Варто відзначити цінність раннього вивчення другої мови, що дозволяє дитині досить рано стати частиною загальнолюдської культури завдяки спілкуванню з представниками іншомовного походження.

Особливістю вивчення іноземної мови як одного з базових навчальних предметів є те, що спілкування є не тільки підсумковою метою навчання, а й засобом для її досягнення. Тому педагог повинен зробити все для цього. У зв'язку з тим, що мова є унікальним фундаментом мисленнєвих процесів, знання варто розглядати для удосконалення інтелектуальних здібностей, таких як уява, пам'ять, критичне, креативне та логічне мислення [2].

Сучасна комунікативна методика націлена на повноцінне впровадження в освітній процес активних нестандартних форм і методів роботи для оптимального усвідомленого засвоєння матеріалу. Практично серед найбільш ефективних форм роботи варто відзначити індивідуальну, парну, групову та роботу в команді.

До сучасних технологій належить технологія співпраці, яку педагог активно впроваджує в навчальний процес. Основна ідея полягає в створенні умов для активної спільної діяльності учнів в різних навчальних ситуаціях. Діти об'єднуються в групи по 3–4 особи, їм дають одне завдання, при цьому обговорюють роль кожного. Кожен учень відповідає не тільки за результат своєї роботи, але й за результат усієї групи. Тому слабкі учні прагнуть з'ясувати в сильних те, що їм незрозуміло, а сильні – щоб слабкі досконало розібралися в завданні. І від цього виграє весь клас, тому що спільно ліквідувають прогалини у знаннях [1].

Під час різних видів роботи учні стають перед проблемою поповнення знань, лексичного запасу чи комунікативних умінь, тому вони активізують свою діяльність та в процесі спілкування намагаються вирішити дані питання. Це позитивно впливає на розвиток мислення та уважність учнів, зацікавлює їх та стимулює до співпраці.

Тому всі вправи й завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією (Information gap, choice, feedback). Для їх виконання учні потребуватимуть додаткової інформації, доклататимуть певних зусиль для її досягнення та в такий спосіб зможуть краще та ефективніше організувати свою діяльність.

Найбільш ефективними є такі форми парної та групової роботи: внутрішні (зовнішні) кола (inside / outside circles); мозковий штурм (brain storm); читання зигзагом (jigsaw reading); обмін думками (think-pair-share); парні інтерв'ю (pair-interviews) та інші. Ці форми роботи сприяють розширенню знань та вмінь учнів. У процесі спілкування учні навчаються розв'язувати складні задачі на основі аналізу обставин і відповідної інформації, висловлювати альтернативні думки, приймати виважені рішення, спілкуватися з різними людьми, брати участь у дискусіях.

При цьому педагог повинен враховувати, що цікаво поданий матеріал дітьми легше запам'ятовується. Для цього доцільно використовувати проблемні ситуації, спрямовані на пошук нової, цікавої інформації, що націлюють дитину до самостійного визначення причинного зв'язку явищ, вчинків та подій, активізуючи при цьому пізнавальні інтереси [2].

Основним підходом до вивчення іноземної мови у першому класі є комунікативно-ігровий метод навчання. Він забезпечує дійове, зорієнтоване на особистість навчання іншомовного спілкування. Враховуючи психологічні та фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, найоптимальнішим способом початкового навчання є ігрова ситуація. Задовольняючи потребу дитини гратися, перевтілюватись, рухатись, учитель забезпечує умови для вивчення іноземної мови. Обираючи певний інтерактивний метод, а саме «Interview», «Round Table», «ReflexiveCircle», «Hotsummary», «Project», «Expert Groups», «Dozensofquestions», «Excursion», викладач формує в учнів відповідні навички. В додаток до цього, в результаті взаємодії спілкування відбувається взаємонавчання обох сторін.

**Висновок.** Ігри можуть проводитися в другій частині заняття, для підвищення активності учнів та покращення сприйняття інформації. Вони не потребують значної підготовки та залежать від теоретичного рівня пізнання.

**Література:**

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
2. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: «К. І.С.», 2003. – с. 57–81.

## **SEMANTIC DEVELOPMENT OF A LEARNER**

**I.M. Baybakova**

*Doctor of Philosophy, associate professor, associate professor of the Foreign Languages  
Department at the Lviv Polytechnic National University*

**O.L. Hasko**

*Doctor of Philosophy, associate professor, associate professor of the Foreign Languages  
Department at the Lviv Polytechnic National University*

Semantic development of a person is a complex and slow process which goes through our entire lives. It involves two things: permanent evolution of vocabulary and “a reorganization of the semantic networks between words that constitute the semantic structure of language” [5]. The first babbling sounds like ‘mama’ or ‘dada’ if used in right context referring to people or objects that are obvious, can be regarded as first words. The first words refer to people or things from a person’s close environment. At first the amount of vocabulary grows slowly but at the age of eighteen to twenty months the vocabulary development speeds up. A child discovers that every item has its name, what increases the memory abilities and phonological awareness. The words that children’s vocabulary contains are object words (names of objects and people), action words (verbs), state words (as to the quality of things), and personal-social words (referring to emotions and social interactions). At the early stage most of words are object words [4]. The first named classes of objects are: parts of body, items of food, animals, vehicles, clothing, some households and garden objects, toys and things seen in books and pictures. The names of things commonly used by adults are simply reflected by the children’s vocabulary. The issue of children’s reflecting on adult’s speech does not mean that children use words in the same meaning as adults. Apples may include all fruit and pennies may include all coins [1]. Learning vocabulary is the most interesting and noticeable issue in the dynamic of a person’s language acquisition. It is a process that constantly evolves both in production as well as comprehension. Children, at an early stage of development, do not use words the same way as adults. Meanings of words



change as children evolve. Until the early school years people are not able to learn words deductively as learners at this age are not able to make explanation by definition and synonym because their reserve of words at this age is not sufficient and children begin to notice that language can be separated from actual usage for the purpose of discussion [1].

During the process of semantic development people have to discover the meaning of vocabulary. While doing this at an early age they often make some mistakes. One of such errors is overextension. Overextension means that extended words are applying to other objects that share certain features such as shape, color or size. *Dog* might be applied to other animals, or moon to other round objects. It happens because adult's language is abstract and children's language is much simpler. The second mistake which a person made during semantic development is called underextension. It is narrowing the meaning of a word; *dog* might be used only to the family dog or *shoes* only to person's shoes [2]. Mismatches are one of errors that occur during the language development. It is hard to say whether a child made a mistake in saying word or not. The person's thinking can not be tracked and the association of ideas that has caused such misidentifications are hard to understand. Semantic development includes not only vocabulary but also grammatical constructions and a person's creativity. Grammatical constructions need to be studied from the semantic point of view, for example how a learner masters the complex conditional meaning of *if* constructions, or the casual meaning of *because*, *so*, or *since* [2].

Nan Jiang from Georgia State University studying semantic transfer and development in adult L2 vocabulary acquisition underlines that L2 semantic development is greatly influenced by L1 semantic structure and that L2 word use in proficient L2 speakers is continuously mediated by semantic transfer. "A unique aspect of adult L2 vocabulary acquisition is the separation of lexical and semantic development" [3, p. 101]. Stating the necessity of certain semantic restructuring caused by the differences in lexical form-meaning between the learner's L1 and L2 the author points out, 'existing research evidence suggests that semantic development is a slow, and often incomplete process in adult L2 learning' [ibid.]. The author argues that since adult L2 learners usually rely on the pre-existing L1 semantic system, substantial semantic development is not necessary in the process of L2 lexical development in contradistinction to first language acquisition. According to Nan Jiang automatic linguistic competence in L2 new words learning is a result of a complicated process consisting of a number of sub-processes and tasks such as recognition of a certain word, its semantic and morphosyntactic properties for its integration into learner's mental lexicon. L2 vocabulary acquisition is regarded in two dimensions: (1) size and automaticity dealing with the status of a lexical entry in the mental lexicon. Words automatization in the lexicon belongs here, namely the integration of lexical knowledge into learner's automatic competence and the passive knowledge conversion into productive skills; (2) depth or richness concerning content of a lexical entry i.e. lexical information expansion and refinement. Semantically it means a more precise understanding of a word's meaning including L2 and L1 word differences, in other words, 'the expansion from knowing the core meaning to knowing peripheral,

figurative, and connotational meanings' [3, p. 102] which successful semantic development depends on.

### References:

1. Cruttenden A. Language in infancy and childhood: a linguistic introduction to language acquisition / A. Cruttenden. – Manchester University Press, 1979. – 193 p.
2. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language / David Crystal. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 499 p.
3. Nan Jiang. Semantic transfer and development in adult L2 vocabulary acquisition / Jiang Nan // Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition, and Testing, ed. by P. Bogaards, B. Laufer-Dvorkin. – John Benjamins Publishing, 2004. – 233 p. P.101–126.
4. Vialle W., Lysaghat P., Verenikina I. Handbook on child development. – Social Science Press, 2000.
5. <http://www.helium.com/items/1745649-semantic-development>

## **GRAPH DESCRIPTION: AN ACADEMIC WRITING SKILL TO BE DEVELOPED**

**O.O. Beskletna**

*senior lecturer*

*National Technical University of Ukraine*

*“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”*

Curriculum for students includes many different academic writing skills: graph description is one of them. Students will need this skill to complete one of the exam tasks for entering Master degree course, besides such task is included into IELTS examination, the international examination so popular nowadays all over the world.

Graph description is essential to many academic and writing tasks, that is why teaching different writing skills is very important. Skills are defined as “readiness consciously and independently to carry out practical and theoretical actions on the basis of assimilated knowledge, life experience and obtained habit” (2:75). Students’ attention should be drawn not only to a layout of a paper or a document but to the language focus as well. Thus, writing skills should be trained not only through presenting a sample but a series of practical language exercises.

An important part of data analysis is understanding the information contained within a graphical representation of data. To accomplish this, students must be given guidelines for describing and analyzing data presented graphically. Besides they should be acquainted with all criteria and how to plan for the writing exam to get the best marks possible.

IELTS academic exam writing consists of 6 types of charts such as process diagrams maps, bar charts, pie charts, tables or line graphs. The task is to write a report about one of these, it means that it must be an overview and a factual description of the main parts of the task, neither opinion, nor conclusion should be presented for this type of writing. Time interval is restricted by 20 minutes for task completion.

The worst mistake is considered to be a description of all graph indicators in turn: for example, to enumerate all changes in sequential order, as they are located on coordinate axis or merely enumerate changes which are on the graph, describe every detail. The proper algorithm is to describe tendencies and regularities, look for most significant trends, to summarize and give examples. Thus, the main issues that are recommended to do are to look for most significant trend, consider tenses that are relevant, paraphrase key words or use synonyms, plan a theme for each paragraph. One should avoid to describe every detail, give answers ignoring instructions, copy words from question, use too many linking words.

Traditionally this task is assessed in terms of three main parameters, they are:

- Task fulfilment: how well the main points of the information are reported and illustrated;
- Coherence and cohesion: how well the information is organized across the answer and how well the ideas are linked within and between the sentences;
- Vocabulary and sentence structure: how appropriately and accurately a range of language is used (3:7).

Grammar accounts for 25 per cent of the marks in the writing test. Two things are assessed: ability to produce grammatically accurate sentences; ability to use a wide range of grammar structures.

Special attention should be paid to vocabulary exercises, which are aimed at such topics as compare and contrast: introducing differences and similarities, comparing within one sentence; describing quantities: fractions, proportions, percentages, averages, ranges; describing trends: high and low points in figures, highlighting a trend in a table or chart. Very popular and frequent example of trend description might come up in a line graph, bar chart or when comparing more than one chart. There are two main grammatical structures we can use to describe trends: 1. There + be +adj. + noun +in + noun phrase E.g. There was a gradual rise in the price of oil. 2. Noun phrase + verb + adverb E.g. The price of oil rose gradually.

On the website of British Council, one can find a lot of tips for writing exams and graph description in particular. Before starting writing exam, one should pay special attention to such issues as planning time: decide what to do, what type of writing it is, think about the reader, who you are writing to, draw up a plan; writing time: what you will spend most of your time on; reviewing time: check for mistakes with language, spelling and punctuation.

## References:

1. Chaudron, C. Second language classrooms: Research on teaching and learning / C. Chaudron // Cambridge: Cambridge University Press. - 1998. – p.
2. Dudley-Evans, T. Development in ESP / T. Dudley-Evans // Cambridge: Cambridge University Press. – 1998 – P.75.
3. Morgan Terry, Judith Wilson. Focus on Academic Skills for IELTS/ M. Terry, J. Wilson // Pearson Education Limited. – 2010 – P.175.

## ОРГАНІЗАЦІЯ І ПЛАНУВАННЯ ПАРНОЇ ТА ГРУПОВОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ

**І.С. Білоніжка**

*викладач*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Сучасний викладач у своєму розпорядженні має велику кількість засобів, які дозволяють урізноманітнити процес навчання. Доступ до Інтернет-мережі надає змогу використовувати найновіші аудіо та відео матеріали, підручники, посібники тощо. Використання цікавих матеріалів із наданням можливості студентам обговорити сприйняту інформацію у парі чи групі може підвищити інтерес до вивчення мови та мотивувати до навчання.

Плануючи заняття, викладач повинен продумати, що будуть робити студенти та викладач на різних його етапах. Це означає, що студенти не повинні постійно пасивно слухати викладача, а також мають активно брати участь у занятті. Використовуючи парну роботу, студентам пропонується невелике втручання викладача для пояснення умов виконання завдання. Важливо, щоб студенти могли впоратися з поставленими практичними задачами самостійно. Матеріали повинні бути відповідного рівня, а зміст повинен бути мотивуючим. Важливо, щоб виконання завдання тривало довше, ніж розподіл на пари і пояснення. Важливо також подумати про те, як розділити групу на пари, оскільки пара студентів, які володіють іноземною мовою на невисокому рівні матиме труднощі з виконанням задачі, тоді як «сильні» студенти виконають роботу швидко і викладачеві необхідно подумати про додаткове завдання, щоб студенти не гаяли даремно час, чекаючи поки інші завершать. Також викладачеві варто подумати про можливість особистісної неприязні серед членів колективу та врахувати цей аспект при формуванні груп.

Робота у групах є досить легкою в організації та має ряд переваг. Завдяки роботі у групі студенти мають більше часу для практики усного монологічного та діалогічного мовлення, розвивається самостійність мислення та вміння слухати і сприймати точку зору іншої людини. Не зважаючи на ряд переваг, у груповій

роботи є її недоліки. Через наявність великої кількості пар у межах групи контроль із боку викладача знижується, тому студенти можуть використовувати у своїх розмовах не іноземну мову, а рідну, також підвищується рівень шуму на занятті, що заважає концентрації на завданні. Окрім того, викладач не може перевірити всі групи одночасно, що може призвести до того, що деякі студенти не будуть працювати над виконанням завдання [1;116].

Групова робота надає можливість спілкуватися мовою, що вивчається із більшою кількістю людей. Такий вид діяльності може заохочувати сильних і слабких учнів брати участь у дискусіях, дебатах і вирішенні проблем. Групи із студентами, які мають різні рівні володіння мовою можуть бути надзвичайно мотивуючими, оскільки сильніші студенти вчаться пояснювати вже засвоєний матеріал слабшим. Це заохочує кожного учасника до участі, змушує вчитися у інших у групі, слухати та заохочувати, що веде до підвищення довіри між студентами, покращує навички говоріння, а також (залежно від завдання) читання та письма). Групові проекти мотивують, особливо, якщо в кінці у якості підсумку їх необхідно буде презентувати.

Робота в групах є складнішою в організації, але вона сприяє розвитку креативності студентів та автономії в межах групи, оскільки кожен учасник вчиться переконувати інших та йти на компроміс [1;117].

Поділ на групи може бути: - «випадковим», тобто об'єднання у групи студентів, які сидять поруч; - з урахуванням рівня володіння іноземною мовою, де можуть бути групи, утворені зі студентів, що мають різний рівень, так і одно рівневі групи; - з урахуванням побажань студентів, тобто вони самостійно можуть сформувати групи відповідно до того, з ким товаришують; - креативний спосіб: викладач може попросити студентів пошикуватись за зростом, кольором їхнього одягу або відповідно до місяця народження (пори року), наприклад, ті, хто народився у січні будуть стояти першими, а ті, хто у грудні – останніми. Відповідно групи будуть утворені з об'єднання студентів, які стоять поруч [1;120-121].

Роль викладача. При роботі студентів у парах та групах викладач виступає організатором та спостерігачем. Він може контролювати використання іноземної мови та заохочувати мовчазних і неактивних студентів, у разі необхідності надавати додаткові пояснення та допомагати із виконанням завдання. По завершенні роботи викладач повинен оцінити та надати відгук виконаному [1;123].

Отже, парна та групова робота стимулює взаємодопомогу та розвиває комунікативні навички студентів та допомагає зробити процес навчання цікавим і різноманітним.

### **Література:**

1. Harmer Jeremy. The practice of English Language teaching. Third edition/ J.Harmer// Longman — 2001.— 386. —P.114-125.

## **COLLECTIVE FORMS OF WORK IN THE ENGLISH LANGUAGE LESSON**

**S.M. Bobrovnyk**

*lecturer*

*National Technical University of Ukraine*

*"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"*

Technology of training is a systematic method for creation, application and definition of the entire process of learning and training, taking into account technical and human resources and their interaction, which is aimed at optimization of the educational process. Collective or group form of training implies the form of organization of activities, in which, the class is divided into small working groups (5-7 students) for jointly performance of the training task.

One of the leading principles of teaching a foreign language is the principle of collective interaction, which is based on the student's active role in the process of forming skills and abilities when students actively interact, exchanging learning information that facilitates the development of knowledge, improving the skills and abilities of each student. Characteristic relations are established between the participants of the interaction, when the success of each depends on the success of the team as a whole and vice versa. The learning process is a communicative phenomenon that takes place in the social interaction between the teacher and the students, as well as among the students themselves. However, such a form of interaction has a number of disadvantages, such as the occurrence of a student's habit of not paying attention to what his friends do and say, as well as what the teacher says, when she does not directly address the student. The communicative approach to learning involves creation of natural situation of communication at the lessons [1].

Since communication is impossible without the interaction of its members, so the mini-group or team, and not just the person is considered as a subject of joint activity. In addition, without collective interaction, it is impossible to develop qualities that are necessary for the successful training such as defining goals, planning, control and evaluation. Therefore, based on the principle of collective interaction, even with the intensive studying of foreign languages, the collective forms of learning activity are preferred, namely: work in groups, pairs, teams, etc.

Of course, collective forms of work will justify themselves only after following the certain conditions that are necessary for the activity of students. To work in groups successfully the following factors should be taken into account, i.e. students choose their roles themselves depending on the topic of a conversation. Everyone receives a certain speech task – to convince, explain, answer, clarify, etc. And the teacher is periodically intrudes in the work of one or another group, but tactfully, supporting the conversation, without breaking it with a sharp correction of language mistakes.

In group work, activity occurs when a group of 3-5 students is formed by the teacher or by the students themselves depending on the task: it may be a homogeneous group or heterogeneous, in terms of interests, level of knowledge, ability to work. The roles in the group are distributed in accordance with the goals of the work and the individual characteristics of the students. The success of each depends on the work of all members of the group. Collective forms of work can be used practically at any stage of the lesson [1].

Work in pairs can act as a means of control when the first student performs the task in the first sentence, the second follows the correctness, then the second student works with the following sentence, and such exercises can be arranged so that it would be impossible to go to the next sentence without correctly completing the previous one. When working on a new vocabulary it is also necessary to make extensive use of work in pairs. After introducing a certain number of new words and phrases, students are asked to close the books and copybooks and write as many words and phrases as they can remember together. This technique works well if you introduce the aspect of competition between pairs or groups [2].

Also, collective work can be used at the pre-text stage when reading or listening, when students can exchange thoughts about what is going on in the text. Through work in groups, learners are involved in various forms of activity, namely: cognitive (i.e. receiving and transmitting necessary information), transforming (preparing projects, speeches, reports, staging, evaluation, discussion of the results of the tasks performed, the importance of the information received, problems that concern students).

Consequently, group work is an effective form of communication organization in English lessons. Practice proves that this form organizes each student, engages in collective work and also reveals individual abilities.

### **Literature:**

1. Коротаяева Е.В. Педагогика взаимодействий: теория и практика: учебное пособие / Е.В. Коротаяева. – Ю-Берлин: Директ-Медна, 2014. – 171 с.
2. Лялевська Г. Диференціяція навчання через групові форми навчання / Г. Лялевська – Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2004. – № 6. – С. 4–6.

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕХАНІКІВ АНГЛІЙСЬКОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

**О.В. Ващило**

*викладач*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Останнім часом спостерігається тенденція до активного залучення в освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій.

У ході нашого дослідження було запропоновано методику навчання англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення (АПОММ) майбутніх фахівців у галузі механічної інженерії з використанням інформаційно комунікаційної технології подкастингу. З метою перевірки ефективності розробленої нами методики навчання майбутніх інженерів-механіків АПОММ, нами було організовано, підготовлено та проведено методичний експеримент. Метою проведення нашого методичного експерименту було перевірити істинність гіпотези дослідження, згідно якої навчання майбутніх спеціалістів у галузі знань 13 Механічна інженерія АПОММ буде ефективним за умови використання системи вправ, розробленої на основі попередньо відібраних та упорядкованих належним чином навчальних матеріалів, із залученням інфокомунікаційної технології подкастингу.

До основних компонентів методичного експерименту, які складають його ядро, відносять: передекспериментальний зріз, власне експериментальне навчання та післяекспериментальний зріз. Аналіз результатів передекспериментального зрізу виявив недостатній рівень розвитку у студентів майбутніх інженерів-механіків умінь АПОММ. Зазначене підтверджує доцільність розробки нових методик навчання АПОММ, здійснення перевірки їх ефективності у ході проведення методичного експерименту з подальшим упровадженням у навчальний процес.

Експериментальне навчання, загальною тривалістю 28 годин (із них 14 год припадало на позааудиторну роботу студентів), проводилося у трьох експериментальних групах на базі розробленої системи вправ у межах змістового модуля «Проектування технологічного процесу виготовлення деталі» (Machine Building Technological Process Planning) та його тем.

Проведення *післяекспериментального зрізу* мало на меті встановлення вихідного рівня сформованості у майбутніх інженерів-механіків іншомовної комунікативної компетентності у монологічному мовленні та, відповідно, виявлення ефективності методики, що пропонується.

Проведений нами методичний експеримент та обробка отриманих даних методами математичної статистики з їх подальшим якісним та кількісним аналізом підтвердили основну гіпотезу нашого дослідження: навчання майбутніх інженерів-



механіків АПОММ буде ефективним за умови використання системи вправ, розробленої на основі попередньо відібраних та упорядкованих належним чином навчальних матеріалів, яка передбачає залучення інфокомунікаційної технології подкастингу.

### **Література:**

1. Вашило О.В. Комплекс вправ для навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення / Ольга Валеріївна Вашило // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Серія Педагогічні науки. 2017. – Випуск 148. – С. 33–39.
2. Протазанова Н.Г. Использование социального сервиса подкастов в обучении иностранным языкам / Н.Г. Протазанова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – №3. – Том II (Психолого-педагогические науки) – С. 95-97.
3. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев // Язык и культура. – 2014. – № 2 (26). – С. 189-201.

## **АСПЕКТИ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ДЕФЕКТОЛОГІВ**

**А.В. Воробйова**

*кандидат педагогічних наук*

*Херсонський державний університет*

На сучасному етапі українське суспільство ставить перед освітою цілі, пов'язані з розвитком нової особистості – носієм загальнолюдських цінностей, здатним до саморозвитку, самовдосконалення та відповідальності за свої дії. Зусилля усіх учасників навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі спрямовані на виховання глибоко моральної, порядної людини, з толерантним, гуманним ставленням до оточуючих. Такі якості є базовими для майбутньої професійної діяльності студентів-дефектологів, чиє робота пов'язана з забезпеченням повноцінного розвитку дітей з особливими потребами. Формування фахових компетенцій таких спеціалістів, разом з отриманням актуальних знань, розвитком умінь, передбачає відповідну мовну підготовку, що сприятиме ефективності соціального супроводу дітей з психофізичними вадами, їх адаптації до життя у суспільстві.

Сучасні підходи до навчання, виховання, включення дітей з особливими потребами у простір соціальної взаємодії прискорили процеси перегляду ключових понять, застарілих словесних штампів, установлення меж використання термінів. На сьогодні метою професійного мовлення дефектолога є ефективний мовний вплив, що здійснюється через підтримку співрозмовника за допомогою комунікативно спрямованої лексики, яка виключає будь-який елемент

дискримінації. Процес відмови від вербальної стереотипізації з негативними конотаціями є більш характерним для англійської мови. Так, уникаючи ейджизму, слово *old* змінюють на *elderly*. Прояви сексизму попереджають запровадженням гендерно-нейтральної лексики, відмовляючись від слів *man*, *woman* на користь *person*, *people* (ex. *chairman* → *chairperson*, *laymen* → *lay people*, *the common man* → *the average person*, *policeman* → *police officer*, *mankind* → *humanity*).

Схожа тенденція охоплює слова, що характеризують фізичні й розумові особливості людини (ex. *short* → *vertically challenged*, *fat* → *horizontally gifted*, *blind* → *visually impaired*). Показовою в Америці стала зміна на законодавчому рівні терміну «*mental retardation*» (укр. розумова відсталість) на вираз «*intellectual disability*» (укр. розумове порушення), що зафіксовано у «Законі Рози» від 5 серпня 2010 року (*Rosa's Law, August 5, 2010*). У свій час (у 1950-ті роки) термін «*retarded*» (укр. відсталий) офіційно замінив слово «*moron*» (укр. ідіот), але так і не позбавився важких суб'єктивно-оцінних відтінків. У звичайній розмові, зневажливих фразах слово «*retarded*» вживали для приниження і образи як осіб, що мають, так і для тих, хто не мають інвалідності [3].

Але, остання зміна термінів (*mental retardation* → *intellectual disability*) стала причиною суперечки серед вчених, лікарів дослідників. Проблему пов'язують із необхідністю клініцистів залишати й використовувати термін «*mental retardation*» для визначення точного діагнозу з характерними причинами, патогенезом, типовими зовнішніми проявами і специфічними структурними порушеннями. Натомість, вираз «*intellectual disability*» не визначає хворобу або ваду, а, скоріше, клінічний стан, характеристику порушень стану здоров'я [1]. Але усі учасники дискусії погоджуються, що у межах загальноживаної лексики – у політиці, адміністративній та законодавчій діяльності – перевагу однозначно слід надавати терміну «*intellectual disability*» [2].

Процеси реформування системи освіти для осіб з особливими освітніми потребами зумовили зміни термінологічної номінації і в українській мові. Український парламент ухвалив законопроект, згідно з яким у 44 законах змінив термін «інвалід» на «людина з інвалідністю». Так, терміни «дитина-інвалід» було замінено, відповідно, на «дитина з інвалідністю». У постанові Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 р. № 585 слова «які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» замінено словами «з особливими освітніми потребами»; слова «розумово відсталіх дітей» замінено словами «дітей з порушеннями розумового розвитку». Так, у фаховому мовленні дефектолога відбулися наступні зміни : діти-інваліди → діти з інвалідністю, аномальні діти → діти з особливими освітніми потребами, діти з вадами розвитку → діти з психофізичними порушеннями, розумова відсталість → інтелектуальні порушення і т.і. Такі зрушення однозначно матимуть позитивні наслідки для суспільства, адже, наприклад, відмова від слова «відсталість», що несе значення невідворотності на користь терміну «порушення», що припускає можливість корекції, або відновлення

допоможе дітям відчувати себе більш впевнено в суспільстві, знімаючи стереотип «дефективного», «аномального».

Отже, професійне мовлення дефектолога перебуває на етапі становлення, унормування. Саме тому студентам, що вирішили присвятити себе роботі з дітьми з психофізичними порушеннями, необхідно постійно досліджувати, аналізувати, контролювати та доречно використовувати мовний матеріал, правильно вживати фахову лексику.

### **Література:**

1. Carulla L. Intellectual developmental disorders: towards a new name, definition and framework for “mental retardation/intellectual disability” in ICD-11 /L. Carulla //World Psychiatry. – 2011. – 10(3). – P. 175 –180.
2. Carulla L., Bertelli M. 'Mental retardation' or 'intellectual disability': time for a conceptual change. /L. Carulla, M. Bertelli // Psychopathology. – 2008. – 41(1). – P.10 – 16.
3. “Rosa's Law”. Washington, D.C.: U.S.G.P.O. 2010. Retrieved from <https://www.govinfo.gov/content/pkg/CRPT-111srpt244/pdf/CRPT-111srpt244.pdf>

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИКОРИСТАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**І. М. Дабагян, Л. М. Сереброва**

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Професії, в яких може бути потрібним знання іноземної мови, дуже різноманітні. В залежності від обставин може бути необхідним різний обсяг знань. Професійна діяльність може здійснюватись зрізною періодичністю, можуть бути потрібними знання усіх аспектів іноземної мови або тільки деяких, наприклад, переважно тільки усного або письмового мовлення, пасивне або активне володіння мовою, знання поряд з загальноживаним лексичним матеріалом також і спеціальної термінології відповідних галузей, а також знання особливостей спеціалізованих текстів.

Професійне знання іноземної мови відрізняється від знання з загальноосвітніми цілями. Безперечно, в деяких випадках для розв'язання професійних задач може бути потрібним елементарне знання іноземної мови, навіть знання декількох комунікативних фраз. Але в інших сферах діяльності для виконання роботи та для досягнення успіхів може бути потрібним більш глибоке знання іноземної мови. Тому в процесі навчання у спеціалізованих навчальних закладах та в процесі самостійної професійної діяльності може бути потрібним спеціальне додаткове вивчення мови, а також формування мовних навичок,

необхідних для розв'язання складних професійних задач або для покращення, полегшення, оптимізації процесу праці [напр., 2].

Знання іноземної мови здобуваються в процесі вивчення іноземної мови в загальноосвітніх та спеціалізованих закладах освіти, а також розширюються та поглиблюються під час професійної діяльності. Однак навіть знання, засвоєні за програмою спеціалізованого навчального закладу, та знання, накопичені в процесі практичної професійної діяльності можуть бути недостатніми для деяких робіт і професій. Орієнтація на знання іноземної мови на рівні середнього представника (носія) такої мови як рідної також не завжди задовольняє професійні потреби фахівця. В деяких випадках потрібним може бути знання деяких елементів мови на рівні стійких навичок. Під навичкою ми розуміємо у цій роботі комплекс автоматизованих вмій, здобутих в процесі тривалого свідомого повторення відповідних дій (інформації) в процесі вправлення (тренування). Стійкі навички можуть бути дуже корисними у професійній діяльності. Але формування складних навичок може бути пов'язано у тих, хто навчається, з певними проблемами. Тому особам, які бажають сформувати складні навички у використанні іноземної мови та в інших видах діяльності, потрібно мати певні уявлення про особливості формування навичок. Формування складних навичок дещо незвична діяльність для багатьох, хто навчається, оскільки така діяльність може бути пов'язана з багаторазовим "механічним" повторенням однієї і тієї ж інформації (дії). Тому в першу чергу потрібно визначати конкретний матеріал, який підлягає засвоєнню на рівні стійких складних навичок. В процесі формування навички студент не завжди бачить (відчуває) безпосередній результат. Повторення може здійснюватись протягом кількох днів, але стійкий результат може бути ще не відчутний. Тим більш, відомо, що в процесі формування навичок у деякі періоди може спостерігатись навіть зменшення досягнутих показників, а іноді показники можуть бути нижче вихідних показників [1, с. 200-205]. Потрібно знати, що це одна з особливостей отримання навички. Потрібно продовжувати тренування. У випадку стійкого регресу або відсутності прогресу слід, однак, зробити перерву або подумати про внесення змін у порядок тренування. Такі пропозиції можуть внести інша людина, разом з якою здійснюється тренування або викладач-консультант. Відомо також, що навички з'являються, як правило, не лінійно, а шляхом "озаріння" ("спалаху"), несподівано для того, хто тренується [1, с.26]. Тому необхідним є терпіння та знання особливостей формування навичок. Іноді, якщо довго не бачать результат, вважають, що відсутні здібності, якісь психічні або фізичні якості (координація руху, швидкість реагування тощо).

Безперечно, формування навичок – процес в значній мірі індивідуалізований. В окремих випадках деякі люди можуть досягти відповідні показники значно швидше, ніж інші. Це може залежати як від їх індивідуальних особливостей, від індивідуальних особливостей тренування, а, можливо, вони вже мали якісь інші навички, які допомогли швидше сформувати нові навички. Оскільки процес формування навичок через непомітність результатів на деяких етапах складно

контролювати, слід, особливо якщо відсутній власний досвід формування навичок, звертатись за допомогою до людей, які мають відповідний досвід, які можуть визначити, чи є відсутність прогресу закономірною на певному етапі формування навички, або ж вона пов'язана з неправильним тренуванням або індивідуальними особливостями того, хто тренується. Процес формування навичок може бути в деяких випадках дуже трудомістким, тому слід в першу чергу набувати тих навичок, які вважаються найбільш потрібними у конкретній діяльності.

### **Література**

1. Бернштейн Н. А. Об упражнении и навыке. О ловкости и ее развитии / Н. А. Бернштейн. – М.: ФиС, 1991. – С. 199-234.
2. Як навчати студентів учитись: монографія/ А. П. Огурцов, В. В. Заліщук. – Дніпродзержинськ: ДДТУ, 2009. – 325 с.

## **STRATEGIES OF TEACHING READING SKILLS TO PHILOSOPHY STUDENTS**

**S. Yu. Danilina**

*PhD in Translation Studies*

*Taras Shevchenko National University of Kyiv*

**V. V. Shabunina**

*PhD in Law*

*Taras Shevchenko National University of Kyiv*

It has become common knowledge that a student's academic success at university is directly related to the efficiency of their academic reading skills. Teaching a course of ESP to third- and fourth-year-students of the philosophy faculty of Taras Shevchenko University led us to reviewing usual teaching practices to tailor them especially to the needs of philosophy students. Based on an excerpt from an academic text studied in one of our classes, this paper will offer a practical example of adapting the reading skills normally taught in EFL courses to the classroom of philosophy students.

ESP course taught to philosophy students understandably involves a lot of authentic philosophy texts, "highly demanding in terms of their language complexity and the intellectual requirements that have to be met to understand them" [1, p.115].

Accounting for the fact that language is comprehended through the combination of bottom-up processing (knowledge of lexis and grammar), and top-down processing (knowledge of situational and cultural context, and background knowledge of the topic) [3, p. 41], the common approaches to EFL teaching of reading – pre-teaching unknown lexis and grammar, prediction, guessing from context, etc. – are to be relied on to facilitate understanding of philosophy texts.

Most students who start their ESP course in the third year of studies have never been taught to make predictions about the text and then check them in the text, despite

the fact that forming the information gap builds up a suspense, and solving this riddle stimulates better comprehension of the text and enhances retention of the information. It is therefore essential for philosophy students to think beyond the title of the text, recall the background information about the concept in question, think about philosophers who belong to this movement, etc. As for bottom-up processing, the pre-reading stage should familiarise students with the unknown words and phrases crucial to understand the text, as well as with stylistic devices or instances of intertextuality available in the text. In this case the teacher could elicit the students' background knowledge of the other texts that the text in question refers to, as well as get them to discuss the purpose of using tropes available in the text.

Based on an excerpt from a text on Neo-Thomism discussed in one of our recent classes, the following procedures were offered to students to enhance their comprehension:

*“As to our knowledge of the material world: whatever exists is itself, an incommunicable, individual substance. To the core of self-sustaining reality, in the oak-tree for instance, other realities (accidents) are added—size, form, roughness, and so on. All oak-trees are alike, indeed are identical in respect of certain constituent elements”* [2].

Pre-reading stage: eliciting what students know about Neo-Thomism, the roots and evolution of this philosophical doctrine, and predicting what sort of information is likely to appear in this text. Pre-taught lexis: *incommunicable, core, self-sustaining, roughness, constituent*. The choice of these words is explained by an attempt to predict which of the lexical units, if unknown, could interfere with understanding the text. The adjective *incommunicable* should not be difficult for B1+/B2 students as they are supposed to be aware of its morphological structure, and is offered just to make sure that they have ‘deconstructed’ and understood it properly. The words *core, roughness* and *constituent* lend themselves quite easily to explanation. Out of this vocabulary list the most ‘philosophical’ item appears to be *self-sustaining*, which requires more discussion and acquainting the students with its other possible collocations in both philosophical and normal English.

In case at the post-reading stage the second sentence turns out problematic due to its inverted construction, students could be asked to find the actual subject and verb and re-construct it in a more usual way. Then it could be discussed why the author actually constructed the sentence in this particular way and highlighted how the first phrase (the indirect object *To the core of...*) refers back to the nominal phrase *incommunicable individual substance* from the previous sentence.

As for strategy of predicting the meaning of words from context, this may come in handy for the words of Greek and Latin origin which are often quite guessable. Alongside this vocabulary, one might come across a lot of complicated words whose precise meaning is usually not easy to infer, and furthermore, even vocabulary which might be known to students from general English course could acquire additional connotations rendered to them by a certain author.

A reading activity which is particularly important to develop in philosophy students is making inferences through reading, “since the understanding of these texts implies the ability to make relevant conclusions based on several parts of the text and their logical combination” [1, p.123]. This activity triggers complex cognitive mechanisms, involves their background knowledge of the subject-matter and is therefore inter-related with the students’ core disciplines taught in their mother tongue. Thus, students could benefit from the synergy of skills and competencies taught in both types of classes rather than viewing them as separate entities.

#### **References:**

1. Blagojevic S. Original Texts as Authentic ESP Teaching Material – the Case of Philosophy [Electronic resource]/ Savka Blagojevic // ESP Today, 2013. – Vol. 1 (1). – P. 113-126. – Available at: [https://www.esptodayjournal.org/pdf/vol\\_1\\_1/7.%20SAVKA%20BLAGOJEVIC-%20full%20text.pdf](https://www.esptodayjournal.org/pdf/vol_1_1/7.%20SAVKA%20BLAGOJEVIC-%20full%20text.pdf)
2. Neo-scholasticism // Catholic Encyclopaedia [Electronic resource] / Available at: <https://www.catholic.com/encyclopedia/neo-scholasticism>
3. Thornbury S. An A-Z of ELT / S. Thornbury. – 1st ed. Macmillan Publishers Limited, 2006. – 256 p.

## **ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

**О.Є. Дем’яненко**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського*

Сучасність вимагає від майбутніх спеціалістів високої мобільності, готовності до безперервної самоосвіти і можливості набуття нової спеціальності. В умовах істотних змін соціальних орієнтацій сучасного суспільства все більша увага приділяється кожній особистості як основній соціальній цінності; передбачається така побудова підготовки в сфері освіти, при якій забезпечувалося б індивідуальне проходження всіх етапів безперервної освіти кожним фахівцем у цій галузі.

Соціально-економічні зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві висувають такі вимоги до людини, як гнучкість, комунікабельність, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі. Таким чином, умови життя вимагають від людини швидкої реакції, а інакше, людина ризикує не стати частиною суспільства. Перераховані вимоги, а також соціальне замовлення, виражене в нормативно-регламентуючих документах, які діють в системі освіти України, можна об’єднати одним терміном: «мобільна особистість». Вчені відзначають, що розвитку мобільності особистості можна сприяти в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Вчені виокремлюють три групи вмінь особистісної мобільності: 1) психологічні вміння – здатність людини спостерігати за своїми діями та вчинками, аналізувати й оцінювати їх, проектувати й змінювати свою життєдіяльність, активність у саморозвитку та самовдосконаленні; 2) соціальні уміння – здатність знаходити шляхи взаємодії з навколишнім світом, мислити в порівняльному аспекті, вміння спілкуватися та володіння спеціальними технологіями міжособистісного спілкування, ділової розмови, попередження та подолання конфліктних ситуацій, самопрезентації; 3) когнітивні вміння – здатність знаходити та використовувати нові знання на основі інтересу до пізнання й усвідомлення недостатності наявних знань, що мотивують людину до самоосвіти протягом усього життя [5, с. 10].

А.О. Артюшенко визначає особистісну мобільність як здатність людини в результаті аналізу зовнішніх умов приймати оптимальні рішення, свідомо активізувавши власні можливості й здібності [1, с. 10]. Проте, таке трактування актуальне й для студентів, яким також необхідно приймати оптимальні рішення в сфері освіти.

Л.В. Горюнова вважає, що професійна мобільність – це властивість, спрямована на перетворення себе і навколишнього середовища відповідно до тенденцій розвитку. У роботах науковця професійна мобільність розглядається в трьох аспектах: як якість особистості, як діяльність людини і як процес перетворення людиною самої себе і навколишнього середовища [2].

Під професійною мобільністю О.А. Кіпіна розуміє динамічну характеристику особистості, що виражається в здатності успішно адаптуватися до умов, що змінюються, готовності здійснювати саморозвиток і самореалізацію у професійній діяльності, перебудовувати (коригувати) свої дії [4]. Дійсно, сучасний світ змінюється досить швидко й найголовніше для людини встигнути адаптуватися не тільки в професійному плані, а й у всіх аспектах життєдіяльності.

На думку Ю.Ю. Дворецької, професійна мобільність як механізм адаптації особистості взаємопов'язана з процесом суб'єктного становлення особистості та має різні рівні вираження, які певним чином корелюють з такими характеристиками суб'єкта, як активність, самодетермінація, саморегуляція, саморозвиток, самовдосконалення. Професійна мобільність особистості – це механізм адаптації, що дозволяє людині управляти ресурсами суб'єктності та професійною поведінкою [3, с. 4-10].

Формуванню професійної мобільності майбутніх фахівців сприяє така організація процесу навчання, при якій створюються умови для розвитку показників в структурі професійної мобільності, здійснюються зміни змістовного і процесуального характеру, сукупність яких, імітуючи види професійної діяльності, забезпечує майбутньому фахівцю індивідуальний шлях розвитку складових мобільності адекватно структурі адаптивності, прийнятої за здатність організму і психіки людини змінюватися відповідно до впливу на нього факторів зовнішнього середовища. Системний характер професійної підготовки вимагає виділення



особистісно-орієнтованого, а також системного підходів як методологічної основи процесу моделювання освітнього простору.

Можна констатувати, що до сучасного фахівця ставляться принципово нові вимоги, для реалізації яких необхідні якісні зміни структури, змісту, організаційних форм системи підготовки майбутніх спеціалістів, в цьому випадку розробка освітнього середовища закладу вищої освіти, його дидактичних можливостей робить певний внесок у вирішення цього завдання.

Отже, розвиток професійної мобільності студентів/майбутніх фахівців стає необхідним у процесі їх підготовки для успішного входження в постійно мінливий соціум. Успішне вирішення проблеми щодо розвитку професійної мобільності студента можливе при цілеспрямованому комплексному системному підході. Розвиток професійної мобільності можна розглядати як мету, результат, засіб в підвищенні професійної компетентності студентів. Розробка педагогічної системи, спрямованої на використання освітнього середовища як засобу розвитку професійної мобільності студентів, буде мати успіх за умови, якщо базується на принципах альтернативності, багатофункціональності та інтегративності. Процес розвитку професійної мобільності студентів поетапний, зміст етапів діяльності педагогів і студентів відрізняється за цільовими установкам.

#### **Література:**

1. Артюшенко А.О. Особистісна мобільність як довільне управління поведінкою і діяльністю / А.О. Артюшенко // Педагогика, психология и мед.-биол. проблемы физ. воспитания и спорта. – 2011. – № 8. – С. 6–11.
2. Горюнова Л.В. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста / Л.В. Горюнова // Изв. высш. учеб. заведений. Поволжский регион. – 2007. – № 1. – С. 63–68.
3. Дворецкая Ю.Ю. Психология профессиональной мобильности личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. / Ю.Ю. Дворецкая. – Краснодар, 2007. – 23 с.
4. Кипина О.А. Профессиональная мобильность педагога / О.А. Кипина // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 1. – С. 81–84.
5. Котмакова Т.Б. Формирование личностной мобильности как профессионального качества будущего специалиста в процессе обучения в вузе: автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / Т.Б. Котмакова. – Хабаровск, 2011. – 20 с.

## ESP WRITING FOR FUTURE IT SPECIALISTS

**N. I. Dychka**

*PhD, associate professor*

*National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"*

The entry of Ukraine into the European educational space and the expansion of international relations encourage society to prepare highly skilled IT specialists who speak English on the professional level. It leads to significant changes in qualification requirements, in pedagogical theory and in teaching practice of technical specialties' students.

According to the reviewed educational qualification characteristics, and educational programs the graduates that acquire speciality in the field of IT must have practical knowledge in ESP within professional topics, including writing communication. The students of IT-specialties have to write reports on professional topics, resume, letter of application, fill in the forms, write articles, abstracts, thesis, prepare professional correspondence, business letters, memos, technical documentation, technical manuals, academic essays. The Graduates in IT sphere have to be able not only to communicate but also to create a technical documentation in English for the developed software, in particular, to write Software Requirements Specifications (SRS).

The educational programs state that IT-graduates must have knowledge in such professional activity aspects: consultation on IT, software creation, data processing, work with databases, searching and processing of electronic texts posted on the Forum of professional societies, professional electronic publications, online workshops, discussing production issues with colleagues, administration, customers on terms as direct communication and communication by means of e-mail, forum, instructions, posts, reports, producing reports, presentations and documents. The research has revealed the importance of such a technical legal documents as SRS in the field of IT.

The above mentioned confirms the needs for students of IT-specialties to be professionals in ESP writing. It stresses the importance of teaching students writing technical documentation in English. The creation of any software starts with the writing and signing between the customer and the developer technical documents. Thus, according to the needs of students of IT-specialties for their future professional activity such skill as the creation of English technical documentation in accordance with international standards should be added.

For the students' ability to demonstrate listed actions relevant skills should be formed: skills of writing techniques, lexical and grammar skills and skills of using linking words. Following O. B. Tarnopolsky we believe that the main skills of IT-specialties' students in ESP writing should be the skills to express their own thoughts in full compliance with the genre features of a written document and the sociocultural requirements of English society. The ESP writing is the writing used for professional purposes.

The survey has been conducted in the three IT companies of Ukraine, which confirmed that the creation of technical documentation, namely writing Software Requirements Specification (SRS), is of great importance. “Software Requirements Specification – a technical document which specifies the requirements for the software, includes the purpose, objectives, a set of use cases describing system behavior and user interaction with the software and also nonfunctional requirements” [2, 3].

Analysis of current requirements for teaching ESP writing IT specialties, a survey of IT companies’ experts, a survey of teachers and students about the difficulties they face while studying English writing showed the prevalence of problems associated with the techniques of writing, linguistic form, the content and form of training. The analysis of the textbooks showed their lack of focus on the formation of professional competence in ESP writing.

The desire of IT students to carry out an independent self-study work in combination with the classroom work and the key role of such an important task as writing SRS for a Bachelor project make English lessons more effective. Received results of a research work have confirmed the urgent need to develop methods of teaching ESP writing future IT professionals on the materials of English SRSs that will meet the current trends in education and information technology.

## **Literature**

1. English for Specific Purposes (ESP) Program(2005). К .: Lenvit, 119 p.
2. IEEE Recommended Practice for Software Requirements Specifications (IEEE Std 830-2008). [Electronic resource]. – Mode of access: <http://ieeexplore.ieee.org>.
3. Sulema, E. S. (2011). Diploma projects in the areas of „Applied Mathematics“, „Computer engineering“, „Software Engineering“: Teaching Guidances. – Kyiv: NTUU „KPI“, 224 p.

# **ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ СПРЯМОВАНИХ НА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ**

**О. М. Єфімова**

*кандидат педагогічних наук,*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Розробка та запровадження інноваційних педагогічних технологій, застосування інтерактивних форм навчальних занять у військовій освіті дає можливість: здійснити системний, комплексний підхід до організації педагогічного процесу, досягти синхронності та злагодженості всіх його елементів і, як наслідок,

– підвищити його ефективність; поліпшити управління педагогічним процесом, його планування та прогнозування кінцевого результату; забезпечити системний підхід до змісту військової освіти, адаптацію педагогічного процесу до психологічних, фізіологічних та індивідуальних особливостей курсантів; краще використати можливості інформатизації освіти, сучасні досягнення педагогіки, психології, дидактики, інформатики, та ін. [2, с. 284]. Співпраця України та її Збройних сил з міжнародними організаціями у галузі військової діяльності постійно поширюватиметься та поглиблюватиметься, що потребує розвитку іншомовної комунікативної компетентності в професійній сфері спілкування, яка дає змогу майбутнім офіцерам спілкуватися із зарубіжними фахівцями про проблеми які відбуваються у вітчизняній та світовій військовій галузі. Роль іноземних мов у професійному становленні майбутніх офіцерів має домінуючу величину з проекцією на розвиток комунікативних умінь, а звідси – професійно-комунікативної компетентності. Саме іноземна мова – у порівнянні з іншими навчальними дисциплінами – характеризується унікальною властивістю. Вона виражається у підготовці майбутніх офіцерів до ефективного мовленнєвого спілкування. Цей вимір визначається вмінням адекватно висловлювати власні думки та розуміти думки співрозмовника у реальних ситуаціях [1, с. 169]. Важливим моментом є інтерактивність у навчанні. Суть інтерактивної моделі підготовки полягає у: встановленні зв'язку викладач-курсант під час практичних занять, так і у години самостійної підготовки; підвищення пізнавальної активності майбутніх офіцерів; розвиток творчих здібностей та мислення; активного самостійного використання курсантом навчального матеріалу, у прийнятному для нього темпі пройти курс навчання, чи повернутися до тих тем, які залишилися менш засвоєними. Формування професійно-комунікативної компетентності, що дозволяє фахівцям кваліфіковано судити про явища в обраній ним сфері діяльності, є необхідним кваліфікаційним базисом випускника в системі вищої військової освіти. При цьому важливою умовою формування професійно-мовленнєвої компетентності у процесі вивчення іноземної мови виступає створення в ході аудиторних занять, а також у процесі самостійної роботи курсантів проблемних ситуацій, адекватних майбутньої професійної діяльності. Використання технологій проблемного навчання повинно дозволяти набути досвіду поводження зі знаннями та їх доцільного застосування.

Підсумовуючи зазначене, можна констатувати, прогрес інформаційно-комунікаційних, інноваційних технологій зробив актуальним їх впровадження в навчальний процес та загальну модернізацію системи освіти. Домінуюча причина такої уваги полягає в розумінні того, що найважливішою цінністю та основним капіталом сучасного суспільства є людина, здатна до пошуку та засвоєння нових, інноваційних знань, прийняття виважених рішень, як на перспективу, так і в екстремальних умовах. Саме освіта покликана сприяти формуванню інтелектуального потенціалу нації, всебічному розвитку особистості, стати могутнім чинником розвитку духовної культури нації [3].

## **Література:**

1. Гришкова Р.О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: монографія / Р.О. Гришкова. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 424 с.
2. Телелим В.М. Військова освіта: актуальні проблеми підвищення якості підготовки фахівців / В.М. Телелим, Ю.І. Приходько // Матеріали міжвідомчої науково-практичної конференції 16 грудня 2015 року / За загальною редакцією В. М. Телелима – К.: НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2016. – С. 282 – 285.
3. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013.

## **TEACHING CADETS IN MIXED-ABILITY GROUPS**

**S.A. Zhytska**

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

The concept of teaching foreign languages in the system of higher education of the defense and security sector of Ukraine determines the achievement by higher military educational institutions cadets of a certain level of communicative competence necessary for successful communication with colleagues from different countries performing professional tasks and participating in joint military exercises, scientific conferences and other events. Nevertheless, the achievement of this goal is influenced by various factors. One of them is the level of cadets training as well as their peculiarities while learning a foreign language. Although cadets are divided into groups according to the results of the placement testing, their level of training remains different. The experience of teaching a foreign language at the military institutions shows that there are always cadets with different levels of basic training and individual characteristics, which cannot always be detected with the teacher's initial acquaintance with the cadets.

In practice, teachers encounter groups, where cadets not only have different levels of foreign language proficiency and background knowledge but also different interests, attention, motivation, learning styles, types of intelligence, physiological and psychological characteristics, the perception speed, different maturity and life experience [2]. Due to such differences, the students respond to learning material and learning methods individually. Very often, the opportunity to consider all the factors in the distribution of students in subgroups is limited.

Problems of teaching in a mixed-ability group attract the attention of teachers, scientists, and supervisors. The main problems we deal with in our practical work we consider selection or development of appropriate materials for all cadets with different levels of language training, how to provide every cadet with efficient learning tasks, support the motivation of all the cadets and bring them to tasks performance, maintain discipline in the group. In order to overcome these problems teachers should involve all

the senses, different learning styles. and abilities, help cadets to create their own portfolio and record their individual progress, to encourage the collaboration of cadets and improve their communication skills.

Penny Ur noted that in mixed-ability groups, teachers might face such issues as discipline, motivation, effective learning for everyone, materials, knowledge of individual characteristics, the participation of cadets, and correction [3]. Teachers need to have a number of strategies to manage mixed-ability groups. We can state that needs analysis is the best way to determine how to teach the cadets more effectively. After that, you can plan follow-up activities and discuss them with your cadets, which will help you organize the collaboration with the group.

The teacher can assist cadets with a lower level of proficiency using different means, namely: to give clear instructions using gestures to make sure that all cadets understand the problem; ask them or stronger cadets to explain the task in their native language; give time for reflection and note-taking of answers before speaking; decrease the number of words in writing and speaking tasks; provide examples of writing tasks; pre-teach vocabulary using visualization; to recommend the use of dictionaries when reading and printed records while listening; do not try to correct all errors in order to avoid disappointment of the cadets.

We can suggest cadets explain their ideas, feelings, use their experience in by means of personalization of tasks, which, in turn, will increase the cadets' motivation, will create a meaningful environment for the individual cadets and a positive environment in the group. Games, talk shows, quizzes, contests, debates, drama provide and maintain the interest of cadets in studying English. During the game/discussion/competitions, the fluency of the cadets' speech but not the accuracy is in focus.

Thus, various groups' types, the benefits, and interests of cadets, the materials of the corresponding levels, will motivate cadets who learn English, attract all cadets to work at the lesson and ensure their progress. We believe that flexible management of the group (individual work, work in pairs and different types of groups), clear to all cadets instructions, determination of different goals in accordance with the initial level of cadets, appropriate supplementary materials, open-ended tasks and individual additional exercises for higher-level cadets are the factors that will allow all cadets to achieve the best results in learning a foreign language.

### **References:**

1. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Longman: Pearson Education Limited, 2007. – 127 p.
2. Tice J. The mixed-ability Class: Handbooks for teachers / J. Tice. – Richmond Publishing, 1997. – 96 p.
3. Ur P. A Course in Language Teaching / P. Ur. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 302 p.

## THE IMPACT OF NEW TECHNOLOGIES ONTO ELT

**В.В.Журавель**

доцент

*Національний університет оборони України*

With the current innovative technology and easy access to information, present generation learners are fundamentally different from past generation learners. According to Prensky (2001:2), people who grew up with technology around them are called 'Digital Natives' for "our students today are all 'native speakers' of the digital language of computers, video games and the Internet" (Prensky *ibid*: 1). People who grew up in a different world and have later adapted, sometimes with difficulty, to the new digital world are called 'Digital Immigrants' as he defines "Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are Digital Immigrants." (Prensky *op.cit.*).

New technologies advance very rapidly and penetrate in all the spheres of our lives including learning. Our students talk of webinars, podcasts, chats and showrooms, social networks, Google disks & torrent, Skype and OOVVOO, social networks such as Facebook, Twitter, Linked-in, Google+, WAYN, and many more. The term of *Computer mediated communication (CMC)* appeared.

For Warschauer (2001: 207) CMC refers to "reading, writing and communication via networked computers". He pinpointed the types of CMC as synchronous "whereby people communicate in real time" or asynchronous "whereby people communicate in a delayed fashion by computer, e.g. by email" (Warschauer *op.cit.*). Synchronous CMC encompasses text-based instant messaging, Internet Relay Chat (IRC) or simply chat, and multiuser virtual realities while asynchronous CMC subsumes text-based email, bulletin boards, newsgroups, forums, blogs and wikis.

Social Network Sites (SNSs) are examples of CMC and they have attracted millions of Internet users, many of whom have incorporated these sites into their daily practices. Facebook (FB), the most popular SNS, serves a huge online community. According to FB (2016), 1.59 billion monthly active users as of December 31, 2015. Its feature of allowing its users to post information and comments, chat with others, as well as collaborate within the system is worth investigating in ESL/EFL, especially in the area of reading/writing.

Of course not all military students are so advanced in information technology, frankly speaking, we have more of 'digital immigrants' than 'digital natives' in each group. Nevertheless even this comparatively small number of "digitally-oriented" students allows to implement some innovative technologies in the teaching process in order to make it more effective and efficient.

On-line Courses have been introduced recently to the Distance learning student officers of the National Defence University of Ukraine named after Taras Shevchenko

(NDU) in order to facilitate their learning providing all study materials, tasks and thus more thorough self-preparation. Tutorial support is also provided via the virtual learning environment of any electronic means.

The access to the Distant Learning Platform is available to reach from not only desktop computers and laptops, but also from tablets and smart phones. The course of English Military Terminology has been suggested also as a part of Blended Learning Programme to the students of regular English courses for the military personnel of the General Staff and the Ministry of Defence of Ukraine. Apart of this we use widely Viber, Google Disk and email services with selected groups which though is more of a recommendation than requirement.

One more innovation is the use of SNS, namely Facebook, to support and encourage self-study of the students during, and, what is more important, after they finish the course. The page called " Let's English" was initiated by a class of ELT students who were learning English as a part of their professional development plan and intended not only to master the language for a higher level certificate and possible job promotion, but to maintain the level reached at the University after graduation. With the time the target audience of "Let's English" grew to include former, current and potential students of ELT courses at the NDU as well as a number of internet surfers willing to improve their English. The administrator and moderators of the page post various learning materials which might help refresh grammar and enlarge vocabulary, links to useful sites which might encourage developing skills (like Ted's talk), experiences of famous polyglots, English teachers and methodologists with useful advice on language learning. Page visitors respond appropriately Created in the end of 2016, the Page has already about 600 fans and followers who are on average between 25-45years old, 65% are female, about 3/4 live in Ukraine.

### **References:**

1. Facebook (2016) 'Key facts'. Available from: <http://newsroom.fb.com/Key-Facts>
2. Prensky, M. (2001) 'Digital natives, digital immigrants'. *On the Horizon* 9/5: 1-6.
3. SocialTimes (2014) 'Facebook statistics'. Available from: <http://socialtimes.me/stat/>
4. Warschauer, M. (1997) 'Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice'. *Modern Language Journal* 81: 470-481.



# ПРОБЛЕМА ВІДБОРУ ТЕКСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ

**В.Д. Ігнатенко**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*Білоцерківський національний аграрний університет*

Ефективність навчання письмового перекладу значною мірою залежить від вирішення проблеми відбору навчального матеріалу, зокрема текстів оригіналу, які використовуються з навчальною метою. Проблема відбору текстового навчального матеріалу у контексті навчання письмового перекладу набуває особливої методичної значущості, оскільки письмовий переклад – це діяльність, спрямована на створення вторинного тексту. Текст одночасно виступає об'єктом перекладацької діяльності та одиницею навчання перекладу. Зауважимо, що об'єктом перекладу може фактично стати будь-який текст, однак не кожен може розглядатися як одиниця навчання. Окрім того, текст виступає єдиним і основним видом навчального матеріалу, тому має максимально відповідати вимогам, що узгоджуються з цілями навчання. У зв'язку з цим, важливо визначити принципи та критерії відбору наукових статей аграрного профілю для навчання письмового перекладу.

Критерії відбору текстів розуміємо як основні ознаки, що стосуються змісту, структури й обсягу, за допомогою яких визначається доцільність їх використання або невикористання у якості навчального матеріалу.

Традиційно відбір текстового навчального матеріалу пов'язується з певними принципами, під якими Б.А. Лапідус розуміє вимоги до якості одиниць відбору, що співвідносяться з вихідними положеннями відбору [5, с. 31]. Такі принципи, з одного боку, мають спиратися на загальні положення про відбір навчальних матеріалів та визначення змісту навчання, обґрунтовані багатьма провідними методистами, серед яких: І.Л. Бім, Н. Ф. Бориско, Б.А. Лапідус, Ю.І. Пассов, Н.К. Склярєнко та ін. З іншого боку, вони повинні враховувати специфіку того виду мовленнєвої діяльності, якого навчають.

У процесі відбору матеріалів для навчання письмового перекладу М.П. Брандес і В.І. Провоторов вважають, що необхідно враховувати наступні принципи: комунікативної необхідності та достатності, тематичного відбору, доступності відібраного матеріалу для його засвоєння [2]. Принцип тематичності полягає в обмеженні відбору матеріалів рамками певних тем. Згідно з принципом комунікативної необхідності і достатності відбирається такий навчальний матеріал, який має комунікативну цінність для успішної опосередкованої міжкультурної писемної комунікації. Принцип доступності і посиленості полягає у тому, що відібраний навчальний матеріал повинен відповідати рівню знань, навичок та вмій студентів та враховувати відведені терміни навчання. Це означає, що тексти мають відбиратися таким чином, щоб вони були максимально спрямовані на формування

тих навичок та вмінь, якими студенти повинні оволодіти на певному етапі за певної кількості годин.

Вважаємо за доцільне, поряд із принципами, визначити критерії відбору текстів для навчання письмового перекладу, спираючись на визначені науковцями критерії відбору текстів для навчання читання. Таке уподібнення письмового перекладу з процесом читання можна пояснити тим, що основою як читання, так і письмового перекладу є перцепція / читання як початковий етап реалізації цих видів мовленнєвої діяльності. Крім цього, слідом за Ю.М. Бирюковою і Н.М. Гавриленко вважаємо, що читання присутнє на різних етапах виконання перекладу і при цьому спрямоване на розуміння й інтерпретацію іншомовного тексту з ціллю наступного створення тексту на мові перекладу [1; 3].

Відповідно нами було виокремлено наступні критерії відбору текстів, які слугують першоджерелом / текстом оригіналу для письмового перекладу: автентичність, урахування предметних знань студентів, жанрова достатність і репрезентативність основних жанрів, перекладацька цінність.

Важливим для навчання перекладу серед інших критеріїв є критерій перекладацької цінності. Даний критерій був виведений Т.Д. Пасічник [6] із твердження В.Н. Комісарова про те, що навчальні матеріали повинні бути цікавими для перекладу, містити типові перекладацькі проблеми, бути основою для розвитку перекладацьких умінь [4, с. 349].

Таким чином, при дотриманні вище описаних принципів та критеріїв відбору текстів для навчання письмового перекладу можна забезпечити максимальну ефективність використовуваного матеріалу, який забезпечить успішне формування компетентності майбутніх перекладів у письмовому перекладі.

### **Література:**

1. Бирюкова Ю.Н. Принципы и содержание обучения переводческому чтению научно-технических текстов будущих переводчиков в области информатики и информационных технологий / Ю.Н.Бирюкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2015. № 5 (47): в 2-х ч. – Ч. I. – С. 36-41.
2. Брандес М. П. Предпереводческий анализ текста : [Учеб. пособие для студ. Вузов, обуч. По спец. «Лингвистика и межкультурная коммуникация»]. / М.П.Брандес, В.И.Провоторов. – М. : НВИ – ТЕЗАУРУС, 2001. – 223 с.
3. Гавриленко Н.Н. Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации : монография / Н. Н. Гавриленко. – М. : РУДН, 2008. – 175 с.
4. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
5. Лапидус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе: учебное пособие / Б. А. Лапидус. – М.: Высшая школа, 1986. – 144 с.
6. Пасічник Т. Д. Методика навчання майбутніх філологів писемного двостороннього перекладу комерційних листів: автореф. дис. на здобуття наук.

ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / Т. Д. Пасічник. – К., 2011. – 22 с.

## **ІНТЕРВ'Ю ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ**

**К.В. Ковінько,**

*викладач англійської мови,*

**Ю.Ф. Шарун,**

*доцент кафедри англійської мови*

*Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна*

В сучасному світі володіння англійською мовою посідає провідне місце в усіх сферах життєдіяльності людини, у зв'язку з цим виникає необхідність пошуку найбільш ефективних шляхів формування вмінь англomовного професійно-орієнтованого говоріння студентів, що здобувають освіту журналістів. Серед таких шляхів, ми визначаємо *новітні технології навчання*. Дослідники цього питання називають технології навчання сукупністю прийомів, дій, які виконуються у певній послідовності та допомагають реалізувати методи навчання, які забезпечують реалізацію певного підходу до навчання [1, с. 75].

Для журналістів досить успішною та корисною є технологія «Інтерв'ю», що водночас формує як професійні навички спілкування, так і англomовну комунікативну компетентність. Ця технологія має на меті формування наступних навичок:

1. Управління мовною діяльністю майбутніх інтерв'юєрів в процесі виконання вправ для досягнення високого рівня якості усного мовлення.

2. Індивідуалізацію навчання з урахуванням рівня освіченості студентів на основі результатів діагностичного інтерв'ю та індивідуального підходу до студентів, допомоги їм, визначення темпу роботи, засобів, форм і прийомів навчання.

3. Самоврядування студентів за допомогою комунікативних стратегій і тактик проведення інтерв'ю.

Викладач має створити сприятливі умови задля практичного застосування цих навичок. Треба правильно обирати теми, враховуючи інтереси та професійну спрямованість студентів, а також актуальність та новизну обраних тем для спілкування. Також важливо мати додатковий матеріал, наприклад, словники, картки зі списком питань, олівці для нотаток, тощо. Викладач розподіляє учнів на пари або групи та визначає тему для інтерв'ю. Далі учні працюють спочатку самостійно, що допомагає їм розкритися, оскільки спілкування між

одногрупниками проходить більш невимушено, а потім вони мають змогу виступити перед аудиторією з рольовою грою.

Така комунікативна методика дозволяє студентам краще оволодіти навичками усного мовлення та жанром інтерв'ю. Таким чином активно використовується рольова гра, як одна з успішних технологій формування англосовної професійно-орієнтованої комунікації майбутніх журналістів.

### Література:

1. Новые педагогические технологии в системе образования: [Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, В. М. Моисеева, А. Е. Петров ; Под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

## КОМУНІКАТИВНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРАКТИКУМІВ АВТОРА

**В.С. Ковтун**

*старший викладач кафедри німецької мови*

*Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана*

**Keywords:** *German teaching as a foreign language; communicative approach; communicative focus; learning/teaching aims and instruments; multiple choice method; a linear information flood; communicative process; communicative behavior; computer-aided interactive tutor.*

**Abstract:** *The theses deal with the communicative aimed teaching of German dialogue speaking. Its author explains his meaning that the modern communicative approach requirements need modern learning/teaching aims and instruments. The author proposes as a solution of this problem his computer-aided interactive tutors and gives two examples of their using.*

1. Комунікативний підхід є наріжним каменем навчання та вивчення будь-якої іноземної мови. Одним з ключових видів письмової та усної професійної й повсякденної комунікації є діалогічне мовлення, яке забезпечує поточний актуальний обмін інформацією між учасниками комунікативного акту.
2. Формування знань, вмінь та навичок студента в екстраполяції на потреби діалогічного мовлення є проблемним елементом як при вивченні іноземної мови так й створенні адекватних цій меті навчальних інструментів.
3. Необхідною функцією реального діалогу є поточне подання інформації та відповідної поточної реакції на неї. Відбувається послідовний обмін репліками (також при обміні, наприклад, СМС). Але в підручниках студент бачить одразу

увесь діалог з «своїми» ще не сказаними репліками та репліками свого партнера, що суперечить лінійному процесу формування висловлення та його сприйняття, інший же варіант на паперовому носії (в підручнику) не вбачається здійсненим.

4. Залучення до цього виду навчальної роботи сучасних ІТ-інструментів вбачається доречним, якщо таке залучення не зводиться до відображення на моніторі комп'ютера того ж таки повного тексту діалогу як й на аркуші паперу.

5. Подальше є відображенням розуміння автором інтерактивності в перенесенні на можливості комп'ютерних програм та реалізації таких засад в комплексних тренувальних вправах (КТВ) комп'ютерних інтерактивних практикумів (КІП) [x x x x] при навчанні діалогічному мовленню.

6. Основною перешкодою створенню ефективних комп'ютерних навчальних інструментів вбачається неузгодженість їх дидактичного та програмуючого компонентів: дидактичний замисел «заганяють» у прокрустове ложе алгоритмів, розроблених програмістом, якій, нажаль, не розуміється на дидактичних потребах. Про домінантність дидактичного в такому програмному продукті мріяти не слід.

7. Створення КІП для вивчення/навчання іноземної мови «одними руками», тобто викладачем та програмістом в одній особі, знімає проблему, описану в тезі 6. Розробка спеціальних, часто працемістких, програмних рішень для специфічних дидактичних задач, переформатування конкретних дидактичних підходів з урахуванням меж можливостей техніки та програміста плинуть шляхом пошуків, спроб та помилок, не просто паралельно, а в дидактично-програмній єдності. Дидактичні потреби стають діючою домінантою.

8. Викладене вище пояснює відмову автора від методу множинного вибору (multiple choice). Розроблені для КІП [1-4] алгоритми уможливають навчання, дуже подібне реаліям мовлення, також й в такому суттєвому його компоненті, як діалог.

9. Наприклад, у КТВ 9 «Банківський переказ - Гроші подорожують світом» групи 2 «Фінансові інститути країни та їх функції» теми 4 «Гроші. Бюджет. Біржа. Міжнародна кооперація» КІП 4 [4] з завданням на розвиток навички вживання особових та присвійних займенників, фактичний основний наголос зроблено на розвиток діалогічного мовлення. Спілкуючись з програмою, студент веде рольову гру за обох співрозмовників; зміщення змістовних та формальних акцентів діалогу визначається плином обміну репліками. Робота плине наближено до «живого» діалогу; мовний матеріал є адекватним комунікативній ситуації; відбувається навчання здійсненню реального змістовного та осяжного (по 10 розповсюджених реплік з кожного боку) діалогічного мовлення у життєвій комунікативній ситуації.

10. Досвід використання КІП 1-4 [1; 2; 3; 4] дозволяють твердження про доцільність та ефективність комунікативно орієнтованого навчання діалогічної німецької мови як іноземної на базі його інтерактивних комп'ютерних практикумів.

## Література:

1. Ковтун.В.С. Комп'ютерна програма «Німецька мова для економістів. Інтерактивний практикум. Початковий курс». Інтерактивна навчальна комп'ютерна програма. Свідоцтво по реєстрацію авторського права на твір №20883 від 12.06.2007 р. Державного департаменту інтелектуальної власності МОН України. <http://do.kneu.kiev.ua/webct/homearea/homearea/> (Доступ для зареєстрованих викладачів та студентів КНЕУ /пароль отримують на кафедрі німецької мови КНЕУ/)
2. Ковтун.В.С. Комп'ютерна програма «Німецька мова для економістів. Інтерактивний практикум. Частина II». Інтерактивна навчальна комп'ютерна програма. Свідоцтво по реєстрацію авторського права на твір №45888 від 03.10.2012р., видане Державною службою інтелектуальної власності України. <http://do.kneu.kiev.ua/webct/homearea/homearea/> (Доступ для зареєстрованих викладачів та студентів КНЕУ /пароль отримують на кафедрі німецької мови КНЕУ/)
3. Ковтун.В.С. Комп'ютерна програма «Навчальний посібник - комп'ютерна навчальна програма «Німецька мова економіки для дистанційного навчання. Інтерактивний практикум I». Інтерактивна навчальна комп'ютерна програма. Свідоцтво по реєстрацію авторського права на твір №53441 від 31.01.2014 р., видане Державною службою інтелектуальної власності України.
4. Ковтун.В.С. Навчальний посібник - комп'ютерна навчальна програма для дистанційного вивчення німецької мови "Німецька мова для майбутніх економістів. Інтерактивний практикум II. Поглиблення повсякденного спілкування підприємця". Інтерактивна навчальна комп'ютерна програма. Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір №59260 від 15. 04. 2015 р., видане Державною службою інтелектуальної власності України.

## ПОПУЛЯРНІ СТРАТЕГІЇ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

**Н.А. Козьміна**

*старший викладач*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Однією з переваг інтерактивної форми навчання є групова взаємодія учасників процесу навчання, де кожен проявляє свою активність. Групові методи роботи є каталізатором особистісного розвитку оскільки особистість багатогранно розвивається в груповому контексті, намагається зрозуміти точку зору, аргументи, мотиви поведінки та вчинків інших гравців команди. Формування світогляду відбувається в процесі пошуку інформації, її інтерпретації, аналізу, вмінню оцінити факти та зробити прогноз. Крім того, що кожен з учасників процесу має особисту

точку зору, вміє відстоювати свою позицію, він також вчиться бути терплячим, вміти вислухати інших, вміти переконати або прийняти точку зору опонента, вести діалог, бути корисним, допомагати членам команди вирішувати поставлені задачі. [1]

Для реалізації інтерактивної форми навчання в нашому розпорядженні є багатий арсенал інтерактивних підходів, які можуть бути більш або менш ефективними, залежно від певної ситуації. Звичайно, ці методи та підходи підпорядковуються певним законам, принципам та правилам навчання. Їх діапазон є досить широким і включає творчі завдання, круглий стіл, роботу в малих групах, проектну діяльність, ігри та ситуаційні вправи, інтерактивні лекції, тестування, «мозковий штурм», кейс методи, «smart-дошки», відео та аудіо матеріали, ігрове моделювання, соціальні проекти та поза аудиторні методи навчання. [1]

Підбираючи *творчі завдання*, слід пам'ятати, що вони не повинні мати однозначної відповіді або рішення, мають бути практичними, корисними та актуальними, викликати цікавість та надихати.

Технологія *роботи в малих групах* відноситься до інтерактивних методів навчання і є дуже популярною та результативною. Всі учасники активної спільної навчальної діяльності отримують багато переваг. Для деяких студентів такий вид роботи відкриває можливості зробити свої перші кроки в командній грі, зняти психологічні бар'єри, формувати навички співпраці. Для інших студентів відкривається можливість зайняти лідерську позицію, повести за собою команду, опікуватись більш слабкими її членами, бути терплячими, вчитись дослуховуватись до думки опонентів, тренувати навички співпраці. [3]

Висока ефективність *рольової гри* є безсумнівною. Взнявши на себе ту чи іншу роль, учень спілкується в межах заданої ситуації. Таким чином, рольова гра є ситуативно-керованою формою організації навчальної діяльності. Під час гри знімаються всі психологічні блоки. «Проживаючи» ту чи іншу роль, учень відчуває себе більш розкуто, проявляє свою індивідуальність, формує, розвиває та удосконалює свої мовленнєві навички та вміння. [2]

При *«мозковому штурмі»* приймаються всі відповіді учнів, без їхньої оцінки, стимулюються висловлювання всіх думок та ідей, які записуються на дошці. Весь *«штурм»* займає не більше 5 хвилин. Після закінчення висловлювань треба швидко прочитати все, що записано, проаналізувати, виділити найкращі думки або більш вдалі пропозиції, підбити підсумки. Така форма роботи є доцільною коли необхідно швидко зібрати інформацію про певний предмет, явище, тощо за короткий період часу, зібрати думки зі спірних питань, стимулювати учнів інтенсивно попрацювати, охопивши всі аспекти предмета або явища, що розглядається. [3]

В процесі навчання з використанням інтерактивних підходів студенти вчаться співпрацювати, взаємодіяти в команді, досягати спільної поставленої мети, розвивають свої особистісні якості, вчаться аргументовано висловлювати та

відстоювати свою думку. Процес отримання знань є більш результативним, оскільки він має активний живий характер.

### **Література:**

1. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения. – Мн.: Белорусский верасень, 2005. – 176 с.
2. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 176 с.
3. 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.

## **ДО ПИТАННЯ ПРО ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

**О. Г. Корбут**

*старший викладач*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Сучасне суспільство потребує кваліфікованих фахівців, які здатні діяти як активні суб'єкти професійної діяльності та мають високий рівень комунікативної компетентності, це призводить до необхідності вдосконалення системи вищої освіти. Отже, сучасний студент повинен вільно володіти іноземною мовою та демонструвати високу іншомовну комунікативну компетентність. Таким чином, виникає питання про пошук нових підходів, методів та засобів формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів технічних спеціальностей.

В сучасному світі знання англійської мови відіграє важливу роль. Комунікативна компетентність – це вміння спілкуватися, вона є особливо важливою та означає засвоєння всіх видів мовленнєвої діяльності, культуру усного та письмового мовлення, навички використання мови в різних сферах та ситуаціях спілкування. Сьогодні, в епоху розвитку комунікаційних технологій, знання іноземної мови необхідне кожному, тому дуже важливим є формування комунікативної компетентності у студентів, тобто здатності та готовності студентів спілкуватися іноземною мовою і досягати взаєморозуміння з носіями іноземної мови.

Важливе місце в комунікативній компетентності займають наступні навички: вміння ініціювати та вступати в контакт; вміння сформулювати сприятливе перше враження; вміння ставити питання та відповідати на них; вміння вести розмову,



коротко та точно висловити свої думки; вміння стимулювати співрозмовника уточнити свою позицію; вміння слухати, чути та розуміти, що мав на увазі співрозмовник; вміння забезпечити зворотний зв'язок, тобто донести до співрозмовника, що його почули та зрозуміли; вміння вирівнювати емоційну напругу в розмові або в дискусії; вміння читати та тлумачити невербальні сигнали співрозмовника.

Іншомовна комунікативна компетентність студентів цілеспрямовано формується під час занять за допомогою різних форм та методів роботи. Для розуміння комунікативного підходу викладачу необхідно враховувати принципи комунікативного навчання та їх впровадження на заняттях з англійської мови.

Принцип мовленнєвої активної діяльності передбачає створення проблемних завдань, які сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів та викликають необхідність їх обговорення.

Принцип індивідуалізації можна вважати одним з основних засобів створення мотивації. На заняттях викладачу необхідно враховувати особливості студентів, їх інтереси та вибирати найбільш актуальні теми для обговорення.

Наступний принцип передбачає визнання ситуації як одиниці організації процесу викладання іноземної мови. У процесі навчання не повинно бути жодного твердження, яке не зумовлено ситуацією. Наприклад, викладачу на занятті необхідно створити актуальну проблемну ситуацію: «Якщо ..., то я б ...», студент повинен пояснити хід своїх міркувань та мотивацію своїх дій.

Принцип новизни охоплює весь навчальний процес, його реалізація надзвичайно важлива для успішності комунікативного навчання. Цей принцип полягає в тому, що зміст навчального матеріалу на заняттях з іноземної мови (тексти, вправи) має бути різноманітним. Використання рольових та ділових ігор дає широкі можливості для активізації навчального процесу. Протягом рольової гри створюються умови для спілкування студентів в реальних ситуаціях.

Сучасні принципи комунікативного навчання англійської мови вимагають від викладача врахування таких дидактичних принципів: доступності навчання, врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів, послідовності та систематичності в навчанні. Майстерність комунікативної компетенції передбачає оволодіння іноземною мовою в єдності всіх її функцій: інформаційної, нормативної, емоційної та етикетної. Інформаційна функція передбачає формування навичок продуктивної мови в мовленні та письмі. Функція етикету передбачає формування навичок для сприйняття мови шляхом прослуховування та читання. В процесі реалізації цих функцій вирішуються певні комунікативні завдання та формуються базові комунікативні навички.

Комунікативна компетентність, визначена як значна складова ключових компетенцій та результат сучасної освіти, включає лінгвістичні, дискурсові, соціолінгвістичні та соціокультурні компетенції, а також соціально-особисту інтерактивну складову, що співвідноситься зі співпрацею та толерантністю

студента. Таким чином, формування іншомовної комунікативної компетентності виступає провідною метою у викладанні англійської мови.

### **Література:**

1. Forming the communicative competence of learners at using the communicative technologies in the English lessons [Electronic resource] – Retrieved from: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/235/12045/>
2. The formation of communicative competence during the learning process of the English language [Electronic resource] – Retrieved from: <https://moluch.ru/archive/145/40794/>
3. The Formation of Students' Foreign Language Communicative Competence during the Learning Process of the English Language through Interactive Learning Technologies [Electronic resource] – Retrieved from: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/42407>
4. Problem Methods of Formation of Foreign Language Communicative Competence at the Technical University [Electronic resource] – Retrieved from: <https://web.a.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=18129498&AN=103259830&h=tiZlvK3HBL33nSq4%2b0TJ%2b9raDtxo0PRQ>

## **ІМІДЖЕВИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ**

**І.М. Кушнір**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна*

За офіційними джерелами, в 2018 році в Україні навчалось більше 66 000 іноземних студентів, більше половини з них – це студенти медичних спеціальностей [2]. Студенти-медики, які здобувають вищу освіту і українською, і англійською мовою вивчають українську мову ще і з метою професійного спілкування під час практики в лікарнях. Отже, мова для них стає не лише засобом отримання професійної кваліфікації, але й засобом формування професійного іміджу майбутніх лікарів, зокрема їхнього комунікативного іміджу. Такі відомості свідчать про актуальність опису комунікативного іміджу сучасного лікаря в міжкультурному аспекті, формування якого є одним із сучасних завдань навчання української мови як іноземної.

Навчання студентів медичних спеціальностей іноземної мови майбутньої професії спрямоване на формування умінь спілкування в певному наборі навчально-професійних комунікативних ситуацій. Найбільш значущими ситуаціями їх майбутнього професійного спілкування є наступні: з пацієнтами

(розпитування хворого про його стан); з родичами пацієнтів (опис стану здоров'я хворого, моральна підтримка); з колегами (професійна етика). Лікар – це фахівець, покликаний надавати допомогу іншій людині у своїй професійній діяльності. Отже, майбутні лікарі повинні володіти такими когнітивно-діяльними характеристиками: навчитися адаптувати свою комунікативну поведінку з метою встановлення толерантного, доброзичливого і професійно компетентного спілкування з усіма учасниками комунікативної ситуації. Така комунікативна поведінка створює позитивний комунікативний імідж фахівця-медика.

Лінгводидактичний аналіз комунікативних потреб студентів, які здобувають освіту засобами мови країни навчання, дозволив описати когнітивно-діяльнісні характеристики комунікативного іміджу майбутнього медика і методичні механізми його формування. Комунікативний імідж майбутнього лікаря містить як візуальний (екстралінгвістичний), так і вербальний компоненти.

На підставі аналізу особистісної складової Міжнародного професійного іспиту з медицини, а також семантико-когнітивного та контрастивного аналізу мовних одиниць української та арабської мов (вільних оцінних словосполучень і фразеологічних одиниць) ми виявили універсальні (інваріантні) і національно-марковані (варіативні) компоненти комунікативного іміджу сучасного лікаря. Знання універсальних мовних маркерів дозволить іноземним студентам медичних спеціальностей сформуванню загальноприйнятий (універсальний) комунікативний імідж, а знання національно-маркованих мовних маркерів дозволить їм спрогнозувати і уникнути потенційних комунікативних конфліктів в реальних ситуаціях спілкування під час проходження практики в країні навчання.

Вважаємо, що процес мовної підготовки іноземних студентів-медиків повинен бути орієнтований на формування комунікативного іміджу лікаря, для чого була розроблена система завдань, яка сприятиме реалізації необхідних мовних інтенцій в описаних ситуаціях спілкування і створить ефект лінгводидактичного програмування комунікативної поведінки майбутнього лікаря. Цю систему завдань відтворено в навчальному посібнику для студентів медичних спеціальностей англomовної форми навчання «Навчання професійного діалогу: Лікар – хворий» [1]. В основі розробленої методики покладено іміджевий підхід, метою реалізації якого є формування такої комунікативної поведінки іноземних студентів, яка створюватиме позитивний професійний імідж майбутнього лікаря.

Особливість розробленої колективом авторів методичної системи полягає в такій організації навчально-методичного матеріалу, що забезпечує реалізацію актуальних комунікативних потреб іноземних студентів у реальних навчально-мовленнєвих та професійних комунікативних ситуаціях. Також важливим є врахування принципу функціональності під час відбору й подання мовного матеріалу, принципу етапності засвоєння мовного та мовленнєвого матеріалу. Завдання, метою яких є формування аспектичних мовних навичок студентів, містять найчастіше вживані етикетні мовні формули, засвоєння яких забезпечить вміння проявляти такі іміджеві риси, як ввічливість та занепокоєність станом пацієнта.

Завдання, спрямовані на формування комунікативних умінь проведення діалогу-розпитування хворого, дозволять реалізувати професійну складову комунікативного іміджу майбутнього лікаря.

Таким чином, іміджевий підхід до формування комунікативної компетентності іноземних студентів-медиків під час навчання української мови відбиває сучасні тенденції розбудови системи вищої освіти України, основним напрямом якої є орієнтування на результат навчання, в нашому випадку, на комунікативний імідж лікаря. Реалізація іміджевого підходу при створенні системи завдань навчання іноземних студентів професійного діалогу дозволить задовольнити не лише мовні й мовленнєві, але й екстралінгвістичні складники реальних комунікативних потреб.

### **Література**

1. Алексєєнко Т.М., Васецька Л.І., Кушнір І.М. Навчання професійного діалогу: Лікар – хворий. – Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2019. – 58 с.
2. Міносвіти назвало кількість іноземних студентів в українських ВНЗ. *Інформатор: Суспільство*. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://informator.news/minosvity-nazvalo-kilkist-inozemnyh-studentiv-v-ukrajinskyh-vnz/>  
(Дата звернення: 27.09.2018)

## **МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ АУДОВІЗУАЛЬНОЇ ІМПЛІЦИТНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ У ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ**

**Н.М. Лутковська**

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

У сучасній методичній науці і практиці викладання іноземних мов студентам I курсу немовних спеціальностей в Україні існують чотири тенденції: 1) формування соціокультурного компоненту в непрофесійних сферах комунікації окремо на початковому етапі з наступним формуванням компоненту професійної орієнтації у професійних сферах спілкування; 2) формування професійної орієнтації в професійних сферах комунікації; 3) формування професійної орієнтації паралельно з наданням студентам фахових знань; 4) поєднання формування на початковому етапі соціокультурного компоненту і професійної орієнтації у тісному взаємозв'язку в непрофесійних сферах комунікації. Найбільш доцільним вважаємо інтеграційне формування іншомовної соціокультурної і професійно орієнтованої комунікативної компетентності, тому що студенти I курсу тільки починають вивчати фах рідною мовою й ще не володіють іноземною мовою на такому рівні,

щоб ефективно спілкуватися у професійних сферах комунікації. Таку стратегію навчання – імпліцитну професіоналізацію – представлено у дослідженні Е.В. Мірошніченко [2]. Впровадження даної методики передбачає опору на друковані матеріали та урахування графічних образів професійно маркованої лексики. Водночас специфіка англійської мови полягає у великих труднощах озвучування лексичних одиниць (ЛО), і зокрема професійно маркованих ЛО. Тому для формування англомовної комунікативної компетентності у монологічному мовленні студентів економічних спеціальностей на початковому етапі навчання важливим є засвоєння аудіовізуальних образів професійно маркованої лексики. Це дає підставу для створення методики *аудіовізуальної імпліцитної професійної орієнтації* – інтеграційного формування іншомовної соціокультурної і професійно орієнтованої комунікативної компетентності з використанням автентичної відеофонограми.

З огляду на специфіку нашого дослідження визначено головні положення, на яких має базуватися аудіовізуальна імпліцитна професійна орієнтація: 1) відповідність вимогам Програми; 2) використання відеофонограми на основі інтегрованої цілісно-сумісної активізації; 3) стадіальна організація навчального процесу; 4) колективна взаємодія.

*Відповідність вимогам Програми* передбачає формування іншомовної комунікативної мовленнєвої компетентності майбутніх економістів у ситуаціях, визначених Програмою з англійської мови для професійного спілкування, – „У турагенстві / аеропорті”, „У готелі, банку”, „Продаж / купівля”, „Претензії” та ін. [3]. Відповідно до зазначених тематичних рубрик здійснюється відбір відеофонограм з типовими ситуаціями спілкування майбутніх економістів у непрофесійних сферах комунікації, які мають певне професійне забарвлення, і в аудіорядах яких міститься певна кількість соціокультурно і професійно маркованих ЛО.

Для впровадження аудіовізуальної імпліцитної професійної орієнтації рекомендуємо використання відеофонограми на основі одночасного сприймання студентами інформації по слуховому і зоровому каналах – стратегії *інтегрованої цілісно-сумісної активізації* [1]. До переваг цієї стратегії належать: 1) використання відеофонограм різних жанрів і типів; 2) компенсаторне представлення відеофонограми з одночасною семантизацією лексичних одиниць під час її демонстрації або коротенької зупинки в її демонстрації; 3) стадіальне формування мовленнєвих навичок і вмінь; 4) комунікативна спрямованість навчання спілкування із застосуванням адекватної рольової гри.

Одним з основних підґрунть формування іншомовної соціокультурної й професійно орієнтованої комунікативної компетентності є *стадіальна організація навчального процесу*. Виділяємо п'ять стадій формування англомовної комунікативної компетентності у монологічному мовленні студентів економічних спеціальностей під час здійснення аудіовізуальної імпліцитної професійної орієнтації: 1) соціокультурна й мовна орієнтація перед демонстрацією

відеофонограми; 2) адаптивна рецепція під час перегляду відеофонограми з безпосередньою суміщеною постсемантизацією відібраних незнайомих мовних одиниць; 3) синхронна репродуктивна мовленнєва діяльність під час демонстрації відеофонограми; 4) продуктивна мовленнєва діяльність після перегляду відеофонограми; 5) продуктивна мовленнєва діяльність на основі змісту декількох відеофонограм, пов'язаних спільною тематикою.

Можливість забезпечити мовленнєву активність та організувати спільну діяльність студентів з різним рівнем сформованості іншомовної комунікативної мовленнєвої компетентності надає *колективна взаємодія*. Така організація вправління передбачає систематичне використання режимів одночасної роботи в парах і малих групах. Колективна взаємодія суттєво збільшує час говоріння кожного студента на занятті, створюючи оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей мовленнєвих партнерів у процесі комунікації.

### **Література:**

1. Бичкова Н.І. Нові стратегії використання відеофонограми для навчання усного іншомовного спілкування // Педагогічний процес: теорія і практика / Наталія Іванівна Бичкова. – Київ, 2006. – Вип. 3. – С. 69–79.
2. Мірошниченко Е.В. Імплицитна професіоналізація як засіб інтенсифікації навчання англійської мови у немовному (економічному) вузі / Е.В. Мірошниченко // Філологія, педагогіка і психологія в антропоцентричних парадигмах. Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО / Міжнародна конференція Лінгвапакс VIII. – К.: КДЛУ, 2000. – Вип. 3. – С. 566–568.
3. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін.]. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.

## **GENERAL PRINCIPLES OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION NECESSITY**

**Olha Narodovska**

*Teacher*

*National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"*

Due to the increasing pressure from the cultural, industry sectoral development and socially adaptive norms, a modern young specialist needs to fully master the full volume of real communicative skills that could allow him to communicate without interference in the intercultural space. According to the already established open communication space between countries, organizations and individuals, this issue is an integral part of a highly skilled specialist. Therefore, this work is important and has many aspects for further research. The student and methods that help him master all necessary skills are the central object of research.

The question of the competence issue in education has been considered by a number of scholars (N. Romsky, R. Wite, D. Rawen, A. Baydenko, V. Hutorsky) for a long time and has led to the formation of a unified European model for the educational space and the recognition of practical skills dominant over the theoretical foundations. This in turn provides a high mobility in the local and international labor market [4].

The social and economic situations present day reveals new possibilities of self-realization to future specialists, which can be carried out not only through individual communication with foreign colleagues or partners by their native language, but also through the pursuit of numerous professional activities in a different language society. So that it is necessary to direct students and educational activity at the university to the formation that will force the implementation of professional activity and the manifestation of its results by means of a foreign language that is the formation of a foreign language communicative competence. A significant contribution to the development of foreign language communicative competence of a future specialist was made by foreign and Ukrainian scientists.

According to the European Recommendations on Language Education, communicative language competences are such as to enable a person to act by applying specific linguistic means. Communicative speech competence consists of such components as linguistic competences, sociolinguistic competences and pragmatic competences and it is realized in the implementation of various types of speech activity (perception, production, interactivity or mediation) [2].

A key point of the successful implementation of a competent approach in teaching a foreign language is a communicative approach to learning that provides active foreign language communication during the class. Under the communicative approach we understand the learning of a foreign language through tasks that teach students how to respond in situations that are as close as possible to real life. This is facilitated by the organization of the educational process on the basis of five principles (English is taught in English, language is a means of communication, learning is carried out through active involvement of students, in the center of training - a student, educational tasks reflect real communication in life) and specific methods and techniques for training four communication skills: listening, reading, speaking, writing.

In the process of learning by communicative method, students acquire communicative competence - the ability to use language in a specific situation. It should be noted that communicative competence is interpreted as a structural phenomenon that contains both the constituent values, motives, settings, socio-psychological stereotypes, knowledge, skills, skills that cover such aspects as orientation in a variety of communication situations, which is based on the individual's knowledge and experience of life [5], the ability to effectively interact with the environment through the understanding of oneself and others with a permanent modification of mental states, interpersonal relationships and conditions of the social environment [5], adequate orientation of the person in itself - the actual psychological potential, potential partner in a situation [3], the willingness and ability to build contacts with people [1] internal

resources needed for an effective communicative action in a defined range of situations of interpersonal interaction [6].

## Literature

1. Гейхман Л.К. Искусство быть и общаться с Другим (Интерактивное обучение)/ Л.К.Гейхман. – Пермь: Центр развития образования, 2001.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. - К.: Ленвіт, 2003. - 273 с.
3. Интерактивный подход и модель дистанционного обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]/ [Л. К.Гейхман, И. И.Зуев, Э. Ф.Нигматуллова, Г. С.Попова]. –Режим доступа: <http://www.iii04.pfo-perm.ru>.
4. Копылова Н.В. Психолого-акмеологические закономерности и механизмы становления иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов в неязыковых вузах: дис. д-ра психол. наук. М., 2005. - 634 с.
5. Коллектив. Личность. Общение: словарь социально-психологических понятий (под ред. Е.С. Кузьмина и В.Е. Семенова), Л., Лениздат, 1987 г.
6. Основы конструктивного общения. Хрестоматия. Составители: Т.Г. Григорьева, Т.П. Усольцева. Изд: "Совершенство", М., 1997 г.

## CLASSROOM ACTIVITIES TO PROVIDE THE LANGUAGE BARRIER BREAKDOWN IN TEACHING ESP

**Anna Nypadymka**

*Teacher*

*National Technical University of Ukraine*

*“Igor Sikorsky Kyiv polytechnic Institute”*

The world is getting more and more globalized and there appears an obsessive need to communicate in foreign languages. Moreover, people are required to use English at work, therefore the students are getting more and more interested in learning English for Specific Purposes (ESP). A lot of students report that the biggest challenge they encounter is the language barrier.

In order to discover what language barrier is from the students' point of view, there was conducted a survey. The students of the forth academic year of the non-linguistic specialty and who are doing the Bachelor's degree in Physics and Mathematics were asked several questions which are as follows:

- What do you associate with the expression: “language barrier”?
- What do you find the most difficult in communication in English?
- Which forms of communication are the most challenging for you?
- Is it easier for you to speak or to listen?



The majority of students reported that they associated the phrase “language barrier” with something that discourages them from speaking. They associated the feeling of barrier with the red light on the road, which signals they must stop, stand still and keep silence. Furthermore, the students find oral form of communication to be the most complicated, in particular because face-to-face communication means that individuals have no time to use different translators and gadgets. The biggest number of students reported they could listen and understand but it was difficult for them to speak.

Most of the students claim to be experiencing this problem because of the two main reasons. The first reason is very limited vocabulary. The students complained that they cannot explain their ideas clearly and logically because they just cannot find the appropriate words. The second issue is the fear of making mistakes, being misunderstood, feeling of embarrassment and being laughed at as a consequence. The students have reported that every time they speak they either expect to be interrupted and corrected, or they find it complicated to speak fluently because they need some time in order to construct the sentence in their mind, translate it into English before reproducing it aloud.

In order to solve the first problem the students were recommended to focus their attention on learning new words and enriching their vocabulary. There are plenty of classroom activities, which can solve the mentioned problem. For instance, the teacher can offer different vocabulary games. The most effective and encouraging games were different activities on explaining the words and trying to guess them. Such activities include games like: taboo word (the student should explain the word on the card to the class without saying the taboo words which are written below on the same card), alias (students work in pairs. They take turns to choose a card, containing 8 words. The each student has one minute to explain as many words from the cards as possible to his/her partner), matching games (students collaborate and try to match the words on the cards with their definitions). These activities work great in teaching ESP, for the reason that they are beneficial and valuable methods of studying specialty related vocabulary items. The teacher has the opportunity to make sets of word cards in compliance with the topics in the curriculum. This makes the educational process easier and more effective, because with these games students are more interested to study and more motivated. To increase the quality of the result students might be recommended to use different smartphone applications aimed at learning vocabulary.

In order to solve the second problem, first of all, the teacher should explain to students the following:

- grammar mistakes are not substantially important if the forwarded message is understood;
- they can acquire speaking skills only when they practice. The learning process should go from conscious knowledge (learning words, analyzing and practicing basic grammar patterns) to subconscious formation of skills and habits.

To implement the theoretical knowledge into practice, students might be offered to play communication games. In the case of teaching ESP, it is possible to take standard games' patterns and customize them, integrating them into the lesson plans.

To summarize it should be mentioned, that the most effective ways of overcoming the language barrier are the use of communicative teaching approach, avoiding criticism and constant encouraging of students, explaining them that only practice makes perfect.

## **ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**З.П. Овчаренко**

*старший викладач*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Вагоме значення для організації діалогічного спілкування студентів має створення ситуацій мовної комунікації. Як відомо, мовленнєва діяльність моделюється в педагогічному процесі за допомогою навчально-мовних ситуацій, які визначаються як сукупність певних мовленнєвих умов, що ставляться перед студентами з метою коректного здійснення мовних дій відповідно до запрограмованого комунікативного завдання.

У зв'язку з цим, варто відзначити ситуативний підхід до навчання діалогічного мовлення. Останній розглядається в сучасній педагогічній методиці як засіб реалізації комунікативного принципу в навчанні підготовленого та спонтанного мовлення.

Варто зауважити, що не будь-яка ситуація породжує діалог [2, с.8]. Для того, щоб стимулювати й активно розвивати діалогічне спілкування, мовна ситуація повинна передбачати певний «конфлікт», «дилему», «дисонанс», тобто штучно створювати різновид неузгодженості між партнерами. Найтипівішими видами неузгодженості варто назвати ті, що передбачають недостатність інформації, відмінність у поглядах на проблему чи ситуацію. У студентів формується потреба вплинути на партнера, стимулювати його участь у запропонованій діяльності і, як наслідок, реалізувати регулятивну функцію комунікації.

Дослідники, що займаються вивченням особливостей діалогічної комунікації, підкреслюють необхідність напрацювання ситуативно-мовного стереотипу діалогічного контакту як передумови успішного розвитку мовленнєвої компетенції на початковому етапі навчання. В методологічній системі розвитку навичок діалогічного мовлення студентів першого курсу має бути передбачено багаторазове розігрування однотипних ситуацій, котрі в процесі їх реалізації охоплюють переважно клішований мовний матеріал.

Для студентів старших курсів доцільним є навчання веденню багатокрокового діалогу на основі мікроситуацій, які поетапно підводять їх до розігрування макроситуації, що здійснюється з урахуванням структури мовної дії. Така макроситуація повинна викликати у студентів потребу в спілкуванні, стати основою виникнення реально значущих для них мотивів і цілей. На початковому етапі кожен з учасників розмови формулює загальну програму своїх висловлювань, а потім, під час розмови, залежно від змісту і форми повідомлень партнера, визначає характер наступної репліки.

Ведення діалогу на логічній основі – творча діяльність, якій потрібно навчатись та навчати. Основна складність навчання діалогу пов'язана з самостійним коректним вибором предмета розмови залежно від специфіки ситуації та співрозмовника, правильним формулюванням комунікативного завдання свого мовленнєвого повідомлення, вмінням підтримувати діалогічну бесіду доки мета комунікації не буде досягнута.

Навчання діалогічного мовлення передбачає як тренування мовленнєвих дій студентів у типових, неодноразово повторюваних умовах, що виробляє готовність до комунікативної дії, так і накопичення досвіду самостійної орієнтації в різноманітних варіантах мовленнєвих ситуацій, що вимагає залучення творчого підходу до мовлення, самовираження, власного розуміння та адекватної оцінки специфічних умов ситуації. Тільки органічне поєднання вищезгаданих аспектів навчання мовній взаємодії під час оволодіння іноземною мовою може забезпечити ефективний практичний результат.

Комунікативне завдання повинно бути стимулом для самостійного висловлювання, а не інформативно доносити зміст, як це інколи трапляється. Воно повинно бути сформульованим таким чином, щоб направляти мовні дії обох учасників бесіди, вказувати на характер їх взаємодії, включати комунікативно-психологічну установку: У зв'язку з цим, потрібно забезпечити:

- 1) участь комунікантів у колективній діяльності, що потребує вирішення мовленнєвих завдань;
- 2) наявність спільних тем або проблем для обговорення;
- 3) наявність учасників з різним досвідом і знаннями з обговорюваного питання, що може слугувати стимулом для виконання різноманітних мовних дій: отримати додаткову інформацію, повідомити нову, обмінятися думками.

Провідним завданням використання навчально-мовних ситуацій є передбачення природних мовленнєвих ситуації і підготовка співрозмовників до реальної мовної комунікації, забезпечуючи перетворення комунікативних дій з умовних навчальних вправ на мовну практику.

Отже, навчання діалогу вимагає творчих прийомів навчання з урахуванням особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів.

Надзвичайно важливим моментом при формуванні вмінь діалогічного мовлення є обрана проблематика комунікації, яка повинна носити творчий характер, а також, створення ситуацій реального мовного спілкування.

## **Література:**

1. Бухбиндер В. А. Устная речь как процесс и предмет обучения // Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / под ред. В. А. Бухбиндера. Киев: КГУ, 1990. - С. 33-51.
2. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М. Л. Вайсбурд. – Обнинск : Титул, 2001. – 128 с.
3. Головин Б. М. Основы культуры речи / Б. М. Головин. – М.: Высш. шк., 1980. – 335 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

## **СПЕЦІАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПИСЬМОВИХ ТЕКСТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЯК ЕЛЕМЕНТ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ**

**Л. І. Павловська**

*старший викладач*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

В процесі професійної комунікації перед фахівцем можуть вставати різноманітніші задачі, пов'язані з використанням іноземної мови. В одних випадках такі задачі можуть бути легко розв'язані за допомогою стійко засвоєних мовних знань фахівця. В інших – потрібним є деякий час, необхідний для пошуку відповідної мовної інформації в довідковій літературі та інших джерелах. Відомо, що однак далеко не всі дані знаходяться у доступних для фахівця джерелах інформації. Тому виникає третя група задач, коли потрібним є творчий пошук необхідного рішення. В такому випадку застосовуються різноманітні прийоми рішення творчих задач. Професійна діяльність фахівця пов'язана також з необхідністю вирішувати задачі правильно, швидко, раціонально. Іноді фахівець працює ще і в складних умовах, коли потрібно поряд з основним завданням працювати ще і над декількома іншими.

В даній роботі ми розглядаємо особливості вивчення граматичних явищ іноземної мови на різних етапах навчання майбутніх фахівців. На першому етапі завданням студента є зрозуміти смисл граматичного явища та навчитись користуватись засвоєним матеріалом для розв'язання елементарних стандартизованих задач професійної комунікації [3]. Але складні граматичні явища вивчаються не тільки на початковому етапі, коли потрібно засвоїти основи елементарної граматики та основну лексику конкретної іноземної мови. Пізніше, поряд із збагаченням студентів різноплановим мовним матеріалом може бути

потрібним засвоєння конкретних граматичних явищ вже для спеціальних цілей. В такому випадку можуть враховувати особливості текстів, для яких характерні ті чи інші граматичні явища. Наприклад, в наукових письмових текстах німецькою мовою типовим є використання поширеного означення, особливо його форм, які утворюються з багатьох елементів. Таке явище німецької мови однак не є характерним для усного повсякденного мовлення.

Для сучасної німецької мови характерними можуть бути також комбіновані тексти, де поєднуються особливості юридичних, технічних, економічних текстів та спостерігаються спроби авторів таких текстів зробити ці тексти більш доступними для широкої аудиторії читачів. І, навпаки, текст може бути з точки зору його форми досить складним для сприйняття, оскільки тут автор намагався в складних умовах (можливо, ще й в найкоротший час, зафіксувати конкретну інформацію, враховуючи різноманітні обставини та уточнення). Якщо текст ще укладався людиною, яка не має достатньої мовної компетенції та не проходив необхідного кваліфікованого редагування, він, хоч і передає потрібну інформацію відповідно до намірів укладача, є однак досить складним для сприйняття.

Все це вимагає від фахівця, який у своїй професійній діяльності працює з текстами іноземною мовою з різних галузей знань, які можуть виходити за межі тільки основного лексичного матеріалу та основ граматики [1; 2]. Потрібним є засвоєння фразеологічних одиниць (фразеологізмів) іноземної мови, особливостей текстів, які ускладнюють їх сприйняття (поширені означення, багатослівні речення, порушення порядку слів, можливі відхилення від норми літературної мови), і, як спеціальний прийом, який використовується для досягнення певної комунікативної мети, і як недолік тексту, пов'язаний з недостатньою мовною кваліфікацією автора-укладача або ж який відображує складні умови для літературного удосконалення тексту.

Перспективним для подальших досліджень може бути визначення конкретних типів текстів, характерних для іншомовної професійної комунікації фахівців різних напрямків, та створення відповідних комплексів вправ (навчальних матеріалів), потрібних для удосконалення вмінь, необхідних для професійної роботи з такими текстами.

### **Література:**

1. Павловська Л. І. Документи адвокатської практики як зразок комбінованого ділового тексту // Сборник научных статей «Science, research, development. Philology, sociology and culturology. Часть 3» (30.03.2018-31.03.2018, Роттердам). – Варшава. – С. 50-52.
2. Павловська Л.І. Підготовка перекладача до роботи з текстами в області сімейного права // Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи: Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції 30-31 жовтня 2017 року/ Укл. С. М. Іваненко, О. В. Холоденко, К. М. Павицька, О. Г. Смольнікова. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017 - С. 159-160.

3. Павловська Л. І. Особливості граматичного матеріалу на початковому етапі вивчення німецької мови як другої // Іншомовна освіта у вищій школі: методи, підходи, технології: Матеріали IV Міжнародної наук.-практ. конф. 28 жовтня 2014 року. – К.: ЦУЛ, 2014. – 140 с.

## **МЕРЕЖА ІНТЕРНЕТ ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ УСНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ**

**О.Г.Савчук**

*старший викладач*

*ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*

В умовах сьогодення швидкість розвитку й активне упровадження інформаційної мережі Інтернет, пронизуючи усі сфери суспільного буття, набуло домінуючого характеру. Її роль у підвищенні ефективності навчального процесу через обмін досягнутих результатів, об'єднанні зусиль для проведення спільних досліджень, власне як і сам перехід до інформаційного суспільства зумовлено, насамперед, такими чинниками як-от: 1) автентичність – вивчення мови є найбільш успішним, якщо має достовірне суттєве підґрунтя. Саме Інтернет дає можливість студентам ознайомитися з великою кількістю автентичних матеріалів з теми, що їх цікавить; 2) грамотність – у результаті поєднання вивчення англійської мови з упровадженням комп'ютерних систем відбувається активне сприяння вдосконаленню здатності студентам читати, писати, спілкуватися й досліджувати, активно використовуючи мову, що вивчається; 3) взаємодія – відбувається через вплив один на одного в процесі комунікації, результатом чого є не лише досягнення високого рівня мовленнєвої швидкості, але й формування стійкого інтересу; 4) життєвість – часто робота в аудиторії перетворюється на «сухе» запам'ятовування граматичних конструкцій і правил, а також неасоціативне запам'ятовування відірваного від контексту лексичного матеріалу.

Інтеграція основних комунікативних навичок здійснюється більш ефективно крізь призму перцептивно-адекватної обробки автентичної комунікації [2, с. 68], тому аудіювання видається саме тим базисом усно-мовленнєвої компетенції студентів, якісне формування якої здатне залучати їх до більш активної участі в обговореннях й інших мовленнєвих видах діяльності, стимулювати активізацію процесів мислення і формувати почуття відповідальності за власне навчання.

Занурення студентів в автентичну комунікацію шляхом використання медійних можливостей комп'ютерних систем узагалі і Інтернет-джерел зокрема, більш продуктивне, оскільки створювані візуальним контекстом умови сприйняття голосу сприяють кращому запам'ятовуванню мовного матеріалу одночасною активацією органів зору і слуху [1, с. 485]; матеріали, запозичені з Інтернет-

ресурсів, поступово спонукають студента до розуміння окремих деталей (початковий етап), а потім і до повного сприйняття повідомлюваного в цілому. Наведемо приклад можливого завдання із застосуванням Інтернет-медійних технологій.

### Відеофрагмент “Wild Life”

Розвиток навичок: аудіювання, говоріння.
<i>– Перегляд фрагменту</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a. виділити ключову інформацію з фрагменту (назви тварин, дерев, прикметники, що характеризують зовнішній вигляд предметів тощо);</li> <li>b. записати ключові слова й запам’ятати їхню вимову.</li> </ul>
<i>– Опрацювання отриманої інформації</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>1. У процесі інтеракції викладач – студент <ul style="list-style-type: none"> <li>a. виявляється кількість запам’ятованих слів;</li> <li>b. відбувається корекція;</li> <li>c. моделювання ситуацій, у яких студент міг би використати отриману інформацію;</li> <li>d. усна презентація студентами набутих знань.</li> </ul> </li> <li>2. У процесі інтеракції студент – студент <ul style="list-style-type: none"> <li>a. обговорення переглянутого фрагмента студентами;</li> <li>b. висловлення й обґрунтування власних точок зору.</li> </ul> </li> </ul>

На нашу думку, збільшення коефіцієнту корисної дії від виконання запропонованого вище завдання під час перегляду відеофрагменту, досягається у разі: зосередження уваги на візуальних чинниках (розуміння невербальних засобів комунікації та лінгво-біхевіоральних патернів); тренуванні здатності сприйняття не окремо взятих слів, а головної думки особливо в умовах високої кількості незнайомих лексичних одиниць і граматичних конструкцій (мобілізація більш гнучких когнітивно-мнемонічних шляхів обробки інформації).

При опрацюванні отриманої інформації, потрібно: уникати зосередження уваги на правильності написання слів, оскільки більш вагомим є розвиток навичок аудіювання; стимулювати до побудови запитань за змістом переглянутого фрагмента; перевіряти, корегувати та аналізувати рівень засвоєного матеріалу; широко використовувати ключові слова для опису явищ природи, уведення назв тварин та їхніх характерних ознак до розповіді, діалогу, кросворду тощо; розвивати навички передбачення; спонукати до активного обміну інформацією в довільній формі.

При цьому потрібно забезпечувати: швидкість мовленнєвого обміну репліками, коли кожний компонент цього обміну вищою мірою обумовлений іншим; зміну мовленнєвих суб’єктів; змістовну завершеність висловлювання, де критерієм виступає можливість відповісти чи висловити своє ставлення; обмін репліками відбувається без будь-якого обґрунтування; взаємозалежність швидкості відповідей і їхньої ситуативної приналежності.

Таким чином, ураховуючи притаманне для студентів прагнення до пошуку й розв'язання проблемних завдань, стійкий інтерес до всього нового, зауважуємо, що саме Інтернет та інформаційні технології здатні задовольнити ментальні потреби студентів, а англійська мова має послужити тут тією ланкою, що поєднує студента з доступом до всесвітньої мережі інформації.

### **Література:**

1. Celce-Murcia M. Teaching English as a Second or Foreign Language / M. Celce-Murcia. – Boston, MA : Heinle & Heinle, 2001. – 584 p.
2. Warschauer M. Internet for English Teaching / M. Warschauer, H. Shetzer, C. Melony. – Bloomington : TESOL, 2000. – 178 p.

## **ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В РІЗНОРІВНЕВИХ ГРУПАХ**

**О. В. Семида**

*кандидат філологічних наук*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Вивчення проблем викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах набирає все більшої популярності у зв'язку із сучасними вимогами ринку та часу до рівня знань іноземної мови студентами немовних спеціальностей. На сьогодні, одним із з таких викликів у викладанні іноземних мов є викладання у чисельних та багаторівневих групах.

Під багаторівневою групою розуміється “ група, у якій навчаються студенти з різним рівнем сформованості навичок читання, аудіювання, письма та усного мовлення” [1]. Особливістю викладання у різнорівневій групі є те, що викладачеві необхідно підібрати такі форми та методи роботи з групою, щоб забезпечити виконання однієї навчальної програми. Тобто, щоб студенти з різним рівнем володіння іноземною мовою, з різним рівнем сформованості умінь та навичок, з різними налаштуваннями та мотивацією, з різними загальними здібностями змогли оволодіти одним і тим же матеріалом. Тому основна увага спрямована на пошук таких методів та форм роботи зі студентами, які дають змогу усій групі працювати над одним матеріалом, і кожному студентові засвоїти загальноприйнятну програму відповідно до рівня своїх навчальних можливостей [2].

Слід відмітити труднощі, з якими стикається викладач, плануючи заняття у різнорівневій групі. По-перше, це мінімальний потенціал навчання. Подаючи “усереднений” матеріал, ми стикаємося з тим, що сильним студентам стає нецікаво і вони не дізнаються нічого нового, а слабкі студенти все одно не дотягують до рівня цього матеріалу. По-друге, це брак належного навчального матеріалу, який,



знову таки, орієнтований на усередненого студента та не містить варіативної складової для сильних та слабких. По-третє, це кількість аудиторних годин, яка не дає змоги працювати кожному студенту у необхідному індивідуальному темпі для засвоєння навчального матеріалу.

Під час роботи у різнорівневих групах найкраще зарекомендував себе диференційований підхід, який передбачає урахування усіх індивідуальних особливостей студентів. Застосування диференційованого підходу при роботі з різнорівневою групою має безліч позитивних моментів. Цей підхід дає можливість виключити усереднення студентів, ставити перед кожним студентом посилені завдання, дозволяє втримати інтерес сильних студентів до вивчення мови та умотивувати більш слабких студентів. Робота з диференційованими завданнями дозволяє підняти самооцінку студентів за рахунок успіхів, оскільки вони працюють з матеріалом, що відповідає їхньому рівню володіння мовою.

Основними шляхами здійснення диференційованого підходу на занятті з іноземної мови є індивідуальна робота, робота у парах, робота у групах та колективна робота. На нашу думку, найбільш зручними способами організації роботи на заняттях є робота в парах та в групах. Причому, поєднувати у пари або групи можна як студентів з однаковим рівнем володіння мовою і, в такому випадку, давати їм завдання відповідно до їхнього рівня, так і з різним рівнем, тоді сильніші студенти допомагають слабшим у виконанні завдань та у оволодінні матеріалом. Або ж можливий варіант, коли у різнорівневій парі чи групі студентів з різним рівнем даються різні завдання і ставляться різні вимоги. Від сильнішого студента вимагається виконання завдання за більш складним зразком, вони можуть відповідати першими, а слабші студенти виконують завдання за простішим зразком. І тут слід відмітити роль викладача, який і визначає, які форми чи методи роботи будуть ефективними у даному випадку, за яким принципом поєднувати у групи чи пари, і які вимоги ставити. Окрім того, вірно побудована групова робота на занятті створює сприятливі умови для засвоєння матеріалу, підвищенню мотивації та позитивному налаштуванню на навчальний процес.

Таким чином, робота у різнорівневих групах є непростим завданням, що вимагає ретельної підготовки, професійності та майстерності від викладача. Одним з ефективних способів організації навчального процесу у таких у мовах ми вважаємо реалізацію диференційованого підходу під час роботи зі студентами.

### **Література:**

1. Лаптінова Ю. Процес навчання англійської мови у групах з різним рівнем підготовки / Ю. Лаптінова // Людинознавчі студії (Серія “Педагогіка”). - 2017. - Вип 5/37.
2. Павловська Ю.В. Особливості організації заняття з англійської мови у різнорівневих групах студентів немовних спеціальностей / Ю. Павловська // Наукові записки (Серія «Педагогічні та історичні науки»). – 2012. – Вип. СІІ (102). – С. 163–169.

# ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСУАЛЬНО ОРІЄНТОВАНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДАЧІВ: ДОСВІД США

К. М. Скиба

*доктор педагогічних наук, доцент  
Хмельницький національний університет*

Орієнтир у підготовці фахівців необхідно брати на країни, що є світовими лідерами з надання освітніх послуг. У цьому контексті наукове зацікавлення становлять досягнення Сполучених Штатів Америки, оскільки ця країна має багаторічну історію підготовки перекладачів, а американські перекладацькі школи та асоціації визнані світом за високі показники професійності та якості.

Останні десятиліття у США користуються популярністю такі **процесуально орієнтовані методи навчання перекладачів**: 1) «складання звітів про перекладацькі проблеми та рішення» (англ. Integrated Problem and Decision Reporting logs (IPDR logs)) (Gile 2004), 2) «запис «думок уголос»» (англ. think-aloud protocols (TAPs)), 3) «запис натискань на клавіатуру» (англ. keystroke logging) 4) «відслідковування рухів очей» (англ. eye-tracking), 5) «відеозапис екрану» (англ. screen recording) (Angelone, 2017).

Метод *«складання звітів про перекладацькі проблеми та рішення»* передбачає складання студентами звітів про перекладацькі проблеми, які виникли під час перекладу, та ті способи їх вирішення, які були ними застосовані. Звіти складаються у вигляді таблиць.

Метод *«запису «думок уголос»»*, який також використовується у психології, є інструментом для розуміння когнітивних процесів студентів під час виконання перекладу (Angelone, 2017). Суть методу полягає в тому, що в процесі перекладу студенти роблять аудіозаписи своєї роботи з текстом перекладу (обсяг тексту не повинен перевищувати 200 слів). Ретроспективний аналіз зроблених записів допомагає зрозуміти, які перекладацькі стратегії студенти застосовують, чому обирають саме їх, які виникають труднощі, що призводять до невдалого перекладу. Застосування вказаного методу враховує той факт, що перекладацький процес складається з двох етапів: розуміння і перефразування. Метод *«запису «думок уголос»»* переслідує педагогічну мету, яка полягає у навчанні студентів визначати у процесі перекладу перекладацькі труднощі та шукати адекватні шляхи їхнього подолання, ефективно використовувати стратегії перекладу (Kussmaul, 1995, р. 7–9). Така процесуальна орієнтованість цього методу зумовлює його відмінність від методу, орієнтованого на готовий продукт (тобто переклад), який передбачає обговорення з викладачем помилок, причин їх виникнення і способів усунення лише на тому етапі, коли переклад уже виконано (Kussmaul, 1995, р. 5).

Метод *«запису натискань на клавіатуру»* вимагає використання спеціального програмного забезпечення, що здійснює запис усіх натискань клавіатури, мишки, видалень та вставок, зроблених студентом під час виконання

перекладу. Запис таких дій студента виконується для їхнього подальшого ретроспективного аналізу. Застосування цього методу сприяє саморефлексії студентів, надає інформацію про виконані операції у процесі перекладу, вказує на ті моменти, де і коли студент зіткнувся з перекладацькими труднощами та як їх розв'язував.

Такі процесуально орієнтовані методи навчання перекладу, як «відслідковування рухів очей» та «відеозапис екрану», на думку американського педагога Е.Анджелоне (2017), вважаються навчальними методами нової генерації.

Метод «відслідковування рухів очей» передбачає фіксування візуальної уваги студентів (тобто визначається на яких елементах тексту перекладу і на як довго зупинявся погляд студентів, яка була траєкторія погляду). У результаті викладачі отримують інформацію про те, куди дивляться студенти, коли виконують переклад з екрану і як довго вони зосереджують свою увагу на проблемних сегментах тексту. Одержані дані допомагають проаналізувати поведінку студентів у процесі виконання перекладу, скоригувати її, визначити, які перекладацькі труднощі привернули увагу студента тощо.

Метод «відеозапис екрану» став доступний для американських педагогів завдяки вільному та відкритому програмному забезпеченню (англ. FLOSS — free/libre/open source software). Так, для практикування цього методу застосовується програма (наприклад, Blueberry Flashback Express, CamStudio, EZVid, Open Broadcaster Software, Quicktime, recordMydesktop), що здійснює відеозапис виконання студентом перекладу на комп'ютері, його коментар виконаних дій, фіксує, до яких довідникових джерел студент звертався в Інтернеті, яким чином здійснював редагування тощо. Ретроспективний аналіз таких відеозаписів має великий навчальний потенціал, адже дозволяє відстежити всі етапи здійснення перекладу, проаналізувати алгоритм дій студента та оцінити використані ним стратегії перекладу.

Інноваційні процесуально орієнтовані методи навчання сприяють кращому розумінню процесу здійснення перекладу, допомагають усвідомленню перекладацьких рішень та стратегій, що в подальшому якісно впливає на результат перекладу. Отже, застосування процесуально орієнтованих методів для навчання майбутніх перекладачів має великий потенціал.

### **Література:**

1. Angelone E. Optimizing Process-Oriented Translator Training Using Freeware and FOSS Screen recording Applications. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www2.uibk.ac.at/downloads/trans/publik/open-angelone.pdf>
2. Kussmaul P. Training the translator / P. Kussmaul. - Amsterdam: John Benjamins? 1995. – 178.

# ПІДРУЧНИК ЧИ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСИ: КОГНІТИВНО-ДИСКУРСИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Н.М. Талавіра

кандидат філологічних наук, доцент

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Дискусія щодо доцільності використання підручників під час вивчення англійської мови розгорнулися як на теренах вітчизняних наукових видань, так і за кордоном (див. Thornbury 2013). Прихильники посібників акцентують наявність перевірених матеріалів (Lansford 2014), їхню відповідність віковим групам користувачів та державним стандартам, спрощення роботи недосвідчених вчителів (Tomlinson 2013, с. 253). Противники підручників наголошують, що вони подібні між собою не лише за дизайном, але й за змістом, нехтують досвідом використання мови поза стінами навчального закладу (Tomlinson 2013, с. 253), тому студенти мають низьку мотивацію до удосконалення мовної компетенції.

Цілком слушним є використання посібників на молодших курсах факультетів іноземних мов, тоді як на старших курсах доцільним є поступовий перехід до медійних засобів. Запропонований нами підхід здійснюється у руслі когнітивно-дискурсивної методики, згідно з якою опанування мовою відбувається за рахунок її постійного вживання шляхом безперервної взаємодії з матеріалами англomовного сайту Бі-Бі-Сі ([www.bbc.com](http://www.bbc.com)). Дискурсивний компонент обраної методики полягає у максимальному наближенні навчального процесу до звичної роботи з матеріалами Інтернет-джерел. Завдяки наявності великої кількості рубрик, які охоплюють різні теми (*Education and Family, Travel, Entertainment and Arts, Earth, Technology*, тощо), студенти можуть обрати текст за власним смаком. Когнітивна складова включає роботу з мовними одиницями, виокремленими з опрацьованих текстів.

Знайомство студентів з можливостями інтернету включає декілька стадій: перехідний, ознайомчий, активний.

На перехідному стадії у першому семестрі третього курсу ми працюємо з підручником, виконуючи запропоновані там вправи, і одночасно залучаємо студентів до роботи з онлайн матеріалами, які є структурними елементами заняття.

Під час ознайомчої стадії у другому семестрі студенти самостійно обирають тексти у межах визначеної теми, але згідно з завданнями, запропонованими викладачем. Робота над статтями передбачає п'ять етапів: підготовчий, заголовний, ознайомлювальний, поглибленого вивчення й узагальнювальний, кожному з яких притаманні різні процедури.

На підготовчому етапі студенти обирають статтю у відповідній рубриці сайту Бі-Бі-Сі. Під керівництвом викладача вони вирішують, яка із запропонованих статей може розширити їхній кругозір або допомогти їм у подальшому навчанні.

Заголовний етап включає декілька процедур. По-перше, студенти детально аналізують заголовок, звертаючи особливу увагу на ключові слова чи конструкції. По-друге, вони порівнюють заголовок статті з підзаголовком, виокремлюють одиниці, синонімічні конструкції у заголовку і словосполучення, що розширюють зміст. По-третє, компілюючи ідеї, висунуті в заголовку і підзаголовку, студенти будують запитання у письмовій формі стосовно інформації, котру вони хотіли б знайти в основній частині статті.

На ознайомлювальному етапі, який імплікує читання статті в цілому, студенти шукають відповіді на запитання, побудовані на попередньому етапі. Вони працюють з основною частиною тексту, читаючи її по частинах або обирають одну з них, яка викликає найбільший інтерес. При цьому студенти формулюють головну ідею кожної частини і тексту в цілому, виписують конструкції, які розкривають задум автора, працюють з граматичними структурами, на які вказує вчитель для закріплення попередньо вивченого матеріалу.

На етапі поглибленого вивчення тексту студенти індивідуально виокремлюють синоніми та антоніми в різних блоках статті, прослідковують розвиток теми в основній частині шляхом зіставлення мовних одиниць заголовка із словами і конструкціями, вжитими у різних композиційних блоках статті. Студенти також розширюють головну ідею тексту, сформульовану під час роботи з заголовком та підзаголовком, до декількох речень.

На узагальнювальному етапі студенти виходять за межі тексту у двох аспектах: післятекстовому та дискурсивному. Під час післятекстової роботи вони пояснюють окремі мовні чи позамовні явища з опорою на інші джерела в Інтернеті; шукають додаткову інформацію про реалії, з якими вони вперше зіткнулися. У дискурсивному аспекті студенти підсумовують різноманітні аспекти описаних явищ, порівнюють різні статті з тих, які вивчалися раніше, задля виокремлення подібного та відмінного в представлених подіях.

Після закінчення текстових і дискурсивних етапів роботи зі статтею студенти укладають довідник, який містить виокремлені у тексті конструкції, що розкривають конкретну тему з метою подальшого використання під час бесіди на подібну тему, написання письмових робіт, тощо.

На активній стадії роботи з сайтом студенти обирають тексти та самостійно працюють з ними згідно з опанованими на заняттях процедурами.

Отже, запропонований підхід дозволяє залучити студентів до роботи з аутентичними матеріалами у наближеному до реального онлайн режимі та стимулює їхню мотивацію та автономність в отриманні знань і вдосконаленні мовної компетенції.

### **Література:**

1. Lansford L. Coursebooks are... / L. Lansford. Режим доступу: <http://www.cambridge.org/elt/blog/2014/07/coursebooks/> – Назва з екрану.

2. Thornbury S. Resisting coursebooks / S. Thornbury // Critical perspectives on language teaching materials. – Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2013. – P. 204–223.
3. Tomlinson B. Looking out for English / B. Tomlinson // Studies in Self-Access Learning Journal. – 2013. – Vol. 4, Issue 4. – P. 253-261.

## **ПРИНЦИПЫ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

**С. Г. Телетова**

*кандидат филологических наук, доцент*

*Сумской государственной педагогической университет имени А. С. Макаренко*

В методике преподавания русского языка как иностранного ведущей целью обучения является формирование коммуникативной компетенции, которая предполагает практическое овладение языком как средством общения, реальную готовность к решению различных коммуникативных задач. В соответствии с этой целью осуществляется построение всего процесса обучения русскому языку как неродному. Процесс формирования коммуникативных навыков и умений у студентов-иностранцев может быть эффективным лишь в том случае, если при его организации учитываются определенные принципы и закономерности.

Одним из основных принципиальных положений коммуникативного обучения иностранному языку является использование личностно-ориентированных технологий в соответствии с современной концепцией педагогики сотрудничества, направленной на взаимодействие педагога и учащихся, поддержание диалога между ними, создание на каждом занятии непринужденной атмосферы общения, благоприятного психологического фона, что позволяет стимулировать и направлять познавательную деятельность студентов, совместными усилиями преодолевать возникающие трудности.

Процесс обучения любому иностранному языку, в том числе и русскому, должен строиться как модель общения, при этом преподавателю необходимо использовать различные способы коммуникации: интерактивный, перцептивный, информационный [1, с. 16-17].

Важным условием при коммуникативном подходе к изучению РКИ является обеспечение коммуникативной мотивации, в основе которой лежит потребность личности в социальном общении. В процессе коммуникации студентов-иностранцев русскому языку трудно конкурировать на равных с их родным языком. Для того чтобы стимулировать коммуникативную мотивацию, предлагаются различные методики, направленные на усиление личностной ориентации обучения, адресованность к широкой социальной среде, с которой связаны учащиеся (изучение тем «Моя семья», «Мои друзья», «Моя родная страна», «Мой родной город», «Страна, в которой я учусь», «Моя будущая

профессия» и др.), использование различных индивидуальных и коллективных форм работы, предполагающих вовлечение обучаемых в устную и письменную коммуникацию на русском языке.

В практике преподавания РКИ важно учитывать то, что формирование коммуникативных навыков и умений в различных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме) должно основываться на лингвистической компетенции, являющейся результатом усвоения языковых единиц и правил их употребления как условия понимания и конструирования высказывания [2, с. 126].

Коммуникативное обучение РКИ базируется на следующих принципах:

1) принцип практической направленности обучения, согласно которому все языковые явления необходимо изучать в ситуациях реального общения;

2) принцип сознательности, заключающийся в формировании у студентов-иностранцев сознательной установки на наблюдение, сравнение, обобщение и формулирование результатов наблюдения самими обучаемыми, что стимулирует их интерес к русскому языку, мобилизует механизмы восприятия, осмысливания и запоминания изучаемого материала;

3) принцип функциональности, находящий свое отражение в отборе языкового материала с учетом его значимости для осуществления коммуникативной деятельности обучаемых в условиях данной речевой ситуации;

4) использование родного языка, который может привлекаться для объяснения изучаемого материала и контрастивного описания контактирующих языков, различных расхождений, являющихся источником интерференционных влияний при изучении РКИ, составление упражнений, предупреждающих действие механизмов межъязыковой интерференции;

5) изучение лексики и грамматики на основе речевых образцов, которые служат базой для усвоения новых лексических единиц и синтаксических конструкций;

6) концентрический принцип подачи материала, обеспечивающий многократное обращение к уже изученному с поэтапным его углублением и постепенным усложнением речевых заданий;

7) принцип профессиональной направленности, который предполагает учет специальности обучаемых и их коммуникативных потребностей в определенной сфере общения;

8) социокультурный подход к обучению иностранных студентов, призванный обеспечить познание социокультурных стереотипов речевого общения, национальных традиций, явлений иноязычной культуры.

Знание системы взаимосвязанных принципов, которыми следует руководствоваться при коммуникативном подходе к преподаванию РКИ, позволит грамотно отобрать содержание учебного материала, обеспечить максимальный эффект процесса обучения студентов-иностранцев русскому языку.

## **Литература:**

1. Введение в специальность РКИ (Русский язык как иностранный): учебно-методический комплекс по учебной дисциплине / сост. Т. П. Слесарева. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2015. – 51 с.
2. Пахненко И. И. Содержание вводно-ознакомительного этапа экскурсионной формы занятий со студентами-иностранцами / И. И. Пахненко, С. Г. Телетова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 58 : збірник наукових праць / за науковою ред. проф. А. А. Зерницької. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – С. 126-131.

## **THE COMPLEX MACHINERY OF READING IN ESP**

**K. R. Tuliakova**

*Teacher*

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

Today, as English continues to dominate as the lingua franca all spheres such as business, media, technology, medicine, education, and research, the demand for ESP is growing rapidly. So, what is English for Specific Purposes? If you have had previous experience as a teacher of English as a Foreign Language (EFL), your first question on receiving your current assignment to teach ESP may be: “How is ESP different from EFL?” The major difference between ESP and EFL lies in the learners and their purposes for learning English. ESP students are adults who already have some familiarity with English and are learning the language in order to communicate a set of professional skills and to perform particular job-related functions. The main purpose of vocational education is to enable students to perform their jobs in their chosen vocational area effectively. In order to make English language lessons meaningful to students, it is essential to create context familiar to them.

Texts from vocational subject areas are other valuable sources for learning English Language Teachers can use texts from a vocational subject area for developing students’ reading and writing skills in English. First of all, good texts are coherent. They should have a clear beginning, middle and end, the various parts of the text should build up to achieve a specific objective or purpose. These can only be achieved through careful planning. There should also be no irrelevant information, so the process of eliminating irrelevancies must be an important part of both the planning and editing stages. The text as a whole should create a positive impression on the target reader and it should be clear exactly what the reader needs to do as a result of reading the text. A teacher selected the text below and designed a few tasks based on this text. Task is a classroom activity that has a “real-world” outcome. Tasks provide a purpose for the learning and use of language items. Task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending,



manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness [1, p. 10].

Secondly, the text needs to be cohesive. This means that the various parts of the text are glued together using a range of cohesive devices. The most obvious such devices are linking words or phrases such as “however”, “also”, “on the other hand”, “by the way”, “moreover”, “therefore”, “farther”, “likewise”, “besides”, “neither”, “although”, “in this way”, “consequently”, “thus”, “thusly”, “hereby”, “then”, “as a result”, “in total”, “in the issue”, “eventually”. Writers also achieve cohesion by repeating the same words (repetition) related words (e.g. organize/organization, past/future, university/academic) or words with similar meanings (synonyms), by using pronouns such as “it” and “those” and articles (a/an and the). Another useful technique is called parallel structures, when one sentence (or a part of a sentence) repeats the same pattern from earlier (On the one hand we need to... On the other hand we also need to...) Teachers can focus on all these techniques in their work.

The third technique is closely related to the first two. Paragraphing involves dividing a text into a series of coherent paragraphs, each with a clear function. As with coherence, this needs to come up at the planning stage. [2, p. 118].

In many writing genres, especially academic writing, we can also identify the function of individual sentences in a paragraph. The key sentence in a paragraph, which says what the whole paragraph is about, is called the topic sentence.

Reading texts can be used as a models for writing or for presenting important or interesting information.

Selecting ESP materials decides the running of the course and underlines content of the lesson. Great material ought to be founded on different intriguing writings and exercises giving an extensive variety of abilities. Educators figures out which parts of ESP learning will be centered around yet one bit of material can serve for growing more than one expertise, e. g. reading, listening, vocabulary [3 p. 100].

When the teachers use texts, they should distinguish between form and function. Form refers to the words and sentences they use, their spelling, punctuation, and the grammar that holds them together. Functions, on the their hand, are their reasons for using language: what are they trying to achieve with their language.

So we can approach language teaching and learning from two directions: we can focus on form, and see how the affects function, alternatively, we can focus on function, and look at the various forms that we can use to express each function. Many good English for specific purposes (ESP) courses use a combination of the two approaches.

In practice, when we teach functions we usually avoid analyzing the internal structure or phrases. It is often better to teach them as a whole chunks of language: groups of words that are often used together. For example, if we are teaching the function of “asking for permission”, one chunk of language that we can teach is “Would you mind if I...?” Instead of analyzing the grammar of sentences. Examples of phrases for each

function are called exponents, so we can say that “Would you mind if I...” is an exponent of the function “asking for permission”

*Form - Function* (reasons: apologizing, greeting, clarifying, inviting, advising, agreeing, disagreeing, refusing, thanking, interrupting, expressing obligation, expressing preferences - Why? )

*Chunks* (group of words 1) idioms, 2) collocations) 3) polywords, 4) sentence frames) - always 2 or more words

*Exponents* (examples or phrases) it may have 1 word

It is important to include every student to make working with a text more efficient. Combination of printed text with listening and writing or speaking is preferable that means receptive with productive activities.

Summing up, I can say that as an ESP teacher we must play many roles. To organize courses, to set learning objectives, to establish a positive learning environment in the classroom, and to evaluate students' progress should be our task, duty and aim if we want our young generation to be successful specialists.

#### **References:**

1. Nunan, D. *Second Language Teaching and Learning* /D. Nunan . – Boston: Heinle& Heinle 1999. – 330 p.
2. Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. London: Longman. – 220 p.
3. Сафарова Ф. И.. Main features of reading in ESP classes//Молодой ученный. – 2017. - № 36. – С.98-100

## **СТУДЕНТСЬКІ ГУРТКИ НАУКОВОГО СПРЯМУВАННЯ ЯК МОТИВУЮЧИЙ ФАКТОР АКТИВІЗАЦІЇ НАУКОВО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**О.О. Туришева**

*кандидат філологічних наук, доцент*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Пропонована публікація висвітлює актуальне питання активізації науково-пізнавальної діяльності студентства шляхом залучення їх до роботи гуртків наукового спрямування.

Як би не було прикро це визнавати, але сучасна молодь не виявляє достатнього зацікавлення в науковій діяльності, а щонайменше чверть студентів сприймає її як примус і невід’ємний компонент навчального процесу, який треба просто «перетерпіти і забути». Як результат маємо недостатньо високий рівень кваліфікаційних робіт і високу загрозу наявності плагіату. І це не поодинокі

випадки, а тенденція, яка чітко спостерігається в усіх вищих навчальних закладах України. Саме поняття «наукова діяльність» асоціюється у деяких студентів з монотонною та нецікавою роботою.

Постає закономірне питання: як мотивувати студентство до активної та продуктивної наукової діяльності? Як пояснити їм, що будь-яка наука може бути цікавою і може приносити користь суспільству?

Перше і найголовніше: ми (науково-педагогічні працівники, керівники гуртків тощо) маємо бути гнучкішими і зважати на пріоритети, інтереси та світосприйняття сучасної молоді. Наші студенти – це молоді люди нового покоління і варіації на тему «... а я у їхньому віці...» вже давно не є актуальними і заважають нам поглянути на сучасне життя під іншим кутом зору. Студенти воліють бачити конкретну мету своєї роботи: для кого і для чого я це роблю? Подекуди це стає викликом для керівників гуртків. Але немає нічого неможливого.

Одним з ефективних мотивуючих факторів зацікавлення студентів у науковій діяльності є функціонування гуртків наукового спрямування. В межах КПШ ім. Ігоря Сікорського функціонує широка мережа студентських наукових гуртків різновекторного наукового спрямування, які є надійним плацдармом для становлення молодих науковців.

Відповідаючи на питання, як зробити науку цікавою, вважаємо за необхідне навести кілька аспектів діяльності одного зі студентських гуртків наукового спрямування, який протягом шести років функціонує на факультеті лінгвістики. Окрім традиційних форм співпраці в межах гуртка, а саме проведення регулярних засідань у форматі семінарів, практичних занять, круглих столів тощо, підготовки до участі у конференціях, конкурсах та олімпіадах, студентам пропонується участь у міжнародних проектах, організованих Німецькою службою академічних обмінів. Так, у 2018 році члени гуртка отримали можливість виступити зі своїми науковими здобутками, представляючи інтереси гуртка, на двох освітніх заходах: «Deutschland-Akademie» (укр. «Німецька Академія»), який проводився на базі Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки у м. Луцьк 17-20 травня 2018 р., та «DAAD-Landeskundeseminar „Migration und Minderheiten“», який проводився на базі Сумського національного університету в м. Суми 14-16 грудня 2018 р. Наведені приклади є актуальними для студентів-філологів. Але в контексті очевидних позитивних зрушень в аспекті можливостей співпраці (як міжнародної, так і в межах України), пошук проекту, який би відповідав науковому спрямуванню гуртка, не є нездійсненним завданням.

Варто зазначити, що не менш важливу роль у процесі залучення молоді до наукової діяльності відіграє реальна актуальність теми наукової роботи, а також проведення комплексних міждисциплінарних досліджень в аспекті співпраці різних гуртків наукового спрямування.

Ще одним цікавим досвідом, який можна назвати лідером у мотивації студентства до науково-пізнавальної діяльності, є наукові слемі (англ. Science Slam). Метою цього наукового проекту є зробити науку цікавою і доступною

широкому загалу, популяризувати її, а також змінити вкорінені у свідомості людей «імідж» ученого. Перед учасниками слему постає непросте завдання: за 10 хвилин виступу донести до глядачів суть свого реального наукового дослідження у спрощеній формі (бажано з почуттям гумору!) так, аби люди, які не мають нічого спільного зі сферою діяльності слемера, могли зрозуміти та адекватно оцінити його здобутки. Переможці слему визначаються найгучнішими оплесками аудиторії. В Україні перший офіційний науковий слем було проведено 2014 року в Одесі (офіційний сайт Science Slam Україна: <http://www.scienceslam.org.ua>).

Представлені у тезах вектори діяльності наукового гуртка, а також багатий та успішний досвід наших колег з інших університетів, можуть стати підґрунтям для активізації науково-пізнавальної діяльності студентів. Викладений матеріал має виключно практичне спрямування і пропонує можливі шляхи розширення сфери традиційної діяльності в межах наукового гуртка з метою зробити його діяльність ефективною та цікавою для студентів. Варто також наголосити на тому, що рішучі кроки в цьому напрямку вже зроблено. Адже саме так має виглядати еволюція сучасних форм наукового пізнання.

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ**

**Л.Л. Хаврюченко**

*викладач*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

Інтерактивні методи навчання є одним з найважливіших засобів вдосконалення професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі. Інтерактивне навчання - це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що здійснюється у формі спільної діяльності студентів. Всі учасники взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації. Одна з цілей полягає у створенні комфортних умов навчання, таких, при яких студент відчуває свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам процес навчання.

Навчальний процес організований таким чином, що практично усі учні виявляються залученими в процес пізнання.

У порівнянні з традиційними формами ведення занять, в інтерактивному навчанні змінюється взаємодія викладача і учня: активність педагога поступається місцем активності учнів, а завданням педагога стає створення умов для їх ініціативи.

Інтерактивний означає здатність взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною).

Отже, інтерактивне навчання - це, перш за все, діалогове навчання, в рамках якого здійснюється взаємодія. [1]

У ході діалогового навчання студенти вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь в дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Для цього на заняттях організуються парна і групова робота, застосовуються дослідні проекти, рольові ігри. [1]

Студент стає повноправним учасником навчального процесу, його досвід служить основним джерелом навчального пізнання. Педагог не дає готових знань, але спонукає учасників до самостійного пошуку і виконує функцію помічника в роботі.

У порівнянні з традиційними формами ведення заняття, в інтерактивному навчанні змінюється взаємодія викладача і учня: Активність педагога поступається місцем активності учнів, а завдання педагога становиться створення умов для їх ініціативи.

Перш за все, інтерактивні форми проведення занять: викликають в учнів інтерес, допомагають ефективному засвоєнню навчального матеріалу, здійснюють зворотній зв'язок (відповідна реакція аудиторії), формують в учнів думки і відношення до запропонованої викладачем теми. [2]

Т. С. Паніна і Л. Н. Вавилова [3] віділяють наступні загальні результати та ефект інтерактивного навчання:

- інтерактивні методи навчання дозволяють інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння і творчого застосування знань при вирішенні практичних задач. Ефективність забезпечується за рахунок більш активного включення учнів в процес («тут і тепер»);

- використання знань. Якщо форми і методи інтерактивного навчання застосовуються регулярно, то в учнів формуються продуктивні підходи до оволодіння інформацією, зникає страх озвучення неправильного припущення (оскільки помилка не має негативної оцінки);

- інтерактивне навчання формує здатність мислити неординарно, по-своєму бачити проблемну ситуацію, виходити з неї; обґрунтовувати свої позиції, свої життєві цінності; розвиває такі риси, як уміння вислуховувати іншу точку зору, вміння співпрацювати, вступати в партнерське спілкування;

- інтерактивні методи навчання дозволяють здійснити перенесення способів організації діяльності, отримати новий досвід діяльності. Інтерактивна діяльність забезпечує не тільки приріст знань, умінь, навичок, способів діяльності і комунікації, а й розкриття нових можливостей учнів.

Результат для навчальної мікрогрупи:

1. Розвиток навичок спілкування та взаємодії у малій групі;
2. Формування ціннісно-орієнтаційної єдності групи;
3. Розвиток навичок аналізу і самоаналізу в процесі групової діяльності;

#### 4. Виховання здатності вирішувати конфлікти, знаходити компроміси.

В даний час розроблено досить велику кількість інтерактивних технологій, серед яких можна виділити такі, як технологія роботи в парах або трійках, технологія «Акваріум»; «Дерево рішень», технологія «Карусель»; технологія «Мозковий штурм» та ін. Всі вони спрямовані не тільки на те, щоб передати певні знання а й сприяють встановленню емоційних контактів між студентами, розвитку комунікативних умінь і навичок; забезпечують студентів необхідною інформацією, без якої неможливо реалізовувати спільну діяльність; привчають працювати в команді, прислухатися до чужої думки.

#### **Література:**

1. Гулакова М. В., Харченко Г. И. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация // Концепт. – 2013. – № 11 (ноябрь).
2. Кукушкин В. С. Теория и методика обучения. – Ростов н // Д.: Феникс, 2005, – 474с.
3. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения. — М.: Академия, 2008. – 176 с.