

Міністерство освіти і науки України
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Шуменський університет «Єпископ Константин Преславски»
Міністерство освіти республіки Білорусь
Мозирський державний педагогічний університет імені І.П. Шамякіна
(м. Мозир, Білорусь)
Федеральне міністерство освіти і наукових досліджень Німеччини
Інститут мов (м. Кассель, Німеччина)
Міністерство науки і вищої освіти республіки Польща
Вища лінгвістична школа (м. Ченстохово, Польща)
Узбецький державний університет світових мов
(м. Ташкент, Узбекистан)
Southwest Jiaotong University
(м. Ченду, Китайська народна республіка)



**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ
МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В СУЧАСНОМУ
ПОЛІЕТНІЧНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**
(Мелітополь, 27-28 вересня 2018 р.)

Присвячений 95-річчю Мелітопольського державного педагогічного університету імені
Богдана Хмельницького та 25-річчю філологічного факультету

**МАТЕРІАЛИ ІV МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ**

Мелітополь – 2018

УДК 81'24:316.74(06)

ББК 81.4я5

А 43

Редакційна колегія:

Солоненко Анатолій Миколайович – доктор біологічних наук, професор;
Москальова Людмила Юріївна – доктор педагогічних наук, професор;
Коноваленко Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент;
Гармаш Олена Леонідівна – доктор філологічних наук, доцент;
Денисенко Надія Валеріївна – кандидат філологічних наук, доцент;
Матюха Галина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент;
Баранцова Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент;
Куликова Людмила Анатоліївна – технічний редактор збірки.

А43 Актуальні проблеми функціонування мови і літератури в сучасному поліетнічному суспільстві: Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (Мелітополь, 27-28 вересня 2018 р.). – Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2018. – 436 с.

У збірнику оприлюднено матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, яка відбулася у м. Мелітополі 27-28 вересня 2018 р.
Для студентів, аспірантів, викладачів навчальних закладів різних рівнів.

У тезисах збережено орфографію та пунктуацію авторів.

За достовірність та оригінальність викладення матеріалу відповідальність покладається на авторів.

УДК 81'24:316.74(06)

ББК 81.4я5

МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ГНОСЕОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО МОВОЗНАВСТВА

Абрамова Е. Ю. <i>Гендерные особенности вербализации успешного комплимента</i>	9
Байтерякова Н. Ю., Байтеряков О. З. <i>Особенности английской спелеологической профессиональной лексики</i>	12
Гармаш А. Б. <i>Особенности творения современных англоязычных инноваций</i>	16
Гармаш О. Л. <i>Понятия синхронизации та флуктуации в англоязычных когнитивных структурах</i>	19
Єрмоленко С. І., Стовбур В. О. <i>Біоадекватні уроки з фонетики на засадах ноосферної освіти</i>	24
Єрмоленко С. І., Шевчик Г. С. <i>Комплексний підхід до вивчення фонетики в загальноосвітніх навчальних закладах</i>	29
Зінченко К. В., Пелепецька Ю. М. <i>Поняття концепту як універсальної багатомірної лінгвістичної категорії</i>	34
Камишова Т. М. <i>Семантична й смислова структура базових англійських дієслів переміщення</i>	40
Коваль О. В., Нікольська І. С. <i>Трансформація фразеологізмів як засіб підсилення образності художнього тексту</i>	45
Кочмарська Б. Б., Шаповалова Н. А. <i>Дискусійність трактування концепту в сучасній лінгвістиці</i>	48
Курочкіна А. І. <i>Емоційні концепти «радість», «щастя» в англійських та українських фразеологізмах</i>	51
Лазаренко В.Ю. <i>Об'єктивація акціонального фрейму концепту königin засобами семантичних ролей</i>	56
Лемещенко-Лагода В. В. <i>The contrastive approach to the bilingual lexicography</i>	64
Лимаренко О. А. <i>Синтаксично-дериваційні процеси у складному реченні: спрощення</i>	66
Мельник О. В. <i>До питання про дослідження явища конвертизації англоязычних одиниць спілкування</i>	70
Мінькова Г. Ю. <i>Проблеми концептуального перекладу жіночих імен</i>	74
Морозова І. Б. <i>Когнітивно-інтелектуальний рівень мовця крізь призму гештальт-аналізу</i>	80
Назаренко І. В. <i>Різновиди оказіональної інформації</i>	83
Нікіренкова А. Ю. <i>Класифікація фразеологізмів в англійській мові</i>	86
Охота Ю. В. <i>Варіативність вимовної норми та динаміка системи англійської мови</i>	91
Пачева В. М. <i>Проблеми правопису топонімів (на матеріалі назв водних об'єктів півдня Запорізької області)</i>	94
Сімкіна М. А. <i>Роль полісемії в сучасній англійській мові</i>	96
Сіроштан Т. В., Іванова Я. С. <i>Назви узагальнених ознак у фразеологізмах</i>	

<i>сучасної української мови</i>	99
Сіроштан Т. В., Костенко Г. О. <i>Назви фізичного й психічного стану людини в сучасній українській мові</i>	102
Таценко Н. В. <i>Когнітивно-синергетичний підхід у концептологічних студіях</i> 106	
Хомчак О. Г., Абрамович І. М. <i>Когнітивна модель концепту ЖИТТЯ</i>	111
Юрченко О. В., Солодкіна А. <i>Мовна і концептуальна картини світу в дослідженнях останніх десятиліть</i>	114

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОГО Й ЗАРУБІЖНОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА У СВІТЛІ НОВІТНІХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Акулова Н. Ю. <i>Синтез мистецтв у поетиці Кетрін Менсфілд</i>	119
Баранцова І. О., Єременко Д. В., Єременко Л. В. <i>Основні тенденції розвитку світової літератури першої половини ХХ ст.</i>	121
Баранцова І. О., Кальченко В. Н. <i>Вираження елементів комічного в художньому тексті</i>	133
Бородіхіна О. В. <i>Особливості відтворення художніх засобів в англо-українському перекладі роману Джона Рональда Руела Толкіна «Хоббіт»</i>	139
Ванденко О. А. <i>Рецепція постаті Ф. Гельдерліна сучасною германістикою</i>	141
Гашенко О. С. <i>Пейзаж як засіб відображення дійсності і розкриття людських характерів</i>	145
Гончаренко О. М. <i>Керуючись не буквою, а духом... від сумніву – до переконання та реалізації</i>	151
Кальченко С. В. <i>Сучасні проблеми та тенденції розвитку жанру фентезі</i>	162
Камишова Т. М., Сиротіна К. В. <i>Авторське мовлення у романі Е. Хемінгуей «Прощавай, зброе» як різновид оповідної техніки</i>	165
Котлярова В. Ю., Тертицька Ю. В. <i>Особливості мови дитячого англійського фольклору</i>	169
Лісова О. О. <i>Категорія образності англомовного художнього твору</i>	173
Насалевич Т. В., Куликова Л. А. <i>Антивоєнна тема в романі Д. Стил «Message from pat»</i>	176
Пожарицька О. О. <i>Відеогра як синтез вербальних та невербальних інтерактивних дій користувача</i>	179
Просіна К. М. <i>Комічне та засоби його вираження</i>	183
Прядко Ю. П. <i>Особенности рецепции творчества С. Довлатова американским литературоведением второй половины 90-х гг. ХХ в.</i>	187
Степаненко О. О. <i>Художній жанр літературного твору як особлива форма</i>	

кодування інформації.....	193
Стеценко К. Ю. <i>Християнський романіст Ніколас Чарльз Спарк</i>	196
Фесенко Є. В. <i>Інтермедіальність сучасної німецької та української прози</i>	199
Чорна К. А. <i>Особливості використання виражальних засобів мови в портретному описі</i>	203
Жигоренко І.Ю. <i>Психологічний паралелізм у творах Оскара Уайльда</i>	210

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Вітківська Л. В. <i>Комунікативна компетентність як важлива професійна якість і фактор удосконалення професійної діяльності філолога</i>	218
Волкова І. В. <i>Сучасні підходи до організації навчання з використанням інноваційних технологій</i>	221
Глазкова І. Я. <i>Techniques for teaching low-performing students</i>	223
Гостіщева Н. О., Рябуха Т. В. <i>Комунікативний підхід у викладанні іноземної мови</i>	225
Гурова Т. Ю., Авраменко К. В. <i>Дослідження проблеми активізації англомовного усного мовлення студентів немовних спеціальностей в сучасній науці та практиці</i>	229
Гурова Т. Ю., Віхляєва В. О. <i>Інтерактивний спосіб навчання фонетичного матеріалу майбутніх вчителів англійської мови</i>	234
Гурова Т. Ю., Дьяченко А. С. <i>Методичні передумови формування англомовної граматичної компетентності студентів-філологів другого курсу навчання</i>	239
Гурова Т. Ю., Мироненко К. Е. <i>Навчання аудіювання як складової комунікативної компетентності майбутніх вчителів англійської мови</i>	244
Гуров С.Ю., Каптела І.В. <i>Мовний портфель як спосіб формування англомовної комунікативної компетенції студентів-філологів</i>	249
Гуров С. Ю., Нестеренко В. А. <i>Мультимедійна презентація як сучасний засіб навчання спілкування англійської мови студентів філологів</i>	253
Де Граєве О. В. <i>Мовна культура як інтегральна якість філолога</i>	257
Дикса Т., Зуб І., Тарабарова Ю. <i>Сучасні підходи до вивчення тексту</i>	260
Зайцева Н. В. <i>Specifics of Teaching English as a Foreign Language to Generation Z Students</i>	265

Зозуля Л. М. Використання інтернет-ресурсів на уроках англійської мови в старшій школі в контексті підготовки до ЗНО.....	269
Караєва Т. В. <i>Blended Learning for ESP Teaching</i>	272
Кисельова А. А. Педагогічні умови формування іншомовної аудитивної компетентності учнів старшої школи.....	276
Коноваленко Т. В., Жукова Г. Д. Створення умов для ситуативно спрямованого навчання англійської мови.....	279
Коноваленко Т. В., Рутковська А. М. Психологічні передумови індивідуалізації навчання англійської мови.....	284
Котлярова В. Ю., Волошко Л. Теоретичні основи навчання творчого письма.....	288
Котлярова В. Ю., Говаль К. М. Методи збагачення активної англійської лексики учнів молодших класів.....	292
Котлярова В. Ю., Нікольська І. Переказ як спосіб вдосконалення мовленнєвих умінь.....	296
Кравець О. О. Анализ современных учебно-методических комплексов, позволяющих преподавать иностранный язык в разноуровневых группах.....	299
Кривонос І. А. <i>Innovative trends in the teaching of English</i>	302
Кузнецова Є. Г. Організація навчання школярів з особливими освітніми потребами.....	305
Левченко Ю. В. Використання відеоматеріалів на уроках англійської мови.....	309
Магдалінова Т. В. Особливості комунікативних ігор на основі граматики у середніх класах.....	315
Майсак В. О. Тракткування поняття навчальної автономії учня у зарубіжній методиці.....	318
Матюха Г. В. Педагогіка партнерства в навчанні англійської мови – як ключовий компонент формули нової школи.....	322
Матюха Г. В., Мігуля К. С. Навчання школярів аудіювання англійською мовою.....	325
Мілько Н. Є., Третяков В. Інтеграція процесів навчання та виховання в професійній підготовці майбутніх фахівців.....	329
Падалко О. С. Використання комунікативного підходу при оволодінні учнями іншомовними лексичними навичками.....	332
Салюк Б. А. Застосування візуалізації даних під час вивчення англійських модальних дієслів.....	335
Сидоренко А. О. Науково-дослідницька діяльність як інструмент підвищення якості професійної підготовки студента.....	339
Соколова А. С. Важливість інтерактивних методів навчання в оволодінні старшокласниками англійською мовою.....	342
Тарасенко Т. В., Тарасенко М. Р. Фактори підвищення ефективності	

<i>процесу формування іншомовної комунікативної компетентності учнів.....</i>	<i>346</i>
<i>Ткач М. В., Зіненко Н. В. Принципи та критерії навчання іноземної мови в немовному вузі.....</i>	<i>351</i>
<i>Toкар Ye. B., Fainman I. B. Enhancing aviation vocabulary acquisition through cooperative learning activities.....</i>	<i>354</i>

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

<i>Барановська А. М. Проблеми адекватності та еквівалентності відтворення мовних особливостей.....</i>	<i>358</i>
<i>Денисенко Н. В., Безугла Ю. Є. Особливості перекладу реалій в англо-українському художньому перекладі.....</i>	<i>363</i>
<i>Денисенко Н. В., Лобода А. В. Англо-український переклад дитячої художньої літератури.....</i>	<i>366</i>
<i>Денисенко Н. В., Третьяченко А. Ю. Перекладацькі прийоми та трансформації.....</i>	<i>369</i>
<i>Калужська Л. О. До питання перекладу культурно-історичних алюзій в політичних текстах.....</i>	<i>372</i>
<i>Куликова Л. А., Насалевич Т. В. Переклад як акт міжмовленнєвої комунікації.....</i>	<i>375</i>
<i>Рябуха Т. В., Гостіщева Н. О. До питання про самостійну роботу у формуванні соціокультурної компетенції майбутніх перекладачів.....</i>	<i>381</i>
<i>Танаджи Л. А. Способи відтворення англійських власних назв українською мовою (на матеріалі роману Дж. К. Ролінг «Гаррі Поттер і філософський камінь»).....</i>	<i>386</i>
<i>Харченко Т. І. Прагматичний компонент перекладу.....</i>	<i>393</i>

КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

<i>Баранцова І. О., Гогунська І. В., Заболотна Д. Д. Етногенез українського народу і культура міжетнічних відносин.....</i>	<i>397</i>
<i>Костенко М. О. Міжкультурна комунікація як інструмент формування соціокультурної компетентності учнів старшої школи.....</i>	<i>401</i>
<i>Леміш Н. Є. Етимологія когнітивних дієслів <i>compare</i> і <i>vergelijken</i> у споріднених мовах: зіставний аспект.....</i>	<i>404</i>
<i>Митяй З. О., Митяй Б. І. Феномен мовленнєвого впливу в ракурсі міжкультурної комунікації.....</i>	<i>408</i>
<i>Поправко О. В. Розмаїття мови діалогу культур: свято як міжкультурна інтеракція.....</i>	<i>412</i>
<i>Приходченко О. О. Ціннісні орієнтири та аксіологічний статус концептів “ЖИТТЯ” – “СМЕРТЬ” в готичній картині світу.....</i>	<i>418</i>
<i>Приходько Г. І. Формування концептосфери оцінності в мовній картині світу.....</i>	<i>424</i>

Супрун О. М. <i>Роль аудіювання у формуванні комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей</i>	429
Тіга С. <i>Лінгвокультурологічний аспект соціокультурної методики навчання української мови</i>	435
Шевченко С. П. <i>Навчально-виховні цілі та завдання занять з англійської мови міжкультурної спрямованості</i>	439

МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ГНОСЕОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО МОВОЗНАВСТВА

Абрамова Е. Ю.

Одесский Международный
Гуманитарный Университет

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ УСПЕШНОГО КОМПЛИМЕНТА

Представленная работа посвящена рассмотрению успешности комплимента сквозь призму гендера. В настоящее время изучению комплимента посвящены исследования из разных областей гуманитарного знания: культурология, социология, риторика, лингводидактика, лингвистика. Комплимент как неперенный элемент речевого этикета и инструмент гармонизации межличностных отношений изучался такими исследователями как Горошко Е. И., Кириллиной А. В., Крейдлина Г. Е., Лакоффа Р. и многих других. Отдавая должное работам, проводившимся в этой области, отметим, что многие аспекты данной проблемы всё ещё требуют тщательного анализа.

Изучение гендерного аспекта речевого поведения коммуникантов имеет большое значение в лингвистике, потому, что его учет позволяет лингвистам глубже проникнуть в женскую или мужскую картину мира, и таким образом, понять реально существующие ментальные модели ориентирующего поведения мужчин и женщин, а также специфику мужских и женских речевых стратегий и тактик [2, с. 118].

Отсюда, *целью* проведенного исследования является выявление отличительных характеристик «женских» и «мужских» комплиментов, а также особенности их формальной вербализации в зависимости от гендера

коммуникантов. Рабочей *гипотезой* представленной работы является предположение о том, что структурно-семантическая форма комплимента как речевого высказывания отличается в зависимости от гендерной принадлежности коммуниканта.

В соответствии с нашими предыдущими исследованиями *комплимент* понимается как высказывание, содержащее комментарий, касающийся какого-либо положительного события, характеристики, приобретения, достижения, которые связаны с адресатом и расцениваются, как отправителем сообщения, так и его получателем, позитивно [1, с. 7].

Комплимент является неотъемлемой частью речевого этикета. Как форма речевого этикета комплимент используется в различных речевых ситуациях: во время встречи, прощания, поздравления и т. д. Подобные формы речевого общения национально обусловлены, а также обладают гендерными особенностями.

В настоящем исследовании гендер понимается как определенная речевая маркированность мужских и женских персонажей в художественных произведениях. Такое понимание вполне согласуется с пониманием гендера К. МакКормика [3, с. 1353]. Отсюда, в работе принято следующее определение *гендера*: "Гендер – это социальная категория, в основе которой лежит биологический пол, но охватывающая также типы поведения, роли, и образы, которые, хотя и не детерминированы биологически, но рассматриваются в обществе как присущие его мужским и женским представителям" [3, с. 1353].

По мнению исследователей, у мужчин и женщин разные цели и нормы общения: мужчины более ориентированы на передачу информационной функции языка, а женщины – на передачу чувств и отражения социальных отношений [4, с. 191]. Отсюда ясно, что мужчины и женщины используют в своей речи разные вербальные модели выражения комплиментов. Как следствие, – у мужчин и женщин разные модели выражения комплиментов.

В процессе исследования 4000 комплиментарных высказываний, отобранных методом сплошной выборки из персонажных партий современного англоязычного романа, они были расклассифицированы по принципу гендерной принадлежности. При этом обнаружено, что «мужские» комплименты составляют более половины (55,6%) всех засвидетельствованных комплиментарных речевых образцов. Отметим, что 2/3 «мужских» комплиментов адресованы женщинам, в то время как женщины делают комплименты мужчинам, примерно, в 2 раза реже. Что касается комплиментов, сделанных внутри гендерной параллели, то есть женщина – женщине, мужчина – мужчине, по нашим данным, они наименее частотны и не превышают 18% от общего количества комплиментов.

Кроме того, отмечено, что у мужчин и женщин разные речевые модели выражения комплиментов и их прагматическая направленность. По нашим наблюдениям, в женских персонажных партиях комплимент, как правило, является сигналом солидарности, тогда как в мужских интерпретируется как выражение покровительства либо как выражения объективной оценки (похвалы).

Сравнение речевых моделей «женских» и «мужских» комплиментов показывает, что комплименты, по типу женщина – женщине и мужчина – мужчине в целом линейно короче и прагматически приближаются к похвале. В то время как комплименты по типу мужчина – женщине и женщина – мужчине представляют собой высказывания, как правило, состоящие из нескольких структурно-синтаксических конструкций, в большинстве случаев представленные сложными или распространёнными простыми предложениями.

Обобщая сделанные наблюдения необходимо признать, что в целом, несмотря на признанную социологами феминизацию социальных отношений, в настоящее время в речевом общении тем не менее сохранилась традиция предпочтительности мужских комплиментов женщинам. При этом, комплимент функционирует как универсальная речевая тактика, которая

используется представителями обоих гендеров для гармонизации межличностных отношений и оптимизации общения в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Є. Ю. Граматична організація та комунікативна сутність компліменту в англomовному художньому діалозі: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Абрамова Євгенія Юріївна. – Одеса, 2015. – 229 с.
2. Леонтьев В. В. Женские комплименты в английской лингвокультуре / В. В. Леонтьев // Вестник ВолГУ. Сер. 2: Языкознание. – Вып. 1. – 2001. – С. 118-123.
3. McCormick K. M. Language and gender / K. M. McCormick. – Oxford: Pergamon Press Ltd., 1994. – Vol. 3. – P. 1353-1360.
4. Talbot M. Language and gender. An introduction / M. Talbot. – Cambridge: Polity Press, 1998. – 258 p.

Байтерякова Н.Ю.

Байтеряков О.З.

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОЇ СПЕЛЕОЛОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ЛЕКСИКИ

Одиницею професійної лексики є професіоналізми. Професіоналізмами (розмовними термінами) називають неофіційні, але загальноприйняті фахівцями даної галузі загальноновживані спеціальні розмовні слова [2]. За їх допомогою називають спеціальні поняття, природні об'єкти і явища, види спорядження та їх частини, властивості предметів і т. д. Більшість

професіоналізмів вживається тільки в певному професійному колі й невідомі в загальному вжитку.

Першою ознакою професіоналізмів є їхній не узаконений статус, тобто неофіційність вживання, тоді як терміни навпаки відрізняються офіційно встановленим, узаконеним характером вживання не тільки у сфері функціонування, але й у сфері фіксації. Другою ознакою, що відрізняє професіоналізми від термінів, є стилістична маркованість (розмовний характер) професіоналізмів. Третя суттєва ознака професіоналізмів полягає в наявності у них емоційно-експресивного забарвлення.

Наступною характерною рисою професіоналізмів виступає їх більш висока диференціація [1]. Це виражається в детальному розподілі частин об'єктивної реальності, які виражає дана професійна лексика. Одному терміну нормативної термінології може відповідати цілий набір професіоналізмів, які виділяють за якими-небудь ознаками численні різновиди об'єкта, що позначається. Так, поряд з офіційним терміном «Caver» у професійній спелеологічній лексиці функціонує кілька назв для позначення спелеологів в залежності від частоти відвідування ними печер: «Armchair caver» (крісельний спелеолог) – спелеолог, що більше говорить, ніж робить; «Babysitters» (нахожі няні) – спелеологи, що відвідують печери тільки по вихідних; «Yo-Yo» – спелеолог, який відвідує багато печер, але без дослідження.

Професіоналізмам частіше властива висока дублетність [1]. Це явище залежить від різних причин. Один і той же об'єкт може отримати різні професійні варіанти найменування в різних країнах чи частинах однієї країни. Наприклад, елемент спелеологічного спорядження – «Safety loop» (петля безпеки) у Великобританії позначався професіоналізмом «Claude loop» (петля Клода) по імені Жана-Клода Дербилла, що першим використовував їх в Європі, а в США – «Cow's Tail» (коров'ячі хвости) з-за візуальної схожості. Дублетність виникає також при формуванні професіоналізмів на підставі різних асоціацій. Так, професіоналізму «Armchair Caver» (крісельний

спелеолог) відповідають в спелеологічній лексиці дублети «Virtual Caver» (віртуальний спелеолог), «Keyboard Caver» (клавіатурний спелеолог), «Paper Caver» (паперовий спелеолог).

Крім професіоналізмів до складу професійної лексики входять професійні жаргонізми або сленгізми, до яких відносяться не загальноживані, фамільярно-спеціальні розмовні слова. Сленгізмам, зазвичай, притаманні всі перелічені вище характерні ознаки професіоналізмів, а також ряд відмінних рис. Такою відмінною рисою сленгізмів, насамперед, є обмежене коло вживання. Обмеженість їх вживання пояснюється функціональними і територіальними ознаками. Функціональні ознаки пов'язані з формуванням професійного сленгу у спелеологів різних напрямків – біоспелеологів, підводних спелеологів, «вертикальщиків» і т.д. Територіальні ознаки обумовлюють розвиток своєрідного професійного сленгу у різних країнах і регіонах. Така своєрідність може проявлятися і в найменуванні предметів спорядження, наприклад, сленгізм «Wellies» характерний для Великобританії, він позначає популярні у спелеологів високі черевики «Wellington»; у назвах технічних прийомів проходження печер – «Frog System» (спосіб жаби) – спосіб підйому по мотузці, назва якого була популярна у Великобританії і поширилась на всю Європу; і в назвах окремих печер і цілих спелеологічних районів – «TAG» (Tennessee, Alabama, Georgia) – територія на перетині відповідних штатів у США, де розташована велика кількість печер; і т.д.

Важливою ознакою професійних сленгізмів є підвищена експресивність та емоційність, за допомогою якої носії цього розряду лексики прагнуть надати лаконічну образність назвам спеціальних предметів і явищ. Це надає емоційне забарвлення не тільки окремим словам, але і спеціальній лексиці в цілому та робить її психологічно більш прийнятною в повсякденному спілкуванні фахівців, особливо в таких екстремальних умовах, як печери. При цьому нерідко спостерігається більше стилістичне зниження сленгізмів, що варіюються від іронічного до грубого, аж до

лайливого емоційного забарвлення, що різко звужує діапазон вживання цих слів. Наприклад, «Brain Bucket» (відро для мозку) – каска, шолом, «Ear Dipper» (фарбувальник вуха) – низький обводнений прохід, «Chicken Loops» (петлі курчати) – короткі драбинки для підйому по стіні, «Chemical Persuasion» (хімічне переконання, аргумент) – вибухові речовини для розширення проходу в печері, «Pig» (свиня) – транспортний мішок, прив'язаний до спелеологу, «Stink» (смердючка) – карбід (із-за різкого запаху), «Pit» (яма) – печера.

Слід зауважити, що перераховані ознаки, пори їхню наявність, не мають досить великого діагностуючого значення, тому що не завжди можна чітко розмежувати професіоналізми і професійні сленгізми. У спелеологічній лексиці спостерігаються переходи слів з одних стратифікаційних розрядів в інші. Так сучасна назва петлі самостраховки – «Cow's tail» (коров'ячі хвости) спочатку виникла як американський сленгізм, потім перейшла в загальноприйнятий професіоналізм, а в даний час вживається як термін, практично витіснивши термін «Safety loop» (петля безпеки), що функціонував раніше. Термін, що позначає спосіб підйому по мотузці – «Ropewalking» (ходіння по мотузці) – виник шляхом переходу з розряду американських професіоналізмів у розряд термінів. Після цього з'явився сленгізм, що позначає даний спосіб підйому – «Wimpwalking» (нудне, монотонне ходіння), мотивований монотонністю рухів при цьому підйомі.

Для зручності спілкування в спелеологічній професійній лексиці широко поширене скорочення термінів: «Bide» – термін «Carbide»; «Biner», «Krab» – термін «Carabiner»; «Harness» – термін «Sit-harness»; «Rapide» – термін «Maillon rapide» і т.д.

Психологічною основою появи професійного сленгу є бажання носіїв мови бути дотепними, вразити співбесідників барвистістю висловлювання, прагнення показати свою зневагу або байдужість до предмета розмови. У спелеологів особливо яскраво це проявляється, коли мова йде про труднощі і небезпеки, наприклад, термін «Exploration of the cave» (дослідження,

проходження печери) замінюється зневажливим «To do a pit» (зробити яму). Також, як вже зазначалося, виникає бажання в неформальній робочій обстановці уникнути вживання офіційних, часом громіздких термінів і виразів. Ще однією причиною виникнення сленгу вважається гра слів, як наслідок властивого людині бажання розважитися, це пояснює наявність значної кількості сленгізмів з іронічно емоційним забарвленням [1].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондалетов В.Д. Социальная лингвистика / В.Д. Бондалетов. – Рязань, 1984. – 242 с.
2. Комарова З.И. Семантическая структура специального слова и ее лексикографическое описание / З.И. Комарова. – Свердловск, 1991. – 156 с.
3. Jespersen O. Mankind, Nation and Individual from a linguistic point of View / O. Jespersen. – Oslo, 1925. – 264 p.

Гармаш А.Б.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЕННЯ СУЧАСНИХ АНГЛОМОВНИХ ІННОВАЦІЙ

Останнім часом у зв'язку з розвитком інформаційних технологій, наукової сфери та суспільно-політичних реалій, чітко прослідковується стрімке зростання кількості англомовних інноваційних одиниць спілкування, про що свідчить ціла низка наукових робіт. Постійний розвиток вокабулярної системи зумовлюється тим, що «він у своєму звичному стані ніколи не може

відбити всю безмежність людського досвіду, безмежність навколишнього світу» [2, с. 126].

Розглядаючи поняття англomовного неологізму насамперед слід відзначити, що словниковий склад будь-якої мови, у тому ж числі англійської, постійно розвивається. Таким чином, як зазначають мовознавці, поява нових умов існування людини, нові стосунки між мовцями, нові галузі знань та концепції вимагають відповідних змін у мові, які б відображали навколишню реальність та внутрішній світ мовця. Адже саме лексичний склад є тим компонентом мови, якому притаманні постійні зміни, що пояснюються новими когнітивними та комунікативними потребами мовців [3, с. 79]. Отже в англійській мові неспинно виникають мовні інновації що іменуються неологізмами.

Особливо слід відмітити, що значна кількість мовних одиниць виникає саме у периферійній ланці системи англійської мови. Це позначає той факт, що вони певний час вважаються okazіональними, і тільки завдяки процесам соціалізації, та, власне актуалізації самих понять, вони поступово набувають «неологічного статусу», тобто входять до складу неологізмів, тим самим переходячи до ядра мовної системи, так званого «узусу». У сучасній лінгвістиці цей процес традиційно іменується «узуалізацією».

Значна більшість сучасних неологізмів, що функціонують у центрі системи словникового складу, свого часу також були периферійно-локалізованими та, навіть, потенційними одиницями. У наш час англomовні новоутворення з певними елементами мають можливість миттєво сприйматися мовою. Тому вважаємо за необхідне підкреслити, що самі елементи теж узуалізуються співдинамічно зростанню їх похідних.

Так, афіксальними інноваціями, які виникли у останні роки можна вважати: *microlife n.*; *phytonugget n.*; *gnomophobia n.*; *Ebolaphobia n.*; *pinkification n.*; *hashtagification n.*; *hashtag-friendly adj.*; *supertunnel n.* Шляхом сполучення вже існуючих в мові слів також було утворено цілу низку неологізмів. Серед їх числа такі, як: *food forest n.*; *skinny street n.*; *denim breaker n.*;

ugly selfie n.; ice missile n.; digital dementia n.; digital detox n.; living alley n.
 Прикладами акронімів можуть послугувати такі інновації, як: *POPS n. від privately owned public space; PANK n. від professional aunt no kids; MAMIL n. від middle-aged man in Lycra.*

Як відомо, поряд із процесами створення лексичних неологізмів у системі словотвору постійно відбуваються і процеси семантичної деривації – розширення семантичної структури існуючих слів, тобто формування нових лексико-семантичних варіантів. Вважається, що на кожному етапі розвитку мови семантичні неологізми становлять не менш 25% від загальної кількості новотворів.

На перший погляд, як зазначають дослідники, семантична деривація не входить до системи словотвору, оскільки у процесі такої деривації нова одиниця (*нова форма + новий зміст*) у цьому розумінні первісно не створюється [1, с. 79]. Дію семантичної деривації демонструє і інновація *Cinderella n.* “Процедура косметичної (пластичної) хірургії, яка націлена на те, щоб скоректувати форму ноги і тим самим надати людині можливість носити взуття (або його певний розмір і стиль)”. За допомогою одиниці *stingray* “морський скат” було утворено і назву спеціального пристрою, який підробляє, тобто імітує роботу вежі стільникової мережі, щоб ідентифікувати і відстежувати мобільні телефони.

A 2010 report found that 200 individuals in Virginia ...were “streeted” – slang coined by emergency room doctors (USA Today, November 21, 2013); Forget the \$1 billion “unicorns” out there – the last year has been all about the rise of the \$10 billion companies (Gigaom, March 20, 2014); ... “What, am I supposed to just cut off my toes to fit into that?” – Natalie Matthews, “This ‘Cinderella’ Foot Plastic Surgery Is Terrifying,” (Cosmopolitan, April 25, 2014); Police in Florida have offered a startling excuse for having used a controversial “stingray” cellphone (Wired, March 3, 2014).

Отже, поява мовних інновацій зумовлюється саме прагматичними потребами. Набуття певною одиницею нового вмісту у багатьох випадках

означає її включення до нового етапу деривації шляхом її участі у певних словотвірних процесах, тобто семантичні неологізми сприяють утворенню подальших лексичних інновацій. Таким чином, встановлюється діалектична єдність семантичної деривації та способів словотворення. При цьому аналіз неологічних утворень, спостереження за нестандартними процесами, внутрішньосистемними та міжсистемними взаємозв'язками можуть свідчити як про кількісні, так і про якісні зміни у словниковому складі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гармаш О.Л. Англомова епідигматика та розвиток вокабуляру: [монографія] / Гармаш О.Л. – Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2009. – 128 с.
2. Жлуктенко Ю.А. США – “плавильный котел” американизации, мифы о языковом плюрализме и реальность // Межъязыковые отношения и языковая политика. – К.: Наукова думка, 1988. – С. 36-59.
3. Шутова М.О. Неологізми в сучасній англійській мові / М.О. Шутова // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Філологія, педагогіка, психологія. – 2010. – Вип. 21. – С. 79-85.

Гармаш О.Л.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПОНЯТТЯ СИНХРОНІЗАЦІЇ ТА ФЛУКТУАЦІЇ В АНГЛОМОВНИХ КОГНІТИВНИХ СТРУКТУРАХ

У сучасному інформаційному світі все більше уваги приділяється дослідженню процесів здобуття, переробки та зберігання знання. Когнітивна

лінгвістика намагається подати та дослідити загальний мовний фонд у всій його когнітивній повноті, що, у свою чергу, передбачає врахування моделей здобуття мовного знання, рецепції та продукування [6, с. 40].

Домінування у сучасному мовознавстві антропоцентричного підходу зумовлює вивчення мови у тісній взаємодії з навколишньою дійсністю, а "людина постає точкою відліку в процесі аналізу тих чи інших явищ, визначаючи його перспективи та остаточні цілі" [4, с. 212]. У світлі інноваційних лінгвістичних теорій мову розглядають як "засіб накопичення знань про культуру нації та цивілізації вцілому" [5, с. 7].

Як свідчить закон розвитку складних систем фрактально-синергетичного типу, якою і є концептосистема англійської мови та її лінгво-ментальний простір, кількісні зміни призводять до змін якісного порядку. При цьому, під синергетичною системою розуміється "відкрита, динамічна, адаптивна система, що самоорганізується та складається з великої кількості складноорганізованих коеволюціонуючих у різному темпі підсистем, що керуються певними параметрами порядку [3, с. 25]. Це відбувається не тільки завдяки випадкам нетрадиційного утворення лінгво-ментальних інновацій, але й завдяки змінам у структурі вже наявних концептів, встановленню нових, та зміні попередніх взаємозв'язків між структурними одиницями вербоцентричного знання.

Зміни взаємозв'язків між складовими концептосистеми зумовлюються процесами перекатегоризації не стільки її безпосередніх конститuentів – концептів, як їх інформаційних складових – кластерів. Такі зміни відбуваються в людській свідомості постійно, навіть в години відпочинку, коли людина відходить від світу реальності і поринає в світ інтерреальності, – тобто в самого себе, як у дзеркало Всесвіту. Це призводить до того, що її концептуальний простір перебуває у процесах постійної синхронізації.

Розглянемо докладніше поняття "синхронізації" та "флуктуації". Синхронізація (від грец. *συνχρόνος* – одночасний) – процес приведення до спільного значення одного або декількох параметрів різних об'єктів. У

лінгво-ментальному континуумі (сукупності концептів, що можуть бути відтворені вербально), а отже у концептосистемі, з одного боку, та вокабулярі – з іншого, синхронізація є загальною властивістю і розглядається як прояв "генетично закладеної" здатності людини до вдосконалення. Це виявляється як на рівні її біохімічних, так і когнітивних функцій (які, до речі, не можуть розглядатись окремо).

Отже, під синхронізацією когнітивних структур (у широкому плані), на наш погляд, слід розуміти "діалектичну єдність процесів збалансованості енергії" [2, с. 12] вищого порядку (ментальної енергії). Такі процеси економії орієнтовані на перерозподіл ментальної енергії, що виражається не тільки в акумуляції, але й у подальшій деакумуляції (реалізації) ментальної енергії у процесах пізнання.

Проведення лінгвістичних досліджень в антропоцентричному напрямку зумовлює необхідність уніфікування методологічних засад відповідно до напрямку та мети конкретного наукового дослідження. Оскільки методологія когнітивної лінгвістики має "відкритий" характер і може поповнюватись методологією, запозиченою із інших дисциплін, ми маємо нагоду звернутися до поняття "флуктуації", яким оперує сучасна синергетична теорія, позначаючи ним суттєві випадковості. Відносно об'єкту дослідження, представленого як у ментальному (концептосистема), так і в матеріальному (вокабуляр) вираженні, флуктуації можна трактувати, як: "нехарактерні зв'язки або реалії, що непрогнозовано виникають у мовно-концептуальному середовищі та характеризуються потенційною здатністю до відтворюваності".

Флуктуаційні явища, ніби вторинно, вносять якісно нове розуміння динаміки концептосистеми, оскільки безпосередньо беруть участь у процесах її реорганізації. Навіть типові фрактальні утворення, які стають взірцем найвищого ступеню гармонізації складності, іноді можуть характеризуватись деякими відхиленнями від "запланованого" порядку

відтворюваності. Такі структури в теорії фрактальної геометрії мають назву "нерегулярних фракталів".

На відміну від регулярних фракталів, які є результатом людської уяви й утворені за посередництвом математичної абстракції (такі як: сніжинка Коха, трикутник Серпінського, та ін.), нерегулярні фрактали утворені самою природою, демонструють динамічний безперервний рух, становлення і розвиток. Антропоцентричний ментальний континуум являє собою досить унікальне фрактальне утворення, оскільки відповідає основним принципам як регулярних, так і нерегулярних фракталів. З одного боку, він являє собою продукт антропої лінгво-ментальної діяльності, а з іншого, середовищем його функціонування є мозок людини – істоти біологічної, яка є частиною всієї природи і розвивається за фундаментальними законами та алгоритмами природи.

Антропоцентричний ментальний континуум підтримує стійкість своєї структури завдяки процесам синхронізації всіх її складових, утворених за допомогою процесів концептуалізації та категоризації. Процеси синхронізації зумовлюються дією закону збалансованості енергії. Отже, синхронізація як прояв генетично закладеного принципу збалансованості ментальної енергії є механізмом виявленого філософією загального закону переходу випадковості в закономірність.

Одним із очевидних прикладів переходу випадковості (флуктуації) у закономірність у лінгво-ментальному форматі можуть послугувати процеси функціональної переорієнтації англомовних одиниць спілкування (як у випадку *лексикалізації морфологізованих метаконцептів*). Нагадаємо, що *лексикалізація морфологізованих метаконцептів* – ментальний механізм утворення лексикалізованих концептів на базі морфологізованих метаконцептів, що знаменує утворення на базі вихідної ментальної одиниці біфункціонального концепту, у складі якого реалізується новий функціональний варіант.

Таким чином, як свідчать результати наших попередніх досліджень [1] визначення динамічного характеру системи англомовного лінгвоментального середовища має здійснюватися на тлі основних положень синергетики, оскільки в центрі її уваги знаходиться саме складність самоорганізації систем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гармаш О. Л. Англомовні морфологізовані метаконцепти в процесах концептуальної деривації (на матеріалі мовних інновацій кінця ХХ – початку ХХІ ст.): Дис. ... док. філол. наук: 10.02.04. / Олена Леонідівна Гармаш; Запоріжжя, ЗНУ, 2017 – 525с.
2. Гармаш О.Л. Реалізація закону збалансованості енергії у системі словникового складу сучасної англійської мови [Текст] / О.Л. Гармаш // Вісник Сумського держ. ун-ту. Серія: Філологічні науки. – № 11(95) ' 2006, Том 1. – Суми: СумДУ, 2006. – С. 10-18.
3. Домброван Т.И. История английского языка как объект исследования в диахронической лингвосинергетике: [монография] / Т. И. Домброван, С. М. Еникеева, Л. С. Пихтовникова, А. Н. Приходько, Е. А. Семенец, В. И. Силантьева, Е. Г. Фоменко, С. Н. Коринь, О. Н. Гончарук, И. М. Яремчук, А. Н. Судья, Н. Н. Пильгуй, Е. В. Богатырева, В. П. Чередниченко, М. В. Залужная, О. А. Анастасьева; под общ. ред. проф. Л. С. Пихтовниковой. – Х.: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2015. – 340 с.
4. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине ХХ века (опыт парадигматического анализа) [Текст] / Е.С. Кубрякова // Язык и наука конца 20 века. – М., 1995. – С. 144-238.
5. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие / В.А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
6. Schwarz M. Einführung in die kognitive Linguistik. – Tübingen: Francke, 1992. – 173 s.

Єрмоленко С.І., Стовбур В.О.
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

БІОАДЕКВАТНІ УРОКИ З ФОНЕТИКИ НА ЗАСАДАХ НООСФЕРНОЇ ОСВІТИ

На нашу думку, фонетику в загальноосвітніх навчальних закладах найкраще вивчати в комплексі з усіма рівнями мови (синтаксисом, морфологією, лексикою і фразеологією), а не лише з орфоєпією, орфографією, графікою. Це можливо лише, якщо послуговуватися текстами, які виховують патріотичні почуття, знайомлять з українськими традиціями, розвивають уявлення про сучасний світ, передбачають поглиблення знань через самоосвіту.

Актуальність дослідження полягає у тому, що ми пропонуємо вивчення ноосферної освіти через призму біоадекватних уроків з української мови на різних етапах навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, а саме фонетики в 5-6 класах.

Досліджували проблему студіювання ноосферної освіти у своїх працях Н. Маслова, Л. Скуратівський, А. Хуторський, Н. Юрчук, Л. Кожухівська (із методичного боку); Е. Ленуа, В. Вернадський, В. Барякін, О. Потапенко, В. Карелін (із філософського боку).

Французький філософ Е. Ленуа, коли впроваджував термін «ноосфера», навіть не уявляв, що став засновником нового стилю життя у другому тисячолітті.

Учення В. Вернадського дає підстави визначити «ноос» – «розум» як рушій усього сущого (геологічна сила). Учення В. Вернадського дає підстави визначити «ноос» – «розум» як рушій усього сущого (геологічна сила). “Визначення розуму як геологічної сили має сучасну інтерпретацію у новій системі знань – «геології інтелекту»” [1, с. 83].

Біоадекватний урок – один із методів реалізації методичної проблеми ефективного навчання учня за короткий час заняття. Успішне вирішення цієї проблеми через призму ноосферної освіти – це майбутнє України. Біоадекватна технологія забезпечує роботу екологічного (двопівкульного), тобто природного мислення, дає змогу занести навчальну інформацію в довготривалу пам'ять, скоротити в 3-5 разів час навчання, зберегти ресурси здоров'я учнів; залучає до освітнього процесу всі канали сприйняття. Мислеобраз, який виникає у школярів під час біоадекватного уроку, – індивідуально сприйнятий усіма органами чуття (дотик, колір, смак, запах, звук), цілісний образ предмета або явища.

Методику біоадекватного навчання запропонувала Н. Маслової [2]. Біоадекватне навчання було вперше описано на початку 90-х рр. ХХ століття. Воно відноситься до однієї із моделей інновацій. Активізація творчої, емоційної, образної сфери учнів є його відміною ознакою. Ця методика орієнтована на розвиток цілісного мислення учнів. За формою ця методика рефлексійно-активна. Етапи рефлексії: накопичення інформації, робота правої творчої півкулі – чергуються з етапами активності: тренування лівої півкулі (логіка, аналіз, синтез інформації).

Ідея біоадекватного навчання – забезпечення права людини на природовідповідне мислення. Мета та завдання вчителя української мови полягає у формуванні в учня навички роботи з мислеобразом, закріпiti його в довготривалій пам'яті; навчити користуватися новим образом; залучити до аналогічного потоку раніше придбаних мислеобразів, які постійно рухаються. Біоадекватне навчання забезпечує роботу екологічного (двопівкульного), тобто природного мислення і дає змогу занести навчальну інформацію у довгочасну (тривалу) пам'ять; скоротити у 3–5 разів час навчання; зберегти ресурси здоров'я; залучає до освітнього процесу всі канали сприйняття.

Мислеобраз – це індивідуально-сприйнятий усіма органами чуття (дотик, колір, смак, запах, звук) цілісний образ предмета або явища.

Слово не просто звук, а засіб збудження образів. Слухати – означає бачити те, про що говорять, а говорити – означає малювати зорові образи.

Біоадекватні уроки мають таку структуру: репрезентація інформації (активність); сприйняття інформації (рефлексія); осмислення інформації (активність); представлення інформації (рефлексія); архівування інформації (активність).

Особливістю біоадекватного уроку є те, що кожен урок закінчується творчим завданням: створити власні мислеобрази, використовуючи малюнок, оповідання, схему, вірш, кросворд.

Ці етапи біоадекватного уроку співвідносяться з системою пізнання Ж. Піаже: рефлексія 1 (метод рефлексії), активність 1 (малювання символу, образу, інформації), рефлексія 2 (метод слухання тексту), активність 2 (метод читання тексту, аналіз). Мета рефлексії 1 полягає в веденні нового матеріалу на основі власного досліду і вибору учнів (сенсорно-моторний етап); мета активності 1 полягає в обговоренні інформації (символьний етап); мета рефлексії 2 полягає в розумінні інформації (логічний етап); мета активності 2 полягає в занурення в текст (лінгвістичний етап). Творчі завдання пропонуються у вигляді методу творчого мислення за Едвардом де Боно («капельюхи творчого мислення»).

Л. Скуратівський стверджував: “Той факт, що вміння без сторонньої допомоги оволодівати знаннями є умовою успішного розвитку мовленнєвої культури, пояснюється, по-перше, закономірностями пізнавального процесу – від дій за зразком учень поступово повинен переходити до творчих, самостійних дій, інакше інтерес до навчання падатиме, знижуватиметься його ефективність. По-друге, курс української мови в загальноосвітній школі закладає лише основи мовленнєвого розвитку, а його вдосконалення продовжується протягом життя. Тому молоді люди, закінчивши школу, повинні вміти критично оцінювати якість свого мовлення, знаходити в ньому помилки, недоліки, слабкі місця, мати бажання і вміння усувати їх, використовуючи різного типу словники, довідники, популярні лінгвістичні

видання, постійно збагачувати свою пам'ять багатствами виражальних засобів мови, всебічно вдосконалювати мовленнєву культуру. До цього їх має підготувати школа. Таким чином, формування пізнавальної самостійності повинно стати невід'ємною частиною навчання рідної мови” [5, с. 3].

Фонетику в загальноосвітніх навчальних закладах ми рекомендуємо вивчати на засадах ноосферної освіти: чергуючи активний й рефлексивний вид діяльності на уроці (напр.: спочатку вивчити всі губні звуки за тренувальним висловом /м/, /в/,/н/, /л/, /р/, /й/ – «*ми винили рій*» тощо).

Розпочинаючи вивчення фонетики й правопису, діти повинні передусім міцно засвоїти відмінність між буквами й звуками та встановити відповідності між ними, щоб надалі не сплутувати їх. До речі, вже під час аналізу слів за будовою, який мав би проводитися раніше, слід звертати увагу учнів на те, що в словах типу (*рідного*) *краю*, *земля*, *сім'я* закінчення (змінна частина слова) не *ю*, *я*, а /а/, /у/. Не розуміючи цього, діти не засвоять повноцінно фонетику, а отже, й правопис.

За ноосферним світоглядом розгляд фонетики потрібно починати з приголосних звуків, і насамперед з їх класифікації. Адже без ознайомлення з особливостями приголосних не завжди будуть зрозумілі деякі явища, пов'язані з функціонуванням голосних звуків (чергування *е* з *о* після шиплячих та *й* тощо). Сюди обов'язково має ввійти й частина фонетики, яка чомусь опинилася в програмі для 6-го класу [4]. Саме серед приголосних найчастіше проявляється дія фонетичних законів української мови.

Після цього можна розглядати особливості голосних звуків та явища, пов'язані з ними. До речі, говорити учням, наприклад, про складоподіл до того, як вони засвоять поділ приголосних на сонорні, дзвінки й глухі, – це марна, безпредметна розмова.

Чергування *у* – *в*, *і* – *й*, як і випадки вставлення та викидання голосних, має вивчатись у зв'язку з поняттям милозвучності української мови, а не випадкове, нічим не зумовлене, позасистемне фонетичне явище.

Правопис слів іншомовного походження за ноосферного підходу слід розглядати насамкінець як явище, яке не завжди підпорядковане питомим для української мови законам. На цьому тлі діти ще виразніше відчують і побачать наскільки наша мова впорядкована, досконала, логічна.

Щоб ноосферна освіта мала місце у сучасній загальноосвітній школі, ми рекомендуємо програму “Українська мова ” (5 клас) [3], в якій пропонується виразне читання текстів з дотриманням правил орфоєпії, виявлення й аналіз помилок у наголошуванні слів у своєму мовленні та мовленні інших людей, складання й розігрування діалогів з використанням слів, у вимові яких часто трапляються помилки тощо.

Для успішної реалізації навчальних завдань у процесі вивчення фонетики потрібно запроваджувати наявні в методичному арсеналі активні методи навчання, що стимулюють позитивну мотивацію роботи, забезпечують розумову і мовленнєву активність. Оптимальними з цього погляду є самостійні спостереження над мовою й мовленням, мовний експеримент, тести, проблемні та пізнавальні завдання і запитання тощо. Основне місце у системі роботи над фонетикою належить вправам, оскільки засвоєння знань на теоретичному і практичному рівнях проходить одночасно, доповнюючи одне одного. Вправи повинні бути різноманітними, з кожної теми подані в ієрархічній послідовності, містити елементи новизни, що потребує самостійного обґрунтування, певних інтелектуальних зусиль.

Отже, ноосферна освіта спрямовує авторів сучасних навчальних програм, посібників та підручників на комплексне вивчення української мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вернадський В. І. Вибрані праці. К., 2005. – 301 с.
2. Кашуба Є. Біоадекватна технологія розвитку творчого мислення. Опис технології // Відкритий урок : розробки, технології, досвід. 2011. – № 6. – С. 23-24.
3. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Українська

мова 5–9 класи (5 клас) // Українська мова і література в школі. – 2017. – № 4. – С. 10-29.

4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Українська мова 5–9 класи (6 клас) // Українська мова і література в школі. – 2017. – № 5. – С. 7–35.

5. Скуратівський Л. В. Пізнавальні завдання з української мови : Посіб. для вчителів. – К. : Рад. шк., 1987. – 144 с.

Єрмоленко С.І., Шевчик Г.С.
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ФОНЕТИКИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Актуальність дослідження полягає у тому, що ми пропонуємо вивчати фонетику в загальноосвітніх навчальних закладах на основі текстів, в яких, окрім фонетичного розбору слів, пропонувати орфографічний та орфоепічний аналіз слів.

Мета дослідження полягає у тому, щоб дати учням 5–6 класів загальне уявлення про фонетичну систему сучасної української мови разом із прикладними науками – орфографією та орфоепією.

Відповідно до мети поставлено такі **завдання**:

- 1) визначити завдання фонетики на сучасному етапі;
- 2) проаналізувати сучасні програми «Українська мова» для 5–6 класів;
- 3) визначити специфіку викладання фонетики, орфографії та орфоепії;

4) узагальнити дібраний матеріал до комплексного навчання фонетики в 5–6 класах.

Досліджували цю проблему Л. В. Скуратівський, І. П. Ющук та інші вчені-мовознавці.

Мова – надзвичайно складне і водночас логічно й доцільно впорядковане індивідуально-суспільне явище. Мова як людський феномен існує в двох нерозривно пов'язаних між собою психічних процесах: як набір мовних засобів, що зберігаються в пам'яті, і як мовлення, що проявляється в творенні речень і тексту.

Мовні засоби – це строго організована ієрархічна структура одиниць спілкування, де все існує в певних системах (система фонем, система морфем, система синтаксичних конструкцій) і реалізується за висхідною ієрархічною залежністю. Така послідовність мовних рівнів забезпечує економне й точне кодування інформації в процесі мовлення.

Мова як функціональна структура складається з трьох основних компонентів: фонетики, яка репрезентує матеріальну оболонку мови; лексики, за допомогою якої ми членуємо світ на дискретні частини й присвоюємо їм умовні назви-коди; граматики, яка виражає зв'язки між виділеними нами дискретними частинами дійсності та деякі найзагальніші властивості буття.

Завдання шкільного курсу рідної мови – ці стрункі логічні утворення й схеми, які тисячоліттями вироблялися в головах наших предків, свідомо перекласти в голови сучасних дітей, щоб вони чітко орієнтувалися в них і використовували мову як найважливіший і незмінний інструмент пізнання світу й реалізації власних творчих можливостей.

У початкових класах діти з цими властивостями мови знайомляться поки що фрагментарно. Учні ще не сприймають і не можуть сприймати мову як строго організовану цілісну систему. Систематичний курс вивчення рідної мови починається щойно з 5-го класу, коли в дітей уже з'являється здатність осмислювати явища в їхньому взаємозв'язку, помічати певні закономірності.

Лінгвістичні теми в 5-му класі в розумінні пропедевтики логічно розглядати, починаючи з найскладнішого і найочевиднішого мовного утворення і кінчаючи найелементарнішим складником: текст – потім речення – потім словосполучення – далі члени речення – слово (лексика) – після цього морфеми (будова слова) і нарешті фонетика (і правопис). Саме така ієрархічна організація виражальних засобів мови – від тексту до фонемі – і забезпечує економне й точне вираження змісту. І це мусять збагнути учні, інакше вони не зрозуміють суті мови як інструменту мислення й спілкування. І. Ющук [4] вважає, що чинна програма для 5–6 класів загальноосвітніх навчальних закладів [1, 2] пропонує розглядати фонетичні теми хаотично: текст – словосполучення – члени речення – фонетика й правопис – лексика – морфеми (будова слова) – знову фонетика й правопис.

Опрацьовувати цей основний компонент мови в 5-му класі пропонується в такому порядку: класифікація приголосних – потім звуки і букви – після цього правопис ненаголошених голосних – далі вимова й правопис приголосних – чергування *у – в, і – й* – буквосполучення *ьо, йо* – вживання м'якого знака й апострофа – написання іншомовних слів – лексика і будова слова перериває фонетику – і знову чергування голосних – чергування приголосних. Вивчення змін приголосних під час творення слів (чергування *–ськ–* та *–цьк–* із *–шч–* та *–чч–*, злиття *г, з, ж; к, ц, ч; х, с, ш* із звуком *с* (в суфіксах *–ськ(ий)* та *–ств(о)* і перехід звукосполучення *–чн–* в *–шн–*) має розглядатися в 6-му класі. Тобто фонетичні, а отже, й правописні явища подаються поза всякою системою, як щось випадкове.

Українська мова – це феноменальний витвір народу. У результаті цього в основу її методики першим покладено принцип народності – репрезентації української мови як геніального творення розуму, серця, почуттів, усіх сфер багатогранної діяльності українців, берегині сім'ї, роду й українського народу. Виконуючи цей принцип, треба прищеплювати учням любов до народного слова через широке використання всіх видів і жанрів українського

фольклору, Біблії, творів красного письменства, прилучення до збирання скарбів народної мудрості.

Принцип природовідповідності зважає на багатогранну природу дитини, природу мови в її фонетичному, лексико-змістовому, синтаксичному, стилістичному, інтонаційному розмаїтті, а також широких соціальних, економічних, політичних, науково-технічних, культурологічних, духовних та інших суспільних винаходах. Не менш важливе й докільля, вміння спостерігати й передавати засобами рідної мови мальовничу красу й велич України.

Л. Скуратівський окреслив основні завдання сучасних учителів-словесників: “Прищепити учням інтерес до духовних цінностей українського народу як цінностей своїх предметів і забезпечити переростання його в особисту відповідальність перед рідним народом та світовою спільнотою за збереження й подальший розвиток української мови і національної культури; забезпечити розвиток пізнавального інтересу до уроків української мови і трансформацію його у пізнавальну потребу в лінгвістичних знаннях, потребу в спілкуванні мовою свого народу ” [3, с. 2].

У програмі “Українська мова ” для 5 класу [1] з темою “Будова слова. Орфографія ” (9 год. + 1 год на повторення) пропонуються така підтема з орфографії: написання префіксів *пре-*, *при-*, *прі-*.

Далі в програмі “Українська мова ” для 5 класу 30 год. + 2 надається на тему “Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія ”.

У 6 класі загальноосвітніх навчальних закладів пропонується програма “Українська мова ” [2], де поряд з наступними розділами мови (словотвір, морфологія) пропонуються теми з орфографії.

Фонетика української мови – це надзвичайно струнка й раціонально побудована система, у якій діють чіткі внутрішні закони. Кожен звук у ній має свою точно визначену за чотирма ознаками нішу: за участю тону і шуму, за місцем перепони, за способом подолання перепони і за палаталізацією. За комплексного підходу звуки краще розподілити у такому порядку:

Розпочинаючи вивчення фонетики й правопису, діти повинні передусім міцно засвоїти відмінність між буквами й звуками та встановити відповідності між ними, щоб надалі не сплутувати їх. Після цього можна розглядати особливості голосних звуків та явища, пов'язані з ними. До речі, говорити учням, наприклад, про складоподіл до того, як вони засвоять поділ приголосних на сонорні, дзвінки й глухі, – це марна, безпредметна розмова.

Чергування *у – в, і – й*, як і випадки вставлення та викидання голосних, має вивчатись у зв'язку з поняттям милозвучності української мови, а не випадкове, нічим не зумовлене, позасистемне фонетичне явище.

На уроках фонетики мають переважати усні вправи, і виконання будь-якої з них супроводиться роботою з орфоєпії. У мовознавстві два вимовні стилі – книжний і розмовний. Книжний стиль характеризується додержанням орфоєпічних норм, чіткою артикуляцією звуків і складів, нормативним наголошенням, паузами між словами, адекватним інтонуванням. На формування навичок саме такого стилю мовлення слід спрямовувати учнів 5–6 класів під час засвоєння знань із фонетики. Через добір матеріалів для вправ є можливість реалізувати культурологічний підхід до вивчення фонетики. Особливо цінними з цього погляду є прислів'я, приказки та скоромовки – жанр народної творчості, репрезентує жартівливі вислови, скомпоновані зі складних для вимови слів. Використання скоромовок урізноманітнює навчальну технологію, викликає позитивні емоції, що інтенсифікує навчання. Напр.: *наш садівник розсадівникувався; летіла лелека, заклекотіла до лелеченят; росте липа біля Пилипа.*

Як відомо, чи не найпоширенішими помилками в усному мовленні є помилки в акцентуації слів. Тому в центрі уваги під час вивчення наголосу стоїть завдання – формувати навички правильного наголошення слів. Крім поданих у підручниках, учитель має запропонувати учням 5–6 класів завдання, таблиці, звукозаписи з матеріалами, спрямованими на виправлення мовленнєвих помилок у наголошуванні, окрім того за принципом перспективності, й у формах деяких частин мови (*ка'жу, було; но'вий,*

тве'рдий). Серед вправ належне місце повинен посісти аналіз наголошування слів у художніх, зокрема відомих з уроків літератури поетичних, текстах, які переконують учнів 5–6 класів, що рівномірне поєднання наголошених і ненаголошених складів є основою ритмомелодики мовлення.

Отже, комплексний підхід до вивчення фонетики через тексти різних функціональних стилів має впроваджуватися в різних загальноосвітніх навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Українська мова 5–9 класи (5 клас) // Українська мова і література в школі. – 2017. – № 4. – С. 10-29.
2. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Українська мова 5–9 класи (6 клас) // Українська мова і література в школі. – 2017. – № 5. – С. 7-35.
3. Скуратівський Л. В. Пізнавальні завдання з української мови: Посіб. для вчителів. К. : Рад. шк., 1987. –144 с.
4. Юшук І. П. Шлях до пізнання мови: про викладання рідної мови в 5 класі // Дивослово. – 2005. – № 2. – С. 2-4.

Зінченко К.В.

Пелепецька Ю.М.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПОНЯТТЯ КОНЦЕПТУ ЯК УНІВЕРСАЛЬНОЇ БАГАТОВИМІРНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ

Когнітивна лінгвістика – один із сучасних напрямків лінгвістичного дослідження. Одним з актуальних напрямків сучасного мовознавства є

дослідження концептів у лінгво-культурологічній та лінгво-когнітивній парадигмі. Концепт деякі дослідники розглядають, як ідеальну сутність, яка формується у свідомості людини, як глобальна розумова одиниця, що представляє квант структурованого знання.

Так, на думку М. Болдирева, когнітивна наука – це наука, яка досліджує, як здійснюються процеси сприйняття, категоризації і класифікації, які системи забезпечують різні види діяльності з інформацією [2, с. 8]. Когнітивна наука дає нам уявлення про людський розум і людську свідомість. На думку М. Болдирева, когнітивна лінгвістика – це наука, яка насамперед займається когніцією у її мовному відображенні [2, с. 9]. Варто пам'ятати, що мова – одна з найважливіших складових людського мислення, центр всієї когнітивної діяльності, в ній відображаються всі когнітивні процеси. Тому М. Болдирев наголошує, що виділяючи завдання когнітивної лінгвістики, як науки про відношення мовних і когнітивних структур, варто враховувати складові роботи мозку, а саме мислення, пам'ять, уяву і з'ясувати, яку роль грають мовні одиниці і форми у здійсненні всіх цих процесів [2, с. 11].

Трактування терміну “концепт” базується на семантиці латинського *coceptus*, який має наступні базові значення: збирати, поєднувати в собі; уявляти собі, гадати що-небудь; написати, сформулювати; освідченість; відбуватись, виявляти себе, виникнути. Отже, узагальнюючи наступні визначення поняття “концепт” ми можемо сформулювати таку позицію: концепт має загальне значення і це є така мовна одиниця, яка збирає та вбирає в себе зміст чисельних форм і дає їм першопочаток.

До числа найбільш розповсюджених методик дослідження концептів відносяться наступні: компонентний аналіз семантики ключового слова – імені концепту, аналіз синонімів і дериватів ключового слова, аналіз сполучуваності ключового слова (як вільних, так і стійких словосполучень), аналіз паремій і афоризмів, що об'єктивують даний концепт,

психолінгвістичний експеримент (виявлення асоціативного поля концепту), аналіз текстів на різних типах дискурсу.

Концепти як проекції явищ навколишньої дійсності у свідомості людини не можуть існувати обособлено від інших подібних лексичних одиниць. Так само як відбиті в них феномени, концепти утворюють цілісну систему, компоненти якої, взаємодіючи між собою, встановлюють постійні зв'язки, тобто переплітаються.

Одним з головних розділів когнітивної лінгвістики є когнітивна семантика, яка виступає як загальна теорія концептуалізації і категоризації, або іншими словами теорія про те, як людина сприймає навколишній світ і як це позначається на значенні мовних виразів. Пізнавальна діяльність людини (когніція) спрямована на вміння орієнтуватися у навколишньому світі на основі отриманих знань. Це в свою чергу переростає у необхідність виділяти та порівнювати об'єкти і події. Важливе місце у цьому займають явища концептуалізації і категоризації.

Концептуалізація – це осмислення інформації, яка надходить, і утворення певних уявлень про світ у вигляді концептів. Більшість з цих концептів закріплюється у мові значеннями конкретних слів. О. Селіванова вважає, що концептуалізація є ключовим поняттям когнітивної лінгвістики, адже фіксація певного концепту за мовним знаком є базою формування семантичного простору мови. Дискусійним питанням концептуалізації є первинність чи вторинність цього процесу відносно мови у філогенезі й онтогенезі. Дослідники вважають, що концептуалізація є результатом довербальної стадії розвитку людини і з формуванням мови засвоєння реальності набуває нових форм [6, с. 258].

Категоризація – це поділ об'єктів пізнання на категорії, виділення серед них груп, класів, це мисленнєве співвідношення об'єкта з певною категорією. У результаті пізнавальної діяльності в людини формуються загальні поняття, які об'єднуються в систему знань про світ. Ця система складається з концептів. Концепт відрізняється від інших лінгвістичних понять. Мовні

форми, система категорій і домінантні категорії зокрема певною мірою визначають менталітет народу.

Людина у ході своєї діяльності оперує концептами. “Концепт є ментальною репрезентацією, яка визначає, як речі пов’язані між собою і як вони категоризуються” [1, с. 16]. Головна роль, яку вони грають у мисленні – це можливість групування об’єктів, що схожі за певними ознаками, у відповідні групи і класи. У свідомості людини вони формуються: - у результаті сприйняття навколишнього світу за допомогою органів чуттів; - як результат практичної діяльності людини, її взаємодії з різними предметами; - на основі експериментально-пізнавальної діяльності, вивчення слів за словниками та довідниками; - внаслідок мисленнєвої діяльності, як результат роздумів, висновків або взаємодії з іншими концептами; - на основі вербального та невербального спілкування.

У мові концепт може бути вербалізований окремими словами і словосполученнями, фразеологічними одиницями, реченнями і навіть текстами. Для передачі якогось конкретного концепту достатньо значення одного слова, що активує цей образ. Але якщо бажане значення ускладнюється, то використовуються цілі речення. Вербалізовані концепти можна структурувати з точки зору: - їхнього лінгвістичного оформлення (лексичні, фразеологічні); - дискурсу для їхнього мовного існування (художній, науковий); - їхньої актуальності для всіх націй чи окремо взятої нації (універсальні, етнічні, групові). У певних концептів є специфічна орієнтація на ту чи іншу сферу спілкування і це виражається в тому, що певні смислові утворення по-різному оцінюються в тій чи іншій культурі. У працях культурологів концепт виступає як посередник, що здійснює взаємодію між людиною та культурою.

Цікавим є погляд В. Зусмана на концепт. Він вважає, що концепт є частиною цілої системи і несе в собі відбиток системи. На його думку, концепт – це мікромодель культури, а культура – макромодель концепту. Концепт народжує культуру і в свою чергу народжується нею [5, с. 41]. Він

проводить паралель між людиною та космосом з одного боку і концептом і культурою – з іншого. Відштовхуючись від аналізу одного концепту, ми можемо проаналізувати всю систему концептів певної культури. Ж. Делез наділяє концепт такими характеристиками [4, с. 32]: - концепт має фрагментарну природу, у нього є декілька складників; - концепт може включати в себе лише обмежену кількість складників, інакше його структура буде хаотичною; - концепт існує не ізольовано, він буває у постійній взаємодії з іншими концептами; - кожний концепт має свою “історію”, він проходить становлення, відмирання, відродження, старий концепт, що “опинився” в новому середовищі зникає, втрачає свої складники набуває нових.

Концепт активізується навколо ділянки свідомості, від якої відходять асоціативні ділянки. Головні асоціації становить ядро концепту, а менш значимі – периферію. Ядром концепту є поняття, фіксоване у вигляді пропозиційних структур і позначене певною мірою номінативною одиницею [6, с. 256]. Питання про структуру концепту досліджував І. Стернін [3, с. 14]. Концепт народжується у вигляді певного і конкретного образу, а вже потім, у процесі пізнавальної діяльності людини, концепт у її свідомості набуває нових шарів, що збільшують його об’єм і насичують його зміст. При цьому важливу роль грає первісний образ. За його допомогою свідомість людини може “мати доступ” до змісту концепту. І. Стернін зазначає, що кількість шарів у кожного концепту може бути різною, це залежить від умов його формування й функціонування у кожної особистості.

Н. Складарська представила інтегральну модель значення у вигляді системи концентричних кіл, де внутрішнє коло означає денотативне ядро – постійні семи, що складають словникову дефініцію, а наступне коло – периферію денотата – другорядні семи, що закріплені у масовій свідомості за даним денотатом і є факультативними у словникових дефініціях. Найбільш віддаленими від денотативного ядра є індивідуальні семи, тобто такі

семантичні компоненти, які не є загальними, а відображають асоціації деякої частини мовного колективу і реалізуються при певних обставинах [7, с. 191].

Варто відзначити, що один концепт не може бути виражений у мові вичерпно. Це пов'язано з тим, що пізнання індивідуальне так само, як і формування самого концепту. Вивчення мовної картини світу в сучасній лінгвістиці зумовило потребу лінгвістичного аналізу концепту. Дослідження концепту як лінгвістичної категорії є одним з актуальних завдань сучасного мовознавства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1996. – 104 с.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. – Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2000. – 123 с.
3. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Материалы Второй Междунар. шк-семинара по когнитив. лингвистике, 11–14 сент. 2000 г. / Отв. ред. Н.Н. Болдырев; Редкол.: Е.С. Кубрякова и др.: В 2 ч. Ч. 2. Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2000. – 261 с.
4. Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? – СПб., 1998. – С. 32.
5. Зусман В.Г. Концепт в культурологическом аспекте // Межкультурная коммуникация: Учеб. пособие. Н. Новгород: Деком, 2001. – С. 38-53.
6. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава: Довкілля. – К, 2006.
7. Скляревская Г.Н. Слово в меняющемся мире: Русский язык начала XXI столетия: состояние, проблемы, перспективы // Исследования по славянским языкам. – 2001. – № 6. – С. 177-202.

Камишова Т.М.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

СЕМАНТИЧНА Й СМИСЛОВА СТРУКТУРА БАЗОВИХ АНГЛІЙСЬКИХ ДІЄСЛІВ ПЕРЕМІЩЕННЯ

Дослідження, до якого склалися ці тези, присвячене вивченню семантичних відмінностей у смисловій структурі англійських дієслів переміщення у процесі їх функціонування в тексті. В роботі встановлюються релевантні семантичні ознаки відмінності в смисловій структурі дієслів, що розглядаються; визначається специфіка модуляційних та дериваційних змін; визначаються лексико-семантичні групи до яких переходять базові англійські дієслова переміщення в результаті дериваційних семантичних змін.

Серед низки актуальних проблем, що розглядаються вітчизняними та зарубіжними лексикологами, знаходиться проблема функціонування лексико-семантичних груп дієслів, які є одним із проявів системності словникового фонду мови. Лексико-семантична група дієслів переміщення є однією з найстародавніших дієслівних груп.

Інтерес до вивчення дієслів переміщення обумовлений тим, що в навколишньому світі і природі немає процесу більш поширеного, ніж рух. Як відомо, простір і час – основні форми існування матерії, а рух визначається філософією як найважливіший її атрибут (Вікіпедія, Т. 13, 441). У самому широкому сенсі рух являє собою будь-яку взаємодію матеріальних об'єктів. Однією з найбільш різноманітних за своїм проявом форм руху матерії є переміщення. До переміщення в просторі здатні всі предмети об'єктивного світу. Деякі з них здійснюють це переміщення самостійно, активно, наприклад, живі істоти; інші ж (неживі предмети) не здатні до активного переміщення. Переміщення предметів неживої природи здійснюється за

ініціативою і під впливом живих істот, а також під впливом різних фізичних сил природи: вітру, проточної води і т.п. Різні форми переміщення знаходять найбільш спеціалізований вираз в лексико-семантичній групі дієслів переміщення. У зарубіжній лінгвістиці англійські дієслова переміщення характеризуються з точки зору їх семантичної структури (Fillmore C, 2000; Chafe W., 1970; Lacoff G., 1987; Leech J., 1990), а також функціонування (Lyons J., 1981; Miller G., 1987; Palmer F., 1982; Talmi L., 1985).

Простір і час є універсальними категоріями і формами сприйняття дійсності. Універсальність таких концептуальних категорій полягає, насамперед, в тому, що вони, незважаючи на мінливість свого змісту, притаманні людині на всіх етапах її історичного розвитку. Пізнаючи світ, людина звертається до структурних особливостей його організації і виявляє, що частини й елементи, з яких побудовані матеріальні об'єкти, певним чином розташовані по відношенню один до одного і утворюють деякі стійкі конфігурації, які задають межі об'єктів в навколишньому середовищі, роблячи їх протяжними. Крім того, кожен об'єкт займає якесь місце серед інших об'єктів, межує з ними. Всі ці гранично загальні, що виражають структурну організацію світу властивості об'єктів – бути протяжними, займати місце серед інших об'єктів, межувати з ними – виступають як найбільш загальні характеристики простору. Як відомо, простір і час – основні форми існування матерії. Простір висловлює порядок розташування одночасно співіснуючих об'єктів.

Серед усіх дієслів, що беруть участь у вираженні категорії простору, центральне місце займають дієслова переміщення. Вивчення дієслів переміщення обумовлено тим, що в навколишньому світі і природі немає процесу більш поширеного, ніж переміщення. Мається вельми велика наукова література на матеріалі різних мов, в якій дані дієслова піддаються розгляду з різних точок зору. Це говорить про те, що мовні знаки, відбивають універсальне явище об'єктивного світу – переміщення, мають багатосторонні лінгвістичні прояви.

Слід зауважити, що дієслова переміщення нерідко ототожнюються з дієсловами руху. Згадка тих робіт, в яких мова йде про дієслова руху, не суперечить суті нашого дослідження, об'єктом якого є англійські дієслова переміщення, оскільки переміщення є одним з аспектів руху в цілому. Слідом за деякими вітчизняними вченими вважаємо, що поняття «рух» ширше, ніж поняття «переміщення». Під дієсловами переміщення ми розуміємо дієслова, що позначають поступальний рух, тобто рух, що призводить до зміни місця розташування суб'єкта в просторі. «Поступальний рух - це переміщення тіла, при якому будь-яка пряма, проведена в тілі, переміщується паралельно самій собі». Таким чином, ми вважаємо цілком правомірним приводити ті джерела, в яких мова йде про дієслова руху, але їх суть відноситься і до дієслів переміщення, які відображають один з аспектів руху. У лінгвістиці є велика кількість досліджень, присвячених даній групі дієслів. Розробки в цьому напрямку почалися ще в першій половині ХХ століття. На прикладі німецької, англійської та інших індоєвропейських мов метафоричне вживання дієслів руху досліджувала К. Коллітц. Поняття руху автор розуміла широко - як будь-яка дія, що включає рух (Collitz K.H., 1931). Древньоанглійські дієслова переміщення в просторі були досліджені Б. Веманом (Weman B., 1933). Автор виходив із звукової форми слів, на основі групи прикладів ним перераховуються різні варіанти значень окремих слів.

Когнітивні основи вживання англійських дієслів переміщення детально досліджують Дж. Міллер і Ф. Джонсон-Леїрд (Miller GA, Johnson-Laird PN, 1987).

Виходячи з когнітивних позицій, на матеріалі німецької мови дейктичні дієслова руху досліджує Г. Радден (Radden G., 1989), який робить висновок про те, що для дієслів руху велику роль відіграють простір і час. Рух – це зміна положення об'єктів в певному часовому просторі. Спрямованість руху є темою досліджень І. Кауфман (Kaufmann J., 1989; 1990), яка, спираючись на роботи Д. Доуті (Dowty D., 1979) і С. Лебнера (Lobner S., 1988), зазначає, що рух «є постійна функція тимчасової шкали в просторі» (Kaufmann J., 1989).

Автор вважає, що при концептуальному описі німецьких дієслів руху їх локалізація повинна розглядатися в контексті тимчасової шкали, оскільки рух – це зміна локалізації предметів в часі.

Дієслово – найскладніша і ємна граматична категорія англійської мови. Дієслово найбільш конструктивна у порівнянні з усіма іншими категоріями частина мови. Дієслівні конструкції мають вирішальний вплив на іменні словосполучення і речення. Ознаки підрозділяються на властивості і відносини, а виражають їх предикати – відповідно на предикати властивостей і відносин. Традиційною відмінністю ознак від речей є наявність у них категорій дії, процесу, стану і властивості.

Розмежування дієслів на такі загальні класи як дія (динамічний акт, здійснюваний суб'єктом), процес (динамічний акт, що залежить від суб'єкта), стан (статичний акт, в який може бути залучений суб'єкт) є необхідним, але недостатнім, тому що дуже часто дієслівні лексеми не вкладаються в рамки тільки одного класу, підкласу або розряду, що пов'язано з рухливістю обсягу дієслівної семантики, його полісемією.

Рух або переміщення є основними ознаками дієслова у всіх мовах світу. Концепт шляху, як цілеспрямований рух відіграє велику роль стосовно не тільки життя людини, але і його ментальних дій і рухів, оскільки вони цілеспрямовані.

Рух, що відноситься до явищ первинного рівня пізнання, становить одне з фундаментальних відносин об'єктивної дійсності. Здійснюючись в просторі і реалізуючись в часі, рух, власне, і відокремлює дієслово від імені, в якому сема руху (переміщення) відсутня.

Домінантною ознакою групи дієслів переміщення в просторі, що відносяться до базових дієслів, є їх обов'язкова суб'єктивність». Вони відносяться до тих дієслів, в яких зміни в динамічному відношенні стосуються виключно суб'єкта дії як такого.

Характер спрямованості дієслів переміщення, в широкому розумінні відображають процес переміщення в часі, може бути визначений як

просторово-обставинний. «Предикат руху або переміщення в просторі може мати властивість спрямованості або ненаправленого руху. У першому випадку рух заздалегідь обмежений окремим пунктом і має внутрішню мету у вигляді досягнення даного пункту, у другому, рух не впорядковано в сенсі напрямку, а якщо і є якийсь напрямок, то позбавлений внутрішньої мети.

Таким чином, найбільш загальною структурною характеристикою є їх визначення як двовалентних дієслів з спрямованістю на обставину місця, які в основному визначаються як динамічні. Поняття «рух у просторі» (тобто деякої дії, процесу) відображає динаміку ознаки – зміна місця положення (статичного стану, просторового співвідношення предметів). Тим не менш, тлумачачи семантему «просторове співвідношення», ми зводимо її до семантики «рух». Саме поняття «дія» означає динамічну зміну деяких статичних відносин.

Досліджувані в нашій роботі дієслова характеризуються наявністю у них категорій дії і процесу – динамічних ознак (вольовий акт і мимовільна ознака).

Зв'язки в універсальній вербальній мережі хоча і множинні, але виборчі. Найбільш тісно пов'язані в них самі функціональні структури, відповідають словам близьким за значенням, що складають власні спеціальні сполучення, зазвичай звані семантичними полями. Вже всередині якого-небудь семантичного поля можна виділити дієслівне ядро, відповідальне за виконання предикативної функції в процесі висловлювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуревич В. В. Семантико-грамматические группировки английских глаголов Текст. / В. В. Гуревич // Вопросы теории английского языка. Выпуск 1. – М., 1973. – С. 113-123.
2. Прокопенко А. В. Семантико-синтаксическая организация предложения с пропозициональными глаголами знания, полагания и

воображення в сучасному англійському мові Текст. / А. В. Прокопенко: Дисс. канд. філол. наук. Іркутск, 1999. – 152 с.

3. Швайко Я. В. Семантична модель англійських дієслів навчання Текст. / Я. В. Швайко: Дис. канд. філол. наук. Уфа, 2006. – 150 с.

4. Юрченко Г. Е. К проблеме выделения глаголов со значением состояния Текст. / Г. Е. Юрченко // Семантика и функционирование английского глагола: Межвуз. сб. науч. трудов. Горький, 1985. – С. 114-120.

5. Anderson J. M. On case grammar: Prolegomena to a theory of grammatical relations Text. / J. M. Anderson. London, 1977. – 313 p.

6. Anderso J. M. The grammar of case: Towards a localistic theory Text. / J. M. Anderson. London: Cambridge Univ. Press, 1971. – 244 p.

7. Andor J. Case grammar, deep semantic relations and cognition Text. / J. Andor // Proceedings in the 12th International Congress of linguists. Innsbruck, 1978. – P. 163-166.

8. Andor Y. Toward an integration of lexicase and case based deep semantics: arguments for a cognitively based semantic theory Text. / J. Andor // Hungarian studies in English. Dedrecen: 1992. – № 15. – P. 63-73.

Коваль О. В., Нікольська І. С.
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ТРАНСФОРМАЦІЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ЯК ЗАСІБ ПІДСИЛЕННЯ ОБРАЗНОСТІ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Творча трансформація фразеологізмів завжди зумовлена конкретними стилістичними завданнями. Оскільки стійкі словосполучення у мовленні виконують функцію образних одиниць, вони використовуються з

конкретними художньо-виражальними настановами, набувають певного емоційного забарвлення. Використання в тексті фразем як експресивних одиниць стає засобом стилістичного увиразнення художнього мовлення, адже для фразеологізмів характерною є “ціла низка властивостей, завдяки яким вони є одним із найяскравіших образних засобів мови” [1, с. 25]. Більшість стійких словосполучень виконують емотивну функцію, бо не тільки називають певні явища, а й водночас оцінюють їх.

Явище трансформації фразеологічних одиниць у мові художніх творів вже тривалий час привертає увагу дослідників. Різні аспекти функціонування й модифікації фразеологізмів у текстах засобів масової комунікації розглядають С. Коновець, О. Лисоченко, Н. Скиба, І. Сковронська, А. Чаглей, у працях Н. Голубевої, О. Найдюк, А. Савенко висвітлено функції фразеологізмів у контексті прецедентності. Явища трансформації фразеологічних зворотів у художньому тексті широко проаналізовано в дисертаційній роботі Л. Давиденко, Л. Щербачук.

На сьогодні у розвитку фразеологічної системи мови виявляються дві основні тенденції: утворення оказіональних варіантів, що пов'язано з потребою номінації нових понять, а також використання вже наявних у мові засобів з їх подальшим переосмисленням та семантичною переорієнтацією [4, с. 21]. Помітну роль в актуалізації наявних стійких зворотів відіграє трансформація фразеологізмів. Художники слова вдаються до різноманітних засобів модифікації фразеологічної одиниці (далі також – ФО), з метою осучаснення узуальних стійких виразів, що виявляється у видозміні лексичного наповнення або внутрішньої синтаксичної організації відповідних усталених зворотів.

Дослідження широкого трансформаційного потенціалу ФО, постійного оновлення складу їх компонентів, формальних та структурних видозмін унаслідок впливу історичних процесів, екстралінгвістичних факторів і розвитку мовної системи – з одного боку, модифікації ФО під пером майстрів слова згідно з сюжетною лінією – з іншого, а також твердження про стійкість

(постійність) компонентного складу і структурну цілісність фразеологізму як діалектичну єдність константного (інваріантного) та змінного (варіантного) на сьогодні спростовують твердження про незмінну структуру фразеологічних зворотів.

Фразеологізми (фразеологічні звороти) – одиниці мови, що складаються з двох чи більше роздільно оформлених компонентів і характеризуються відтворюваністю, цілісністю значення, стійкістю лексичного складу та граматичної будови (за дефініцією О. Пономаріва) [2, с. 120].

Фразеологізми в будь-якій мові є невичерпним джерелом мовної експресії, яким завжди послуговувались майстри слова. Динамічний розвиток фразеологічного складу мови зумовлений постійними змінами в науковому, культурному, політичному житті, що сприяє виникненню нових, яскравих виражально-зображальних засобів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенко Н. Г. Окказиональная фразеология. Опыт структурно-семантического анализа / Н. Г. Бабенко // Актуальные проблемы лингвистической семантики: [сб. науч. ст.]. – Калининград, 1998. – С. 17-27.
2. Виноградов В. В. О теории художественной речи: Учеб. пособие для вузов / В. В. Виноградов. – 2-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 2005. – 288 с.
3. Гаспарян С. К. К вопросу об изучении индивидуального стиля автора / С. К. Гаспарян, А. Т. Князян // Филологические науки. – 2004. – Вип. 4. – С. 50-57.
4. Давиденко Л. Б. Синтаксичні функції і структурно-семантичні модифікації фразеологічних одиниць: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.02 “Українська мова”/ Л. Б. Давиденко – К., 1992. – 23 с.

Кочмарська Б.Б.
 Шаповалова Н.А.
 Мелітопольський державний
 педагогічний університет
 імені Богдана Хмельницького

ДИСКУСІЙНІСТЬ ТРАКТУВАННЯ КОНЦЕПТУ В СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

Феномен людської мови найбільшою мірою демонструє тісний, діалектичний зв'язок ідеального та матеріального складових антропогенезу. Мовні явища постійно привертають увагу дослідників, оскільки являють собою джерело знань про людство взагалі, та певний етнос зокрема, як у історичному, сучасному та навіть гіпотетичному форматі. Для мовознавчої думки початку двадцять першого століття характерна зростаюча зацікавленість до ряду проблем, пов'язаних із дослідженням германських мов, зокрема англійської, як однієї з провідних мов світу.

Цінні надбання сучасного мовознавства складає серія досліджень, що висвітлюють структурно-функціональні та когнітивні питання дериватології (J. Algeo, J. Ayto, M. Aronoff, J. Fauconnier, P. Hopper, L. Jenkins, G. Lakoff, E. Traugott, Л.Є. Азарова, І.В. Андрусак, Л.Ю. Буянова, Н.В. Васильєва, С.М. Єнікеева, Ю.А. Зацний, Є.А. Карпіловська, Н.В. Квартич, Н.Ф. Клименко, Л.К. Крайняк, О.С. Кубрякова, А.Е. Левицький, Л.Ф. Омельченко, М.М. Полужин, У.О. Потятиник).

Поняття концепту привертало увагу дослідників в різні часи. На ранньому етапі становлення когнітивної парадигми в лінгвістиці термін *концепт* сприймався як іноземний аналог терміну *поняття*. Пізніше термін *концепт* став меншою мірою асоціюватися з чужорідною мовною системою, його почали більш широко використовувати замість терміна *поняття*. У сучасній лінгвістиці дослідження концепту пов'язують з розглядом його як

ментальної сутності [8, с. 2] і з розмежуванням термінів *поняття* та *концепт*: “в основі поняття лежить дещо, пізнане наукою” [5, с. 8].

Домінуючою постала думка про те, що кожна мова орієнтована на вираження світобачення певного етносу. Отже, термін *концепт* використовують на позначення різних типів ментальних знань людства та окремих індивідів зокрема. Складність концепту як об'єкту дослідження та його подвійна природа – ментальна і вербальна – привели до появи різних трактувань концепту. З одного боку, виділяють достатньо велику кількість підходів: сім підходів виокремлює Селіванова О.О. [7, с. 111-112]. Дещо інші сім схем пропонує Балашова С.С. [1, с. 40]. П'ять основних напрямків у лінгвоконцептології розрізняє Іващенко В.Л. [4, с. 3-4].

Когнітивний підхід пов'язаний із зосередженістю уваги дослідників на ментальній природі концепту. Кубрякова О.С. визначає концепт як “термін, який служить для пояснення одиниць ментальних або психічних ресурсів нашої свідомості та тієї інформаційної структури, яка відображає знання та досвід людини; оперативна змістова одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи і мови мозку (*lingua mentalis*), всієї картини світу, що відображена в людській психіці” [6, с. 90].

Ця дефініція розкриває концепт як ментальну / психічну одиницю, яка являє собою певним чином структуровану сукупність інформації / знань та перебуває в системних зв'язках з іншими подібними ментальними одиницями. Суттєвою рисою концепту є його змістовність, наповненість смислом. Мовознавці підкреслюють, що концепт – це дискретна змістова одиниця свідомості людини, одиниця, якою людина користується під час комунікації. Концепт виникає в процесі отримання людиною інформації про об'єкти та їхні властивості.

У рамках культурологічного підходу концепт тлумачиться як те, у вигляді чого культура входить до ментального світу людини, за допомогою чого людина входить до культури. За культурологічного підходу концепт розглядається не як структура будь-якої інформації, а як структура знання

певного типу, що пов'язує людину з окремим аспектом дійсності – культурою. Концепт, котрий розглядається як структура культурно детермінованого знання, пов'язується з тією інформацією, що є специфічною для даної культури. Згідно з етноцентричною концепцією Вежбицької А., різні мови концептуалізують світ по-різному, оскільки значення зумовлено ментальністю певного етносу [2; с. 3]. Отже, культурологічний підхід до концепту пов'язаний з тлумаченням культури як національної, етнічної, а не загальнолюдської тому, що наголос робиться на національній чи етнічній специфіці, а не на культурних універсалиях. Різноманітне тлумачення концепту не вичерпує його сутність, а лише висвітлює нові грані цього антропоментального феномену й демонструє перспективи його вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балашова С.С. Сучасне розуміння концепту // Актуальні проблеми германської філології в Україні та Болонський процес: матеріали II Міжнародної наукової конференції, 20-21 квітня 2007 року / Чернівецький національний університет ім.Юрія Федьковича. Факультет іноземних мов / В.В. Михайленко (наук. ред.). – Чернівці: Книги – XXI, 2007. – С. 38-40.
2. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики: Пер. с англ. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 272 с.
3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / Пер. с англ. Отв. ред. М.А. Кронгауз, вступ. ст. Е.В. Падучевой. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
4. Іващенко В.Л. Концептуальна репрезентація фрагментів знання в науково-мистецькій картині світу (на матеріалі української мистецтвознавчої термінології): Монографія. – К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2006. – 328 с.
5. Кубрякова Е.С. О современном понимании термина “концепт” в лингвистике и культурологии // Реальность, язык и сознание: Международн.

межвуз. сб. научн. тр. / Отв. ред. Т.А. Фесенко. – Тамбов: Издательство ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002. – Вып. 2. – С. 5-15.

6. Кубрякова Е.С. Концепт // Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина / Под общ. ред. Е.С.Кубряковой. – М.: Издательство Московского государственного университета, 1996. – С. 90-93.

7. Селиванова Е.А. Когнитивная ономазиология: Монография. – К.: Издательство украинского фитосоциологического центра, 2000. – 248 с.

8. Фрумкина Р.М. Концептуальный анализ с точки зрения лингвиста и психолога (концепт, категория, прототип) // Научно-техническая информация. Серия 2. Информационные процессы и системы: Ежемесячный научно-технический сборник. – М.: Институт научной и технической информации РАН, 1992. – №3. – С. 1-8.

Курочкіна А.І.

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

ЕМОЦІЙНІ КОНЦЕПТИ «РАДІСТЬ», «ЩАСТЯ» В АНГЛІЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМАХ

Анотація. Статтю присвячено дослідженню проблеми концептуалізації та вербалізації емоцій у когнітивній лінгвістиці. В статті розглянуто сучасні підходи та концепції до вивчення емоційних концептів; визначено поняття «емоційний концепт»; виокремлені поняття емоційних концептів «радість» та «щастя» та проаналізовано їх структурні характеристики в англійських та українських фразеологізмах.

Ключові слова: концепт, емоційний концепт, структурні характеристики, фразеологізм, фразеосемантичне поле.

Одним із пріоритетних напрямків мовознавчої науки ХХ-ХХІ ст. є дослідження концептів у художніх текстах та фразеологізмах. Питання взаємозв'язку між культурою і мовою, мисленням та мовою, етносом і мовою знаходяться серед актуальних питань сучасної лінгвістики.

У сучасних дослідженнях з лексикології, лінгвістики, літератури концепт розглядається як структурна одиниця, що відображена в мові всією сукупністю знань людей про світ чи про окремий предмет, явище дійсності. Концепти «щастя» та «радість» – це емоційні концепти, концепти почуття. Репрезентація концептів в мові відбувається через різного роду лексичні засоби, а також фразеологізми, стійкі словосполучення.

Тому **метою** нашої статті є дослідити концепти «щастя» та «радість» на основі порівняння англійських та українських прислів'їв. Наявність зафіксованих у змісті прислів'їв культурних концептів дозволяє виділити фрейми їхнього вживання.

Оскільки концепт є неоднозначним поняттям, то він виступає об'єктом вивчення одночасно кількох наук – лінгвістики, культурології, філософії, психології та ін. Це зумовлює дослідження окресленого мовного явища одночасно в кількох напрямках. Перспективним є аналіз концептів як складових індивідуально-авторської мовної картини світу, що реалізуються в ключових образах у межах художнього тексту [1, с. 295].

Дослідники розглядають концепт як певний ментальний образ, елемент знання, що виникає під час мислення, набуває часткової вербалізації і матеріального відображення в мові. Концепт охоплює інтралінгвальну та екстралінгвальну інформацію, що відображається мовою [4, с. 12]. Термін *концепт* (conceptus) у перекладі з латинської мови має значення *думка, поняття*. Зростання інтересу лінгвістів до цього поняття пояснюється

активним вивченням тезаурусу певної мови і самих принципів ідеографічних словників [2, с. 28-29].

Значний інтересмовознавців у дослідженні концептів становлять фразеологічні вирази. Вони розглядають типи картини світу, зміст поняття «концепт», теоретичний і практичний аспекти семантичної та стилістичної параметризації лексичних одиниць, функціональні особливості окремого слова в мові художнього тексту.

Емоції – настільки яскравий вияв психічної діяльності людини, що здавна привертає увагу науковців з різних сфер – психології, фізіології, антропології тощо. Лінгвісти використовують низку підходів до вивчення емоцій в мові: лінгвокультурологічний (А. Вежбицька, Н. Арутюнова, І. Стернін), психолінгвістичний (А. Леонт'єв, А. Залевська), когнітивний (Є. Кубрякова, С. Аскольдов), етнокультурний (О. Селіванова, О. Левченко) тощо.

Фразеологічні одиниці сфери психо-емоційного стану людини становлять окреме фразеосемантичне поле. Важливо, що самі фразеологізми характеризують вияви внутрішнього емоційного життя людини і відображають їх через „своєрідне дзеркало людських почуттів, відчуттів та оцінок”. З іншого боку, саме ця група фразеологічних одиниць фіксує базові емоції, допомагає зрозуміти, як вони активізуються, як виявляються та переживаються, які функції виконують у спілкуванні. Останнім часом активізувались дослідження фразеосемантичного поля емоцій з метою виявлення національно-культурних особливостей, часто у зіставному аспекті.

Умовно можна визначити кілька видів ознак у фразеології англійської та української мов, що характеризують концепт «щастя». Виділено такі групи (фрейми), які характеризують концепт щастя з різних ракурсів: факти щастя, ознаки щастя, тривалість щастя, суб'єкти щастя, об'єкти щастя. При цьому кожна з категорій може мати ще кілька підкатегорій: поняття добра і зла, моральні цінності, емоційна забарвленість. Усе це дає загальну картину

уявлення щодо ставлення як суспільства так і людини до цього явища. Детальніше розглянемо ці ознаки на прикладах груп прислів'їв.

Without virtue happiness cannot be [3, с.329].

Без чеснот не буває щастя [5, с. 32].

Прислів'я виражені простими поширеними реченнями, при цьому лексико-граматична структура та смислове навантаження даних одиниць у двох мовах є достатньо подібним. З огляду на це, можна сказати, що уявлення як англійців, так і українців є подібними у тому, що стосується основоположних факторів щастя.

Підкатегорія щедрості, як фактору щастя. Відомо, що щедрість є однією з чеснот людини, при цьому її можна вважати непрямую ознакою фактора щастя, адже саме щаслива людина є щедрою, а щедра не може бути нещасною.

Generosity is the flower of justice.

Щедрість – це цвіт справедливості.

Наведені прислів'я мають форму простого поширеного речення, при цьому вони є синонімічними за змістом з українськими відповідниками.

He bачив горя, не дізнаєшся і радості.

You did not see grief, you will not find out and joy.

Відмінним від попередньої групи у цих двох наведених вище прислів'ях (концепт «радість») є форма побудови у вигляді простого речення – рекомендації.

Весела дружина – радість життя.

A cheerful wife is a joy of life.

Зазначені вище прислів'я є характеристиками прямої ознаки, побудовані у формі стверджувального простого речення, категорія суб'єкту радості. При цьому граматичні та лексичні структури в обох мовах практично співпадають.

Hidden life, happy life [6:245].

Життя сховане від сторонніх очей-- щасливе життя.

Для наведених прислів'їв характерна загальна стверджувальна форма вислову, саме це робить їх подібними за граматичною та синтаксичною структурою речення. Характерним є і те, що наведені словосполучення є прямою ознакою концепту щастя, а саме категорії його об'єкту.

Отже, на основі викладеного вище, можна зробити висновки, що прислів'я та приказки української та англійської досить часто мають одне й те саме смислове навантаження, проте можуть відрізнятися за формою. Різна форма прислів'їв та приказок пояснюється різними життєвими умовами, побутом, родинними відносинами, історичними та соціальними обставинами. Відмінностями, які можна виділити у системі даних фразеологізмів англійської мови є більша стриманість висловлювань, у той час як українська мова характерна більшою образністю. Проте, таку різницю доволі часто можна пояснити різницею світогляду та світосприйняття обох націй.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гамзюк М.В. Особливості лексико-семантичних шляхів утворення фразеологічних одиниць // Проблеми семантики слова, речення та тексту. – К.: Видавничий центр КДЛУ. – 2000. – Вип. 4. – С. 294-296.
2. Голобородько К.Ю. Лінгвістичний статус концепту / К.Ю. Голобородько // Культура народів Причорномор'я. – Симферополь: СГУ, Крымский научный центр НАН Украины. – 2012. – № 32. – С. 27-30.
3. Котий Г.А. Сборник английских афоризмов / Под ред. А.С. Дробатенко. – М: ООО "Издательство Астрель": ООО "Издательство АСТ", 2003. – 348 с.
4. Ляпин С.Х. Концептология : к становлению подхода / С.Х. Ляпин // Концепты. – Архангельск: АГУ, 1997. – Вып. 1. – С. 11-35.
5. Щербань Н.П. Структурно-семантичні особливості фразеологізмів української мови: Навч. Посібник. – Чернівці: Рута, 2002. – 70 с.

Лазаренко В.Ю.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ОБ'ЄКТИВАЦІЯ АКЦІОНАЛЬНОГО ФРЕЙМУ КОНЦЕПТУ KÖNIGIN ЗАСОБАМИ СЕМАНТИЧНИХ РОЛЕЙ

Беззаперечним є факт, що на сьогодні когнітивна лінгвістика є самостійною дисципліною зі своїми цілями, завданнями та методологією. Когнітивна парадигма досліджень мови, яка звертається до проблеми «мова та мозок / мислення», представлена тріадою «нейролінгвістика, психолінгвістика і когнітивна лінгвістика». Тісно взаємодіючи одна з одною, кожна з цих дисциплін, однак, має свою конкретну мету. Для нейролінгвістики такою є з'ясування роботи мозку, яка пов'язана з випадками використання мови. У фокусі уваги психолінгвістики перебувають психічні явища та процеси, які відповідають за використання мови, і виявляються шляхом спостереження та експерименту при роботі з інформантами. Дослідження психологічних основ мови має першорядну значимість і для когнітивної лінгвістики. Важливим є з'ясування принципів організації людського мислення, щоб пояснити сам феномен мови, який не просто «пов'язаний» з мисленням, але якимось чином інтегрований в нього. За своїми цілями, завданнями та методами психолінгвістика тяжіє до психології, в той час як когнітивна лінгвістика стає продовженням лінгвістики в її традиційному розумінні.

Об'єктом вивчення в когнітивній лінгвістиці є значення одиниць мови, які формують систему наших знань як про саму мову, так і про світ. Значення є ментальною сутністю – концептом, «пов'язаним» знаком [3, с. 6]. Це

когнітивний феномен, за яким стоїть певна структура знання. Основною метою її об'єктивуючої одиниці-номінації є визволення цієї структури з пам'яті. Термін «концепт» виступає в якості родового поняття для цілого ряду ментальних сутностей, до яких належать представлення (узагальнений чуттєво-наочний образ), поняття (думка про найбільш загальні, суттєві ознаки предмета або явища – результат раціонального пізнання), гештальт (комплексна цілісна функціональна структура, яка поєднує чуттєві та раціональні елементи), схема дій. Тобто концептами можуть бути різносубстратні одиниці оперативної свідомості [2, с. 143], [6, с. 56-58]. Як одиниця пізнання світу концепт може мати різну ступінь інформативної насиченості, залишаючись при цьому цілісним утворенням, здатним поповнюватися, змінюватися й відображати людський досвід [5, с. 67]. Будучи суб'єктивним відображенням даних досвіду, концепт володіє динамічною природою: він конструюється людською свідомістю, у зв'язку з чим значення визначається як концептуалізація (результат когнітивної обробки). Предметом дослідження в когнітивній лінгвістиці стають концептуальні структури і когнітивні операції, а також способи їх маніфестації за допомогою мовних знаків. Тому головна увага когнітивістів зосереджена на вивченні граматики мови.

Так, всесвітньовідомий американський лінгвіст Уільям Крофт, автор Радикальної конструкційної граматики (Radical Construction Grammar) у своїх роботах наголошує, що у когнітивній лінгвістиці при описі знань центральну роль грають синтаксисні конструкції, і дає характеристики останніх. (1) Конструкції – це незалежні граматичні сутності. Вони присутні в мисленні як інтегровані цілісності, які перевищують суму вхідних до їх складу категорій і відносин, навіть якщо такі мають психологічну самостійність. (2) Конструкції є символічними (знаковими) одиницями, тобто єдністю форми і функції. Конструкціям властива своя морфологія, свій синтаксис і своє значення. (3) В конструкціях може бути представлена різна

ступінь схемності. (4) Конструкції формують мережу наших знань, пов'язаних з мовою [8, с. 64-66].

Працюючи у даному напрямку когнітивісти Ч.Філлмор (автор Конструкційної граматики та Фреймової семантики), Р.Ленекер (автор Когнітивної граматики), А.Голдберг, Г.Лакофф, Р.Джекендофф (автори своїх варіантів Граматики конструкцій), базуючись на засадах Генеративної трансформаційної граматики Ноама Хомського, розробили цілий ряд синтаксичних схем (концепти семантичних ролей), які у свою чергу, входять до пропозиційних схем фреймів, формуючи фреймову структуру концепту.

Існує багато концепцій щодо кількості та наповненості фреймової структури концептів, проте найупорядкованішою є фреймова модель, запропонована українською дослідницею С.А. Жаботинською [1, с. 12-25]. Для побудови такої моделі використовується п'ять базових фреймів, які мають свої модифікації. Це предметний, таксономічний, посесивний, акціональний і компаративний фрейми. Фрейми названі «базовими», оскільки вони демонструють найбільш загальні принципи категоризації та організації вербалізованої інформації. Це насамперед інформація онтологічного плану про предмети матеріального світу, їх властивості та реляції. Категоріальний концепт ПРЕДМЕТ є автономним ментальним простором, який має внутрішньопросторову структуру. Кілька взаємопов'язаних предметів утворюють міжпросторову мережеву структуру. Таким чином, понятійна категорія предмета є центральною ланкою в схематичній концептуальній мережі.

В акціональному фреймі кілька предметів, які є учасниками події, наділяються аргументними ролями (Ч.Філлмор, А.Голдберг, Р.Ленекер, С.А.Жаботинська) [9]. Ці предмети об'єднуються міжпросторовими зв'язками, які зумовлені дією агенса, і позначаються дієсловом «діє» або «робить» у супроводі прийменників: діє за допомогою (інструменту або помічника); діє на (пацієнс / об'єкт); діє до / в напрямку (рецепієнта); діє для / через (цілі або причини); діє для (результату або бенефіціанта) [4].

Під семантичними ролями (концептами семантичних ролей) розуміють значеннєву функцію частини речення по відношенню до цілого речення. Теорія семантичних ролей є суттєвою складовою відмінкової граматики, синтаксичної семантики та функціональної граматики.

Семантичні ролі (Ч.Філлмор) є семантико-синтаксичними конструктами, тому використовуються у різноманітних граматичних моделях, щоб описати глибинні відносини в середині речень. Подібними синонімічними поняттями є «тематичні ролі», «тематичні відносини», «глибинні відмінки», «відмінкові ролі» (Ч.Філлмор), або «тета-ролі» (Н.Хомський).

Мотивацією використання семантичних ролей є не тільки загальне прагнення «схопити» синтаксис і семантику в одній граматичній моделі, а й спроба розробити універсальну граматику, яка дозволить представити будь-яку мову. Не рідко окремі семантичні ролі претендують на універсальний статус у поясненні головних властивостей когнітивного устаткування людини.

На даному етапі дослідження концепту семантичних ролей використовується з метою виявлення особливостей об'єктивації акціонального фрейму концепту KÖNIGIN на матеріалі історичного роману «Марія Стюарт» С. Цвейга [7].

Стефан Цвейг – самобутній, сильний, щирий письменник, талант якого завоював визнання і любов читацької аудиторії всього світу. Його психологічні твори дозволяють зазирнути в найпотаємніші куточки світу переживань людини і замислюватися про них, його твори про загострене відчуття самотності блискуче передають абсолютно живі, але віддалені від реального світу забобонів і стереотипів, рухи душі.

Дослідження концепту семантичних ролей дозволяє розглядати художній світ Цвейга як складник концептосфери автора – концептуальних елементів, які відіграють роль опорних структурних одиниць. З іншого боку, дослідження об'єктивації окремого концепту посередництвом фреймів, до

складу яких входять певні семантичні ролі, дозволяє виявити певні характеристики та стереотипи дій. Останнє стосується концепту KÖNIGIN та є метою даного етапу дослідження.

Вивчення семантичних ролей концепту KÖNIGIN дозволяє стверджувати, що їх перелік обмежується певною кількістю, хоча є досить широким та різноманітним, що позиціонує KÖNIGIN як особистість неупереджену, незалежну, проте вразливу та чуттєву.

Наприклад: *“Maria Stuart schreibt an Elisabeth – angeblich aus liebender Freundschaft, in Wahrheit, um sie tödlich zu verletzen –, die Gräfin Shrewsbury habe von ihr gesagt, sie sei so eitel und habe von ihrer Schönheit eine so hohe Meinung, als ob sie eine Königin des Himmels wäre“* [10].

«Мария Стюарт сообщает Елизавете якобы "по дружбе", а на самом деле чтобы смертельно ее уязвить, что графиня Шрусбери говорит про нее, будто она так тщеславна и так высоко мнит о своей красоте, словно она сама царица небесная» [7].

Ведучою семантичною роллю тут є **бенефактивно-малефактивна** семантична роль, коли в ситуацію Р включено бенефактивного учасника Х ("суб'єкт здійснює Р для Х"; "суб'єкт здійснює Р у Х"; "Р [непрямо] зачіпає Х"), ("Р на шкоду Х"; кому / для кого). Ситуація розгортається з метою завдати шкоди опоненту: королева Марія Стюарт пише королеві Єлизаветі з метою *«um sie tödlich zu verletzen»* психологічно болюче її вразити.

Час розгортання події фіксує граматична форма презенса дійсного способу активного стану *„Maria Stuart schreibt... die Gräfin Shrewsbury habe von ihr gesagt“*. Це семантична роль **квотатива**, коли мовець знає про ситуацію Р **на підставі чужих слів** ("говорять"). Розрізняють індивідуалізовані та неіндивідуалізовані джерела відомостей (чутки, загальний фонд знань, і т.п.), а також **аудитивно-цитативні (Non-attested** – мовець знає про ситуацію Р не на підставі власних спостережень, а **на підставі іншого джерела інформації** (в загальному випадку,

невизначеного); "незасвідченість" ("заочність") – якщо джерело такої інформації визначено, то мова йде про значення **аудитива, цитатива, інферентива** и т.п.): **Auditive** – мовець сприймає ситуацію Р на слух, **поєднується з семантичною роллю паст-презенту (Past** – ситуація Р відбулася до моменту мовлення, **Present** – ситуація Р включає в себе момент мовлення) та **прецедентно-симультанейтною (Precedence** – ситуація Р відбулася раніше "точки відліку", **Simultaneity** – ситуація Р відбувається одночасно з "точкою відліку").

Судячи з мети, королева Марія Стюарт виконує дію «завзято» та «вишукано» *«um sie tödlich zu verletzen»* – намагаючись «вразити смертельно». Поєднуються семантичні ролі **верітатива, німіфактива та інтенсива (Veritive** – суб'єкт виконує дію Р особливо добре / ретельно; **Nimifactive** – ситуація Р реалізується з надмірною інтенсивністю та / або тривалістю, що призводить до негативних наслідків; **Intensive** – ситуація Р має підвищену інтенсивність).

До того ж, розуміючи, що передаючи плітки вона психологічно травмує опонентку, королева Марія Стюарт непрямо змагається з графінею Шрусбері у спробі нанести якомога сильнішу образу. В ситуацію включено третю особу – графіню Шрусбері. **Інструментальна** семантична роль поєднується з **каузативно-асистивною, комплетивною, каузативно-вербальною, каузативно-тотальною (Instrumental** – в ситуацію Р включений обов'язковий учасник з роллю інструмента. При розширеному трактуванні цієї ролі даний показник може включати **учасників**, які позначають **спосіб дії** ("як"), **джерело** та ін. **Causative** – в ситуацію Р включено агентивного учасника Х або учасника з **роллю причини** ("Х зробив так, що Р"; "Р через Х"). Різновидом **каузатива** є **асистив** ("допомагати"). **Competitive** – суб'єкт змагається з іншими учасниками в тому, хто **краще зробить** дію Р. **Causative-Verb** – суб'єкт **каузує ситуацію Р вербально / на словах**: "оголошувати, що Р", "трактувати як Р" ('обмовляти'). **Causative-Tot** – каузувати Р повністю або до кінця).

Цитуючи плітки, Марія Стюарт «*angeblich aus liebender Freundschaft, in Wahrheit, um sie tödlich zu verletzen*» непрямо оцінює ситуацію неохвально, чим підтверджує її справжність. Семантична роль **репробатива** поєднується з семантичною роллю **репробативного пробабілітива та репробативного юссива (Reprobative** – мовець **негативно оцінює** ситуацію Р. Репробативний **пробабілітив** – це **припущення про щось погане**; репробативний **оптатив / юссив** – це **побажання зла** комусь / чомусь).

Оскільки лист, що пише королева Марія, має певну мету – не просто передати плітки, а психологічно травмувати «подругу», то об'єктивується **фінально-каузальна семантична роль (Final** – ситуація Р має за мету деяку іншу ситуацію Q ("Q, щоб Р"). **Cause** – ситуація Р є причиною деякої іншої ситуації Q ("Q, тому що Р"). А оскільки, описувана подія відбувалася в минулому часі, а її результат проявляється пізніше, і граматичним часом є перфект, то актуалізується **результативно-перфектна семантична роль (Perfect** – ситуація Р відбулася до моменту Т, і результат ситуації Р релевантний у момент Т. **Resultative** – стан, який є [природним] результатом ситуації Р).

Таким чином, концепт KÖNIGIN – складна, багатовимірна, ментальна єдність, утворена окремими концептуальними комплексами, наповненими концептуальними одиницям різноманітних мовних форм. Концепт KÖNIGIN є одним із центральних в авторській концептосфері Стефана Цвейга і в німецькомовній концептосфері зокрема. Комунікативна релевантність концепту KÖNIGIN є беззаперечно високою для європейської свідомості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жаботинская С.А. Концептуальный анализ: Типы фреймов // Вісник Черкаського Університету : Серія «Філологічні науки». – Черкаси, 1999. – Випуск 11. – С. 12–25.

2. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира – М.: Наука, 1988. – С. 141-172.
3. Никитин М.В. Лексическое значение в слове и словосочетании. – Владимир: Владимирский гос. пед. ин-т, 1974. – 222 с.
4. Плунгян В.А. Общая морфология: Введение в проблематику. – М.: Эдиториал УРСС, 2000 (2-е изд., 2003). – 384 с.
5. Рябцева Н.К. Мысль как действие, или риторика рассуждения // Логический анализ языка. Модели действия. – М.: Наука, 1992. – С. 60-69.
6. Стернин И.А., Быкова Г.В. Концепты и лакуны // Языковое сознание: формирование и функционирование / И.А. Стернин, Г.В. Быкова. – М.: ИЯ РАН, 1998. – С. 53-67.
7. Цвейг С. Мария Стюарт / Пер. с нем. Р.Гальперина. – М.: Художественная литература, 1991 (цитируется за электронную версию: <http://lib.ru/INPROZ/CWEJG/stuart.txt>)
8. Croft W. Some contributions of typology to cognitive linguistics, and vice versa // Cognitive linguistics: Foundations, scope and methodology / T. Janssen & G. Redecker. – Berlin. – New York: Mouton de Gruyter, 1999. – P. 61-93.
9. Fillmore Ch. The case for case // Universals in linguistic theory / E. Bach & R. T. Harms. – NY: Holt, Rinehart & Wilson, 1968. – P.1-88.
10. Zweig S. Maria Stuart. Reichner. Wien, 1935 (цитируется за электронную версию: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/maria-stuart-3304/1>)

Лемещенко-Лагода В. В.
Таврійський державний
агротехнологічний
університет (м. Мелітополь)

THE CONTRASTIVE APPROACH TO THE BILINGUAL LEXICOGRAPHY

One of the most remarkable tendencies of modern lexicography is the appeal to the dictionary user. As repeatedly mentioned in linguistic research, the main aim of the dictionary should not only be the establishment of a relation of semantic equivalence between source (SL) and target language (TL). Instead, a lexicographer has to endeavour to reach communicative equivalence.

However, there are a lot of various problems the lexicographer has to deal with while compiling a translation dictionary. One of them is the basic lack of equivalence or anisomorphism, which exists between languages.

Baker and Kaplan contend that equivalence is nebulous in nature, and cannot be represented by way of neat translation equivalents as is found in some conventional bilingual dictionaries [1, p. 7]. They point out that in interlingual communication, the same word, even with the same meaning, will have different equivalents in different contexts. Equivalence, therefore, is context-bound.

Moreover, both Zgusta and Al-Kasimi point out that a major problem the bilingual lexicographer has to contend with, is that the required equivalents cannot always be found in the target language (TL) [3, p. 110].

Pinchuck also warns that when a translator needs to resort to a dictionary to find an equivalent he will do better to consult a good monolingual dictionary in the SL and, if necessary, one in the TL as well [4, p. 232].

Taking into account the researches made by linguists from all over the world, we can identify the following instances where a language might not necessarily possess the required translational equivalents:

- Lexical units with other than designative function

(A lexical unit in the SL might not have a corresponding lexical unit in the TL).

- Culture-bound words

(Culture-bound words would have no translational equivalents in the TL)

We believe that the contrastive approach to the compilation of bilingual dictionaries can be very helpful in resolving some of these problems.

Contrastive methods have long been employed in lexicography, in particular in bi- and multilingual dictionary projects. The main rationale for this is the necessity to comprehensively study, i.e. compare and contrast, two or more linguistic systems that are to be presented in one way or another in respective dictionaries.

Contrastive lexicology, in its turn, is useful in the sense that it heightens our awareness of similarities and differences between languages and of the significance of any choice made by the translator in a given context [2, p. 31].

It follows that the translator's knowledge of language should not be limited or trivial, but deep and accurate. A contrastive definition analysis, i.e. the comparison of definitions of the same words in explanatory dictionaries of different languages, helps us to select the necessary information for the bilingual dictionary.

Thus, we have distinguished the most important elements of word description that, in our opinion, should be present in a bilingual dictionary:

- Meaning;
- Collocations;
- Social status;
- Function and purpose;
- Popularity / unpopularity.

Taking into account the structural and textual potential of traditional dictionary-making in terms of presenting linguistic and/or conceptual material in a

contrastive manner, it has to admitted that a true dictionary of this type has yet to be published.

REFERENCES

1. Baker M., Kaplan R. Translated! A new breed of bilingual dictionaries / M. Baker, R. Kaplan // Babel. – Volume 40. – 1994. – Number 1, P. 1-11.
2. Benzehra R. Some Implications of Contrastive Lexicology for Bilingual Lexicography and Teaching Translations / R. Benzehra. – Humaines Sciences. – 2007. – Juin – n 27. – P. 31-43.
3. Gauton R. Bilingual Dictionaries, the Lexicographer and the Translator / R. Gauton. – Lexicos. – 2008. – Series 18. – P. 106-118.
4. Pinchuck I. Scientific and technical translation / I. Pinchuck. – Boulder, Colo.: Westview Press, 1977. – 269 p.

Лимаренко О.А.
Одеський національний
університет імені
І.І. Мечникова

СИНТАКСИЧНО-ДЕРИВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У СКЛАДНОМУ РЕЧЕННІ: СПРОЩЕННЯ

Синтаксична деривація – це трансформаційно зумовлена похідність одних синтаксичних одиниць від інших [2, с. 28; 3, с. 113; 5, с. 15].

З огляду на дериваційні можливості складного речення його структурно-семантичну організацію можна досягнути у двох перспективах – спрощення та ускладнення. Обидва процеси мають різновекторну спрямованість: перший є результатом вилучення із структури певного

конструктивного ланцюжка, другий – включенням до його складу додаткових елементів чи розширення його ядра. Тож можна визначити три основні типи структурної модифікації складного речення (СР) в англійській мові: інтенсивний (спрощення), екстенсивний (ускладнення) і комбінований (спрощення і ускладнення в одному реченні).

Спрощенню піддається майже третина корпусу СР (37%), де чинними є еліпсис, асиндезація, компресія і парцеляція (49%, 3%, 16% і 32%).

Еліпс/ис є "синтаксичною універсалією, що базується на операції скорочення компонентів речення в межах загальної тенденції до спрощення мовленнєвих повідомлень" [1, с. 67]. Таке скорочення полягає в опущенні конструктивно повторюваних компонентів [9-11]. У СР можна виділити прогресивний (постпозиція "усіченої" клаузи відносно повноскладової), регресивний (препозиція еліпсованої клаузи) і паралельний еліпсиси (в обох клаузах). У межах цих трьох типів говорять як про одно-, так і про багатомісний еліпсис.

Прогресивний еліпсис характеризується пропуском одного або двох реченнєвих компонентів (підмета і/або дієслівної зв'язки): (1) *He divides me, yet Ø needs me united* /Ch. Eagle/.

У результаті **регресивного** опущення відбувається анафорична відсилка до попереднього блоку інформації. Уникаючи в такий спосіб повтору певних елементів, мовцю вдається привернути увагу саме до тієї інформації, що є, на його думку, хибною. У правому кон'юнкті він пропонує альтернативу сказаному раніше, яка на тлі певної новизни інформації, що подається, оформляється повноскладовою клаузою: (2) *Whenever I could Ø Ø Ø, I slipped away to the mountains* /Ch. Eagle/.

Паралельний еліпсис є найменш продуктивним. Його вживання дозволяє уникнути інформативно зайвого повторення. Цей еліпсис характеризується ізоморфізмом елементів, що опускаються, кількість яких варіюється від одного до чотирьох. Проте найтипівіший його вияв –

двомісний еліпсис в обох клаузах: (3) *Good God, she was alive. Ø Ø Hurt badly, but still Ø Ø breathing* /P. Walker/.

Асиндезація – інший різновид еліпсису, специфіка якого полягає в опущенні сполучного засобу (релятива) [7, с. 18].

Процеси асиндезації часто супроводжуються спорідненим з нею явищем – наприклад, еліпсацією конструктивних компонентів частин СР: (4) *After dinner Ø sleep a while, {but/and} after supper Ø walk a mile.*

Компресія (звуження) є одним із різновидів спрощення, покликаних оптимізувати пропозиціональну інформацію, у результаті чого структурно складне речення перетворюється у формально просте [4, с. 146; 6, с. 231], хоча пропозиціональна структура такого речення не зазнає змін. Компресія СР припускає таке перетворення форми, при якому стиску / конденсації піддаються його інформаційно нерелевантні елементи або частини. При цьому компресії піддаються лише синдетичні клаузи СР, що уможливується через здатність відповідного релятива конвертуватися у прийменник: (5) *With the exception of pauses to eat or use the bathroom, I read his books one right after the other* /P. Walker/; (6) *I can't help him now except by trying to understand him* /P. Walker/.

Парцельоване СР являє собою двокомпонентну конструкцію, що складається із базової та відокремленої частин. Однією з основних функцій парцеляції є реверсивне досилання ("навздогін") нового кластера інформації задля усунення громіздкості мовленнєвих повідомлень і полегшення процесу їх сприйняття [7, с. 19]. Пор.: (6) *There was no sound. Nevertheless, Robbert understood the sign* /J. Moleman/.

Зрозуміло однак, що парцелят з'являється в СР з певним запізненням: мовець не збирався висловлювати відповідну думку, а потім ніби схаменувся і здійснив акт "досилання". За рахунок цього один кластер інформації, що мав би бути упакованим у форму простого речення, перетворюється у складне речення з двома й більше пропозиціями. Тож не випадково, парцеляція розглядається як симбіоз процесу і результату, де процесуальною її

стороною визнаються когнітивно-семантичні засади породження думки, а результуючою – її сумбурне і, можливо, хаотичне аранжування в реальних умовах спілкування [8, с. 6].

Тож, спрощення структури СР є доволі активним процесом інтенсивної модифікації висловлення, що дозволяє мовцю акцентувати найважливішу на його погляд інформацію та вилучати зайву.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова В. Г. Когнітивно-комунікативний потенціал еліптичного речення в сучасній англійській мові : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 – германські мови / В. Г. Александрова. – Одеса : ОНУ ім. І. І. Мечникова, 2008. – 234 с.
2. Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка / Г. А. Золотова. – [4 изд., испр.]. – М.: КомКнига, 2005. – 352 с.
3. Кибрик А. Е. Константы и переменные языка / А. Е. Кибрик. – СПб.: Алетейя, 2003. – 720 с.
4. Ковальчук Н. С. Система нереальных условно-следственных периодов в английском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 – германские языки / Н. С. Ковальчук. – Одесса: ОНУ им. И. И. Мечникова, 2008. – 202 с.
5. Падучева Е. В. О семантике синтаксиса: Материалы к трансформационной грамматике русского языка / Е. В. Падучева. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: КомКнига, 2007. – 296 с.
6. Почепцов Г. Г. Избранные труды по лингвистике / [сост., общ. ред. и вступ. ст. И.С. Шевченко]. – Харьков: ХНУ им. В. Н. Каразина, 2009. – 556 с.

7. Приходько А. М. Складносурядне речення в сучасній німецькій мові / А. М. Приходько. – Запоріжжя : ЗДУ, 2002. – 292 с.
8. Пустовар О. В. Номінативний і комунікативний аспекти парцеляції в сучасній німецькій мові : автореф. дис... канд. філол. наук : 10.02.04 / О. В. Пустовар. – Донецьк: ДонНУ, 2006. – 20 с.
9. Dik S. C. The Theory of Funktional Grammar. Complex and Derived Constructions / S. C. Dik – B./N.Y. : Mouton de Gruyter, 1997. – 477 p.
10. Steedman M. J. Gapping as constituent coordination / M. J. Steedman // Linguistics and Philosophy. – 1990. – Vol. 13. – P. 207-263.
11. Wilder Ch. Some Properties of Ellipsis / Ch. Wilder // Geneva Generative Papers. – 1995. – No. 2. – P. 23-61.

Мельник О.В.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ДО ПИТАННЯ ПРО ДОСЛІДЖЕННЯ ЯВИЩА КОНВЕРТИЗАЦІЇ АНГЛОМОВНИХ ОДИНИЦЬ СПЛКУВАННЯ

Проблема виявлення умов виникнення конверсії є предметом полеміки між багатьма дослідниками. Одні лінгвісти вважають, що конверсія виникла на початку XIII ст., коли в парадигмі дієслова, як і в парадигмі іменника, відбувалася уніфікація форми основи, а їх морфологічні форми збіглися внаслідок граматичної омонімії. Інші вважають, що вона існувала ще у давньоанглійській мові. Остаточо механізм конверсивного словотворення сформувався у період становлення літературної англійської мови.

Як відомо, конверсію відносять до способів деривації, зазначаючи в той же час, що це єдиний засіб словотворення, коли нове слово створюється без кількісної зміни основної форми вихідного слова і без застосування будь-яких лінійних словотвірних засобів. Разом з тим, вчені наголошують на зменшенні кількості конверсивів що свідчить про зміну пріоритетів у словотворенні сучасної англійської мови. Основною ознакою конвертованих одиниць є саме зміна значення у порівнянні з вихідною одиницею.

Досліджувати явище конвертизації (конверсії) розпочали зарубіжні лінгвісти, трактуючи його по-різному: спочатку – з позиції граматичного, а пізніше словотвірного підходу. Конверсії приділяється багато уваги й у сучасній лінгвістичній літературі. На позначення безафіксального дериваційного процесу вживаються різні терміни. Більшість дослідників називають цей процес конверсією. Але є ще й інші позначення. Так, В. Аракін [1, с. 6] називає цей процес кореневим, або безсуфіксальним словотворенням; інші дослідники – нульовою суфіксацією або нульовою деривацією.

У працях кінця ХХ ст. конверсію розглядають насамперед як морфолого-синтаксичний спосіб словотворення, тобто як такий спосіб, за допомогою якого слово змінює свою категоріальну приналежність і дистрибутивну характеристику без використання будь-якого дериваційного елемента та при обов'язковій омонімії твірного і похідного слів. За такого підходу до конверсивної деривації поза межами аналізу залишається такий важливий критерій її визначення, як семантичний. Тому сучасні мовознавці, аналізуючи конверсиви, спираються передусім на їх семантику.

Вважаючи конверсію поширеним способом словотворення, вчені наводять різні дані про її продуктивність в англійській мові. Проте, однією із важливих проблем, що постають у вивченні явища конверсії, є питання про її напрям, про те, який із членів конверсивної пари з'явився першим. О. Мешков вважає, що здебільшого “фактичний напрям продуктивності взагалі неможливо визначити, адже словники, укладені за історичними

принципами, фіксують лише дані писемних джерел, а усна словотворчість залишається поза їхніми межами” [2, с. 123].

У лінгвістичній літературі описано кілька критеріїв визначення напряму конверсії. П. Соболева пропонує три критерії: словотвірний, семантичний і характер зв'язку значень усередині слова як критерій внутрішньої продуктивності. Словотвірний критерій заснований на взаємозв'язках слів усередині словотвірного гнізда. Це означає, що якщо всі або більшість твірних першого ступеня мають відіменниковий характер, то простим словом є іменник, а внутрішньотвірним – дієслово; якщо ж усі або більшість твірних першого ступеня мають віддієслівний характер, то простим у даному словотвірному гнізді є дієслово [4, с. 6]. Наступний семантичний критерій ґрунтується на характері зв'язку значень усередині слова і полягає в тому, що опосередкований зв'язок значень слова через одне чи декілька значень іншого слова свідчить про внутрішню похідність першого слова [3, с. 140].

Третій критерій полягає у відмінності смислових зв'язків між іменниками і відіменниковими дієсловами, з одного боку, та дієсловами і віддієслівними іменниками – з іншого, якщо існують смислові зв'язки дія – діючий предмет чи особа, дія – місце дії, дія – об'єкт дії, це свідчить про твірність дієслова й похідність іменника, а наявність смислових зв'язків на зразок предмет – надання його, предмет – позбавляння його, предмет – дія, виконана з його допомогою, свідчить про твірність іменника і похідність дієслова [4, с. 6]. Для визначення твірного й похідного слів при конверсії найнадійнішими є словотвірний і семантичний критерії внутрішньої похідності у випадках запозичення пари або через давність відношень за конверсією [4, с. 95].

Провідною словотвірною тенденцією конверсивного словотворення є участь конверсії разом з іншими способами словотвору в процесах творення нових слів. Взаємодія конверсії з основокладанням, префіксацією та суфіксацією, скороченням, зрощенням свідчить про те, що зміни й розвиток

словотвірних способів в англійській мові відображають внутрішні закономірності розвитку мови. У низці випадків конверсивне словотворення не обмежується використанням основ чи слів із постпозитивами.

Оскільки конверсія не має однозначного тлумачення (через матеріальну невираженість словотвірних значень у межах похідного слова), а згадувані дослідження, на наш погляд, не дають підстав вважати питання про словотвірну сутність конверсії вирішеним, актуальним залишається вивчення цього словотвірного процесу і як автономного, і у взаємодії з іншими типами творення слів, насамперед із префіксацією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аракин В.Д. К проблеме безаффиксного словопроизводства в скандинавских языках // Исследования по словообразованию в английском и других германских языках. – М.: МГПИ, 1984. – С. 3-7.
2. Мешков О.Д. Словообразование современного английского языка. – М.: Наука, 1976. – 245 с.
3. Миненкова В.К. Глаголы, соотносящиеся по конверсии с существительными, и их место в глагольной системе английского языка // Проблемы соотношения словообразования с другими языковыми уровнями в германских языках. – Смоленск, 1985. – С. 140-148.
4. Соболева П.А. Об основном и производном слове при словообразовательных отношениях по конверсии // Вопросы языкознания. – 1959. – № 2. – С. 91-95.

Мінькова Г.Ю.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПРОБЛЕМИ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПЕРЕКЛАДУ ЖІНОЧИХ ІМЕН

У провідних лінгвістичних концепціях сучасності ідея антропоцентричності мови виступає в якості ключової, що служить підставою посилення міждисциплінарних тенденцій: межі лінгвістичних досліджень істотно розширюються за рахунок інтеграції з науками, об'єктом дослідження яких є людина. Принцип антропоцентризму дозволяє вивчати мову з урахуванням різних її іпостасей – як одну з когнітивних здібностей, поряд з увагою, пам'яттю, мисленням, як засіб фіксації і спосіб трансляції концептуальної і культурної інформації.

У зв'язку зі становленням нової когнітивної парадигми в сучасному перекладознавстві спостерігається переосмислення традиційних для даної галузі прикладної лінгвістики понять – таких, як автор / перекладач, первинність / вторинність текстів оригіналу і перекладу, еквівалентність і точність перекладу. Розробка лінгвокогнітивної теорії перекладу вимагає врахування особливостей мовної концептуалізації і категоризації не тільки в плані універсальних процесів вербалізації концептуального змісту, але і з точки зору специфіки реалізації мовної концептуалізації і категоризації для кожної окремої мови [1]. Облік такого роду особливостей має особливе значення для вирішення відомих перекладацьких труднощів, пов'язаних з перекладом жіночих імен.

Для передачі українською мовою англійських особистих імен існують три основні способи: транскрипція, тобто схоже зображення звукової форми

імені; транслітерація – відтворення буквеної структури імені; і власне переклад, що передбачає передачу імені наявними лексичними засобами.

Переклад імен відбувається двома способами. Перший з них передбачає пошук еквівалента в мові перекладу. Відомо, що багато поширених англійських імен мають паралелі в українській мові: Іван – Джон, Катерина – Кетрін, Михайло – Майкл і ін. Ці пари утворилися історично, завдяки близькості культур, наявності загальних релігійних текстів, давньому зіткненню літератур. І спочатку, коли почали перекладати на українську мову англійські тексти для передачі власних назв користувалися саме такими українськими еквівалентами.

Крім цього є ще й власне переклад, за змістом. Найприродніше йому піддаються імена типу індіанських *Leather Stocking* – Шкіряна Панчоха, *Running Deer* – Той, що біжить Олень і та .ін. При перекладі передається їх значення, в той час як *Раннінг Дір*, *Ледер Стокінг* були б безглуздим набором звуків. Дають можливість для прямого перекладу і смислові імена іншого роду, наприклад поширені "квіткові" і "повчальні" імена, зазвичай жіночі: *Rose*, *Heather*, *Peony*, *Honeysuckle*, *Charity*, *Faith*, *Prudence*. Однак ця можливість, як правило, виявляється нездійсненою. Іноді заважає граматичний рід: *Верес*; *Милосердя*. Або ці ж слова просто не сприймаються українською культурою як імена, наприклад, *Радість* (*Joy*). Однак навіть якщо немає граматичних або стилістичних перешкод, як у випадках *Vira* / *Faith*, *Роза* / *Rose*, все одно члени пар зазвичай виявляються далеко не адекватними. Імена *Роза* і *Vira* малюють їх носіїв зовсім не такими, як *Rose* і *Faith*.

Практична транскрипція – особлива тема. Ім'я – невід'ємна приналежність особистості. При переході з мови в мову його значення, хоч і не відразу, але перестає усвідомлюватися (пор. *Віктор* – переможець, *Фелікс* – щасливий), а матерія, звучання зберігаються. І при згадуванні імені в іншій мові воно, по можливості, відтворюються. Звичайно, така транскрипція дуже умовна, це не наукова фонетична, а так звана практична транскрипція.

У українській і англійській мовах, наприклад, аналогічні голосні і приголосні не тільки звучать інакше, але деяким англійським звукам в українській мові взагалі немає відповідностей - і навпаки. Англійська вимова варіативна, є свої норми в різних англословних країнах і в різних місцевих діалектах в межах однієї країни. А в кирилиці немає, наприклад, засобів навіть для приблизної передачі таких звуків, як [X], [A], [T], [D] і ін. Окреме зауваження з приводу дифтонгу [ou]: в українській як і в російській мовах такого дифтонга немає, українська мова як і російська в запозичених словах розкладає його на два склади, а при загальній тенденції до зрушення наголосу на кінець ще й робить з нескладового У – У складове, ударне типу Сно-упс (пор. досить поширена вимова Ма-углі). Тобто, відкрите англійське О, що і не підтримане графічно (OW), хоча і вимовляється як дифтонг, доцільніше транскрибувати українською як О. Тобто, точного відтворення звуків англійського імені практична транскрипція не пропонує, і будь-які спроби домогтися повної схожості ні до чого не призводять [2].

За допомогою транслітерації стає можливим вирішити проблему скороченої ненаголошеної голосної: не Діккінс, а Діккенс - як пишеться, а не як чується. Або закінчення на -з, його не має сенсу писати то у вигляді з, то у вигляді с, це одне і те саме закінчення, воно зображується однією буквою: **S**, а те, що в англійській вона іноді дзвінка, в даному випадку значення не має. З міркувань графіки виробилося правило, не писати в одному слові два подвоєння. Наприклад, Plackett – або Плаккет, або Плакетт. Успішно вирішуються труднощі, пов'язані з літерою **R**, яка англійською то вимовляється, то не вимовляється (залишаючи, втім, замість себе слід у вигляді подовження попередньої голосної, або легкого звука) – в залежності від діалекту, індивідуальної вимови і від положення в слові і вислові: Ross, Mark, Peter, Peter and Mark. Правило просте: там, де пишеться **R** англійською, пишемо і українською [2].

Ім'я багато повідомляє про людину, зокрема, воно служить знаком приналежності до того чи іншого етнічного та соціального загалу.

Традиційно в англomовних країнах дитина при народженні отримує два імені: особисте ім'я (personal name, first name) і середнє ім'я (middle name). Найбільш важливим, суттєвим є саме найперше, особисте ім'я. Під терміном «особисте ім'я» розуміється насамперед «індивідуальне іменування суб'єкта» (О.В. Суперанська), офіційно закріплене за ним при народженні. З усіх ономастичених категорій особисті імена першими отримали документальне відображення. В основі їх лежали апелятиви, які використовувалися в якості прізвищ для позначення людей. Як зазначає О.В. Суперанська, і в наш час «особисті імена відрізняються від прізвищ головним чином тим, що в перших загальне значення основ не настільки очевидно, як у других. В особистих іменах загальне значення основ майже завжди затемнене. Прізвища щоразу створюються знову, особисті імена переходять з покоління в покоління ...» [5].

З цієї позиції надзвичайно цікавим є аналіз соціологічного аспекту мотивів вибору імен. Польський антропоніміст Т. Мілевській стверджував, що особисті імена відрізняються від загальних повною свободою вибору. Однак, попри це, численні дослідження доводять, що вибір особистих імен обумовлений антропонімічною нормою» [4].

Наведемо декілька факторів, що визначають вибір особистих імен у англійців:

1. **Вплив моди.** Сучасна мода на імена – громадська мода, в якій проявляється суспільний, а не індивідуальний смак. (Jessica - not a particularly fashionable name, so would not date her).

2. **Зв'язок імені з певною соціальною групою.** Так, імена Rupert, Benjamin, Alexandra традиційно пов'язують з представниками середніх верств суспільства. Зникли соціально забарвлені імена, як, наприклад, Abigail, яке сприймалося як традиційне ім'я служниці.

3. **Прагнення уникнути важких, неблагозвучних поєднань.** Велике значення при виборі імені має фонетико-психологічний фактор, під яким

розуміється виникнення певних емоційних асоціацій, що викликаються різними звуками і поєднаннями звуків.

4. **Бажання здобути славу оригінальних** змушує деяких батьків надавати своїм дітям рідкісні, незвичайні імена: Charisma, Damask, Vina, Queen. Це особливо характерно для батьків новонароджених афро-американців. Так, за статистикою, серед дівчаток, яким в останні роки в Америці давали імена Akilah, Briana, Danita, Dionne, Evette, Jamila, Jawanda, Keisha, Kia, Kyla, Malaika, Sabrina, Tamika, Yolanda більшість - представники негритянського населення. Сім'я в Гонолулу (Гаваї) назвала своїх дітей Dodo, Rere, Mimi, Fafa, Soso, Lala, Sisi і Octavia.

5. Вплив релігії.

6. **Вплив на вибір імені позитивних або негативних асоціацій з відомими історичними або культурними діячами** (пор. Майже повне зникнення імені Adolf з сучасної англійського іменника). Американський художник XIX століття Ч.У. Пил, наприклад, дав своїм дітям імена видатних живописців: Rembrandt Peale, Rafaele Peale, Rubens Peale, Titian Peale.

7. **Зв'язок з місцем народження.** Ім'я Jennifer пов'язувалося з Корнуолл, Yorick - з західною Англією.

8. **Бажання уникнути імен, що зустрічаються в стійких виразах** типу Simple Simon, Jack of all trades, Every Tom, Dick and Harry та ін.

9. **Найчастіше ім'я дається на честь іншої людини, часто найближчого родича.** Багато батьків вчиняють так, як м-р Домбі в романі Ч. Діккенса «Домбі і син»: "He will be christened Paul ... of course. His father's name, Mrs Dombey, and his grandfather's." [3].

Тобто ім'я людини не позбавлено додаткових конотацій, які перекладач має зберегти при перекладі, але часто буває не так, конкретна реалізація області-джерела номінативними засобами іншої мови не збігається. Різниця у виборі підстави для перенесення ознак, властивих одній референційній області (області-джерела), в іншу референційну область (область-мету) обумовлено лінгвокогнітивними особливостями концептуалізації і

культурно-специфічними конотаціями. Відповідно, когнітивною підставою перекладацьких трансформацій при передачі англійських імен є перемодельовання імен з урахуванням специфіки концептуальної картини світу і культурних конотацій, пов'язаних з конкретною областю-джерелом в лінгвокультурній спільності мови перекладу [1].

ЛІТЕРАТУРА

1. Евстафова Я. А. Лингвокогнитивные аспекты перевода антропоцентрических концептуальных метафорических моделей. Дисс..канд.филол.наук. 10.02.20, – Челябинск, 2011. – 170 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/lingvokognitivnye-aspekty-perevoda-antropotsentricheskikh-kontseptualnykh-metaforicheskikh-m#ixzz5U2Rui3cs>
2. Бернштейн И. Английские имена в русских переводах // Иностранная литература, 1998, №4. – С. 68-74.
3. Личные имена в прошлом, настоящем, будущем [Текст]: Проблемы антропонимики / Отв. ред. В. А. Никонов. – Москва: Наука, 1970. – 341 с.
4. Леонович О.А. Факторы, определяющие выбор личных имен. // О.А. Леонович В мире английских имен: Учебное пособие по лексикологии. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2002. – 160 с. — ISBN 5-17-012068-0, 5-271-03444-5.
5. Суперанская А.В. Структура имени собственного. – М.,1983.

Морозова І.Б.
Одеський національний
університет імені
І.І. Мечникова

КОГНІТИВНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РІВЕНЬ МОВЦЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ ГЕШТАЛЬТ-АНАЛІЗУ

У наступному дослідженні фокусується увага на внутрішніх зв'язках, що існують між процесами людського мислення та їхньою вербалізацією у мовленні. Концептуально робота ґрунтується на ідеях мовного іконізму як загальної властивості мови та виконана із залученням основних принципів класичного гештальт-аналізу, згідно з яким будь-який мовний або мовленнєвий феномен розглядається як багатовимірний гештальт та цілісний ментальний конструкт. Віддзеркалюючись у сумі своїх функціональних проєкцій, він представляє собою єдність значно більшу за їхню суму [5, с. 252].

Платформою нашого дослідження є розуміння людського мовлення як продукту синтезу нейропсихічних характеристик особистості у поєднанні з соціально-культурними умовами її існування. Говорячи про індивідуальні особливості ментальної організації свідомості людини, ми, перш за все, маємо на увазі ментальні характеристики особистості, тобто відповідний рівень розумової діяльності. Отримана з оточуючого світу інформація віддзеркалюється в людській свідомості, піддається подальшому аналізу, а потім передається далі до інших комунікантів у вигляді вербальних або невербальних повідомлень [1, с. 322]. Інакше кажучи, генерація мовлення конкретним індивідом безпосередньо пов'язана з розвитком його інтелекту.

Антропоцентрична парадигма сучасних наукових досліджень разом із психо-комунікативним спрямуванням прикладних аспектів лінгвістики передбачає вивчення особистісного профайлінгу мовця в залежності від його

інтелектуальної і мовленнєвої діяльності. Актуальність обраної теми вбачаємо у лінгво-гносеологічній необхідності розкриття когнітивно-комунікативної сутності процесу породження вербальних повідомлень як похідних від загального інтелектуального рівня мовця, а також мотивуємо прикрою відсутністю серйозних розробок у царині відтворення особистісного психотипу мовця за характеристиками його мовлення. Розглядаючи преференції мовця у виборі певних синтаксичних структур як маркер його інтелектуального рівня [3, с. 228], у своєму дослідженні ми свідомо обмежуємося на даному етапі тільки синтаксичним рівнем профайлінгу інтелектуального рівня мовця. Отже, метою проведеної роботи є виявлення диференційних особливостей у синтаксичній організації мовлення комунікативних особистостей різних інтелектуальних рівнів.

Об'єктом дослідження обрано квазі-особистість оповідача Чарлі в романі Д. Кіза «Квіти для Елджернона» (*D. Keyes, "Flowers for Algernon"* [8]). Звернення до зазначеного твору зумовлено його унікальністю в аспекті репрезентації різних інтелектуальних рівнів віртуального оповідача, що робить даний роман ідеальною моделлю для нашого дослідження. Предметом дослідження є синтаксичні засоби репрезентації інтелектуального розвитку і деградації головного герою, як це показано в художньому тексті твору. Роботу виконано на матеріалі 1500 мовленнєвих зразків, дібраних методом суцільної вибірки з оригінального англomовного твору Д. Кіза «Квіти для Елджернона» (*D. Keyes, "Flowers for Algernon"*) (500 зразків з кожного етапу ідивідуально-особистісного розвитку оповідача). Ми вважаємо, що ментальний образ певного предмету чи явища у свідомості людини, об'єктивується нею у мовленні. Звідси, вивчення різних аспектів вербалізації цього образу уможливорює реверсивне відтворення ментальних особливостей сприйняття предмету даною людиною в цілому [5, с. 220].

Обрання головним інструментом дослідження *геіштальт-аналіз*, який останнім часом затвердив себе в науці як об'єктивний метод виявлення суттєвих характеристик феномену й окреслення тенденцій його розвитку (Д.

Хеффлер (1998), Ф. Перлз та П. Гудмен (2001), А. Рамат (2002), Ірвін та Міріам Польштер (2004), Дж. Скілтерс (2007), С. Губерман (2017) та ін.), надало змогу відтворити проєкції мовлення головного героя у різні періоди його інтелектуального розвитку. Формування «фігури гештальту» – це динамічний процес, що передбачає послідовне вивчення проєкцій гештальту [6,с.286].

Так, у процесі аналізу гештальт-проєкцій персонажного прямого та невластне-прямого мовлення головного героя й оповідача роману Д. Кіза “Flowers for Algernon” зазначено зміни у положенні гештальт-центру загальної гештальт-фігури його персонажної партії, проаналізованої на різних етапах еволюції його мовленнєвої особистості. Отримані дані уможливили встановити чіткі структурні ознаки інтелектуального розвитку героя на рівні синтаксису. Зроблено висновок, що маркером для профайлінгу спікера згідно з рівнем його інтелектуального розвитку є ускладнені речення [2, с. 172], які кодують у мовній формі результати цілої низки глибоких операцій абстрактного мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Морозова І. Б. Парадигматичний аналіз структури і семантики елементарних комунікативних одиниць у світлі гештальт-теорії в сучасній англійській мові: монографія / І. Б. Морозова. – Одеса: Друкарський дім, 2009. – 384 с.
2. Морозова І. Б. Грамматическая сущность термина "осложненное предложение" в современном английском языке // Вісник Харківського державного університету. Романо-германська філологія. – 2011. – С. 166-173.
3. Морозова І. Б. Речевое поведение персонажной личности сквозь призму ее социальной принадлежности (на материале современного английского романа) / И. Б. Морозова // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія». – Вип. 26. – 2012. – С. 224-229.

4. Морозова І. Б. Покладемо квіти на могилу Елджернона: гештальт-маркери синтаксичного профайлінгу особистості / І.Б. Морозова // Актуальні питання іноземної філології: наук. журн. – Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2018. – № 8. – С. С.214 -221.
5. von Ehrenfels Chr. Über Gestaltqualitäten / Chr. von Ehrenfels // Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie. – N 14 (1890). – S. 249-292.
6. Lakoff G. Linguistic gestalts / G. Lakoff // Papers from the 13th Regional Meeting Chicago Linguistic Society. – Chicago. – 1977. – P. 236-287.
7. D. Keyes Flowers for Algernon / D. Keyes – NY: Random Books, 1996. – 371 p.

Назаренко І.В.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

РІЗНОВИДИ ОКАЗІОНАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Щороку десятки тисяч нових слів з'являються в пресі і повсякденному мовленні, і їх вивчення сприяє розвитку різних теорій, підходів і методик дослідження. Проблеми словотвору завжди викликали інтерес і це зумовлено тим, що процеси словотвору постійно потребують подальшого наукового дослідження, теоретичного осмислення, класифікації. Не виявлені причини виникнення okazіоналізмів у різних мовах, не існує їхньої чіткої класифікації.

Як відомо, okazіональна інформація, відсутня у словниках, виникаючи в момент мовлення, містить незвичні асоціації, внаслідок чого частина її зникає при перекладі. Унікальність мовлення полягає у своєрідному використанні мовних засобів, у вживанні okazіональних слів, словоформ,

словосполучень тощо. Індивідуальність мовлення проступає у відборі мовних елементів, в улюблених синтаксичних конструкціях, у частотності вживання мовних засобів, у мимовільних чи навмисних порушеннях мовних норм [1, с. 186].

Вважається що, з історичного погляду мовлення первинне, а мова вторинна. Спершу виникали в мовленні окремі слова, фрази тощо, а згодом із фактів мовлення склалася мова. З погляду сучасності, навпаки, мовлення твориться з фактів мови: для вираження думки мовець відбирає з мови необхідні мовні одиниці й оформляє їх у фразу за наявними в мові граматичними правилами.

Загальновідомо, що мова і мовлення тісно пов'язані між собою: мова не тільки породжує мовлення, стримує його неспинну стихію, а й живиться ним, змінюється, розвивається під його впливом. У мовленні з'являється нове, okazionale, яке з часом може проникнути в мову, стати фактом мови.

Okazionale інформація складається з асоціативно-образного, словотвірного експресивно-емоційного, алюзивного, функціонального та паралінгвістичного видів.

Асоціативна інформація, характерна для художньої мови, з'являється при вживанні авторського тропа. Словотвірну інформацію можна виявити в індивідуально-авторських неологізмах, які називають okazionalizмами, створених автором для певної стилістичної мети. Переклад подібних слів складає суттєві труднощі. Алюзивна інформація містить певні натяки на той чи інший соціальний чи літературний факт, який може не мати відповідників у перекладній мові. Функціональна інформація приховується досить часто за власними назвами, які образно характеризують об'єкт. Паралінгвістична інформація вказує на особистісні риси автора, які перекладач, за змогою відтворює для точнішого, влучнішого перекладу. Ці види інформації необхідно враховувати при перекладі на лексичному рівні мови.

Ключем до інтерпретації okazionalної одиниці може бути як внутрішня форма слова, так і дискурсивний контекст і реалізована в його

рамках прагматична установка адресанта. Концептуальна структура okazіоналізму формується з використанням структури вихідних концептуальних областей формантів слова і локального контексту.

Okazіоналізми в свою чергу, поділяються на лексичні і семантичні. Лексичні okazіоналізми являють собою морфологічно нові слова, не відзначені в жодному з лексикографічних джерел і утворені найчастіше за непродуктивними моделями. Різновидом лексичних okazіоналізмів є потенційні слова, які також відсутні у лексикографічних джерелах, але, у відмінність від лексичних okazіоналізмів, вони легко утворюються за продуктивними моделями і в більшості випадків не мають стилістичного забарвлення новизни. Потенційні слова часто зустрічаються в спонтанному розмовному мовленні, утворені випадково – згідно з законами словотвору або всупереч їм – мовець нерідко позначає або те, що не має стандартної назви, або те, регулярне позначення яке він не може одразу згадати [2, с. 8].

Вважають, що з погляду каналу сприйняття до лексичних okazіоналізмів необхідно також відносити слова, для розуміння змісту яких обов'язково їхнє зорове сприйняття; цей вид лексики часто називають графічними okazіоналізмами. Більш численним класом лексики, у порівнянні з лексичними okazіоналізмами, є семантичні okazіоналізми – узуально існуючі слова з контекстуальним образним значенням, не зафіксованим у лексикографічних джерелах.

Початком виявлення лексичних okazіоналізмів є верифікація даного виду лексики в словникових джерелах. Графічне оформлення лексеми також відіграє істотну роль при визначенні приналежності до класу нових слів, оскільки в більшості випадків подібні одиниці автори позначають в лапках або виділяють курсивом. Новизну графічного okazіоналізму найбільш легко довести, тому що візуальне сприйняття виступає як основний фактор семантизації слова. Контекстуальний коментар також є характерною ознакою лексеми: дуже часто, вводячи в текст okazіональну одиницю, автори розкривають її семантику шляхом додаткового пояснення, що може

виражатися різними способами: коротким або досить повним коментарем, що включає етимологію і дефініцію лексеми; характеристикою у виді примітки; роз'ясненням у дужках; для запозичень – перекладом; вказівкою автора на віднесеність даної лексеми до класу неологізмів; поясненням у контексті незвичайної семантики лексеми до класу неологізмів; рівнобіжним вживанням узуальної лексеми і її okazіонального синоніма [2, с. 9].

Основним критерієм знаходження семантичних okazіоналізмів вважають їхню незвичайну семантику, що виникла тільки в даному контексті і яка не відноситься до багатомірності змісту або полісемічності даної лексеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Степанова М. Д. Теоретические основы словообразования в немецком языке / М. Д. Степанова, В. Фляйшер. – Москва: Высшая школа, 1984. – 264 с.

2. Страмной А. В. Газетный текст как источник неологизмов (на материале русской и французской прессы: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. фил. наук: спец. 10.02.01., 10.02.05 / Страмной А. В. Волгоградский государственный университет. – Волгоград, 2007. – 22 с.

Нікіренкова А.Ю.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

КЛАСИФІКАЦІЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Історичні події, зміни в людському суспільстві накладали свій відбиток на змістовий бік мови. Таким чином в англійській мові накопичилась велика

кількість виразів, які люди вважали більш влучними і вдалим. Саме так виник особливий шар лексичного складу – фразеологія. Фразеологія – це наука про фразеологічні одиниці (фразеологізми), тобто стійкі сполучення слів з ускладненою семантикою, які утворюються не за будівними структурно-семантичними моделями змінних сполучень [1, с. 172].

В англійській мові існує доволі багато класифікацій фразеологізмів, вони ґрунтуються на різних критеріях та мають різну кількість компонентів. Окремі класифікації містять велику кількість типів і підтипів, через це, їх використання на практиці є досить складним.

Засновником теорії фразеології вважається Ш. Баллі, тому що саме він вперше систематизував сполучення слів у своїй книзі «Французька стилістика», в якій торкався питання фразеології. У своїй праці він визначив «чотири типи словосполучень» [3, с. 28]:

1) вільні словосполучення, тобто словосполучення, які не мають стійкості, і які розпадаються після їх творення;

2) звичні сполучення, тобто словосполучення з відносно вільним зв'язком компонентів, які допускають деякі зміни;

3) фразеологічні ряди, тобто групи слів, в яких два поняття зливаються майже в одне. Стійкість цих зворотів закріплюється первинним слововживанням, в них допускається переміщення компонентів.

4) фразеологічні єдності, тобто сполучення, у яких слова втратили своє значення та висловлюють єдине неподільне поняття. Подібні сполучення не допускають переміщення компонентів [3, с. 28].

Найвідомішою класифікацією фразеологізмів за ступенем єдності їх компонентів є класифікація мовознавця В.В. Виногорова. Як відомо, фразеологізми виникають з вільного сполучення слів, що вживається в переносному значенні. Поступово переносність забувається, стирається, і сполучення стає стійким. Залежно від того, наскільки стираються номінативні значення компонентів фразеологізму, настільки сильне в них переносне значення, В.В. Виноградов поділяє їх на три типи:

- фразеологічні зрощення – це абсолютно неподільні, нерозкладні стійкі сполучення, загальне значення яких не залежить від значення їхніх складових: *kick the bucket* (розм.) – загнутися, умерти, простягнути ноги; *send smb. to Coventry* – бойкувати когось, припинити спілкуватися з ким-небудь;

- фразеологічні єдності – стійкі сполучення слів, у яких при наявності загального переносного значення чітко зберігаються ознаки семантичної роздільності компонентів: *to spill the beans* – видати секрет; *to burn bridges* – спалювати мости; *to have other fish to fry* – мати важливі справи;

- фразеологічні сполучення – стійкі звороти, до складу яких входять слова і з вільним, і з фразеологічно пов'язаним значенням: *a bosom friend* – старий друг, *a pitched battle* – запекла сутичка, *(to have) a narrow escape* – врятуватися чудом, *to frown one's eyebrows* – насупити брови.

Ті мовознавці, які дотримуються широкого розуміння фразеології, тобто відносять до неї комунікативні одиниці (речення) і будь-які влучні (крилаті) фрази, виділяють четвертий тип фразеологізмів – фразеологічні вирази [5, с. 19].

Проте недоліком класифікації В.В. Виноградова є те, що в її основі лежать різні критерії. На відміну від його класифікації О.В. Кунін поділяє фразеологізми на класи, підкласи і розряди. Дослідник виділяє класи на основі функції фразеологічних одиниць у процесі спілкування, де класи визначаються за структурно-семантичними особливостями.

Істотним є те, що вчений поділяє класи на підкласи і розряди. Вичерпність підкласів обмежується ознакою замкнутості / незамкнутості фразеологізмів, які належать до дев'ятнадцяти розрядів значень стосовно типу зв'язку між компонентами, частково або повністю переосмислених. Незважаючи на той факт, що класифікація є детальною і має у своїй основі досить ґрунтовний підхід, її недоліком є те, що більше, ніж п'ятдесят типів фразеологізмів значно ускладнюють практичне її використання.

Фразеологічні одиниці, які виражають сильні емоції, піддаються переосмисленню, та в більшості випадків їх компоненти повністю втрачають

своє пряме значення, в результаті чого фразеологізми набувають цілісного інтенсифікованого значення. У структурному відношенні інтенсифікатори поділяються на три групи: одновершинні, двовершинні зі структурою перемінного словосполучення, а також двовершинні та тривершинні інтенсифікатори зі структурою підрядного речення. Вони завжди містять сполучник *as* чи *like*. Інтенсифікатори володіють семантичним зв'язком, тобто є закріпленими за певними частинами мови, і можуть розглядатися як своєрідні напівкомпаративні звороти. Їх можна поділити на два типи: інтенсифікатори прикметників і прислівників, інтенсифікатори дієслів.

На сьогодні існує чимала кількість класифікаційних схем фразеологізмів за різними аспектами. Окремі класифікації містять велику кількість типів і підтипів, використання яких на практиці є досить складним. Провідними диференційними ознаками, які можна було б покласти в основу класифікації фразеологічного матеріалу мови на основні типи, можуть бути визнані ті, що:

- 1) найбільш безпосередньо пов'язані з основною якісною особливістю фразеологічних одиниць як одиниць постійного контексту;
- 2) характерні саме для фразеологічних одиниць і не є спільними для фразеологічного фонду і для словникового складу мови та для змінних мовних утворень.

На основі класифікацій, які запропонували Ш. Баллі, О.В. Кунін, В.В. Виноградов, М.І. Мостовий, можна зробити висновок, що вони базуються на двох основних принципах: структурному та семантичному.

Природа фразеологізмів та компонентів, що входять до їх складу – складна і суперечлива. З проблемою стійкості фразеологічних одиниць пов'язане питання фразеологічного прототипу. На думку Б. Локетт, проблема стійкості фразеологізмів є однією з найгостріших. Узагальнюючи дослідження різних лінгвістів у сфері фразеології, український мовознавець О. Гаращенко відзначає такі ознаки фразеологічних одиниць як структурно-семантична стійкість та відтворюваність. Фразеологічна стійкість – це об'єм

інваріантності, властивий різним аспектам фразеологічних одиниць, який обумовлює їх відтворюваність в готовому вигляді. Пояснити це визначення можна таким чином: словосполучення стає фразеологізмом лише тоді, коли воно регулярно відтворюється в мовленні різних людей і зустрічається в багатьох контекстах.

Вкажемо також, що компонентний склад фразеологізму впливає на його значення. Так, Ю.А. Зацний зазначив, що морфеми у складі слова мають більш спеціалізований характер, ніж компоненти фрази [2, с. 210].

Природу компонентів фразеологічних одиниць тлумачать неоднозначно, проте більшість лінгвістів вважають, що компоненти фразеологічних зворотів є словесними утвореннями. Хоча компоненти фразеологічних одиниць позбавлені основних ознак слова, вони все-таки беруть участь у створенні семантики фразеологічного звороту. Саме через це вони мають і певну долю семантичної самостійності. Словами, але специфічно вжитими, вважає компоненти фразеологічних одиниць й О.І. Смирницький. Він із поняттям «фразеологічна одиниця» пов'язує термін «нарізнооформленість». Під нарізнооформленістю слід розуміти особливу будову синтаксичної єдності, яка полягає в тому, що її складові є окремими словами. Цілооформленість полягає в загальному граматичному оформленні всіх складових елементів [5, с. 52].

Як бачимо, фразеологія англійської мови є цікавим з наукової точки зору і в той же час, досить маловивченим явищем. Відсутність єдиного підходу до класифікації фразеологічних одиниць залишає широкий простір для подальших досліджень мовознавців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов / И.В. Арнольд. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 384 с.

2. Зацний Ю.А. Джерела поповнення розмовної лексики і фразеології сучасної англійської мови / Ю.А. Зацний // Нова філологія: ЗНУ, 2009. – №33. – С. 207-211.

3. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учебник для институтов и факультетов иностранных языков / А.В. Кунин. – [2-е изд., перераб.] – М.: Высшая школа, 1996. – 384 с.

5. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка / А.И. Смирницкий. – М.: Наука, 1996. – 260 с.

Охота Ю.В.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ВАРІАТИВНІСТЬ ВИМОВНОЇ НОРМИ ТА ДИНАМІКА СИСТЕМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Проблема динаміки мови є однією з центральних проблем теоретичного й історичного мовознавства, оскільки лінгвістів завжди цікавили питання виникнення, функціонування та розвитку мов. Лінгвістичні дослідження торкаються питань розвитку й еволюції мови, тобто її виникнення, при цьому іноді вважається, що мовні одиниці, так само як і живий організм, розвиваються згідно з певним притаманним мові генетичним кодом.

Метою більшості досліджень було виявлення форм руху в мові й визначення поняття мовних змін та універсалій, що їх стосуються; опис відносної самостійності розвитку системи мови. Мовознавці намагалися встановити внутрішні та зовнішні чинники мовної еволюції, закони й тенденції розвитку мови, окремих її одиниць.

Динаміка фонологічної системи англійської мови розглядалася насамперед як діахронічний процес еволюції системи фонем [3], було виявлено, що різні типи звукових змін зумовлюються не лише синтагматичними, а й парадигматичними чинниками. Важливість проведених досліджень не викликає сумнівів, проте вони не дають повної й вичерпної картини розуміння динаміки мови. Поняття мовної динаміки має неоднозначне тлумачення, що пов'язано як із розумінням самого терміна, так і з еволюцією поглядів на це явище. Витоки сучасного розуміння динаміки одиниць мови знаходимо ще в працях ХІХ століття.

Розгляд поняття динаміки мови та мовної норми приводить до необхідності розгляду питання про варіативність мовної системи. У будь-який період своєї історії система мови має ряди одиниць, що варіюють, і форми їхнього моделювання. Проблема варіативності в мові залишається актуальною в лінгвістиці. Варіативність є універсальним мовним явищем, а діапазон розуміння й використання терміна є дуже широким. Явище варіативності пояснюється по-різному в різних піддисциплінах лінгвістики, враховуючи методологічне положення ХХ ст, що не тільки предмет, але й спосіб його розгляду визначають сьогоднішній розділ між науками [5, с. 38].

Як властивість мовної системи, що актуальна для всіх її одиниць і для мови в цілому, варіативність є властивістю реалізації мовних сутностей у кількох формах, що поєднані в одне ціле за допомогою інваріантних якостей, це особлива властивість мовної системи, що полягає в допущенні формальних видозмін мовної одиниці [4, с. 322].

Варіативність притаманна усім рівням мовної системи і є невід'ємною властивістю літературної норми. Один із фундаментальних висновків соціолінгвістичних досліджень другої половини ХХ століття саме і полягає у визнанні варіативності органічною властивістю не тільки мовної системи, а й мовної норми. Вона відображає змінний діалектичний характер мови як системи, будь-яке варіювання створює передумови для зміни, для збільшення різноманітності в системі, для її дивергентного руху, тому існування

варіативності у вимові слів – це явище природне, яке пояснюється розвитком мовної системи [1, с. 71].

В історичному плані варіативність є неминучим наслідком мовної еволюції, контакту мов та діалектів, дії численних і різнохарактерних внутрішніх системних факторів. Передумови варіантності мови закладені як у самій внутрішній системі, так і в конкретних соціально-історичних формах її існування. На синхронічному зрізі мови варіативність історично пояснюється співіснуванням форм різнодіалектного походження, форм історичних і таких, що виникають за аналогією, неологізмів та інновацій, з одного боку, та елементів, що відмирають у даній мові, з іншого.

Існування варіантів неминуче, бо з варіативності народжується норма, хоча іноді варіанти інформаційно еквівалентні та здаються явищем збитковим [2, с. 12]. Не викликає сумніву важливість дослідження варіантів мовних одиниць в аспекті норми, оскільки нормативність і культура вимови індивіда залежать від його вміння вибрати саме ту сукупність елементів культури вимови (серед яких і фонетичні варіанти слів), на основі якої раціонально формувати структуру й змістовне насичення актів комунікації в рамках існуючих норм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болычева Е.М. Фонетическая вариативность в аспекте кодифицированной нормы // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 1996. — №1. – С.69-81.
2. Кузнецов А.М. Вариативность в языке и варианты единиц на разных уровнях языковой структуры // Проблемы языковой вариативности. – М.: АН СССР, 1990. – С. 10-33.
3. Плоткин В.Я. Динамика английской фонологической системы. – Новосибирск: Зап.-Сиб. книж. изд-во, 1967. – 169 с.
4. Семчинський С.В. Загальне мовознавство. – 2-е вид. – К.: АТ “ОКО”, 1996. – 416 с.

5. Ястрежембский В.Р. Языковая вариативность и лингвистическое объяснение // Проблемы языковой вариативности. – М.: Акад. наук СССР. – 1990. – С. 35-56.

Пачева В.М.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

**ПРОБЛЕМИ ПРАВОПИСУ ТОПОНІМІВ
(НА МАТЕРІАЛІ НАЗВ ВОДНИХ ОБ'ЄКТІВ
ПІВДНЯ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ)**

Гідроніми (водні об'єкти) південних районів Запорізької області належать до одного із семи басейнів України – Надазовського. Запорізько-Надазовський ареал охоплює Бердянський, Приазовський, Приморський, Мелітопольський, Якимівський і прилеглі райони, зокрема Веселівський, Токмацький та Чернігівський, водойми яких впадають в Азовське море.

У більшості ономастичних досліджень гідроніми розглядаються у лексико-семантичному, структурно-словотвірному, соціолінгвістичному, психолінгвістичному та функціональному аспектах. Це давній шар лексики, дослідження якого спричинене значною інформативністю про минуле. З'ясування структурно-словотвірних, лексико-семантичних, правописних та інших особливостей гідронімів – актуальна проблема сучасного мовознавства.

Метою наукового дослідження є розгляд назв водних об'єктів півдня Запорізької області з позицій української орфографії.

Предметом дослідження є правописні особливості назв водних об'єктів зазначеної групи.

Матеріалом дослідження послужили назви водойм, що представлені в «Атласі Запорізької області», топонімічних словниках-довідниках, електронних ресурсах, зокрема Запорізького обласного управління водних ресурсів, та інших джерелах.

Для досягнення поставленої мети у роботі застосовувалися **методи:** описовий, порівняльно-зіставний, елементи статистичного та функціонально-стилістичного аналізу.

Наукова новизна дослідження ґрунтується на тому, що вперше на основі теоретичного осмислення здійснено аналіз назв водних об'єктів південних районів Запорізької області з позицій української орфографії.

Назви водойм Запорізького краю уже вивчалися дослідниками, зокрема Ю. В. Кравченко (Великий Луг Запорізький) [1], О. С. Стрижак (Запоріжжя, Херсонщина) [2], поза увагою яких залишився південь Запорізької області. У монографії З. Т. Франко [3] розглядаються назви водойм України з погляду реалізації в них категорій роду, числа й відмінка. Автор, аналізуючи українську граматичну систему гідронімів, побіжно зупиняється й на окремих водних об'єктах Приазов'я, подаючи їхню характеристику разом із гідрооб'єктами Криму [3, с. 27]. Проте правописні особливості назв водних об'єктів півдня Запорізької області ще чекають на дослідників та потребують детального вивчення.

Однією із проблем досліджуваної групи гідронімів є виникнення орфографічних варіантів як результату письмово-мовленнєвої практики і невпорядкованості орфографії, наприклад: *Бурчиччя – Буртіччя, Салтичія – Салтичія* тощо. Це назви одних і тих же водойм.

Певні варіанти функціонують під впливом діалектів, наприклад: *Курушан – Курошани, Лозуватка – Лозоватка, Обитічна – Обаташина – Обіточна* тощо.

Появу таких орфографічних новотворів можливо пояснити глобалізацією мовного простору, що сьогодні залишає свій відбиток і на процесах онімізації.

Окремі орфографічні варіанти виникають, щоб легше було розмежовувати водні об'єкти (*Чокрак* – права притока Обитічної, а *Чукрак* – ліва притока Юшанли в басейні Азовського моря).

Отже, у розв'язанні проблеми орфографічних варіантів назв водойм важливо надавати перевагу нормативним, правильним і відхиляти ненормативні, помилкові, тому що норми орфографії забезпечують однаковість письма як соціально значимого явища. Однак орфографічні варіанти, що виконують роль розмежування, потрібно враховувати, бо тут орфографічна кодифікація не діє (норма, затверджена офіційно, й кодифікація не співпадають).

ЛІТЕРАТУРА

1. Кравченко Ю. В. Гідронімія Великого Лугу Запорозького: автореф. дис. ... канд. філол. наук. – Запоріжжя, 2009. – 20 с.
2. Стрижак О. С. Назви річок Запоріжжя і Херсонщини: монографія. / О. С. Стрижак. – Київ: Наукова думка, 1967. – 128 с.
3. Франко З. Т. Граматична будова українських гідронімів: монографія. / З. Т. Франко. – Київ: Наукова думка, 1979. – 184 с.

Сімкіна М.А.

Таврійський державний
агротехнологічний університет
(м. Мелітополь)

РОЛЬ ПОЛІСЕМІЇ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Мова постійно вдосконалюється, збагачується, особливо активно – в лексиці, та семантиці слів. Віддалення окремих значень полісемантичних слів, утворення нових лексем – процес тривалий і безповоротний. Оновлення

значень у мові відбувається постійно, особливо якщо йдеться про сучасну англійську мову, котра підвладна дії інтра- та екстралінгвістичних впливів більше, ніж інші мови через свою глобалізуючу функцію.

Лексична система мови має невичерпні резерви для безперервного розвитку свого словникового складу. Такі резерви виявляються насамперед і в полісемантичних словах, а завдяки засобам масової інформації новотвори можуть набувати значного поширення, входити в ужиток [3, с. 38].

Таким чином об'єктом дослідження є явище полісемії в англійській мові, а предметом дослідження – випадки вживання полісемантичних слів у публіцистичних текстах англомовних видань.

Мета дослідження полягає в тому щоб дослідити явище полісемії у англійській публіцистиці, способи її реалізації, ефект використання полісемії в публіцистичних текстах.

Полісемія належить до найважливіших явищ мови і має універсальний характер, тобто властива всім природним мовам. Вважається, що існування полісемії зумовлене насамперед розбіжністю між обмеженою кількістю мовних одиниць (слів) і нескінченною кількістю предметів та явищ навколишнього світу. Проте нерідко слово набуває нового (метафоричного) значення при позначенні предмета, який уже має загальноприйняте найменування. Це свідчить про те, що виникнення багатозначності зумовлене не лише принципом економії зусиль (*principle of least effort*), а й іншими факторами, пов'язаними з виконанням мовою і номінативною, і емоційно-експресивною функцій [5, с. 101].

Найважливішою ознакою справжньої полісемії, що відрізняє її від омонімії є наявність зв'язку між окремими значеннями слова. Цю особливість багатозначного слова можна умовно назвати семантичною цілісністю. Ця єдність визначається внутрішніми зв'язками, які проявляються у перенесенні значень, у значеннях, утворених за зовнішньою подібністю, за функціональною близькістю або тотожністю. Якщо ця єдність прикмет зникає, з'являються омонімічні відношення [2, с. 83].

Як показало наше дослідження:

1) Семантична структура не може бути задана раз і назавжди: може відбуватися розширення семантики слова завдяки взаємодії з іншими лексемами. Цей факт чітко прослідковується на прикладі фразових дієслів. Закріплений за певним контекстом лексико-семантичний варіант може відмежуватися від змістового розвитку слова, доходячи до повного розриву з лексичним значенням, яке розривається, утворюючи омоніми.

2) Вживання полісемантичних слів у публіцистичних текстах а також розширення семантичної структури слова є характерною тенденцією в сучасній англійській мові. У лексичному значенні слова втілюється результат процесу узагальнення. У лексико-семантичному варіанті слова виражені окремі елементи цього узагальнення, відображені характерні риси предмета.

3) Для розвитку семантики багатьох слів характерні розширення семантичної структури слова за рахунок появи нових лексико-семантичних варіантів, які ґрунтуються на метафорі і розширенні контекстів вживання слова. Останній іноді може “консервувати” певне значення слова, створюючи так звані “скам’янілі” метафори або кліше у публіцистиці.

Як бачимо, полісемія в публіцистичних текстах представлена досить широко, і найчисельнішу групу складає дієслівна полісемія. Варто наголосити на різноманітті представлених прикладів способів реалізації полісемії та підкреслити наявність як типових, сталих метафоричних перенесень, так і оригінальних, “свіжих” випадків слововживання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка: Учебник для институтов и факультетов иностранного языка / И. В. Арнольд. – М.: Высшая школа, 1986. – 295 с.
2. Богушевич Д. Г. Способы устранения омонимии. Вопросы общего и романо-германского языкознания / Д. Г. Богушевич. – М.: ВШ, 1976. – 241 с.

3. Зализняк А. А. Феномен многозначности и способы его описания / А. А. Зализняк // Вопросы языкознания. – 2004. – № 2 – С. 35-43.
4. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: Підручник. / М. П. Кочерган – К.: ВЦ “Академія”, 2008. – 368 с.
5. Leech, Geoffrey N. Semantics / N. Geoffrey, Leech. – Harmondsworth: Penguin Books, 1974. – 254 p.

Сіроштан Т. В., Іванова Я. С.
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

НАЗВИ УЗАГАЛЬНЕНИХ ОЗНАК У ФРАЗЕОЛОГІЗМАХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Українська фразеологія становить яскраву національну специфіку нашої культури. Виникнення таких одиниць зумовлене потребою дати конкретну й образно емоційну оцінку предметам, які вже мають словесну назву. Фразеологічні одиниці не лише виступають яскравим виражальним засобом мовного мистецтва, але й водночас акумулюють знання про суспільство й природу, засвідчують тісний зв'язок із матеріальним і духовним життям народу [4, с. 155-156].

Питання фразеології сучасної української мови неодноразово привертало увагу науковців, зокрема Л. Г. Авксентьєва, М. Ф. Алефіренка, Д. Х. Баранника, Л. А. Булаховського, П. П. Грищенка, В. Д. Ужченка та багатьох інших. Проте природа фразеологізмів та особливості їхнього становлення й функціонування, а також семантика та походження залишаються недостатньо дослідженими. Цілісне вивчення фраземіки української мови передбачає з'ясування внутрішньосистемних властивостей

фразеологічних одиниць. Метою нашої розвідки є визначити роль і місце абстрактних іменників із загальною семантикою опредметненої якості, властивості у складі українських фразем – “аналітичних за структурою, але семантично цілісних і синтаксично неподільних мовних знаків, які утворюються внаслідок інтенсивної дифузії лексичних і граматичних значень свого вільно-синтаксичного генотипу, зумовленої процесами вторинного семіозису” [1, с. 4], тобто реальних фразеологічних утворень.

Найменування опредметнених ознак мотивуються переважно відносними й рідше якісними прикметниками, що сполучаються з доволі обмеженою кількістю словотворчих суфіксів [2, с. 195]. Такі слова входять до складу фразеологічних одиниць, семантика яких формується у процесі інтеграції лексичних і граматичних значень цих компонентів [4, с. 117].

Абстрактні іменники, що називають узагальнені якості, властивості, які характеризують різноманітні обставини життя, входять до структури найбільшої кількості фразеологізмів у сучасній українській мові, наприклад: *на дурницю, на дурняк* “за чужий рахунок, чужим коштом; задарма, безкоштовно” (від *дурний*) [5, с. 53]; *скажи на милість, на милость* (Божу, Господню) “прошу вас, будь ласка” (від *милий*) [5, с. 108]; *доводити до крайнощів, доводити до крайності* “викликати в кого-небудь стан надмірного збудження, напруження” (*крайній*) [3, с. 211]; *марнота марнот* “те, що не має жодного значення, цінності; щось неважливе, другорядне, непотрібне” (*марний*) [3, с. 368].

У складі багатьох фразеологізмів спостерігаються найменування різноманітних станів людини, особливостей її поведінки, наприклад: *пороти гарячку, напороти гарячки* “діяти поспіхом” (*гарячий*) [5, с. 29]; *як з білої гарячки* “не зовсім осмислено, не обдумано, згарячу” [3, с. 147]; *не першої молодості* “не дуже молодий, в літах” (*молодий*) [5, с. 113]; *друга молодість* “приплив нових сил, творче піднесення у людини поважного віку; новий період розквіту чого-небудь” [3, с. 402]; *молодість грає* “хтось дуже енергійний, непосидючий, нерозсудливий” [3, с. 402]; *вбивати дурість*

“суворими заходами впливати на кого-небудь, відучуючи від чогось” (*дурний*) [3, с. 62].

Найменування опредметнених ознак, що називають внутрішній стан, почуття істоти, трапляються в таких фразеологізмах: *чорна невдячність* “віддячити за добро злом” (*невдячний*) [5, с. 118]; *не давати спокою, не давати супокою* “спонукати до постійної діяльності” (*спокійний*) [3, с. 184]; *на злобу дня* “на важливі, актуальні теми” (*злий*) [3, с. 267].

Назви узагальнених ознак навколишнього середовища у складі фразем є, за нашими даними, нечисленними, наприклад: *на видноті* “на видному місці; доступний для чийого-небудь огляду, ознайомлення; шанований, відомий своїм становищем у суспільстві” (*видний*) [3, с. 70]; *на висоті* “відповідно до найсуворіших, найвищих вимог чого-небудь; який відповідає найсуворішим, найвищим вимогам; найкращий” (*високий*) [3, с. 86].

Кілька параметричних найменувань відприкметникового походження простежуються у структурі таких фразеологізмів: *до глибини душі, до глибини серця* “дуже, надто, надзвичайно” (*глибокий*) [3, с. 148]; *з глибини душі* “дуже широко” [3, с. 149]; *у глибині душі, серця* “внутрішньо, таємно від інших; усередині єства” [3, с. 149]. Окремі абстрактні найменування опредметнених ознак входять до складу фразеологізмів, що позначають переважно часові поняття: *на вічність* “назавжди, навічно” (*вічний*) [3, с. 113]; *ціла вічність* “дуже багато часу” [3, с. 113]; *відходити у вічність* “померти” [3, с. 101].

Таким чином, абстрактні іменники на позначення узагальнених якостей, властивостей у структурі фразеологічних одиниць є нечисленними. Це здебільшого похідні на *-ість*, рідше трапляються деривати на *-от(а)* та нульсуфіксальні утворення. У результаті інтеграції аналізованих абстрактів у нову одиницю мови (фразему) відбувається втрата їх значення, натомість утворюється семантика фраземного знака. Це засвідчує розвиток людської думки, фіксує нові результати мисленневої діяльності носіїв мови, адже своєрідність фразеологічного значення виявляється у вторинному

відтворенні мовної картини світу, збагаченому досвідом інтелектуально-емоційного освоєння носіями мови відповідних об'єктів позамовної дійсності, тобто лексичне і граматичне значення як співвідносні семантичні категорії відрізняються ступенем мовної абстракції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алефіренко М. Ф. Теоретичні питання фразеології. Х.: Вища школа, 1987. – 136 с.
2. Русановский В. М., Жовтобрюх М. А., Городенская Е. Г., Грищенко А. А. Украинская грамматика. К.: Наукова думка, 1986. – 360 с.
3. Словник фразеологізмів української мови / уклад.: В. М. Білоноженко та ін. К.: Наукова думка, 2003. – 788 с.
4. Ужченко В. Д., Авксентьев Л. Г. Українська фразеологія : навч. посібник. Х.: Основа, 1990. – 167 с.
5. Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. Фразеологічний словник української мови. К.: Освіта, 1998. – 224 с.

Сіроштан Т. В., Костенко Г. О.
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

НАЗВИ ФІЗИЧНОГО Й ПСИХІЧНОГО СТАНУ ЛЮДИНИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

У сучасному українському мовознавстві найменування фізичного й психічного стану людини відносять до абстрактних іменників, які становлять значний науковий інтерес для різних розділів лінгвістики, зокрема граматики, лексикології, когнітивної лінгвістики, психолінгвістики. Це

пояснюється тим, що абстракти є, з одного боку, мовним явищем і відповідно потребують вивчення в системі інших одиниць певної мови. З іншого боку, сам процес абстрагування і здатність людини до нього привертають увагу вчених, які займаються вивченням психічної, розумової, мовленнєвої діяльності істоти. Дослідники зазначають, що узагальнені поняття властиві природі людини й не пов'язані з прагненням створити філософські концепти, а абстрактні іменники наявні в мовах будь-яких культур незалежно від рівня їх розвитку [2, с. 270].

Актуальність обраної теми визначена потребою часу, оскільки саме тепер спостерігається кульмінація розвитку абстрактних іменників та щільність міжрівневої мовної взаємодії. Мета розвідки – аналіз лексико-семантичних груп абстрактних іменників сучасної української мови з узагальненим значенням фізичного й психічного стану людини. Фактичний матеріал дослідження дібрано з найбільшого за обсягом серед сучасних лексикографічних джерел – 11-томного словника української мови [1].

Найпоширенішими, за нашими даними, в сучасній українській мові виявилися найменування **психічного стану**, внутрішніх відчуттів людини. Серед таких іменників відокремлюються як позитивні, так і негативні, неприємні відчуття і стани. До позитивних варто віднести наступні: **бачність** (СУМ I 115) “обачність, обережність”; **безжурність** (128) “стан за значенням *безжурний* – який не журиться, не схильний до журби, турбот; веселий, безтурботний”; **веселість** (339) “стан за значенням *веселий* – сповнений веселощів, радісного, безтурботного настрою”; **відкритість** (598) “прямота, відвертість, щирість”; **концентрування** (IV 275) “зосередження на чому-небудь” тощо.

Негативні почуття, стани істоти представлені в аналізованому словнику не менш численними найменуваннями, наприклад: **безладдя** (СУМ I 132) “розлад, неспокій”; **безвідрадісність** (121) “відсутність радості; тяжкість, похмурість”; **безвідрадісність** (121) “те саме”; **безвстидність** (123) “безвстидність, безсоромність”; **безініціативність** (130) “відсутність вияву

або неможливість вияву ініціативи”; **безличність** (133) “безсоромність, безстидність”; **безнадійність** (135) “стан за значенням *безнадійний* – який не подає надії на щасливий кінець, на успіх або покращення, на одужання”; **безрадісність** (143) “відсутність радості, стан сумного”; **дразливість** (II 405) “перебування у стані нервового збудження; швидке роздратування”; **дратівливість** (409) “те саме”; **лякливість** (IV 579) “стан за значенням *лякливий* – який легко лякається, усього боїться; якого легко сполохати”; **неприкаяність** (V 368) “стан за значенням *неприкаяний* – який не знаходить собі місця, притулку; який не знає, що робити, чим зайнятись”; **нерішучість** (376) “стан за значенням *нерішучий* – якому не властива рішучість, твердість; який вагається при вирішенні чого-небудь”; **несмілість, несміливість** (385) “соромливість, нерішучість”; **нетерпеливість, нетерпливість** (394) “стан за значенням *нетерпеливий* – якому не терпиться, який не може довго терпіти, витримувати, чекати”; **осатанілість** (753) “крайня роздратованість, розлюченість”; **роздратованість** (VIII 669) “втрата спокою, вихід із нормального стану” та ін.

Велика кількість іменників цього типу має нейтральну семантику або вживається на позначення як негативних, так і позитивних відчуттів, станів людини, наприклад: **дивування** (СУМ II 273) “стан людини, викликаний тим, що вражає, дивує своєю незвичайністю, незрозумілістю або несподіваністю”; **екстаз** (465) “крайній, найвищий ступінь захоплення; надмірно збуджений психічний стан, що доходить до нестями, самозабуття”; **замисленість** (III 209) “стан за значенням *замислений* – який про що-небудь зосереджено думає, розмірковує над чимось; сповнений думок, задуманий” та ін.

Менш поширеними, на наш погляд, у сучасній українській мові є найменування **фізичного стану**, відчуттів істоти. Фізичний стан людини, викликаний приємними відчуттями, позначають такі іменники: **безболісність** (СУМ I 120) “відсутність болю”; **міць** (IV 759) “фізична сила; велика сила, міцність”; **легкість** (463) “плавність, граційність; здатність швидко і плавно рухатися”.

Негативні фізичні відчуття, неприємні стани, зумовлені хворобами, наслідками якихось руйнівних вчинків, насильницьких дій, називають наступні іменники: **важкість** (СУМ I 279); **бездітність** (126) “відсутність дітей”; **задерев’янілість** (III 104) “втрата чутливості, рухливості; отерплість”; **напівнепритомність** (V 147) “стан за значенням *напівнепритомний* – майже непритомний; який майже втратив свідомість”; **отерплість** (804) “втрата чутливості, здатності реагувати на дотик”; **обрюзглість** (574) “стан за значенням *обрюзглий*”; **розіпрілість** (VIII 685) “стан за значенням *розіпрілий* – який покритися потом від втоми, задухи, сильно розігрівся”; **умлівання, вмівання** (X 441) “стан за значенням *умлівати* – знемагати від якого-небудь сильного переживання, враження, відчуття великої втоми; ставати нечутливим” тощо.

Варто зауважити, що розподіл аналізованих іменників за такими лексико-семантичними групами є певною мірою умовним. Деякі іменники позначають такі стани людини, які зумовлюються як фізичними, так і психічними відчуттями, наприклад: **безмовність** (СУМ I 135) “мовчання”; **злам** (III 585) “стан за значенням *зламатися* – втратити силу, енергію, волю, знесилитися фізично або морально”; **заціпенілість** (III 397) “стан нерухомого, нечутливого, що виникає здебільшого від якого-небудь сильного переживання; занімілість, застиглість”; **заціпеніння** (397) “те саме”; **оціпенілість** (V 829) “те саме”; **непорадність** (361) “безпорадність”; **очамріння** (829) “стан за значенням *очамріти* – втратити здатність нормально мислити, міркувати або нормально діяти, рухатися; одуріти”; **очманіння** (834) “те саме” тощо.

Отже, найменування фізичних і психічних відчуттів людини становлять доволі виразну групу в лексичній системі сучасної української мови, яка містить підгрупи позитивних і негативних станів, у яких перебуває або може перебувати істота. Назви психічних відчуттів виявилися більш поширеними. Вони представлені різноманітними за структурою й семантичними відтінками іменниками. Відносно обмежено вживаються в сучасній

українській мові найменування фізичних станів і відчуттів. Дібрані мовні факти свідчать про те, що окрему підгрупу утворюють іменники на позначення станів, які поєднують у собі психічні й фізичні відчуття людини.

Перспективою подальшого дослідження вважаємо вивчення словотвірної структури таких іменників із залученням більшої кількості джерел фактичного матеріалу, зокрема термінологічних словників.

ЛІТЕРАТУРА

6. Словник української мови: в 11 т. / уклад. І. К. Білодід та ін. К.: Наукова думка, 1970–1980. Т. 1-11.

7. Хохлова Н. В. Абстрактные существительные в устной речи англичан (на материале художественной литературы и британского национального корпуса). *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. №12(44), 2014. С. 269-277.

Таценко Н.В.

Сумський державний
університет

КОГНІТИВНО-СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД У КОНЦЕПТОЛОГІЧНИХ СТУДІЯХ

Досягнення природничих наук, побудова загальнонаукової картини світу вимагають адекватнішого погляду на онтологію концепту. Поступово змінюється класичний когнітивний підхід до концепту як до ментальної репрезентації, підлягають перегляду навіть його глибинні філософські основи. Основним недоліком когнітивізму є відсутність пояснення фізичного в природі ментального, переконливих біологічних основ природи когніції. «Елегантне» вирішення цієї проблеми пропонує «біологічний натуралізм»:

усі ментальні феномени детерміновані нервовими процесами на нижчому рівні мозку, являючи собою вищий рівень мозкової діяльності – його системні властивості. Тобто, ментальні явища інтерпретуються як частина природи [6, с. 57].

Представники теорії матеріально-тілесного втіленого пізнання вважають, що властивості концептів є результатом будови мозку, тіла і способу їх функціонування в людському суспільстві та фізичному світі [5, с. 37]. Це дає можливість зробити висновок, що концепт як результат концептуалізації належить до когнітивного рівня природної ієрархії, вміщує елементарні рівні (біологічний, психічний) і водночас є частиною соціокультурного середовища. Він є семантичною структурою, що має корелят у нейроній мережі мозку, яка охоплює психічний досвід людини. Останній поєднує набуте раніше та те, що набувається безпосередньо в мовленнєвому акті.

Вітчизняні представники динамічної теорії концепту розглядають його як динамічний психічний продукт, що виробляється людиною під час усвідомлюваних/неусвідомлюваних, інтенційних/неінтенційних та локалізованих одночасно в декількох ділянках мозку психічних процесів інференційної природи. Інференціями є семантичні структури, які виникають у результаті паралельних усвідомлюваних/неусвідомлюваних, інтенційних/неінтенційних психічних процесів, активованих під час фокусування уваги на зовнішньому (вербальному/невербальному) або внутрішньому стимулі, що протікає на ґрунті складно організованої семантичної мережі, яка пов'язує різними каузальними й асоціативними відношеннями структури перцептивного, когнітивного, афективного та волевиявленнєвого досвіду, об'єднаного за принципом загального семантичного ядра. Прикметно, що для лінгвістичного аналізу індивідуальний концепт стає доступним лише тоді, коли втілюється у вербальній та/або невербальній дії в акті когнітивно-комунікативної взаємодії [3, с. 43].

Наведені погляди істотно розширюють кордони лінгвоконцептологічних розвідок, залучаючи дослідницькі модули, для яких традиційна когнітивна лінгвістика не має відповідного інструментарію й які не вкладаються в надані нею концептуальні схеми. У зв'язку з цим, є нагальна необхідність єдиної універсальної метамови, яка б дозволила вільно змінювати масштаб спостереження концептів, а також описувати їхню багатокomпонентність, багаторівневість та просторово-часову неоднорідність. Наразі така метамова активно розвивається в царині лінгвосинергетики, де будуються гіпотези на ґрунті загальних ознак і властивостей живої матерії.

У термінах лінгвосинергетики концепти являють собою відкриті системи, що існують у нелінійному та нерівноважному середовищі, маючи ієрархічні рівні структурної організації; квантові утворення, що мають якості складних систем, здатних до саморозвитку, завдяки яким вони сприймаються, інтегруються у досвіді. Усі можливі варіанти осмислення концепту – це так звані «точки біфуркації», які характеризують стан розгортання смислу, що стоїть перед вибором шляху розвитку [4, с. 384].

Розвиваючи ідею про синергетичну природу концепту, дослідники розглядають його здатність до самоорганізації за допомогою процесів симетризації та асиметризації, акцентуючи увагу на колективній та індивідуальній специфіці концепту. Остання забезпечується параметрами порядку: індивідуальними (тілесні відчуття, емоційне оцінювання та елементи індивідуального досвіду) і колективними (прецедентні феномени, загальнолюдські категорії, одиниці ядра ментального лексикону, формальні лінгвістичні характеристики). Під час аналізу виявляються польова організація концепту, смислові домінанти досліджуваного феномена, семантичні групи і підгрупи в його асоціативному та інтерпретаційному полях, які демонструють взаємодію за допомогою кореляції семантичних елементів між групами, і, як результат, внутрішню динамічну організацію концепту [1].

Найстійкішою частиною концепту є його ядро, воно найменше піддається впливу флуктуацій, притягує й концентрує всі можливі смисли, що створюють складну ієрархічну систему. Периферійна сфера концепту самоорганізується відносно ядра (атрактора системи) й подана смисловими компонентами, репрезентованими мовними одиницями (засобами), що визначають окремі фрагменти національної концептосфери, відображеної в досліджуваному дискурсі. За мірою віддалення від ядра концепту флуктуації набувають все більшого впливу на систему, а найбільш вираженими стають такі характеристики, як відкритість, нестійкість та емерджентність. Більш того, саме в периферійній сфері відбуваються дисипативні процеси та надходження смислових компонентів ззовні.

За фрактальної організації концепту особливого значення набуває властивість самоподібності частин цілому. Кожний смисловий компонент периферійної сфери є більшою чи меншою мірою самоподібним смисловим компонентам, що представляють ядро концепту. Іншими словами, смислові утворення різного масштабу є фрактальними відносно один одного [2, с. 68-69].

Проаналізувавши наведені визначення, ми розглядаємо концепт як когнітивно-афективно-перцептивно-волевиявленнєве синергетичне утворення, що спонтанно функціонує в пізнавальній та комунікативній діяльності індивіда, реалізоване в певному мовленнєвому акті, описуване й пояснюване з урахуванням складної взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів, пов'язаних із залученням індивіда до екстралінгвального оточення та соціально-культурної взаємодії.

Важливим є той факт, що побудова динамічної моделі концепту спирається на безпосередній аналіз його поверхневих дискурсивних виявів – багатопланове й багаторівнєве дослідження використання мови в соціокультурних практиках. Для цього потрібне поєднання висхідної стратегії аналізу від когнітивних основ до дискурсивної події з протилежно спрямованою низхідною стратегією аналізу впливу дискурсивної структури

на нижчерозміщений когнітивний рівень. У той час як традиційні когнітивні процедури аналізу спрямовані на фіксацію незмінних смислів, діяльнісна процедура дає можливість виявити динаміку смислів, що є надзвичайно цінним у когнітивно-синергетичному сенсі. Крім того, дослідження дискурсивної динаміки як індивідуальне конструювання знання повинне узгоджуватися з науково-пізнавальним контекстом когнітивно-синергетичного підходу, його логічними, нормативними та аксіологічними вимірами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гирнык А. В. Синергетическая модель концепта «жизнь»: экспериментальное исследование: дисс. ... кандидата. филол. наук: 10.02.19 / А. В. Гирнык. – Тверь, 2011. – 152 с.
2. Мамонова Н. В. Фрактальная самоорганизация британского сказочного дискурса (на примере концепта WELFARE): дисс. ... кандидата филол. наук : 10.02.19 / Н. В. Мамонова. – Челябинск, 2015. – 233 с.
3. Мартынюк А. П. Индивидуальный концепт: природа и метод анализа / А. П. Мартынюк // Концепты и контрасты: монография / Н. В. Петлюченко, С. И. Потапенко, О. А. Бабелюк, Е. Л. Стрельцов и др.; под ред. Н. В. Петлюченко. – Одесса: Издательский дом «Гельветика», 2017. – С. 76-83. (Серия «Одесские студии по лингвистике и социальным наукам»).
4. Самигулина Ф. Г. О возможности применения синергетического подхода при исследовании механизма восприятия бистабильных концептуальных структур / Ф. Г. Самигулина // Международный конгресс по когнитивной лингвистике : сб. мат-лов / отв. ред. Н. Н. Болдырев. – Тамбов : Изд. дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2008. – С. 383-385.
5. Lakoff G., Johnson M. Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenges to western thought / G. Lakoff, M. Johnson. – New York: Basic Books, 1999. – 624 p.

6. Searle J. R. Why I am not a property dualist / J. R. Searle // Journal of consciousness studies. – 2002. – Vol. 9, No 12. – P. 57-64.

Хомчак О. Г., Абрамович І. М.
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

КОГНІТИВНА МОДЕЛЬ КОНЦЕПТУ *ЖИТТЯ*

Вивчення асоціативного значення слова стало сьогодні одним із найбільш популярних і розроблених напрямів у дослідженні вербальних асоціацій. Асоціативний експеримент є одним із домінантних методів дослідження концептів культури. Оскільки вивчаючи асоціації, ми «апелюємо до неусвідомлюваного, глибинного шару нашої психіки» [2, с. 192].

На думку дослідників метод вільного асоціативного експерименту дає можливість виявити глибинну структуру поняття, актуалізовану асоціаціями інформантів [1, с. 24]. Суть асоціативного експерименту полягає в тому, що респондентам пропонується записати асоціативну реакцію, породжену на певні слова-стимули. Нами був проведений асоціативний експеримент серед студентів 1-4 курсів філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, який здійснювався протягом 2016-2017 років. В експерименті взяло участь 300 студентів.

Інформантам було запропоновано дати асоціативну реакцію на слово-стимул *життя*. Асоціативне поле досліджуваного концепту після завершення обробки отриманих результатів набуло такого вигляду:

ЖИТТЯ (300):

щастя 97; почуття 39; ніжність, серце 21; сім'я 18; радість 16; кохана людина 15; тепло 13; біль, вірність, зітхання, хлопець 10; вічність, розуміння, пристрасть 8; взаємини, взаємне, довіра, життя, турбота 7; мрія, повага, сльози, щире 6; діти, емоції, мама, пара, поцілунки 5; близькі люди, дівчина, весна, закохані, зрада, любов, чисте 4; відданість, людина, романтика, підтримка, чоловік, щирість 3; відвертість, вірші, доброта, друзі, душа, ненависть, нерви, нерозділене, обручка, посмішка, прекрасне, розбите серце, розлучення, розпач, розчарування, світло, спокій, тривога, чесність, чоловік 2; батько, безкорисливість, безмежне, весілля, взаємовідносини, взаємоповага, відкрите, віра, гарні пісні, голуб, гроші, діти, довіра, допомога, думки, Євген, звичка, жертва, квіти, краса, кров, ласка, єднання, літо, молодість, наполегливість, насолода, натхнення, небо, ненависть, окриленість, пара, піклування, перше, печаль, прив'язаність, прогулянки, політ, полум'я, порив, природа, обійми, разом назавжди, ревності, рідна душа, розвага, розлука, розмова, романтика, «Ромео і Джульєтта», руки, світле почуття, спілкування, справжнє, симпатія, смуток, спокуса, сумніви, творчість, усмішка, фільми, цілісність, чекання, яскраве 1.

За допомогою методу когнітивної інтерпретації представляємо отримані нами мовні одиниці у вигляді набору когнітивних ознак концепту *життя*, які розташовані в порядку зменшення їхньої частоти: **абстрактні поняття 85** (*щастя 29, ніжність 21, радість 16, вічність 8, мрія 6, душа, думки, сумніви 2, ласка 1*); **почуття та емоції 61** (*почуття 47, емоції 5, любов 4, спокій 2, симпатія, спокуса, наполегливість 1*); **моральні якості людини 43** (*вірність 10, розуміння 8, довіра 7, повага 6, відданість, щирість 3, відвертість, чесність 2, віра, довіра 1*); **людина (люди), яка викликала почуття кохання 41** (*кохана людина 15, хлопець 10, пара 6, закохані 4, дівчина 4, чоловік 2*); **негативні відчуття 41** (*біль, зітхання 10, сльози 6, ненависть 4, розпач, розчарування, розбите серце, тривога 2, печаль,*

ревнощі, смуток 1); **ознака почуття 40** (тепле 13, взаємне 7, щире 6, чисте 4, прекрасне, нерозділене 2, справжнє, яскраве, світле, відкрите, безмежне, перше 1); **родинні зв'язки 32** (сім'я 18, діти 5, мама 5, чоловік 3, батько 1). Ці когнітивні ознаки складають **ядерну зону** концепту *життя*.

Навколоядерну зону концепту *життя* складають такі ознаки: **фізіологічні органи людини 25** (серце 21; нерви 2, кров, руки 1); **взаємини між людьми 21** (взаємини 7, зрада 4, розлучення 2, взаємовідносини, взаємоповага, єднання, разом назавжди, прив'язаність, цілісність, розлука, звичка 1); **відображення турботи людини 15** (турбота 7, підтримка 3, доброта 2, безкорисливість, допомога, піклування 1). **У ближню периферію** увійшли: **виявлення пристрасті 9** (пристрасть 8, порив 1); **виявлення романтичного настрою 7** (романтика 4, окриленість, розвага, прогулянки 1); **співвіднесеність з близькими людьми 7** (близькі люди 4, друзі 2, рідна душа 1); **зв'язок із творчістю 6** (вірші 2, «Ромео і Джульєтта», гарні пісні, творчість, натхнення 1); **зв'язок з порою року 5** (весна 4, літо) тощо. **Дальня та крайня периферії** концепту *життя* є незначними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабакова О. В., Хомчак О. Г. Словотвірно-когнітивна модель концепту барвінок в українській мовній картині світу / Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових праць. Філологічні науки. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2012. – С. 23-28.
2. Уфимцева Н. В. Сопоставительное исследование языкового сознания славян // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж, 2001. – С. 65 – 71.
3. Фрумкина Р. М. Психолінгвістика. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.

Юрченко О.В., Солодкіна А.
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

МОВНА І КОНЦЕПТУАЛЬНА КАРТИНИ СВІТУ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ОСТАННІХ ДЕСЯТИЛІТЬ

Упродовж останніх десятиліть вивченням семантики слова займалися О.С.Ахманова, Б.А. Будагов, О.І. Горошко, В.В. Жайворонок, В.А. Звегінцев, В.С. Калашник, Б.І. Косовський, Л.А. Лисиченко, Л.О. Резников, Ю.С. Степанов та інші, які привели лінгвістику другої половини ХХ ст. до висновку про те, що “поняття “картини світу” стало одним із найважливіших понять, що визначають особливості людини, її ставлення до навколишньої дійсності. Це вся сума поширених знань і уявлень народу” [5, с. 9].

Як зазначає А.А. Уфімцева, обговорення проблематики мовної картини світу було започатковано філософами (Л. Брутян, Р. Павеленіс, Д. Руденко); лінгвістична розробка цього питання розгорнулася у зв'язку з тезаурусним вивченням лексики та визначенням принципів укладання ідеографічних словників, що представлено працями Ю.М. Караулова та ін. [12, с. 114]. Власне термін “картина світу” ввели фізики ще наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст., а в антропологію і семіотику цей термін прийшов із праць Лео Вайсгербера. Картиною світу (синонімічні поняття – модель, образ, структура світу) називають сукупність уявлень людини про дійсність, сформованих унаслідок її життєвого досвіду, або ж знання певного народу чи людства в цілому про довколишні явища і процеси [2, с. 219].

Науковець В.І. Постовалова характеризує картину світу як таку, що містить у собі глобальний образ світу і складає ядро світогляду людини, несе в собі його основні властивості. Дослідниця зауважує, що картина світу є вихідний елемент світогляду людини, а не тільки її світобачення [10, с. 44-

45]. О.І. Горошко визначає картину світу як “певне бачення, смислове конструювання світу у співвідношенні з логікою світорозуміння та світосприйняття” [1, с. 92].

Найбільш узагальнене тлумачення картини світу визначається вченими як скорочене та спрощене відображення всієї сукупності уявлень про світ в окремій культурній традиції, де під терміном “світ” розуміють людину та засоби їх взаємодії. Картина світу – “це діяльнісна множинна інтерпретація образу світу, а мовна картина світу – це світ у дзеркалі мови, сукупність знань про світ, відбита в лексиці, граматиці, фразеології тощо” [1, с. 92].

До категоріальних властивостей картини світу дослідники відносять її суб'єктивний характер, антропоморфність, динамічність, наявність лакун, які дозволяють постійно вносити зміни та доповнення [6, с. 51]. Цю картину світу можна умовно позначити як “загальну картину світу” (ЗКС). А.А. Уфимцева зазначає, що розуміння загальної картини світу за допомогою мови стає основою вербальної, мовної картини світу [12, с. 114]. Дослідниця пояснює уявлення (побутове та наукове) про загальну картину світу через три рівні сприйняття реального (матеріального та фізичного) світу: 1) власна реальна дійсність дорівнюється загальній картині світу; 2) рівень чуттєвого сприйняття дійсності є суб'єктивним рівнем; 3) вербальна система дійсності дорівнюється загальній картині світу, об'єктивованій за допомогою мовної картини світу (МКС). Ж.П. Соколовська, займаючись проблемою “картини світу” в лексичній семантиці, тлумачить “картину світу” як сукупність уявлень людини про довкілля, а МКС “як сукупність уявлень людини про реальний світ, що закріплена в системі знань даної мови, у її лексико-семантичній підсистемі загальної семантичної системи, в структурі енциклопедичних, тлумачних словників, у незліченних мовленнєвих ситуаціях, текстах різних видів, типів, жанрів, нарешті, в індивідуальному спілкуванні” [11, с. 87].

Відтак картина світу як глобальний образ виникає в людини у процесі всіх її взаємостосунків і контактів зі світом. Картина світу – це система

інтуїтивних уявлень про реальність, її можна виокремити, описати в будь-якій соціопсихологічній одиниці – від нації або етносу до будь-якої соціальної або професійної групи, або окремої особистості. Кожному відрізку історичного часу відповідає своя картина світу. Так само і МКС “характеризується як щось єдине та однорідне для певного етносу як носія мови. Однак на кожному етапі розвитку мова перебуває у певному стані, під яким мається на увазі сукупність усіх видів варіативності мови...” [8, с. 3]. Стосовно відображення картини світу в мові, Б.А. Серебренников зазначає, що “тут важливо прояснити, як вона [картина світу] виявляється в мові та її елементах” [10, с. 87].

У сучасному мовознавстві виділяють кілька рівнів МКС: мовна картина світу, що відбивається в загальнонародній мовній системі; регіональна МКС, властива певним діалектам; соціальна МКС, що відповідає мові окремих соціальних груп; й індивідуальна МКС [9, с. 13].

Ми поставили собі за мету саме на таких рівнях дослідити відбиття концепту *step* в українській лексиці, досліджуючи відповідно український фольклор та художню творчість письменників різних соціальних груп та історичних епох, а також за допомогою психолінгвістичного експерименту виявити відбиття цього концепту в МКС наших сучасників. Тобто простежити, як реальна картина світу, на відміну від концептуальної, є об’єктивною, що існує поза людським сприйняттям і розумінням, відбивається в МКС через концептуальну картину світу (ККС).

ЛІТЕРАТУРА

1. Горошко Е.И. Языковое сознание: гендерная парадигма: монография. М. Харьков: Издательский Дом "ИНЖЭК", 2003. – 440 с.
2. Данилюк Н. Національно-мовна картина світу в українській народній пісні. *Мовознавство*: тези та повідомлення III Міжнародного конгресу українців. Х.: Око, 1996. – С. 219-224.

3. Дмитренко Л.В. Концептуальна картина світу в поетичних творах (на матеріалі поетичних образів американської поезії ХХ ст.). *Мовні і концептуальні картини світу* : зб. наук. праць. К.: КНУ ім. Т.Г.Шевченка, 1999. – С. 37-44.
4. Колшанский Г.В. Логика и структура языка. М.: "Высш. шк.", 1965. – 240 с.
5. Космеда Т.А. Аксиологічні аспекти прагмалінгвістики: формування і розвиток категорії оцінки. Львів: ЛНУ ім. Франка, 2000. – 350 с.
6. Кулинич И.А. Метафорические инновации как способ формирования языковой картины мира (по неографическим источникам). *Филологический анализ: теория, методика, практика: межрегион. сб. науч. статей* / Разраб. и сост. Я.Ю. Голобородька и А.А. Высоцкого. Киев; Харьков; Херсон: АПН Украины, ХГПУ им. Г.С. Сковороды, Херсон. ГПИ им. Н.К. Крупской, 1996. Вып. 8. – С. 51-56.
7. Лисиченко Л.А. Мовна картина світу та її рівні. *Збірник Харківського історико-філол. товариства*. Х.: Майдан, 1998. Т.6. – С. 129-144.
8. Лисиченко Л.А. Общая и индивидуальная языковая картины мира. *Русская филология. Украинский вестник: Республиканский научно-методический журнал*. Харьков: Альманах, 1995. – № 2-3. – С. 3-6.
9. Лисиченко Л.А., Скорбач Т.В. Мовний образ простору і психологія поета : наукова монографія. Харків: ХДПУ ім. Г.С. Сковороди, 2001. 160 с.
10. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б.А. Серебренников, Е.С. Кубрякова, В.И. Постовалова и др. М.: Наука, 1998. – 216 с.
11. Соколовська Ж.П. Картина світу та ієрархія сем. *Мовознавство*. 2002. №6. – С. 87-91.

12. Уфимцева А.А. Роль лексики в познании человеком действительности и в формировании языковой картины мира. *Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира*. – М.: Наука, 1988. – С. 108-140.

ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОГО Й ЗАРУБІЖНОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА У СВІТЛІ НОВІТНІХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Акулова Н.Ю.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

СИНТЕЗ МИСТЕЦТВ У ПОЕТИЦІ КЕТРІН МЕНСФІЛД

Європейська культурна свідомість зазнала ключового зламу на межі XIX–XX століть. Прикметною ознакою мистецтва вказаної доби стала міжвидова взаємодія. Особлива роль у цьому процесі належала візуальним медіа. Розвиток фотографії, оптичні відкриття імпресіоністів, а згодом і поява кінематографу обумовили появу так званої суб'єктивної візуальності.

Визначальною рисою епістемологічного простору початку минулого століття, як зазначає Р. Чвалун, стало розмивання жанрових меж і, як наслідок, «виникнення театральності у сферах, що корелюють із театром» [4]. Естетика і поетика зримості стала визначальною для нового типу художнього мислення – модерністського, – а сам модернізм, за спостереженнями Н. Тішуніної, виявився «по-своєму театральним» [3].

Як важливе явище зовнішнього і внутрішнього життя людини театр завжди посідав особливе місце у світогляді англійців (див. про це, наприклад, розвідки Н. Калініної, О. Легг, М. Певзнера). Зважаючи на зазначене, цілком закономірною бачиться активна тенденція до театралізації в новелістиці Кетрін Менсфілд – однієї з ключових фігур англійського модернізму, у прозі якої, за словами В. Новікової, «відбито всі філософські пошуки тієї епохи» [2, с. 266].

Проблема сценічно-ігрового погляду на світ, актуалізована в середовищі англійських митців ще відомою шекспірівською формулою, у письменниці – неперевершеного майстра психологічної деталі – виходить поза межі змістового плану творів. Згідно зі спостереженнями К. Вілер, її персонажі «приміряють, а потім застосовують маски, костюми, грим, дія відбувається за різних декорацій та освітлення, вони з'являються на і зникають зі сцени тощо» [5, с. 123]. Проте безсумнівним художнім здобутком авторки, на нашу думку, є таке її звернення до власне поетологічних аспектів мистецтва Мельпомени, коли пластичний візуальний код функціонує як смислоутворювальна категорія.

У своїх новаторських пошуках, часто автономно від сценічного контексту, Кетрін Менсфілд активно послуговується також тими складовими спектаклю, що їх театр запозичив з інших видів мистецтва. При цьому мисткиня «не просто експериментує з формою заради форми, – справедливо зауважує Т. Альошина, – її проза далека від авангардистських тенденцій. Залучаючи зовнішні, доступні музиці, театрові, кінематографу й живопису прийоми, вона створює новий принцип об'ємного зображення свідомості та психології людини» [1, с. 225].

ЛІТЕРАТУРА

1. Алешина Т. С. Синтез искусств и изображение сознания в рассказе К. Мэнсфилд «Miss Brill» / Т. С. Алешина // Вестник РГГУ. – 2010. – № 11 (54) / 10. – С. 224-233.
2. Новикова В. П. Лингвопоэтический анализ образа сада (на основе рассказа К. Мэнсфилд «Блаженство») / Новикова Вера Павловна // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 2. – С. 264-273.
3. Тишунина Н. В. Языки литературы XX века [Электронный ресурс] / Н. В. Тишунина // В диапазоне гуманитарного знания: сб. к 80-летию профессора М. С. Кагана. – СПб.: Санкт-Петербургское философское

общество, 2001. – Вып. 4. – URL: <http://anthropology.ru/ru/text/tishunina-nv/yazyki-literatury-hh-veka> (дата обращения: 15.10.2018).

4. Чвалун Р. В. К вопросу о содержании понятия «театральность» [Электронный ресурс] / Чвалун Роза Владимировна // Научный журнал КубГАУ. – 2012. – № 82. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-soderzhanii-ponyatiya-teatralnost> (дата обращения: 15.10.2018).

5. Wheeler K. Dramatic Art in Katherine Mansfield's "Bliss" // Modernist' Women Writers and Narrative Art / Kathleen Wheeler. – New York: New York University Press, 1994. – P. 121-140.

Баранцова І. О.

Єременко Д. В., Єременко Л. В.

Мелітопольський державний
педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.

ХХ ст. – якісно новий етап літературного процесу, пов'язаний, з одного боку, з нетрадиційним розумінням мистецтва, його місця у суспільстві, з іншого – із значними світоглядними зрушеннями. Стрімкий розвиток науки і техніки, відсутність гармонійного зв'язку між людиною і природою, домінування матеріальних цінностей над духовними – ці та інші чинники призвели на початку ХХ до переоцінки усталених віками моральних і духовних цінностей, поставили під сумнів всеосяжні можливості розуму та прогресивний розвиток людства. Ідеологічні орієнтири, які існували до цього часу (раціоналізм, позитивізм), виявились неспроможними виправдати людське існування, надати йому доцільності та віри у майбутнє. Такий стан

речей свідчив про наростання кризи гуманізму, ознаки якої стали відчутними вже у другій половині XIX ст. Позбавлена сенсу Перша світова війна 1914-1918 рр. лише посилила кризу, зробила її відчутнішою на усіх ділянках суспільного життя. За час війни було вбито і покалічено мільйони солдат (всього 16 млн. чоловік) – здебільшого представників молодого і середнього покоління, яке увійшло в історію з легкої руки Г. Стайн та Е. Хемінгуей як «втрачене» чи «загублене». Етап тотального розчарування, усвідомлення безглуздості та безнадійності існування, який охопив двадцять роки, виходив за рамки лише воєнної площини, поширювався на всю дійсність. Стан песимізму та безнадії – такий умонастрій доби і визначив загальну тональність літератури XX ст., яка була пройнята мотивами розгубленості, самотності та відчаю. У пошуках консенсусу між індивідом і соціумом мислителі і письменники переносять акцент уваги із навколишньої дійсності з її раціоналізмом та нормативністю на внутрішній світ людини, людську душу, глибини якої неосяжні, а наповнення неповторне. Єдиною цінністю визнається психічне життя кожної людини. Героєм часу постає гуманіст, духовно багата, схильна до інтуїтивного пізнання особистість (митець, мислитель, любитель мистецтва – часто виступає alter ego письменника), яка знаходиться в опозиції до норм суспільної моралі, прагне до самоусвідомлення та пошуку універсальних законів буття. Це сильна особистість, яка здатна витримати будь-які страждання, але не зламатися може лише у постійному суперництві з ворожою дійсністю. Життя сприймається таким героєм через «єдність із Всесвітом, культурою як пріоритетними принципами суспільного розвитку» [5, с. 15].

Увага митців до індивідуальної сфери людського існування підсилюється відкриттями у галузі психології та філософії, зокрема теоріями Ф. Ніцше, А. Шопенгауера, А. Бергсона, О. Шпенглера, Х. Ортеги-і-Гассета, С. К'єркегора, Е. Гуссерля, М. Бердяєва, Л. Шестова, К. Ясперса, К.-Г. Юнга, З. Фрейда та ін. Нові філософсько-естетичні напрями та школи об'єднувало те, що всі вони проголошували відмову від раціонального сприйняття явищ

дійсності, прагнули до абсолютизації області чуттєвого, несвідомого пізнання, доводили, що тільки художня творчість може бути абсолютною свободою.

В результаті уваги до позасвідомого у літературі виникає метод «потoku свідомості» (автором терміна є американський критик Вільям Джеймс у праці «Основи психології» 1874-1890), який полягає у передачі думок як безперервного потоку, у фіксації дрібних асоціацій, які вириваються з позасвідомого, виникаючи під впливом невланих зовнішніх чинників. При цьому дійсність лише подає сигнали, але не визначає зміст позасвідомого. Основну роль у цьому процесі відіграють позасвідомі імпульси (біологічні інстинкти). На відміну від внутрішнього монологу, потік свідомості є більш емоційний та суб'єктивний. Митці відмовляються розглядати зовнішні причини, які викликають ті чи інші психічні процеси, наближаючись максимально до внутрішнього Я. У потоці свідомості переважно відсутній і сам носій монологу, адже предметом художнього зображення є не персонаж, а його свідомість. Цей метод прагне охопити навіть ті ділянки свідомості, які не знаходять еквівалентів у мові. Тож для стилю характерні такі риси, як фрагментарність, розрив синтаксичних одиниць; використання дисонансів та звуконаслідувальних ефектів; уведення слів, абстрагованих від їх смислу, зокрема кольоролексики, алюзій, ремінісценцій, символів тощо. Найбільш яскравими представниками школи «потoku свідомості» у світовій літературі вважаються В. Вулф, Дж. Джойс, М. Пруст, до цього прийому також вдавалися У. Фолкнер, Ф. Кафка, Т. Вулф, Е. Хемінгуей, Ф. Моріак.

Знаковим жанром епохи виступає роман, зокрема психологічний та філософсько-інтелектуальний, які у найбільшій мірі відповідають завданням літератури передати складність і суперечливість психічного життя людини. Для реалізації творчих задумів письменники часто вдаються до форми сповіді та спогадів від першої особи, фіксуючи здебільшого не події та вчинки, а власні роздуми та рефлексії, відповідно сюжет ґрунтується на русі

ідей, на взаємодії персонажів, які мислять. Творам властива метафоричність, символіка, підтекст, які дозволяють передати загальне через конкретне, таким чином збільшити смислову ємність тексту, надати йому універсальності та глибини. Новітнім утворення епохи постає антиутопія – жанр, який поєднує елементи інтелектуального та фантастичного романів. Антиутопія наслідує і розвиває модель утопії, проте зображує майбутнє «ідеальне суспільство» як вороже людині, таке, що суперечить людським уявленням про справжнє людське щастя. Тобто, утопія та антиутопія як дихотомія (твердження та його заперечення) виражають дві протилежні точки зору на суспільне влаштування людства, що відповідають світоглядам двох епох – гуманістичного у Відродженні і трагічного у ХХ столітті. Антиутопічні твори спрямовані проти тоталітарних режимів, науково-технічного прогресу, раціоналізму, масової культури тощо – явищ, які пригнічують свободу людини, нівелюють її особистість. Виразником авторської концепції у творі виступає герой, який повністю не втратив людяність, усвідомлює увесь жах ситуації, яка склалася, і вступає з державною машиною у конфлікт, при цьому переважно терпить поразку. Оскільки в антиутопії увага здебільшого зосереджена на особливостях політичного укладу, публіцистичний компонент часто переважає над художнім, хоча вказане співвідношення залежить від творчого методу митця. Жанр представлений романами «Ми» Є. Замятіна, «Прекрасний новий світ» О. Гакслі, «Війна з саламандрами» К. Чапека, «Сонячна машина» В. Винниченка та ін. Започаткований у ХІХ ст. історичний роман на новому етапі розвитку літератури трансформується, збагачується елементами філософсько-інтелектуального та психологічного жанрів, набуваючи параболічного характеру (образи та картини минулого подаються як урок сучасним поколінням, наприклад, «Потворна герцогиня» Л. Фейхтвангера, діалогія про короля Генріха IV Г. Манна тощо).

Вказана своєрідність властива і для біографічної прози, яка представлена творчістю А. Моруа, Р. Роллана, С. Цвайга, Р. Олдінгтона та ін.

У перші десятиліття ХХ ст. про себе заявляє документальний роман як свідчення зростаючої уваги письменників до сучасних суспільно-політичних проблем, зокрема війни та миру, колоніальної політики, людини і цивілізації тощо (Дж. Стейнбек «Грона гніву», А. Мальро «Надія»). Принагідно зауважити, що роман у ХХ ст. поєднує елементи різних підвидів, тому його жанрову специфіку слід визначати за домінуючими ознаками. Досить плідним міжвоєнний період виявився для новели. Важко знайти романіста, який би не пробував себе у цьому жанрі, наприклад Е. Хемінгуей, Ф.-С. Фіцджеральд, У. Фолкнер, Т. Манн, О. Гакслі, С. Моем, Д.-Г. Лоуренс, А. Моруа та багато інших. У перші десятиліття ХХ ст. актуальності набуває психологічна новела, сюжет якої розвивається не за рахунок дій, а за рахунок психологічних процесів героїв (сумніви, невдачі, розчарування тощо). Об'єктом її зображення постають заховані у глибинах позасвідомого людські пристрасті та природні поривання, що суперечать нормам суспільної моралі. Особливе місце у творах відводиться лейтмотивам та ключовим деталям (у передачі міміки, жестів, в описах природи, інтер'єру тощо), функціональне призначення яких полягає у розкритті внутрішнього життя персонажів. Визначними майстрами психологічної новели періоду вважаються С. Цвайг, К. Менсфілд, С. Моем, А. Моравія та інші, під пером яких цей жанр досягнув художньої довершеності та цілісності.

Драма першої половини ХХ ст. продовжує традиції започаткованої Г. Ібсеном та М. Метерлінком аналітично-інтелектуальної «нової драми». В окреслений період вона оновлюється та урізноманітнюється. Виникає ціла низка театрів, які відрізняються тими чи іншими формами та засобами вираження дійсності в залежності від національної специфіки літератури та творчого методу митця, наприклад «міфологічний театр» у Франції (Ж. Ануй, Ж. Кокто), «театр масок» в Італії (Л. Піранделло), «драма крику» (В. Газенклевер, Г. Кайзер, Е. Толлер) та «епічний театр» у Німеччині (Б. Брехт) тощо.

У поезії, яка звільняється від традиційного силабо-тонічного віршування, надмірної патетики та риторики, широко вводиться «вільний вірш», японські віршовані розміри, спостерігається тяжіння, з одного боку, до багатозначності та множинності образів, з іншого – до образної конкретності та простоти. До видатних поетів-новаторів епохи належать П. Елюар, П. Клодель, Е. Паунд, Т. С. Еліот, Й. Бехер, В. Б. Єйтс, П. Неруда, Ф.-Г. Лорка та ін. У період міжсвітових війн література розвивається у двох головних річищах: модернізму та реалізму, які на початку ХХ ст. значно трансформуються й модифікуються. Класичне реалістичне мистецтво, залишаючись у своїй основі об'єктивним, збагачується і урізноманітнюється модерністськими прийомами та засобами, демонструє новий рівень осмислення дійсності, який відповідає потребам епохи. Письменники відмовляються від усталеної описовості та образної однозначності, прагнуть до умовності та символічності оповіді. Героями творів постають не соціально зумовлені типи, що було характерно для реалізму ХІХ ст., а неповторні особистості з унікальним внутрішнім світом. Порушується лінійність викладу, у текстову канву широко вводяться спогади, авторські відступи, різні форми внутрішньої мови, спостерігається поєднання різних просторових і часових площин. Нові тенденції у тій чи іншій мірі знайшли художнє втілення у доробку майже всіх письменників, творчість яких розвивалася у рамках реалізму, зокрема Дж. Голсуорсі, Б. Шоу, Г. Уеллса, Г. Манна, Е.-М. Ремарка, С. Льюїса, Т. Драйзера, Р. Роллана, М. дю Гара, Ф. Моріака та ін.

Все ж загалом реалізм поступається течіям та школам модернізму як мистецтва нового, який у міжвоєнний період вступає у фазу «зрілого модернізму» (відомий також як «класичний» або «високий»). Модернізм – рух у філософії та суспільній думці, який характеризується певною формою неприйняття реальної дійсності і шляхом оновлення ідей, образів, засобів прагне творити іншу, паралельну (часто ірраціональну) дійсність. На відміну від раннього модернізму з його поетикою контрасту, високий модернізм

прагне до синтезу на усіх рівнях. Замість зневажливого заперечення дійсності бачимо спробу її глобального осмислення та пояснення [6, с. 46]. У пошуках універсальних законів людського буття високий модернізм не відкидає жодних засобів, у тому числі й традиційних, проте, вводячи їх у відповідний контекст, надає їм нового звучання. Значення набувають різні умовні форми, у яких несхожість із життям стає самодостатньою. У своїх психічних установках письменник не прагне відображати реальність, в існування або актуальність якої він не вірить, а моделює власний міфопоетичний світ, який є виявом авторської концепції дійсності. Творам художньої системи модернізму притаманні такі риси, як глибокий універсалізм; розімкнення часу та простору; міфотворчість; звернення до сфери позасвідомого; амбівалентність на усіх рівнях (взаємодія двох взаємовиключних тверджень); іронія та самоіронія; песимізм, часто цинізм; поєднання лексики різних мовних пластів, еротизм, фемінізм тощо. У різних модифікаціях поетика високого модернізму знайшла вираження у творчості Дж. Джойса, Ф. Кафки, М. Пруста, В. Вулф, Т.-С. Еліота, А. Жіда, Ж. Кокто, У. Фолкнера, Т. Манна та ін.

Як одне із найбільш помітних відгалужень модернізму у 10-20-х роках ХХ ст. виникає авангардизм. У деяких країнах ці терміни не розрізняють (США), в інших вважають діаметрально протилежними. У західноєвропейській критиці немає нахилу до їх ототожнення [7, с. 182]. Авангардизм (*avant-garde* – передовий загін) зародився і утвердився як символ вільнодумства. Традиційно сприймається як мистецький фронт соціальних революцій, виникає у кризові періоди суспільства. Заснований на тих самих засадах, що й модернізм, але виражений у більш радикальних та екстремальних формах, є мистецтвом епатажним (таким, що відходить від звичайних норм), окрім того, видається більш оптимістичним. В авангардизмі відсутній критерій прекрасного, перевага надається знаковому зображенню над художньо-образним. Зі слів М. Калінеску, теоретично «авангард у всіх відношеннях значно радикальніший за модернізм. Він менш

гнучкий і менш толерантний. Авангард запозичує практично всі свої елементи від модерної традиції, але водночас їх підриває, перебільшує, ставить у найнесподіваніший контекст, змінюючи їх притому до цілковитої невпізнаваності» [Цит. за: 7, с. 183]. Серед великої кількості авангардистських течій можна виокремити кубізм, футуризм, дадаїзм, сюрреалізм, експресіонізм, фовізм, кубофутуризм, абстракціонізм та ін. Розглянемо течії, які справили помітний вплив на розвиток літератури.

Футуризм (*futurum* – майбутній) виник в Італії у 1909 році, засновником вважається італійський письменник Філіппо Марінетті, йому належить перше теоретичне обґрунтування напряму «Маніфест італійців». Футуристи декларували категоричний розрив з традиційною культурою, проголошували мистецтво урбаністичне, технократичне, пропагували мілітаризм і бунт, висували культ великих швидкостей, сили, енергії, насильства, агресії. Сучасне суспільство з його потужною технікою вважали вищим досягненням людства. На честь техніки, наприклад, були створені «Пісні мотору» (Фольгоре), «Залізні сонети» (Вінклер), висувався лозунг ототожнення людини і мотору (роман Марінетті «Мафаркафутурист»). У літературі (здебільшого поезії) футуристи реалізували власні естетичні задуми за допомогою телеграфного стилю (або стенографічного), для якого характерні такі риси, як відсутність розділових знаків, зневажливе ставлення до правопису, порушення синтаксичних зв'язків, вживання дієслів у неозначеній формі, опускання прикметників, прислівників, прийменників, схильність до чудернацьких, позбавлених змісту словосполучень, введення «словоновацій», шумових ефектів тощо. Саме такий стиль передавав темп сучасного життя, був виявом нової образності, відмінної від традиційної. Гостре відчуття сучасного моменту і потреба відповідати йому естетично зробили цю течію досить впливовою, особливо там, де ламали старі і зводили нові ідеологічні засади, наприклад, у Росії, Україні, інших слов'янських країнах. Сюрреалізм (франц. *surrealisme* – надреалізм) – авангардистська течія, яка виникла як «новий реалізм» (за

визначенням Г. Аполлінера) наприкінці другого десятиліття ХХ ст. Остаточно сформувалась у 1924 році, коли французьким поетом Андре Бретоном був виданий «Перший маніфест сюрреалізму». Сюди входили поети П. Елюар, Л. Арагон, Ф. Супо, П. Реверді, Р. Деснос, а також художники С. Далі, М. Дюшан, Р. Магріт, А. Масон, М. Ернст та інші. Сюрреалізм сформувався на основі дадаїзму (dada – дитяча забава, гра в коника) – течії, яка зародилась у Цюріху 1915-1916 рр., її засновник – румунський поет Т. Тцара. Дадаїсти проголошували повну свободу вивільнення творчого інфантильного начала шляхом безглузлого та хаотичного поєднання слів чи предметів. Вдаючись до такого художнього хуліганства, вони протестували проти офіційної моралі, Першої світової війни та естетичних цінностей, які її освячували. Дадаїсти ввели у практику речі промислового виробництва (ready-made), вплинули на зародження боді-арту, попарту, концептуального мистецтва.

Сюрреалізм у порівнянні з дадаїзмом є більш послідовним та глибшим явищем. Філософські корені течії – інтуїтивізм та фрейдизм. Її прибічники протестували проти раціональності та логіки, суспільно-етичних норм, акцент робили на стихійних, не підвладних здоровому глуздові проявах людської натури, відводили велике місце позасвідомому (інтуїції, сновидінням, грі уяви) як осередку творчого начала людини. Саме у свободі від розуму бачили найбільшу свободу художньої творчості. Твердили, що шлях до художньої істини можливий лише у стані «reve», тобто мрії, сну, марення (один із перших трактатів Л. Арагона мав назву «Хвиля мрій»). Стан відключення від зовнішнього світу, на думку сюрреалістів, сприяв стиранню меж між реальним та надреальним, створював нову, недоступну розуму сюрреалістичну дійсність. Для втілення власних естетичних задумів сюрреалісти вдавалися до методу автоматизму чи автоматичного письма, який полягав у фіксації думок без будь-якого контролю з боку розуму, при цьому автор перетворювався на фіксатора візій, мрій, марень чи галюцинацій, сповнених дивних, вражаючих (сюрреалістичних) образів.

Найбільший ефект передбачався від принципу алогічного членування віддалених асоціацій, поєднання непоєднаних понять та явищ. Сюрреалісти вважали, що винайшли новий шлях повного звільнення мистецтва від дійсності через сферу надреального. Ці засади не означали відмови від зображення реальності, зате визначали спосіб її естетичної організації за допомогою творчої уяви митця. Твори сюрреалістів насичені абсурдними поєднаннями, незвичними словосполученнями, парадоксальними зворотами, гротескними образами, каламбурами тощо.

Сюрреалісти вдавалися до колективної творчості, влаштовували сюрреалістичні словесні ігри, увагу приділяли патологіям, психологічним розладам, еротичі. Як цілісна школа сюрреалізм перестав існувати напередодні Другої світової війни, проте справив надзвичайно великий вплив на подальший розвиток світової літератури, зокрема на абсурдистську драму, «новий роман», чеський та словацький надреалізм, американський роман «чорного гумору», мистецтво постмодернізму.

Експресіонізм (від лат. *expression* – вираження) – стильова течія авангардизму, яка найбільшого розвитку набула у Німеччині та Австрії. Спочатку сформувалася у Дрездені як група «Міст» (1905), пізніше у Мюнхені – «Синій вершник» (за назвою однойменної картини В. Кандінського – організатора групи), куди входили художники та архітектори. 1910 року виникли об'єднання літераторів, які групувалися навколо журналів «Штурм» та «Акціон». До Першої світової війни художні принципи експресіонізму були доведені до логічного завершення. Філософськими джерелами течії є концепції Ніцше, Шопенгауера, Бергсона, Гуссерля.

Експресіонізм як течія відчаю та зневіри стала художнім вираженням розгубленості та занепокоєння передвоєнної німецької інтелігенції за майбутнє людства, що стояло на порозі глобальних катастроф та катаклізмів. Заперечуючи зовнішній світ як уособлення дисгармонії та хаосу, прибічники напряду вважали єдино вартим уваги глибоко суб'єктивні переживання сутності буття, саморозкриття творчого духу митця, при якому значення має

не реальність, а спосіб її емоційного вираження. Експресіоністи вдавались до різких, загострено-контрастних образів, твір перетворювався на схвильований і нервово-емоційний монолог-крик (іноді волення) автора, у якому – біль за самотність, принижена і незахищена від жорстокого світу людина, протест проти технізації та механізації суспільства, імперіалістичних війн, бездуховності, масової свідомості, рабської психології тощо. Емоції героя, який страждає і бунтує, проєктуються на всю художню дійсність, превалюють над об'єктами, відповідно реальність постає деформованою, дематеріалізованою і абстрактною. Поетиці експресіонізму властиві різкі дисонанси, антитези, гротеск, перебільшення та умовності, які підкреслюють суперечливість та катастрофічність дійсності.

Найяскравіше експресіонізм виявив себе у ліриці та театральному мистецтві. Серед поетів слід виокремити таких, як Г. Бен, Ф. Верфель, Г. Тракль, Г. Гейм, Е. Штадлер, Е. Ласкер-Шюлер, ранній Й. Бехер. Лірика характеризується нанизуванням образів, хаотичністю, навмисним затуманенням думки тощо.

Експресіоністська драма, яка увійшла в історію німецької літератури як «драма крику», представлена творчістю В. Газенклевера («Син», «Антигона»), Г. Кайзера («Громадянин з Кале», «Корал», «Газ I», «Газ II»), Е. Толлера («Людина-маска»). Вважається антитезою до розважальної побутової п'єси. У ній відсутня чітка сюжетна лінія; герої абстрактні, позбавлені індивідуальності (іноді імен), це образи-функції; історичні події подаються без історичної точності. «Драмі крику» властиві розгорнуті монологи, напружені діалоги, патетика, риторичність, використання пантоміми. Традиції такої драми знайшли відгомін у творчості Б. Брехта (Німеччина), Ю. О'Ніла (Америка), Л. Андрєєва (Росія), М. Куліша, репертуарі театру «Березіль» (Україна).

У рамках експресіонізму розвивалася проза Л. Франка, А. Дебліна, Г. Манна, Ф. Кафки, Г. Майрінка та ін. У малярстві експресіонізм

сформувався у творчості Е. Мунка, Дж. Енсора, Р. Бекмана, О. Кокошки, Ф. Клеє та ін.

До кінця 20-х років ХХ століття більшість авангардистських шкіл і течій припинили своє існування – художня обмеженість, відсутність синтезу, замикання у собі позбавило їх життєдайних мистецьких джерел. Проте творче використання авангардистських елементів значно збагатило та урізноманітнило зображально-виражальну палітру письменства наступних періодів. У 30-х роках спостерігається активізація соціальної тематики у літературі та відхід від модерністського мистецтва, що пов'язано з суспільно-політичною та економічною ситуацією у світі, зокрема кризою та масовим безробіттям, встановленням фашистського режиму у Німеччині, початком Громадянської війни в Іспанії. Та уже перед Другою світовою війною заявляє про себе екзистенціалізм – модерністський напрям, який стає художнім вираженням загального настрою епохи, розчарування людства, яке усвідомило абсолютну абсурдність власного існування. Трагізм, зосередженість на світовідчутті людини стають нормою, компонентом художньої позиції майже кожного митця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зарубіжна література ХХ століття: Посібник / За ред. О. М. Ніколенко, Н. В. Хоменко, Т. М. Конєвої. – К.: Видавничий центр «Академія», 1998. – 320 с.
2. Зарубежная литература XX века: Учеб. для вузов / Л. Г. Андреев, А. В. Карельский, Н. С. Павлова и др.; Под ред. Л. Г. Андреева. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Высш. шк., 2003. – 559 с.
3. Зверев А. ХХ век как литературная эпоха / А. Зверев // Вопросы литературы. – 1992. – Вып. 2. – С. 3-56.
4. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів, В. І. Теремко. – К.: ВЦ «Академія», 1997. – 752 с.

5. Меднікова Г. С. Українська і зарубіжна культура ХХ століття. Навчальний посібник / Г. С. Меднікова – К.: Тов-во «Знання», 2002. – 214 с.
6. Наливайко Д. С. Про співвідношення «декадансу», «модернізму», «авангардизму» / Дмитро Наливайко // Слово і час. – 1997. – № 11-12. – С. 44-48.
7. Павличко Соломія. Дискурс модернізму в українській літературі: Монографія. – 2ге вид., перероб. і доп. / Соломія Павличко. – К.: Либідь, 1999. – 447 с.
8. Теорія літератури: Підручник / За наук. ред. Олександра Галича. – Київ: Либідь, 2001. – 488 с.
9. Шахова К. Англійська художня антиутопія у світовому контексті // Література Англії. ХХ ст. За ред. К. О. Шахової. – К.: Либідь, 1993. – С. 44-71.

Баранцова І.О., Кальченко В.Н.
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ВИРАЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ КОМІЧНОГО В ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ

Комічне відіграє в художній літературі особливу роль. Проте при своїй різноаспектності цей феномен залишається маловивченим. Існують численні спроби науковців дослідити окремі аспекти комічного. Але не існує зрозумілого визначення поняття комічного.

Тому, досліджуючи багатогранність комічного, його тлумачення, структуру, особливості функціонування у художньому тексті, ставимо собі за

мету чітко окреслити межі складових досліджуваного поняття. Названа проблема важлива і цікава для різних галузей сучасної філології, особливо для теорії та практики перекладу. Проте це питання виходить за межі цієї науки і, насамперед, переплітається з естетикою та психологією. Мабуть, саме тому існує багато теорій комічного, але жодної узагальненої, оскільки науковці підходять до дослідження цієї проблематики з різних сторін. Психологи намагаються визначити, як проходить процес сприйняття комічного в мозку. Естетика пояснює досягнення комічного ефекту моральними та естетичними нормами суспільства. Філологи розглядають мовні засоби та прийоми, що створюють комічний ефект [1, с. 171-174].

Першим з видатних філософів, хто приділив увагу дослідженню комічного, був Платон, хоча він осудив це явище, тому що вбачав у його підґрунті злобу та ненависть. Пізніше до цього питання звернувся Аристотель. Він першим ввів поняття ефекту неочікуваності, яке знайшло свій розвиток лише за часів Канта та Шопенгауера. До проблеми комічного звертались Томас Гоббс та Херберт Спенсер, Зигмунд Фройд та Анрі Бергсон, Джон Локк та Михайло Бахтін. У другій половині ХХ століття це питання досліджували Ю. Борев, Д. Ніколаєв, Б. Мінчин, Я. Ельсберг, Б. Дземідок.

Мета статті зумовлює вирішення конкретних завдань: - розмежувати поняття види комічного та стилістичні засоби його вираження; - визначити мовні засоби та стилістичні прийоми, які використовуються для досягнення комічного ефекту. Комічне це категорія естетики, що виражає у формі висміювання історично обумовлену невідповідність певного соціального явища, діяльності та поведінки людей, їх традицій і звичаїв об'єктивному плину речей і естетичному ідеалу прогресивних громадських сил [2, с. 391]. Варто розмежовувати поняття виду комічного та засобу комічного.

До видів комічного відносять гумор, іронію та сатиру. Іронія є одним із найважливіших засобів гумору, сатири, гротеску. Існує багато визначень і, відповідно, трактувань терміна «іронія», адже саме поняття розглядається як

з точки зору естетики, так і літературознавства та лінгвістики. Енциклопедія «Українська мова» дає таке визначення поняття «іронія»: «Іронія – різновид антифразу, троп, де з метою прихованого глузування або для легкого добродушного жарту мовна одиниця з позитивно-стверджувальними (в широкому розумінні) значенням, конотацією або модальністю вживається з прямо протилежними характеристиками» [3, с. 214].

Іронія є також одним із засобів вираження комічного, яка поряд з гумором та сатирою є вираженням стилістичної оцінки. Отже іронія, з одного боку, є стилістичним засобом, який виражає насмішку та лукавство, з іншого, це вид комічного (гумор та сатира), ідейно-емоційна оцінка, прообразом якої слугує стилістична іронія [4, с. 201]. У художньому творі іронія є одним із основних елементів вираження безпосередньо авторської точки зору, засобом реалізації суб'єктивно-оцінної модальності, і, таким чином, засобом реалізації авторської позиції. Іронія відіграє визначну роль, оскільки вона надає твору певного додаткового змісту, конкретного стилістичного забарвлення, та віддзеркалює незадоволеність автора навколишнім світом. Реалізація іронічного змісту в художньому творі нерозривно пов'язана зі здатністю мовних одиниць набувати конотативного та асоціативного значення в контексті. Таким чином, іронічний зміст залежить від способу організації тексту.

С. І. Походня за засобами і умовами реалізації розрізняє асоціативну та ситуативну іронію. Ситуативна іронія виникає внаслідок контрасту між ситуативним контекстом і прямим значенням слова, словосполучення і речення, та реалізується у мікро- та макроконтекстах (у межах речення і абзацу). Це такий тип іронії, який відчувається у тексті одразу. Ситуативна іронія створюється за рахунок використання великої кількості стилістичних прийомів на різних рівнях:

- На лексичному рівні – мовні одиниці, що відносяться до розмовного стилю мови, в тому числі вульгаризми, варваризми, а також метафори, метонімії, гіперболи.

- На синтаксичному рівні – різноманітні типи повторів, а також зевгма, оксиморон, каламбур, риторичні питання, вставні та видільні конструкції.

- На лексико-семантичному рівні – епітети, образні порівняння, антитеза, гра слів тощо.

За допомогою цих засобів створюється подвійна структура контексту – з одного боку, змальовування ситуації, а з іншого – її коментування та оцінка автором чи персонажем. Як правило, цей тип іронії залежить від контексту, що рідко виходить за межі абзацу. Асоціативна іронія є більш складною та значимою. Вона реалізується в мегаконтексті (у межах усього тексту). Асоціативна іронія створюється на текстовому рівні внаслідок використання ситуативного повторювання (ретроспекції) в поєднанні з іронічною алюзією, а також гротеску, абсурду. Детальніше зупинимося на стилістичних засобах та їх тлумаченнях, що найчастіше використовуються для досягнення комічного ефекту:

- Порівняння – співставлення різних предметів або їх якостей;
- Зевгма – вживання різних конструкцій з паралельними значеннями;
- Оксиморон – різновид тропа, полягає у зведенні слів або словосполучень, значення яких взаємовиключає одне одного, створюючи ефект смислового парадоксу;

- Вульгаризми (лат. *vulgaris* – простий, грубий) стилістичний засіб, лексеми, що мають знижене (пейоративне) забарвлення і перебувають за межами літературної норми;

- Варваризми – стилістичні засоби (лексеми), як правило, іншомовного походження, які не стали загальноновживаними, не повністю засвоєні мовою. Те саме, що й екзотична лексика;

- Метафора (гр. *metaphora* – переміщення, віддалення) один із найпоширеніших тропів, що виникає в результаті вживання слова в переносному значенні за схожістю означуваного предмета з іншим. Метафора нагадує згорнене порівняння, компактна і образна.

- Метонімія (від гр. *metonymia* – перейменування) троп, образний переносний вираз, в якому предмет замінюється іншим, але не за подібністю, а за реально існуючими між ним зв'язками;

- Гіпербола (гр. *hyperbole* – перебільшення) образне перебільшення за розміром, силою, значенням;

- Вставні слова – засіб стилістичного синтаксису. Слова, словосполучення і речення, які вводяться в інше речення, але синтаксично з ним не пов'язані, інтонаційно відокремлюються від нього і вносять додаткові повідомлення, уточнення чи пояснення до змісту основного речення;

- Риторичне питання – стилістична фігура, якою мовець звертається до слухача з метою безпосереднього адресування змісту;

- Антитеза (від гр. *antithesis* – протиставлення) стилістична фігура, що характеризується симетричною будовою і різким протиставленням понять, образів, думок;

- Епітет (гр. *epiteton* – прикладка) троп, образне означення, переважно метафоричного характеру.

До інших засобів створення іронічного, а отже, комічного ефекту належить гра слів. Детальніше хотілося б зупинитися на каламбурі. Каламбур – це стилістичний прийом, що базується на лінгвістичній двозначності (полісемії, омонімії чи фонетичній подібності) для досягнення ефекту комічного [5, с. 197 – 198]. Застосовуючи такий прийом, автор намагається показати не очевидне, а приховане. Ще одним стилістичним засобом вираження іронії є парадокс, тобто, судження, що розходиться із загальноприйнятою традиційною думкою. В художньому тексті парадокс служить засобом характеристики персонажа, якщо він звучить з його вуст [6, с. 127]. Повтор також вважається потужним засобом досягнення іронічного та комічного ефекту, оскільки з кожним новим згадуванням слово може набувати ще більшої виразності та додаткового значення. Використання цитат як прихованих, так і явних, перетворюючи їх на штампи, є одним із способів зображення дійсності з іронічним відтінком [7, с. 100].

Змішування стилів часто пов'язується з цитуванням та алюзіями. Поєднання в одному контексті слів та виразів з різних стильових прошарків надає комічного ефекту висловленому, оскільки відбувається протиріччя між внутрішнім та поверхневим змістом зазначеного.

Підсумовуючи, робимо висновок, що аналіз, а згодом і дослідження варто продовжувати у напрямку частотності використання стилістичних засобів, інтенсивності комічного ефекту в залежності від вибору того чи іншого прийому на прикладі конкретного художнього твору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колесник Р. С. Специфіка відтворення комічного в художньому перекладі (на прикладі коротких оповідань Курта Тухольського) / Р. С. Колесник // Вісник Житомирського держ. ун-ту імені Івана Франка. – 2010. – № 49. – С.171-174.
2. Философский словарь / [под. ред. И. Т. Фролова]. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1981. – 445 с.
3. Тараненко О. О. «Українська мова» : Енциклопедія. [редкол.: Русанівський В. М., Тараненко О. О. та ін.] – 2-ге вид. – К. : Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. – 824 с.
4. Літературознавчий словник-довідник. – К.: Академія, 1997. – 752 с.
5. Стилистика английского языка / [Мороховский А. Н., Воробьева А. П., Лихошерст Н. И., Тимошенко З. В.]. – М. : Высш. школа, 1991. – 272 с.
6. Ивин А.А. Искусство правильно мыслить / А. А. Ивин. – М. : Аспект Пресс, 1990. – 240 с.
7. Походня С. И. Языковые виды и средства реализации иронии / С. И. Походня. – К. : Наукова думка, 1989. – 123 с.

Бородіхіна О.В.
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

**ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ХУДОЖНІХ ЗАСОБІВ В АНГЛО-
УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ РОМАНА ДЖОНА РОНАЛЬДА
РУЕЛА ТОЛКІНА «ХОББІТ»**

Анотація: У статті розглядаються різновиди тропів у романі Дж. Толкіна Хоббіт у порівнянні з його перекладом українською мовою. Також стаття розкриває актуальність твору для сучасного читача.

Ключові слова: тропи, зіставлення та аналіз.

Features of the reproduction of artistic means in the English-Ukrainian translation of the novel by John Ronald Reuel Tolkien «Hobbit».

Summary: The article deals with variations of the tropes in the novel by J. Tolkien Hobbit in comparison with his translation into Ukrainian. Also, the article reveals the relevance of the work for the modern reader.

Key words: comparison and analysis.

Актуальність. Жанр фентезі в даний час є досить популярним. Інтерес до нових світів, незвичайним героям, дивовижних пригод, пошуки істини і боротьба добра над злом зробили цей роман шедевром світового рівня. І тому вивчення та аналіз виразних засобів роману Дж. Р. Р. Толкієна та його своєрідність є важливим завданням лінгвістики.

Мета статті полягає у детальному визначення теоретичної основи для порівняльного аналізу троп в оригінальному тексті роману Дж. Р. Р. Толкіна «Хоббіт» і його перекладах на українську мову.

Виклад основного матеріалу. Дж. Р. Р. Толкін в більшості своїх творів, а зокрема і «Хоббіт» розробив власний стиль мовлення. І це, як зазначено науковцями, розширює лінгвістичний і культурний кругозір.

Роман Дж. Р. Р. Толкіна «Хоббіт» є дуже стилістично забарвлений різноманітними стилістичними фігурами. Велику кількість займають саме метафори твору. Наведемо декілька прикладів:

Метафора «*forgot everything else, and was swept away into dark lands under strange moons*» передана з додаванням інших слів «понісся душею в невідомі краї, туди, де в небі був чужий місяць», що найбільш яскраво характеризує даний переклад, ніж оригінал. Вона підсилює виразність мови і розрахована на уяву адресата.

Оригіналтекста: «*Throng!" Thought Mr. Baggins. «I do not like the sound of that. I really must sit down for a minute and collect my wits, and have a drink*». Переклад: «Компанія! – подумав містер Більбо. – щось не подобається мені це слово. Сяду я на хвилинку, зберуся з думками і ковтну чайку» [6, с. 3]. Дослівний переклад метафори «*collect my wits, and have a drink*» на українську мову звучить як «зібрати мій розум і випити». Метафора має деяке оцінне значення «як би зробити послугу», «випити і подумати».

Також роман побудований на розмаїтті епітетів та влучних порівнянь:

- *very well-to-do hobbit* (дуже заможний хоббіт);
- *very respectable* (вважалися поважними);
- *particular hobbit* (дивакуватий хоббіта);
- *Have long clever brown fingers, good-natured faces, and laugh deep fruity laughs.* (На руках у хоббітів темні пальці; їхні обличчя зазвичай добродушні; сміються хоббіти дзвінко і заливисто);
- *one of the three remarkable daughters of the Old Took* (одна з трьох дивакуватих дочок Старого Тука);
- *unsuspecting Bilbo* (нічого не підозрюючий Більбо);
- *long bushy eyebrows* (рунисті сиві брова);
- *beautiful grey ring* (красиве димове кільце);
- *the wandering wizard* (мандрівний чарівник).
- *round door like a porthole* (двері, круглі, як люк);

- *making a noise like elephants* (тупочучи й галасуючи, мов слони).

Висновки та перспективи подальшого наукового пошуку.
Проаналізувавши різні стилістичні фігури в романі Дж. Р. Р. Толкіна «Хоббіт, або Мандрівка за Імлисті гори», можна зробити висновок, що метафори, епітети не тільки дублюють оригінал, а й піддані різному ступеню трансформації – від невеликих змін до повної розбіжності з оригіналом тексту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми / В.І. Карабан. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 276 с.
2. Сингаївська А.В. Оригінальна метафора як засіб реалізації очуднення / I.V. Samoilioukevitch, L.I. Berezenska // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2012. – № 62. – С. 159-162.
3. Толкін Джон Р.Р. «Гобіт, або Туди і звідти» Переклад книги: Олени О'Лір.Л.: «Видавництво Астролябія», 2012. – 384 с.
4. Tolkien J. R. R. «The Hobbit, or There and Back again». –1937. – 226 p.

Ванденко О.А.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

РЕЦЕПЦІЯ ПОСТАТІ Ф. ГЕЛЬДЕРЛІНА СУЧАСНОЮ ГЕРМАНІСТИКОЮ

Вирішальна розвідка галузі гельдерлініани припадає на ХХ ст. (особливий сплеск спостерігаємо після 1943 року), оскільки після смерті поета про Фрідріха Гельдерліна майже забули: «Його час не відчув ні силу

його думки, ні міць пристрасті, ні масштаб поетичного дару» [1, с. 588]. На цьому наголошує літературознавець Ф. Бейснер, який у науковій праці про поетичну творчість поета відмітив, що естетичні пошуки Ф. Гельдерліна не були визнані у свій час як такі, що належали «одинаку» («Einzelgänger») [2, с. 3]. Вочевидь відгукуючись на об'єктивно-історичну необхідність, у 1960-80-ті рр. активізувалось дослідження світогляду та поетики творів цього своєрідного митця. За цей період була створена численна література, яка вивчала різні аспекти його життя та літературної спадщини: П. Берто, В. Дітце, Г.В. Єгер, В. Кірхнер, В. Кудсцус, Ю. Лінк, О. Лоренц, Ф. Льонкер, Г. Пранг, Л. Ріан, Р. Цубербюлер, К. Штірле та ін. Особистість поета привертала увагу не тільки літературних критиків, митців слова, а також філософів (В. Віндельбанд, Г.Г. Гадамер, М. Гайдеггер, Ж. Дерріда, Е. Кассіер), психіатрів (С. Аян, У. Гонтер, І. Йопієн, Д.Б. Лінке, К. Ясперс). Попри величезну кількість написаного, проблема вивчення життя і творчості видатного поета містить ще багато невирішених питань. На необхідності об'єктивного перегляду творчої спадщини письменника наголосив Ф. Фольхардт [11], слушно зауваживши, що практично всі твори Ф. Гельдерліна (зокрема «Гіперіон») потребують нового осмислення.

Новітні рецепції характеризуються спробами комплексного дослідження особистості та спадщини поета доби романтизму, спрямовані на перегляд усталених наукових підходів та стереотипів. Про це свідчить ґрунтовне дослідження літературної діяльності Ф. Гельдерліна «Hölderlin ohne Mythos» [4], у якому зібрано наукові статті за загальною редакцією І. Рідель. Так, Р. Цубербюлер здійснює порівняльний аналіз поетики віршів Гельдерліна і Гете. Він вказує на структурний і тематичний перегуки між творами двох митців. Науковець дійшов висновку, що мова лірики Гельдерліна є певним «абсолютом» («die Sprache des Absoluten») [12, с. 44]. Г. Пранг [8] розглядає особливості утілення давньогрецької та біблійної традиції у творах Гельдерліна, а саме: зосереджуючись на образах Геракла,

Діоніса і Христа у його творчості, дослідник припускає, що поет бачив божественне в дохристиянських вимислах, а не тільки в образі Христа.

Науковці вивчають вплив ідей Французької революції на формування світогляду поета. Даній проблемі присвячене дослідження Л. Ріана «Гельдерлін і Французька революція» [9], у якому літературознавець простежує еволюцію естетичних принципів поета. Критик підкреслює, що творчість поета немислима без ідеї зламу і пов'язана з революційною ідеологією. У тому ж річищі Г.В. Єгер вважає Гельдерліна прибічником революції («ein Anhänger der Revolution» [5, с. 89]), а К. Штірле [10] доводить, що конкретні політичні події у Франції суттєво вплинули на світосприйняття та самовираження Гельдерліна.

Окрему групу праць складають дослідження, присвячені вивченню особливостей поезики тих чи інших творів Гельдерліна. Переважно предметом аналізу виступають аспекти багатогранної лірики поета. Так, О. Лоренц досліджує мотив мовчання у творчості Ф. Гельдерліна, Р.М. Рільке і П. Целана (у контексті західноєвропейської релігійної і духовної історії), який на його думку, є провідним у доробку цих митців, оскільки виконує спеціальне завдання – «einen besonderen kommunikativen Zweck» [7, с. 244]. Науковець порівнює тексти поетів, виявляє спільні та відмінні риси у них і доводить, що «мовчання» Гельдерліна «таїть соціально-утопічну надію на невимовну, сакральну тотальність існування як гарантія ще відсутньої, але бажаної колективної і персональної тотожності» [7, с. 249] («birgt die sozialutopische Hoffnung auf eine unaussprechliche, sakrale Daseinstotalität als Garantie für die noch entbehrte kollektive und personale Identität»). Ю. Лінк [6] робить спробу зіставного аналізу творів Ф. Шиллера «Дон Карлос» та Ф. Гельдерліна «Смерть Емпедокла». Автор наукової праці вказує, що трагедія Гельдерліна написана не тільки під дією твору Ф. Шиллера – це простежується на рівні композиції твору, характерів, художніх засобів, а й під впливом ідей Просвітництва, зокрема Ж.-Ж. Руссо. Тим не менше, незважаючи на спільність, Гельдерлін, на думку дослідника, шукає власний

шлях. Виявленню специфіки верифікації та стилю присвячена праця В. Дітце [3], у якій відомий свого часу автор розглядає поезію Гельдерліна як слідування романтичній традиції, відмічає в ліричних творах схожість ідей Гельдерліна з ідеями романтиків.

Отже, нові методологічні підходи, застосовані сучасними вченими, забезпечують багатогранне осмислення літературного доробку Ф. Гельдерліна. Перед сьогоднішнім читачем Гельдерлін постає як непересічна особистість, яка прагнула до всебічного дослідження культури свого народу. Багатогранна діяльність талановитого поета дозволяє зробити висновок про універсальність його особистості. Зацікавленість дослідників особою поета свідчить про важливість і суттєвість цієї постаті в історії німецької культури взагалі і письменства зокрема.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гарин И.И. Гельдерлин / И.И. Гарин // Гарин И.И. Пророки и поэты. Том 1 / Редактор А.В. Панков. – М. : Издательский центр «Терра», 1992. – С. 553-589.
2. Beissner F. Hölderlins Gedicht. Eine Einführung / Friedrich Beissner // Beissner F. Hölderlin. Reden und Aufsätze. – Weimar: Bölaus, 1961. – S. 3-14.
3. Dietze W. Rede zum zweihundertsten Geburtstag Fridrich Hölderlin / Walter Dietze. – В.: Akad. Verl., 1970. – 16 S.
4. Hölderlin ohne Mythos / Hrsg. von Ingrid Riedel. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1973. – 90 S.
5. Jäger H.-W. Diskussionsbeitrag: Zur Frage des 'Mythischen' bei Hölderlin / Hans-Wolf Jäger // Hölderlin ohne Mythos / Hrsg. von Ingrid Riedel. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1973. – S. 81-90.
6. Link J. Schillers *Don Karlos* und Hölderlins *Empedokles*: Dialektik der Aufklärung und heroisch-politische Tragödie / Jürgen Link // Elementare Literatur und generative Diskursanalyse. – München : Fink, 1983. – S. 87-125.
7. Lorenz O. Hölderlin-Rilke-Celan: Schweigen als Identitätsprojekt und Erkenntniskritik / Otto Lorenz // Schweigen in der Dichtung: Hölderlin, Rilke,

Celan: Studien zur Poetik deiktisch-elliptischer Schreibweisen. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1989. – S. 244-268.

8. Prang H. Hölderlins Götter- und Christus-Bild / Helmut Prang // Hölderlin ohne Mythos / Hrsg. von Ingrid Riedel. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1973. – S. 48-67.

9. Ryan L. Hölderlin und die Französische Revolution / Lawrence Ryan // Deutsche Literatur und Französische Revolution: sieben Studien. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1974. – S. 129-148.

10. Stierle K. Die Friedensfeier – Sprache und Fest im revolutionären und nachrevolutionären Frankreich und bei Hölderlin / Karlheinz Stierle // Das Fest: [14. Kolloquium, Bad Homburg, vom 28. September bis 3. Oktober 1987] / Hrsg. Walter Haug, Rainer Warning. – München: Fink, 1989. – S. 481-525.

11. Vollhardt F. Natur, Recht, Staat. Problemkonstellationen in Hölderlins Hyperion / F. Vollhardt // Die Literatur und die Wissenschaften 1770 – 1930: Walter Müller-Seidel zum 75. Geburtstag / K. Richter, J. Schönert, M. Titzmann. – Stuttgart: M und P, Verl. für Wiss. und Forschung, 1997. – S. 71-106.

12. Zuberbühler R. Etymologie bei Goethe und Hölderlin / Rolf Zuberbühler // Hölderlin ohne Mythos / Hrsg. von Ingrid Riedel. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1973. – S. 34-47.

Гашенко О.С.

Мелітопольський державний

педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

ПЕЙЗАЖ ЯК ЗАСІБ ВІДОБРАЖЕННЯ ДІЙСНОСТІ І РОЗКРИТТЯ ЛЮДСЬКИХ ХАРАКТЕРІВ

Пейзажний опис, пейзажна картина, пейзажна деталь, пейзажні замальовки, пейзажний штрих є невід'ємною частиною художнього твору. І

поетика пейзажних описів привертає увагу дослідників в літературі. Такі, наприклад, фундаментальні дослідження А. Бізе, Д. Лукача, А.І. Білецького, А.Н. Веселовського, Б.Є. Галантера, К.Н. Григор'ян, А.Ф. Лосєва, В.С. Манакова, В. Нікольського, А.Г. Трефілова, Л.М. Шаталової, М.Н. Епштейна та ін. Картини природи, введені у розповідь, таким чином, можуть правдиво відображати дійсність і підкреслювати національну значимість того місця, де знаходиться письменник-пейзажист, тобто передавати «правду бачення».

Їх «службові» функції – виступати у вигляді своєрідних сполучних містків, що скріплюють текст в єдине ціле. Саме природа, як символ краси і первозданної чистоти, образна і яскрава, може служити мірилом прекрасного. Крім того, дослідження природоописів дає можливість виявити особливості стилю тих чи інших творів літератури. За твердженням Д. С. Лихачова, «стилеутворююча система може бути розкрита в усіх елементах твору» [11, с. 45].

Такими елементами в нашому випадку і будуть пейзажні описи різних форм, які розглядаються в нерозривному зв'язку зі змістовною основою твору. Той чи інший автор, користуючись різноманітними художньо-виразними засобами зображення, має широкі можливості у показі життєвих явищ, у передачі найтонших станів людської душі, в окресленні зовнішнього середовища, в характеристиці героїв за допомогою яскравих деталей.

О. Н. Барбашова вважає, що так відтворюється «шматочок» реальності у своїх різноманітних проявах. Крім цього, закладаються важливі передумови для естетичного сприйняття дійсності читачем [2, с. 12].

«Природа художньої виразності, – зазначає В.В. Ученова, – реалізується, головним чином, у формуванні специфічного естетичного феномена, в залученні читача, слухача, глядача в естетичне переживання, в комплекс естетичного сприйняття» [12, с. 56].

Тема пейзажу – місцевість, навколишнє середовище, природна або перетворена людиною природа (земля з її ландшафтами, видами гір, річок,

полів, лісів), місто і сільська місцевість. Відповідно, розрізняють природний, сільський і міський (архітектурний, індустріальний та ін.) пейзажі. У природному пейзажі виділяють морський пейзаж і астральний – зображення небесного простору, зірок і планет. З точки зору часу розрізняють сучасний, історичний і футурологічний (картини майбутнього світу) пейзажі [9].

Існує і розширене тлумачення терміну «пейзаж». Вперше його сформулював О. І. Білецький. Він розумів під пейзажем будь-яке зображення живої природи [3, с. 193-233].

На думку В. Н. Левіної, зображення природи в художньому тексті є елементами як авторської картини світу, так і національної культури в цілому [8, с. 21-26].

Пейзаж у літературі є одним з найпотужніших засобів для створення уявного, «віртуального» світу твору, найважливішим компонентом художнього простору і часу [10].

З іншого боку, пейзажист об'єктивує свої переживання, за допомогою пейзажного фону підсилює загальне емоційне звучання, основний настрій в оповіданні, а в окремих випадках пейзаж служить засобом авторської оцінки героїв, тобто створює «пейзаж настрою». «Пейзаж настрою» можна співвіднести з психологічним станом героїв в той чи інший момент життя: почуття радості, невтішного горя, тривоги в передчутті незворотного, відсторонене споглядання як фон для роздумів героя, співпереживання герою.

Картини природи, введені в розповідь, таким чином, можуть правдиво відображати дійсність і підкреслювати національну значимість того місця, де знаходиться письменник, передавати «правду бачення». З іншого боку, він об'єктивує свої переживання, за допомогою пейзажу підсилює загальне емоційне звучання, основний настрій в оповіданні, а в окремих випадках пейзаж служить засобом авторської оцінки героїв, тобто створює «пейзаж настрою» [1, с. 134].

Отже, функціональне призначення пейзажу бути провідним, головним елементом, основою оповідної тканини твору. Однак, в залежності від авторських інтенцій, пейзажні описи можуть грати вторинну роль, виконувати функцію «поступки», відтіняючи основні прийоми композиційної гри автора. Третій семантичний варіант передбачає психологічну залежність пейзажного фону від навколишнього оточення [2, с. 14].

Читачі вікторіанської епохи вважали за краще «бачити» твори, і письменники намагалися відповідати цьому запиту, використовуючи в своїх працях докладні візуальні описи. Американський письменник Г. Джеймс зазначав, що «письменники вікторіанської епохи відкрили мистецтво живописного опису та інтелектуального живопису» [7].

Р.А. Воронін вважає, що у художньому творі природа може виступати як самостійний об'єкт, або як «мова опису». Причому, будучи самостійним об'єктом, вона може з'являтися в різних пропорціях по відношенню до цілого світу твору: то займати увесь цей світ, то бути більшою або меншою його частиною, а то і зовсім відсутні. Можливі й такі твори, в яких природа з'являється нерівномірно в різних частинах світу цього твору: то поступово наростати, аж до витіснення решти світу, або навпаки – поступово спадати, аж до зникнення [5, с. 1-4].

У літературному зображенні природа може виконувати психологічну функцію, причому, певні стани природи співвідносяться з тими чи іншими почуттями і переживаннями людини, наприклад: сонце – з радістю, дощик – з сумом. Тому пейзажні деталі вже з ранніх етапів розвитку літератури успішно використовувалися для створення в творі певної емоційної атмосфери і як форма непрямиго психологічного зображення, коли душевний стан героїв описується не прямо, а немов передається навколишній природі. Часто цей прийом супроводжується психологічним паралелізмом або порівнянням. В подальшому розвитку літератури такий прийом стає ще більш майстерним, з'являється можливість непрямио співвідносити душевні рухи з тими чи іншими станами природи. При цьому настрій персонажу може

йому відповідати, або, навпаки –контрастувати з ним. Таким чином, пейзажі в художньому творі допомагають глибоко проникнути в душу героїв і їх переживання і краще зрозуміти ідейний задум автора [4, с. 156-157].

Місцем дії в літературі часто є місто. Місто як місце дії володіє тими ж функціями, що і пейзаж; в літературі з'явився навіть термін «міський пейзаж». Як і природне середовище, місто має здатність впливати на характер і психіку людей. Крім того, у міста в будь-якому творі є свій неповторний вигляд, адже кожен письменник не просто створює топографічне місце дії, але у відповідності до своїх художніх завдань будує певний образ міста [6, с. 167-168].

О.Н. Барбашова вважає, що пошуки глибинних «сміслів» психологізму пейзажу є безуспішними, пейзаж може передавати настрій героїв і автора, він сприятиме відтворенню «правдивих», інформативно значущих картин через суб'єктивне бачення письменника [2, с. 4].

Таким чином, пейзаж – це не просто зображення, а й художній образ природного і міського середовища, його певна інтерпретація, що знаходить своє вираження в історично змінюваних стилях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анализ литературного произведения: сборник статей / под ред. Л.И. Емельянова, А.Н. Иезуитова. – Л.: Наука, 1976. – 236 с.
2. Барбашова Е.Н. Пейзажно-бытописательские традиции и стиль сибирского рассказа начала XX века / Е.Н. Барбашова. – Абакан: Красноярский гос. пед. ун-т., 2009. – 20 с.
3. Белецкий А.И. Изображение живой и мёртвой природы / А. И. Белецкий // Избранные труды по теории литературы. – М.: Просвещение, 1964. – С. 193-233.
4. Витрук О.А. Пейзаж как текстовое явление / О. А. Витрук. – Ростов-на-Дону: Юж. федер. ун-т., 2011. – 173 с.

5. Воронин Р.А. Виды и функции пейзажных описаний в литературе [Текст] // Филология и лингвистика в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2017 г.). – М.: Буки-Веди, 2017. – С. 1-4.
6. Есин А.Б. Принципы и приёмы литературного произведения / А. Б. Есин. – М.: Флинта, Наука, 2000. – 248 с.
7. Кирюхина Е.М. Эволюция викторианской сказочной живописи: от Ричарда Дадда к Беатрикс Поттер. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-viktorianskoy-skazochnoy-zhivopisi-ot-richarda-dadda-k-beatriks-potter>
8. Левина В.Н. Принципы классификации текстовых пейзажных единиц / В.Н. Левина // Вестник МГОУ. Серия Русская филология. – 2011. – № 3. – С. 21-26.
9. Пейзаж. – Режим доступа: http://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/izobrazitelnoe_iskusstvo/PEZAZH.html
10. Пейзаж в литературе. – Режим доступа: <http://www.bukinistu.ru/literaturnyy-peyzazh.htm>
11. Родионова И.В. Портрет в строе текста современного английского рассказа: Дисс... на соискание ученой степени канд. филол. наук: 10.02.04 / И.В.Родионова. – Тула, 2003. – 164 с.
12. Учёнова В.В. Творческие горизонты журналистики. – М.: Мысль, 1976. – 204 с.

КЕРУЮЧИСЬ НЕ БУКВОЮ, А ДУХОМ... ВІД СУМНІВУ – ДО ПЕРЕКОНАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ

Авторське дослідження виправданості застосування переспіву, як основної літературної форми, щодо презентації літературного генія Михая Емінеску та творів інших румунських і молдавських поетів українському читачеві, на основі рецензійних відгуків на книжку «За Емінеску...до себе», видавництво «Люкс», Мелітополь.

Чотири роки тому болем різонула слух і серце звістка: «В ніч з 13 на 14 червня в райцентрі Глибока Чернівецької області, напередодні офіційного відкриття, невідомі пошкодили погруддя класика румунської літератури Михая Емінеску...». Вжите тут слово «пошкодили» – явно редакторська «купюра»: слід було би вживати слово «понівечили», бо погруддю відбили голову... Але й те ще не найстрашніше. Гидко, страшно, дико навіть, було читати в Інтернеті коментарі українців та росіян щодо цього акту вандалізму. Тих, хто засуджує варварську акцію, виявилось на диво мало! Натомість – маразматичні сентенції, ура-патріотизм, люмпенське невігластво, зоологічна брутальність. Спливало там навіть первинне прізвище поета – «Емінович», і на основі того знову каламутилася хамувата тарабарщина про пріснопам'ятну «жидо-масонську загрозу». І майже в кожному коментарі: «Та хто такий цей Емінеску? Куди йому до Пушкіна, Шевченка, Міцкевича!».

Чуючи подібне завжди відчував я смертельну образу! Але, і сам колись, вчитавшись у переклади та прислухавшись до того, що чую серцем, врешті був зрозумів, що різниця між читаним і чутним мною **величезна**.

Десь по дорозі до іншомовного читача у великій мірі губляться живий порив, поетика, філософія – первинна наснага оригіналу. Дбаючи найперше

про «технічну дослівність» та якомога ближчу до авторської точність версифікації, перекладачі часто-густо втрачають головне – первозданний дух, енергетичну наснагу твору, натомість читачеві залишається схоластична патетика, до того ж ніяк не адаптована до його менталітету, світобачення, світосприйняття.

Отож, багато чого, в тому числі і випадок у Глибокій, можна, звичайно, списати на ультраправих політиків, але... Політики, як поганий сусід з Христової притчі, можуть лише підсівати вночі кукіль зла. Набагато гірше те, що поле свідомості людської виявилось погано обробленим, погано засіяним – готовим сприйняти бур'ян шовіністичної агітації. І за те мають взяти на себе провину найперше **перекладачі**.

У своїй передмові «Моя Україна. Моя Молдова» до розділу авторських віршів «До себе!», який є складовою книжки «За Емінеску... до себе», я, пригадуючи своє перше знайомство з творчістю величного румунського поета, написав: *«...Затим відбулася ява Емінеску. Пишу «ява», бо це було, справді, явою по волі десниці Господньої: він, так само, як до того Шевченко, враз, несподівано, сліпучо розгорівся Вогняним Кущем, осяявши душу і розум, гукаючи Вічним Зовом до себе з темряви, висвітлюючи суть мого подальшого життя-буття, як людини і як поета...»*

Зазначимо, що зустріч та відбулася давно, ще в юності. І зустріч та стала, як бачимо, принаймні для мене, плідною, як для людини, і доленосною, як для поета.

Але ж і символ «вторинності» було винесено моєю душею також саме звідти. Тобто уже тоді, можливо, підсвідомо, на чутті, я вже зробив для себе висновок, що маю справу лише з блідим віддзеркаленням суцього насправді Слова, що існує десь **справжній, істинний** Емінеску, мислі та рими якого звучать набагато комічніше.

Так, в моєму випадку, при наявності маминої молдавської половини генетичного коду, та ще й половини генетичного коду батька – нащадка козаків-запорожців Задунайської Січі, кілька поколінь яких, до того як

повернутися в Україну, народилося і вмерло на сучасних румунських теренах, всотуючи і дух, і ментальність, і енергетику цієї землі, навіть іскри, яка дивом збереглася у попелі, було достатньо, щоб розпалити полум'я серця. Але ж, погодьмося, не всім так поталанило...

Скажімо, тільки в Україні М. Емінеску перекладали: М. Рильський, В. Сосюра, Я. Шпорта, А. М'ястківський, Д. Павличко, М. Терещенко, В. Щурат, Т. Масенко, М. Упеник, М. Ігнатенко, В. Колодій...

Ознайомившись з цими роботами, на основі навіть побіжного порівняльного аналізу, навіть зримої **багатоваріантності** розуміння перекладачами оригіналів та використання ними зовсім різних поетичних засобів для власної трактовки одних і тих же авторських текстів, я зробив висновок, який за роки переріс у тверду впевненість, що фактично все те, що подається нам, як «поетичний переклад», насправді є і може бути тільки **переспівом** кращої чи гіршої якості – залежно від величини поетичного обдарування та сумлінності переспівувача.

Наведу для прикладу просто навіть перші рядки з різних інтерпретацій вірша М. Емінеску «Че дореск еу ціе, дульче Роминіе...»

У К. Басенка читаємо: «Що тобі я зичу, мій румунський краю...».

У А. М'ястківського читаємо: «Що тобі я зичу, краю мій величний...».

У Ю. Кожевникова читаємо: «Что тебе желаю я, страна родная...»

Як бачите, у кожного трактовка зовсім різна. До того ж у першому випадку відбулася підміна понять, в другому і третьому випадках взагалі зникає заголовна адресність звертання. Між тим, і К. Басенко, і А. М'ястківський, і Ю. Кожевников – визнані, шановані перекладачі, і роботи ці числяться в чесних **перекладах...**

Гадаю, читач, беручи до рук добірку перекладів, найперше має бути свідомим того, що матиме справу лише з «відображеннями», «копіями» оригіналу. Копія, в рідкісних випадках, може бути навіть талановитішою за оригінал, але від того сутність і ціна її не змінюються! А частіше, на жаль,

доводиться говорити про протилежне... Тому вкрай важливо, щоб речі називалися своїми іменами!

Отже, пане перекладачу, взявшись до задуму презентації українському читачеві творів іншомовних майстрів Слова, тобі слід найперше для себе чесно визнати, що працюєш саме над **переспівами**, що головна твоя задача, як інтерпретатора, донести до широкого загалу співвітчизників духовну цінність і наснагу оригіналу – його **поетику**. Дійсно ж, **переклад** можливий лише в прозі, хоча, погодьмося, і там вистачає своїх «розлогих клюкв».

Слід також розуміти, що, працюючи над переспівом, треба особливо дбати про те, щоб якість зробленого тобою не була нижчою за еталонні зразки поетичного Слова літератури народу, для якого призначений кінцевий продукт твоїх сердечних поривань. Підкреслюю – **сердечних**, бо перекладна поетика, не пропущена крізь власне серце, взагалі не має права на існування: в результаті такого «технічного блюзнірства» ми й маємо результат, коли з духмяного вина Поезії одержується чистий, аж до смертельності, «дистилят», яким можна упитися, але хміліти од відчуття смаку, насотаного виноградною лозою Таланту і Натхнення, ніколи й нікому не вдасться.

Моя книга «За Емінеску... до себе», не побоюся цього сказати, – результат сердечної звитяги. Не ставилося мною ніяких «глобальних» задач. Було єдине бажання – хоч трішки, хоч якось, повернути сердечний борг Молдові, Михаю Емінеску, покійній матусі... Колись у Т. Г. Шевченка на засланні, в солдатчині була така собі «захаявна книжка», в яку він потай записував свої вірші. Рукопис «За Емінеску... до себе» – рідний брат того записника. Основна його частина написана ще 1987 року саме у Молдові, в Кочієрах, на офіцерських зборах при тамтешньому полку громадянської оборони. Гадаю, Господь тоді просто сподобив мене відбути прощу до витоків моїх... Потрібності нашої в армії, не було ніякої, зате там тоді вистачало молдавських книжок і поряд були люди готові допомогти з «підрядниками». Були то прості молдавани – учителі, інженери, робітники, яких, як і мене, знову примусили одягти військову форму. Рукопис, наче

наспівався. За два місяці... А потім, через мої сумніви і душевні боріння, він ще більше двадцяти років чекав на публікацію.

Лише видання мною переспіваного українськими віршами «Євангелія» в книзі «Собор одкровенень», відгуки критиків, добросердна реакція простих людей, переконали, що я – на правильному шляху, що переспіви – це моє, що робота ця потрібна людству, чим і подвигли мене до публікації збірки «За Емінеску... до себе». І книга таки знову підтвердила, що сердечна поетика, а не рафіновано-лощена патетика, є основним чинником доброго сприйняття доробку читачем.

Перекладач, зашорений на технічних нюансах, хоче він того чи не хоче, гнобить в собі власне поета, здатного на творче осмислення, на політ мислі, на адекватну взаємозаміну образів, метафор, алітерацій, які так чи інакше, втрачаються при елементарному римуванні тексту іншою мовою. Та й більшість «підрядників» усіх цих названих якостей апокрифу не означають, не проявляють... В кінцевому рахунку від того програє почата перекладачем, нібито й блага по задуму справа, а ще більше, я б навіть сказав – **основоположно**, звичайно ж, програє читач. Певну свободу для реалізації поетики перекладу може дати і дає тільки **переспів**. Тут зазначу, що **вільність** перекладу, зовсім не має і не може підмінюватися **довільністю** інтерпретації. Переспівувач має все-таки відчувати оту тоненьку грань, за яку заступати ні в якому разі не можна. Образно кажучи, у переспівувачеві мають уживатися не тільки поет, але ще й редактор та цензор.

Також хочу торкнутися в цьому своєму дослідженні ще такого аспекту: перекладаючи деякі вірші, більшість інтерпретаторів упускають з виду те, що результатами їх роботи будуть користатися люди з ментальністю відмінною від ментальності Митця, твори якого перекладаються. Здебільшого іншомовний читач недостатньо знайомий з історією, історичними постатями, аспектами буття народу, до якого належить даний Митець. Важко уявити собі такого феномена, який поряд із томиком поезії кластиме і том Всесвітньої Енциклопедії, або відриватиметься раз-по-раз від читання для

інтернетних розвідок... Тому такі вірші залишаються для іншомовного поціновувача за межею розуміння та сприйняття. Як приклад, можна навести вірш М. Емінеску «Хорія». Ну хто, скажіть, в Україні відає, що Хорія – славний гайдук? А між тим, одного-двох «вільних» художніх штрихів, застосованих у переспіві, достатньо, щоб зробити цей твір і зрозумілим, і духовно суголосним з душею українця.

Безліч разів доводилося чути мені, що, скажімо, відомість аварського поета Расула Гамзатова напрацьована його набагато більш талановитим переспівувачем. Не вірю в це: навіть геніальний інтерпретатор – не Бог, аби з «нічого» зробити «все». Але, якщо ми навіть допустимо таку можливість, то – честь і слава цій людині, котра, можливо, відчуваючи відповідальність за світоч Поезії, ладна була скоріше віддати частку свого, ніж загубити хоч дешицю чужого.

Мені ж пощастило незрівнянно. Від мене не вимагалось жертв. Поезія Емінеску, інших молдавських та румунських митців, захопила мою душу одразу, як чиста, глибока, швидка ріка. Моєю головною задачею було не розміняти золото на мідь. Дуже хочеться вірити, що це таки вдалося.

Наведу для прикладу власну інтерпретацію уже згадуваного в цій роботі вірша М. Емінеску «Що тобі, Румуніє моя люба, зичу...», який не увійшов до збірки «За Емінеску... до себе» і презентуватиме румунську поезію в новій збірці «Суголосося із Всесвітом», яка має ввійти у цей же видавничий цикл:

**Що тобі, Румуніє моя люба, зичу,
древня земле правди і жадань моїх?
Вірну руку – в ділі, чесну зброю – в січі,
величі, грядущої зі звитяг булих.
Хай шумують чаші хмільно в дні веселі
для синів веселих – у твоє ім'я.
Злине все, як хвиля, ти лиш стій, як скеля, –**

ось чого, Румуніє, зичу тобі я!

Вір, що, хай жорстока, а проте мета є,
і твій меч кривавий ворога сягне,
де, як смерч над гідрою, ще твоя витає
мрія про майбутнє, чесне й осяйне.
Хай розкажуть Всесвіту горді триколори
про народ румунський, що в лихій добі
вже святе розпалює зело неозоре, –
ось чого, Румуніє, зичу я тобі!

Хай любові ангел, охоронець миру,
що затьмить і Марса, як прийде пора,
знов тобі всміхнеться таємничо й широко,
світ цей освітивши пломенем добра.
До грудей твоїх він линутиме з висі,
і спасе спасителя там снага твоя.
Обійми його ти, й лиш йому молися, –
ось чого, Румуніє, зичу тобі я!

Що тобі, Румуніє моя люба, зичу,
наречена юна біля вівтаря?
Хай румун братерство надихає вічно,
як зірки у небі й вранішня зоря.
Мудрості і щастя, поступу й безсмертя,
гонору та сили духу в боротьбі,
й бути завжди вільною, як і є тепер ти, –
ось чого, Румуніє, зичу я тобі!

Як бачимо, – теж переспів. Проте чесний – переспівом і означений, насажений серцем. Влітку 2013 року на міжнародному симпозіумі перекладачів та емінескознавців в Академії наук Молдови, після прочитання мною у своїй промові цього переспіву, молдавани та румуни одностайно встали, аплодуючи. Хоч більшість з них, звичайно, української мови не розуміли. Вистачило духу поезії та сердечного співзвуччя... Тож хочеться вірити, що йдучи цією дорогою, зможу робити ще багато корисного, доброго, потрібного. Принаймні наявні рецензійні відгуки дають надію на те.

П. Саворона, «НОТАТКИ НА ПОЛЯХ»:

...В якомусь сенсі, книга Олега Гончаренка – явище феноменальне: вона по суті започатковує нову форму єднання народів – не на рівні літератур, а на рівні сердець і душ. Тут перекладач не відсторонюється, а навпаки намагається вжитися в писане повністю, як він сам зазначає, до стадії споріднення, вникнення, зрощення у Щось прекрасне і цілісне...

Журнал «Всесвіт», Київ, УКРАЇНА, 2013р.

В. Курманська, «НЕМАЄ СИЛИ НІ НА ЩО ВЖЕ, КРІМ ЛЮБОВІ...»:

...Робота над переспівами з Емінеску, на мою думку, – це патріотичний подвиг О. Гончаренка, який доклав багато зусиль, щоб донести в повній красі геніальні твори великого світоча Молдови до свого народу...

...Справді, мало літератур можуть похвалитися такою силою блискучих переспівів, з таким винятковим хистом виконаних працею одного самобутнього майстра – поета О. Гончаренка. Нова книга – це дійсно звіт перед Україною і перед Молдовою...

Газета «Новий день», Мелітополь, УКРАЇНА, 2013р.

Д. Апетрі, «ПЕРЕСПІВИ ЗА ЕМІНЕСКУ»:

...Основною складовою переспівів Олега Гончаренка є постійне прагнення відтворення за першотвором трьох визначальних компонентів, притаманних оригіналові – сюжету, ідейної наснаженості та мелодійності...

...Але у першу чергу тішить те, що цей специфічний спосіб літературного діалогу виявився вдалим (на моє переконання) і здатним викликати інтерес у читача до геніальних творів Емінеску...

Газета «Література ші Арта», Кишинів, МОЛДОВА, 2013р.

О. Васишин, І. Фарина, «КРІЗЬ СЕРЦЕ ПРОРОСЛО КОРИННЯ ДОЛІ»:

...Вже з перших сторінок потрапляєш у вир переспівів, який не відпускає від себе. Не можуть не зачудувати знахідки інтерпретатора...

...Переклад (якщо він відповідає цьому значенню) має не тільки зберігати дух та настрій оригіналу, а й передавати світовідчуття переспівувача його творчими засобами. І не буде, вочевидь, перебільшенням твердження, що Олег Гончаренко на «відмінно» зробив усе...

Альманах «Курінь», Тернопіль, УКРАЇНА, 2013р.

5. Н. Зайдлер, «ДУШЕВНІ БОРГИ... МАТЕРИНСЬКОМУ ВСЕСВІТОВІ – ПРЕСВІТЛІЙ МОЛДОВІ»:

...Як бачимо, без перебільшення, аналізовані поезії можна назвати щирою сповіддю серця...

Збірник наукових праць «Перспективи розвитку наукових шукань в 21 столітті», Щецін, ПОЛЬЩА, 2013р.

Зрештою, маємо, окрім друкованих рецензій, ще й відгуки простих читачів. І вони теж однозначно схвальні щодо мого труду, і вони однозначно захоплені, щодо творчості Великого Румуна – Михая Емінеску і творчості інших переспіваних мною молдавських та румунських поетів.

Міжнародний центр Емінеску у Кишиневі нагородив мене Дипломом за цю роботу. А український журнал іншомовної літератури «Всесвіт» у своєму №9-10 за 2012 рік подав більше двадцяти сторінок моїх переспівів з Михая Емінеску.

Втім, я, звичайно, далекий від самозамилування. Той же Думітру Апетрі вказує у своїй рецензії на кілька «недопрацьовок» та неточностей...

Кажу відверто: «Жаль, що не мав такого друга, вчителя, літературного критика на стадії роботи над рукописом!» Але ж поліпшувати зроблене – у наших силах? Отже, звичайно, доопрацюю, поліпшу, довиграню. Надіюсь, на те у мене ще вистачить життєвого часу та життєвих сил.

Вважаю, що головну свою нагороду я уже отримав: мені, на мій погляд, вдалося підтвердити визначеність переспіву, як основної і єдино-можливої форми поетичного перекладу, а найголовніше – зробити свій маленький вклад у розвиток і посилення взаєморозуміння та взаємоповаги між нашими прекрасними співочими народами. Я отримав свою нагороду доброю посмішкою України і доброю посмішкою Молдови, і доброю посмішкою Румунії. А нещодавно став і членом Румунської міжнародної Академії міжкультурних взаємозв'язків при фундації Пауля Полідора. Так, я отримав свою нагороду людською довірою і тим, що сьогодні, перед вами, маю можливість сказати все те, що накопичилося на серці, і посміхнутися у відповідь Молдові, Румунії та Україні.

Погодьтеся, осмислюючи будь-що прочитане, кожен же з нас якраз і намагається ніби наміряти нову філософію, нову реальність на власну душу, тим прагнучи наблизитись до розуміння (чи хай навіть до елементарного бачення!) образу Себе на тлі буремного Всесвіту.

А якщо це «наближення», «намірювання», як у моєму випадку, доходить до реакції вникнення, до стадії закорінення?!

Тому-то, обираючи назву для своєї книжки, і завважив я правильнішим – уникнути усталеного у перекладачів символу «З Емінеску», вживши більш притаманний Синам та Учням, що йдуть слідом за великими попередниками,

символ «За Емінеску» з совісним додатком визначення мети походу – «до себе!», навіть закарбувавши те кредо у назві цієї книжки та в назві розділу зі своїми авторськими творами на молдавську тематику.

Український прозаїк Павло Автомонов в одному зі своїх романів колись написав: «Ідіть у житті за кращими, тоді і про вас скажуть, що ви – люди!»

Іду за Шевченком, Емінеску, Абаєм, Гете, Бьорнстом, Некрасовим, Петефі, Міцкевичем, Рембо та ще багатьма кращими синами роду людського до себе – до Людини! Іду і гукаю ближніх та дальніх своїх сучасників до знання, до розуміння, до світла – шукаю, за Христом, і кожний колосок, загублений у бур'янах. Двійко-трійко дурнів, здатних воювати із пам'ятниками завжди знайдеться в будь-якому суспільстві, хоча би тому, що руйнувати – розуму великого і не треба... Свою задачу бачу в тому, щоб меншало тих, хто схвалює їхні дії, і додавалося тих, хто твердо виступає проти.

Все більше довкола мене друзів, однодумців, просто хороших попутників... Іншої нагороди мені і не треба.

З нашої любові, з нашої щедрості, з нашої доброти – всі наші співи і всі наші переспіви. Всі наші співи і всі наші переспіви – нам на світле майбутнє і нам на велич. І хай сяють над кожним з нас вічно, осяваючи мудрістю та благовістом, непогасні зірки з Плеяди Всесвітньої Поезії!

Кальченко С.В.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЖАНРУ ФЕНТЕЗИ

Для сучасного фентезі тісними є межі, що визначили для нього його засновники, а практично всі класифікаційні критерії є досить умовними, оскільки, у переважній більшості, можуть бути застосовані лише для малих форм або творів, написаних «на продаж», оскільки «фени фендому» звикли до зарані відомих сюжетних ходів, зрозумілої системи «чорне-біле» тощо.

Разом із цим слід відзначити важливий аспект, який властивий практично для усіх творів даного жанру. Герой повинен виконати свою місію, чого б це йому не коштувало, але в той же час він не настільки детермінований, як персонаж міфологічних сказань і йому надається право вибору, що породжує суперечливі, живі людські образи. Герой фентезі прагне до свободи і незалежності, він бажає залежати тільки від своїх рішень, бравого коня і стали в піхвах і ця риса пов'язує фентезі зі світом лицарських романів. У цих жанрах найголовнішими якостями людини є честь і мужність. Справедливість же в фентезі хоч і цінується так само високо, як в лицарському романі, але от тільки не завжди здобуває перемогу. Фентезі дійсно зібрала в себе величезний пласт європейських літературних традицій і саме своєю традиційністю вона і сильна сьогодні. І фентезі зберігає свою чарівність тільки в разі слідування традиціям. Спроба осучаснити веде до виходу за межі жанру і, в результаті, ми отримуємо або містику, або жахи, але ніяк не те, що спочатку хотіли отримати.

Відчуття достовірності такого світу може виникнути у читача тільки опосередковано – через сприйняття описуваного світу персонажами. Для

героя фентезі описаний в творі світ безумовно реальний, а всі особливості цього світу визначають його дії. Тому для фентезі дуже важливо психологічно точне зображення характерів і стосунків між персонажами. У фентезі вище, ніж в традиційних жанрах фантастики, інтерес до внутрішнього світу героя.

Однією з проблем сучасного фентезі, як вітчизняного, так світового, є домінування «середніх» авторів, які роблять свій продукт, виходячи з потреб читача (в даному випадку споживача). Необхідно відмітити відверто ремісничий характер переважної більшості літературної продукції на фоні загальноосвітньої деградації та деформації смаків читача, що відповідним чином позначається на загальній ситуації в даній сфері. Певною мірою це нагадує процеси, як відбувалися у розвитку детективного жанру, що виник як різновид логічної гри із присмаком криміналу. Проте сучасні романи та оповідання характеризуються домінуванням «гри м'язів» над «грою розуму».

Для даного жанру питання яким має бути добрий фентезійний твір дотепер залишається відкритим. Відносна молодість цього літературного напрямку, активна жанрово-стилістична диверсифікація, традиції орієнтування на смаки масового споживача, – все це не найкращим чином впливає на загальний еталонний рівень літературної майстерності відповідних авторів. Проблема забезпечення художнього розвитку фентезійного жанру ускладнюється наявністю існуючих канонів та сюжетних схем, до яких читач звик та ототожнює їхню обов'язкову присутність із відношення твору до відповідного літературного напрямку.

Фентезі продовжує залишатися для багатьох засобом відчинити двері до країни фей Неверленду і сатирична складова для відповідної групи читачів, яких Г. Л. Олді визначають «фени для фендому», лише заважає відчувати необхідну атмосферу віртуальної казки для дорослих. Підтвердженням цьому є навіть виникнення нового напрямку у фентезі – «літературне РПГ», інформаційною основою якого є вже не культурна спадщина, а популярні комп'ютерні ігри.

Як бачимо, очікувати на високохудожню літературну продукцію в даному комерційному напрямку буде досить проблематично. Таким чином, функціонування вітчизняного фентезійного жанру на сучасному етапі характеризується низкою проблем, хоча і має потенційні перспективи для свого подальшого розвитку. З одного боку, відсутні практичні усі адміністративні заборони для друку літератури будь-якого жанрового напрямку, як на рівні тематичних видавництв, журналів, так і шляхом самофінансування.

Разом із цим постає проблема пріоритету грошової вигоди від швидкої фабрикації літературного продукту згідно вимогам «масового читача-споживача» над збереженням стандартів, що мають бути притаманні художньому твору. Виникає небезпека переходу великої кількості низькоякісних результатів діяльності авторів жанру фентезі у загальний занепад самого жанру, коли посередність стає спочатку нормою, а потім перетворюється на еталон.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьева Е. Жанр фэнтези: проблема классификации / Е. Афанасьева // Фантастика и технологии (памяти Станислава Лема). Сборник материалов Международной научной конференции 29–31 марта 2007 г. – Самара, 2009. – 251 с.
2. Валентинов А. Заметки об украинской фантастике /А. Валентинов, Д. Громов, О. Ладьженский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.fandom.ru/about_fan/valentinov_oldi_1.htm
3. Ковтун Е. Н. Поэтика необычайного: Художественные миры фантастики, волшебной сказки, утопии, притчи и мифа (На материале европейской литературы первой половины XX века) / Е. Н. Ковтун. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 308 с.

4. Ковтун Е. Н. Рождение фэнтези: трансформация посылки в российской фантастике конца XX столетия/ Е. Н. Ковтун // Словенска научна фантастика. Београд: Институт за књижевност и уметност, 2007. – С. 305-327.

5. Олди Г. Л. Фанты для фэна / Г. Л. Олди. – М.: Эксмо, 2008. – 384 с. – (Стрела Времени).

Камишова Т. М. Сиротіна К. В.
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

АВТОРСЬКЕ МОВЛЕННЯ У РОМАНІ Е. ХЕМІНГУЕЯ «ПРОЩАВАЙ, ЗБРОЄ!» ЯК РІЗНОВИД ОПОВІДНОЇ ТЕХНІКИ

Роман Е. Хемінгуея з промовистою назвою «Прощавай, зброє!» написаний для спроби осмислити справжню безглуздість всіх воєн. І хоча тут мова йде про цілком конкретну у великому протистоянні в історії XX століття – Першу світову війну, однак ті висновки і думки, до яких приходять головний герой твору, стосуються кожного збройного конфлікту, яких би розмірів він не набував. Сьогодні цей роман є особливо актуальним серед читачів у нашій країні.

Роман «Прощавай, зброє!» (1929) написаний на основі особистого досвіду письменника. У даному випадку це військовий досвід: служба в загоні Червоного Хреста на італо-австрійському фронті, тяжке поранення і перебування Хемінгуея в міланському госпіталі, бурхлива любов до медсестри Агнесу фон Куровські, яка принесла йому гіркоту і розчарування. Роман про війну, в якому війна показана жорстко і неприкрашено – з усією її кров'ю, брудом, плутаниною, фізичними стражданнями і непроглядним

страхом перед болем і смертю в душах людей. Ось чому авторське мовлення займає у романі значне місце і відіграє суттєву роль у викладенні сюжету твору.

Авторським мовленням на відміну від мовлення літературних персонажів чи дійових осіб (власне прямого мовлення) є текст, у якому автор безпосередньо характеризує зображувані події та відповідні образи. У більшості епічних та ліро-епічних творів авторське мовлення здійснюється від третьої особи, іноді – від першої [1].

Роман «Прощавай, зброе!» є неповторним у плані не тільки проблематики, а й оповідної техніки, яка заслуговує особливої уваги. Це лірична проза, де факти дійсності пропущені через призму сприйняття героя, дуже близького автору: не випадково розповідь ведеться від першої особи, що надає всьому зображеному достовірність безпосереднього свідництва і викликає у читача відчуття емоційної причетності.

Аналізуючи твір, потрібно уважно ставитися до сигналів змісту, розміщених в авторському мовленні, розподіл яких нерівномірний і залежить від композиційно-мовленнєвих форм, до яких належать роздум, опис та оповідь. Роздуми героя у досліджуваному романі тісно переплітаються з його світобаченням та виступають узагальненим представленням авторської точки зору.

Так, опис у романі, що досліджується, виконує функцію створення фону сюжетних подій. Дієслова в описах використовуються переважно у формі минулого часу, вказуючи на стан зображених об'єктів у момент спостереження за ними. До складу опису входить портрет та пейзаж. Серед використаних різних типів портретних описів індивідуальних більше, ніж групових. Стислі портретні описи переважають над розгорнутими. Замкнених описів портретів більше, ніж розосереджених і кількість статичних портретних описів збігається з кількістю динамічних.

Найпоширеніші елементи портретних описів включають: зображення статичних характеристик (рис обличчя), зображення особливостей характеру, віку, одягу, волосся, статури, зросту.

Автор роману використовує статичні та динамічні типи пейзажів. Найбільша кількість пейзажних описів аналізованого роману є статичними зображеннями природи. До найбільш уживаних елементів описів статичних пейзажів роману відносяться рельєфні елементи та матеріальні об'єкти; динамічних пейзажів – рельєфні елементи та явища природи. Найбільш притаманною функцією у статичних та динамічних пейзажних описах автора є ілюстративна функція [2].

Відповідно до об'єму описи охоплюють одне речення, частину абзацу, цілий абзац або цілий розділ. Найбільший об'єм авторського мовлення у романі займає оповідь, яка ведеться від першої особи та переривається описом пейзажу, описом інтер'єру, урбаністичним пейзажем, описом портрету чи психологічного стану людини.

Експресія в романі створюється автором з допомогою виразних засібів та стилістичних прийомів різних типів. Автор використовує такі фонетичні засоби стилістики як алітерацію та асонанс.

Широко використані виразні засоби синтаксису, що базуються на редукції вихідної моделі (називне речення, асиндетон); на експансії вихідної моделі (перерахування, повтор, полісиндетон та вставне речення); на порушенні традиційного порядку компонентів вихідної моделі (інверсія, відокремлення). Риторичне запитання широко використовується автором впродовж усього твору.

Безпомилково пізнаваний індивідуальний стиль Е. Хемінгуея – крайній лаконізм, часом навіть простота лексики, за якою ховаються емоційне багатство і складність твору. Цей стиль виражає принципову авторську позицію, яка в романі висловлена головним героєм.

Найхарактернішою естетичною особливістю роману слугує підтекст. Автор створив його різноманітними способами. Важливу роль при цьому

відіграють повтори. Головним же прийомом створення підтексту є лейтмотив. Особливо потужним ліричним зарядом володіє лейтмотив дощу. Він з'являється вже в першому розділі і проходить червоною ниткою через весь роман у зв'язку зі смертю. Цілий ряд військових епізодів відбувається на тлі дощу. Щоразу будь-чия смерть сполучається із дощем. Під дощем італійська жандармерія розстрілює своїх людей; під дощем лежать небіжчики; засуджений полковник «йшов під дощем, старий з непокритою головою ... Ми стояли під дощем, і нас по одному виводили на допит і на розстріл...» [3].

Саме лейтмотив дощу веде і змушує так виразно звучати центральній темі роману – темі ворожості життєвих обставин, крихкості людського щастя. Роман Е. Хемінгуея відточений і гранично економний в образотворчих засобах. Це проза майстра, віртуозна простота якої лише підкреслює складність його художнього світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авторське мовлення [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://onlyart.org.ua/dictionary-literary-terms/avtorske-movlennya/>
2. Шимон М.О. Особливості авторського мовлення в романі Е. Хемінгуея «Прощавай, зброє!» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/12756/1/Shimon.pdf>
3. Хемінгуей Е. Прощавай, зброє! [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=526>

Котлярова В.Ю.

Тертицька Ю.В.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ МОВИ ДИТЯЧОГО АНГЛІЙСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ

До особливостей мови творів дитячого англійського фольклору відносить наступні:

– архаїзми – лексичні та граматичні. У ранніх творах дитячого фольклору вони збереглися як ознаки того часу, коли ці вірші були створені, але в пізніших творах використовуються у спеціальних функціональних стилях. Багато архаїзмів стали належати поетичній лексиці.

До найпоширеніших лексичних архаїзмів відносяться: woe (sorrow), maid, maiden (girl), morn (morning), eve, (evening), naught (nothing), ere (before), oft (often) тощо.

З граматичних архаїзмів часто зустрічаються займенники 2 особи однини thou, thee, thy, thine та 2 особи множини ye, які не вживаються в сучасній англійській мові, а також форми дієслова 2 особи однини із закінченням –st: hast, dost та 3 особи однини із закінченням –th: hath, doth [1, с. 35].

Система англійського творення віршів істотно не відрізняється від української, але в межах віршованого рядка допускається скорочення складів, яке може диктуватися вимогами розміру: ne'er (never), o'er (over), 't (it). Характерна риса англійського віршотворення – так звана зорова рима (bone- none, harm –warm).

Дуже широко поширена алітерація.

У багатьох текстах зустрічається старовинна форма a-sailing (sailing), a- hunting (hunting).

Перед інфінітивом, який виражає обставину мети, у старих текстах зустрічається прийменник for: She went to the market her eggs for to sell.

У деяких випадках зберігаються особливості дієслівного керування, не властиві сучасній мові: to consider of it, the man in the wilderness asked of me [2, с. 10].

У стверджувальних реченнях можна зустріти допоміжне дієслово do: The north wind doth blow. До XVII таке вживання було звичайним у англійській мові; зараз же воно перетворилося на стилістичний прийом. Так само відсутність do в заперечних реченнях, властиве у свій час англійській мові, зараз служить засобом поетичної виразності та надає мовленню деякої урочистості.

В Nursery Rhymes зберігся прийом синтаксичної тавтології. Він полягає в тому, що будь-який член речення (здебільшого підмет), виражений іменником, повторюється ще раз у формі займенника: The Queen of Hearts she made some tarts. Стилістична функція цієї конструкції полягає в емоційному виділенні предмету мовлення, але у творах більш пізнього часу ця конструкція (так само, як і звороти з do) використовуються для того, щоб надати твору „смаку давнини” [3, с. 46].

Часто зустрічається особливий порядок слів, коли будь-який компонент речення ставиться в незвичайну для нього позицію, без зміни граматичного значення конструкції – прийом стилістичної інверсії : Down will come baby and cradle and all.

У деяких віршованих та прозаїчних творах, де діють діти, зустрічаються характерні для дитячого мовлення слова та звороти ‘cos (because), tummy (stomach) тощо, а також плутанина осіб та чисел у дієслова, неправильне утворення минулого часу – від усіх дієслів за типом слабких, утворення ступенів порівняння прикметників без слів more, most тощо [2, с. 23].

Нарешті, слід мати на увазі типові риси просторіччя, які використовуються в ряді текстів для мовленнєвої характеристики персонажів. Прийоми відтворення просторіччя, за традицією англійської літератури, зводяться до відтворення фонетичних та граматичних особливостей. Відтворюється специфіка вимови:

1) ненаголошені склади часто „ковтаються”: ‘stead (instead), ‘sept (except), afore (before).

2) Іноді опускається голосний у середині слова: fam’ly, s’pose.

3) Замість звука [ŋ] у закінченні –ing вимовляється [n]: talkin’, mornin’, runnin’.

4) Літера r часто переставляється purty (party).

5) Коротке [e] замінюється коротким [i:]: git (get).

6) замість звука [ju:] вимовляється [u:]: toon (tune), soot (suit).

7) Дзвінке [ð] часто змінюється [d], а глухе [θ] – на [t]: anoder (another).

8) Замість [v] вживається іноді [w]: wery (very), Weal (veal).

9) [h] на початку слова не вимовляється: ‘orse (horse), ‘enry (Henry).

Просторіччя має багато відхилень від літературної мови і в граматиці:

1) вживається подвійне заперечення, яке у XVII ст. було нормою літературної мови;

2) у дієсловах однина і множина не диференціюється: You was pups together; It aren’t all I’ve got (замість aren’t та isn’t може використовуватися форма ain’t);

3) that використовується як прислівник so: He was that stuck up; Not that bad;

4) об’єктний відмінок вживається замість називного: Her’s going home;

5) прикметники використовуються замість прислівників: It must be done quick;

б) форми минулого часу сильних дієслів утворюються з суфіксом слабких: *knowed, hurted, flewed*;

7) утворюються незвичайні вищі та найвищі ступені: *worser, littlier; worstest, littlest* (дві останні особливості властиві й дитячому мовленню) [4, с. 12].

Отже, фольклорні тексти, супроводжуючи дитину вже від колиски, є дуже різними за фонетичною, граматичною, лексичною складністю. Багато з них ніби навмисне вигадані для того, щоб дитина навчилася правильно вимовляти складні звуки та їх сполучення, засвоїла необхідні граматичні конструкції та набула необхідного запасу слів. А відображення в них традицій, зв'язок із традиційною календарною обрядністю найприродніше залучає дитину до кола звичних для її середовища форм спілкування, ігор, традиційних занять та свят.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуманникова Г.Р. Формирование первооснов нравственной культуры у младших школьников во внеурочной деятельности / Г.Р. Гуманникова: Дис... канд. пед. Наук:13.00.01. – К., 1995. – 212 с.

2. Ефимова Л.Г. Формирование нравственных качеств у подростков в процессе игровой деятельности во внеурочное время / Л.Г. Ефимова: Автореф. дис... канд. пед. наук:13.00.01. – К., 1991. – 17 с.

3. Іванчук М.Г. Психолого –педагогічні умови формування в молодших школярів моральних почуттів (у процесі навчання) / М.Г. Іванчук: Дис... канд.. псих. наук: 19.00.07. – К.,1993. – 137 с.

4. Кампова С. Від правильності виховання дітей залежить добробут усього народу / С. Кампова // Освіта України. – 2000. – №12. – 80 с.

Лісова О. О.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

КАТЕГОРІЯ ОБРАЗНОСТІ АНГЛОМОВНОГО ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Вчення образності художнього твору тісно пов'язане з його лінгвостилістичним дослідженням. Основними особливостями творів художньої літератури є загальна образність, змістовна багатоплановість (наявність підтексту), емоційність викладу. Особливість художнього тексту – цілісність твору як об'єкту сприйняття. Проблема образності в художньому тексті виникає, головню, внаслідок її широкого розуміння. Вивчаючи її, дослідники мають справу з використанням мовних фактів, по-перше, у зв'язку з літературним напрямом, жанром, стилем, типом і структурою твору; по-друге, з його прагматикою – тобто з якою метою він був створений письменником. Адекватне пояснення причин і мотивів авторського відбору і творчого використання мовних засобів, їхнього функціонування і призначення дає можливість глибше проникнути в художні надбання твору.

Образність та художність близькі, але не тотожні поняття [1, с. 44]. Образність – це мовно-стилістична категорія, і вона виникає тоді, коли у словах активізуються метафоричні значення. Художність – це категорія мовно-естетична. Вона пов'язана з уявленням про красу, про досконалість словесної форми і внутрішнього змісту художнього твору. Художній текст, як і мова взагалі, є системою, яка являє собою єдність взаємопов'язаних і взаємодоповнюваних елементів.

У лексиці знаходять окремі групи слів, які семантично пов'язані між собою або протиставлені один одному (синоніми, антоніми, парадигматичні ряди слів). Однак у мові художнього тексту багато зайвих засобів, що

суперечать поняттю “система”, оскільки у складі художнього тексту мовні засоби організовані відповідно до замислу автора, тематикою, жанром твору та ін. [4, с. 109].

Якщо головне завдання літературознавчого аналізу полягає у вивченні твору як факту культурно-історичної цінності і громадської думки, то лінгвостилістичне дослідження полягає у виявленні та поясненні індивідуально-авторського використання мовних засобів, у тому числі лексико-тематичних угруповань слів з метою створення художньої образності тексту. Стиль письменника передбачає наявність певної системи в доборі зображальних засобів мови, які дослідник повинен визначити й описати. На думку багатьох учених, вивчення мови письменника розпочинається із дослідження лексичного складу його творів. Словники мови письменника є одним із методів вивчення і відображення цієї системи в цілому та різних її рівнів [2, с. 6]. І тут дослідники неодмінно стикаються з проблемою загального та індивідуального в мові письменника.

Отже, аналізуючи мову художнього твору, першочергово постає питання про склад лексики, принципи її відбору і взаємодії лексичних одиниць між собою, а також з іншими мовними засобами – синтаксичними, морфологічними, фонетичними, ритмічними з метою створення естетично організованої системи. У художньому творі важливі як предметно-логічне значення слова, так і його художня тональність, коли буквальне значення слова "обростає" іншими новими смислами. Слова і вислови в художньому творі звернені не тільки до дійсності, але й до інших слів та висловів, що входять до складу того ж твору. В контексті всього твору слова і словосполучення, перебуваючи в тісному взаємозв'язку, набувають різноманітних смислових відтінків, які сприймаються у складній і глибокій перспективі цілого.

Сприйняття "додаткового" змісту, який складається із смислових нашарувань на слово і семантичних зрушень у ньому, дає змогу розкрити приховані параметри художнього твору і зрозуміти асоціативність думки

письменника у створенні кожного тропа або стилістичного засобу [5, с. 30]. Отож подальша і найважливіша роль слова в художньому тексті — створення образу. Єдності слова й образу в художньому творі присвячені численні праці відомих учених [3]. Поняття "словесний образ" і "літературний образ" неоднозначні. У словесному образі є певна системність в організації слів, у цій системі мовні одиниці поєднані своїми смисловими нашаруваннями і семантичними зрушеннями [5, с. 33]. Сказане означає лише одне: художній текст повинен бути наскрізь пройнятий глибинними внутрішніми зв'язками, які втілюють в собі як конкретний задум твору, так і основні погляди письменника на природу, історію, Всесвіт і людину [6, с. 116].

ЛІТЕРАТУРА

1. Іванюк Б.П. Метафора і літературний твір: структурно-типологічний, історико-типологічний та прагматичний аспекти дослідження: / Національна академія України. Інститут літератури ім. Т.Г. Шевченка. – К., 2009. – 132 с.
2. Карпова О.М. Словари языка писателей. – М.: Изд-во Моск. пед. ин-та, 1999. – 108 с.
3. Лихачев Д.С. К специфике художественного слова // Серия литературы и языка. – 1999. – Т. 38. – № 6. – С. 509-513.
4. Федоров А.В. Очерки общей и сопоставительной стилистики. – М.: Высшая школа, 1991. – 195 с.
5. Фролова К.П. Аналіз художнього твору. – К.: Рад.школа, 1995. – 175 с.
6. Шаталов С.Е. Художественный мир И.С. Тургенева. – М.: Наука, 1999. – 312 с.

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

АНТИВОЕННАЯ ТЕМА В РОМАНЕ Д. СТИЛ «MESSAGE FROM NAM»

Мировая литература 20-21 вв. часто обращается к антивоенной теме. Мир на рубеже тысячелетий стал настолько хрупким, отгремело две мировых войны, велись и до сих пор не прекращаются множество локальных войн, гибнут тысячи людей, беженцы покидают свои дома в поисках мирной жизни. И так происходит уже почти полтора столетия.

Многие писатели и поэты в своих произведениях стараются донести до своих читателей идею мира и добра, привлечь внимание к глобальной проблеме сохранения мира. Не осталась в стороне и известная своими бестселлерами американская писательница Даниэлла Стил (Danielle Steel). В ее творчестве своим драматизмом и антивоенной направленностью выделяется роман «Message from Nam» (1990).

Роман рассказывает о нелегкой судьбе молодой американской журналистки Пэкстон Эндрюс, которая в своей колонке в газете «Message from Nam» рассказывает о событиях, происходящих во время войны во Вьетнаме, о людях, которые там сражаются и просто выживают. Девушка пытается найти ответы на вопросы: Зачем эта война? Почему люди летят туда сражаться даже после окончания срока своего призыва? Почему вообще Соединенные Штаты ведут эту войну?

Отдельные критики, в частности, Ренни Кристофер (Renny Christopher), обвиняют Даниэлла Стил в некотором искажении фактов, неточностях в картографических данных [1]. Но ведь это же литературное произведение, а

не отчет. По нашему мнению, автор романа имеет право на несущественные неточности ради сохранения сюжетной линии.

Главная героиня романа Пэкстон Эндрюс потеряла двух любимых мужчин в этой войне и нашла еще одну свою настоящую любовь. Пэкстон еще со школьной скамьи следила за политическими событиями в США, она близко к сердцу приняла убийство президента Д.Ф.Кеннеди, чьи слова «The torch as been passed to a new generation» стали эпиграфом к роману. Молодежь в Соединенных Штатах Америки надеялась на новый курс правительства страны, на уничтожение расовой дискриминации, на скорое окончание войны во Вьетнаме (1964-1975 гг.), в которой гибли и калечились молодые люди. Убийство Кеннеди они восприняли как попытку вернуть историю вспять.

Пэкстон сама напросилась на работу корреспондента во Вьетнам после того, как там по нелепой случайности от руки соотечественника погиб ее жених Питер Уилсон. Девушка решила сама узнать, что же на самом деле происходит во Вьетнаме. Она даже не предполагала, на какой риск идет, но, тем не менее, хотела узнать правду и донести ее до людей. Во Вьетнаме она познакомилась и подружилась с талантливым журналистом, Ральфом Джонсоном, который во многом очень помог ей, но погиб при выполнении очередного журналистского задания.

Побывав во Вьетнаме, Пэкстон стала совсем по-другому смотреть на мир. Там она увидела страдания людей, искалеченные судьбы как американцев, так и местного населения. Вьетнамская гражданская жена Ральфа после его гибели покончила жизнь самоубийством, предварительно отравив и своих детей. Эта женщина, как и большинство ее соотечественников, понимала, что в Штатах ни ее, ни ее детей никогда не примут как полноправных членов общества. Пэкстон была вначале шокирована этим поступком, но потом поняла его правоту. Она написала об этом в своей колонке.

Во Вьетнаме Пэкстон встретила капитана «тоннельных крыс» Билла Куинна, который, как мог, пытался защитить своих подчиненных в этой

бессмысленной войне. Он и оставался во Вьетнаме, чтобы спасти как можно больше американских солдат и уничтожить побольше вьетнамских партизан, которые скрывались в тоннелях, устраивая там целые поселения с арсеналами оружия. Билл погиб в бою за несколько дней до своего отпуска в Штаты.

Третьей любовью Пэкстон был американец итальянского происхождения, сержант Тони Компобелло, который вначале обвинил Пэкстон в гибели Билла Куинна. Он утверждал, что Билл, влюбившись в Пэкстон, потерял бдительность. Тони стал машиной-убийцей на этой войне, особо не задумываясь над вопросом о целесообразности этой войны, он просто выполнял приказы командиров. И только узнав Пэкстон поближе, сердце его стало оттаивать. С помощью Пэкстон Тони наладил связь со своим маленьким сыном, с которым он давно не общался.

Пэкстон и сама спасла группу раненых американских солдат, когда они попали под обстрел вьетнамских снайперов, и погиб их радист. Девушка знала, что ее в шутку называют Delta Delta, она связалась по рации с командиром, назвавшись этим позывным, и попросила о помощи.

Пэкстон оставалась во Вьетнаме до самого окончания войны. Она видела, что

...the troops were getting angry. They were getting tired of the war, and there seemed to be more problems with insubordination to the officers [2, p. 364].

Американские солдаты устали от этой бессмысленной бойни, они хотели домой к своим семьям.

Девушку приглашали освещать в прессе мирные переговоры в Париже, которые так и не закончились миром. Пэкстон так и не нашла ответы на вопросы, которые у нее были до поездки во Вьетнам, но у нее, как и у многих ее соотечественников, появились совсем другие ценности в жизни.

Даниэлла Стил в своем романе показала, насколько страшна война, и как тяжело бороться за мир.

ЛИТЕРАТУРА

1. Christopher R. Fiction: The Romance of Viet Nam. – Режим доступа: http://www2.iath.virginia.edu/sixties/HTML_docs/Texts/Reviews/Christopher_Romance_VN.html
2. Steel D. Message from Nam / D.Steel. – Mackays of Chatman PLC, Chatman, Kent, 1990. – 392 p.

Пожарицька О.О.

Одеський національний

університет імені І. І. Мечникова

ВІДЕОГРА ЯК СИНТЕЗ ВЕРБАЛЬНИХ ТА НЕВЕРБАЛЬНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ДІЙ КОРИСТУВАЧА

У широкому філософському сенсі комунікація розглядається як соціальний процес, пов'язаний або із спілкуванням, обміном думками, відомостями, ідеями в усній формі тощо, або з передачею змісту від одного типу свідомості до іншої за допомогою знакових систем, що фіксують повідомлення.

Розглядаючи процес комунікації як сукупність форм інформаційного та енергетичного обміну між живими істотами, з необхідністю стикаємося з проблемою комунікації типу «людина – машина». У цій роботі ми свідомо обмежуємось розглядом тільки одного з аспектів зазначеної багатовимірної проблеми, а саме зосередимося на деяких питаннях квазі-спілкування людини з комп'ютером шляхом інтелектуальної відеогри.

Сьогодні комп'ютерна гра як специфічна форма людонаративу привертає увагу не тільки фахівців з цифрового програмування, але й психолінгвістів, комунікологів, філософів і літераторів, адже саме цей тип мовленнєвої та немовленнєвої взаємодії функціонує як ланка між природним

і машинним спілкуванням, людським та штучним інтелектом. Як відомо, комунікація полягає в обміні інформацією між людьми, яка викликає певну реакцію в партнера, що, в свою чергу, забезпечує інтерактивність даного роду міжособистісної мовної взаємодії та перцептивність акту спілкування (сприйняття партнерами один одного і встановлення на цій основі між ними взаєморозуміння [2, с. 4].

Отже, актуальність теми вбачаємо як в загальній спрямованості сучасної лінгвістики на вивчення проблем штучного і природного інтелекту, так і в наявності прикрих прогалин у дослідженні комп'ютерної гри як особливого типу мовленнєво-немовленнєвого спілкування. Метою нашої наукової розвідки є виявлення спільних рис і розбіжностей між вербальною презентацією детективної загадки у відомому друкованому романі Керолін Кін «Ненсі Дрю і фантом Венеції» (*Carolyn Keene, «Nancy Drew. Phantom of Venice»* [5]) та її поданням у його комп'ютерній версії, поданій у формі відеогри на той самий сюжет.

Свій науковий пошук ґрунтуємо на припущенні про існування спільної когнітивно-сюжетної платформи, що функціонує як стартовий базис для розгортання як сюжету, так і віртуальної комунікації між героями (у книзі) та гравцем і програмою (у грі). Неможна не зазначити близькість художньої дигітальної літератури до комп'ютерної гри. В обох цих видах комп'ютерної творчості дія розгортається нелінійно та мультимодусно. Проте, якщо цифрова література пропагує «свободу вибору» у межах авторського задуму, то гра дає геймеру можливість нової екзистенції. Згадуючи філософську концепцію Д.Льюїса, відзначимо, що у грі будь-яка можливість потенційно вірогідна у певному вимірі всесвіту [4, с. 65].

Дослідження відеоігор у різних аспектах їхнього функціонування розпочалося на початку 1990-х років. У лінгвістиці вивчення відеоігор загалом не виходило за межі нарратології, де всі культурні об'єкти презентації інформації розглядалися як своєрідні тексти. Отже, гра вивчалася як організований певним чином текст, ключову роль в якому відіграє

нарратив. Зауважимо, що світова література демонструє цілі періоди своєї історії, коли гра усвідомлювалася митцями як важливий компонент поезики: середньовіччя, ренесанс, бароко, романтизм, модернізм, постмодернізм. У зв'язку з цим вважаємо доцільним говорити про існування двох рівноправних течій в літературі: ігрової та неігрової. При цьому, літературознавці зараз все більш схильні вважати доцільним застосування терміну «ігровий стиль» стосовно індивідуального стилю письменника [2].

Об'єктом аналізу у даній роботі обрано гру-квест, що є, на нашу думку, комп'ютерним аналогом літературного жанру «детектив». Аби успішно пройти квест-гру, геймеру потрібно встановити та підтримувати заданим чином «зв'язок» із грою, «спілкуватися» з нею, отримувати підказки, ставити питання, давати відповіді та т.ін. Зазначимо, що «спілкування» з машиною (комп'ютером та програмою відеогри) у цьому випадку є безпосереднім, а уникнення його неможливе, хоча сам діалог між гравцем та віртуальним світом може бути як вербальним, так і невербальним.

Компаративний аналіз персонажних партій головної героїні (Ненсі Дрю) в романі і у відеогрі виявив розбіжності в об'ємі її комунікативного вкладу в інформаційному просторі твору, представленого у різних модусах. Якщо у комп'ютерній грі репліки Ненсі займають 67,2% від усієї вербальної складової відеогри. У книзі їхня доля складає лише 32,8% тексту. Крім того, у грі зафіксовано можливості девіації сюжету відповідно до типу мовленнєвої поведінки, обраного геймером, що ототожнює себе з Ненсі. Гравець не лише спостерігає за всім «з боку», а реалізує активні дії від першої особи. Локації у грі можна оглянути, обертаючись на 360 градусів. Вони виконані якісно, в 3D, досить яскраві та реалістичні [1], що уможлиблює та оптимізує реалізацію «ефекту занурення» у подану квазі-реальність вже на самому рівні чуттєвого сприйняття (зорового та часто слухового).

Таким чином, можна підвести початкові підсумки проведеного дослідження про девіантні шляхи презентації близької за змістом інформації

в різних медіях та типах спілкування. Так, у грі геймер, а разом з ним і героїня Ненсі, отримує більшу свободу вибору. Здебільшого це реалізується завдяки зворотному зв'язку Ненсі з іншими персонажами. Аналіз реплік Ненсі виявляє також наявність опцій варіювання у комунікативних стратегіях, що може обирати гравець. Отже, представлена у відеогрі комунікація стає нелінійною, характеризується властивістю до модифікації форми повідомлення, внаслідок чого задані автором роману, що було покладено за основу відеогри, межі тексту розширюються, а його сюжет також стає нелінійним, отримує ризомний характер «кінцівок» – розв'язок екзистенційного плану для головної героїні, які, проте, не впливають та не змінюють зміст головної загадки чи її частин та здебільшого вирішують долю самої Ненсі – чи дійде вона до розв'язки живою. Таке «балансування» на межі життя та смерті, типове для головної героїні, роль якої приміряв на себе геймер, сприяє накалу емоцій гравця, «провокує» його/її, кидаючи виклик вже не лише суто з боку «профільної» (головної) загадки, про яку йде мова, але потребує концентрації уваги на кожній окремій деталі поданої квазі-реальності, що можуть, на перший погляд, навіть не бути пов'язаними з основною загадкою. Така побудова сюжету відеогри має не лише провокаційний характер та тримає гравця у постійній напрузі, запалюючи його інтерес, а представляє собою фактично відвертий виклик автора – гравцеві. Дискусійним у даному випадку вважаємо наступне питання: чи можна розцінювати відеогру як чесне змагання автора з читачем, чи то є тільки ілюзія свободи? Окремий розгляд даної проблеми відносимо до перспектив представленої розвідки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гавра Д. Основы теории коммуникации / Д. Гавра. – Учебное пособие. Стандарт третьего поколения. – Спб: Питер, 2011. – 288 с.

2. Хейзинга Й. Homo Ludens; Статті по історії культури. / Пер., сост. и вступ. ст. Д.В. Сильвестрова; Комент. Д. Э. Харитоновича / Й. Хейзинга. – М.: Прогресс – Традиция, 1997. – 416 с.
3. Bogost Ian. Unit Operations: an Approach to Videogame Criticism / Ian Bogost. – MIT Press, 2006. – 135 p.
4. Lewis D. Logical Theory and Semantic Analysis Essays: Dedicated to STIG KANGER on His Fiftieth Birthday / D. Lewis. – [ed. by S.Stenlund]. – Springer Netherlands, 1974. – 222 p.
5. Keene Carolyn. Nancy Drew. Phantom of Venice / Carolyn Keene. – NY, 1995. – 160 p.

Просіна К.М.

Таврійський державний

агротехнологічний університет

(м. Мелітополь)

КОМІЧНЕ ТА ЗАСОБИ ЙОГО ВИРАЖЕННЯ

Категорія комічного, виникнувши ще за часів Стародавньої Греції, й досі привертає увагу дослідників своєю суперечливістю та постійною змінюваністю, підвладністю віянням часу. На сьогоднішній день, беручи до уваги численні дослідження, ми можемо впевнено зазначити, що однозначного визначення комічного не існує. Аристотель вбачав його сутність у протистоянні потворного та прекрасного, І. Кант – у контрасті між низьким та піднесеним, німецький письменник Жан Поль – у протидії безглузлого розсудливому. На основі цих визначень може скластися враження, що в основі комічного завжди вбачалося певне протиборство, суперництво між двома протилежними поняттями. Але це не так, природа комічного є набагато глибшою та складнішою.

Польський вчений, естетик Б. Дземідок [2, с. 11], наводить шість типологічних моделей комічного:

а) теорія негативної ознаки об'єкта висміювання, яка базується на баченні комічного Аристотелем [1, с. 112];

б) теорія деградації, яка була започаткована англійським психологом А. Беном;

в) теорія контрасту, основоположниками якої були Жан-Поль, І. Кант та Г. Спенсер;

г) теорія протиріччя, яку відстоювали А. Шопенгауер, Г. Гегель, Ф. Фішер та Н. Чернишевський;

г) теорія відхилення від норми німецького естетика К. Гросса, французького теоретика Е. Обуе та С. Мілітона Нахама;

д) теорія змішаного типу, у якій виступає не один, а декілька мотивів, які пояснюють сутність комічного. Представники цієї теорії – А. Бергсон, З. Фрейд, А. Луначарський.

Виходячи з цих положень, можна надати безліч визначень комічного. Проаналізувавши декілька з них, ми вирішили, що найбільш доцільно цей термін пояснюють В. Л. Петрушенко та його колеги. На думку цих українських вчених, категорія комічного – це «специфічна сфера естетичного досвіду, в якій на інтелектуально-ігровій основі здійснюється ... заперечення, викриття, засудження якогось фрагменту буденної дійсності (характеру, поведінки, претензії тощо), що претендує на щось вище, значне, ідеальне» [3].

Н. Гартман стверджує, що «комізм як такий майже не пов'язаний зі світоглядними питаннями» [4, с. 578], але, на наш погляд, це зовсім не так, адже категорія комічного відображає протиріччя дійсності з точки зору естетичного ідеалу. Тобто розуміння людиною комічного передбачає наявність у неї певного ідеалу, а, отже, і відповідного світогляду.

Основа комічного – сміх. Ще Аристотель у своїй відомій праці визначив смішне як певну помилку, що нікому не шкодить і не приносить

страждань [1, с. 154]. Нажаль, сьогодні із таким визначенням можна посперечатись, адже, наприклад, коли хтось через незграбність або надмірний поспіх падає, більшість з нас сміється, не замислюючись про те, чи не забилася ця людина. Можливо, така розбіжність у поглядах щодо того, що є смішним, а що – ні, зумовлена тим, що за часів Аристотеля панували гуманізм та антропоцентризм, до яких так прагнуть повернутися у наш час. Адже справжній сміх має бути гуманним та демократичним, він повинен стверджувати суспільні цінності та спростовувати все нелюдяне.

Існує декілька класифікацій сміху. Ми вважаємо найбільш доцільною класифікацію Є. М. Євніної, яку Б. Дземідок наводить у своїй праці [7, с. 93]. Є. М. Євніна виділяє чотири форми сміху, пов'язаного з комічним:

а) безглуздий сміх вільного від рефлексії примітивного сприйняття незвичних, вражаючих контрастів та дисонансів, що впливають в основному на інстинкти;

б) гумористичний сміх, схильний до роздумів і узагальнень, універсалізуючий. Виникає як результат розуміння неоднорідності світу та його контрастів;

в) сатиричний сміх, викривальний, оголюючий контрасти, менш узагальнюючий та філософський, аніж гумористичний, але більш активний та цілеспрямований;

г) тріумфальний сміх, що викликаний або подоланням протиріч, або усвідомленням невідворотного та близького їх подолання.

Смішне є ширшим поняттям, аніж комічне. Ю. Ю. Борев зазначає, що сміх не завжди є ознакою комічного. На його думку, «комічне – прекрасна сестра смішного» [3, с. 11]. Ми цілком із цим погоджуємося, адже комічне породжує соціально спрямований сміх, метою якого є викорінення одних явищ, негідних, низьких, та ствердження інших – світлих та піднесених, тобто – зміни людства на краще.

Та все ж, ці два поняття є доволі відносними, межа між ними досить тонка і багато у чому залежить від обставин. Явище, яке в певній ситуації

виступає як смішне, за інших обставин може бути комічним. Для цього воно повинне набути соціального звучання. Тобто, комічне – це смішне, що набуває гострого соціального значення.

Сфера застосування комічного є майже необмеженою. Відобразити цю естетичну категорію здатні майже усі види мистецтва. Немає комізму лише в архітектурі, яка, як зазначає А. А. Беляєв, позбавлена образних засобів, спрямованих на те, аби критикувати, висміювати [7, с. 134].

У літературі категорія комічного може реалізовуватися у великому розмаїтті форм. У своїй праці літературознавець Р. Т. Гром'як та його колеги визначають поняття, через які передається градація емоційного реагування на різні прояви комічного та які можуть формувати основу різних жанрових різновидів, стилістичних фігур та тропів: усмішка, жарт, іронія, чорний гумор, гротеск, сарказм, карикатура, інвектива [8, с. 359].

Звичайно, найкращі можливості для втілення комічного має комедія. До інших традиційно комічних жанрів належать гумореска, памфлет, фейлетон, фарс, а також сатиричні романи, повісті, оповідання.

Але, не дивлячись на розмаїття виявів, комічне – це завжди висміювання, яке має соціальне звучання. Адже саме через призму комічного легше всього зобразити вади суспільства у ще більш спотвореному, гіперболізованому вигляді, змушуючи людей відкрити очі на абсурдність деяких явищ та допомагаючи краще зрозуміти їх природу. Говорячи про комізм суспільних явищ, А. Бергсон наголошує, що «смішним буде будь-який образ, який наштовхне нас на думку про суспільство, котре перевдягається, про, так би мовити, суспільний маскарад» [2, с. 46]. Тобто одним із аспектів суспільства, які викликають найбільший комічний ефект, є його штучність, неприродність. Н. С. Ференц із цього приводу зазначає, що в основі комічного лежить «суперечність між змістом і формою» [6, с. 183].

Отже, дослідження комічного з точки зору естетики є дуже важливим, адже воно дає нам змогу дослідити явища, які лежать у його основі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аристотель. Риторика. Поэтика / Аристотель; [пер. с. древнегреч. О. П. Цыбенко]. – Москва: Лабиринт, 2000. – 224 с.
2. Бергсон А. Смѣх / Анрі Бергсон; [пер. з франц. Є. Єременка]. – Київ: Дух і Літера, 1994. – 168 с.
3. Борев. Ю. Комическое, или о том, как смех казнит несовершенство мира, очищает и обновляет человека и утверждает радость бытия / Юрий Борев. – Москва: Искусство, 1970. – 269 с.
4. Гартман Н. Эстетика / Н. Гартман; [пер. с нем. Т. С. Батищевой, А. В. Дерюгиной, Е. В. Касьяновой, М. К. Мамардашвили]. – Киев: Ника-Центр, 2004. – 639 с.
5. Дземидок Б. О комическом / Богдан Дземидок; [пер. с польск. С. Свяцкого]. – Москва: Прогресс, 1974. – 223 с.
6. Ференц Н. С. Теорія літератури і основи естетики: навч. Посібник / Н. С. Ференц. – Київ: Знання, 2014. – 511 с.
7. Эстетика: словарь / [под ред. А. А. Беляева и др.]. – Москва: Политиздат, 1989. – 447 с.
8. Nota Bene: літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів, В. І. Термеко. – Київ: Академія, 1997. – 752 с.

Прядко Ю.П.

Бердянський державний
педагогічний університет

**ОСОБЕННОСТИ РЕЦЕПЦИИ ТВОРЧЕСТВА С. ДОВЛАТОВА
АМЕРИКАНСКИМ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕМ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ
90-Х ГГ. XX В.**

Диалог между литературами, языками и эпохами помогает выявить общемировые закономерности развития национальных литератур и

особенности, составляющие их самобытность. В этом контексте изучения рецепции творчества русского писателя-эмигранта С. Довлатова американским литературоведением приобретает особое значение, поскольку анализ различных подходов и оценок инационального автора обеспечивает диалогический характер исследования и позволяет раскрыть новую грань межлитературной коммуникации. Этот вопрос был и остается актуальным для сравнительного литературоведения, стремящегося сегодня выйти за рамки текстуального восприятия литературы и пытающегося подчеркнуть определенные тенденции культурной и общественной жизни.

Сегодня литературное наследие С. Довлатова, привлекающее внимание не только многочисленной читательской аудитории, но и профессиональных критиков, ученых-литературоведов и историков литературы как у себя на родине, так и за рубежом, по праву занимает важное место в русской литературе XX века. Широкое признание творческого феномена писателя привело к его глубокому осмыслению, реализовавшемуся в многочисленных работах как украинских (Е. Киселёва, Н. Колошук), российских (Е. Баринова, М. Вашукова, И. Вейсман, Ю. Власова, О. Вознесенская, А. Воронцова-Маралина, А. Генис, Г. Доброзракова, К. Дочева, Е. Ласточкина, Ж. Мотыгина, Н. Орлова, А. Плотникова, Н. Погосян, А. Поливанов, И. Сухих, Ю. Федотова и мн. др.), так и зарубежных исследователей (М. Бурлацкая, Дж. Глэд, Д. Гелловэй, Дж. Джиллеспи, К. Кларк, Н. Пахомова, А. Прохоров, К. Л. Риан-Хэйс, Л. Сальмон, К. Хуберт, Е. Янг и др.).

Несмотря на активное освещение творческого наследия С. Довлатова в современном литературоведении, вопрос о характере восприятия и особенностей оценки его произведений зарубежными и, в частности, американскими исследователями, остается до сих пор не раскрытым. Российские и украинские ученые часто опираются на работы американских литературоведов, их интерпретации художественного мира С. Довлатова в контексте представленных ими тем, однако детально разработаны были лишь

отдельные аспекты научно-критической рецепции личности и творчества писателя.

Следовательно, актуальность темы статьи определяется отсутствием исследований, посвященных комплексному исследованию научной и критической рецепции личности и творчества С. Довлатова американскими литературоведами. Цель работы – проанализировать критические отзывы, рецензии, научные статьи и монографии, опубликованные во второй половине 90-х годов; определить основные направления исследования творчества писателя американскими учеными.

Проведенный анализ научно-критического материала показал, что благоприятные общественно-политические и исторические условия второй половины 1990-х гг.: падение “железного занавеса”, доступность русской литературы американскому читателю, прямые контакты российского и американского литературоведения и весомый вклад в этот процесс писателей “третьей волны эмиграции”, обмен накопленным за многие годы изолированности опытом – привели к качественным изменениям в рецепции творчества С. Довлатова в этот период.

Первой серьезной научной работой о С. Довлатове и его творчестве стала книга “Contemporary Russian Satire” (“Современная русская сатира”) [4] заслуженного профессора кафедры славянских языков и литературы университета Вирджиния (США) К. Л. Риан-Хэйс, опубликованная в 1995 году в издательстве “Cambridge University Press”. В контексте русской и европейской литературных традиций американская учёная детально исследует сатирические тексты пяти писателей-эмигрантов “третьей волны”: В. Войновича, С. Довлатова, В. Ерофеева, Ф. Искандера и Э. Лимонова. К. Л. Риан-Хэйс считает повесть С. Довлатова “Наши” одним из лучших проявлений современной русской сатиры. Учёная последовательно доказывает, что писатель выбрал жанр “семейной хроники” как объект пародии, позволивший ему на примере собственной семьи изобразить тяжёлую судьбу русской интеллигенции XX века. Работа К. Л. Риан-Хэйс

является первым серьёзным литературоведческим исследованием творчества С. Довлатова в Америке, которую отличают убедительный тон, чёткие аргументы и доказательства.

Образ имплицитного автора в произведениях С. Довлатова стал предметом исследования А. Прохорова (статья “The Case for The Implied Author in the Works of Sergei Dovlatov” (“Роль имплицитного автора в произведениях Сергея Довлатова”) (1997) [3]. Автор анализирует прозу писателя-эмигранта, используя основные постулаты постмодернизма. Рассматривая вопрос о довлатовском имплицитном авторе, А. Прохоров опирается на теорию российского литературоведа М Липовецкого, описывающего постмодернистское мировоззрение как хаос, “with which many contemporary Russian writers, among them Sergei Dovlatov, attempt in their texts to establish a dialogue” – “с которым многие современные русские писатели, среди которых и Сергей Довлатов, пытаются в своих текстах построить диалог” [3, с. 75].

А. Прохоров, вводя творчество С. Довлатова в постмодернистский дискурс, раскрывает вопрос о месте и роли имплицитного автора в произведениях писателя. По мнению учёного, не обладая никакими средствами коммуникации, он является своеобразным принципом, организующим все средства повествования, включая повествователя. А. Прохоров отмечает, что в произведениях С. Довлатова читатель всегда сталкивается с одним и тем же имплицитным автором, роль которого усиливается чёткой сюжетно-композиционной линией, сильной развязкой и иронией.

Американский профессор Д. Гелловэй в диссертации “The Prison Camp Theme in Russian Literature as Reworked by L. Razgon and S. Dovlatov” (“Трансформация лагерной темы в произведениях русских писателей Л. Разгона и С. Довлатова”) (1999) [2], рассматривая эволюцию “лагерной” темы в русской литературе выбирает в качестве объекта исследования произведения Л. Разгона и С. Довлатова. Главной заслугой

американского исследователя Д. Гелловэя является глубокий и детальный анализ структуры повести “Зона. Записки надзирателя”, что позволяет ему определить “Зону” как метатекст, вписав, таким образом, творчество С. Довлатова в постмодернистский дискурс. Учёный по достоинству оценивает вклад С. Довлатова в продолжение традиции “каторжной” прозы, акцентируя внимание на философском осмыслении автором трагедии лагерной жизни.

Проблеме трансформации “лагерной” темы в творчестве С. Довлатова посвящена диссертация американской исследовательницы М. Бурлацкой – “Soviet Prison-Camp Literature: The Structure of Confinement” (“Советская лагерная проза: Система наказания”) (1999) [1]. Рассматривая русскую “каторжную” прозу (Г. Владимов, С. Довлатов, В. Шаламов), учёная отмечает влияние лагерного опыта на произведения названных прозаиков, что нашло отражение в утверждаемых ими этических ценностях. М. Бурлацкая называет главной инновацией С. Довлатова изображение трагической стороны “лагерной” жизни, а не будней, похожих друг на друга. Довлатовский литературный метод, по утверждению М. Бурлацкой, берёт своё начало в “лагерной” эстетике, при этом прозаик дистанцирует себя от реальности, о которой пишет, устраняет разницу между жертвами и палачами, лагерем и остальным миром, и первым среди писателей, разрабатывающих данную тему, привносит в “каторжную” литературу юмор как структуроорганизующий компонент произведения.

Подводя итоги, можно сказать, что в рецепции личности и творчества С. Довлатова второй половины 90-х годов XX в. наблюдается определённая динамика: появляется ряд научных статей, диссертаций и монография, отличающиеся глубиной исследования прозы русского писателя и его творческой манеры. Несмотря на свою немногочисленность, данные работы могут существенно пополнить современное довлатоведение.

Ценность данных исследований, на наш взгляд, заключается в определении новаторства писателя в жанре “каторжной” прозы

(М. Бурлацкая); определении повести “Зона. Записки надзирателя” как метатекста (Д. Гелловэй), что позволило ввести С. Довлатова в постмодернистский контекст; изучении довлатовского имплицитного автора (А. Прохоров, К. Л. Риан-Хэйс); рассмотрении довлатовского нарратива, особенностей сатиры и юмора писателя (Дж. Глэд, К. Л. Риан-Хэйс).

Ученые определили точки соприкосновения творчества С. Довлатова как с русскими (А. Пушкин, Н. Гоголь, А. Чехов, М. Зощенко, В. Шаламов, А. Солженицын, А. Синявский, Ю. Трифонов, Т. Кибиров), так и американскими писателями (Дж. Д. Сэлинджер, У. Фолкнер, Э. Хемингуэй). Однако проблема типологии глубокого научного обоснования не получила. Остались без внимания и многие другие аспекты довлатовской прозы: жанровое своеобразие, механизмы юмора и сатиры, интертекстуальность, типология образов и мн. др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bourlatskaya M. Soviet Prison-Camp literature: The Structure of Confinement: Ph.D. Dissertation / Maria Bourlatskaya. – University of Pennsylvania, 1999. – 193 p.
2. Galloway David James The prison camp theme in Russian literature as reworked by Lev Razgon and Sergei Dovlatov: Ph.D. Dissertation / David James Galloway. – Cornell University, 1999. – 188 p.
3. Prokhorov A. The Case for the Implied Author in the Works of Sergei Dovlatov / Alexander Prokhorov // Graduate Essays on Slavic Languages and Literatures. – Vol. 10. – 1997. – P. 75-80.
4. Ryan-Hayes Karen L. Contemporary Russian Satire / Karen L. Ryan-Hayes. – Cambridge University Press, 1995. – 290 p.

Степаненко О. О.
ДВНЗ «Одеське морехідне училище
рибної промисловості ім. О. Соляника»

ХУДОЖНІЙ ЖАНР ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ ЯК ОСОБЛИВА ФОРМА КОДУВАННЯ ІНФОРМАЦІЇ

Наступну роботу присвячено розгляду проблеми вербальної об'єктивації жанру у художньому творі. Перші спроби виокремлення певних літературних жанрів було зроблено ще у стародавній Греції Платоном й Аристотелем. Однак, тільки І. Кант підійшов впритул до цілісної класифікації видів мистецтва, розглядаючи їх у суто теоретичному ракурсі. У свою чергу, Г. Гегель намагався систематизувати взаємозв'язки різних видів мистецтв, виходячи зі співвідношення їхнього змісту і форми [10]. На сучасному етапі художня література вже існує як окремий вид мистецтва та традиційно поділяється на так звані роди і жанри. Поняття жанру до цього часу не має чіткої дефініції та ще дискутується, що пояснюється багатогранністю літератури та її стилістичною своєрідністю.

Актуальність теми дослідження вбачаємо в гносеологічній необхідності конкретизації поняття «жанрова своєрідність твору» в аспекті взаємозв'язку мови – мислення – мовлення, що уможливорює специфіку знакового кодування змісту у художньому творі.

Метою проведеного дослідження є виявлення типових сюжетно-вербальних ознак, притаманних жанру англомовного детективного твору. Матеріалом дослідження обрано оригінальні англомовні детективні романи, загальним обсягом 8000 зразків.

Жанр (фр. Genre – рід, вид) за визначенням, словника іноземних слів, це – історично сформований внутрішній розподіл, що притаманний усім видам мистецтва. Це поняття узагальнює риси, типові для певної групи творів даної епохи, нації чи світового мистецтва взагалі [7]. Тлумачний

словник С. І. Ожегова визначає жанр як «манеру, стиль або вид художнього твору, що характеризується тими чи іншими сюжетними і стилістичними ознаками» [8]. Т. Ф. Єфремова окреслює жанр художнього твору як «різновид, що визначається особливим, тільки йому властивими сюжетними і стилістичними ознаками» [2]. Більшість літературознавців також визнають сюжетно-тематичний підрозділ жанрів, що відрізняє їх від поняття художнього стилю [1, 3, 4, 5].

Відомий дослідник історії естетики О. Ф. Лосєв визначає останній як «принцип конструювання всього потенціалу художнього твору на основі тих чи інших конструктивних і позахудожніх детермінантів та їх первинних моделей, які відчуваються як іммонентні художні структури твору» [6, с. 243]. Художній стиль передбачає використання в художньому творі певних фігур, що забезпечують системну єдність всіх елементів. (Види і жанри мистецтва) Усі дослідники літератури, так чи інакше, сходяться на думці, що поняття *жанр* об'єднує твори певної тематики з особливим типом побудови сюжету.

Масова література зазвичай розглядається як комерційний продукт масової культури, з одного боку, а також як форму існування і спосіб функціонування дискурсу того чи іншого жанру в сфері масової комунікації, – з іншого. Уналежлюючи детективний жанр до масової літератури, необхідно визнати, що він охоплює твори, що описують процес розслідування загадкових подій з метою розкриття таємниці. При цьому, таємниця - це зазвичай скоєний злочин. Однак, існують детективні твори, в яких злочин як такий не є присутнім. Наприклад, розповідь К. Дойля «Людина з розсіченою губою» (Adventure 6. The man with the twisted lip. C. Doyle). Звідси зрозуміло, що базовою сюжетно-утворюючою ознакою детективного жанру є наявність злочину, а загадка, яка розкривається за допомогою об'єднаних ментальних зусиль сищика і читача.

Аналіз оригінальних детективних творів показує, що жанр детективу поєднує в собі два досить протилежних принципи: логічну загадку і

рутинний життєпис. Проте, такі визначення, на нашу думку, не відображають всієї літературної специфіки детективного жанру. За нашими спостереженнями, існує ціла низка творів, що містять в основі свого сюжету детективну інтригу, але, по суті, не являються детективними романами (наприклад Ф. Барнс «Артур и Джордж»). У своєму дослідженні ми більш схилиємося до визначення жанру «детектив», як це сформульовано відомим болгарським письменником Б. Райновим. Він окреслює детектив як «тільки такий твір, в якому злочин розглядається не епізодично, а як його головна тема, якої дотримуються і з якою, так чи інакше, пов'язані усі конфлікти, драми і події, введені автором у твір» [9, с. 117].

Проведений аналіз вербальних ознак жанрової своєрідності детективного роману продемонстрував зростання (порівняно з творами інших жанрів) питомої ваги інтеррогативних конструкцій у персонажному діалозі. Підсумовуючи отримані дані можна зробити висновок, що саме інтеррогатив є жанроутворюючою ознакою детективного твору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гром'як Р. Літературознавчий словник-довідник / Роман Гром'як. – Київ: Академія, 2007. – 753 с.
2. Ефремова Т. Ф. Новий словарь русского языка. Толково-образовательный / Т. Ф. Ефремова. – М.: Рус. яз., 2000. – в 2 т. – 1209 с.
3. Іванюк Б. П. Жанрологічний словник: Лірика / Б. П. Іванюк. – Чернівці: Рута, 2001. – 92 с.
4. Копистянська Н. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства / Копистянська Н. – Львів: ПАІС, 2005. – 368 с.
5. Кушнірова Т. В. Жанр як структурна категорія сучасного літературознавства / Т. В. Кушнірова // Наукові записки ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. – Харків: ППВ «Нове слово», 2010. – Випуск 1(61). – Ч. 2. – С. 168-175.

6. Лосев А. Ф. Эстетика возрождения / А. Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1978. – 623 с.
7. Морозов С. М. Словник іншомовних слів / С. М. Морозов, Шкарапута Л. М. – Київ: Наукова думка, 2000. – 683 с.
8. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: АСТ, 2018. – 1360 с.
9. Райнов Б. Черный роман / Б. Райнов. – М., 1975. – 288 с.
10. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФА – М., 1997. – 516 с.

Стеценко К.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ХРИСТИЯНСЬКИЙ РОМАНІСТ НІКОЛАС ЧАРЛЬЗ СПАРКС

Ніколас Чарльз Спаркс (*Nicholas Charles Sparks*) – американський письменник-романіст, автор бестселерів на теми любові, християнських цінностей та моральних орієнтирів. Він народився у місті Омаха, штат Небраска, США. Під час занять у вищому навчальному закладі Ніколас склав перший літературний твір, під назвою «Плин» (*The Passing*). Ця книга не була видана. У 1989 р. з-під його пера вийшов роман «Королівські вбивці» (*The Royal Murders*), він теж не був надрукований.

Після завершення занять в університеті Н. Ч. Спаркс вирішив опублікувати свою книгу «Королівські вбивці». Він пропонував її до друку в різних видавництвах, але бажаючих опублікувати роман нікому не відомого письменника-початківця в той час не знайшлося [3, с. 2].

У 1994 р. за шестимісячний період, Н. Ч. Спаркс написав свою першу новелу, що знайшла свій шлях до публікації – «Щоденник пам'яті» (*The Notebook*). Через два роки цей твір молодого письменника потрапив до рук літературного агента Терези Парк. Її зусиллями книга була продана одному з великих видавництв за мільйон доларів. Новела була опублікована восени 1996 р. і зайняла верхню позицію в рейтингу «New York Times» поміж бестселерів за перший тиждень продажів. У творі йдеться про ліричні взаємини найпростіших жителів США Елі і Ноя. Після видання цієї книги Ніколас Чарльз Спаркс придбав славу одного з найвідоміших письменників Америки.

Через два роки вийшов друком другий роман автора «Послання в пляшці» (*Message in a Bottle*), на створення якого його надихнула любов власних батьків. Через рік режисер Луїс Мандоки створив екранізацію роману Н.Ч. Спаркса. Слідом за другою книгою Н.Ч. Спаркса пішли романи «Пам'ятна прогулянка» (*A Walk to Remember*) і «Порятунок» (*The Rescue*). На рубежі століть ім'я Н.Ч. Спаркса очолило список кращих письменників року за версією журналу «People Magazine».

У 2001 р. з-під пера романіста з'явився черговий шедевр «Крутий поворот» (*A Bend in the Road*), через рік був виданий роман «Ночі в Роданті» (*Nights in Rodanthe*).

Через рік Ніколас Чарльз Спаркс випустив нову книгу «Ангел-охоронець» (*The Guardian*), в якій поєднав любовну та детективну історію. У наступному творі «Весілля» (*The Wedding*) Н.Ч. Спаркс приділив увагу проблемі згасання любові через кілька років спільного життя. Через рік світ побачила книга «Три тижні з моїм братом» (*Three Weeks with my Brother*).

У 2004 р. режисер Нік Кассаветіс розпочав зйомки фільму за першим романом письменника «Щоденник пам'яті», про любов молодих героїв Ноя і Еллі. У 2005 р. письменник випустив два нові романи – «Дійсно віруючий» (*True Believer*) і «На перший погляд» (*At First Sight*). Через рік вийшла

друком нова робота – «Любий Джон» (*Dear John*) про розбиті почуття молодої людини, яка зневірилась в існуванні взаємного кохання.

У 2007 р. на прилавках книжкових магазинів з'являється видання «Вибір» (*The Choice*), про життя закоренілого холостяка, якого влаштовує життя без сім'ї і рідних. У 2008 виходить у світ книга «Щасливчик» (*The Lucky One*). В цьому ж році режисер Джордж С. Вульф приступає до роботи над драмою «Ночі в Роданті». Фільм зайняв друге місце прокату в перші дні показу в кінотеатрах [2, с. 4].

У 2009 р. Н. Ч. Спаркс створює черговий роман «Остання пісня» (*The Last Song*), який через рік був екранізований режисером Джулі Енн Робінсон. У новому творі письменник знову піднімає хвилюючу тему взаємини батьків і дітей, кохання і невиліковних хвороб. З 2010 р. один за одним виходять книги Ніколаса Чарльза Спаркса «Тиха гавань» (*Safe Haven*) і «Краще в мені» (*The Best of Me*). У 2012 р. з'являється чергова екранізація драми «Щасливчик» режисера Скотта Хікса.

Роман 2013 р. випуску «Найдовша подорож» (*The Longest Ride*) використовує режисер Джордж Тілман для створення однойменного фільму про кохання двох жокеїв – Люка Коллінза і Софії Данко. У жовтні 2015 р. в продаж потрапляє дев'ятнадцятий роман автора – «Поглянь на мене» (*See Me*). У 2017р. був опублікований роман (*Two by Two*).

Романи Н. Ч. Спаркса видаються на 45 мовах світу. Всього продано близько 100 мільйонів екземплярів книг письменника, багато з яких розбираються на цитати.

Його твори не про любов, а про вміння кохати. Про те, на що повинен зважуватися кожен із нас, щоб не відмовлятися від власних цілей, про мрії і вміння мріяти навіть у найважчі часи: «Потрібна була неабияка сила волі, щоб залишитися собою, і Ноа мав її. Цей світ належав робітникам, а не поетам, тому мало хто розумів Ноа. Америка набирала обертів і швидко розвивалася (...) і люди рвалися вперед, залишаючи позаду жахіття війни. Еллі їх розуміла, але цей поспіх нагадував їй про Лона – усі пішли назустріч

великим заробіткам та довгому робочому дню, нехтуючи речами, які роблять світ прекрасним» [1, с. 113].

Майже всі твори Н. Спаркса розкривають проблему дітей і батьків, проблему кохання між різними соціальними верствами суспільства. Його твори про помилки и про істину віру в те, що все ще можна виправити.

Таким чином, твори Н.С. Спаркса є наочним зразком втілення християнських цінностей у літературі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ніколас Спаркс. Записник. Сторінки нашого кохання. – Харків: Віват, 2016. – 224 с.
2. Nicholas Sparks. – Режим доступу: <http://nicholassparks.com>
3. 24 СМІ. – Режим доступу: <https://24smi.org/celebrity/5104-nikolas-sparks.html>

Фесенко Є.В.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ІНТЕРМЕДІАЛЬНІСТЬ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ ПРОЗИ

Теорія інтермедіальності стає однією з центральних у сучасній філологічній, філософській та культурологічній науці.

Враховуючи структурно-семіотичні та постструктуралістські уявлення про мистецтво та культуру як знакових (Ю. Лотман), «медіа» (І. Ільїн) систем, інтермедіальність є новим етапом осмислення проблеми «взаємодії мистецтв». Як зауважує І. Борисова, інтермедіальна взаємодія на відміну від

синтезу мистецтв акцентує увагу на «інтертекстуальних» зв'язках музики, образотворчого мистецтва та літератури, що вступають у відносини тексту та «претексту» у межах поліхудожнього твору. Мистецтва, що контактують, в інтермедіальному дискурсі функціонально та семантично нерівні: претексти зумовлюють, але не породжують значення основного тексту. Самий же текст в іносеміотичному претексті прагне виявити щось інше, «відсутнє у ньому самому», внаслідок чого відбувається ускладнення та «помноження» інтерпретаційних значень [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 11].

Інтермедіальність у літературі тісно пов'язана з поняттям екфрази.

Екфраза у сучасній науці є предметом багатьох дискусій та викликає пильну увагу як у теоретичному, так і в історико-літературному аспекті.

Сучасними літературознавцями екфраза визначається як словесний опис предмету візуального мистецтва (Т. Автухович, Н. Бочкарьова, Н. Брагінська, Л. Геллер, Л. Генералюк, А. Гродецька, О. Яценко та ін.), живописна ремінісценція (О. Графова), елемент стилю (С. Звонова), вербальний переказ картин (О. Пономарева), вербальна репрезентація живопису (О. Постнова), формальний опис (Ф. Д'Анжело).

В останні роки збільшується кількість робіт, що присвячено проблемі екфрази музики, живопису, архітектури, скульптури тощо.

У сучасній німецькій та українській літературі екфраза широко представлена в романі Інґрід Нолль «Röslein rot» та в романі у новелах Марії Вайно «Теплий двір, або Рапсодія струнного квартету» у всьому різноманітті екфрастичних описів, що відрізняються за об'ємом представленої інформації, за специфікою візуального або музичного джерела дійсно існуючих живописних або музичних об'єктів.

У своєму романі М. Вайно вільно оперує музичними термінами та вміло характеризує музичні твори, згадувані у тексті новел. Музика стає фоном її роздумів та джерелом натхнення для створення образів її творів.

На рівні найменування ілюзія присутності музики у прозаїчному тексті створюється, як і у випадку з іншими видами мистецтва, за рахунок

використання музичної термінології (тут варто наголосити на поданому на початку роману словничку музичних термінів), згадування імен видатних композиторів та назв їх творів, а також цитування вербальної складної пісні. Більшість змісту висловлювань закодовано у музичних образах або алюзіях, що вимагає від читача більш глибокого, ускладненого прочитання.

Будучи акумулятором культурної пам'яті та помітно розширюючи семантичне поле роману, екфрази у творі Інґрід Нолль виконують характерологічну (тобто слугують засобом створення образів-персонажів) та метаописову (виражає погляди автора та героїв не тільки на той чи інший візуальний артефакт, але й на мистецтво як таке) функції.

Часто І. Нолль надає характеристику мистецтва епохи Бароко, виражає своє ставлення до того чи іншого візуального артефакту.

Варто зазначити, що інтермедіальні алюзії творів інших мистецтв слугують створенню атмосфери таємниці та недовомленості, є засобом втілення художнього задуму твору, роблячи оповідання динамічним, експресивним та емоційним. Крім того, твори інших мистецтв (музичних та візуальних) у романах видають інформацію про героїв (про його смаки, настрої, вразливість, обізнаність, особливості та ін.), вони виконують функцію моделюючого навантаження та інтерпретують для читача навколишній світ і ситуацію головних героїв.

Екфраза для Інґрід Нолль та Марії Вайно – це не тільки прийом техніки оповіді, але й джерело філософських, естетичних принципів створення літературного твору, це засіб своєрідної інтелектуальної гри з читачем. Виступаючи як структурно-семантична одиниця тексту, екфраза стає способом його організації, відіграє важливу роль у створенні образів персонажів, художнього простору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Автухович Т.Е. Функции экфрасиса в романе Ф. Эмина «Непостоянная фортуна, или Похождение Мирамонда» / Т.Е. Автухович //

Проблемы изучения русской литературы XVIII века : межвуз. сб. науч. трудов. – Вып. 15. – СПб; Самара: ООО «Издательство «АсГард», 2011. – С. 232-239.

2. Бочкарева Н.С. Экфрастический дискурс в романе Трейси Шевалье «Дева в голубом» / Н.С. Бочкарева, И.И. Гасумова // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2011. – Вып. 1 (13). – С. 96-106.

3. Брагинская Н.В. Экфрасис как тип текста (К проблеме структурной классификации) / Н.В. Брагинская // Славянское и балканское языкознание: Карпато-восточнославянские параллели. Структура текста. – М.: Наука, 1977. – С. 259-183.

4. Геллер Л. Воскрешение понятия, или Слово об экфрасисе // Экфрасис в русской литературе: труды Лозаннского симпозиума / под. ред. Л. Геллера. – М.: МИК, 2002. – С. 5-22.

5. Генералюк Л. Універсалізм Шевченка : Взаємодія літератури та мистецтва. – К.: Наук. думка, 2008. – 544 с.

6. Літературознавча енциклопедія: у 2-х т. / авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – Т.1. – 2007. – 608 с.

7. Постнова Е.А. Экфрасис в творчестве В.А. Каверина 1960-1970-х гг. / Е.А. Постнова: автореф. ... канд. филол. наук: 10.01.01 – русская литература; Перм. гос. ун-т. – Пермь, 2012. – 18 с.

8. Рубинс М. Пластическая радость красоты. Экфрасис в творчестве акмеистов и европейская традиция / М. Рубинс. – СПб.: Аккад. проект, 2003. – 354 с.

9. Яценко Е.В. Образы визуальных искусств в творчестве Джона Фаулза (на материале романа «Волхв»): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03 – «Литература народов стран зарубежья» / Е.В. Яценко. – М., 2006. – 32 с.

10. D'Angelo F. The Rhetoric of Ekphrasis / F. D'Angelo // A Journal of Composition Theory. – 1998. – № 18(3). – P. 439-447.

Чорна К.А.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВИРАЖАЛЬНИХ ЗАСОБІВ МОВИ В ПОРТРЕТНОМУ ОПИСІ

Предметом вивчення в статті є особливості застосування виражальних засобів мови в композиційно-мовленнєвій формі портретного опису в романі Дж. Голсуорсі «Власник». У результаті лінгвостилістичного аналізу фрагментів опису зовнішності літературних героїв з'ясовано кількісні та якісні параметри використання письменником тропів для створення художньо-образної характеристики зовнішнього вигляду персонажів у першій частині трилогії «Сага про Форсайтів».

Композиційно-мовленнєві форми опису є невід'ємними частинами змістової організації художньої оповіді. За їх допомогою письменники створюють портретизацію літературних героїв і змальовують місце дії, транслюючи в таких фрагментах тексту власне ставлення до зображуваних подій та осіб. Опис сприяє кращій візуалізації в читацькій уяві зовнішності персонажів, середовища та оточення твору та наближають художню реальність до дійсності. Портретний опис є одним з важливих параметрів створення цілісного образу персонажа, тому в мовознавчому плані видається цікавим аналіз мовних засобів, які застосовують письменники для представлення їх яскравих і незабутніх образів.

Актуальність роботи визначається тим, що вона пов'язана з сучасним напрямом наукових пошуків у мовознавстві – антропоцентричним, одним з аспектів якого є дослідження комунікативно-прагматичних характеристик тексту та особливостей вживання мовних одиниць у тексті з метою визначення їх ролі в створенні прагматичної настанови художньої оповіді.

Зв'язок авторського доробку з важливими науковими та практичними завданнями полягає в подальшому розвитку і поглибленню теоретичних і практичних вимірів лінгвістики тексту, а саме у вивченні специфіки функціонування, призначення та значимості виражальних засобів мови в композиційно-мовленнєвих формах опису.

Використання мовних одиниць у композиційно-мовленнєвій формі портретного опису (далі – ПО) уже неодноразово привертало увагу науковців. Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволив виявити, що на матеріалі англійської мови мовностилістичні особливості створення ПО персонажів вивчалися в ряді наукових праць [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Так, С. Ю. Селезньова, провівши дослідження на матеріалі романів і оповідань англійських і американських письменників 19 і 20 ст. встановила, що у формуванні ПО персонажа беруть участь три групи лінгво-когнітивних засобів

(механізмів): 1) стилістичні засоби, 2) деталізація, 3) метафорична концептуалізація. Стилiстичні засоби можуть самостійно сформувати зорове враження (портрет персонажа) без участі інших механізмів. Найбільш активно вживаються метафора, (метафоричний) епітет, образне порівняння, а також лексичний і семантичний повтори. Механізм деталізації, який припускає згадку й опис різних деталей зовнішності персонажа, може також функціонувати як єдиний засіб конструювання зорового враження від опису зовнішності, але частіше всього перетинається і взаємодіє зі стилістичними засобами.

А механізм метафоричної концептуалізації не виступає як самостійний, але виконує роль когнітивної основи, на яку обов'язково «налаштовуються» стилістичні засоби і деталізація [7, с. 184-185].

Т. С. Борисова, вивчаючи застосування лінгвостилістичних засобів у створенні стереотипного образу персонажа в англomовній пригодницькій прозі, виявила, що автори найчастіше використовують кваліфікативні мовні одиниці (прикметники та прислівники), а також позитивно і негативно

заряджені епітети, порівняння та метафори для характеристики різних персонажів [2, с. 16-17].

У дослідженні О. А. Малетіної здійснено комплексний аналіз мовностилістичних особливостей портрета на матеріалі творів Т. Драйзера та виявлено, що такі художні засоби як – алюзія, літота, порівняння, повтори, паралельні конструкції і метафора найчастіше використовувалися письменником для створення характероцентричних портретів персонажів [3, с. 17-18].

Розглянувши особливості портретних описів у романі англо-американської письменниці Ф. Г. Бернет «Таємний сад», написаного на початку 20ст., Н. Рашкі приходить до висновку, що «авторка переважно використовує порівняння з метою створення яскравих характеристик героїв» [6, с. 178].

Про схильність англійської та американської літератури на початку 20 ст. до метафоричних концептів, як до природної характеристики говориться в дослідженні Е. Ананьян [1, с. 10]. Н. М. Гладиш, Л. М. Грижак.

Утім О. В. Омецинська, проаналізувавши портретні описи в англійських художніх творах першої половини 20 ст., стверджує, що «епітет складає 56,2% від усіх стилістичних засобів, зареєстрованих у корпусі нашої вибірки» і вважає, що саме цей троп є головним серед стилістичних засобів у описі зовнішності персонажів [5, с. 168].

Стислий огляд вище згаданих праць дає змогу побачити, що дослідники виділяють різні виражальні засоби як найуживаніші в ПО персонажів, що може бути пояснено як особливостями ідіостилю конкретного художника слова, так і неоднаковим тлумаченням ПО персонажу, а також застосуванням різних методологічних підходів до аналізу композиційно-мовленнєвої форми портретного опису. Ураховуючи це, розгляд мовних особливостей ПО персонажів є достатньо актуальним у плані вивчення прикметних характеристик індивідуально-авторських способів

зображення зовнішності літературних героїв з метою їх подальшого порівняння.

Методологічне або загальнонаукове значення роботи полягає в тому, що її результати сприятимуть поглибленню і розширенню знань стосовно мовних особливостей композиційно-мовленнєвої форми опису та є внеском у розробку комунікативно-прагматичної теорії тексту і дискурсу.

Новизна роботи полягає в тому, що в ній досліджуються закономірності та особливості використання лексичних і стилістичних засобів в композиційно-мовленнєвій формі портретного опису в романі «Власник» – першої частина трилогії Дж. Голсуорсі «Сага про Форсайтів» [9].

Лексичним мовним засобом, або тропом, вважається «мовностилістичний зворот, що полягає у вживанні слова або вислову в непрямому, переносному значенні для досягнення відповідного виражально-зображального ефекту [8, с. 692-693].

До композиційно-мовленнєвої форми портретного опису ми зараховуємо опис зовнішності персонажа, зокрема його віку, одягу та взуття, частин тіла, жестів, тобто всі ті компоненти, які дають читачеві візуальне уявлення про персонаж.

У ході аналізу роману нами виокремлено 156 фрагментів портретного опису. Методом суцільної вибірки вирізнено 7 видів троп, які використанні в зображенні зовнішності персонажів. Результати дослідження представлені в таблиці.

Кількісні параметри використання лексичних виражальних засобів у романі Дж. Голсуорсі «Власник»:

- Епітет 143
- Метафора 51
- Порівняння 24
- Метонімія 7
- Гіпербола 5

- Зевгма 4
- Перифраз 1

Розглянемо докладніше застосування цих виражальних засобів у ПО персонажів. Як слідує з таблиці, Дж. Голсуорсі найчастіше вживає епітети для зображення зовнішності героїв, серед яких налічуються як загальнономовні (*firm chin, sweet look*), так і індивідуально-авторські (*supercilious, dandified taciturnity, an alluring strangeness*). Структурно епітети представлені різноманітними моделями, серед них найчисельнішими є одиничні епітети (79 одиниць): *a great talker, heathen goddess, a weak character, charming face*. Менш вживаними є парні епітети, яких налічується 30 одиниць: *a dark-skinned, solemn soul, the gold-haired, dark-eyed girl*, а також зворотні, їх кількість в описах персонажів становить – 16 одиниць: *an appearance of reserve and secrecy*. У ПО персонажів неодноразово трапляються ланцюжкові епітети (10 одиниць). Так, змальовуючи зовнішність Ірен, автор використовує наступні ланцюжкові епітети: *an expectant, strange, primeval immobility* [9, с. 30]; *She was silent, passive, gracefully averse* [9, с. 50]. Виразна оцінна семантика зовнішніх рис персонажів здійснюється за допомогою двоступеневих епітетів (5 випадків): *a carefully veiled sprightliness, flexibly straight shoulders* та тих, в основі яких є порівняння (3 випадки): *his bird-like rapidity*.

У результаті дослідження було виявлено 51 метафору в портретних описах аналізованого роману Дж. Голсуорсі. Більшість метафор (36 випадків) є оригінальними авторськими: *A brooding look came instantly on Irene's face, and even James became conscious of the rigidity that took possession of her whole figure beneath the softness of its silk and lace clothing* [9, с. 60]; *Soames had become very pale – a struggle was going on within him* [9, с. 48].

Разом з тим, 15 можна зарахувати до загальнономовних: *He had always been a cub, with his nose in the air* [9, с. 19].

Автор достатньо часто використовує порівняння (24 випадки) для зображення зовнішності персонажів. Наприклад, в описі вигляду героїні Ірен,

використано такі порівняння : ...but Irene could be imagined, like some nymph, bathing in wayside streams, for the joy of the freshness and of seeing her own fair body [9, с. 49];...Irene's eyes, like dark thieves, stealing the heart out of the spring [9, с. 97]; But instead of the print he seemed to see his wife – with her yellow hair flowing over her bare shoulders, and her great dark eyes – standing like an animal at bay [9, с. 177].

Дж. Голсуорсі посилює виразність зовнішнього вигляду персонажа, використовуючи синекдоху (7 одиниць): His words were addressed to Swithin, his eyes smiled slyly at old Jolyon; only Soames remained unsatisfied [9, с. 40]. Зображаючи зовнішність героїв автор також застосовує художній засіб перебільшення – гіперболу (5 одиниць): This walk towards them was the most courageous act of old Jolyon's life; but no muscle of his face moved, no nervous gesture betrayed him [9, с. 62].

За допомогою зевгми (4 одиниці) письменник надає портретним зображенням своїх персонажів вражаючих характеристик: With his white head and his loneliness he had remained young and green at heart [9, с. 19].

І тільки один випадок характеристики зовнішності за допомогою перифразу знайдено в романі (1 одиниця): ... the smile die off his lips [9, с. 139].

Таким чином, у ході аналізу застосування лексичних виражальних засобів, використаних у ПО персонажів у романі «Власник» Дж. Голсуорсі, нами встановлено, що епітетна характеристика зовнішності персонажів переважає в досліджуваному творі. Це можна пояснити наявністю великої кількості означень, які характеризують людину, надаючи опису стилістичного забарвлення. Автор достатньо часто послуговувався такими тропами як метафора та порівняння для змалювання літературних героїв і значно менше вживав метонімію, зевгму, гіперболу та перифраз.

Перспективу використання результатів дослідження ми вбачаємо в наукових дослідженнях ідіостилю Дж. Голсуорсі та у вивченні мовних особливостей інших композиційно-мовленневих форм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьян Е. Лінгвостилістичні засоби портретизації образів форсайтівського циклу Дж. Голсуорсі / Е. Ананьян // Теоретична і дидактична філологія: зб. наук. пр. / МОН України, Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – ПереяславХмельницький: СКД, 2010. – Вип. 8 – С. 3-11.
2. Борисова Т. С. Лінгвостилістичні засоби створення образу стереотипного персонажа (на матеріалі англомовної пригодницької прози ХІХ-ХХ ст.): автореф. дис... канд. філол. наук : 10.02.04 спец. «Германські мови» / Т. С. Борисова. – Одеса, 2002. – 20 с.
3. Малетина О. А. Лингвостилистические особенности портрета как жанра художественного дискурса : (на материале произведений Т. Драйзера): дис. ... канд. филолог. наук: спец. 10.02.04 «Германские языки» / О. А. Малетина. – Волгоград, 2004. – 21 с.
4. Омецинська О. В. Особливості порівняння у портретному описі / О. В. Омецинська // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна / Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 2010. – Вип. 64. – С. 170-174. (Серія: Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов; № 930).
5. Омецинська О. В. Особливості формальних та змістових характеристик епітетів у портретному описі / О. В. Омецинська // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна / Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 2011. – Вип. 65. – С. 168-172. (Серія: Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов; № 953).
6. Рашкі Н. Особливості портретних описів у романі «Таємний сад» Ф. Г. Бернет / Н. Рашкі // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-

упорядники В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря]. – Дрогобич: Посвіт, 2015. – Вип. 12. – С. 175-179.

7. Селезнева С. Ю. Языковые средства и когнитивные модели описания внешности персонажей в англоязычной художественной прозе : на материале произведений английских и американских писателей XIX и XX вв. : дис. канд. филол. наук : спец. 10.02.04 / Светлана Юрьевна Селезнева. – М., 2001. – 299 с.

8. Тараненко О. О. Троп // Українська мова. Енциклопедія / НАН України; Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні ; Інститут української мови / [ред. В. М. Русанівський] / О. О. Тараненко – К. : «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2000. – 750 с.

9. Galsworthy J. The Forsyte Saga / J. Galsworthy. – Cedric Watts, 2012. – 722 p.

Жигоренко І.Ю.

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПАРАЛЕЛІЗМ У ТВОРАХ ОСКАРА УАЙЛЬДА

Оскар Уайльда давно включено до низки значних письменників кінця XIX століття. В історію світової літератури й театру він увійшов як блискучий прозаїк, драматург, поет і есеїст. Починаючи з 80-х років XIX століття він починає здобувати широку популярність як естет і денді, що в значній мірі визначило його подальшу творчу долю. Як пише відомий сучасний мистецтвознавець С.Белза: «Цей рафінований естет виступав за те, щоб краса більше не була обмежена безладним зібранням колекціонера або

пилом музею, а стала, як і повинна стати, природнім національним надбанням усіх» [1, с. 472]. Не дивно, що творчість Оскара Уайльда займає чільне місце в історії англійського естетизму.

Широке, багатоаспектне тлумачення Уайльдом самого поняття естетичного в мистецтві й літературі виводить його творчість за рамки естетичної поетики в точному змісті цього слова. Літературна спадщина Оскара Уайльда дозволяє говорити про нього як про багатопланового художника, творчості якого властиві протиріччя, пошук і експеримент. Саме тому творчість Уайльда, добре вивчена, багаторазово аналізувалася фахівцями в області європейської літератури другої половини XIX століття, однак все ще залишається предметом наукових дискусій і суперечок у мовознавстві.

Актуальність роботи визначається зростим інтересом дослідників до проблем виявлення та уточнення функцій складників ідіостилю Оскара Уайльда. Дотепер питанням образного ладу й структурного аналізу творів Уайльда приділялася увага тільки в контексті розгляду інших проблем, пов'язаних із творчістю письменників кінця XIX століття. Дослідження психологічного складника може не тільки зробити внесок у розвиток теорії й практики лінгвістичного аналізу, але й прояснити взаємозв'язок лінгвістики й літературознавства, оскільки міждисциплінарним дослідженням сьогодні приділяється усе більше уваги.

Про сприйняття творчості Уайльда в сучасній критиці з достатньою повнотою повідомляється в дисертаціях Бартош Н. Ю. (2009), Бахнової Ю. А. (2010), Валової О. М. (1999), Добрицької О. В. (2005), Івлевої, А. Ю. (2002), Колесник С. О. (1972), Купріянової К. С. (2007), Лукманової Р. Р. (2012), Начкебії Е. В. (2001), Рауд Н. П. (2006), Савельєва К. М. (1995), Смирнової Н. А. (1990), Тетельман Г. І. (2007), Тумбіної О. В. (2004), Чуканцової В. О. (2010).

Ці роботи дозволяють судити про зацікавленість творчістю Уайльда й про те, як воно сприймається на теренах СНД. Вивчення їх показує, що немає

жодної дисертації, спеціально присвяченої вивченню творчості засобами психолінгвістики. Однак психологізм, відіграючи важливу роль у становленні Уайльда-прозаїка, може розглядатися і як невід'ємна частина англійської літератури 1880-1890 рр, де повною мірою відбилися літературні явища й художні пошуки останньої чверті ХІХ століття.

Матеріалом дослідження, результати якого пропонуються у цій роботі, стали твори Оскара Уайльда «The Picture of Dorian Gray», «The Canterville Ghost» та «Lord Arthur Savile's Crime» [4, 5, 6].

Предметом дослідження є психологічний паралелізм у прозовому тексті як особливому художньому просторі, що створює унікальні умови для семантичного перетворення одиниць мови й набуття ними естетичної значимості.

Мета дослідження полягає у виявленні авторських прийомів створення психологічного паралелізму та визначенні його стилістичних форм у творах «The Picture of Dorian Gray», «The Canterville Ghost» та «Lord Arthur Savile's Crime».

Наш словник буває метафорами мови, але ми орудуємо багатьма з них несвідомо, не відчуваючи їх колись свіжої образності; коли «сонце сідає», ми не уявляємо собі роздільно самого акту, безсумнівно живого у фантазії прадавньої людини, до якої сягають звичні метафори, однак у їхній основі лежить перенесення ознаки, властивої одному члену паралелі, в іншу ознаку. Як зазначав знаменитий автор «Історичної поетики» Олександр Миколайович Веселовський, «мова йде не про ототожнення людського життя з природним, не про порівняння, а про зіставлення за ознакою дії» [2, с. 101]. Ці співвіднесеності в ознаках, діях, явищах між природою та діяльністю людини називають психологічним паралелізмом.

У центрі кожного комплексу паралелей, що дали зміст прадавнім міфам колись стояло божество: на нього й переносилося поняття життя, одні риси характеризували його діяльність, інші ставали його символами. У природі завжди знайдуться відповіді на людські вимоги сугестивності. Ці вимоги

властиві нашій свідомості, яка живе в сфері зближень і паралелей, образно засвоюючи явища навколишнього світу, вливаючи в них свій зміст і знову сприймаючи їх олюдненими [2, с. 101].

В роботі використана класифікація психологічних паралелей, запропонована О. М. Веселовським. Згідно з нею, психологічний паралелізм буває: 1) одночленним, 2) двочленним, 3) багаточленним, 4) формальним, 5) негативним.

Одночленний психологічний паралелізм спрямований на розвиток образності й посиленні її ролі в творі. Зазвичай він має побудову семантичної конструкції, де в першій частині говориться про якесь природне (або будь яке інше) явище, а в другій це явище порівнюється з людиною, дією, тощо. Якщо забрати другу частину, залишивши тільки образи явища або дії, то по контексту читач здогадається, що мова йде про певну дію, або явище, але в самому тексті їх згадування не буде. Прикладом з творів Оскара Уайльда може служити наступний: «Time is jealous of you, and wars against your lilies and your roses. You will become sallow, and hollow-cheeked, and dull-eyed. You will suffer horribly» [6].

Дwochленний паралелізм характеризується таким способом побудови, коли спочатку йде зображення картини природи, явища, дії тощо, потім іде опис схожого епізоду з життя людини. Обидва епізоди немов вторять один одному, однак різняться за об'єктним змістом. Зрозуміти, що в них є щось загальне, можна за певними співзвуччями, схожими мотивами. Ця риса є відмінною ознакою, яка дозволяє відрізнити психологічні паралелі від простих повторень.

У О. Уайльда зустрілися такі паралелі з твору «Портрет Доріана Грея»: «The studio was filled with the rich odour of roses, and when the light summer wind stirred amidst the trees of the garden, there came through the open door the heavy scent of the lilac, or the more delicate perfume of the pink-flowering thorn» [6].

Майже сторінкою нижче зустрічаємо паралель: «As the painter looked at the gracious and comely form he had so skilfully mirrored in his art, a smile of pleasure passed across his face, and seemed about to linger there» [6].

Багаточленний паралелізм характеризується однобічним нагромадженням декількох паралелей, які постають одночасно з декількох об'єктів. Тобто береться один персонаж і порівнюються відразу з рядом образів, в результаті перед читачем з'являється уже декілька об'єктів для порівняння. У Оскара Уайльда зустрілося багато прикладів такого паралелізму, наприклад: «Suddenly the painter appeared at the door of the studio and made staccato signs for them to come in. They turned to each other and smiled» [6].

Нижче читаємо: «They rose up and sauntered down the walk together. Two green-and-white butterflies fluttered past them, and in the pear-tree at the corner of the garden a thrush began to sing» [6].

Формальний паралелізм. Бувають випадки, коли паралелізм психологічний відразу не зрозумілий і для його осмислення необхідно ознайомитися зі значним за обсягом відтинком тексту. Такими прикладами можуть бути контексти, коли на початку уривка розміщено образ явища, або дії, з якими порівняння відбудеться значно пізніше, наприклад: «How unreal everything looked! How like a strange dream! The houses on the other side of the river seemed built out of darkness. One would have said that silver and shadow had fashioned the world anew. The huge dome of St. Paul's loomed like a bubble through the dusky air» [4].

Дещо нижче зустрічаємо паралель: «Lord Arthur stopped. A brilliant idea flashed across him, and he stole softly up behind. In a moment he had seized Mr. Podgers by the legs, and flung him into the Thames» [4].

Останній вид психологічного паралелізму, який є рідкісним для художніх творів взагалі, і для творчості О. Уайльда зокрема, є *негативний паралелізм*.

Така конструкція складається зі звичайного багатокomпонентного паралелізму, але до образів, котрі характеризуються додається заперечення. В літературі такий вид паралелізму зустрічається, зазвичай, у казках; у романі «Портрет Доріана Грея» зустрівся такий приклад:

«The common hill-flowers wither, but they blossom again. The laburnum will be as yellow next June as it is now. In a month there will be purple stars on the clematis, and year after year the green night of its leaves will hold its purple stars. But we never get back our youth. The pulse of joy that beats in us at twenty becomes sluggish. Our limbs fail, our senses rot» [6].

Встановлено, що психологічний паралелізм – один із стилістичних прийомів, які О. Уайльд широко вживає у своїй творчості взагалі і в проаналізованих творах зокрема. Сутність прийому полягає в зіставленні мотивів, картин природи, відносин, ситуацій. Мова йде не про ототожнення людського життя з природним і не про порівняння, а про зіставлення за ознаками дії, руху, кольору, температури, звуку. Аналіз творів О. Уайльда показав наявність усіх традиційних різновидів паралелізму.

Одночленний психологічний паралелізм у проаналізованих творах традиційно спрямований на розвиток образності й посиленні її ролі в творі.

З'ясовано, що двочленний паралелізм у творах О. Уайльда будується в основному на категорії дії. Стійкість такої конструкції забезпечують 2 фактори: 1) до основної подібності додаються яскраві подібні деталі категорії дії, 2) порівняння зрозуміле носіям мови і узвичаєно в культурі. Дотримання двох зазначених моментів у структурі паралелізму перетворюють його в символ.

Встановлено, що однобічне збільшення образів свідчить про поступову еволюцію авторського паралелізму взагалі і у творчості О. Уайльда зокрема, що дає автору більшу вільність у творчості й можливість виявити свої аналітичні здібності. На користь того факту, що багаточленний паралелізм відносно пізніє явище авторської поетичної стилістики, свідчить переважна кількість прикладів з роману «Портрет Доріана Грея». Аналіз стилістичних

засобів, на основі яких побудовані виявлені різновиди паралелізму у творах О. Уайльда, показав значну роль авторських метафор і епітетів. Обидва тропи служать для перенесення ознаки з одного предмета на іншій.

Формальний паралелізм у проаналізованих творах був представлений прикладами, коли психологічні паралелі розташовувалися на значній відстані одна від одної. У випадках формального паралелізму можна говорити про фігуру «умовчання», а не про відсутність подібності. Стилістичний прийом ускладнюється, більш важким стає розуміння контексту, в замість цього структура уривку, або взагалі усього твору здобуває більшу красу й поетичність.

Паралелізм негативний є рідкісним явищем як для художніх творів взагалі, так і для творчості О. Уайльда зокрема.

Узагальнення результатів показало, що найпростішою формою у творах є паралелізм двочленний. Його загальний тип такий: картинка природи, поруч із нею така ж з людського життя; вони вторять один одному при відмінності об'єктивного змісту, між ними проходять співзвуччя, що пояснюють те, що в них є загального. Найскладнішою формою є паралелізм багаточленний – розвинений з двочленного однобічним нагромадженням паралелей, добутих не з одного об'єкта, а з декількох, подібних. Ця форма є засобом зображення духовності, внутрішнього світу, свідомості індивіда.

Дослідження засвідчило, що нагромадження перенесень у складі паралелей залежить від 1) комплексу й характеру подібних ознак, що їх відшукав автор для порівняння з основною ознакою; 2) від відповідності цих ознак авторському розумінню життя, 3) від суміжності з іншими об'єктами, що викликали таку ж гру паралелізму; 4) від цінності й життєвої повноти явища або об'єкта стосовно людини.

Результати дослідження змушують обережніше ставитися до звичайного прийому аналізу тексту, який вбачає в поетичних образах продукт первинних анімістичних зіставлень, що відклалися в метафорах мови й обмежуються рамками міфу, оскільки в процесі пізнання людиною

природи, остання розкривається, викликаючи все нові аналогії з внутрішнім світом людини. В умовах глобалізації символи та легенди, які віками оберталися в культурі одного етносу і не викликали зіставлень, можуть знайти застосування в культурі іншого народу; зазначений аспект може стати перспективою подальших досліджень паралелізму.

Крім того, дослідження показало необхідність вивчення літературної спадщини Оскара Уайльда не тільки у плані вивчення психологізму в його творчості на мовному рівні, а й необхідність дослідження мистецтва перекладачів, котрі по-різному підходять до вирішення задачі донесення до читача скарбів авторської майстерності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бэлза Святослав. Роман жизни Оскара Уайльда // Уайльд О. Портрет Дориана Грея. Роман. Рассказы. Пьесы: Пер. с англ. /Послесл. С. И. Бэлзы; Ил. А.П.Мелик-Саркисяна. — М.: Правда, 1987. — С. 458-477.
 2. Веселовский А. Н. Историческая поэтика. / А.Н. Веселовский. – М.: Высшая школа, 1989. – 405 с.
 3. Уайльд О. Портрет Дориана Грея. Роман. Рассказы. Пьесы: Пер. с англ. /Послесл. С. И. Бэлзы; Ил. А.П.Мелик-Саркисяна. — М.: Правда, 1987. — С. 480 с.
 4. Wilde Oscar. Lord Arthur Savile's Crime. – Режим доступу : <https://www.weblitera.com/title/?id=78&lng=1&l=ru#.W8TvvXszaUk>
 5. Wilde Oscar. The Canterville Ghost. – Режим доступу : <https://www.weblitera.com/book/?id=72&lng=1&ch=1&l=ru#.W8UTWHszaUk>
- Wilde Oscar. The Picture of Dorian Gray – Режим доступу : <https://www.weblitera.com/sync/?id=19&l1=1&l2=2&ch=0&l=ru#.W8TzBXszaUk>

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Вітківська Л. В

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ І ФАКТОР УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФІЛОЛОГА

Сучасне життя вже не можна уявити без знань іноземних мов. Інтенсивний розвиток міжнародних зв'язків та виникнення нових соціально-економічних умов у нашій державі стає поштовхом для переосмислення якості професійної підготовки майбутніх філологів і збільшення уваги до вивчення іноземних мов в установах вищої освіти. Створення необхідних умов для формування професійного мислення, індивідуальних здібностей та якостей, а також розвитку творчої особистості філолога є одним з пріоритетних напрямків, завдяки яким удосконалюється підхід до фахової підготовки майбутніх філологів.

Багато європейських країн внесли зміни до навчальних програм, які спрямовані на оволодіння студентами необхідних компетентностей, завдяки яким вони зможуть стати універсальними фахівцями у своїй сфері діяльності. Відповідно до Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction), компетентність передбачає відповідний набір знань, вмінь та навичок, які дозволяють людині ефективно виконувати діяльність певної

професії, що відповідає або перевищує стандарти, очікувані у тій чи іншій професії [4]. Реальне використання мови в соціальному контексті є пріоритетом. Тому здобувачі освіти повинні усвідомлювати, чого вони зможуть досягти в житті, якщо будуть використовувати іноземну мову як засіб спілкування.

Аспекти професійної підготовки майбутніх філологів-педагогів досліджували В. Денисенко, Л. Калініна, С. Ніколаєва, І. Соколова. Науковий пошук вчених засвідчує, що сучасний філолог-педагог повинен мати ґрунтовну фахову, психологічну, педагогічну, методичну підготовку, вміє своєчасно реагувати на зміни в системі освіти та у методиці навчання. Також важливо, щоб педагог був готовий до використання сучасних методів, прийомів та технологій навчання.

Випускників установ вищої освіти не готують до того, щоб у процесі взаємовідносин із різними комунікативними партнерами, вони могли свідомо здійснювати процес комунікації. Також студенти не отримують в повному обсязі ефективних прийомів спілкування для продуктивної координації спільної діяльності та взаєморозуміння.

З точки зору теорії та методики питання розвитку комунікативної компетентності досліджували Дж. Андерсен [3], Л. Барановська [1], Ф. Бацевич [2]. На думку Дж. Андерсена, комунікативна компетентність належить до сфери відносного, а не абсолютного, тому що залежить від взаємодії усіх учасників комунікативного процесу [3]. Комунікативна компетентність майбутніх спеціалістів залежить від сфери їх діяльності, а також від змін, які у ній відбуваються. Ось чому комунікативна компетентність є складним утворенням. На її основі формується професійна комунікативна компетентність, яка є сукупністю всіх важливих комунікативних умінь, які необхідні фахівцю для професійної діяльності та кар'єрного росту.

Важливим моментом процесу формування комунікативних умінь є уявне програвання своєї поведінки у різних ситуаціях. Планування своїх дій

«у голові» є складовою частиною нормального спілкування. Завдяки цьому можна уникнути труднощів взаєморозуміння між співрозмовниками.

Отже, комунікативна компетентність є певною системою знань, умінь і навичок, цінностей, особистісних якостей, і від рівня її сформованості залежить чи ефективно буде здійснюватися професійне спілкування з іншими учасниками комунікативного процесу і чи буде досягнута мета співпраці. Комунікативна компетентність є не лише важливою професійною якістю філолога, а і фактором удосконалення його професійної діяльності. Постійне самовдосконалення у сфері спілкування та саморозвиток комунікативних умінь сприяє професійному росту філолога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барановська Л. В. Комунікативна компетентність викладача вузу / Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики / Л. В. Барановська // Збірник наукових праць; ред. кол. Гузій Н. В. та інші. – К.: НПУ, 1999. – С. 146-149.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф. С. Бацевич. – К.: Академвидав, 2004. – 342 с.
3. Андерсен Дж. Р. Когнитивная психология / Дж. Р. Андерсен. – М.: Питер, 2002. – 496 с.
4. Spector J. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies, Competencies and Certification / J. Spector, Michael-de la Teja, Peana. – N. Y., 1996. – 123 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.ericdigests.org/2002-2/teaching.htm>

Волкова І. В.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Традиційним навчанням, структурою навчального матеріалу і способом його викладу узгоджуються інформаційно-пізнавальні конфлікти: вчитель заздалегідь усе пояснює, позбавляючи можливості „поламати над суперечністю голову”. Доцільність виявлення суперечностей у процесі учнівського пізнання не викликає сумнівів. На сьогодні вчені пропонують застосовувати форми, методи і засоби активного навчання, оскільки за допомогою них можна досить ефективно вирішувати цілий ряд завдань, що не завжди вдається під час традиційного навчання.

Інноваційні технології і методи навчання відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їхня перевага полягає в тому, що учні засвоюють рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, оцінювання), у класах збільшується кількість учнів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Учні займають активну позицію у засвоєнні знань, зростає їхній інтерес у сприйманні знань. Значно підвищується особистісна роль учителя – він є лідером, організатором” [1, с. 459].

Інтерактивне навчання – діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя і учня. Саме інтерактивні методи дають змогу учням формувати характер, розвивати світогляд, логічне мислення, зв'язне мовлення; виявляти і реалізовувати індивідуальні можливості. При цьому навчально-виховний процес організовується так, що учні шукають зв'язок між новими та вже отриманими знаннями; приймають альтернативні

рішення, мають змогу зробити «відкриття», формують свої власні ідеї та думки за допомогою різноманітних засобів; навчаються співробітництву.

Інтерактивна взаємодія потребує певної зміни всього життя класу, а також значної кількості часу для підготування як учням, так і педагогу. Починайте з поступового включення елементів цієї моделі, якщо ви або учні з ними незнайомі. Як педагогу, так і учням треба звикнути до них. Можна навіть створити план поступового впровадження інтерактивного навчання. Краще старанно підготувати кілька інтерактивних занять у навчальному році, ніж часто проводити наспіх підготовлені «ігри» [5, с. 102].

Можна провести з учнями особливе «організаційне заняття» і створити разом із ними «правила роботи в класі». Налаштуйте учнів на старанну підготовку до інтерактивних занять. Використовуйте спочатку прості інтерактивні технології – робота в парах, малих групах, мозковий штурм тощо. Коли у вас і в учнів з'явиться досвід подібної роботи, такі заняття будуть проходити набагато легше, а підготовка не потребуватиме багато часу [3, с. 3].

Застосування інноваційних технологій здійснюється шляхом використання фронтальних та кооперативних форм організації навчальної діяльності учнів, інтерактивних ігор та методів, що сприяють навчанню учнів вміння дискутувати. Вдале поєднання різних видів інтерактивних вправ на уроці допоможе вчителю реалізувати основні цілі навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н.П. Педагогіка: навчальний посібник. Вид. 2-ге переробл., доп. / Н.П. Волкова. – К.: Академвидав, 2007. – 616 с.
2. Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід: Методичний посібник. / Авт.-уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. – 2007. – 150 с.
3. Коляда О. Комплексні завдання для самостійних робіт з української мови / О.Коляда // Початкова школа. – 1997. – № 2. – С. 14-18.
4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні

технології навчання. / О.І. Пометун – К.: А.С.К., 2004. – 186 с.

5. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. / О.І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 192 с.

6. Фасоля А. М. Урок в умовах особистісно-зорієнтованого навчання // Українська мова і література. – 2003. – № 46.

Глазкова І.Я.

Бердянський державний
педагогічний університет

TECHNIQUES FOR TEACHING LOW-PERFORMING STUDENTS

One of the most challenging concerns in teaching English is how to educate low-performing students. There are some methodology strategies when working with them.

In the process of explaining and implementing new material, firstly, it is highly recommended to maintain their interest asking questions, which will allow teachers to estimate the level of understanding. Secondly, one needs to involve students as teachers' helpers into preparing tasks for the lesson. Thirdly, to make students state proposals during problem-solving education.

While controlling and assessing students' academic performance it is extremely important to create a friendly atmosphere at the lesson to minimize stress. Then teachers should be ready to slow down the temp of the lesson for such kids giving them more time to prepare the answer while giving assignments of different level of difficultness (approach of differentiation). Next, educators can also offer an approximate plan of the answer so that a bad-performing student could have a structure in front of his eyes or concentrate on key notions when delivering a speech or doing an exercise. Moreover, these students should be

permitted to use student's books and charts when doing grammar exercise to have a chance to revise a grammar construction, for example.

These students need extra stimulation with a good word, recognition of even a little successful step to motivate them. As a rule, they lack motivation when learning any subject, English included [1].

There are additional techniques which can be used at any level of education and at any part of the lesson:

1. The use of different signal cards/ charts/ tables.
2. "Memory –maps" (to outline the most important notions at the board to make students remember the rules or vocabulary).
3. Homework must also be of different levels according to the grades.
4. Role plays and games at the lesson should be included into the process of teaching.
5. Tasks should be divided into parts as it is easier for them to focus on a smaller portion than the whole task.
6. Repetition of how to fulfill this or that task.
7. Teacher should also pay more attention to those students coming closer to them during lecture, showing that they are interested in ALL group and their results.

As for the role games, here is one example of roles which can be acted by students having different academic performance.

At the beginning of the lesson a teacher gives out roles for students.

Among them there is a philologist (who expresses the emotional states of the group, bright moments of the lesson and focus on reaction of students – for a very attentive student). "Mr. Why" can ask as many questions as he or she wants at any moment at the lesson. The more he asks, the better. "Mr. Time" controls the period of 45 minutes and assist the teacher saying how much time is left and controls time when doing exercises. The role for a top student is a "Sponsor of Knowledge" who can help anyone at the lesson and the more students understand whom he has

helped, the better he acts. If someone needs help, he can ask this sponsor with the official permission of a teacher.

The progress is happening when even a well-behaved student or those getting bad marks start performing unusual roles for them, when they want to become Sponsors of knowledge and at last learn the rule by heart to help someone else. One more rewarding role is of a "Lawyer", who gets all students' worries and disagreements about homework and expresses all opinions in front of the teacher fighting for having another homework, less homework or stressing any other ideas.

Some intervention practices that produce large outcomes are: direct instruction;

learning strategy instruction; and using a sequential, simultaneous structured multi-sensory approach.

At some point, teachers need to use *classroom management* to take it upon themselves to dig in and find the information that's most relevant to themselves and their students.

RESOURCES

1. Viadero D. "Best practices" distilled from studies of more than 250 schools // *Education Week*, 25(44), 2006, July 14. – P. 20.

Гостіщева Н. О., Рябуха Т. В.
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасний стан міжнародних зв'язків України у різноманітних сферах життєдіяльності, вихід її у європейський та світовий простір, нові політичні,

соціально-економічні та культурні реалії потребують певних трансформацій і у сфері освіти як важливого державного інституту, у тому числі й у галузі вивчення іноземних мов. Сьогодні, як ніколи раніше, статус іноземної мови має тенденцію до постійного зростання. Середсвітової спільноти вона все ширше набуває ролі засобу міжкультурного спілкування.

Якісна підготовка сучасного вчителя-філолога неможлива без комплексного застосування різних методів і підходів до вивчення англійської мови. В історії викладання іноземної мови в останні десятиліття відбулися значні зміни та з'явилися нові підходи і методи організації навчального процесу, де англійська мова є головним засобом комунікації.

Формується характерна тенденція до посилення комунікативної спрямованості навчального процесу, його наближення до реального процесу спілкування. Отже, методичним змістом сучасного заняття з іноземної мови має бути комунікативність.

Цей підхід базується на теорії, що головною функцією мови є комунікація, а основною метою – розвиток комунікативної компетенції [2, с. 269-293]. Іншими словами, комунікативний підхід передбачає створення ситуацій, які потребують комунікативних інтенцій. Студенти навчаються «комунікації в процесі самої комунікації. Відповідно всі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором і реакцією» [1, с. 303].

У процесі навчання за комунікативним методом студенти набувають комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Виділяють окремі ознаки комунікативного підходу до викладання іноземної мови:

- діяльність, яка потребує частотої взаємодії між студентами та іншими співрозмовниками для обміну інформацією або рішення комунікативних проблем;
- використання автентичних текстів і комунікативних проблем, які наближені до реальних мовленнєвих ситуацій;

- врахування мовленнєвих потреб студентів, їх творчих здібностей та активна роль в процесі навчання.

Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто тих, які реально використовуються носіями мови. Для досягнення комунікативної компетенції – комунікативних вмінь, сформованих на основі мовленнєвих знань, навичок і вмінь – викладач іноземної мови використовує новітні методи навчання, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі.

Інтерактивний метод надає можливість вирішити комунікативно – пізнавальні задачі засобами іншомовного спілкування. Категорію «інтерактивне навчання» можна визначити як: а) взаємодію викладача і студента в процесі спілкування; б) навчання з метою вирішення лінгвістичних і комунікативних завдань. Інтерактивна діяльність включає організацію і розвиток діалогічного мовлення, спрямованих на взаєморозуміння, взаємодію, вирішення проблем, важливих для кожного із учасників навчального процесу.

В системі інтерактивного навчання виділяють такі основні принципи методики співробітництва:

- 1) позитивна взаємозалежність – група досягає успіху за умови гарного виконання завдань кожним студентом;
- 2) індивідуальна відповідальність – працюючи в групі, кожен студент виконує своє завдання, відмінне від інших;
- 3) однакова участь – кожному студенту надається однаковий за обсягом час для ведення бесіди або завершення завдання;
- 4) одночасна взаємодія – коли всі студенти залучені до роботи.

В процесі спілкування студенти навчаються:

- вирішувати складні задачі на основі аналізу обставин і відповідної інформації;
- висловлювати альтернативні думки;
- приймати рішення;

- спілкуватись з різними людьми;
- приймати участь у дискусіях.

Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження в навчальний процес активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. Викладач має враховувати той факт, що теми для обговорення не повинні мати обмежений характер. Однією з особливостей інтерактивних форм навчання є те, що вони мотивують студента не лише висловлювати власну точку зору, але й змінювати її під аргументованим впливом партнерів у процесі спілкування.

Таким чином, новітні методи навчання іноземних мов сприяють одноразовому вирішенню проблем комунікативного, пізнавального та виховного характеру: розвивати уміння і навички спілкування, встановити емоційний контакт зі студентами, навчити їх працювати в команді, зважати на думки і висловлювання інших.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник/кол. Авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
2. Hymes D. H. On Communicative Competence /D. H. Hymes. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269-293.
3. Wesche M., Skehan P. Communicative teaching, content-based instruction, and task-based learning/ M. Wesche and P. Skehan. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – 754 p.

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

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ АКТИВІЗАЦІЇ АНГЛОМОВНОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В СУЧАСНІЙ НАУЦІ ТА ПРАКТИЦІ

Навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей є специфічним через те, що воно відіграє другорядну роль у порівнянні з предметами професійно-спрямованого циклу. В сучасних наукових дослідженнях наголошується на тому, що у викладанні англійської мови для студентів немовних спеціальностей відчувається протиріччя між зрозумілою необхідністю підготовки майбутніх фахівців до професійно-орієнтованого спілкування англійською мовою і недостатнім рівнем мотивації до її здійснення у період, відведений для цього освітньою програмою. Як наслідок, викладання практичного курсу англійської мови для студентів немовних спеціальностей має певні труднощі, які пов'язані з підвищенням мотивації до вивчення мови і активізацією усного мовлення майбутніх фахівців.

Проблемі активізації іншомовного усного мовлення присвячено роботи В. Бубхіндера, Є. Мотіної, С. Ніколаєвої, В. Скалкіна, Ю. Пасова, які наголошують на тому, що володіння іноземною мовою включає уміння вільно використовувати мовні одиниці та зразки; уміння розуміти мовлення співрозмовника; уміння швидко надавати реакцію на висловлення співрозмовника та здатність продовжувати розпочатий діалог.

Отже, сьогодні активізація англомовного усного мовлення студентів є метою комунікативної методики у навчанні іноземних мов, яка спрямована безпосередньо на практику спілкування. С. Ніколаєва зазначає: «Реалізація

комунікативного підходу в навчальному процесі з іноземної мови означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню іншомовної мовленнєвої діяльності» [3, с. 39]. Оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними) спрямоване на їхнє практичне використання, що сприяє швидкому та міцному запам'ятовуванню учбового матеріалу, адже мовлення стає і засобом і середовищем закріплення знань. «З позицій комунікативного підходу процес навчання є моделлю реального процесу мовленнєвої комунікації» [3, с. 39].

Частіше за все вивчення мовного матеріалу, так і залишається для студентів «неживим», тому що в них не з'являється природного бажання висловитися або ж воно є примусовим і виникає внаслідок наказу викладача. До того ж мовний матеріал, яким студенти немовних спеціальностей мають оволодіти згідно освітньої програми, виступає абсолютно в новому аспекті – ним потрібно оволодіти як засобом спілкування, а не просто для розпізнавання, що, відповідно, є завданням продуктивного характеру [1]. Така ситуація вимагає пошуків нової раціональної методики активізації усного мовлення, за якої бажані практичні результати досягатимуться найкоротшим шляхом, із мінімальною витратою часу і зусиль, а сам процес навчання англомовного усного мовлення стане посильним, цікавим і захоплюючим для студентів немовних спеціальностей.

На нашу думку, активізацію усного мовлення можна розглядати як компонент активізації навчально-пізнавальної діяльності взагалі. Активізація навчально-пізнавальної діяльності – це процес, спрямований на мобілізацію викладачем інтелектуальних, морально-вольових та фізичних сил студентів, розвиток здібностей подолання труднощів, активну самостійну роботу. Вона одночасно є процесом і результатом стимулювання активності. Критеріями рівня активізації навчально-пізнавальної діяльності є: інтенсивність діяльності; ініціативність; позитивне ставлення до діяльності (інтерес, сумлінність); самостійність; усвідомлення діяльності; старанність;

зацікавленість у досягненні мети; питання від студентів до викладача, схильність до аналізу помилок; використання під час відповіді додаткового матеріалу; вибір складного завдання; відсутність необхідності контролю, бажання виконати завдання, незважаючи на труднощі [4]. У свою чергу активізація усного мовлення передбачає розвиток у студентів комунікативних навичок та умінь (що базуються на знаннях) і створення для цього найбільш сприятливих умов.

Науковець С. Ніколаєва звертає увагу на те, що основою усного мовлення є процес говоріння, а першоосновою акту говоріння, як і будь-якої іншої діяльності, є певна мета, мотив, в основі якого лежить потреба [3, с. 143]. «Проте в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди. Отже необхідно створити умови, в яких у тих, хто вивчає англійську мову з'явилося б бажання та потреба щось сказати, передати почуття...» [3, с. 147]. Мова йде про створення на практичних заняттях з англійської мови, так званих, «мовленнєвих» або «комунікативних» ситуацій. Використання у навчальному процесі комунікативних ситуацій спрямоване на те, щоб у студентів з'явилася мотивація, бажання висловитися, поділитися своїми думками з іншими та виник стійкий інтерес до мовленнєвої діяльності.

На наш погляд, доцільним вибором для підвищення інтересу студентів немовних спеціальностей до вивчення англійської мови і активізації їхнього усного мовлення є проектний метод. Він вважається одним з найпродуктивніших серед інших комунікативних методів і досі часто використовується у вищій школі. Проектний метод засновується на принципах колективної діяльності студентів, їхній самостійності, творчості, автентичності, аудіо та текстових матеріалах.

Комплекс вправ, заснований на проектному підході забезпечить формування у студентів немовних спеціальностей таких вмінь: встановлювати і підтримувати контакт із співрозмовником; виокремлювати, формулювати і пред'являти предмет обговорення; виражати своє ставлення до змісту обговорення, знаходити інформацію в тексті про предмет

обговорення і систематизувати її; підтверджувати свої висловлювання із посилання на відповідне джерело.

Необхідно також залучати на заняттях аутентичні матеріали для виконання студентами проектів, оскільки вони, за відсутності природного мовного простору, відіграють важливу роль у формуванні усного мовлення студентів. Аутентичні аудіо і аудіовізуальні матеріали впливають на різні аналізатори й тим самим сприяють формуванню і розвитку іншомовного мовленнєвого механізму студентів, тим самим готуючи їх до здійснення комунікативних актів.

Важливо допомогти студентам, особливо на перших курсах навчання усвідомити власну роль та важливість у спілкуванні, адже на практичних заняттях англійської мови найбільшою проблемою є «мовчання студентів», їхня сором'язливість. Тому, перш за все, на уроці має бути створено сприятливий психологічний клімат, атмосфера взаємної довіри, поваги, рівноправності і партнерства. Для того, щоб створити таку атмосферу, викладач має не перебивати студентів під час висловлювання та вказувати на помилки після кожного слова, що відволікає та збиває їх з думки і вони починають соромитися критики. На переконання Н. Коряковцевої: «Помилки під час вивчення іноземної мови є природним явищем і, можливо, навіть іноді необхідні» [2]. Під час мовлення студента викладач має посміхатися, кивати, тобто давати зрозуміти, що його хочуть почути і до його думки прислухаються, а на найбільш типові помилки вказати вже після розмови. Також студентів не треба квапити з відповіддю, а дати їм більше часу для осмислення того чи іншого питання. Якщо їм важко швидко реагувати на запитання, то викладач має ставити додаткові запитання, підштовхуючи на вірну відповідь або взагалі підібрати більш легкі завдання в залежності від рівня знань студентів, а згодом поступово підвищувати рівень складності вправ. Завдання, які пропонує викладач мають відповідати принципу посиленості, окрім цього для ефективного формування англомовного усного мовлення студентів немовних спеціальностей необхідно пам'ятати про

позитивну оцінку та схвалення дій студентів, які працюють, що може в подальшому стати відмінним стимулом для продовження самовдосконалення із розвитку усного мовлення.

Таким чином, процес активізації англомовного усного мовлення студентів немовних спеціальностей в сучасній науці та практиці розглядається як такий, що має певні протиріччя і низку методичних труднощів. Він може бути більш успішним за умови використання викладачем широкого спектру аутентичних матеріалів, а також проектного підходу до навчання, який включає певний набір завдань і вправ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку / Я. М. Колкер, У. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – М.: изд-во Academia, 2004. – 253 с.
2. Коряковцева Н. Ф. Технология обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии / Н. Ф. Коряковцева. – М.: Изд. центр Академия, 2010. – 192 с.
3. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид 2-е, випр. і переоб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
4. Communicative approach. – British Council. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/communicative-approach>.

Гурова Т.Ю., Віхляєва В.О.
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ІНТЕРАКТИВНИЙ СПОСІБ НАВЧАННЯ ФОНЕТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Підсилення вимог до результативності освітнього процесу та його науково-обґрунтована зміна з метою підвищення ефективності, значно активізує дослідницьку діяльність педагогів. Останнім часом важко уявити викладачів іноземної мови, які не використовують в навчальному процесі нові освітні методи, що надають можливість систематизувати, закріплювати, оцінювати та регулювати динаміку засвоєння теоретичного матеріалу. Сьогодні проблема формування й розвитку мовної та мовленнєвої компетентностей залишається важливою впродовж усього терміну навчання у вищій школі. Така увага з боку науковців до проблеми компетентності зумовлена, в першу чергу, переорієнтацією системи освіти на формування базових компетентностей майбутніх фахівців як відображення сукупності знань та ставлень студентів.

Сучасний етап суспільного розвитку вимагає особливої уваги до формування комунікативної компетенції, що передбачає не лише знання структури мови, її функціонування в мовленні, способів побудови думок та національно-культурних особливостей носіїв досліджуваної мови, а й володіння фонетичними навичками та здатністю сприймати іншомовне мовлення. Оволодіння фонологічною системою мови майбутніми вчителями англійської мови, тобто формування їхньої фонетичної компетентності є першим кроком у вивченні іноземної мови.

Проаналізувавши праці вчених, зокрема тих, хто присвятив свої дослідження теоретичним і практичним аспектам формування саме фонетичної компетенції і вдосконаленню окремих аспектів фонетичного оформлення мовлення (В. Перлова, А. Хомутова, О. Корзун, А. Хомицька, Ю. Головач, Т. Єременко, А. Антипова, В. Аракін, В. Васильєв, М. Дворжецька, Н. Лукіна, М. Соколова, Г. Торсуєв), можна стверджувати, що продуктивність міжкультурного спілкування залежить, в першу чергу, від володіння нормативною вимовою англійської мови. Це означає, що для того, щоб інші люди сприймали мову без ускладнень, мовець повинен будувати її у повній відповідності не лише з лексичними, але й фонетичними і граматичними нормами.

Саме правильна вимова допомагає не лише вірно передавати зміст своїх думок, а й пришвидшити процес взаємопорозуміння. Вважаємо, що для вчителів іноземної мови важливою є фонетична компетентність, оскільки в такому разі їхня вимова стає зразком під час навчання учнів. Під терміном «фонетична компетентність» ми розуміємо володіння правильною артикуляцією звуків, як голосних так і приголосних, вмінням правильно членувати слово на склади, ставити наголос та будувати вірні інтонаційні моделі у вимові. Фонетична компетентність майбутніх вчителів англійської мови формується в першу чергу і закладає базу для вивчення орфографії, лексики та граматики. Без існування звукової будови мови просто неможливе існування граматики та словникового складу мови, тому неможливо оволодіти мовою без знання системи фонем, наголосу, ритму, інтонації.

Проте, незважаючи на важливість вимовної сторони англійського мовлення для процесу навчання, методи формування слухо-вимовних навичок майбутніх вчителів англійської мови залишаються ще недостатньо розробленими в науці, чим і пояснюється актуальність нашого дослідження. Через підвищення вимог до якості підготовки вчителів іноземної мови та рівня володіння комунікативною компетенцією, а з цим і фонетичної компетенції, виникає також потреба в удосконаленні змісту навчання

студентів – майбутніх вчителів англійської мови для формування фонетичної компетентності [2, с. 231].

Навчання фонетичного матеріалу у вищій школі передбачає оволодіння студентами всіма звуками та звукосполученнями англійської мови; оволодіння наголосом та основними інтонаційними моделями (інтонемами) найбільш поширених типів простих і складних речень [3]. На думку Н.Ф. Бориско [1, с.56], систематичність фонетичних помилок зумовлена: невдало проведеними вступним фонетичним курсом або практичними заняттями з фонетики; відсутністю якісних НМК з інтегрованим навчанням фонетики; відсутністю чіткого визначення фонетичної помилки; відсутністю чітких меж толерантності викладача до фонетичних помилок студентів; відсутністю коригувальних реакцій на типові фонетичні помилки студентів; відсутністю вправ для виправлення фонетичних помилок; недостатньою кількістю аудиторних годин для занять з курсу «Практична фонетика».

На думку науковців майбутній вчитель іноземної мови, (Ю. Головач, Дж. Келлі, Г. Рогова, М. П. Дворжецька, В. Васильєва, Н. Галькова та ін.), повинен бути компетентним у правильній вимові; методиці формування правильної вимови учнів; володіти теоретичними знаннями з фонетики; здібності до самоаналізу та самовдосконалення фонетичної компетенції; вміння аналізувати фонетичні вправи та удосконалювати способи покращення вимови; вміння створювати правильний фонетичний фон для занять; вміння застосовувати різноманітні методики, прийоми та інноваційні техніки.

Л. Щерба зауважує, що саме «негативний фонетичний матеріал» допомагає встановити причини виникнення типових помилок студентів та сприяє їх усуненню [4]. З метою покращення вимови слід використовувати різноманітні прийоми (порівняння звучання слів та написання, аудіювання, повторення почутого звуку та ін), методи (робота з текстами, пояснювально-ілюстративний, проблемний тощо), фонетичні ігри, які можна почерпнути з

методики британських фонетистів і які є дуже ефективним інтерактивним способом навчання (A. Underhill, S. Lloyd, G. Kelly, M. Hancock) [3].

На нашу думку, одним з найдієвіших способів підвищення якості формування фонетичної компетентності майбутніх вчителів англійської мови є використання інтерактивних фонетичних ігор, що допомагає мимовільному удосконаленню вимови студентів; надає можливість вибору, прагнення самоствердитись, створює атмосферу змагання і добре мотивує студентів до вивчення фонетики; також під час використання інтерактивних вправ у формі гри фонетичний матеріал швидше опановується студентами; активізується розумова діяльність студентів, що створює умови для розкриття їхніх творчих можливостей.

Фонетичні ігри з інтерактивною спрямованістю можна класифікувати за такими групами: ігри для формування правильної артикуляції звуків; ігри, що формують фонематичний слух; ігри, що допомагають засвоїти правила транскрипції.

Наведемо декілька прикладів таких ігрових вправ:

Гра 1: Широкі та вузькі голосні. Мета: формування навичок фонематичного слуху.

Хід роботи: викладач називає слова. Студенти піднімають руку, якщо звук вимовляється широко. Якщо голосний вимовляється вузько, руку піднімати не можна. Перемагає команда, яка робить мінімальну кількість помилок.

Гра 2: Вірно – невірно. Мета: формування правильного, чутливого до викривлення фонематичного слуху.

Хід роботи: викладач називає окремі слова або слова в реченнях, фразах. Студенти піднімають руку при читанні виокремленого ним звуку в звукосполученні. Далі викладач просить кожного студента в обох командах прочитати деякі звукосполучення, слова, фрази, та речення. При правильному читанні звуку студенти піднімають руку з зеленою карткою, при неправильному – руку з червоною карткою. Перемагає команда, яка

після підрахування кількості балів найбільш правильно порахує кількість помилок.

Отже, покращення фонетичної компетентності майбутніх вчителів англійської мови – є дуже важливим завданням, яке постає перед кожним, хто вивчає іноземну мову. Особливу увагу треба приділити навчанню студентів-філологів, чия вимова буде виступати зразком під час навчального процесу в школі. Ми вважаємо, що найефективнішим шляхом покращення фонетичної компетентності студентів є використання інтерактивних способів навчання, а саме фонетичних ігор. Саме фонетична гра допомагає у найкоротший термін досягти покращення фонетичної компетенції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения): Монография / Н. Ф. Бориско. – К. : Изд. центр КГЛУ, 1999. – 268 с.
2. Долина А. В. Особливості процесу вдосконалення фонетичної компетенції майбутніх учителів іноземної мови / А. В. Долина // Якість вищої мовної освіти: шляхи вдосконалення організації і проведення педагогічної практики студентів-філологів / За ред. О. В. Рафієнко. – Горлівка : Вид-во ГДПШМ, 2009. – С. 230-234.
3. Михайлова О. Э. Методика обучению произношению на специальных факультетах педагогических институтов: учеб. пособие / О. Э. Михайлова. – М. : МГПИИм. В. И. Ленина, 1980. – 161 с.
4. Старостенко О. В. Формування іншомовної фонетичної компетенції студентів-філологів / О. В. Старостенко / Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: Зб. наук. пр. – Вип. XVI. – Харків : Константа, 2010. – С. 224-233.

5. Grimson A.C. An Introduction to the Pronunciation of English / A.C. Grimson. – London, 1989. – 320 p.

Гурова Т.Ю., Дьяченко А.С.
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

МЕТОДИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДРУГОГО КУРСУ НАВЧАННЯ

Нові економічні, соціальні та культурні реалії ставлять до системи вищої освіти нові вимоги підготовки майбутніх фахівців у галузі англійської філології. На сучасному етапі розвитку міжнаціональних зв'язків володіння іноземною мовою стає дієвим компонентом вдалої професійної діяльності спеціаліста в будь-якій сфері. Зростання актуальності вивчення іноземних мов, сприяє необхідності більш глибоких досліджень методики викладання цієї навчальної дисципліни.

В «Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти» зазначено, що головною метою навчання іноземної мови є формування у тих, хто навчається комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні вміння, сформовані на основі мовних знань і навичок [2, с. 29]. Нові освітні реалії, інтенсивне впровадження компетентнісного підходу до вивчення іноземних мов вимагають від викладачів переходу від традиційної до інноваційної, особистісно-орієнтованої моделі навчання, впровадження технологій, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сприяють розвитку творчих та інтелектуальних здібностей студентів.

Сьогодні компетентнісний підхід є невід'ємною частиною української освіти, саме він визначив глибокі системні зміни в освітньому процесі, що стосуються викладання змісту навчання на всіх рівнях системи освіти. Основною метою моделювання вищої освіти стає розвиток особистості студента, що у свою чергу потребує реорганізації та міждисциплінарної інтеграції змісту і технологій навчання. Диференціація змісту і організація процесу освіти спирається на врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів, їхніх потреб в самореалізації.

Практичною реалізацією зазначених змін стає сучасна мета освіти, в якій наголошується на формуванні компетентності, компетенцій і соціально значущих якостей студента як особистості, здатної до самоосвіти і самовизначення, до самоактуалізації і саморегуляції.

Згідно компетентнісного підходу основним завданням освіти в галузі вивчення англійської мови є розвиток у студентів ключової компетентності, а саме – освітньої. Освітня компетентність являє собою інтегративний особистісний комплекс, який виражається в єдності теоретичної і практичної готовності і здатності майбутнього фахівця до здійснення освітньої діяльності.

Аналіз літератури з проблеми компетентнісного підходу, показує, що в даний час у дослідників немає одностайної відповіді на питання визначення термінів «компетенція» і «компетентність». Існує велике різноманіття визначень і співвідношень даних термінів. Ми дотримуємося тлумачення понять «компетенція» і «компетентність» в логіці загальних визначень понять, наданих Р. Мильруд. Згідно точки зору Р. Мильруд, компетентність виступає комплексним особистісним ресурсом, що забезпечує ефективну взаємодію особистості з навколишнім світом в певній галузі і залежних від взаємодії різноманітних компетенцій даної особистості [3]. При цьому, визначаючи термін «компетенція», дослідник має на увазі певну сферу застосування знань, умінь, навичок і якостей, які у сукупності допомагають особистості діяти в різноманітних, в тому числі і нових для неї ситуаціях.

Будучи навчальною дисципліною, іноземна мова, крім своїх основних функцій (виховної та загальноосвітньої), виконує ряд додаткових, які сприяють розвитку таких індивідуальних якостей особистості, як креативність і логіка. Але, звичайно, першочерговою метою навчання іноземної мови є формування іншомовної комунікативної компетенції, успішне становлення якої неможливо без компетенції граматичної. Роль граматики іноземної мови полягає не тільки у використанні фраз і речень граматично вірно оформлених, але і в оволодінні системою правил, що стосуються словотворення, логіки побудови речень, а також в умінні самостійно користуватися мовою. Якщо розглядати граматику будь-якої мови з формального боку, то можна визначити, що цей термін розуміється як система правил, яка дозволяє виробляти впорядковані ланцюжки елементів, тобто будувати висловлювання і речення [1].

Відзначимо, що у методичній літературі вчені неоднозначно підходять до визначення терміну граматична компетенція. Так, згідно з думкою відомого англomовного методиста S. Thornbury граматична компетенція є нічим іншим аніж рівень засвоєння людиною основного коду мови, тобто її граматичних правил, словотвору, структури речень та словникового запасу [5]. За визначенням І. Бім, граматична компетенція – це здатність створювати вірні у мовному відношенні речення і висловлювання в необмеженій кількості [1]. З цього виходить, що граматична компетентність є здатністю людини до комунікативно-доцільного та ситуативно-адекватного використання іншомовних граматичних знань, навичок і вмінь з метою реалізації власної мовленнєвої поведінки цією іноземною мовою в процесі спілкування. Таким чином, використання терміну «граматична компетентність» передбачає сформованість в мовної особистості готовності і здатності не тільки розуміти, але й самостійно виражати певний сенс, оформлюючи його у вигляді фраз і речень, використовуючи систему граматичних правил цієї мови.

Формування граматичної компетенції зводиться до створення вміння застосовувати граматичні засоби мови, спираючись на знання принципів, які керують поєднанням лексичних елементів у значущі фрази, тобто вміння як розуміти і розпізнавати грамотно сформульовані речення мовця, так і виражати власні думки в процесі відтворення мовлення (на противагу простому заучуванню і подальшому відтворенню граматичних моделей). Саме вміння поєднувати та змінювати слова для побудови граматично вірних словосполучень і речень є однією з найважливіших умов практичного оволодіння мовою, тобто використання як засобу спілкування.

Практичне значення оволодіння граматичною компетенцією полягає в тому, що граматику сприяє оволодінню іноземною мовою. Саме тому стандарти вивчення англійської мови вказують на рівень оволодіння граматичною компетентністю у вищому навчальному закладі на кожному курсі навчання. Досягти встановленого рівня можливо лише за умови сформованості у студентів навчально-пізнавальної компетентності.

Наведемо методичні передумови формування граматичної компетентності, які визначають вчені методисти: випереджальне слухання граматичного зразка; імітація у власному мовленні; використання однотипних фраз, побудованих на основі мовленнєвого зразка; оволодіваючи мовленням; регулярність повторення однотипних фраз; мовленнєві дії за аналогією; безпомилковість мовленнєвих дій; різноманітність «обставин» автоматизації; мовленнєвий характер вправ [4, с. 73-74].

Навчально-пізнавальна компетентність визначається способом оволодіння студентами сукупністю прийомів і видів навчальної діяльності, які забезпечують здатність студентів до навчання. Все це означає, що студент стає відповідальним за вибір змісту, стратегій і засобів навчання. Формування вищевказаних вмінь буде більш ефективним за умови організації навчальної діяльності в автономному режимі, що також вважається методичною передумовою успішного формування англомовної граматичної компетентності.

Автономність у навчанні є здатністю студентів до здійснення контролю та самоврядування. І. Зимня розглядає автономність у навчанні як наслідок вірно організованої навчальної активності під час уроку, що веде до розширення, поглиблення і продовження пізнання у вільний час за ініціативою того, хто навчається [1]. Автономна діяльність студентів є більш широким поняттям аніж самотійна робота, автономне навчання, окрім роботи на уроці може включати і позакласну діяльність з матеріалом, але не тільки скеровану викладачем, а й за знайденою самотійно програмою.

Отже, підсумовуючи вищезначене, відмітимо, що під граматичною компетентністю у дослідженні розуміємо готовність і здатність людини до комунікативно-доцільного і ситуативно-адекватного використання англійських граматичних знань, навичок і вмінь з метою реалізації іншомовного спілкування. Англійська граматична компетентність студентів другого курсу розуміється нами як сформована готовність і здатність не тільки розуміти, але й самотійно виражати певний сенс, оформлюючи його у вигляді фраз і речень, використовуючи систему граматичних правил англійської мови. Окрім таких методичних передумов успішного формування англійської граматичної компетентності як: випереджальне слухання граматичного зразка; імітація у власному мовленні; використання однотипних фраз, побудованих на основі мовленнєвого зразка; оволодіння мовленням; регулярність повторення однотипних фраз; мовленнєві дії за аналогією; безпомилковість мовленнєвих дій; різноманітність «обставин» автоматизації; мовленнєвий характер вправ, автономність навчання студента у вищій є також важливою. Оскільки саме автономність дозволяє студентові сформувати вільний, самотійно обраний вектор вивчення граматичного матеріалу з метою усунення власних недоліків у знанні граматики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гордєєва А. Й. Способи мотивації комунікативної діяльності майбутніх філологів у процесі формування англійської граматичної компетенції / А.Й. Гордєєва // Іноземні мови. – 2011. – № 2. – С. 16-21.

2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [пер. з англ. О. М. Шерстюк; наук. ред. С.Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

3. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка [Текст] / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7 .

4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – Москва: Рус. яз., 1989. – 276 с.

5. Scott Thornbury / How to teach grammar /. Harlow, England: Pearson Education. –1999.– 183 p.

Гурова Т.Ю., Мироненко К.Е.
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ ЯК СКЛАДОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Увага до проблеми компетенції та компетентності студентів-філологів зумовлена переорієнтацією системи освіти на формування ключових компетенцій як відображення сукупності знань, ставлень, вмінь та професійних навичок. Формування і розвиток мовної та мовленнєвої компетентностей є важливою складовою навчально-виховного процесу вищої школи.

Останнім часом проблемі мовленнєвого спілкування присвячено дослідження таких видатних науковців: М. Бахтіна, Н. Хомського; теорії мовленнєвої діяльності дослідження: І. Зимньої, О. Леонтьєва, Т. Рядової. Проблема розвитку комунікативної компетентності висвітлено у науковому

доробку Л. Биркун, О. Вишневського, І. Зимньої, Г. Китайгородської, Ю. Пасова, О. Полат, Т. Сірик та інших.

Можна знайти прояви комунікативної компетентності в усіх життєвих сферах, від ступеню її сформованості залежить здатність людини адекватно орієнтуватися, поводитися в різних соціальних ситуаціях. Тому головною метою навчання англійської мови є формування в майбутніх вчителів англійської мови комунікативної компетентності, базою для якої є комунікативні вміння, сформовані на основі мовних знань і навичок [1].

Провідною метою навчання англійської мови майбутніх вчителів мовам у вищих навчальних закладах на цей час є практичне оволодіння мовою, формування іншомовної комунікативної компетенції, що дає можливість фахівцеві постійно вдосконалюватися в мові, ефективно використовувати її для досягнення своїх цілей. При цьому важливо вчити студентів долати труднощі, бути здатними до швидкої адаптації в безупинно мінливих умовах.

У документі Ради Європи «Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою» звертається увага на те, що в «ситуаціях спілкування і навчання можуть розв'язуватися завдання, що мають як мовний, так і немовний характер. Вирішення цих завдань здійснюється в процесі мовної діяльності і вимагає досягнення певного рівня комунікативної компетенції. Особливе значення при цьому набуває володіння комунікативними і навчальними стратегіями».

Розуміння іноземної мови є важливим умінням в зв'язку з переходом до інформаційного суспільства і одним з основних способів отримання інформації. У процесі усної іншомовної комунікації в сфері професійного спілкування здійснюється передача мовцем і прийом слухачем інформації. Успішність акту комунікації залежить від того, наскільки точно повідомлення є зрозумілими. Отже, виникає необхідність навчати майбутніх

вчителів англійської мови ефективним способом сприйняття іноземної мови на слух.

Аудіюванню надається величезне значення у методиці викладання іноземних мов, тому що сприйняття іноземної мови на слух (зокрема англійської) – процес складний, що вимагає максимального зосередження і концентрації уваги студента, а від викладача – послідовної підготовки до розвитку цього виду мовленнєвої діяльності. У зв'язку з цим нагальним постає питання методичної організації навчання аудіювання, правильного планування даного процесу, так, щоб рівень сформованості аудитивних навичок студентів-філологів відповідав запитам сучасного інформаційного суспільства.

Розвиток вмінь аудіювання займає, як правило, до 60 відсотків навчального часу на заняттях з основної іноземної мови. Отже, потреба у спеціальному і цілеспрямованому навчанні аудіювання як самостійного виду мовленнєвої діяльності є очевидною. Завдяки аудіюванню напрацьовуються аудитивні вміння, які забезпечують стійке засвоєння цього виду мовленнєвої діяльності, саме вимови, а також доведення до автоматизму здатності безпомилково, швидко й одночасно стабільно сприймати фонетичний код, удосконалюючи лексико-граматичні навички [2].

Теоретичні основи навчання аудіювання як виду мовленнєвої діяльності студентів-філологів розкриваються через основні теоретичні положення навчання студентів лінгвістичних факультетів професійно-орієнтованого аудіювання на основі вдосконалення аудитивних механізмів на матеріалі англійської мови. Навчання професійно-орієнтованого аудіювання на практичних заняттях з англійської мови у вищих закладах освіти може стати успішним, якщо викладач буде враховувати рівень сформованості психологічних механізмів аудіювання та змістового сприйняття іноземної мови на слух. В такому випадку виникає потреба у запровадженні спеціальних методик навчання аудіювання майбутніх вчителів англійської

мови, заснованих на характері взаємозв'язку психологічних механізмів і спеціально розробленої системи аудитивних вправ.

Необхідно враховувати той факт, що методика навчання аудіювання студентів-філологів будується на основі системи спеціально відібраних аутентичних, методично спрямованих матеріалів, стратегій, прийомів, форм роботи і системи вправ, що забезпечують подолання психологічних, лінгвістичних і дидактичних труднощів у сприйнятті іншомовної аутентичної інформації на слух. Відзначимо, що високий рівень сформованості аудитивних механізмів поглиблює словниковий запас студентів, студенти з легкістю засвоюють термінологічний апарат з будь-якої теоретичної дисципліни, яка викладається англійською мовою; дозволяє інтенсивніше розпізнавати лексичні одиниці і граматичні конструкції у спеціалізованих текстах, збільшує обсяг розуміння професійно релевантної інформації.

В основі психологічних механізмів аудіювання полягають внутрішні процеси сприйняття, впізнавання мовних образів, а також розуміння їхніх значень, осмислення інформації і поєднання даних та їх узагальнення, утримання інформації в пам'яті, висновки. У методичній літературі можна виявити безліч класифікацій аудіювання: за метою і характером сприйняття інформації; за значенням і формою перебігу смислового сприйняття під час спілкування; за швидкістю обробки основної інформації; за обсягом розуміння прослуханого матеріалу [4]. Важливо правильно вибрати вид аудіювання відповідно до завдання і цілей навчання іноземних мов, обов'язково враховуючи психологічні процеси смислової переробки інформації у ході аудіювання.

Стратегію навчання аудіювання як складової комунікативної компетентності майбутніх вчителів англійської мови у вищій школі варто вибудовувати не на дрібних мовних одиницях (звуках, словах, словосполученнях або односкладних реченнях), а на значних за обсягом аутентичних текстах. Перевагами такого підходу вважаємо можливість

заощадження навчального часу, а також відпрацювання аудіомеханізмів в умовах самостійного прослуховування інформації. Відповідно до обраної стратегії навчання аудіювання розробляється підсистема таких аудитивних вправ, як підготовчі, спеціальні, контролюючі.

Успішність розвитку адитивних навичок студентів зумовлюється низкою факторів: 1) умовами сприймання аудіоповідомлення; 2) індивідуально-психологічними особливостями самого слухача (рівня сформованості його мовленнєвого слуху, пам'яті, наявності інтересу тощо); 3) мовними характеристиками аудіо повідомлення. Для успішного формування навичок аудіювання майбутніх вчителів англійської мови вагомими є кількість пред'явлень аудіоповідомлення, його обсяг і, відповідно, тривалість звучання. Адже природне аудіювання передбачає одноразове пред'явлення мовлення, що пов'язано зі специфікою умов перебігу природного усномовленнєвого спілкування: в реальній комунікації аудіювання здійснюється синхронно з говорінням, і мовленнєве повідомлення не повторюється [3].

Процес навчання аудіювання у вищій школі має також бути тісно пов'язаний з використанням сучасних технологій. Навчання майбутніх вчителів англійської мови із використанням Інтернет-ресурсів, що сьогодні набуває дедалі більшої значимості. Система Інтернет розглядається як одна із провідних новітніх технологій навчання, оскільки її можливості в галузі освіти безмежні: організація і планування процесу навчання, пошук інформації як для викладача, так і для студента, підбір текстів для студентів з різним рівнем володіння англійською мовою. Використання Інтернет-ресурсів у навчанні аудіювання дозволяє не лише інтенсифікувати навчальний процес, але й застосовувати професійно-орієнтований підхід, а також забезпечити рівень володіння англійською мовою з урахуванням сучасних запитів суспільства.

Таким чином, діяльність викладача англійської мови під час навчання майбутніх вчителів англійської мови у вищому навчальному закладі має бути зосереджена на всебічно розвинених і повноцінно підібраних сучасних методах і методиках викладання англійської мови. Внаслідок чого, формування і розвиток аудитивних навичок у студентів-філологів значно покращиться.

ЛІТЕРАТУРА

1. Хуторской А. Ключевые компетентности, как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.
2. Гез Н. И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1981. – № 5. – С. 324.
3. Ветохов О. М. Наслухатися іноземної мови / О. М. Ветохов // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 1. – С. 74-82.
4. Дем'яненко М. Я. Основи загальної методики навчання іноземним мовам / М. Я. Дем'яненко, К. А. Лазаренко. – К.: Вища школа, 1976.

Гуров С.Ю., Каптела І.В.
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

МОВНИЙ ПОРТФЕЛЬ ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Сьогодні відповідно до європейських стандартів та запитів сучасного суспільства перед освітянами у галузі філології постає чимало вимог до

професійної підготовки фахівців. Англомовна комунікативна компетентність є невід'ємною складовою професійної підготовки студентів-філологів, оскільки від випускників ВНЗ очікується здатність здійснювати певний інформаційний контакт, забезпечувати міжособистісні стосунки, іншомовну комунікацію, найвищою формою вияву якої є конструктивний діалог в майбутній професійній діяльності. У зв'язку з цим зусилля методистів спрямовані на підвищення ефективності процесу формування англомовної комунікативної компетентності студентів-філологів мовного ВНЗ, а також організації успішних мовленнєвих взаємодій.

Основною умовою ефективної комунікації англійською мовою є комунікативна компетенція. У сучасній літературі термін «компетенція» трактується як коло питань, в яких людина володіє певними пізнаннями, а термін «компетентний» – як той, що володіє компетенцією, чи як той, що обізнаний у певній галузі [5, с. 282]. Із зростанням інтересу до проблеми розвитку англомовної комунікативної компетентності студентів-філологів у сучасних працях вчених значне місце відводиться: вивченню професійної підготовки студентів-філологів у вищому навчальному закладі, сутності мовної комунікації, методиці навчання іншомовної мовленнєвої діяльності (І. Зимня, Г. Мешко, С. Ніколаєва, В. Яшенкова, О. Тарнопольський, Ю. Пасов, Г. Рогова, F. Dubin, E. Olstain, Martin Parrot, Ruth Wajnryb та ін.).

Під час формування англомовної комунікативної компетентності необхідно враховувати такі її види: 1) мовну (лінгвістичну) компетенцію, яка передбачає систему знань, умінь і навичок здійснювати англомовну комунікацію в типових ситуаціях навчальної, трудової та культурної сфер спілкування; 2) соціокультурну компетенцію, яка включає фонові знання (сукупність відомостей про соціокультурні особливості народу, мова якого вивчається, та про стандарти комунікативної поведінки, прийняті в цій культурній спільноті); 3) професійну компетенцію, яка передбачає знання фахової термінологічної лексики, а також навички роботи з матеріалом [2]. Формувати англомовну комунікативну компетентність на основі лише

підручників і посібників, без залучення додаткових засобів і розробки різноманітних і методично доцільних прийомів вважаємо нераціональним і неефективним. У зв'язку з цим потреба у підвищенні ефективності формування мовної підготовки за рахунок розробки і впровадження в процес нових технологій навчання є очевидною. На наш погляд, система сучасних інтерактивних та особистісно-зорієнтованих педагогічних технологій покликана не тільки розвивати інтерес і підвищувати мотивацію до вивчення англійської мови, а й сприяти формуванню англомовної комунікативної компетентності.

Однією з таких технологій є метод мовного портфоліо. За визначеннями дослідників-методистів мовний портфель – є однією з форм найбільш об'єктивного оцінювання, що орієнтує на продукт та результат навчальної діяльності і включає самооцінку, він також є ефективною формою підвищення мотивації у навчанні іноземної мови і гнучкою формою самоосвіти [1, с. 4].

Завдяки використанню європейського мовного портфоліо процес іншомовного навчання стає більш прозорим для студентів, допомагаючи їм розвивати здатність до творчої реалізації власних мовних здібностей та самооцінювання, таким чином надаючи їм можливість поступово збільшувати свою відповідальність за власне навчання. Мовний портфель є дієвим інструментом гуманістичного навчання іноземних мов і сприяє формуванню студентської автономії в навчанні. Звідси стає зрозумілим, що такі визначення методу відповідають критеріям формування англомовної комунікативної компетентності студентів-філологів.

Звичайно, що основною метою портфоліо є створення мотивації навчальної діяльності, розвиток пізнавальних навичок і навичок рефлексії власної навчальної діяльності, уміння самостійно конструювати свої знання та орієнтуватися в інформаційному просторі. Студенти також вчаться планувати свою діяльність, формувати організаційні навички. В роботі викладача і студента портфоліо є цінним тому, що це робота, яка виконується

студентом самостійно, відрізняється від інших, є єдиною у своєму роді, що сприяє усвідомленню студентом своєї неповторності ще на початковому етапі навчання у ВНЗ.

Мовний портфель є набором документів, за допомогою яких ті, хто навчаються збирають та систематизують власні досягнення, ставлять цілі навчання, систематизують отриману інформацію. Вчені виокремлюють різні види портфоліо, серед яких є ті, що спрямовані на розвиток конкретних мовленнєвих вмінь. Діапазон використання мовного портфелю постійно розширюється, якщо раніше, згідно загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти він складався лише з таких розділів як: мовний паспорт, мовна біографія та мовне досє, то сьогодні викладачі розширили розділи мовного портфелю, який може включати будь-які творчі завдання [3].

Варто відзначити, що кожен розділ мовного портфелю має «працювати» на уточнення раніше поставлених цілей, або служити сигналом до їх неминучого корегування. Систематична робота з мовним портфелем, лише за умови повної самостійності студента формує звичку усвідомлювати мету будь-якого виду діяльності, поступово перетворюючи її у внутрішню потребу. Щодо основних критеріїв якості виконання мовного портфоліо, то до них належать: розвиненість мислення (гнучкість, раціональність, оригінальність), сформованість уміння розв'язувати завдання; сформованість писемного мовлення, логічність і структурованість в оформленні вирішення завдань, уміле використання графіків, діаграм і таблиць; сформованість умінь самоконтролю і самооцінки (самокритичність, уміння працювати над помилками, реалістичність в оцінці своїх здібностей).

Виходячи зі сказаного вище, робимо висновок, що мовний портфель є не тільки сучасною ефективною формою оцінювання, але й допомагає вирішувати найважливішу педагогічну задачу – формувати уміння вчитися – ставити цілі, планувати та організовувати власну навчальну діяльність, відповідно, можна вважати його одним з дієвих інструментів формування англomовної комунікативної компетентності студентів-філологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2000. – №5. – С. 6-11.

2. Гордєєва А. Й. Способи мотивації комунікативної діяльності майбутніх філологів у процесі формування англomовної граматичної компетенції / А.Й. Гордєєва // Іноземні мови. – 2011. – № 2. – С. 16-21.

3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [пер. з англ. О.М. Шерстюк; наук. ред. С.Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

4. Новикова Т. Г. Портфолио выпускника школы: цели и структура / Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, А.С. Прутченков // Школьные технологии. – 2006. – №2.

5. Словник іншомовних слів / уклад. С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К.: Наук. думка, 2000. – 680 с.

Гуров С.Ю., Нестеренко В.А.
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

МУЛЬТИМЕДІЙНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК СУЧАСНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІВ

Основним показником якості мовної підготовки студентів-філологів є використання іноземної мови як засобу комунікації, тобто уміння вести дискусії, проводити презентації і захищати представлену роботу англійською

мовою. Це є необхідною складовою успішної професійної діяльності у майбутньому. Публічний виступ і використання мультимедійної презентації є найбільш ефективними моделями побудови комунікації, вони також вважаються найбільш складними і комплексними вміннями, в структурі яких знаходиться низка компонентів. Серед них: вміння відбирати інформацію, структурувати її з писемних джерел, будувати на їхній основі зв'язного монологічного висловлювання, обирати доречні мовні і мовленнєві способи побудови висловлювань, а також встановлення контакту з аудиторією [2].

Кожна мультимедійна презентація англійською мовою є результатом індивідуальної роботи студента, яка потребує оволодіння чималою кількістю вмінь і компетентностей. Викладач, який має на меті навчити студентів англійськомовному спілкуванню має широко залучати методи використання мультимедійних презентацій на заняттях з основної іноземної мови. Для цього він має навчити студентів основним універсальним принципам побудови презентації, що відповідають принципам комунікації.

Так, для підготовки успішної презентації, яка вчить студента вмінню спілкування англійською мовою необхідно подавати порції інформації графічно, у текстовому вигляді, за допомогою анімації або відео кліпів, читанням тексту «від автора» і використанням звукових ефектів, а також із застосуванням усіх зазначених елементів у різноманітних поєднаннях. Для такого різновиду мультимедійної презентації як інтерактивна – характерним є закладена в ній властивість захоплювати співрозмовників в аудиторії і підтримувати в них зацікавленість матеріалом.

Дослідники зазначають, що у створенні презентацій однією з найпоширеніших помилок є бажання студентів помістити в презентацію велику кількість інформації, графічних зображень та анімаційних ефектів. Такий підхід є невірним, оскільки такі елементи лише відвертають увагу слухачів від змісту презентації [2]. Перед тим як розпочати роботу із створення власної презентації для демонстрації її англійською мовою

студенту необхідно: визначитися з темою та призначенням презентації, спробом її демонстрації; створити схему або, так званий, сценарій мультимедійної презентації; заздалегідь продумати зміст усіх слайдів, їхній стиль та оформлення.

Ефективна участь студентів в презентації пов'язана з оволодінням ними специфічними вміннями іншомовного професійно-орієнтованого говоріння. Створення якісного наукового публічного виступу іноземною мовою передбачає розвиток у студентів певних мовленнєвих навичок і мовленнєвих умінь. Вони повинні вміти аналізувати інформацію; чітко виділяти структурні частини виступу вербальними способами; вибирати найбільш ефективні способи подачі матеріалу і способи переходу від однієї логічної частини до іншої; виділяти вербально найбільш значущу інформацію; приводити аргументацію; передавати причинно-наслідкові зв'язки; використовувати логічні прийоми; встановлювати і підтримувати контакт з аудиторією; використовувати прийоми виразності, експресивно-емоційної оцінки, різні моделі інтонації та ін; ігнорувати перешкоди, які можуть виникнути в ході публічного виступу [3].

Вихідним матеріалом у формуванні перерахованих вище умінь є автентичний текстовий матеріал – це можуть бути наукові статті за професійною тематикою або тексти пов'язані з побутовою тематикою. В цілому, текст, як основна комунікативна одиниця мови, може розглядатися як ефективний засіб формування умінь і навичок навчання студентів-філологів англomовного спілкування. Цілеспрямоване поетапне формування навички підготовки та проведення мультимедійних презентацій за обраною розмовною темою повинно займати центральне місце в курсі основної іноземної мови на старшому етапі навчання у вищій школі, оскільки презентація виконує важливу дидактичну роль при навчанні майбутніх фахівців в їхній професійній підготовці.

Важливо відмітити й той факт, що досвід участі в презентаціях, який студенти-філологи отримують на заняттях з основної іноземної мови стає особливо важливим для студентів, які планують в подальшому займатися науковою професійною діяльністю. Участь в презентації пов'язане з оволодінням специфічними вміннями іншомовного професійно орієнтованого говоріння, які дозволять майбутнім вченим ефективно брати участь у взаємодії з представниками наукової сфери інших лінгвосоціумов [1].

Таким чином, вважаємо, що формування вмінь використовувати мультимедійну презентацію для вдосконалення навичок англомовного спілкування є край необхідним під час навчання студентів-філологів особливо на старших етапах навчання. Це є найважливішою областю мовного і когнітивного розвитку студентів. Успішність процесу формування презентаційних умінь ґрунтується на цілісності навчання, інтегрованості підходів, адаптації прийомів і технологій педагогіки і методики викладання англійської мови, а також орієнтованості студентів на успіх і їх прагненні стати професіоналом своєї справи у майбутній професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конотоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Конотоп Олена Сергіївна. – К., 2010.
2. Ляшенко Б. М. Електронні презентації Microsoft Power Point у навчальному процесі / Б.М. Ляшенко, Н.Б. Чорней. – PDF формат, 2005. – 4 с.
3. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching, Longman, 1991.

Де Граеве О. В.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

МОВНА КУЛЬТУРА ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ЯКІСТЬ ФІЛОЛОГА

Реформування системи освіти в Україні вимагає виходу на перший план особистісно, комунікативно-діяльнісно культурологічно орієнтованого навчання. Зростання інтенсивності міжнародного культурного обміну зумовлює підвищений інтерес до вивчення іноземних мов. Відтепер завдання вчителя іноземної мови полягає в забезпеченні сприятливих умов для залучення учнів до інокультурної дійсності та їх підготовку до активної й ефективної участі в діалозі культур.

Специфічною рисою професії учителя-філолога є той факт, що цей фахівець, виконуючи вимоги шкільної програми, має навчити мови як засобу спілкування. Становлення особистості майбутнього вчителя-філолога і формування його професійної культури відбувається шляхом засвоєння загальнокультурних цінностей людства і переведенні їх у внутрішній план для вироблення власних ціннісних орієнтацій, які будуть визначати професійну діяльність. Основою у навчанні будь-якої мови є комунікативна функція вчителя, яка визначає реалізацію навчально-виховних завдань. Філологічні дисципліни є трудомісткими навчальними предметами, які вимагають великої кількості вправління. Ці особливості суттєво впливають на діяльність учителя-філолога, який повинен здійснювати особливий, порівняно з іншими навчальними дисциплінами, підхід до навчання. Виховуючи учнів, встановлюючи й регулюючи відносини з ними мовними засобами, учитель-філолог повинен керувати майже одночасно двома видами діяльності учнів: засвоєнням мовного матеріалу і спілкуванням. Саме тому мовна культура є важливим складником особистості вчителя-філолога.

Вивченням різних аспектів формування мовної культури майбутнього філолога займалися такі дослідники, як І. Л. Бім, Н. Ф. Бориско, Є. М. Верещагін, В. Г. Костомарова, С. Ю. Ніколаєва, Г. І. Підосинникова, В. В. Сафонова, В. М. Топалова та інші.

Мова – це найважливіший засіб людського спілкування і тому є соціальною і національною за своєю природою, об'єднуючи людей, регулюючи їх міжособистісні та соціальні взаємодії, координуючи їх практичну діяльність. Мова забезпечує накопичення, зберігання і відтворення інформації, яка є результатом історичного досвіду народу і кожної особи окремо, формує індивідуальну і суспільну свідомість. Мова суспільства і мова окремої людини є відбитками культури і вважаються показниками рівня культури будь-якої нації.

Під мовною культурою розуміється певний рівень розвитку мови, що відображає прийняті літературні норми даної мови, правильне і адекватне використання мовних одиниць, мовних засобів, яке сприяє накопиченню і збереженню мовного досвіду [2]. Мовна культура формує загальну культуру будь-якого суспільства, вносить вклад в його розвиток, встановлює місце людини в суспільстві, сприяє формуванню і організації його життєвого і комунікативного досвіду.

Мовна культура передбачає:

- володіння культурно-мовними нормами мови;
- вміння грамотно і правильно відбирати мовні засоби залежно від завдань спілкування;
- володіння усними та письмовими жанрами текстів різних стилів;
- володіння всіма жанрами мовлення, необхідними для успішного навчання і дослідницької діяльності;
- навички мовної поведінки в професійно-орієнтованій ситуації спілкування;
- наявність навичок публічного виступу, який передбачає володіння ораторським мистецтвом;

- вміння вести діалог з максимальним урахуванням фактора адресата [2].

На основі аналізу функцій мови визначають такі функції мовної культури, як комунікативна, аксіологічна, гносеологічна, виховна, розвивальна, нормативно-регулятивна, рефлексивно-корекційна, оціночно-діагностувальна, прогностична [4].

Отже, мовна культура розуміється як складна інтегративна якість особистості, що припускає високий рівень розвитку і саморозвитку мовних знань, умінь і навичок, творчих здібностей, а також потребнісно-мотиваційної та емоційно-ціннісної сфер.

У зміст мовної культури зазвичай включаються такі компоненти:

1. Культурологічний компонент – рівень освоєння культури як ефективного засобу підвищення інтересу до мови в цілому. Володіння правилами мовної і немовної поведінки сприяє формуванню навичок адекватного вживання мови і ефективного впливу на партнера по комунікації.

2. Ціннісно-світоглядний компонент змісту виховання – система цінностей і життєвих сенсів. У даному випадку мова забезпечує початковий і глибинний погляд на світ, утворює той мовної образ світу і ієрархію духовних уявлень, які лежать в основі формування національної свідомості і реалізуються в ході мовного діалогового спілкування.

3. Особистісний компонент – те індивідуальне, глибинне, що є в кожній людині і що проявляється через внутрішнє ставлення до мови, а також через становлення особистісних мовних смислів [1].

Таким чином, мовна культура виступає інструментом розвитку і вдосконалення «людини культури», готової і здатної до самореалізації в сучасному суспільстві. Мовна культура виступає важливою інтегральною якістю філолога і забезпечує успішність його професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бердичевский А. Л. Концепция подготовки учителя иностранного языка / А. Л. Бердичевский // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 4. – С. 94-98.
2. Кочан, І. М. Культура рідної мови: навч. посібник для студ. гуманіт. спец. вищих навч. закладів : збірник вправ і завдань / І. М. Кочан, А. С. Токарська. – Львів: Світ, 1996. – 232 с.
3. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / С. Ю. Ніколаєва, О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька та ін. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Подосиннікова Г. І. Навчання студентів-філологів ідіоматичних предикативних конструкцій англійського розмовного мовлення на матеріалі автентичних художніх текстів: автореф. дис. на здоб. наук. степеня кандидата пед. наук: спец. 13.00.02. «Теорія та методика навчання іноземних мов» / Г.І. Подосиннікова. – К., 2002. – 24 с.

Дикса Т., Зуб І., Тарабарова Ю.
 Мелітопольський державний
 педагогічний університет імені
 Богдана Хмельницького

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ТЕКСТУ

Наукові дослідження останніх десятиліть відзначаються розвитком лінгвістики тексту. Опубліковано численні монографії та статті, написано посібники, проводяться конференції й симпозіуми, присвячені лінгвістичним та лінгводидактичним проблемам інтерпретації текстів різного функціонально-стилістичного призначення. Зауважимо при цьому, що

інтерес до вивчення тексту зумовлений прагненням пояснити мову як глобальне явище в аспекті сучасного мовознавства, як засіб комунікації, докладніше вивчити зв'язок мови з різними формами людської діяльності, що реалізуються через текст. Відтак предметом вивчення є одна із основних функцій мови – функція створення тексту, а лінгвістику тексту кваліфікують як науку про сутність й організацію передумови людської комунікації.

Нова програма з української мови істотно змінила зміст навчального предмету. Якщо раніше курс української мови в школі характеризувався переважно граматичною та пунктуаційно-орфографічною спрямованістю, то зараз нові програми, поряд із цим, передбачають вивчення лексики і функціональних різновидів мовлення, закономірностей уживання мовних засобів у мовленнєвій діяльності.

Зміна змісту навчання української мови вимагає перебудови методики, розробки нових методів і прийомів навчання. Розробка методу стилістичного аналізу і пов'язаної з ним системи вправ є **актуальним** завданням для методики української мови.

Разом із тим стилістичний аналіз – один із найважливіших методів виховання учнів на уроках української мови. Щоб продемонструвати зв'язок мовної форми з ідейним змістом тексту, необхідно для аналізу добирати цікавий у виховному аспекті дидактичний матеріал.

Аналіз наукової літератури з досліджуваної теми засвідчив глибокий інтерес до неї з боку науковців. Зокрема, Львов М.Р., Величко Л., Лосева Л., Ігнатенко Н., Соловейчик Н.С., Гац Н.А., Мельничайко В.Л., Варзацька Л.О. та інші досліджували вивчення тексту і розвиток зв'язного мовлення в початкових класах. Над дослідженням лінгвістики тексту працювали Бахтін М.М., Хартман П., Кутіна І.Н., Ковалик І., Лосева Л., Гальперін І.Р., Кочан І. та інші. Свої наукові дослідження спрямовували на вивчення розвитку логічного мислення Блонський П.Г., Заброцький М.М., Кагальняк Г.І., Рум'янцева Л.І., Скрипченко О.В. та інші.

Практичне спрямування при опрацюванні шкільного курсу мови визначає вимоги і до дидактичного матеріалу, який має служити як освітнім, так і виховним завданням. Найбільші можливості щодо цього мають не розрізнені слова, словосполучення чи речення, а зв'язний текст. По-перше, текст – це завжди ідейно-тематична цілість, яка несе певний пізнавальний і виховний заряд. По-друге, текстовий матеріал забезпечує більш ефективно засвоєння мовних явищ, наочно демонструє особливості їх функціонування у мовному потоці, а це має велике значення для розвитку мовлення учнів. По-третє, робота з текстом дозволяє систематично вести повторення і узагальнення вивченого, здійснювати внутрішньо-предметні і міжпредметні зв'язки, реалізувати принцип наступності і перспективності у навчанні. Крім того, систематичне використання текстового матеріалу поступово знайомить дітей з характерними особливостями зв'язних висловлювань і, отже, готує до розуміння чужих і створення власних текстів.

Оскільки мова як єдиний універсальний засіб спілкування живе в текстах, то зв'язки лінгвістики тексту з іншими лінгвістичними дисциплінами є надзвичайно різноманітними й глибокими. Найбільш органічно вона пов'язана з функціональною стилістикою, яка досліджує функціональні стилі мови, а також мовні засоби творення того чи того стилю, що також пов'язано з текстотворчими властивостями мови. Слід виокремити також і теорію літератури, що вивчає особливості побудови художніх творів, художні засоби.

Практичне спрямування в опрацюванні шкільного курсу мови визначає вимоги і до дидактичного матеріалу, який має слугувати як освітнім, так і виховним завданням. Найбільші можливості щодо цього дають не розрізнені слова, словосполучення чи речення, а зв'язний текст. По-перше, текст – це завжди ідейно-тематична цілісність, яка несе певний пізнавальний і виховний заряд. По-друге, текстовий матеріал забезпечує більш ефективно засвоєння мовних явищ, наочно демонструючи особливості їх функціонування у мовному потоці, а це має велике значення для розвитку мовлення учнів. По-

третє, робота з текстом дозволяє систематично здійснювати повторення і узагальнення вивченого, актуалізовувати внутрішньопредметні зв'язки, реалізовувати принцип наступності й перспективності в навчанні. Крім того, систематичне використання текстового матеріалу поступово знайомить дітей із характерними особливостями зв'язних висловлювань і, отже, готує до розуміння чужих і створення власних текстів, а використання різних вправ із текстами сприяє розвитку логічного мислення школярів.

Тільки сприймаючи текст як єдність, що складається з певних елементів, між якими існують різноманітні смислові зв'язки і відношення, можна повністю усвідомити зміст і призначення будь-якого тексту, зокрема й навчального.

В останні десятиліття бурхливо розвивається ряд напрямів мовознавчої науки, вивчення яких знаходить застосування в лінгводидактиці і, зокрема, у методиці розвитку мовлення учнів.

Розвиток функціональної стилістики став стимулом для більш чіткого визначення типів і стилів мовлення, що вивчаються в школі, різновидів творчих робіт, опрацювання практичного значення тих навичок, що формуються в процесі їх написання. В результаті розроблено струнку систему, що передбачає виконання на розмаїтому мовному матеріалі і на різних рівнях складності усних і письмових творів на зразок розповіді, опису, роздуму.

Дуже багато для методики мови дає психолінгвістика – наука, що досліджує процес породження висловлювань, розглядаючи мовлення як один із видів людської діяльності, що впливає з ситуації, з мотиву і вимагає ряду специфічних умінь: орієнтуватися в умовах спілкування, планувати висловлювання, реалізувати намічену програму, контролювати хід і наслідки процесу мовлення. На основі даних психолінгвістики в методиці розроблено систему навчання зв'язного мовлення, що визначає найголовніші етапи творчої роботи учнів: осмислення теми й визначення головної думки, збір і систематизація матеріалу, складання плану, написання твору відповідно до

задуму, з дотриманням вимог обраного типу і стилю мовлення, самоперевірка і вдосконалення написаного.

Наразі теоретична основа розвитку зв'язного мовлення постійно збагачується і уточнюється. На думку Іконнікова С.М., при стилістичному аналізі в аспекті змісту і форми доцільно використовувати стилістичний експеримент. Це ефективний прийом аналізу, що полягає в заміні авторського мовленнєвого засобу іншим, можливим у цьому випадку, або у вилученні якогось слова, виразу чи речення [1, с. 15].

Пропонуємо ознайомитися з поняттям стилістичного аналізу та методикою його проведення, розробленою кращими вітчизняними фахівцями. Вони стверджують, що стилістичний аналіз – один із основних методів вивчення стилістики, формування поняття про функціональні стилі, різновиди мовлення, функціонування у них мовних засобів. При стилістичному аналізі встановлюється взаємозв'язок між завданням мовлення і добором мовних засобів для реалізації цих завдань [1, 2, 3].

Повний стилістичний аналіз зв'язних текстів формує уміння розмежовувати функціональні стилі, веде до опанування стильової структури кожного з них, сприяє усвідомленню того, що використання кожного з них пов'язується з певною сферою спілкування: розмовний стиль використовується в розмовному усному спілкуванні, науковий – у сфері науки, офіційно-діловий – у ділових стосунках, публіцистичний – у суспільно-політичній сфері діяльності, художній – у художній літературі. Основу кожного стилю становлять нейтральні мовні засоби. Добір мовних засобів – стилістично нейтральних і стилістично забарвлених – підпорядковується завданням мовлення.

Саме тому не випадково серед найважливіших завдань, які стоять перед школою, виділено завдання озброювати учнів уміннями і навичками вмілого володіння мовою. Для цього треба посилити практичну спрямованість уроків мови, передусім практичну роботу з елементами тексту, постійно виявляти неослабну увагу до аспектів навчальної діяльності, практики роботи з текстом, від яких залежить удосконалення зв'язного мовлення школярів і розвиток мислення, а саме логічного мислення.

Зазначимо при цьому, що відомості про текст досить складні, вони становлять значні труднощі для учнів, і опрацювання їх не може бути обмежене вузькими часовими рамками: потрібні тривалі спостереження над мовним матеріалом. Крім того, наявність їх у шкільному курсі не може не вплинути на зміст і спосіб опрацювання інших програмових тем.

Виходячи з положення про мову як універсальну знаково-інформаційну систему, закодовану в текстах, у підсумку стверджуємо, що нехтування її окремими складниками призводить до порушення цілісності компетентностей щодо мовних і культурних феноменів, а через це процес формування мовленнєвих компетентностей повинен бути наскрізним, тривати впродовж усього терміну вивчення мови в освітньому закладі, а також самоосвіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Иконников С.Н. Стилистический анализ текста: пособие для учителей / С.Н. Иконников. – К.: Рад. школа, 1982. – 191 с.
2. Ковалик І., Мацько Л., Плющ М. Методика лінгвістичного аналізу тексту / І. Ковалик, Л. Мацько, М. Плющ. – К., 1984. – С. 7.
3. Кочан І. Лінгвістичний аналіз тексту: курс лекцій / І. Кочан. – Львів: Світ, 1999. – 142 с.

N. V. Zaitseva

Tavria State

Agrotechnological University

SPECIFICS OF TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO GENERATION Z STUDENTS

Technical progress stimulates the rapid advance in all spheres, especially in teaching and learning process, furthermore in higher education. New forms and

methods are successfully developed and should be urgently implemented into classes and extracurricular activities. At most universities, the Humanities are the connecting link keeping students busy both in classrooms and at educational events and social activities – students communicate and socialize. At Tavria University, one of the most extensional disciplines in 17 of 18 specialties' schedule is Foreign Language (English mostly). Prospective ecologists and potential economists (as well as engineers-to-be etc.) learn foreign languages during all 8 terms in their bachelor course of study.

Nowadays, command of foreign language is not just a university discipline it is a powerful tool for highly qualified professional training and forming of their new work life vision. But the awareness of this fact mostly comes to students too late and their motivation grows rapidly towards the course end. The reasons for this two-way hindrance to effective learning are different, but one of them is undoubtedly the change in actual teenager psychology. The so-called *Generation Z* perceives, proceeds and presents information differently from their teachers (who are the representatives of the Generation X or even older).

The Macmillan English Dictionary defines the term *Generation Z* as a generation of people born from the middle of 1990s until the present day [2]. According to the research conducted by the INSEAD Emerging Markets Institute, the HEAD Foundation, MIT Leadership Center and Universum [3], there are several fundamental differences determining youth behaviour and (what is substantial for this paper) their learning process. Psychologically, *Generation Z* representatives demonstrate significantly lower concentration spans and ability than their elder mates because of their continual update habituation since *Gen – Z* are constantly on their phones or devices. The advantages of such addiction are faster information processing and ability to simultaneously work on multiple tasks. To most teachers, *Gen – Z* seem to be less socially adopted as their *Gen – X* counterparts. Nevertheless, socialization level actually depends on the communication media: 92% of *Gen Z* (predominantly, not skilled in face-to-face

communication and not sure about its necessity) have a digital footprint [1] and are active social network users and outspoken newsmakers.

The question emerges, what should be done to motivate unfocused Gen Z students to studiously learn foreign languages both in class and within their extracurricular activity. First of all, the educational methods should be shifted towards information technology usage. Nevertheless, the IT implementation should not become endless teachers' competing against phones, or lecturers' attempts of diversion students from their tablets and laptops. Every IT media and resource should facilitate interaction between all educational process participants in class and produce steady motivation to do homework at home.

Secondly, in order to create for Generation Z members the comfortable atmosphere in class and in the independent learning environment (like Moodle) a teacher should remember that they are digitally skillful, multi-tasking, and eager for the most recent information. Independent learning aspect and educational and entertaining public events should be based on, and what is more, make good use of the latest trends and news.

Thirdly, to remember is the fact that today's Generation Z representatives are 18 years old or younger – so games and role playing are welcome both in class and in the independent learning aspect.

Fourthly, Generation Z are easily distracted from routines, so, in class, a set of easily swapped diverse worksheets, units and cases is preferable.

Finally, the resulting goal should be stressed and periodically reminded to students – the reward for those, who spare no efforts in training. In case of foreign language training the most convincing prize for Gen Z is an opportunity. Command of languages gives plenty of chances that are gladly used by practically thinking and globally tuned Generation Z.

In summary, the best option to teach English as a foreign language to Generation Z is a hybrid course. A teacher is in that case rather a conductor of every off- and online activity. It should be someone who stands in front of a group of technology addicted learners and directs their working on various cases than a

supervisor of students who are completing a planned indivisible training material unit. Preparing a set of educational cases in advance provides quick activity alternation; giving constant updates to the learning environment encourages students' interest in a course; data visualization and content improvement keep students focused and enthusiastic. An integral component of every effective language course for Gen Z students is not just adopting innovative teaching methods but also introducing them technology-based assessment techniques. Immediate test result and automated analysis are going to please both students and instructors.

REFERENCES

1. 4 Key Differences Between Millennials and Gen-Z // youthmarketing.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://youthmarketing.com/blog/differences-between-millennials-and-gen-z/> (Дата звернення: 18.08.2018)
2. Generation Z // [macmillandictionary.com](https://www.macmillandictionary.com) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/generation-z> (Дата звернення: 18.08.2018)
3. Generations series 2017 // universumglobal.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://universumglobal.com/genxyz/> (Дата звернення: 18.08.2018)

Зозуля Л. М.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ДО ЗНО

У наш час нові інформаційні технології інтенсивно впроваджуються в усі сфери нашого життя, в тому числі і в освітній процес. У зв'язку з цим виникає необхідність формування методики, спрямованої на впровадження комп'ютерних інформаційних технологій в навчання іноземній мові. Нові інформаційні педагогічні технології стають частиною навчального процесу. Використання Інтернет-ресурсів на уроках іноземної мови – актуальний напрямок в методиці, яка потребує нових підходів і нестандартних рішень.

Особливо актуальним є питання впровадження Інтернет-ресурсів в навчальний процес в контексті забезпечення ефективності підготовки учнів старшої школи до складання ЗНО. В зв'язку з включенням до завдань ЗНО блоку аудіювання стає зрозумілим, що стандартний підхід не дає можливості досягнення високих результатів. Роз'яснення організаторів ЗНО підтверджують, що блок аудіювання був складним як для учасників оцінювання, так і для організаторів [5].

Питання ефективності використання Інтернет-ресурсів на уроках англійської мови розглядалось вітчизняними та зарубіжними дослідниками (О.С. Жолдак, А. І. Скрипниченко, В.В. Тавро, В. Гезергуда, Дж. Шейлз та інші). Аналізуючи запропоновані науковою літературою способи використання ресурсів Інтернет у навчальному процесі, можна виділити варіанти:

1) використання Інтернету протягом усього уроку, що передбачає роботу з інформаційними та навчальними сайтами;

2) використання Інтернет-ресурсів для проведення лише певного елемента уроку;

3) застосування Інтернет-ресурсів для самостійної роботи (для виконання домашніх завдань, підготовки індивідуальних та колективних проектів) [1].

Спектр застосування варіантів впровадження Інтернет-ресурсів в навчальний процес є практично неосяжним. Але вчителю необхідно обрати саме той варіант, який дозволить досягти поставленої мети уроку на шляху до формування іншомовної комунікативної компетентності учнів. Що стосується підвищення аудитивних навичок учнів, варто звернути увагу на відеоканали, присвячені вивченню англійської мови. А саме, слід звернути увагу на відеоканали вчителів англійської мови, які є носіями мови. Далі йтиметься саме про такі відеоканали.

Переваги використання відеоканалів з вивчення англійської мови:

- повне занурення в іноземну мову без коментарів на рідній мові, що в довгостроковій перспективі забезпечить розуміння іноземної мови без перекладу на рідну;

- покращення розуміння іноземної мови, що в результаті дозволить покращити результати аудіювання учнів;

- вивчення сучасної іноземної мови;

- вивчення граматики, граматичних конструкцій завдяки практичним рекомендаціям відео уроків;

- освоєння нових лексичних одиниць та вивчення контексту їх використання;

- покращення навичок говоріння та навчання правильній вимові;

- готові матеріали відеоуроків, при правильному використанні, допоможуть зекономити час підготовки вчителя до уроку;

- навчання із застосуванням відеоканалів є цікавим для учнів, кожен вчитель намагається зробити свої уроки максимально цікавими та практично

корисними, оскільки існує велика конкуренція відеоканалів в мережі Інтернет [3].

Серед найбільш популярних та корисних каналів можна виділити: engVid, English with Lucy, BBC Learn English, Learn English with Let's talk, JenniferESL, mmmEnglish. Але цей перелік можна продовжувати дуже довго. У відеоуроках надаються роз'яснення з усіх аспектів вивчення англійської мови та застосування її в реальному повсякденному житті.

До основних труднощів впровадження Інтернет-ресурсів на уроках англійської мови можна віднести недостатню ступінь обладнання шкіл необхідними технічними засобами та Інтернетом; відсутність навичок вчителів щодо застосування Інтернет-ресурсів при підготовці до уроків.

Отже, теперішній час вимагає від вчителя іноземної розширення рамок стандартного викладання, а Інтернет надає безліч нових можливостей. Одним з варіантів модернізації уроку англійської мови є застосування відеоуроків з відеоканалів вчителів-носіїв мови. Такий метод при дозованому правильному використанні дозволить покращити навички оволодіння англійською мовою на шляху формування іншомовної комунікативної компетентності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альбрехт К. Н. Использование ИКТ на уроках английского языка / К. Н. Альбрехт // Электронный научный журнал «Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании». – 2010. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://pandia.ru/text/80/194/13491.php>
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Костенко І. Г. Використання Інтернет-ресурсів на уроках англійської мови / І. Г. Костенко // Таврійський вісник освіти – 2013 – №1(41) – С. 170-176.

4. Полат Е. С. Интернет на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // ИЯШ. – 2001.– №2-3.

5. Роз'яснення УЦОЯО щодо результатів тестування з англійської мови // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://testportal.gov.ua/2018/06/02/roz-yasnennya-utsoyao-shhodo-rezultativ-testuvannya-z-anglijskoyi-movy/>

Karaieva T.V.

Tavria State

Agrotechnological University

BLENDED LEARNING FOR ESP TEACHING

The digital era we live in has changed completely our world and interconnections in all the spheres. Nowadays professional activity needs high intellectual potential and, at the same time, becomes multi-functional - it requires from professionals nonstandard way of thinking. Thus, contemporary society realities, like never before, need constant knowledge and competences updating as lifelong learning becomes the part of professional activity. Namely, competences, not the usual triad “knowledge, skills, sub-skills”, acquire paramount importance [1, p. 5]. The most important competences presuppose the availability of the following *skills*:

- to structure and comprehend analytically large amounts of heterogeneous information;
- to process information in a short time;
- to generate one's own ideas, turning them into innovations;
- to act in a situation of changes and uncertainty;
- to “complete” the information picture of the world;

- to adapt to changes;
- to change oneself in a changing situation.

The above listed abilities (creativity, self-support, initiative), that learners should possess, change radically all the components of educational process as well as form new requirements to teaching and the ways of getting information, providing learners' professionally-oriented communicative competence having been defined as "acquiring foreign language proficiency at the level enabling to proceed professional communication [2, p. 9].

Scholars nowadays consider the use of computer technology and Internet resources to be the best approach for practical mastering a foreign language due to their didactic potential for training University students [3, p. 487]. Such an opinion seems reasonable, if to take into account the fact, that current students since their childhood are being involved in the process of "informatization" and most of them used to get information from computer screens and gadgets, not from books.

No doubt, the information and communications technology (ICT) use in the learning process has the potential to activate cognitive, intellectual and independent students' activities. ICT becomes an integral part and effective assistant, enabling to improve the quality of training and its control efficiency. In recent years most educational institutions have undergone transformations and introduced innovations, but authoritarian model of management along with linear learning model is still alive in many of them.

Information technologies in this respect may change the situation for better in terms of involving students into cognitive activity, feeling complicity and reflection, self-support and responsibility for the results of their learning. The search of didactic toolkit for realizing the goal set has brought most educators to the method of blended learning, that, in the opinion of some scholars, enable to provide gradual transition both to modular principle of educational process organization and creating conditions for students' autonomous learning [4, p. 406].

According to Encyclopedia of Educational Technology (undated), the concept of blended learning grew out of the practical experience in e-learning.

Blended learning combines “...e-learning with a variety of other delivery methods for a superior learning experience” [5, p. 1].

And blended learning itself is defined by O. B. Tarnopolsky as “a synergetic learning structure, dynamically and organically combining into an invisible unity traditional classroom learning with online learning for creating a more flexible learning environment with the purpose of intensifying and facilitating the practical training process ” [6, p. 14].

The advantage of the above mentioned technology is that the process of knowledge mastering does not require learner’s obligatory presence in the class under instructor’s supervision. It enables to learn online by just listening to audio and video lectures with subsequent homework and getting certificate in case of successful completing the course. The efficiency of learning in this case depends on the ratio of time allotted for auditory lessons and online learning as well as on the properly presenting material and its content. Traditionally, blended learning combines both synchronous and asynchronous learning technologies.

With a synchronous form of work learners and instructor interact in real time, while with asynchronous one both instructor and students enter the electronic environment at convenient time for them.

Thus, it should be concluded, that one of the greatest advantages of blended learning is its ability to create nonlinear learning model, not being both so rigidly programmed, limited in time, content and technologies being used. Besides, there is no authoritarian teacher’s guidance as his function is in creating favorable conditions for successful learning activities under which a person-oriented approach to learning is being realized. The primary task of language instructor is in stimulating interest, motivation for mastering the language as well as granting aid in students’ creative search. What is more important is that the students are given possibilities to form themselves their learning trajectory according to their educational perspectives [7, p. 17].

Current education is impossible without various automation tools. The most efficient of all it could be considered the blended learning as its essence is in students' independent cognitive activity based on competence approach.

REFERENCES

1. Игнатъева Е.Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе: Монография. – СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2012. – 300 с.
2. Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В. Дебаты как средство формирования метапредметных компетенций у студентов технического вуза при обучении иностранному языку // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. – № 6. – С. 7-21.
3. Краснова Т.И. Перспективы использования смешанного обучения при обучении иностранному языку // Молодой ученый. – 2015. – №5. – С. 486-488. – URL <https://moluch.ru/archive/85/16002/> (дата обращения: 14.09.2018).
4. Краснова Т.И., Сидоренко Т.В. Смешанное обучение как новая форма организации языкового образования в неязыковом вузе // Образовательные технологии и общество, 2014. – № 17(2). – С. 403-414.
5. Grey C. Blended Learning: Why Everything Old Is New Again – But Better. Accessed July 2006 at <http://www.learningcircuits.org/2006/March/grey.htm>.
6. Tarnopolsky O. Constructivist Blended learning Approach to Teaching English for Specific Purposes / O. Tarnopolsky // London: Versita, 2012. – 254 p.
7. Асадуллина Л.И., Диденко А.В. Средства электронной коммуникации в обучении иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2010. – № 1-2. – С. 14-17.

Кисельова А.А.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

У наш час можна спостерігати постійні зміни у різних галузях науки і технологій як на світовому рівні, так і в межах країни. Відповідно до закону України «Про загальну середню освіту», Концепції загальної освіти, Державного стандарту початкової загальноосвітньої освіти здійснюються реформи, що несуть дещо інші погляди на навчальний процес. Питання підвищення якості навченості учня були й залишаються пріоритетними в роботі сучасних загальноосвітніх навчальних закладів. Зміни в навчальному процесі висувають нові вимоги до діяльності вчителя, яка орієнтована на учня, і це викликає необхідність по-новому підійти до проблеми використання організаційних форм навчання іноземних мов школярів [3].

Учителі прагнуть, щоб учні могли легко орієнтуватися в ситуації спілкування, навіть якщо вони не повністю володіють граматиною або широким лексиконом. У випадку аудіювання це означає підготовку учнів, які можуть використовувати такі стратегії, які дозволять максимально зрозуміти зміст висловлюваного, обрати інформацію відповідно до ситуації мовлення та зрозуміти загальний зміст почутого.

Залежно від жанру аудіотекстів і комунікативного завдання в середній школі навчають різних видів аудіювання:

- 1) зрозумінням основного змісту аудіо тексту;
- 2) з метою пошуку необхідної інформації чи інформації, яка цікавить;
- 3) з повним розумінням змісту аудіотексту [1, с. 177].

Практичне вивчення іноземної мови можливе лише за умов, коли воно використовується як засіб комунікації. Урок дає багато можливостей для використання мови як засобу спілкування не тільки між вчителем та учнем, а й учнями один з одним. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності також має слугувати меті формування комунікативної компетентності учнів і бути невід'ємною частиною процесу іншомовного спілкування. Під час вибору матеріалу для уроку вчитель повинен враховувати певні цілі заняття:

а) розвиток навичок аудіювання;

б) розширення пасивного словника та майстерності передбачення майбутнього висловлювання [5, с. 175].

Базова структура, за якою вчитель може побудувати урок аудіювання, можна розділити на три основні етапи:

– Дотекстовий, під час якого вчителі допомагають учням підготуватися до аудіювання.

– Текстовий, в ході якого вчителі допомагають зосередити увагу на тексті для аудіювання та стимулювати його розуміння учнями.

– Післятекстовий, під час якого вчителі допомагають учням поповнити свої знання інформацію з тексту.

Аудіювання є одним із складних аспектів мовленнєвої діяльності для оцінки. Його неможливо просто спостерігати, а можна лише оцінити, дійшовши логічного висновку. Проте існують як формальні, так і неформальні методи та засоби, які вчителі можуть використовувати для оцінювання навичок аудіювання. Можна використовувати післятекстовий етап, щоб перевірити розуміння сприйнятої на слух інформації, оцінити навички аудіювання та використання методів аудіювання, поглиблюючи отримані знання в умовах іншого контексту. Післятекстовий етап може мати тісний зв'язок з дотекстовим етапом, це може бути, наприклад, припущення щодо змісту; може поширюватися на тему або мову аудіотексту; а також використання отриманих знань в інших видах мовленнєвої діяльності, таких як читання, говоріння, письмо.

Л. А. Єпіфанцева вважає, що для того, щоб забезпечити правильну оцінку аудіативних вмінь та навичок учнів, післятекстовий етап повинен відображати інформацію з повсякденного життя учнів, яку вони можуть потім використовувати на практиці. Окрім оцінювання повинна ставитися чітка мета, яка вимагає, щоб учні показали свій рівень розуміння сприйнятої на слух інформації, виконавши певні завдання [2, с. 65-67].

Вирішальне значення в аудіюванні, на думку В. В. Черниш, для учнів мають відносини між однолітками та педагогами, бо знати, що їх вчитель зацікавлений у тому, що вони говорять, робить учнів відповідальними та емоційно пов'язаними зі школою. Оскільки дослідження показують, що усвідомлення зв'язку між людьми є необхідним для мотивування вчитися, увага до учнів з боку вчителя має важливе значення не тільки як вияв доброти, але і як мотиваційна стратегія. Ефективним способом демонстрації такої уваги є використання незвичайної техніки – активного слухання, використовуючи яке, вчитель формує відносини довіри та турботи на уроці, необхідні для мотивації учнів навчатися [4, с. 18].

Одним із головних завдань навчання аудіюванню О. Б. Бігич вважає допомогу учням підсвідомо оволодівати мовою, навіть якщо вчителі навмисно не привертають увагу на певні її особливості. Окрім того, успіхи учнів багато в чому залежать від того, наскільки часто вони практикуються. Аудіювання – це навичка, і будь-яка допомога, яку вчитель може надати учням у розвитку цієї навички, зробить їх кращими слухачами [1, с. 178].

Отже, демонстрація мови є основною вимогою для тих, хто бажає її вивчити. Прослуховування відповідних аудіозаписів забезпечує учням ознайомлення зі звучанням мови, під час якого вони отримують важливу інформацію не тільки про граматику та словниковий запас, але також про вимову, ритм, інтонацію, висоту тону та наголосу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетенції в

аудіюванні у студентів мовних спеціальностей // *Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій: [навч. метод. посібник]* / [Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Гапонова С. В. та ін.]. – К.: Ленвіт, 2011. – С. 175-187.

2. Єпіфанцева Л. А. *Аудіювання. Англійська мова: Методичні рекомендації* / Л. А. Єпіфанцева . – Х.: Вид. група «Основа», 2010. – 78 с.

3. Закон України «Про загальну середню освіту» Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/law/2232/>

4. Черниш В. В. *Навчання англомовного читання та аудіювання із застосуванням аудіокнижок художніх творів (середня загальноосвітня школа з поглибленим вивченням іноземної мови) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання : германські мови»* / В. В. Черниш. – К., 2001. – 21 с.

5. Yagang F. *Listening: Problems and solutions*. In T. Kral (ed.) *Teacher Development: Making the Right Moves*. Washington, DC: English Language Programs Divisions, USIA. – 1994. – С. 174-178.

Коноваленко Т. В.

Жукова Г. Д.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

СТВОРЕННЯ УМОВ ДЛЯ СИТУАТИВНО СПРЯМОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ

Ситуативно спрямоване навчання говоріння у вищій школі має відбуватися за сферами спілкування, передбаченими Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [1], у комплексі з навчанням читання,

аудіювання і письма, оскільки тільки комплексний підхід до розвитку вмінь може забезпечити максимальний результат. Мовні вправи контекстуалізуються в межах сфер спілкування, які можуть мати досить широкий діапазон, проте з метою практичності звужуються до такого переліку: особиста, публічна, професійна й освітня сфери.

Методично доцільним вважається не ізолювати навчання діалогічного мовлення від навчання монологічного мовлення, адже у природних ситуаціях будь-який зразок мовлення є спрямованим на когось, навіть якщо людина розмовляє сама з собою.

Навчання діалогічної і монологічної форм говоріння має відбуватися у різних режимах, тобто у вигляді індивідуальної, парної, групової і фронтальної роботи.

У процесі підготовки до заняття викладач має врахувати склад групи студентів, рівень їх знань, інтереси і захоплення, загальну підготовленість до сприйняття комунікативних форм роботи.

Оскільки комунікативно-навчальна ситуація так само, як і природна має містити чотири чинники (обставини дійсності, стосунки між комунікантами, мовленнєві наміри, реалізацію акту спілкування), у процесі навчання важливо враховувати, хто говорить, про що, з якою метою, кому, за яких обставин, який передбачається результат спілкування [2, с. 24].

Для досягнення інтерактивності навчання слід будувати його на основі ситуацій, які спонукають студентів обмінюватись особистісно значущою інформацією. Навчальні матеріали мають ураховувати індивідні, суб'єктні й особистісні здібності студентів. Викладач виступає в ролі організатора спілкування, помічника, співучасника спілкування.

Для розвитку вміння продукування усного висловлення, виходячи з цілей спілкування у конкретній мовленнєвій ситуації, слід навчити студентів вступати в спілкування, згортати його й поновлювати, проводити свою стратегічну лінію, здійснювати її у тактиці поведінки, прогнозувати поведінку мовленнєвих партнерів. Важливо надати підтримку тим студентам,

які мають слабший рівень володіння іноземною мовою або є більш сором'язливими і бояться висловлюватися через наявність в їхньому мовленні помилок.

Результатом формування комунікативної компетенції в говорінні має виступити засвоєння стандартів комунікативної компетенції, у складі яких слід передбачити наявність вербального компонента (певні мовленнєві зразки, формули, кліше, лексичні одиниці та граматичні структури, інтонаційні моделі тощо), невербального компонента (міміка, жести, пози, зона комфорту між комунікантами тощо) і суспільного компонента (умови, правила та норми взаємодії комунікантів) [3, с. 4].

Навчання говоріння має відбуватися у двох напрямках: підготовленого і непідготовленого усного висловлювання. Кожен з цих видів висловлювань має підкріплюватись окремою групою вправ.

Розвиток монологічного мовлення треба починати з підготовленого мовлення, яке є більш легким і знайомим для студентів, які прийшли до вишу зі шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови, і яке поступово повинно розвиватися в непідготовлене мовлення. Критерієм непідготовленості монологічного мовлення може бути лише форма висловлювання, в той час, коли його зміст передбачається засвоєною тематикою і мовним матеріалом.

Навчання непідготовленого мовлення передбачає навчання максимально різноманітного й вільного комбінування засвоєного мовленнєвого матеріалу, навчання мовлення без підготовки і навчання ініціативного мовлення.

В якості матеріалу для навчання і розвитку монологічного мовлення доцільно використовувати тексти, подані в письмовій чи усній формі. Навчальний текст повинен служити основою усного мовленнєвого висловлювання, в якому задані мовні, логіко-сміслові і структурні елементи, яких необхідно цілеспрямовано навчати. Кожен текст у своїй основі повинен містити комунікативно-навчальну ситуацію, тобто стимул до створення студентами власного висловлювання.

У процесі створення монологічного висловлювання студенти повинні дотримуватися послідовності його частин і типу смислового зв'язку між компонентами. В зачині студент має використовувати фрази, спрямовані на привертання уваги слухача, а також указувати на предмет і мету висловлювання. Основна частина висловлювання має ретельно розкривати тему і складатися з однієї або декількох понадфразових єдностей. Його цілісність досягається завдяки засобам зв'язку як між фразами, так і між понадфразовими єдностями. Матеріал в основній частині викладається у певній логічній послідовності. Так в описі логічною основою буде не стільки порядок розташування предметів чи ознак в просторі, скільки ступінь їх важливості. В розповіді логічною основою буде хронологічна послідовність подій. Заключення – це короткий висновок із сказаного в основній частині.

Оскільки природний діалог – це завжди непідготоване мовлення і діалогічне мовлення є експромтним, то його успіх залежить від рівня розвитку мовленнєвих навичок мовців, від сформованості у них операцій автоматизованого відбору мовних засобів, потрібних у цей момент для побудови репліки діалогу. Отже, слід досягнути автоматизму в побудові речень та сформувані зв'язки між ситуацією, мовленнєвим задумом і відповідними мовними засобами.

Постійна зміна ролей співбесідників; впливає на правильне розуміння репліки, від якого залежить логічність і точність мовленнєвої реакції співбесідника. Для успішної побудови діалогу необхідно створити в студентів міцні навички аудіювання. Для збереження плавності бесіди і відсутності тривалих зупинок для обдумування почутого і формулювання відповіді студенти мають засвоїти певний набір заповнювачів пауз.

Крім повністю сформульованих ситуацій слід використовувати нерозгорнуті ситуації, тобто такі, в яких тільки подається натяк на якусь дію, виконувану або мовцем, або ще якоюсь особою. Нерозгорнутість комунікативно-навчальної ситуації є передумовою для широкого використання фантазії й уяви, тобто залучення всіх студентів до мовленнєвої

діяльності, що відповідає інтересам, досвіду і мовним можливостям кожного з них, а отже, здійснення індивідуального підходу до розвитку іншомовного мовлення студентів. Чим менше окресленою є ситуація, тим більше залучається у процес рішення мовленнєвого завдання власне мислення студента.

З метою надання студентам допомоги у створенні власних усних висловлювань рекомендується широко застосовувати різні види опор: зображальних, вербальних (таблиці, структурно-логічні схеми, висловлювання-зразок у звуковому (доцільніше) чи зоровому варіанті), комбінованих. Опори також використовуються у різних режимах роботи. В індивідуальному чи парному режимах роботи опори являють собою роздавальний матеріал і сприяють індивідуалізації та диференціації навчання.

Згідно з принципом збільшення труднощів у навчанні говоріння слід рухатися від рецептивних до репродуктивних і продуктивних вправ. У свою чергу під час навчання говоріння студентів практично не використовуються некомунікативні вправи. Натомість перевага віддається умовно-комунікативним і комунікативним вправам, в основі яких завжди знаходиться комунікативно-навчальна ситуація.

Крім того, в основі використовуваних вправ мають бути такі критерії, як комунікативність, вмотивованість, спрямованість вправ на сприймання і передачу інформації, рівень керування мовленнєвою діяльністю студентів, присутність мотиваційного компонента, наявність опор, спосіб організації вправ.

Кінцевою вимогою до формування компетенції в англomовному говорінні студентів є вміння нормально спілкуватися з носіями мови з таким ступенем швидкості та спонтанності, який не завдає труднощів жодній зі сторін; вміння чітко, детально висловлюватись на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти [1, с. 47]. Як бачимо, у процесі навчання англomовного говоріння студентів важливо створити умови для реалізації комунікації, зокрема ситуації для

спілкування, та забезпечити цілий комплекс вимог для невимушеного і змістовного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник [для студентів вищих закладів освіти] / Ніколаєва С.Ю., Бігич О.Б., Бражник Н.О. [та ін.]; за ред. К.І. Онищенко. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.

3. Писанко М.Л. Оволодіння англомовними стандартами комунікативної поведінки в усному і писемному спілкуванні / М.Л. Писанко, Н.К. Скляренко // Бібліотечка журналу «Іноземні мови». – К.: Ленвіт, 2007. – Вип. 4. – Ч. 2. – 60 с.

Коноваленко Т. В.

Рутковська А М.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

В останні два десятиріччя в Україні відбулися суттєві зміни соціальних пріоритетів, які знайшли своє відображення у впровадженні гуманістичної парадигми в освітній простір. Причина цього – зростаюче розуміння того, що основною цінністю сучасного суспільства є професійно і соціально

компетентна особистість, здатна до ефективної діяльності в різних сферах. Як зазначає М. Ткаченко, гуманістична освітня парадигма основною цінністю визнає людину, розглядаючи культуру і соціум як взаємопов'язані детермінанти освіти, спрямовані на підтримку процесів індивідуального саморозвитку і самовизначання особистості. Основним завданням освітніх закладів є розвиток особистості, а головним результатом – становлення унікальної індивідуальності учня [4, с. 45].

Гуманістична педагогіка передбачає навчання, центроване на учня й орієнтована на саморозвиток особистості, врахування природної індивідуальності, велику самостійність. Однією з актуальних проблем методики викладання англійської мови у загальноосвітній школі є використання індивідуального підходу. Причини виникнення цієї проблеми викликані невмінням учителів знайти оптимальне поєднання індивідуальних, групових і фронтальних форм роботи при вивченні англійської мови. Інші труднощі пов'язані з визначенням індивідуальних особливостей особистості учня та організацією на цій основі діяльності вчителя, спрямованої на розвиток розумових здібностей кожного учня.

Індивідуалізація процесу навчання англійської мови – це цілісна система, яка охоплює всі сторони та етапи навчально-виховного процесу з означеної дисципліни, а також передбачати комплексне врахування і цілеспрямований розвиток компонентів кожної з підструктур психологічної структури індивідуальності учня, що здійснюють значний вплив на якість оволодіння ним навчальним матеріалом.

Психологічна структура індивідуальності (за К. К. Платоновим) складається з чотирьох підструктур:

- 1) спрямованості (нахили, бажання, інтереси, ідеали, світогляд, переконання та мотиви);
- 2) соціального досвіду (знання, вміння, навички, звички);
- 3) форм відображення (психічні процеси та емоційно-вольові якості особистості, які розвиваються і вдосконалюються в різних видах діяльності);

4) біологічних властивостей (психологічні особливості індивіда, що зумовлюють індивідуальний стиль його діяльності) [3].

У контексті індивідуалізації особливу роль відіграє стиль навчання. Цей термін з'явився у західній педагогіці у 70-х роках минулого століття для позначення індивідуально-своєрідних способів засвоєння інформації у навчальній діяльності. На сьогоднішній день існує велика кількість класифікацій стилів навчання.

У моделі Н. Флемінга пропонується класифікувати стилі навчання за домінуючим каналом сприйняття, і, таким чином, виділяють візуальний, аудіальний та кінестетичний стилі навчання [7].

Д. Колб пропонує такі стилі навчання, як: конвергентний (учні застосовують абстрактне мислення для формування понятійного апарату, активно експериментують); дивергентний (учні спираються на власний досвід, рефлексивне спостереження); асимілятивний (учні застосовують абстрактне мислення для формування понятійного апарату, атакож тяжіють до рефлексивного спостереження); акомодативний (учні спираються на досвід та активно експериментують) [5].

Результатом аналізу ставлення до навчання і когнітивних стилів учнів дослідником А. Ф. Граша стала класифікація, яка включає стилі навчання, орієнтовані на уникнення, участь, суперництво, співпрацю, залежність, незалежність [6].

Визначивши індивідуальний стиль навчання школяра, вчитель має змогу обирати найбільш ефективні методи і прийоми навчання англійської мови. Слід також зазначити, що незважаючи на те, що кожен учень має особистий пізнавальний стиль та надає перевагу певним способам мисленнєвої діяльності, розвиток усіх пізнавальних стилів є передумовою створення широкого спектра навчальних стратегій в учнівському колективі. Саме тому індивідуалізація навчання англійської мови старших школярів покликана не звужувати персональний пізнавальний стиль учнів тільки шляхом підбору завдань, які відповідають їхнім особливостям, а

розширювати можливості формування англомовної комунікативної компетентності шляхом надання різноманітних за характером навчальних завдань та вправ.

Отже, ефективність навчання іноземної мови значною мірою залежить від чіткої і гнучкої організації навчального процесу на уроці, від уміння педагога враховувати реальне засвоєння учнями конкретного програмного матеріалу, а також від індивідуальних особливостей кожного учня. Індивідуалізація навчання англійської мови учнів старшої школи має базуватися на психологічних засадах, що включають вікові особливості школярів та їх індивідуально-психологічні особливості, що у подальшому забезпечить інтелектуальний розвиток через розвиток різних видів пізнавальних стилів засобами англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акимова М. К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный поход / М. К. Акимова, В. Т. Козлова. – М.: Знание, 1992. – 80 с.
2. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам. – К.: Вища школа, 1987. – 138 с.
3. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М: Наука, 1986. – 254 с.
4. Ткаченко М. В. Розвиток професійно значущих якостей майбутніх педагогів (технологічний підхід): Методичний посібник / М. В. Ткаченко. – Одеса: Видавнича організація Одеський юридичний інститут ХНУВС, 2006. – 78 с.
5. David A. Kolb on experiential learning [Електронний ресурс] / Smith M. K. – 2001. – Режим доступу: <http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm>
6. Grasha A. F. Teaching with Style. A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching & Learning Styles / A. F. Grasha. – University of Cincinnati: Alliance Publishers, 2002. – 372 p.

7. Sternberg R. J. Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment / R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, L. Zhang // Perspectives on Psychological Science. – 2008. – Vol. 3. – P. 486-506.

Котлярова В.Ю., Волошко Л.
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ТВОРЧОГО ПИСЬМА

Сьогодні питання про розвиток творчого писемного мовлення у теорії та практиці навчання іноземних мов є особливо актуальним. У працях зарубіжних авторів аналізуються і узагальнюються основні дидактичні та психологічні принципи навчання творчого писемного мовлення. Навчання писемного мовлення — це найскладніша проблема у процесі навчання іноземних мов.

Кожна людина наділена від природи творчим потенціалом. Рівень прояву творчих здібностей може підвищуватися, знижуватися і залежить від життєвих обставин, мотивацій, характеру педагогічного впливу, інтересу до предмета й інших умов. Вважаємо, що характер педагогічного процесу - найважливіший фактор регулювання творчих здібностей. Педагогічний процес повинен будуватися таким чином, щоб забезпечити надалі прояв і максимально можливий розвиток творчих здібностей [1, с. 23].

Однак, зрозуміло, що розвиток творчих здібностей школярів не може відбуватися без постановки і рішення найрізноманітніших завдань. У практиці шкільного навчання частіше використовуються репродуктивні

завдання, що орієнтують учня на однозначні відповіді, що не активізують його розумової діяльності. Рівень розвитку творчих здібностей залежить від змісту і методів навчання в школі. Величезне значення для розвитку творчих здібностей відіграє рівень розвитку уваги, пам'яті, уяви. Саме ці якості, за даними психологів, є основою розвитку продуктивного мислення, творчих здібностей учнів і підвищують творчо-пошукову активність.

Тому методика навчання писемного мовлення має бути зорієнтованою на діяльність, тобто необхідно залучати учнів до процесу навчання, пропонувати такі вправи і завдання, які потребують для їх виконання здійснення активних практичних дій. Творчість у писемному мовленні виявляється у тому, як у мовних одиницях відбивається суб'єктивне ставлення людини до явищ об'єктивної дійсності, як автор структурує повідомлення, добирає лексичні одиниці і граматичні структури із усього наявного мовного арсеналу, вибирає моделі розгортання смислового змісту тексту і розв'язує проблему семантичного наповнення і композиційного оформлення [1, с. 14].

Важливо навчити учнів знаходити інформацію ззовні, не боятися висувати помилкові чи на перший погляд малозначні ідеї, робити начерки для прогнозування загальної ідеї майбутнього тексту; класифікувати ідеї, групувати їх, відбирати цікаві і важливі, виключати незначні, повторювані, що не відносяться до даної теми, визначити релевантні ідеї для подальшого розвитку, розвиток перспективних ідей; вибрати послідовність викладу; будувати план, тому що тексти, написані за планом мають внутрішню логічну і мовну єдність.

Методи навчання творчого писемного мовлення:

Інформаційно-рецептивний (повідомлення інформації вчителем і свідоме сприйняття та запам'ятовування учнями);

Репродуктивний метод (відпрацьовування засвоєних знань у системі вправ та часткове відтворення навчального матеріалу);

Методи проблемного навчання, спрямовані на навчання творчої діяльності.

Величезне значення у навчанні писемного мовлення грають *методи проблемного навчання*, спрямовані на навчання творчої діяльності [2, с. 15].

Першим за складністю методом проблемного навчання є *проблемний виклад*.

Суть даного методу в навчанні писемного мовлення полягає у тому, що вчитель знайомить учнів зі способами розв'язання практичних і пізнавальних завдань з оформлення текстів, а також із самою логікою пошуку цього розв'язання. Роль вчителя полягає у залученні учнів до процесу пошуку розв'язання конкретного завдання. Учитель може демонструвати як можливі способи і логіку розв'язання завдання (наприклад, завдання вправи на структурування абзацу), так і різні підходи до аналізу певного явища (наприклад, засобів когезії тексту). Завдання учнів полягає у тому, щоб стежити за логікою розв'язання завдання, брати участь у пошуку відповіді на питання, готуватися до самостійного розв'язання проблемних завдань.

Сутність *евристичного методу* навчання полягає у поетапному досягненні загальної мети шляхом розв'язання окремих завдань. Процес письма являє собою складну багатокomпонентну діяльність, що складається з наступних видів діяльності: планування, організації, написання чорнового варіанта, корекції, редагування, фінального прочитання. Процес письма ускладнюється ще і тією обставиною, що дані види діяльності мають "рекурсивний" характер, тобто не становлять собою пряму лінію від задуму до одержання готового тексту, а відбуваються протягом усього процесу письма, повторюючись на різних етапах.

Таким чином, творче завдання написання тексту може і повинне бути розподілене на ряд окремих завдань, спрямованих на поетапне розв'язання загального завдання і на розвиток конкретних умінь. Наприклад, після написання власного тексту учні повинні здійснити його редагування, тобто вирішити окрему задачу письма на основі окремого вміння.

При навчанні написання творчих письмових робіт використовуються три форми реалізації евристичного методу. По-перше, це розв'язання окремих завдань, що є частинами загальної задачі – створення власного письмового продукту. Наприклад, проблема написання тексту розбивається на ряд окремих задач, що пред'являються учням у вигляді посібника з написання твору. На їхній основі в малих групах учнями здійснюється обговорення етапів планування (орієнтування), написання (виконання) і контролю.

По-друге, важливою формою реалізації евристичного методу виступає евристична бесіда, у ході якої вчителем ставиться проблема (наприклад, визначення оптимальної логічної структури пояснення), а учні самостійно, але завдяки серії взаємозалежних питань (евристик) з боку вчителя, здійснюють покроковий пошук рішення. Евристична бесіда використовується і при керованому аналізі чорнового варіанта тексту. Кожна створювана підпроблема вимагає творчого розв'язання. У такий спосіб відбувається засвоєння учнями досвіду творчої діяльності продукування тексту.

Нарешті, евристичний метод реалізується у самостійному вивченні учнями теоретичного матеріалу посібника. Перед читанням теоретичних частин учні знайомляться з запропонованими запитаннями, метою яких є фокусування уваги учнів на найбільш важливих блоках інформації. Таким чином, процес осмислення інформації носить керований характер. Основні думки виділяються жирним шрифтом. Перевірка розуміння за допомогою відповідей на питання, заповнення схем, визначення понять даного блоку дозволяє учням самостійно оцінити рівень засвоєння матеріалу і при необхідності заповнити прогалини в знаннях, ще раз прочитавши текст. Описані вище методи з елементами змісту навчання писемного мовлення знаходяться в тісному взаємозв'язку і визначають один одного.

ЛІТЕРАТУРА

1. Boardman C.A., Frydenberg J. Writing to communicate: Paragraphs and Essays / Boardman C.A., Frydenberg J. – Pearson Education, Inc., 2002. – 194 p.
2. Byrne D. Teaching Writing Skills / Byrne D. Longman Group UK Limited, 1997. –154 p.

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

МЕТОДИ ЗБАГАЧЕННЯ АКТИВНОЇ ЛЕКСИКИ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

Навчаючи іноземної мови, вчитель дає учням нові засоби висловлення їхніх думок, розвиває здатність розуміти іншомовні тексти під час слухання й читання. Зміст мовлення виражається в словах. Вивчити мову – означає насамперед опанувати певною групою слів цієї мови. Тому навчання необхідного мінімуму слів є одним з найважливіших завдань учителя на шляху розв'язання головної проблеми навчання – спілкування іноземною мовою усно й письмово.

Іншомовне слово тільки тоді можна вважати засвоєним, коли його матеріальний знак (звучання, вигляд написаного слова) негайно викликає в мозку образне уявлення про той предмет, дію, явище, стан, що цим словом позначається. А досягти цього можна лише шляхом введення та відпрацювання слова в таких ситуаціях, за яких воно й об'єкт, що ним позначається, подаються разом, а всі дії учнів за умовою слова є ситуативно обумовленими. Тому дуже важливою для створення ситуативних опор під час введення слів є предметна й образна наочність.

Існує багато способів презентації лексики, кожен учитель використовує власні, оптимальні для його групи чи класу відповідно до рівня знань учнів. Це можуть бути малюнки, діаграми, схеми; можна використати міміку, жести, продемонструвати картки – FLASH CARDS, використати асоціації, демонстрацію реальних предметів (банан, лялька, коробка) – визначення слова, визначення слова за контекстом, протиставлення слів, введення зворотів, лексичних груп, римування, використання здогадки тощо.

Дієслова руху, дії можна представити діями та мімікою, жестами, але, якщо є картинки, то можна запропонувати учням скласти речення з цими дієсловами в Present Continuous. Якщо це сповільнює хід уроку, то можна запропонувати учням відповісти на запитання або попросити учнів запитати один одного (по ланцюжку) про дії людей на малюнках (у формі гри "Who wants to ask questions?").

Дієслова на зразок to know, to understand, to explain можна давати в контексті – з перекладом.

To know I know a new song.
 I don't know this song.
 Do you know this girl?
 What do you know about her?

Використання асоціацій

Учитель може використовувати інтернаціональну лексику, наприклад, *sport, music, business*, і вже знайомі слова для розвитку ланцюжка асоціацій значення слів з еквівалентом рідною мовою. Наприклад, учитель може запитати:

Which words can you tell me speaking about sport?

What kind of music do you like? What action do you do when you hear:

I	Pupil
Bread!	(You eat it.)
	Give other variants
A book!	(We can read it.)

(You open it.)

(I buy it.)

A job! (I like it.)

За цим словом наведіть англійське і слово, зв'язане за змістом:

Pupil

School – pupils, teacher, class

Chalk – duster, board, teacher

Letter – postman, friend

Plane – pilot, air steward

Після цього вчитель пропонує скласти речення з цими словами й викликаними асоціаціями. Наприклад: Time is money.

The sky is blue in summer. The sun is in the sky.

На вищому рівні учням можна запропонувати скласти міні-розповідь, опис предмета за викликаними асоціаціями:

Summer – holidays

Présents – birthday

Sunday – going out with friends

Party – seeing friends, disco

Цей принцип можна також використовувати під час мозкового штурму (Brain storm), починаючи вивчати нову тему. Учні можуть знати вже засвоєні слова, поняття з теми, використовуючи міжпредметні зв'язки. Для цього використовується карта пам'яті (Mind Map). Наприклад, тема «Погода» – "Weather".

Учитель знайомить учнів з темою уроку й пише на дошці слово weather. Потім запитує учнів: Now look at this word. Who knows what this word means?

Якщо учні відповідають правильно, то він пропонує їм назвати слова, пов'язані з цією темою, та в міру називання слів просить тих, хто вимовляє слово, вийти до дошки й записати це слово англійською. Після цього учитель просить учнів скласти речення з цими словами в потрібному контексті.

Very good, kids! And now I'd like to ask you to make up your own sentences using the words on the map.

Pupil 1. The weather is cold now.

Pupil 2. The sky is grey, it is raining.

Pupil 3. There are clouds in the sky.

Pupil 4. I don't like cold seasons.

Часто контекст використовується з метою продемонструвати, коли два слова не є антонімами. Щоб розповідь про антоніми була більш наочною, можна запропонувати учням розглянути малюнки й порівняти людей, використовуючи прикметники.

Teacher. Now, I'd like you to have a look at these pictures and to tell us about these people. Who wants to start? Yes, you Igor!

Igor. Well, I see a bad boy: he is biting a good girl next to him.

Tanya. I see a happy boy and a sad boy.

Teacher. Why do you think he is unhappy?

Таким чином, демонстраційні, описові, означальні, контрастні, асоціативні, контекстуальні й морфологічні способи введення активної лексики розвивають мовленнєву здогадку, збільшують мовну практику, створюють підґрунтя для запам'ятовування, посилюють асоціативні зв'язки. Прямий переклад слів, звичайно, заощаджує час на уроці, але потрібен для семантизації абстрактних понять і реалій англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Казачінов О.С. Роль наочності у навчанні англійської мови молодших школярів / О.С. Казачінов // Англійська мова і літ-ра. – 2004. – №13 – С.2-5.

2. Ростовцева В.М. Использование ситуаций при презентации лексики / В.М. Ростовцева // ИЯШ. – 1999. – №4. – С. 35-38.

3. Ростовцева В.М. О работе с лексикой на уроке английского языка / В.М. Ростовцева // Навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах, 2000. – №3 – 60 с.

Котлярова В.Ю., Нікольська І.
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПЕРЕКАЗ ЯК СПОСІБ ВДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ

Переказ являє собою короткий виклад, іншими словами – резюме, почутого або прочитаного, по-іншому резюме. Згідно з іншим визначенням, переказом є письмовий або усний виклад якого-небудь тексту [3]. Переказ англійською мовою дозволяє запам'ятовувати нові слова і вирази, що формує і розвиває мовлення.

З переказом ми стикаємося зі шкільних років і до кінця нашого життя. Це може бути розповідь про прочитану книгу або переказ останніх новин. Часом ми навіть і не помічаємо наскільки щільно переказ увійшов в наше життя і наскільки великим є його значення, коли ми тільки вчимо мову, особливо іноземну. Адже переказ сприяє формуванню і розвитку мовлення, заучування нових фраз і виразів. Саме тому даному виду роботи слід приділяти велику увагу.

Найчастіше переказ являє собою практично дослівне відтворення або просте заучування тексту. Воно не призводить до позитивного ефекту. Крім

того, при такому переказі забувається зміст тексту, а нові слова не відкладаються в пам'яті.

Існують такі помилки, як втрата лінії оповідання, звернення до дрібних деталей, які не є важливими і не впливають на сюжет, хаотична розповідь, «вихоплення» окремих речень, що теж, по суті, не є відтворенням інформації тексту [2, с. 22].

Для того, щоб уникнути подібних помилок, необхідно дотримуватися наступних рекомендацій.

Важливо пам'ятати, що переказ – не заучування тексту, а відтворення його основного змісту. Тому ні про яке зубріння не може бути мови. Слід прочитати текст цілком два-три рази. Переказати його спочатку рідною мовою. Виділити в ньому кілька речень, які найкраще відображають суть тексту. Потрібно стежити за тим, щоб вони не були випадковими уривками. Для цього слід оцінити текст на смислову цілісність, перечитавши його. Повинен вийти той же текст, але меншого обсягу [3, с. 54].

По-перше, слід уточнити всі незрозумілі слова або ідіоми. Розбити деякі складні речення на простіші, потім додавати до них епітети, вступні слова. Потрібно стежити за правильністю складання непрямої мови – в переказі вона присутня майже завжди.

Потім необхідно поділити текст на смислові частини і переказати кожний з абзаців. Щоб зібрати їх в єдине ціле при відтворенні, слід запам'ятати, якою фразою закінчується попередня частина, і з якої починається наступна. Необхідно уявляти собі все, що відбувається у вашому тексті, навіть якщо це сухе перерахування фактів. Слід візуалізувати всі образи, дії, промальовувати в уяві кожну деталь: кольори, емоції.

Важливо переказувати текст вголос, двох разів буде недостатньо. Щоб запам'ятати текст, потрібно переказати його кілька разів. Дозволяється підглянути в шпаргалку, якщо забули слово або початок речення. Не слід робити довгі паузами, згадуючи що за чим іде, оскільки так переказати

нічого не вдасться. Важливо не залежати від шпаргалки, слід замінити забуте слово синонімом, а речення – своїми словами.

Необхідно робити паузи, повторювати текст через пару годин, на ніч і з ранку. Між переказами слід абстрагуватися від тексту повністю, щоб дати можливість інформації осісти, а мозку – перепочити. Після кожної паузи важливо спочатку освіжити текст в пам'яті, пробігши очима, а потім відтворювати його [2, с. 13].

І, нарешті, при переказі тексту рекомендується використовувати мовні кліше: This text is about ..., I would like to tell you ..., I think ..., I like / I do not like ... because Ці кліше допоможуть побудувати зв'язні висловлювання при переказі, складанні характеристики, висловленні свого ставлення, своєї точки зору щодо прочитаного.

Необхідно зауважити, що переказ тексту як спосіб розвитку монологічного мовлення здавна використовувався в методиці, однак він розглядався як підсумок у розвитку цієї форми мови, що не можна визнати правильним, оскільки простий переказ позбавлений найважливіших характеристик мови і комунікативної спрямованості. Однак переказ як проміжна стадія є ефективним засобом навчання монологічного висловлювання та розвитку мовленнєвих умінь.

Отже, переказ сприяє формуванню і розвитку мовлення, тому його навчанню слід приділяти велику увагу. Переказ тексту може викликати труднощі у школярів у зв'язку з невмінням зв'язно висловлювати думки англійською мовою, але, враховуючи деякі рекомендації, за допомогою вчителя, учень здатний опанувати навичками переказу тексту іноземною мовою і, тим самим, сформуванню і розвинути свої мовленнєві вміння.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біленька С.О. Творчі перекази як засіб розвивального навчання / С.О. Біленька // Зб.матеріалів Всеукраїнської науково-практичної

конференції «Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього». –Мелітополь. –2002. – С. 46-47.

2. Гронь Л.В. Роль і місце вільного переказу у навчанні іноземних мов / Л.В. Гронь // Іноземні мови. – 1999. – №4. – С. 21-22.

3. Обносов С.К. Вопросы о содержании понятия неподготовленной речи и классификации упражнений, направленных на ее развитие / С.К. Обносов // Иностранные языки в школе. – 2008. – №3. – С. 54.

Кравец Е. А.

Таврический государственный
агротехнологический университет

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ, ПОЗВОЛЯЮЩИХ ПРЕПОДАВАТЬ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В РАЗНОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ

Основной задачей преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе является организация учебного процесса таким образом, чтобы студент получил все необходимые навыки и знания по изучаемому предмету. В этом процессе огромное значение приобретает мотивированность студента и тот уровень знаний, с которым он пришел в высшее учебное заведение. Сложностью реализации данных методико-педагогических задач является то, что в технический неязыковой вуз студенты приходят с совершенно разным уровнем подготовки и разной степенью мотивированности. В итоге, нет возможности разделить их на группы по уровню знаний, как это предполагается в языковом вузе. И возникает проблема, как преподавателю организовать учебный процесс, если в группе 15 человек, из которых два или три имеют уровень В1, а остальные едва соответствуют уровню А2.

С нашей точки зрения, решением такой задачи может стать дифференцированный подход к обучению. Целью данной работы является анализ учебников для экономических специальностей неязыковых вузов с точки зрения дифференцированного подхода к обучению и их имплементация в учебный процесс.

Согласно теории Рейчел Робинс дифференцированность в обучении определяется как «...выяснение и определение потребностей, интересов и способностей студентов, чтобы дать им все возможное для достижения их обучающих целей» [1]. Определение, данное Д. Перри рассматривает этот процесс с другой стороны, что говорит о многогранности подходов к дифференцированному обучению «дифференцированность может быть определена как подход к обучению, который пытается достигнуть того, чтобы все студенты обучались одинаково качественно, несмотря на их отличия друг от друга» [2].

Мы считаем, что частично решить проблему обучения разноуровневых групп, с учетом данных определений, может учебный комплекс уровня A2-B2, издания Оксфорд, «Navigate» (2015) [3]. В учебно-методический комплекс входит учебник, видео, аудио к учебнику и к рабочей тетради [4], книга для учителя и большое количество дополнительных материалов. Также может быть порекомендован широко известный учебник издательства Pearson, «Intelligent Business» (2010) [5]. Несмотря на то, что в данный момент этот учебник уже рекомендуется заменять учебником «Market Leader», как более современным, на основании нашего опыта, мы можем порекомендовать вводить его в процесс обучения не раньше 4 курса. Данный учебно-методический комплекс предполагает определенное знание реалий бизнеса, которых у студентов 2 и 3 курса еще нет, и является сложным для восприятия студентов с низким и средним уровнем знаний языка.

В нашем университете иностранный язык изучается 4 года. После проведенных исследований, мы выяснили, что следующее распределение учебно-методических комплексов для студентов экономических

специальностей: 1 курс «Navigate» A2, 2 курс «Navigate» B1, 3 курс «Intelligent Business» B1 и учебник по специальности из серии «Career Paths», 4 курс «Market Leader» и учебник по специальности из серии «Career Paths» в 1 семестре и дополнительные источники для подготовки к ЗНО во 2 семестре, могут дать положительный результат.

Каждое задание данных учебников предполагает разные уровни сложности и дает возможность преподавателю работать со всеми студентами, учитывая их особенности и уровень знаний языка. Естественно, это не освобождает преподавателя полностью от подготовки дополнительных материалов для студентов разноуровневой группы, но существенно облегчает процесс, давая возможность увидеть, в каком направлении можно работать.

В заключение, хотелось бы обратить внимание на то, что МОН для получения степени высшего образования «Магистр», ввело необходимость сдачи ЗНО по иностранному языку. В 2017 это был ESP, а уже в 2018 - General English, что усложнило задачу преподавателей вуза в выборе учебников. Сложно подобрать необходимые комплексы, когда не знаешь на что ориентироваться. В связи с этим, за период четырехлетнего обучения, мы пытаемся дать знания и по General English, и по ESP.

Данные учебно-методические комплексы не могут рекомендоваться для тренинга сдачи экзамена, но с успехом могут вводиться в учебный процесс с 1 по 4 курс для работы со студентами, имеющими разный уровень подготовки, при условии введения подготовительных этапов к ЗНО с помощью дополнительных материалов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Roberts Rachael. Planning for Differentiation [Электронный ресурс]: British Council Teaching for Success Online Seminar.— Режим доступа: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/rachael-roberts-planning-differentiation>
2. Perry D. Differentiation – policy and practice [Электронный ресурс] / D.Perry // *Language Issues: the Journal of NATECLA*. – 2003. – №15/1. – Режим

доступа: <https://esol.britishcouncil.org/content/teachers/staff-room/teaching-articles/differentiation-esol-classroom>

3. Jake Hughes and Katie Wood. *Navigate: Coursebook with video (A2 Elementary)*. – Oxford: Oxford University Press, 2015. – 206 с.

4. Jake Hughes and Katie Wood. *Navigate: Workbook with keys (A2 Elementary)*. – Oxford: Oxford University Press, 2015. – 112 с.

5. Christine Johnson. *Intelligent Business: Course book (Pre-Intermediate)*. – Pearson Education Limited, 2010. – 176 с.

Кривонос І.А.

Таврійський державний

агротехнологічний університет

INNOVATIVE TRENDS IN THE TEACHING OF ENGLISH

At the present stage, our country is opening up opportunities for integrating its culture, economy, politics and technology into the world space. Therefore, the value of a foreign language is very large, since it is a means of communication between peoples are an important instrument for integrating our homeland to world civilization; it is a means of discovery and knowledge of the world of Ukraine. All this leads to an increase in the requirements for knowledge of a foreign language acquired at school, to their use in the learning process and to the achievement of a standard level of knowledge that is adequate in the world.

Nowadays, it is the need to update the content and methods of applying innovative approaches to teaching a foreign language in a professional direction. In modern society, a clear social order is created for the possession of foreign languages. As mentioned by Pometun [2] one of the modern methods is the use of computer technologies in the study of a foreign language, which opens up access to new sources of information for students, especially students of technical specialties, increases their motivation to receive information in a foreign language,

increases the efficiency of independent work and gives new opportunities for their creativity. The multimedia tool has a greater degree of interactive learning, it allows you to choose the pace and level of tasks, improves the speed of assimilation of grammatical constructions and the accumulation of vocabulary. Of course, the technical advantages of this method include the use of interactive video and audio clips when learning oral speech. By demonstrating diagrams, photos and pictures on the subject of linguistic communication, the principle of visibility is realized. By using multimedia technologies, the teacher can submit information in an entirely new and effective form, make it more complete, interesting, useful and close to the subject of communication studied or professional aims. Thus, multimedia technologies allow you to develop vibrant and more engaging speaking exercises. For students of technical specialties, learning a foreign language with the use of multimedia technologies also has some benefits. Since these technologies are new, it is interesting for students to deal with sources of new types of information. And it is also important that the assimilation of new information using multimedia technologies takes place in a form of game. The use of multimedia technologies allows students to independently prepare mini-projects or mini-presentations on the subject of communication and present them to the audience of other students. During the material perception, it is possible to record, which includes the memory and improves the process of memorization. Therefore, the high efficiency of the use of multimedia learning, based on visual and auditory perception of the material, is evident. The researchers approve the use of multimedia enhances the perception of memories by 30-40% due to the simultaneous multi-channel interaction of the student with information.

Interactive learning involves some methods of collaboration in the learning process. Communication and effective collaboration serve as the basic components of such learning, which aims at solving common problems, gaining monolingual speech skills, responsibility, critical thinking and achieving meaningful results [1].

Interactive learning of writing in a high school should form and develop skills for discussion, analysis and cross-checking. The modern model of the

reading process is focused on the interactivity of the reader and the text being studied. Teachers should submit text, organize tasks that will help students understand it and then only follow the work on text and time, adjust them.

We agree with the other researchers that innovative methods of learning foreign languages, which are based on a creative approach, help to fully disclose the potential of students and promote the development and self-improvement of the educational and communicative process [3].

Thus, the combination of traditional methods and approaches with some, in our case, the latest trends, greatly improves and optimizes the activity and productivity of students in the process of learning a foreign language. Therefore, it is relevant to further search for new trends and the use of foreign language learning.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: [Науково-методичний посібник] / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
2. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К.: А.С.К., 2007. – 144 с.
3. Шевчук П. Інтерактивні методи навчання: [Навчальний посібник] / П. Шевчук, П. Фенрих. – Щецін: WSAP, 2005. – 170 с.

Кузнєцова Є.Г.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Усе ширше сьогодні почали використовувати термін «діти з особливими освітніми потребами», який робить наголос на необхідності забезпечення додаткової підтримки в навчанні дітей, які мають певні відхилення в розвитку.

Отже, 16 грудня 2009 року Україна ратифікувала Конвенцію про права осіб з інвалідністю, ст. 24 якої передбачає право таких осіб на освіту на підставі рівних можливостей. Саме тоді згідно зі ст. 9 Конституції України цей міжнародний документ став частиною національного законодавства України. Тому Закон про освіту було доповнено ст. 23-1, якою інклюзивне навчання визначено як систему освітніх послуг, яка забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами та їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство. Оновлений Закон роз'яснює, кого саме слід віднести до таких осіб. Ними є ті, хто потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення їхнього права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади. Така система зручна і тим, хто часто хворіє або після операції потребує тривалої реабілітації, а також студентам, які стали батьками. Порядок інклюзивного навчання передбачає, що відповідні класи (групи) утворюються за рішенням керівника закладу. Згідно ж із Законом про інклюзію *доступність освітніх послуг для осіб з особливими освітніми потребами є одним з основних принципів освіти*. А його забезпечення шляхом створення безперешкодного

середовища коштом місцевого бюджету покладено на органи місцевого самоврядування та місцеві органи виконавчої влади. Місцеві ради зобов'язані виділяти кошти на обладнання доступних дитячих садочків, шкіл і ВНЗ, управління освіти – передавати кошти цим закладам, а органи архітектурно-будівельного контролю слідкувати за дотриманням будівельних норм при їх обладнанні. Узаконено право на навчання за допомогою жестової мови та літератури шрифтом Брайля. Це означає, що батьки вихованця, учня, чи сам студент з вадами слуху чи зору мають право вимагати від педагогічного складу знання жестової мови, а від керівництва навчального закладу – забезпечення навчальною літературою шрифтом Брайля. На жаль, нині українські видавництва орієнтовані на таку навчальну літературу лише для шкіл. Однак, «Закон про інклюзію» породжує попит на літературу і для інших навчальних закладів, оскільки студенти та слухачі з особливими освітніми потребами «вийдуть з тіні» та зможуть захищати своє право на освіту в суді.

Питання підготовки молодого покоління до життя в умовах багатонаціонального і полікультурного простору, формування умінь спілкування і співпраці з людьми різних національностей особливо гостро постає перед нами при навчанні англійської мови старшокласників з особливими потребами. Формування мовних навичок і розвиток умінь спілкування англійською мовою, комунікативної та соціокультурної компетенцій є одним з головних завдань сучасної школи для таких підлітків. На сьогоднішньому етапі реалізація нової стратегії державної освітньої політики в Україні для осіб з особливими потребами передбачає рівний доступ до якісної освіти. Для цього і створюються інклюзивні групи згідно з Програмою дій з навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Загальновідомо що через спілкування і мовленнєву діяльність, повноцінне розуміння значення слів і тексту людина розвивається, виховується, пізнає світ і себе, тобто опановує все духовне багатство, яке може надати їй процес оволодіння мовою. Реалії сьогодення вимагають, щоб

учні з особливими освітніми проблемами вивчали не тільки рідну українську, але й англійську мову, активно використовуючи її в процесі навчання. Найбільш важливим аспектом, на нашу думку, є соціалізація і ще більш успішна інтеграція в суспільство підлітків з особливими потребами за допомогою вивчення, а внаслідок і вільного володіння англійською мовою.

Особливі потреби передбачають перегляд і корегування організації навчання з урахуванням особливостей старшокласників. Коли майбутні старшокласники ще починали вивчати англійську мову, вони вже володіли рідною розмовною мовою. Це вказує на сформованість в них механізмів мовлення, відповідальних за здійснення мовленнєвої діяльності. При цьому механізми мовленнєвої діяльності рідною та англійською мовами, за даними психологів (В. Пенфілд, Л. Робертс), однакові. Тому засвоєння іншомовного матеріалу в понятійному плані, як зазначають методисти, не викликатиме в учнів з особливими потребами труднощів і надалі. Саме тому, принцип урахування рідної мови є одним з провідних принципів методики викладання іноземних мов, оскільки використовується досвід рідної мови та враховується її специфіка при доборі змісту навчання і способів його організації в навчальному процесі.

Навчання іноземної мови повинно відбивати суттєві стратегічні лінії базового курсу, передусім його орієнтацію на взаємопов'язане навчання мови і культури народу – носія цієї мови, на здійснення освіти, виховання і розвитку особистості. Засобом реалізації такої орієнтації з урахуванням надбань теорії комунікативності має стати формування соціокультурної компетенції підлітків з особливими потребами, тобто лінгвокраїнознавчих та країнознавчих знань або системи уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається, а також системи навичок та вмінь узгоджувати свою поведінку з цими знаннями. Соціокультурна компетенція є невід'ємним складником комунікативної компетенції. В умовах інтернаціоналізації всіх аспектів суспільного життя її значення для соціалізації молоді з особливими освітніми проблемами і підготовки їх до

спілкування англійською мовою надзвичайно важливо. Також важливою корекційною складовою формування соціокультурної компетенції засобами перекладу в умовах інклюзивного навчання є одночасне формування пізнавальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» // [Електронний ресурс] / Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017. – № 30. – ст.322. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19>

2. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. – К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с.

3. Пенфилд У. Мова і мозкові механізми / У. Пенфилд, Л. Робертс. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.twirpx.com/file/2103969/> – 264 с.

Левченко Ю. В.
магістрант Мелітопольського
державного педагогічного
університета імені Богдана
Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

На сьогоднішній день, сучасні технології перетворили майже кожен частину нашого життя. Інтернет змінив спосіб, за допомогою якого ми отримуємо інформацію і спілкуємося. Неможливо уявити наше життя без мобільних телефонів або комп'ютерів. Ноутбуки та електронні книги також зайняли своє місце в наших сумках. Розробка нових гаджетів і пристроїв робить нас більш мобільними і краще оснащеними, ніж будь-коли. Такі слова, як Google, Facebook або ВК є зрозумілими практично кожному з нас. Можливість використання технологій є абсолютно необхідним.

Прийнято вважати, що діти краще використовують різні пристрої, ніж їхні батьки, які часто просять своїх дітей, щоб ті допомогли з їх мобільними телефонами або комп'ютерами. Проте недавні дослідження показали, що лише меншість підлітків можуть використовувати технології на просунутому рівні. Решта їх однолітків користуються тільки стандартними веб-додатками і мобільними пристроями, витрачаючи велику кількість часу для спілкування, ігор, скачування музики та відео. Їх вищим досягненням тут є копіювання і вставки, есе або доповідь.

Серед проблем, теоретично й експериментально розв'язуваних методикою іноземних мов, відповідно Закону України 'Про Освіту', комунікативна компетенція і способи її досягнення є однією з найбільш актуальних. Оволодіти комунікативної компетенцією іноземною мовою, не знаходячись в країні мови, що вивчається, справа дуже важка. Тому

важливим завданням вчителя є створення реальних і уявних ситуацій спілкування на уроці іноземної мови, використовуючи для цього різні методи і прийоми роботи (рольові ігри, дискусії, творчі проекти тощо). При вирішенні даної проблеми величезну роль відіграють технічні засоби навчання, які дозволяють дати учням більш повну і точну інформацію з досліджуваної теми, підвищують наочність навчання і викликають прагнення до подальшого вдосконалення мовної культури.

Звідси очевидна важливість і актуальність вивчення використання відео та аудіо матеріалів. Основним засобом навчання іноземної мови є мовне середовище, а всі інші засоби є допоміжними, їх призначення – створення більш-менш яскраво вираженої ілюзії залучення учнів до природного середовища. Проведення уроку цілком іноземною мовою створює прототип іншомовного середовища, наближає навчальний процес до умов справжньої комунікації даною мовою.

Використання відео сприяє розвитку різних видів психічної діяльності, в першу чергу уваги і пам'яті. Під час перегляду в класі виникає атмосфера спільної пізнавальної діяльності. У цих умовах навіть неуважний учень стає уважним. Для того, щоб зрозуміти зміст фільму, школярам необхідно докласти певних зусиль. Так мимовільна увага переходить на довільну. А інтенсивність уваги впливає на процес запам'ятовування. Використання різних каналів надходження інформації (слухове, зорове та моторне сприйняття) позитивно впливає на міцність фіксації країнознавчого та мовного матеріалу.

Використання аудіо-візуальної техніки, відеозапису в тому числі, надає можливість:

- 1) подати ситуацію спілкування у всій її повноті;
- 2) бачити і чути учасників спілкування (бачити їх міміку і жести, що сприяє більш повному сприйняттю комунікативної ситуації);

3) розширити рамки комунікації завдяки тому, що учень бачить обстановку (місце, час дня і року), може визначити вік, стать, одяг, соціальний статус, дії в даний момент, настрій і почуття;

4) зробити висновок про формальний або неформальний характер спілкування.

Відеозапис жодною мірою не підміняє вчителя, а лише розширює його можливості у створенні оптимальних умов для кращого засвоєння іноземної мови. Скільки ж часу потрібно виділяти перегляду відео на уроці? Це залежить від цілей використання відео. Не слід забувати, що перегляд відеозаписів не є самоціллю, а лише одним з ефективних засобів практичного володіння мовою, стимулюючи аудіювання, говоріння, читання і письма іноземною мовою. Якщо говорити про загальні тенденції, то в даний час в методиці викладання іноземних мов простежується тенденція скорочення часу перегляду відеозапису від півгодинних до п'яти- і менш -хвилинних уривків, які забезпечують достатній матеріал для адекватного розуміння і наступного використання в мові, стимулюючи висловлювання учнів за опорами на запропоновану у відеозапису ситуацію.

Оволодіти комунікативною компетенцією англійською мовою, не знаходячись в країні мова якої вивчається, як відомо, справа досить нелегка. Тому важливим завданням вчителя є створення реальних і штучних ситуацій спілкування на уроці іноземної мови з використанням різноманітних прийомів роботи, таких як рольові ігри, дискусії, творчі проекти тощо.

Не менш важливим вважаємо ми вважаємо прилучення школярів до культурних цінностей народу-носія мови. У даних цілях великого значення набувають автентичні матеріали, в тому числі відеофільми. Їх використання сприяє *реалізації* найважливішої вимоги комунікативної методики – представити процес оволодіння мовою як вивчення живої іншомовної культури; *індивідуалізації* навчання і *розвитку* вмотивованості мовленнєвої діяльності учнів.

Ще однією перевагою відеофільму є його емоційний вплив на учнів. Саме тому увага повинна бути спрямована на формування в школярів особистісного ставлення до побаченого. Успішне досягнення цієї мети можливо лише, по-перше, за умов систематичного показу відеофільмів, а по-друге, при методично організованому їх демонструванню.

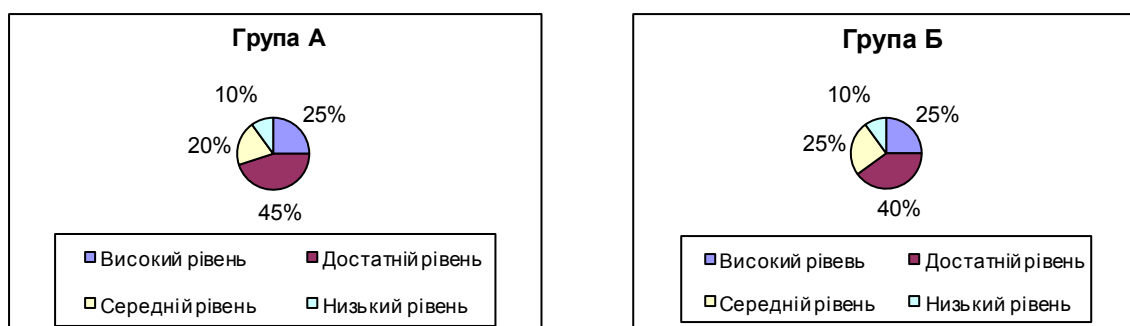
Використання відеофільмів допомагає також розвитку різних сторін психологічної діяльності учнів, і перш за все уваги і пам'яті. Під час перегляду в класі виникає атмосфера спільної пізнавальної діяльності. В цих умовах навіть неуважний учень стає уважним. Для того, щоб зрозуміти зміст фільму, школярам необхідно докласти певних зусиль. Так, мимовільна увага переходить у цільову, її інтенсивність сприяє процесу запам'ятовування. Використання різноманітних каналів надходження інформації (слуховий, зоровий, моторний вплив) позитивно сприяє міцності розуміння країнознавчого та мовного матеріалу.

З метою перевірки ефективності застосування відеофрагментів у навчанні школярів середніх класів на етапах вдосконалення лексичних та мовленнєвих навичок нами сплановано і проведено навчальний експеримент. Його головними об'єктами були процеси вдосконалення мовленнєвих навичок за допомогою відеофрагментів в залежності від місця їх застосування у циклі занять. Експеримент включав у себе три етапи: передекспериментальний зріз, експеримент навчання та після експериментальний зріз. В експерименті брали участь 22 учні одного класу, що утворило дві групи А і Б – по 11 учнів в кожній групі, майже рівних за ступенем сформованості мовленнєвих умінь. В обох групах працював один вчитель і застосовувалася однакова загальна методика навчання. Змінною умовою експерименту було використання відеофрагментів для формування мовленнєвих умінь та лексичних навичок, а також друкованих текстів в експериментальних групах А і Б в різній послідовності.

У передекспериментальному зрізі виявлявся рівень мовленнєвих умінь та лексичних навичок, що призначалися для активізації в

експериментальному циклі занять. Зріз складався з чотирьох завдань. Два завдання були екстралінгвістичними, виконувались кожним учнем індивідуально, письмово та на окремих аркушах. Третє та четверте завдання були усномовленнєвими. Зріз показав, що рівень знань в обох групах за темою „Визначні місця Лондона” є майже однаковим. У групі А 25% учнів мали високий рівень знань, 45% – достатній, 20% -- середній та 10% низький рівень знань. Відповідно в групі Б також 25% учнів показали високий рівень знань за темою, 40% --достатній, 25% -- середній та 10% -- низький рівень знань.

Обробивши отриманні дані, можемо викласти їх у діаграмі.



Після передекспериментального зрізу було проведено власне експеримент. Навчання здійснювалося на базі теми „Визначні місця Лондона”.

Таблиця 2

Експериментальні групи

	Група А	Група Б
1-2 уроки	Відеофрагмент	Текст
3-4 уроки	Текст	Відеофрагмен т

Загальна методика проведення занять в обох групах була ідентичною. Відмінність полягала в тому, що навчання теми у групі А починалося з роботи з відеофрагментом (два уроки), потім учні навчалися на основі друкованих текстів (два уроки). Друга група – навпаки; навчання

розпочинала з опрацювання друкованих матеріалів і продовжувала роботою з відеофрагментом.

Урок у групі А починався вступною бесідою щодо майбутньої теми, яка підлягала вивченню. Потім учням пред'являвся відеофрагмент. Перегляд відеофрагменту супроводжувався одночасною семантизацією вчителем невивчених лексичних одиниць. Всі незнайомі слова були записані на дошці й докладно розглядалися усіма учнями. Після перегляду відеофрагменту учні виконували вправи на його основі.

Отже, зробивши висновок можемо сказати, що використання відео поживляє процес навчання, урізноманітнює культурному збагаченню учнів, адже вони дізнаються про спадщину країни, мова якої вивчається.

Психологічні особливості впливу навчальних відеофільмів на учнів (здатність керувати увагою кожного з них і аудиторією в цілому, впливати на обсяг довготривалої пам'яті й міцність запам'ятовування, емоційно впливати на учнів і підвищувати мотивацію навчання) сприяють інтенсифікації навчального процесу і створюють сприятливі умови для формування комунікативної (мовної та соціокультурної) компетенції учнів.

Специфіка відео полягає в тому, що воно дає можливість поєднати зорові та звукові образи у типових обставинах, запропонувати учням мовленнєву ситуацію, в якій вони за допомогою вчителя можуть опинитися у ролі активних учасників комунікації. Результати проведеного природного експерименту свідчать про те, що використання відео поживляє процес навчання, урізноманітнює його. Зацікавленість учнів відеофрагментами була незрівняною. Відеофрагмент – ефективний засіб активізації пізнавальної діяльності учнів. Він допомагає не тільки розвиткові мовленнєвих і лексичних навичок учнів, а також сприяє культурному збагаченню учнів, адже вони дізнаються про спадщину країни, мова якої вивчається.

ЛІТЕРАТУРА

1. Близнюк О. І. Відео у навчанні іноземних мов / О. І. Близнюк // Іноземні мови. – К.: Ленвіт, 1996. – №3. – С. 22.
2. Верисокін Ю. І. Відео фільм як засіб підвищення мотивації учнів / Ю. І. Верисокін // Іноземна мова в школі. – 2003. – №5-6. – С. 31-34.
3. Леонтьєва Т. П. Досвід і перспективи застосування відео в навчанні іноземних мов / Т. П. Леонтьєва // Нетрадиційні методи навчання іноземних мов у вузі: матеріали респ. конференції. – Мінськ, 1995. – С. 61-74.
4. Ляховицький М. В. Основні напрями використання навчальної техніки нового покоління / М. В. Ляховицький, П. І. Сердюков // Методика викладання іноземних мов. – 1984. – Вип. 13.
5. Яхунов Т. О. Типологія кіноінформації та її використання для навчання лексики соціокультурним компонентом / Т. О. Яхунов, Ю. І. Верисокін / Іноземні мови. – 2000. – №3. – С. 33-36.

Магдалінова Т. В.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНИХ ІГОР НА ОСНОВІ ГРАМАТИКИ У СЕРЕДНІХ КЛАСАХ

Серед складних завдань загальноосвітньої школи проблема вдосконалення навчальної та виховної діяльності на уроках іноземної мови завжди займала важливе місце. Передусім, ефективність навчально-виховного процесу з будь-якого предмета, англійської мови зокрема, залежить від бажання школярів вивчати цей предмет. Провідним завданням вчителя-філолога є підвищення мотивації до опанування дітьми англійської

мови, і ефективним інструментом досягнення цієї мети виступає діяльність, до якої учні звикли ще з самого дитинства. Гра – це могутній стимул до оволодіння іноземною мовою і ефективний прийом в арсеналі викладача іноземної мови, «універсальний засіб, що допомагає вчителю іноземної мови перетворити досить складний процес навчання в захоплююче і улюблене учнями заняття» [3, с. 38]. Причина підвищеного інтересу до різного роду навчальних ігор у наш час – це, в першу чергу, відхід від традиційних форм і методів навчання. Ігрова діяльність, як один з методів, що стимулюють навчально-пізнавальну діяльність, дозволяє використовувати всі рівні засвоєння знань.

Ще у XIX ст. видатний педагог К. Ушинський пропонував «зробити серйозне заняття для дитини цікавим», іншими словами, прагнучи прищепити дітям любов до іноземної мови, викладач повинен так організувати заняття, щоб дитина відчувала таке ж задоволення, як і від гри [3]. Проблеми стимулювання та мотивації до вивчення іноземної мови з використанням цікавих матеріалів та ігрових прийомів навчання представлено у наукових дослідженнях Д. Ельконіна, А. Конишевої, А. Леонтєва, Ю. Пассова, та багатьох інших учених. Значний внесок у вивчення проблеми використання гри на уроках іноземної мови вніс М. Стронін [4], узагальнивши поняття гри і давши іграм детальну класифікацію. Особливий інтерес представляють роботи Е. Травіна [5] та В. Петричук [3], у яких висвітлено переваги використання ігор на уроках англійської мови.

Досвід багатьох вчителів показує, що без ігрових дій закріплення в пам'яті дитини іноземної лексики відбувається менш ефективно і вимагає надмірного розумового напруження, що небажано. Гра, введена в навчальний процес на заняттях з іноземної мови, в якості одного з прийомів навчання, має бути цікавою, простою та жвавою, сприяти накопиченню нового мовного матеріалу і закріплення раніше отриманих знань. Навчальна гра виховує культуру спілкування і формує вміння працювати в колективі і з колективом.

Психологічний вплив гри проявляється в інтелектуальному зростанні учнів. Педагогічно і психологічно продумане використання її на занятті забезпечує розвиток потреби в розумовій діяльності.

Слід враховувати, що ігровий процес набагато полегшує навчання; більш того, вміло розроблена гра невіддільна від навчання. А. Макаренко вважав, що гра забезпечує високу ефективність будь-якої діяльності і разом з тим сприяє гармонійному розвитку особистості, оскільки «хороша гра» обов'язково містить у собі зусилля, доставляє радість перемоги і, крім того, накладає відповідальність на її учасників» [5, с. 36].

На особливу увагу заслуговує класифікація ігор психолога і педагога М. Строніна, який вперше запропонував поняття «граматичні ігри» [4].

На думку дослідника, вчителі, використовуючи граматичні ігри, переслідують такі цілі:

- навчити учнів вживання мовних зразків, що містять певні граматичні труднощі;
- створити природну ситуацію для вживання даного мовного зразка;
- розвинути мовленнєву активність і самостійність учнів.

Оволодіння граматичним матеріалом, насамперед, створює можливість для переходу до активного мовлення учнів. Відомо, що тренування учнів у вживанні граматичних структур, що вимагає багаторазового їх повторення, стомлює школярів своєю одноманітністю, а витрачені зусилля часто не приносять швидкого задоволення. Застосування ігрових методів навчання допоможуть зробити нудну роботу більш цікавою та захоплюючою.

Отже, використання на уроках з іноземної мови ігор та ігрових моментів є важливим методом для стимулювання мотивації навчально-пізнавальної діяльності школярів; ігри допомагають зняти скутість, особливо якщо виключити з них елемент змагання або звести його до мінімуму; участь у грі розвиває у дитини увагу і формує свідомість, які дозволяють йому переносити властивості одних речей на інші.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анিকেєва Н. П. Воспитание игрой / Н. П. Анিকেєва. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
2. Артамонова Л. Н. Ігри на уроках англійської мови і додаткова робота / Л. Н. Артамонова // English. – 2008. – № 4. – С. 36-42.
3. Петричук І. І. Ще раз про гру / І. І. Петричук // Іноземна мова в школі. – 2008. – № 2. – С. 37-42.
4. Стронин М.Ф. Учебные игры на уроке английского языка / М. Ф. Стронин. – М.: Просвещение, 1984. – 112 с.
5. Травін Е. Урок помер ... Хай живе гра! / Е. Травін // Учитель року. – 2004. – № 1. – С. 25-26.

Майсак В. О.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ УЧНЯ У ЗАРУБІЖНІЙ МЕТОДИЦІ

У зарубіжній науково-методичній літературі питання визначення ролі викладача і студента у навчальному процесі, трактовки поняття навчальної автономії, характеристики рівнів її сформованості та специфіки розвитку набуло популярності у 1990-х роках. Концепт навчальної автономії вперше проник в область мовної освіти у 1971 р. в рамках мовного проекту, організованого Радою Європи. Поняття «навчальної автономії» вперше було сформульовано Анрі Олемом (в англійських виданнях Henri Holec) [4].

Розвивали тему навчальної автономії у своїх роботах А. Венден, Л. Дікінсон, Г. Елліс, Дж. Рубін, Б. Сінклер, І. Томпсон та інші зарубіжні методисти.

До практичних робіт, в яких закордонні методисти висувають ряд припущень, як організувати вивчення мови самостійно, більш ефективно і успішно, слід віднести дві найбільш відомі публікації: книгу Дж. Рубін і І. Томпсон «Як вивчати мову ефективніше – у напрямку до навчальної автономності» [5] і практичний курс Г. Елліс і Б. Сінклер «Вчити вивчати англійську» [3].

У книзі Дж. Рубін та І. Томпсон знайомлять читача з самим процесом вивчення мови: розглядаються індивідуальні особливості учнів, навчальні стилі, постановка цілей, планування навчання, використання різних стратегій, проведення моніторингу та оцінка досягнутого. Автори пояснюють, як працювати зі словниками, аудіо та відеоматеріалами, а також дають практичні поради, спрямовані на вдосконалення вмінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності.

В основі курсу «Вчити вивчати англійську» лежить принцип індивідуальних уподобань тих, хто навчається при використанні стратегій у вивченні мови. Г. Елліс і Б. Сінклер вважають, що не існує єдиного набору стратегій, який буде задовольняти всіх, хто вивчає мову. Важливо експериментувати зі стратегіями і вирішити, які будуть найбільш продуктивними для кожного окремого індивідуума. У зв'язку з цим на першому (підготовчому) ступені курсу учням надається можливість визначити свій навчальний стиль, головну мету вивчення мови, а також вирішити в пріоритетному порядку, які вміння і навички слід удосконалювати. Робота за цим курсом включає обговорення в групах способів організації навчального часу, навчальних матеріалів, а також прийомів роботи зі словниками та іншими джерелами інформації. На другому ступені курсу «Вчити вивчати англійську» учні визначають свої переваги при використанні стратегій як в усному спілкуванні (говоріння, аудіювання), так і в письмовому (читання, письмо), вдосконалюють уміння

проводити самооцінку досягнутих результатів і визначають проміжні та кінцеві завдання.

Вищезазначені публікації є чисто практичними роботами, основним завданням яких є стимулювання формування автономності студента, при цьому з акцентом на те, що вивчення мови відбувається за допомогою того, хто навчається, а не тільки для того, хто навчається.

У визначенні поняття «навчальна автономія» на особливу увагу заслуговує робота Л. Дікінсон «Самоосвіта в вивченні мови» [2], в якій автономія розглядається у порівнянні з такими поняттями, як самоврядування (self-direction), індивідуалізація навчання (individualised instruction) і самостійне навчання в ресурсних центрах (selfaccess instruction).

Головним ключем до розуміння цієї термінології, згідно Л. Дікінсон, є поняття відповідальності студента за вивчення нового матеріалу і визначення сфери розподілу цієї відповідальності у навчальному процесі [2, с. 9]. Іншими словами, суть розуміння даної термінології лежить у визначенні ступеня залученості студента в процес навчального управління (learning management) і певною мірою розподілу його відповідальності за аспекти навчання. Традиційно викладач несе відповідальність за організацію заняття, підбір навчальних матеріалів і за проведення самого заняття. Він сам оцінює роботу студентів і планує подальші заняття. Однак, як вважає Л. Дікінсон, викладач може розділити частину цієї відповідальності зі своїми студентами, які здатні відповідати за такі моменти в процесі навчання як, наприклад, постановка навчальних завдань, підбір навчальних матеріалів, оцінка досягнутого. Іншими словами, мова йде про навчання у співпраці, при якому викладач організовує свої заняття таким чином, щоб якомога більше залучати студентів до процесу навчального управління і поступово передавати їм частину відповідальності за їх навчання.

Вищезазначені положення пояснюють визначення автономії, яке дає Л. Дікінсон: термін автономія описує ситуації, в яких студент повністю несе відповідальність за прийняття і здійснення рішень, що стосуються його

подальшого навчання. Повна автономія не передбачає причетність викладача або навчального закладу. Автономний студент незалежний також і від навчальних матеріалів [2, с. 11].

Відповідальність є ключовим словом і в визначенні Анрі Олека (в англomовних виданнях Henri Holec): автономія – це здатність керувати своїм власним навчальним процесом; ця здатність передбачає прийняття відповідальності за всі рішення, що стосуються всіх аспектів навчального процесу, тобто за визначення цілей, завдань і вибір способів їх досягнення, а також за проведення моніторингу та оцінки досягнутого [4, с. 3].

Отже, виходячи з поняття відповідальності студента за навчальний процес і його бажання і здатність управляти своїм навчанням, слід зробити висновок, що навчальна автономія, згідно закордонним дослідникам, є самоврядування навчального процесу, а не просто індивідуалізацією навчання через самостійну роботу чи навчанням, організованим у ресурсному центрі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащихся в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н. Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9-14.
2. Dickinson L. Self-instruction in language learning / L. Dickinson. – Cambridge University Press, 1987. – 200 p.
3. Ellis G. Learning to learn English: A course in learning training / G. Ellis, B. Sinclair. – Cambridge University Press, 1989. – 118 p.
4. Holec H. Autonomy in Foreign Language Learning / H. Holec. Oxford: Pergamon, 1981. – 87 p.
5. Rubin J. How to be a more successful language learner: Towards learner autonomy (2nd ed.) / J. Rubin, I. Thompson. – Boston: Heinle & Heinle, 1994. – 145 p.

Матюха Г.В.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ – ЯК КЛЮЧОВИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУЛИ НОВОЇ ШКОЛИ

Відповідно до «Концепції нової української школи» [1], завданням «нової школи» є допомогти виявити і розвинути природні таланти, здібності і можливості кожної дитини на основі педагогіки партнерства. В «основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками» – рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за кінцевий результат. «Учитель має бути другом, а родина залучена до побудови освітньої траєкторії дитини» [1, с. 14]. Яким чином побудувати навчально-виховний процес з англійської мови на основі педагогіки партнерства? Як залучити батьків до цього процесу? На ці питання вчителям ще прийдеться шукати відповіді. Справа в тому, що навчання іноземної мови в школі ускладнюється, з одного боку, відсутністю іншомовного середовища, з іншого – неможливістю батьків допомагати своїм дітям у вивченні іноземної мови так, як вони це роблять з інших предметів. Тож, яким чином здійснювати партнерство?

Останнім часом все частіше спостерігається тенденція з боку батьків сплачувати приватні уроки з іноземної мови для того, щоб надавати допомогу своїм дітям у вивченні цієї мови вже з першого класу. Проте, не всі батьки спроможні як сплатити такі уроки, так і самостійно допомогти дітям з інших причин (вчили іншу іноземну мову в школі, не пам'ятають, того що вчили, мали слабкі знання з цієї іноземної мови, коли вчилися в школі тощо). Отже, школа потребує нового навчально-виховного процесу з іноземної мови

і нового вчителя, який має ініціювати зміни і будувати навчальний процес таким чином, щоб дітям непотрібні були «репетитори», а батьки стали активними посильними учасниками освітнього процесу.

Власний багаторічний педагогічний досвід викладання англійської мови на всіх ланках (від молодших школярів – до студентів вишів) надає можливість надати декілька порад щодо можливого залучення батьків до процесу навчання дітей англійської мови в школі.

В початковій школі в першому класі коли вивчається тема «Родина», батьки можуть допомогти дітям намалювати родинне дерево, надати дітям інформацію про всіх членів родини (ім'я, вік, професія тощо), допомогти підписати всіх членів родини англійською мовою. Це родинне дерево стане опорою дитині під час відповіді в класі «My Family». Під час вивчення теми «Школа. Шкільні приладдя» або «Іграшки» можна запропонувати дітям і батькам разом зробити «постери», в яких вони мають намалювати предмети відповідно десяти слів, значення яких діти знають англійською мовою «Visualize ten words». Ці постери-малюнки допоможуть учням побудувати монологічні висловлювання з опису предметів із зазначенням кольору, розміру тощо.

В середній школі завдання для батьків можуть ускладнюватися. Цікавим завданням є «Info-Gap Activity». Учитель пропонує учням підготувати вдома дві картинки майже однакового змісту, з невеликою різницею. Батьки допомагають вдома виконати це завдання і навіть беруть участь в підписах об'єктів, класі на уроці учні в парах винаходять подібні й різні предмети і здійснюють аналіз, синтез і порівняння за допомогою лексичних одиниць, запропонованих учителем. Ще одним цікавим і корисним завданням додому є «The Website Task». Учитель надає учням адресу веб-сайту. Вдома, разом з батьками учні заходять на цю сторінку, копіюють завдання-текст для опрацювання. Завдання – намалювати малюнок за змістом тексту – його діти виконують разом з батьками.

Добре відомим і популярним є таке завдання, як створення кросвордів українською і англійською мовами. Батьки можуть допомогти накреслити і сформулювати завдання українською мовою, заодно і перевірити знання власних дітей лексики, що була використана. Дуже корисним завданням для учнів і батьків є складання «Reading Box» своїх дітей. Вчитель пропонує низку книжок чи текстів англійською мовою для читання і розвитку навичок і умінь читати і розуміти англійські тексти. Батьки можуть допомогти дітям намалювати карту, картинку, схему за змістом тексту, скласти план, обговоривши його рідною мовою, виписати нові англійські слова у словничок, знайти переклад і запам'ятати їх, зробити картки для швидкого запам'ятовування нової лексики.

Проте, дійсно ситуацію успіху дитини створює безпосередня участь батьків у святах англійською мовою, де батьки виконують маленькі, але англійською мовою ролі. Такі свята залучають дітей, батьків і учителів до спільної діяльності, зближують їх, мотивують не лише дітей, але й батьків до вивчення англійської мови, сприяють щасливому особистому життю дитини та її успішній взаємодії з однокласниками.

Велике значення для мотивації дітей у вивченні англійської мови і реалізації «педагогіки партнерства» матиме демонстрація англійських знань, навичок і умінь дітей на відкритих для батьків уроках англійської мови та святах англійською мовою. Такі уроки, з одного боку, демонструють батькам чого навчилися діти за певний час на уроках англійської мови, надають їм знання про розвиток дітей, їх відкритість до співпраці з іншими дітьми, з іншого – батьки мають змогу визначити свою роль в цьому розвитку дитини, зробити висновки щодо активізації участі в шкільному житті дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / під загальною редакцією М.Грищенко. – МОН України. – 36 с.

2. Rizwana H.L. A Reading Programme for Elementary Schools / H.L. Rizwana // Forum. – Volum 37. – Number 4. – P. 12-15.

Матюха Г.В., Мігуля К.С.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ АУДІЮВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Аудіюванням вважають уміння сприймати на слух і розуміти усне мовлення. Цей вид мовленнєвої діяльності є дуже важливим, адже сучасний світ дуже перевантажений інформацією, яка надходить з рідних джерел, зокрема телебачення, радіо, Інтернет тощо. Ми живемо в інформаційному столітті, коли будь-яка інформація є у вільному доступі для будь-якої людини. Якщо взяти до уваги носіїв мови, то їх мовлення є дуже швидким. Стрімкий темп вважається суттєвою перешкодою для розуміння носіїв мови з боку тих, хто вивчає іноземну мову в штучному іншомовному середовищі. Тому розвиток уміння слухати та розуміти потік іншомовного мовлення є дуже важливим для тих, хто вивчає англійську мову.

Саме тому об'єктом дослідження є навчання аудіювання англійською мовою учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Мета дослідження полягає в дослідженні сучасних шляхів навчання школярів аудіювання англійською мовою, виборі й обґрунтуванні найбільш дієвих методів і прийомів розвитку аудитивних умінь, систематизації вправ, розроблених на основі досліджених матеріалів і методах, визначених як найбільш ефективних [1, с. 30].

Навчання будь-якого виду діяльності передбачає визначення його особливостей, труднощів засвоєння тощо. Розглянемо характерні риси

аудіювання та виявимо труднощі, пов'язані з якістю сприйняття і розуміння англомовного потоку мовлення [1, с. 31].

По-перше, аудіювання реалізує усне спілкування, адже в процесі комунікації один із співбесідників продукує висловлювання, інший – його сприймає, розуміє і реагує на зміст почутого або зворотною фразою, або мімікою й жестами. Отже, аудіювання – це реактивний вид мовленнєвої діяльності (реакція на монологічне, діалогічне мовлення) – це по-друге. По-третє, сприймання – церецепція, відтак – аудіювання – рецептивний вид діяльності, а форма перебігу процесу аудіювання — внутрішня, невиражена [3, с. 45].

Умовою успішного оволодіння здібностями аудіюванням є гарно розвинений фонематичний слух, який забезпечує безпомилкове сприйняття усного мовлення, поділ потоку мовлення на синтагми речення, словосполучення, слова тощо.

Серед труднощів аудіювання визначимо в першу чергу ті, які заважають школярам чітко розуміти іншомовне мовлення, як-от:

- труднощі, зумовлені умовами аудіювання (зовнішні шуми, погана акустика та ін.);
- труднощі, пов'язані з індивідуальними особливостями джерела мовлення (особливості дикції, тембру, паузації, порушення артикуляції (гаркавість, шепелявість, заїкання), вікові особливості, різні акценти і діалекти);
- труднощі, викликані мовними особливостями матеріалу для сприйняття (використання великої кількості незнайомої лексики, ідіоматичних виразів, розмовних формул, спеціальних термінів, аббревіатур, незнайома граматична структура чи форма) [3, с. 103].

Нівелювати труднощі під час аудіювання допомагає *опора*. Опорою може слугувати сама можливість зорового контакту слухача і того, хто говорить. Позамовні засоби та ситуація мовлення також відіграють роль опори для адекватного розуміння того, про що йдеться. Сприймання

мовлення на слух починається *звиділення смислових орієнтирів*. Для цього використовуються не тільки фактори, що складають інформацію тексту, але й вставні слова, повтори, риторичні запитання тощо. При комбінованому звуко-зоровому пред'явленні мовленнєвих повідомлень можливе використання *формальних підказок*: підкреслювань, особливого шрифту, кольору, схем, малюнків, заголовків тощо, які використовуються в залежності від мети аудіювання [3, с. 108].

Навчання аудіювання, як виду мовленнєвої діяльності, відбувається за допомогою вправ. Система вправ з навчання аудіювання складається з двох підсистем. Перша спрямована на формування мовленнєвих навичок аудіювання. Завданням другої є розвиток умінь аудіювання [2, с. 274].

Формування мовленнєвих навичок аудіювання відбувається у вправах з формування фонетичних навичок аудіювання (фонематичного та інтонаційного слуху); вправах з формування лексичних навичок аудіювання; вправах з формування граматичних навичок аудіювання. Виконання цих вправ є невідривним від цілісного процесу навчання, передбачає опрацювання нових і вже засвоєних фонетичних, лексичних і граматичних одиниць, необхідних учневі не лише для сприйняття іншомовного мовлення, але й для продукування власних висловлювань. Отже – це етап підготовки до іншомовного мовлення, тому має ґрунтуватися на методичному принципі домінуючої ролі вправ, комунікативності і (за необхідності) врахуванні рідної мови в навчальному процесі [2, с. 274].

Розвиток умінь аудіювання реалізується у вправах, що готують учнів до аудіювання текстів (аудіювання окремих словосполучень, речень, мікротекстів з опорою) і вправах, які практикують школярів в аудіюванні текстів [2, с. 275].

Це зумовлює орієнтацію систематичного застосування диференційованих і творчих завдань, вибіркового завдань, при цьому не забуваючи про те, що кожен учень є індивідом і відрізняється від усіх за своїми вподобаннями, інтересами, рівнем розвиненості органів сприйняття

мови, загальним рівнем знань тощо. Тому педагог має уникати надважких завдань для всієї аудиторії учнів і пропонувати їх лише школярам з відповідною підготовкою до вирішення таких завдань [2, с. 276].

Отже, навчання аудіювання передбачає засвоєння матеріалу для конкретного його відтворення. Тому як зазначав американський дослідник С. Крашен, аудіювання стало активним видом мовленнєвої діяльності, адже воно вимушує розум, мислення, пам'ять, уяву й увагу активно працювати, щоб отримана інформація була правильно сприйнятою і спонукала до адекватної реакції [3, с. 115].

ЛІТЕРАТУРА

1. Елухіна Н. В. Обучение аудированию в русскокоммуникативно-ориентированной методике / Н. В. Елухіна // Иностр. яз.в школе. – 1989.– №2.–С. 28-36.
2. Мартинова Р. Ю. Цілісназагально дидактична модель змістунавчанняіноземнихмов/ Р. Ю. Мартинова. – К.: Вища школа, 2004. – 454 с.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник/ кол. Авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.

Мілько Н.Є., Третьяков В.
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ІНТЕГРАЦІЯ ПРОЦЕСІВ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Особливого значення в освіті сьогодні набувають міждисциплінарні науково-прикладні проблеми, що мають глобальний або регіональний характер. До них можна віднести глобальні проблеми людства (руйнування природного середовища, виснаження ресурсів, демографічний вибух та ін.), проблеми «сталого розвитку», ефективного управління економікою і ресурсами на рівні окремої країни і світу в цілому. У процесі вирішення таких проблем студентами усвідомлюється необхідність діалогу наук (або навчальних дисциплін), а також діалогу культур. Так В. Краєвський підкреслював, що концепція діалогу культур не може не знайти відображення в процесі навчання [2].

За суттю, навчальний процес характеризується «діалогом логік», «діалогом внутрішньої і зовнішньої мов», «діалогом голосів». Діалог логік висловлює об'єктивне знання на рівні мислення. Діалог внутрішньої і зовнішньої мови відображає освоєння матеріалу в проблемній, порівняльній або питальній формах. Діалог голосів створює основу сполучення культур.

Усе це, по-перше, висуває певні вимоги до педагогічних компетенцій викладача по встановленню міждисциплінарних зв'язків між соціально-гуманітарними, природничо-науковими і загально-професійними дисциплінами, по-друге, – обумовлює більш широке використання викладачем активних форм і методів навчання, враховуючи комунікативні методики. Це допоможе студентам набути реального досвіду взаємодії і

міжкультурного діалогу, приймати рішення в ситуаціях соціально-культурного розмаїття.

Однією з головних проблем в умовах масовості і полікультурності освіти залишається її якість, а найважливішим критерієм якості вищої освіти в сучасному розумінні є соціально-професійна компетентність випускника вишу. Її сформованість відповідно до вимог компетентнісного підходу виступає кінцевим інтегрованим результатом вищої освіти.

Міждисциплінарний і компетентнісний підходи у вищій освіті породжують нову стратегію підготовки кадрів, орієнтовану на формування у студентів компетенцій, заснованих на гнучких, багатofункціональних, цілісних знаннях і узагальнених вміннях. Сформованість таких знань і умінь сприяє синтезу досягнень в суміжних дисциплінах, використанню теорій і методів різних наук, діалогу культур, а головне – розвитку у студентів перспективного бачення проблем, глобального і системно-аналітичного мислення. Все це забезпечує, як уже зазначалося, кінцевий інтегрований результат професійної підготовки у вищому навчальному закладі – сформованість соціально-професійної компетентності випускника. Її компонентний склад містить знання, вміння і досвід, ціннісно-сміслові орієнтації особистості й особистісні якості, які забезпечують цільову здатність випускника до відповідального рішення різноманітних соціально-професійних й особистісних завдань, в тому числі в умовах, що змінюються, полікультурних умовах.

Очевидно, що така складна особистісна якість, як компетентність, не може бути ефективно сформованою тільки в навчальному процесі за допомогою дидактичних засобів. Необхідна інтеграція процесів виховання і навчання в професійній підготовці майбутніх фахівців у виші. Це означає єдність підходів в організації навчання і виховання в логіці вимог діалогу культур. Ці вимоги пов'язані з урахуванням різноманіття та специфіки культур усіх учасників освітнього процесу [1].

Інтеграція навчання і виховання у виші є найважливішою умовою розвитку у студентській молоді, зокрема майбутніх учителів іноземної мови, здатності до полікультурного діалогу. Дійсно, гуманістичні та демократичні цінності і традиції, способи ведення міжкультурного діалогу, вирішення складних проблем не можуть ефективно засвоюватися студентами тільки вербальними методами у процесі навчання. Вони повинні бути підкріплені реальною виховною практикою.

Неможливо навчити навичок демократичного життя поза практикою демократичної участі в повсякденній життєдіяльності вишу. Неможливо ефективно освоїти способи вирішення різноманітних проблемних ситуацій, зокрема в умовах культурного розмаїття, не будучи залученим до цієї ситуації. Зазначені положення актуалізують необхідність доцільного поєднання теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців і передбачають створення в освітньому процесі ситуацій, які моделюють актуальні соціально-професійні проблеми в умовах соціально-культурного різноманіття. Подібна стратегія забезпечує набуття студентами різноманітного досвіду (комунікативного, проектувального, рефлексивного та ін.), на основі якого розвивається соціально-професійна компетентність.

Підготовку майбутнього фахівця, зокрема учителя іноземної мови, важливо здійснювати на засадах культурологічного підходу. У сучасному світі не тільки обізнаність майбутнього фахівця стосовно особливостей різних культур, а й володіння іноземними мовами вважають ознакою високого рівня культури професіонала, адже мова є найважливішим засобом діалогічної комунікації і взаємодії представників різних мовних спільнот.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воскресенська Н. М. Освіта і різноманіття культур / Н. М. Воскресенська // Педагогіка. – 2007. – № 2. – С. 105-107.

2. Краевский В. В. Высшее образование: проблемы развития в контексте глобализации / В. В. Краевский // Диалог культур и партнёрство цивилизаций. – СПб., 2008. – С. 404-406.

Падалко О. С.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ПРИ ОВОЛОДІННІ УЧНЯМИ ІНШОМОВНИМИ ЛЕКСИЧНИМИ НАВИЧКАМИ

Лексика є важливим аспектом мовних та комунікативних навичок. Навчання учнів нових лексичних одиниць у процесі опанування іноземної мови може стати значним випробуванням для багатьох вчителів. Вирішенням проблеми навчання іноземної лексики займалися О. М. Соловова, В. С. Цетлін, С. Ф. Шатілов, та інші. Усі ці науковці зазначають, що повне розуміння лексичної одиниці потребує набагато більше, ніж просто розпізнання слова або здатність тлумачити його значення; цей процес включає в себе вивчення форми слова (розмовна та письмова форма, частини слова), значення (форма та значення, конотації, асоціації) та використання (граматичні функції, колакації та обмеження на використання) [4, с. 16].

Оскільки метою навчання іноземної мови у загальноосвітній школі є формування комунікативної компетентності учнів, учителям слід приділяти особливу увагу використанню деяких важливих стратегій та методів ефективного навчання лексики під час навчання слухання та говоріння: розподілити словник на активний та пасивний, ефективно організувати та зорієнтувати повторення, використовувати іноземну мову на різних етапах

уроку та відбирати ефективні навчальні та виховні заходи. Ці стратегії дають учням хороші можливості розширити знання щодо їх фактичного словникового запасу та набути в навчальному закладі навичок використання нових слів з певною комунікативною метою [5, с. 391].

Досліджуючи роботи провідних методистів, слід акцентувати увагу на тому, що знання іноземної мови асоціюється зі знанням лексичних одиниць, в той час як володіння мовою – з лексичними навичками, які саме й забезпечують функціонування лексики у спілкуванні. Отже лексичні навички слід розглядати як найважливіший і невід’ємний компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування саме і є метою навчання лексичного матеріалу.

Комунікативний метод – це варіант інтенсивних методів, це природне погруження в мовне середовище, де відбувається комунікація. Він був розроблен Ю. І. Пассовим [3, с. 3]. При застосуванні комунікативного методу необхідні вміння та навички формуються в процесі виконання цілої серії лексично спрямованих вправ. Це типові діалоги (діалог – розпитування, діалог – обмін враженнями, діалог – обговорення, діалог – домовленість), а також композиційно-мовні форми (опис, розповідь, оповідь, міркування), побудованні за тематичним принципом.

При вивченні лексичного матеріалу виділяють два етапи:

- етап ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями – семантизація,
- етап автоматизації дій учнів з новими лексичними одиницями (автоматизація на понадфразовому рівні діалогічної або монологічної єдності).

Система лексичних вправ – це процес вивчення лексики. На думку О. О. Коломіної, при ознайомленні учнів з новими лексичними одиницями доречно використовувати наочність, тлумачення слова, жести, рухи, персоналізацію, візуалізацію, мнемоніку, розповідь з елементами бесіди (представлення нової лексики у розмові з опорою на заздалегідь складені

основні запитання). Все це дозволяє залучити учнів до розмови, зацікавити та допомагає їм ефективніше запам'ятати лексику, що вивчається [2, с. 50].

Етап автоматизації дій учнів з новими лексичними одиницями передбачає заходи зняття і подолання труднощів засвоєння різних лексичних одиниць. Основним типом вправ на цьому етапі є умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні та продуктивні вправи, в яких учень сприймає зразок мовлення і виконує з ним певні дії згідно створеної ситуації мовлення, виконуючи такі види вправ:

- імітація зразка мовлення (діалогічне мовлення);
- монологічне мовлення;
- виконання ситуативних вправ;
- проведення рольових ігор;
- розгорнуті відповіді на запитання вчителя;
- підстановка та розширення зразка мовлення;
- відповіді на інші типи запитань;
- самостійне вживання лексичних одиниць у фразі / реченні;
- об'єднання зразків мовлення у понадфразову єдність [1, с. 45].

Також слід зазначити, що дуже ефективним способом навчання лексики на уроках англійської мови є ігровий метод. Адже важливо, щоб діти у середній школі не відчували велике навантаження шкільної програми, і саме гра здатна допомогти цьому. У формі ігрової діяльності можна завжди легко і швидко вивчити нову лексику та застосувати її у комунікативній ситуації, прикрасивши рутинне щоденне навчання, і, найголовніше, зацікавити школярів у вивченні англійської мови.

Отже, комунікативний підхід при оволодінні лексичними явищами іноземної мови дає можливість формувати навички не тільки лексичні, а й у всіх видах мовленнєвої діяльності, дозволяє не тільки підвищити інтерес учнів до предмета «іноземна мова», але і розвиває їх творчу самостійність. Такі форми проведення занять «знімають» традиційність та рутинність

уроку, поживляють думку, підтримують мотивацію до вивчення іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березенська Л. В. Як сформувати лексичну складову соціолінгвістичної компетенції / Л. В. Березенська, Н. О. Сіваєва // Іноземні мови. – 2006. – №3. – С. 44-46.
2. Коломінова О. О. Формування англomовної лексичної компетенції / О. О. Коломінова // Іноземні мови. – 2005. – №2. – С. 48-51.
3. Кравцова Н. Є. Навчання лексики на уроках іноземної мови / Н. Є. Кравцова // Іноземні мови. – 2012. – №2. – С. 3-7.
4. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції / С. В. Смоліна // Іноземні мови. – 2010. – №4. – С. 16-23.
5. Kacani Lindita / Developing EFL Vocabulary through Speaking and Listening Activities / Dr. Lindita Kacani. – 2015. – P. 390-393: [Електронний ресурс] // Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/287506474_Developing_EFL_Vocabulary_through_Speaking_and_Listening_Activities

Салюк Б.А.

Бердянський державний
педагогічний університет

ЗАСТОСУВАННЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ДАНИХ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКИХ МОДАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ

Успішне формування в учнів англomовної граматичної компетенції, необхідної для вирішення комунікативних завдань, може бути забезпечено завдяки системі вправ, що повинні відповідати вимогам вмотивованості, комунікативності, взаємопов'язаності навчання усіх видів мовленнєвої

діяльності, раціонального використання опор, автентичності навчального матеріалу тощо [1, с. 38].

У рамках цієї системи вправ з формування граматичної компетенції, на нашу думку, варто використовувати засоби візуалізації даних – інфографіку і mind map (інтелектуальна карта), які уможливають презентацію і пояснення мовного явища у доступній дітям візуальній формі.

Метою дослідження є розробка системи вправ з використанням інфографіки та mind map для формування граматичної компетентності учнів при вивченні англійських модальних дієслів.

На уроках англійської мови можна застосовувати інфографіку та mind map в залежності від теми, мети і завдань уроку. Перевага цих сучасних засобів наочності у тому, що з їх допомогою презентується будь-яке граматичне правило або конструкція, при цьому всі винятки, особливі випадки, а також приклади можна виділити окремо і зробити на них акцент. Крім того, вони зручні у використанні, показують зв'язки між явищами, розвивають логіку мислення, сприяють кращому запам'ятовуванню інформації, об'єднують велику кількість даних, розвивають креативність і мислення.

Застосування інфографіки і mind map на уроках англійської мови дозволяє мотивувати учнів опановувати іноземну мову, організувати індивідуальну, групову і колективну роботу, проектну діяльність, навчити користуватися словниками і довідниками.

Розглянемо приклади вправ із застосуванням візуалізації даних при вивченні модальних дієслів на етапі формування граматичної компетентності (стереотипно-ситуативний етап).

На цьому етапі навчання граматики увага приділяється створенню динамічного стереотипу в аналогічних ситуаціях мовлення. Перевага віддається умовно-комунікативним, рецептивно-репродуктивним вправам на трансформацію або підстановку в зразок мовлення, постановку запитань,

розширення, завершення, породження зразка мовлення на рівні фрази [1, с. 40].

Приклад вправи на підстановку і трансформацію граматичної структури. Розглянувши модальні дієслова зі значенням ймовірності, що представлені в інфографіці, вчитель пропонує різні комунікативні ситуації, а учні мають обіграти їх з використанням модальних дієслів і речень з інфографіки, видозмінюючи речення за потреби. Можливі ситуації: 1) Somebody is calling the ring. 2) Somebody is coming to us. 3) Somebody has written this message. 4) Somebody has bought all food.

Після ознайомлення учнів з інтелектуальною картою, що показує специфіку вживання декількох модальних дієслів, варто запропонувати створити власну карту з презентацією одного модального дієслова. Перед початком роботи вчитель пояснює мету завдання і задачі, пояснює принципи побудови карт, демонструє приклади mind map, знайомить зі спеціальними комп'ютерними програмами, наприклад XMind, за допомогою яких можна створити карти. Під час виконання цієї вправи діти мають можливість проявити навички спілкування і роботи в команді, власну креативність, додаючи цікаві приклади і малюнки, логіку та навички пошукової роботи тощо. Роль вчителя у цьому процесі – скеровувати діяльність учнів у напрямку точного виконання завдання. Виконавши завдання, учні презентують власні напрацювання у класі.

Іншим видом репродуктивної вправи з використанням інтелектуальної карти, що має на меті перевірку розуміння вивченої граматичної структури, є заповнення її схеми, що містить лише ключові поняття, а далі учень має продовжити правило і подати власні приклади.

Вправою на самостійне вживання нової граматичної структури в писемному мовленні на рівні фрази можна використати інфографіку, де запропоновані різні попереджувальні знаки, а завдання учня написати правило або попередження до дії з використанням відповідного модального дієслова.

Для вправи на самостійне вживання нової граматичної структури в усному мовленні можна використати інфографіку про значення модального дієслова *can*, і, використовуючи її як модель, дати учням різні основні дієслова, аби підставити їх в речення на інфографіці та проговорити ці новоутворені речення в парах або в групах.

Отже, модальні дієслова становлять невід'ємну частину активного граматичного мінімуму школярів, що є базою для вираження власних думок іноземною мовою. Застосування вправ з використанням інтелектуальних карт та інфографіки, зокрема на етапі формування граматичної компетентності, дозволяє учнями краще осмислити, запам'ятати, тренувати і засвоїти цей навчальний матеріал, що сприяє формуванню в них системи знань з граматики і здатності користуватися граматичними ресурсами англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мірошник І. Вправи для формування англомовної граматичної компетенції в учнів початкової загальноосвітньої школи / І. Мірошник // Іноземні мови. – 2011. – №2. – С. 37-46.

2. Складенко Н. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Н. Складенко // Іноземні мови. – 2011. – №1. – С. 15-25.

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

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТА

На сучасному етапі українське суспільство перебуває в динамічній фазі перетворення, яка характеризується високими вимогами до професіоналізму випускників закладів вищої освіти. Молоді фахівці мають швидко орієнтуватися в мінливих умовах життєдіяльності і бути конкурентоспроможними на ринку праці. В умовах прискорення соціальних процесів, ускладнення відносин і взаємозв'язків у сучасному суспільстві необхідна орієнтація системи вищої освіти на цілеспрямований розвиток індивідуально-особистісних якостей, реалізацію потенційних можливостей і здібностей студента.

У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що одними з основних завдань вищого навчального закладу є забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності; створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів [1, стаття 26].

З позиції нових пріоритетів актуалізується проблема формування у студентів умінь і навичок ведення науково-дослідної роботи, оволодіння сучасними методами і технологіями дослідницького пошуку, що розглядаються в якості важливого складника професійної підготовки студента. Дослідницький компонент у системі підготовки вищої освіти допомагає студентам оволодіти сучасними методами пошуку, обробки та використання інформації, освоїти методи науково-дослідницької діяльності, що, в кінцевому підсумку, визначає формування компетентності успішного

пізнання і перетворення соціальної дійсності, посилення відповідальності за розробку стратегії і побудову життєвого і професійного шляху в умовах, що змінюються, розвиток професійних якостей, самостійності, творчої ініціативи, розумової діяльності.

Л. А. Кочемасова зазначає, що в практиці організації науково-дослідницької діяльності студентів зустрічається комплекс проблем, серед яких найпоширенішими є: відсутність позитивної мотивації до науково-дослідницької діяльності; невміння практичного застосування отриманих знань до наукового дослідження; недостатня компетентність використання дослідницьких методів стосовно предмету дослідження; ознаки безсистемності складання цілісної програми дослідження; труднощі методологічного характеру, пов'язані з визначенням наукових підходів, наукової та практичної значущості дослідження, об'єкта, предмета, мети, завдання, гіпотези дослідження) [2].

На думку більшості дослідників, це зумовлено, з одного боку, зниженням ефективності реалізації науково-дослідницької діяльності в закладах вищої освіти в контексті недооцінки інтеграції освітньої та наукової діяльності для оптимальної побудови траєкторії професійної конкурентоспроможності студента; недостатньо мотивованим залученням до науково-дослідницької роботи педагогів, студентів, фахівців-практиків, роботодавців; простеження тенденції використання педагогами в освітньому процесі традиційних методів, форм навчально-дослідницької та науково-дослідницької діяльності без коригування їх з огляду на нові вимоги ринку праці та запитів роботодавців; з іншого боку, неготовністю студентів до самостійної науково-дослідницької діяльності в рамках дослідницької пасивності, інфантилізму, конформізму тощо [4].

Суттєві зміни в освітньому просторі також пов'язані зі зростанням ролі компетентності фахівців на ринку праці внаслідок ускладнення завдань суспільного розвитку. Слід пам'ятати, що система освіти функціонує в суспільстві не автономно, а знаходиться в складних взаємозв'язках і

взаємозалежностях з іншими соціальними інститутами. Інститут освіти є невіддільним і від економіки країни, особливо це проявляється в тому, що ринок праці виступає в якості регулятора системи освіти, оскільки поточна і перспективна потреба в кадрах в значній мірі формують орієнтації населення щодо освіти. Вона визначає конструювання та використання в науково-дослідній діяльності педагогічних технологій, що дозволяють ефективно вирішувати професійні завдання [3].

Тенденції розвитку сучасного соціуму, зокрема: перехід студента від того, кого навчають до того, хто навчається; зміна завдань вищої освіти, пов'язаних з більшою її наукоємністю; зростання ролі інформації та командної роботи в сучасному світі визначають основні напрями підвищення якості професійної підготовки майбутнього фахівця і зумовлюють підвищення уваги методистів до науково-дослідного аспекту у змісті навчання закладів вищої освіти.

Отже, вищевикладене актуалізує необхідність обґрунтування активізації науково-дослідницької діяльності як інноваційного інструмента підвищення якості професійної підготовки студента в контексті врахування тенденцій розвитку сучасного соціуму, системи вищої освіти і актуальних освітніх завдань, що впливають з цих тенденцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту»// [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/law/2235/>
2. Кочемасова Л. А. Теоретические предпосылки активизации научно-исследовательской деятельности как инновационного регулятора повышения качества профессиональной подготовки студента / Л. А. Кочемасова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23108>

3. Краснощок І. Теоретичні передумови вивчення самореалізації студентів / І. Краснощок // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.cuspu.edu.ua/download/conf2013/section3/article_krasnochok.pdf

4. Якушева С. Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития: учебное пособие / С. Д. Якушева. – М.: Форум: НИЦ ИНФРА-М, 2014. – 416 с.

Соколова А.С.

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

ВАЖЛИВІСТЬ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ОВОЛОДІННІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

В українську мову слово інтерактив прийшло з англійської, де його коренем є дієслово «interact», що означає взаємодіяти. Саме тому інтерактивні методи освіти можна називати спільними, або діалоговими. Все більше використання цих методів кардинально змінює модель взаємовідносин «учитель-учень». Раніше репутація педагога будувалася на його авторитеті і безумовному підпорядкуванні з боку учнів. Урок проходив за підготовленим планом, а будь-які відхилення від нього не віталися. Учні були пасивною групою на уроці, а більша частина комунікації була односторонньою – з боку вчителя.

Метою такої освіти було забезпечити школяра мінімальним набором знань і умінь, необхідних у дорослому житті – читати, писати, рахувати, а також розбиратися в основах фізики, хімії, біології та інших предметів. Навчання будувалася на багаторазовому повторенні пройденого матеріалу,

його «зазубриванню», іноді без розуміння особливостей цих явищ. Такий підхід був виправданий в післявоєнний час: руйнівні бойові дії торкнулися багатьох країн, через що освіта була відсунута на другий план. Це призвело до великої кількості безграмотних дітей і підлітків, які з їх рівнем знань не змогли б виконувати будь-яку роботу, крім фізичної.

Сучасна реальність така, що застарілі методи освіти не відповідають вимогам часу. Багато в чому це обумовлено новими роботодавцями великих корпорацій (Google, Microsoft, Apple і ін.) і величезною кількістю стартапів, які стрімко розростаються в мільйонні і мільярдні компанії (Evernote, Uber, Snapchat і ін.). Цим компаніям потрібні співробітники нового типу, люди, які вміють мислити нестандартно, проявляти ініціативу і володіти відмінними навичками комунікації та працювати в команді. Розробки в сфері штучного інтелекту і роботизації призводять до того, що представників деяких професій вже зараз замінює техніка. Диспетчери таксі, касири, банківські клерки і багато інших можуть залишитися без роботи протягом найближчих 10-20 років [1], будучи не в змозі пристосуватися до нової економічної реальності.

У 2016-му році в Давосі пройшов Всесвітній економічний форум (ВЕФ), на якому обговорювалися ключові навички та вміння, необхідні для успішної кар'єри в 2020-му році [2]. Перші три позиції в списку зайняли комплексні рішення проблем, критичне мислення і креативність. У п'ятірку увійшли ще управління людьми і координація дій з іншими, також в списку є такі навички, як емоційний інтелект і когнітивна гнучкість. Жодну навичку чи вміння з цього списку в школі не формували, в результаті чого випускники освітніх установ залишати стіни шкіл неготовими до вимог сучасного ринку праці. Ситуацію покликаний змінити проект «Нової української школи», але поки що він є занадто складним для розуміння багатьох вчителів, яким необхідно перебудовуватися і переглянути свої пріоритети.

На допомогу приходить неформальна освіта, яка часто не просто доповнює формальну освіту, а й виходить на перший план. В 2016-му році в м. Токмак Запорізької області за підтримки посольства США в Україні стартував проект «English Access Microscholarship», метою якого було надати підліткам зі складними життєвими обставинами можливість вивчення англійської мови. Список навчальних матеріалів і тематичні плани були надані організаторами, але у виборі форми проведення навчального процесу педагогам було надано свободу.

Ми мали можливість декілька разів замінити вчителя. Тема одного з наших уроків була «Частини тіла». У школі зазвичай таке вивчається шляхом розглядання картинок і багаторазовим повторенням, що призводить до витіснення цієї інформації, як тільки з'являється новіша. Численні дослідження свідчать [3], що при звичайному читанні запам'ятовується лише 10% від матеріалу, при слуханні – 20%, а при розгляданні – 30%. Набагато краще справи йдуть тоді, коли інформація обговорюється з іншими – 70%, коли реципієнт вчиться з власного досвіду – 80%, і коли людина практично вчиться у іншої людини – 95%.

Під час уроку було проведено кілька інтерактивних вправ, завдяки яким учні змогли добре засвоїти і запам'ятати нову для них інформацію. Наведемо приклади цих вправ.

Вправа «Повторюю дію». Учні отримують аркуш паперу, на якому написана одна частина тіла на двох мовах – українською та англійською. Завдання кожного з них – вимовити слово українською, англійською і вказуючи на цю частину тіла вимовити фразу (наприклад, ніс – nose, I have a nose, this is my nose і доторкнутися до носа). Решта учнів повторюють слово англійською і жест, а завершується повторення фразою he / she has a nose.

Вправа «Діалог». Вивчення теми триває з використанням забавного монологу. На цей раз усі отримують по листку у вигляді кнопки, на зворотній частині якої написано частину тіла. Потім всі встають в коло і проводять короткий діалог зі своїм сусідом: – Heу, My name is (говорить своє ім'я), And

I work in a button factory. One day my (mother, father, brother etc.) said to me: «Are you busy (вимовляє своє ім'я)?» – I said no, push this button with your (говорить назву частини тіла, яка написана на зворотній частині листка у вигляді кнопки, після чого той повинен цією частиною натиснути на кнопку, яку тримає у руці той, хто виголошував промову).

Вправа «Комплімент». Тепер завдання кожного учня зробити комплімент частини тіла сусіда, повторюватись не можна, частин тіла вистачає на кількість учнів. Для цього всім заздалегідь видається лист з менш часто використовуваними синонімами поширених англійських прикметників, таких як beautiful, great, amazing і т.д. Якщо хтось не хоче робити комплімент, він може сказати, що ця частина йому не подобається, і пояснити чому.

Вправа «Лінія». Після трьох вправ йде повторення пройденого матеріалу. Учні знову видаються листи паперу з назвами частин тіла. У навчальному просторі задаються орієнтири людського тіла і вказується бік, де розташована голова, а де – ноги. Після цього учасники повинні мовчки вишикуватися, щоб частини тіла були розташовані в такому ж порядку, в якому вони знаходяться в організмі. Потім всі швидко вимовляють і показують частини тіла від голови до ніг, а потім і в зворотному порядку.

Вправа «Пісня». Ще одна вправа на закріплення – це спеціальна пісня, під яку учні танцюють. У тексті періодично зустрічаються частини тіла, і коли учні чують знайоме слово, вони демонструють цю частину тіла. Під час зворотнього зв'язку, учні продемонстрували свої знання, які добре відклалися у них в пам'яті завдяки асоціативному вивченню. Вони змогли використовувати їх в реченнях і вставляти в розмови. Підводячи підсумок можна зробити висновок, що, на такому уроці розвиваються навички міжособистісного спілкування – одного з найважливіших, які в школі часто ігноруються.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ляхова Марія. Топ-5 професій, которые могут исчезнуть [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://podrobnosti.ua/2225372-professii-kotorye-skoro-ischeznut.html>
2. 10 ключевых навыков до 2020-го [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.eduget.com/news/10_klyuchevykh_navykov_do_2020-go-909
3. Память [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://magicspeedreading.com/h/abc/memory.html>

Тарасенко Т. В.

Тарасенко М. Р.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

**ФАКТОРИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ**

Головною метою навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах є формування комунікативної компетентності учнів [4, с. 3], що забезпечить їм здатність і спроможність спілкуватися іноземною мовою в типових ситуаціях повсякденного життя. Комунікативна компетентність виступає як інтегративна, орієнтована на досягнення практичного результату в оволодінні іноземною мовою, забезпечення входження особистості в інший соціум і сприяння соціалізації в новому для неї суспільстві. Цій проблемі присвячено багато науково-методичних праць. До числа дослідників, які займались питанням формування та розвитку

комунікативної компетентності, належать І. Бех, Н. Гез, І. Зимня, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, А. Хуторський та інші. Для підвищення ефективності процесу формування іншомовної компетентності слід з'ясувати, які педагогічні чинники можуть сприяти або перешкоджати цьому процесу при оволодінні учнем іноземною мовою.

Найважливішим фактором, безумовно, є мотивація. Британський дослідник компетентнісного підходу Дж. Равен запропонував власну концепцію компетентності, що базується на визнанні провідної ролі ціннісно-мотиваційної сфери особистості. На його думку, компетентність – це специфічна здатність, необхідна для виконання конкретної дії в конкретній предметній області, що охоплює вузькофахові знання, особливого роду навички та способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. За переконанням вченого, знання, вміння й навички, які утворюють виконавську сторону будь-якої професійної діяльності, успішно формуються й реалізуються тільки при особистісному прийнятті й усвідомленні суспільного значення відповідних цілей, що визначає формування високої відповідальності, ініціативи, готовності до творчості [5]. Якщо учень відчуває інтерес до іноземної мови, він буде не просто виконувати вказівки викладача, але і проявляти ініціативу в освоєнні іноземної мови. Але разом з тим доводиться констатувати, що в сучасних умовах досить часто зустрічається негативна мотивація до вивчення іноземної мови у загальноосвітній школі.

Багато авторів, що працюють в області методики навчання іноземної мови, як само собою зрозуміле констатують наявність у кожної людини комунікативного мотиву, який, нібито, і стимулює вивчення іноземної мови [7]. Проблема полягає в тому, що в українській школі іноземна мова зазвичай вивчається у відриві від її носіїв. У цих умовах комунікативна потреба будь-якої людини повністю задовольняється спілкуванням рідною мовою. Якщо комунікація іноземною мовою не задовольняє комунікативну потребу і, більш того, надзвичайно ускладнена, зникає мотивація. Загалом, єдиний вид

мотивації, що дозволяє надовго утримувати інтерес учня, – це пізнавальна мотивація [6, с. 287]. Тому вчителям необхідно створювати умови навчання, що пробуджують інтерес до іноземної мови і як до об'єкта пізнання, і як до інструменту, за допомогою якого можна пізнати внутрішній світ людей, для яких ця мова є рідною. Тільки на цій основі можливе формування повноцінної навчальної мотивації, яка виражається в інтересі до способів отримання знань, формування навичок і умінь.

Завдання формування повноцінної мотивації до вивчення іноземної, зокрема, англійської мови як основного інструмента міжнародного спілкування, робить актуальним застосування принципів проблемного навчання. Механічне заучування іншомовного матеріалу є малоефективним, а іноді просто шкідливим, тому що матеріал, завчений без осмислення, піддається сильній деформації під впливом рідної мови. Тому потрібно побудувати навчання таким чином, щоб оволодіння іноземною мовою проходило як вирішення проблем, що вимагають від учня інтелектуальних зусиль, а не простого заучування.

У ситуації інтелектуального утруднення запам'ятовування відбуватиметься набагато ефективніше. Як приклад можна навести граматичну тему «Способи вираження майбутньої дії в англійській мові». Учитель може просто продиктувати або запропонувати прочитати учням відповідне правило і потім виконати вправи на відпрацювання кожного аспекту окремо, як це зазвичай зустрічається в підручниках. У цьому випадку учневі потрібно просто запам'ятати потрібний матеріал, без інтелектуальних зусиль, і можна стверджувати, що ефективність навчання буде низькою. З іншого боку, після ознайомлення з теоретичним матеріалом можна дати учням ситуацію українською мовою (наприклад: Ти будеш завтра проходити повз аптеки. Купи мені ліки) і запитати, яка форма англійського майбутнього часу не може бути тут вжита і чому. А потім можна розглянути можливі варіанти перекладу і запитати в учнів, що повідомляє слухачеві той, що говорить, вживаючи ту чи іншу форму майбутнього часу. Крім мобілізації

інтелектуальних можливостей учнів, такий спосіб представлення іншомовного матеріалу відкриває їм те, про що вони не підозрювали: вживаючи різні граматичні форми, той, що говорить, передає інформацію, яка відсутня в значеннях слів, що вживаються. Відкриття такого роду перетворюють досліджувану іноземну мову на дуже цікавий об'єкт пізнання, стимулюючи тим самим пізнавальну мотивацію учнів.

У зв'язку з особливостями минулого досвіду учнів постає проблема лінгвістичного детермінізму [2]. Більшість людей ідуть у життя, освоївши тільки одну мову – мову тієї національної спільноти, до якої вони належать. При відсутності досвіду міжкультурного спілкування рідна мова визначає не тільки спосіб опису, але і спосіб сприйняття навколишнього світу, включаючи й іноземну мову, що вивчається. Людина, чий досвід спілкування обмежується однією мовою, не замислюється про те, що навколишній світ може бути описаний інакше, не так, як це робить рідна мова. Таку позицію можна назвати лінгвоцентричною [2]. Її виразник вважає, що всі мови схожі на його рідну. Говорячи про українських школярів, необхідно відзначити, що в учнів практично відсутній досвід міжкультурного спілкування. Відсутність такого досвіду і широких гуманітарних інтересів і обумовлює лінгвоцентризм свідомості учнів. Тому учням важко уявити, що іноземна мова функціонує за законами, відмінними від рідної.

На певному етапі вивчення іноземної мови її неадекватне осмислення вступає в конфлікт з реальністю. Учень будує свої іншомовні висловлювання за законами рідної мови, в результаті носії мови його не розуміють, а вчитель ставить погані оцінки. Це призводить до того, що іноземна мова починає сприйматися як безглуздий набір форм, які не мають ніякого відношення до реальності. Не буде перебільшенням назвати подібну реакцію культурним шоком, через який проходять багато тих, хто намагається вивчати іноземну мову. І вихід тут може бути тільки один: із самого початку навчання людина повинна зрозуміти і прийняти той факт, що іноземна мова є іншою, що вона інакше описує дійсність, що у неї своя логіка, яка не збігається з логікою

рідної мови. Усе вищевикладене показує, що природних факторів, що полегшують середньостатистичному учневі оволодіння іноземною мовою в умовах одномовного суспільства, просто не існує. Тому без спеціальних спільних зусиль педагога і учня навряд чи можна очікувати серйозних успіхів в самостійному освоєнні іноземної мови, навіть якщо це обмежується виконанням домашнього завдання.

Формування комунікативної компетентності учня при вивченні іноземної мови має здійснюватися за такими основними напрямками:

- подолання лінгвоцентризма;
- формування позитивної мотивації до вивчення іноземної мови (пізнавальної і власне навчальної);
- формування ефективних прийомів інтелектуальної діяльності, що є основою самостійного, автономного навчання.

Отже, ефективна робота з формування іншомовної комунікативної компетентності учня загальноосвітньої школи неможлива без визначення пріоритетів у відповіді на питання, чому вчити. Основна проблема полягає у виборі адекватних способів презентації матеріалу і методик його відпрацювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібн. / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Мышление и язык. Гипотеза лингвистической относительности [Електронний ресурс] // Режим доступу: https://studopedia.ru/7_131881_mishlenie-i-yazik-gipoteza-lingvisticheskoy-otnostitelnosti.html
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд./ Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Програма з англійської мови для загальноосвітніх навчальних закладів / Міністерство освіти і науки України. – К.: Перун, 2005. – 208 с.

5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; пер. с англ. В. И. Беплопольский. – М.: Когито-Центр, 2013. – 396 с.
6. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «направленность» / В. А. Семиченко. – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.
7. Rivers W. Speaking in Many Tongues: Essays in Foreign-Language Teaching, 3d ed. / W. Rivers. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983. – P. 108-119.

Ткач М.В., Зіненко Н.В.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПРИНЦИПИ ТА КРИТЕРІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНОМУ ВУЗІ

Немає необхідності шукати спеціальних доказів того, що оптимізація навчання іноземним мовам в умовах немовного вузу є одним із першочергових завдань сучасної методики. Під оптимізацією треба розуміти науково обґрунтовану систему, яка повною мірою відповідає соціальному замовленню і конкретним умовам та дає гарантовану можливість вирішувати завдання викладання, забезпечувати раціональні витрати часу і зусиль учасників навчального процесу. Така система може бути побудованою на базі певної концепції, спираючись на яку створюється відповідний їй цілісний метод навчання. Таким чином, оптимізація навчання можлива на базі системного підходу до її проведення.

Системний підхід до оптимізації навчання іноземної мови в немовному вузі можливий лише на базі єдиних загальних принципів та єдиних загальних критеріїв оптимізації навчання іноземної мови в немовному вузі. Саме ці принципи та критерії в їх взаємозв'язку забезпечують системний підхід. Таким чином, Тарнопольським О. Б. було виділено шість загальних принципів побудови системи оптимізованого навчання іноземної мови у немовному вузі.

Перший з цих принципів спрямований лише на формування базових вимог до методу і системи навчання. Тому потрібен другий принцип, який підпорядкований першому і може бути названий принципом інтегративного підходу. Цей принцип передбачає постійне “запозичення” для навчання іноземної мови у немовному вузі всього, що може підвищити його ефективність із методик, способів і засобів навчання і т.ін. Він вимагає “запозичення” таких елементів із інших систем, які цілком узгоджуються з даною системою, не суперечать іншим складовим частинам, цілям, умовам функціонування тощо. Два описані принципи самі по собі не дають чітких критеріїв для того, щоб визначити, які саме закономірності необхідно використовувати, будуючи систему навчання. Тому наступний принцип орієнтований на те, чого навчати. Цей принцип впливає з необхідності професійної спрямованості викладання та врахування його умов. З цього впливає, що передбачається висування особливих цілей і такого матеріалу, які забезпечували б майбутнім фахівцям можливість ефективно використовувати іноземну мову в своїй професійній діяльності.

Наступний принцип названий принципом вузької (пофакультетної) спеціалізації викладання. Він передбачає необхідність вивчення студентами кожного факультету даного вузу підмови конкретної спеціальності, що викладаються на факультеті.

Два останні принципи впорядковують дію перших двох, оскільки вони показують, що пріоритетними є закономірності, пов'язані з оволодінням мовою професійного спілкування, що сприяє вузькій спеціалізації.

Подальшому уточненню сфери дії і шляхів реалізації всіх принципів служить принцип урахування специфіки вузу (немовних вузів певного типу). Він передбачає максимально повне врахування у процесі побудови методу і системи всіх його умов.

Нарешті останній з принципів об'єднує їх усі. Це принцип ефективності оптимізації, який передбачає, що оптимізаційна діяльність, яка проведена, повинна дати повністю вимірні результати у плані підвищення якості навчання, досягнення цілей, що стоять перед викладанням.

Проти ефективність як критерій оптимізації є загальним поняттям, тому виникає потреба конкретизувати її за допомогою наступних критеріїв:

- критерію несуперечності методу навчання і створеної на його основі системи для забезпечення повної взаємовідповідності і взаємозв'язку всіх елементів і складових частин системи;

- критерію відповідності методу і системи навчання його умовам у немовних вузах певного типу;

- критерію варіативності, тобто легкої пристосованості системи навчання до використання у різнопрофільних вузах одного типу на основі створення варіантів цієї системи;

- критерію простоти й зручності методу і системи навчання, що створена на його основі;

- критерію завершеності і відкритості системи навчання;

- критерію результативності, тобто забезпечення методом і системою навчання таких результатів її функціонування, які б повністю відповідали соціальному замовленню і професійним потребам випускників.

Таким чином, для того щоб система почала працювати потрібно провести відбір змісту навчання, розробити вправи, навчальні посібники, організацію конкретних занять та їх циклів і багато іншого, тобто вже не у вигляді принципів, які полягають в її основі, а як методичне і організаційне забезпечення навчального процесу. Наведена послідовність здійснення

оптимізації є моделлю її процесу для навчання іноземної мови у немовному вузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тарнопольський О.Б. Навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція та іншомовне занурення у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вишах / О.Б. Тарнопольський // Іноземні мови. – 2011. – №3. – С. 23-27.

2. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навчальний посібник / Олег Борисович Тарнопольський. – К.: Фірма Інкос, 2006. – 248 с.

Tokar Ye. B., Fainman I. B.
Flight academy
of National aviation university

ENHANCING AVIATION VOCABULARY ACQUISITION THROUGH COOPERATIVE LEARNING ACTIVITIES

Nowadays cooperative learning is widely applied in a variety of university contexts all over the world and is claimed to be an effective teaching method in foreign language education. It is generally assumed that cooperative learning is one of the best options for all students because it emphasizes active interaction between students of diverse abilities and backgrounds.

Cooperative learning promotes English language acquisition among students by helping them become more confident in producing and using English when working in small groups, and students are able to pick up new learning methods by observing how their peers solve problems that involve learning English. Students learn to depend on each other to complete a task but not just on one strong leader

who is advanced in level. Students are individually responsible for their tasks, and they work together to create a finished product in the group by contributing their pieces. In the US, cooperative learning and mastery learning is regarded as the most popular teaching strategy now [4].

Johnson, Johnson, & Holubec (1992) define cooperative learning (CL) as the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other's learning [1]. Cooperative learning is definitely not the act of bringing a number of students together haphazardly to learn a subject matter merely through discussion. Teachers who use CL actively organize students into groups and provide them with opportunities and motivation to be responsible for each other's learning. Teacher's role in CL is essential as careful planning is a must for cooperative learning to be effective. Students working in cooperative learning groups must be given assignments according to their levels of English proficiency. The teacher must be aware of their stages of language acquisition. Although the students are supposed to be the main participants of the classroom activities, the teacher should be fully prepared, for it is the teacher who indicates and stimulates the whole learning process by his background knowledge [3].

In order to construct a lesson in cooperative learning model, the following 5 principles and elements should be included:

1. Positive interdependence – Each student in the same group has a unique contribution to make to the joint effort. Team members depend and rely on one another to achieve the goal. Each group member's effort is required and indispensable for group success.

2. Individual accountability – All students in a group must be accountable for contributing their own share of the work and mastering all of the material to be learned to the group's success.

3. Face-to-face promotive interaction – Although some of the group work may be parcelled out and done individually, some must be done interactively, with group members providing one another with feedback, challenging reasoning and

conclusions, and perhaps most importantly, teaching, helping, supporting, applauding and encouraging one another in order to reach the group's goals.

4. Appropriate use of social, interpersonal, collaborative and small-group skills - Students are encouraged and helped to develop and practice trust-building, leadership, decision-making, communication, and conflict management skills.

5. Group processing - Team members set group goals, describe what member actions are helpful or not, periodically assess what they are doing well as a team, and identify changes they will make to function more effectively in the future. [2].

Vocabulary, as an inseparable part of Aviation English teaching syllabus, should be taught on a well-planned and regular basis. It is difficult to have successful communication without knowing grammar or having incorrect pronunciation, but one can hardly ever do it without appropriate vocabulary skills. Thus, acquiring lexical competence and thorough vocabulary teaching in Aviation English Course is an obvious need. Cooperative learning strategies can be of much use in response to this demand.

Among the strategies that can be successfully used in Aviation English classes aimed at vocabulary acquisition are the following:

Round Robin – a teacher presents a category for discussion. Students take turns going around the group and name items that fit the category. It is especially effective for learning aircraft parts, flight stages, etc.

Tea Party – students form two concentric circles or two lines face each other. A teacher asks a question and students discuss the answer with the student facing them. After one minute, the outside circle or one line moves to the right so that students have new partners. Then the teacher poses a second question for them to discuss and continues with five or more questions. For a little variation, students can write questions on cards to review for a test through this "Tea Party" method. The strategy is helpful for developing skills of using vocabulary in different kinds of speech acts, dialogues in particular.

Jigsaw – the teacher splits students into groups, with each group containing members of various levels and abilities. Members of each group who are of the

same level meet together separately to work on part of the group's task. When they are finished working separately, team members go back to their groups and work together to put all of their respective pieces together into one cohesive group project. This can be used for working out decisions on pilot's and ATC's actions in different emergency situations.

Generally speaking, the variety of strategies used for aviation vocabulary acquisition and retention is numerous, with each contributing to overall lexical and professional competence of future pilots and air-traffic controllers.

REFERENCES

1. Johnson, D.W., Johnson, R., & Holubec, E. (1992). *Advanced cooperative learning*. Edina, MN: Interaction.
2. Johnson, R.T., & Johnson, D.W. (2009). An overview of cooperative learning. In J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (Eds), *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore, US: Brookes Press.
3. Liu, R.Q. & Dai, M.C. (2003). *Research on the teaching reform of foreign languages teaching in the Chinese colleges and universities: Status quo and development strategies*. Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.
4. Wang, H.X. (2012). *The application of cooperative learning to English reading teaching* (Unpublished master's degree thesis). Shanghai Normal University, China.

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Барановська А.М.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПРОБЛЕМИ АДЕКВАТНОСТІ ТА ЕКВІВАЛЕНТНОСТІ ВІДТВОРЕННЯ МОВНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ

У зв'язку з розширенням міжмовних, міжлітературних та міжкультурних відносин останнім часом все більше уваги приділяється перекладу художньої літератури, яка є культурною спадщиною кожного народу. І одним з найбільш цікавих аспектів перекладу даної літератури є проблема еквівалентності та адекватності відтворення мовних особливостей, які не можуть бути перекладені без творчого проникнення перекладача у суть тексту.

Адекватність та еквівалентність мовних одиниць, як сфера інтерпретації і творчих перекладацьких рішень завжди привертала увагу перекладознавців. Питання адекватності та еквівалентності, як загальних категорій відтворення вторинного тексту запропоноване в працях С. Амеліни [1], В. Виноградова [2], Н. Галєєвої [3], М. Гарбовського [4], В. Демецької [6]. Проте подальше дослідження понять адекватності та еквівалентності сприятиме поглибленому вивченню особливостей відтворення мовних особливостей в художніх творах.

Суть адекватності полягає в тому, що оригінал потрібно розглядати як систему, а не як суму елементів, як органічне ціле, а не як механічне сполучення складових частин [7, с. 17]. Тобто, необхідно передавати не лише форму виразу шляхом копіювання елементів і структур оригіналу, а і зміст з усім різноманіттям значень, що містяться в ньому, при неодмінній умові

збереження цих значень. З цього приводу Л. Л. Нелюбін зазначає, що оскільки переклад – це відтворення вихідного тексту при збереженні змісту, то перекладачу необхідно спробувати знайти еквівалентні форми виразу певного змісту в іншій мові [9, с. 38].

Серед низки стилістичних засобів художнього мовлення одним з найбільш вживаних у структурі тексту є образне порівняння, в якому за визначенням Л. І. Мацько «мовне зображення особи, предмета, явища чи дії передається через найхарактерніші ознаки, що є органічно властивими для інших» [8, с. 359].

Переклад образних порівнянь залежить від ряду факторів, які визначають рішення перекладача в кожному конкретному випадку. Умови та закономірності перекладу образних порівнянь на українську мову в більшості випадків визначається схожістю та відмінністю: в структурі та принципі побудови образного порівняння, в емоційно-оцінних асоціаціях порівняння, в соціально-культурних перевагах вживання. При перекладі образних порівнянь враховується його тип (авторське чи стійке). Також на переклад образних порівнянь впливає як вузький (на рівні речення), так і широкий контекст (на рівні абзацу або навіть цілого тексту).

Проте вихідною стратегією щодо перекладу образних порівнянь є відтворення їх еквівалентами в семантичному та стилістичному плані. Еквівалент – це постійний рівнозначний відповідник певному слову або словосполученню в іншій мові, який в абсолютній більшості випадків не залежить від контексту (І.Я. Рецкер). При використанні еквівалентів зберігається весь комплекс значень виразу, що перекладається. Це дозволяє якнайбільш повніше відтворити вихідне порівняння. Еквівалентами передаються ті порівняння, що є загальноприйнятими для обох мов: *as cold as ice* – *холодний як лід*, *as sweet as honey* – *солодкий як мед*, *as dry as a bone* – *сухий мов кістка*, *as flat as a pancake* – *плаский як млинець*, *as agile as a cat* – *спритний як кішка*, *to swim like a fish* – *плавати як риба*, *to feel like a fish out*

of water – почувати себе як риба без води, *to live like cat and dog* – жити як кішка з собакою, *as bitter as wormwood* – гіркий як полин.

Еквівалентами передаються і образні порівняння, що увійшли в англійську та українську мови з історичних (головним чином античних), міфологічних та релігійних джерел, запозичувались з мови в мову чи виникали у цих народах незалежно один від одного внаслідок спільності людського мислення, близькості окремих моментів соціального життя, трудової діяльності, виробництва, розвитку науки та мистецтва. Так, образне порівняння *as old as Methuselah* передаємо як *старий як Мафусаїл* (в біблійській міфології дід Ноя, який прожив 969 років), *as rich as Croesus* – *багатий як Крез* (останній цар Лідії, який проживав в VI столітті до н.е.), *as wise as Solomon* – *мудрий як Соломон* (згідно біблійної традиції, цар Соломон, що проживав в X столітті до н.е. славився необычайною мудростью), *as handsome as Apollo* – *гарний як Аполлон* (в грецькій міфології цей бог славився неабиякою красою).

Еквівалентом передається також колір, зазначений в образному порівнянні. Як зазначає дослідник І. І. Гуменюк, «при перекладі фразеологізмів англійської мови з використанням колоронімів на українську, як правило, вживається точний відповідник лексеми на позначення кольору» [5, с.39]. Так, порівняння *as white as snow* перекладається як *білий як сніг*, *as blue as the sky* – *блакитний як небо*. Однак, існує певна кількість образних порівнянь, в яких при перекладі на українську мову, використовується інший колоронім. Так, український вираз *чорний як воронове крило* є, на наш погляд, точнішим, аніж його англійський відповідник *as black as a crow*, бо в ворони справді чорні лише крила, а пір'я на тілі темно-сіре. Англійське образне порівняння *as red as a cherry (rose)* має відповідником в українській мові сталий вираз *як кров з молоком*.

Отже, перш за все перекладач намагається віднайти еквівалент оригінальному мовному виразу. Проте у деяких випадках зберегти первинний вигляд мовних одиниць неможливо через внутрішньомовні

чинники (невідповідність родової приналежності іменника у різних мовах), тоді заміна є необхідною. Наприклад: «*Madam Pince, the librarian, was a thin, irritable woman who looked like an underfed vulture*» [11, p.182]. Перекладаємо дане речення так: «Бібліотекарка мадам Пінс була високою, дратівливою жінкою, що скидалася на голодну гієну». Дослівний переклад порівняння *like an underfed vulture* – як голодний гриф. Проте в українській мові іменник гриф має граматичне значення чоловічого роду, тому ми замінюємо його близьким за семантичним полем «хижак, що харчується падаллю» іменником гієна, який є більш доречний при створенні жіночого образу.

Отже, необхідно враховувати обставини, що зменшують можливість використання еквівалентів при перекладі, оскільки в англійській та українській мовах існує лише невелика кількість так званих універсальних порівнянь, значення яких повністю співпадає, а образ не викликає ніяких додаткових, пов'язаних з національним сприйняттям, конотацій. Наявність таких універсалій зумовлена універсальним характером людського мислення, загальним поступовим розвитком людської культури і цивілізації, спільністю буття та пізнання, і, відповідно, їх універсальними законами та категоріями.

Тож можна підсумувати, що для створення успішного перекладу необхідним є урахування форми та смислу усього тексту оригіналу. Оскільки, форма мовних особливостей бере безпосередню участь у передачі їх сенсу, вважаємо, що перекладач повинен насамперед прагнути до еквівалентності перекладу, а далі виходячи з принципу адекватності, тобто смислового добору сегментів вихідної мови прагнути до творчого та креативного пошуку вдалих прийомів і способів їх перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амеліна С. Конотативна еквівалентність у перекладі // «Філологічні студії», № 11, 2014.
2. Виноградов В. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М., 2001. – 224 с.

3. Галеева Н. Переводимость и некоторые принципы достижения адекватности перевода // «Перевод как процесс и как результат: Язык, культура, психология», 1989.
4. Гарбовский Н. Теория перевода. – М., 2004. – 544 с.
5. Гуменюк І.І. До проблеми перекладу фразеологізмів (на матеріалі фразеологічних одиниць для позначення кольорів у англійській та українській мовах) // Матеріали Четвертої Всеукраїнської наукової конференції «Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу». – Харків, 2007. – С. 38-40.
6. Демецька В. Теорія адаптації в перекладі: дис...д. філол. наук. – К., 2008. – 580 с.
7. Зорівчак Р.П. Фразеологічна одиниця як перекладознавча категорія. – Львів: Вища шк. Вид-во при Львів. ун-ті, 1983. – 176с.
8. Мацько Л.І. та ін. Стилїстика української мови: Підручник/ Л.І.Мацько, О.М.Сидоренко, М.Мацько; За ред. Л.І.Мацько. – К.: Вища школа, 2003. – 462с.
9. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – М.: Флинта, Наука, 2003. – 320 с.
10. Шевцова О. Співвідношення перекладознавчих феноменів «адекватність» та «еквівалентність» // «Мовні і концептуальні картини світу», № 42, 2012.
11. Harry Potter and the Chamber of Secrets London: Bloomsbury, 2004. – 368 p.

Денисенко Н.В., Безугла Ю.Є.
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ АВТОРА У ЛІНГВІСТИЧНІЙ ТЕОРІЇ

Актуальність теми дослідження. Англomовна поезія (XX–XXI століття) внесла великий вклад в світову культуру. Вона подарувала нам видатних поетів, драматургів. Сучасна англomовна поезія надзвичайно багата і різноманітна, характеризується великим розмаїттям літературних напрямів і стилів, значною кількістю талановитих творчих особистостей з оригінальними поглядами на літературу та життя. У ній співіснують як регіональні стилі, так і стилі, орієнтовані на відомі поетичні школи, між якими точиться конкурентна боротьба за читача. Тому у межах даної курсової роботи практично неможливо проаналізувати навіть основні лінгвостилістичні особливості сучасної англomовної поезії.

Лінгвістика нового часу активно вивчає взаємодію і взаємозв'язок ментальності як структури колективної свідомості певного етносу та мовної системи як плану вираження першої. Вона потребує систематизації проблем новітніх лінгвістичних досліджень і характеристик різних підходів та поглядів науковців на співвідношення мови і мислення.

Велике значення для спеціалістів іноземної філології має залучення їх до різних видів літературної діяльності, формуванню оцінювальних суджень та орієнтації в різних жанрах сучасної англomовної поезії. Це сприяє підвищенню рівня їхнього інтелектуального й загальнокультурного розвитку та художньо-естетичної освіченості. Крім того, пошук способів пізнання сучасної літератури англomовних країн сприяє формуванню вмінь визначати стильові особливості творів, аналізувати й порівнювати літературні явища,

що впливають на естетичні почуття, розширюючи коло знань, понять, світогляд.

Ми обмежились аналізом основних напрямків у поезії й творчості лише окремих поетів, чия творчість була найбільш помітною у річищі англomовного літературного процесу та всесвітньої літератури загалом.

Предметом досліджень виступають лінгвостилістичні, семантичні та когнітивні аспекти поетики представників англomовної поезії кінця ІХХ – початку ХХІ століть на прикладі американської поетеси Емілі Дікінсон.

На початку ХХІ століття найбільш плідні результати наукових досліджень стають можливими завдяки поєднанню досягнень і методик різних наук. Залучення здобутків когнітивної науки та психології до лінгвістичних вчень сприяло глибшому розумінню взаємозв'язку процесів мислення та вербалізації думок. Для дослідження віршованих текстів перспективною вбачається інтеграція напрацювань таких філологічних дисциплін, як лінгвостилістика (О.М. Мороховський, О.П. Воробйова, І.В. Арнольд, І.Р. Гальперін, К.А. Долінін), когнітивна лінгвістика (Дж. Лакофф, М. Тернер, Ж. Фоконьє, С.А. Жаботинська), когнітивна поетика (Р. Цур, П. Стоквелл, М. Фрімен, О.П. Воробйова, Л.І. Белехова) та літературознавство (М.М. Бахтін). Такий міждисциплінарний підхід до вивчення специфіки поетичних англomовних текстів і поетики сприяє комплексній інтерпретації тексту завдяки одночасному охопленню його вербального та концептуального складників і врахуванню позамовного контексту.

У лінгвістичній теорії ідіолект (або індивідуальний говір, індивідуальна мова) трактується як сукупність індивідуальних (професійних, соціальних, територіальних, психофізичних та ін.) особливостей, які характеризують мовлення певного індивіда, тобто індивідуальний різновид мовлення (О.С. Ахманова), тоді як у лінгвопоетиці ідіолект тлумачиться як внутрішньосистемна індивідуально-авторська мова (О.І. Северська, С.Ю. Преображенський). На основі таких підходів у роботі ідіолект

розглядається як особливості індивідуально-авторського мовлення, а саме, преференції автора у відборі та застосуванні певних лексичних і граматичних одиниць, що детермінується його мовною компетенцією, поетичною майстерністю, досвідом комунікації та специфікою когнітивних операцій, пов'язаних із процесами сприйняття світу і його відображення за допомогою мовних засобів.

Поняття “індивідуальний стиль” також зазнає різних тлумачень у процесі свого становлення. За В.В. Виноградовим, “індивідуальний стиль” розглядається як “структурно єдина і внутрішньо пов'язана система засобів і форм словесного вираження”. З іншої точки зору, “ідіостиль усвідомлюється як спосіб описання альтернативного поетичного світу, який включається у культурно-поетичну парадигму, і, відповідно, характеризується вже як допустима версія, що визначає істинність поетичного висловлювання” (О.І. Северська, С.Ю. Преображенський).

З урахуванням попередніх трактувань поняття у контексті роботи ідіостиль автора розглядається як спосіб відображення зовнішнього та внутрішнього світу митця у мовленні за допомогою індивідуальної системи виразових засобів та стилістичних прийомів, що забезпечують специфічну образність його поетичного тексту.

Ураховуючи загальне визначення поняття “когнітивний стиль”, яке в когнітивній психології трактується як “підхід до розв'язання проблем, якому віддається перевага та який характеризує поведінку індивіда стосовно цілого ряду ситуацій і змістовних сфер, але не залежить від інтелектуального рівня індивіда, його ‘компетенції’” (В.З. Дем'янков), такий підхід можна застосувати і до поетичної майстерності автора. Когнітивний стиль розглядається як характерні риси концептуалізації світу певним автором, що виявляється повторюваним ужитком ключових словесно-поетичних образів і метафоричних концептів та їх певною комбінаторикою у його текстах.

Творчість англійських поетів стала об'єктом і предметом досліджень багатьох дослідників. Одним з досліджень поезії американських поетів є

праця Алана Шухарда, Фреда Морамарко, Вільяма Сулівана „Сучасна американська поезія. 1865-1950”. Автори аналізують творчість найбільш яскравих представників американської поезії кінця XIX - початку XX століття. Серед них - Емілі Дікінсон, Едвін Робінсон, Роберт Фрост, Карл Сендберг, Езра Паунд і Томас Еліот та інші. Автори дають достовірну аргументацію для визначення приналежності поетів до того чи іншого літературного напрямку.

Творчість англійських поетів I половини 20-го століття збагатила світову культуру вцілому і англійську поезику зокрема новими темами, образами, ритмами. Що особливо захоплює у творчості поетів цього часу – це напружений творчий пошук, переймання проблемами суспільства та прагнення діяти, щось змінити, покращити за допомогою поетичного слова, а також ідейна насиченість, поетичні експерименти та неординарність мислення. Поетична лірична творчість, у порівнянні з прозою та драматургією, викликає численні труднощі при її освоєнні. Для того, щоб сприймати думки та почуття автора, зрозуміти послання та закладений зміст його твору, треба зрозуміти твір, як цілісну та нерозривну єдність форми та змісту.

Денисенко Н.В., Лобода А.В.
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ФУНКЦІОНУВАННЯ МЕТАФОРИ У ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ СТИЛІ

Посилення виразності мови досягається різними засобами, в першу чергу, використанням тропів, так званих лексичних засобів створення образності. Одним з найбільш поширених видів тропів є метафора –

приховане порівняння, здійснюване шляхом вживання слова, що позначає деякий клас предметів та явищ для характеристики або найменування об'єкта, що входить в інший клас.

Слід зазначити, що однією з особливостей публіцистичних текстів є їх насиченість метафоричними виразами. Основним завданням перекладу публіцистичного матеріалу, крім відтворення змісту, є донесення до читача всіх емоційних елементів, укладених в оригіналі, в тому числі і метафоричних виразів. Таким чином, вони представляють певну складність для перекладача.

Отже, **метою** статті є дослідження особливостей функціонування метафоричних конструкцій на матеріалі публіцистичного дискурсу. Відповідно до мети нашого дослідження, поставлені такі **завдання**: розглянути особливості публіцистичного стилю та доречність використання у ньому метафоричних виразів.

Стиль масової комунікації – один із функціональних стилів, що обслуговує широку сферу суспільних відносин: політичних, економічних, культурних, спортивних та ін. Тематичний діапазон публіцистичного стилю практично необмежений (політика, ідеологія, філософія, економіка, культура, спорт, повсякденний побут, поточні події), обмеження накладає тільки «модус формулювання тексту», який характеризує особливий спосіб мовленнєвих дій, що вживаються мовним суб'єктом у процесі формулювання тексту з метою вирішення певних когнітивно-комунікативних завдань» [1, с. 133]. Таким чином, текст будь-якої тематики є публіцистичним, якщо йому притаманний політико-ідеологічний модус формулювання тексту.

Термін «публіцистика» в українській науці про мас-медіа не тотожний англійському терміну «feature»: «До текстів, позначуваних в українській мові словом «публіцистика», а в англійській журналістиці словом «feature» відноситься досить широке коло медіаматеріалів. В пресі – численні статті різного розміру на найрізноманітніші теми: від поп-музиці і спорту до світського життя і високої моди. На радіо – популярні музичні передачі. На

телебаченні – авторські програми, присвячені питанням культури, здоров'я, подорожі, такі, як «Holiday» або «From our own correspondent» на каналі BBC World. Істотною ознакою текстів групи «feature» є їхня тематична прихильність. На відміну від новин, які висвітлюють численну кількість медіа-топиків різноманітних подій та фактів (те, що в англomовній журналістиці називається «hard news»), тексти групи «feature» роблять акцент на факторі людського інтересу, на індивідуально-авторське бачення тієї чи іншої проблеми. Вони презентують медіатемати з особливої, «цікавої» сторони, додаючи до канви подій елемент людського інтересу і індивідуально-авторське бачення» [2; 142].

Суттєвою рисою публіцистичного тексту є його яскраво виражений прагматичний потенціал. Якщо письменник, поет, вчений може собі дозволити «працювати в стіл», розраховуючи на визнання нащадків, то журналістика, ця, за влучним висловом, література «на бігу», орієнтована тільки на сучасне суспільство, виконує поточні завдання, тим самим припускаючи негайний відгук адресата-сучасника. Саме ця яскраво виражена прагматична спрямованість на сучасного читача визначає і специфіку відбору мовних засобів, максимально підсилює прагматичний потенціал журналістського тексту.

Отже, публіцистичний текст традиційно належить до власне – публіцистичного подстилю, стилю масової комунікації, що виконує функцію впливу – публіцистичний текст володіє потужною впливовою силою.

Отже, метафора активно бере участь у формуванні концептуальної картини світу, відіграє вкрай важливу роль в інтеграції вербальної та образно-чуттєвій систем людини, а також є ключовим елементом категоризації мови через реалізацію художнього концепту. Концептуальні метафори узгоджені з певною культурою і мовою, укорінені у свідомості людей і є невід'ємною частиною культурної парадигми носіїв мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончарова Е.А. Еще раз о стиле как научном объекте современного языкознания // Текст дискурс – стиль. / Е.А. Гончарова. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2003. – 24 с.
2. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ / Т.Г. Добросклонская. – М.: 2008. – 203 с.
3. Лакофф Джордж, Джонсон Марк. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. И с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
4. Томахин Г.Д. Великобритания: лингвострановедческий словарь: Литература. Театр. Кино. Музыка. Танец. Балет. Живопись. Скульптура. Архитектура. Дизайн. СМИ/ Сост. Г. Д. Томахин. – М.: ООО "Издательство АСТ": ООО "Издательство Астрель", 2001. – 336 с.

Денисенко Н.В.

Третьяченко А.Ю.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ПРИЙОМИ ТА ТРАНСФОРМАЦІЇ

Проблема трансформації при перекладі є актуальною, тому що в сучасному світі все частіше потрібні спеціалізовані перекладачі. Перекладацька діяльність є дуже важливою у політиці, економіці, соціології та інших важливих галузях.

Слід зазначити, що все ще відсутня єдина думка щодо самої сутності трансформації, під поняття якої нерідко підводяться різні явища. Аналізуючи думки як вітчизняних, так і зарубіжних лінгвістів, які займаються вивченням даної проблеми, у даній роботі ми спробували дати єдину інтерпретацію поняття трансформацій, виділити основні види, розглянути причини, що викликають трансформації, і у практичній частині проаналізувати випадки застосування перекладацьких трансформацій, простежити яким чином вони реалізуються в перекладі суспільно-політичних текстів.

Таким чином, **об'єктом** дослідження в даній роботі є трансформації при перекладі, які ми спробуємо розглянути і проаналізувати це з різних точок зору.

Предметом нашої роботи є граматичні та лексичні трансформації.

Мета дослідження полягає у вивченні функціонування трансформацій при перекладі та специфічних засобів їх вираження. Значущість дослідження полягає в систематизації накопиченого у вітчизняній і зарубіжній теорії та практиці перекладу досвіду використання трансформацій при перекладі та аналізі трансформацій в англо-українських перекладах. Мета дослідження зумовила необхідність постановки наступних конкретних завдань:

- дати визначення і загальну характеристику трансформацій при перекладі;
- вивчити види перекладацьких трансформацій;
- дослідити причини, що спричиняють перекладацькі трансформації;
- проілюструвати цікаві приклади трансформацій при перекладі як в художній, так і суспільно-політичній літературі.

Актуальність вивчення трансформацій, які реалізуються в різних жанрах літератури, набувається тим значенням, які їм притаманні в даний час у зв'язку з розвитком численних міжнародних контактів і інших видів діяльності людини.

Теоретичною основою дослідження послужили праці Л.С. Бархударова, В.Н. Комісарова, Л. Латишева. До і інших учених, чії роботи містять у собі різні види трансформацій, взятих з довідкової літератури.

Основний метод дослідження – аналіз літератури з цієї проблеми і розгляд різних точок зору авторів. Практичне значення визначається тим, що даний аналіз містить теоретичну інформацію, а також деякі практичні поради та рекомендації для перекладачів, що має свою практичну цінність і може бути використане як довідковий матеріал при навчанні теорії та практики перекладу.

У нашій роботі розглядається поняття «трансформації», вивчаються види трансформацій, такі як граматичні та лексичні, дається їм характеристика, перелічуються і розглядаються детально причини, що викликають ці трансформації. Ми також проілюструємо ці трансформації при перекладі прикладами з художньої літератури, а також з наукового і публіцистичного стилів.

Оскільки в даній роботі мова піде про перекладацькі трансформації, представляється доречним уточнити сенс, який вкладається в це поняття. Л. С. Бархударов, який зробив істотний внесок у розробку типології перекладацьких трансформацій, виходив з того, що перекладацькі трансформації – це ті численні і якісно різноманітні міжмовні перетворення, які здійснюються для досягнення перекладацької еквівалентності («адекватності перекладу») всупереч розбіжностям у формальних і семантичних системах двох мов [5, с. 145].

Термін трансформація в перекладознавстві використовується для того, щоб показати зв'язок між вихідними і кінцевими мовними виразами, про заміну в процесі перекладу однієї форми вираження іншого, заміни, яку ми образно називаємо перетворенням або трансформацією. Таким чином, описувані нижче операції (перекладацькі трансформації) є по суті міжмовними операціями «перевиразу» сенсу.

Існують різні точки зору з приводу поділу трансформацій на види, але більшість авторів сходяться в одному, що основні види трансформацій – це граматичні і лексичні. У свою чергу, ці трансформації діляться на підвиди.

З самого початку варто підкреслити, що такого роду поділ є значною мірою приблизним і умовним. Ці два типи елементарних перекладацьких трансформацій на практиці «в чистому вигляді» зустрічаються рідко – зазвичай вони, як буде видно з наведених нижче прикладів, поєднуються один з одним, приймаючи характер складних, «комплексних» трансформацій.

Калужська Л.О.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ДО ПИТАННЯ ПЕРЕКЛАДУ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИХ АЛЮЗІЙ В ПОЛІТИЧНИХ ТЕКСТАХ

Сучасні перекладознавці приділяють особливу увагу проблемам іншомовного відтворення політичних текстів [2, с. 3]. Наша робота присвячена особливостям англomовного перекладу культурно-історичних алюзій в українських політичних текстах, а саме газетних статтях та промовах політиків. Розглянуто способи перекладу, які домінують при відтворенні таких одиниць.

Абсолютно оригінальних текстів не існує. Текст розглядається у теорії інтертекстуальності як перетворення інших текстів. Р. Барт розумів інтертекстуальність як один з основних проявів культури, та відзначав, що "прочитання тексту ... цілковито зіткане з цитат, посилань, відзвуків: все це мови культури" [1, с. 418]. Алюзія як окремий випадок інтертекстуальності ,

розуміється як співвіднесення референту з ситуацією чи подією, що зафіксовані у певному тексті, без надання інформації про текст [4, с. 36-40]. Для розуміння алюзії потрібно знати текст, з якого вона запозичена. Декодування культурно-історичної алюзії вимагає знання культурно-історичного контексту її виникнення, особливостей її використання. Такі знання можуть бути відсутні у реципієнта тексту перекладу, що спричиняє перекладацькі труднощі.

Основними способами англомовного відтворення культурно-історичних алюзій в українських політичних текстах є експлікація та комбінування прямого перекладу із описовим або коментарем. Експлікація (або описовий переклад) є основною лексико-граматичною трансформацією, яка відтворює значення фігуральних одиниць прямими мовними засобами. Орієнтований на реципієнта вторинного тексту переклад, який представлений експлікацією або описовим перекладом, нівелює стилістичне маркування тексту. Експлікація широко використовується при перекладі культурно-історичних алюзій, маловідомих в приймаючій культурі. Наступний приклад демонструє експлікацію ідеологеми радянського дискурсу *101 кілометр*, що мала значення відстані (від столиці), на яку відселяли політично та соціально неблагонадійних у СРСР. Ця одиниця не була представлена в офіційному політичному дискурсі, і не може вважатися загальновідомою в цільовій культурі. В тексті одиницю використано як метафору на позначення порушення демократичних свобод.

"Патріотизацію" та "великодержавність" суспільної свідомості слід розглядати як складову внутрішньополітичного курсу, прокладеного В. Путіним і як асиметричну відповідь на нескінченні закиди Заходу з приводу ущербності російської демократії, згортання свобод, витіснення опозиції за 101 кілометр тощо. [ДТ 19.07 – 1.08.2008]

У перекладі представлено експлікацію за допомогою пейоративів *"persecution of the opposition"*.

Such chauvinistic patriotism is part and parcel of the political course set by Vladimir Putin in an asymmetric response to endless accusations of "defective democracy", "limited freedoms", and "persecution of the opposition". [ZN 19.07 – 1.08.2008]

Відтворення культурно-історичних алюзій за допомогою перекладу, що поєднує відтворення стилістичного маркування із орієнтацією на реципієнта вторинного тексту, позначає культуроспецифічність одиниці та надає інформацію, яка дозволить реципієнту декодувати висловлювання. Так, переносне використання прецедентного імені *non Гапон* перекладається комбінуванням калькування та транскрипції, які відтворюють антропонім, та додаванням коментарю – історичної довідки.

*Віктор Федорович, мені здається, претендуєте на роль **попа Гапона*** [Ющенко 21.12.2004].

*Victor Fedorovych, it seems you have claimed the role of **Gapon the pope** [a controversial revolutionary of 1904-05, involved in organizing a march of workers on 9 January 1905 in St. Petersburg, which was to present a petition to the Tsar but was put down by force. The date is known in history as "bloody Sunday"]* [Yushchenko 21.12.2004].

При перекладі назви історичної реалії коментар, який позначає історичну добу, дозволяє генерувати оцінку, що імплікована в оригіналі. Таке ствердження справедливо для реалій, які були частиною командно-адміністративної системи радянських часів. Так, у наступному висловлюванні В. Ющенко протиставляє ринкове (*конкуренція*) та командно-адміністративне формування ціни (*Держкомцін*). Радянізм *Держкомцін* використовується для критики командно-адміністративної системи.

*Є два способи їх регулювання: або **Держкомцін**, або конкуренція* [Ющенко 10.02.2005].

У перекладі представлено розгорнуте калькування радянізму (який є складноскороченим словом), що є широкоприйнятою практикою [40, с. 14] та

коментар, який позначає добу існування реалії. Такий коментар є достатнім для формування негативної оцінки у реципієнта.

Either a state committee for prices [which existed in the Soviet Union] or competition [Yushchenko 10.02.2005] [1, с. 45].

ЛІТЕРАТУРА

1. Барт Ролан. Избранные труды: Семиотика. Поэтика / Ролан Барт (пер. с франц.) [сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова]. – Москва: Прогресс, 1989. – 615 с.
2. Демецька В. В. Теорія адаптації в перекладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук: спец. 10.02.16 „Перекладознавство” / В. В. Демецька. – К., 2008. – 36 с.
3. Лобода Ю. А. Збереження прагматичного потенціалу топонімічних та історичних реалій англомовного політичного дискурсу в українських перекладах / Ю. А. Лобода: Лінгвістика ХХІ століття: нові дослідження і перспективи. – Випуск 6. – Київ: Логос, 2011. – С. 204-209.
4. Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе / Г. Г. Слышкин. – М.: Академия, 2000. – 128 с.

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

ПЕРЕКЛАД ЯК АКТ МІЖМОВЛЕННЄВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Переклад – дуже древній вид людської діяльності. Своїм корінням він йде в ті далекі часи, коли виникла необхідність в людях, які знали кілька мов і які були здатні виступати в ролі посередників при спілкуванні

представників різних мовних громад. З'явилася потреба у перекладі як засобі комунікації між різними культурами і людьми. Без перекладацької діяльності важко собі уявити такі історичні процеси, як створення величезних імперій, населених численними різномовними народами, поширення релігійних і соціальних вчень.

Передумови виникнення перекладацької науки ХХ століття вважаються «золотим віком» усного перекладу, який став дуже важливим і поширеним видом людської діяльності завдяки бурхливому розвитку науки і спеціальної техніки (обладнання для синхронного перекладу, аудіо- та відеоапаратури, комп'ютерів, інтернету та ін.). Міжнародні контакти в цей час різко зросли, виникли численні всесвітні рухи і міжнародні організації, на карті світу з'явилося багато нових національних держав. Величезну потребу в обміні інформацією викликало зростання швидкими темпами науки і техніки. Зріс обсяг дипломатичної діяльності, міжнародної торгівлі і листування, розширилися культурні зв'язки між народами. Масового характеру набув міжнародний туризм. Усі ці зміни в житті людства викликали потребу в перекладах і перекладачах. Почали з'являтися бюро перекладів, видавництва перекладної літератури [5, с. 6].

Різке зростання ролі перекладацької діяльності в ХХ ст. не могло не викликати інтересу у дослідників, але лише до середини ХХ ст. процес перекладу став об'єктом всебічного наукового вивчення. Центром уваги лінгвістів стала змістовна сторона мовних одиниць, зв'язок мови з мисленням, реальною дійсністю, з суспільством і культурою. З'явилися нові лінгвістичні дисципліни та області дослідження, такі як лінгвістика тексту, соціолінгвістика, психолінгвістика, теорія мовних актів.

Із зростанням ролі перекладача значно підвищилися вимоги до точності перекладів. Лише з початку другої половини ХХ століття дослідження особливого виду мовної діяльності, яку називають перекладом, почали оформлятися у самостійну лінгвістичну дисципліну. Отже, лінгвістична наука про перекладознавство ще досить молода. До сьогодні вона не має

навіть загальноприйнятої назви. Різні дослідники подають різні терміни, як «перекладознавство», «теорія перекладу», «транслатологія».

Завдання масової підготовки перекладачів були зумовлені необхідністю наукового осмислення процесу перекладу. Проїшов вже час, коли перекладами могли займатися лише особливо обдаровані люди, які володіли вмінням перекладати самостійно. У багатьох країнах для забезпечення величезної потреби у перекладачах були створені перекладацькі факультети, школи, інститути. Перед ними в установлений термін стояло завдання забезпечення підготовки значного контингенту перекладачів досить високої кваліфікації. Здійснення масової підготовки перекладацьких кадрів виявило недостатність традиційного формулювання кваліфікації перекладача, яка свідчила, що для того, щоб перекладати, необхідне знання двох мов і предмета мови [3].

Як виявилось, що фактори, які зазначені в цьому формулюванні, самі по собі не забезпечують вміння перекладати кваліфіковано. Необхідно було не просто знати дві мови – треба було знати їх у поєднанні з правилами і умовами переходу від одиниць однієї мови до одиниць іншої. Сучасна теорія перекладу прагне з'ясувати, які закономірності лежать в основі дій перекладача, як відбувається перехід від оригіналу до тексту перекладу, як слід трактувати термін «переклад».

Найбільш влучне визначенням терміну «переклад» подає науковець А.Д. Швейцер [5, с. 75]: «Переклад може бути визначений як: односпрямований і двофазний процес міжмовної і міжкультурної комунікації, при якому на основі підданого цілеспрямованому ("перекладацькому") аналізу первинного тексту створюється вторинний текст (метатекст), що заміняє первинний в іншому мовному і культурному середовищі ... Процес, що характеризується установкою на передачу комунікативного ефекту первинного тексту, частково модифікується відмінностями між двома мовами, двома культурами і двома комунікативними ситуаціями».

Теорія перекладу, почавши зі встановлення мовних відповідностей між мовою оригіналу і мовою перекладу, почала тлумачення процесу перекладу як багатоаспектного явища, при якому зіставляються мовне бачення світу і мовні форми, ситуації спілкування та позамовні чинники, які отримали поняття «культура». Одже, при перекладі відбувається як контакт двох мов, так і зіткнення двох культур.

У різних мовах одна і та ж предметна ситуація часто сприймається по-різному. Так, в українській мові положення, коли людина сидить, подається як «сидіти, поклавши ногу на ногу». В англійській мові воно сприймається як положення «with one's knees crossed», а вислову «пінка на молоці» в англійській мові відповідає фраза «milk with skin on it». Відмінність культур також прослідковується у відмінності фонових знань. Для прикладу можна взяти ім'я Білосніжки у казці «Білосніжка і сім гномів». Для народів, які у своїй мові не мають поняття «сніг» (тропіки), ім'я дівчини змушені були передати описовим методом – «дівчина біла, як оперення білої чаплі».

Теорія перекладу при дослідженні перекладу як особливого виду мовної комунікації не обмежується аналізом його мовного механізму, бо переклад розглядають не тільки як взаємодію мов, але і взаємодію культур.

При розгляді перекладу з позицій мовознавства досліджено, що досягнути повної тотожності змісту оригіналу і перекладу неможливо. Орієнтованість змісту будь-якого тексту на мовний колектив, який володіє лише йому притаманною культурно-історичною специфікою і фоновими знаннями, не може бути відтворена в іншій мові з абсолютною повнотою. Тому переклад не передбачає створення тотожного тексту, але й відсутність тотожності не може бути доказом неможливості перекладу. Втрата якихось елементів тексту, що перекладається, не може означати, що текст не підлягає перекладу. Неможливість відтворити в перекладі якусь особливість оригіналу – це лише частковий прояв загального принципу нетотожності змісту двох текстів на різних мовах [4].

Якщо тотожність відсутня, переклад буде виконувати ті ж комунікативні функції, що й текст оригіналу. Наприклад, фраза «A good student does not come to school unprepared» (Хороший студент не приходиться на заняття невідготовленим) має на увазі не лише студентів чоловічої статі, але й дівчат, і чоловічий рід слова «студент» при цьому неважливий. Однак, на відміну від англійської мови, в українській не можна вживати іменник, який не відтворює роду, навіть якщо це суперечить його змісту, як в нашому прикладі. Якщо втрачається вказівка на рід при перекладі на англійську мову, то з позицій комунікативної функції ця втрата несуттєва і навіть бажана. Повна тотожність змісту оригіналу і перекладу не лише неможлива, але й непотрібна для здійснення тих цілей, заради яких здійснюється переклад.

У будь-якій етнічній спільноті мовна система дозволяє ідентифікувати, розпізнавати і виявляти культурні особливості, іншу культуру, тобто, мова передає інформацію про одну культуру іншій. А оскільки культура розвивається в напрямку співробітництва, заснованого на культурній комунікації, то мова як її елемент є засобом взаємодії. Використані в мові категорії можуть бути специфічними для цієї мови і не порівнюватися з відповідними компонентами інших мов. Під час перекладу комунікативного тексту необхідно зберігати його культурні особливості. Щоб досягти адекватності перекладу, перекладач повинен бути знайомий з культурою як вихідної мови, так і мови перекладу, знати мету комунікації і цільову аудиторію. Необхідно пам'ятати, що через різницю в культурі й мові точного перекладу не може бути. Єдине, на що можна сподіватися, приблизність. Чим більше схожості між системами і культурами двох мов, тим більш продуктивним буде переклад в умовах міжкультурної комунікації.

Переклад дозволяє людині долати лінгвістичні бар'єри, якими обмежує його рідна мова. Переклад сприяє спілкуванню людей і громад і, відповідно, має комунікативну функцію. Крім того, переклад не тільки забезпечує доступ до спілкування з іншими людьми, але і також доступ до інших культур, в тому числі до літератури, музики, традицій. Багатомовні суспільства і ті, що

відносяться до різних культур, повинні розуміти не лише мову один одного, але набагато більше, а допомогти їм в цьому значним чином може комунікативний переклад [1, с. 6].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В.С. Виноградов. – М.: Издательство института общего и среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
3. Куликова Л.А. Особливості викладання курсу «Практика перекладу з англійської мови» / Л.А. Куликова, Т.В. Насалевич, Т.І. Харченко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. – 2017. – №19. – С. 119-124.
4. Теория перевода: основные понятия и проблемы: [учеб. пособие] / М.Ю. Илюшкина; [науч. ред. М.О. Гузикова].– Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 84 с.
5. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М., 1988. – 215 с.

Рябуха Т. В., Гостіщева Н. О.
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ДО ПИТАННЯ ПРО САМОСТІЙНУ РОБОТУ У ФОРМУВАННІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Професійна підготовка перекладача в сучасній вищій школі базується на компетентністному підході. Значне місце серед вимог до професійних та особистісних характеристик перекладача належить сформованості його соціолінгвістичної компетенції. Виконуючи роль посередника в міжкультурній комунікації, перекладач повинен враховувати не тільки ситуацію спілкування, соціальний статус, діалект та соціолект співрозмовників, але також і цінності, традиції та культурні норми суспільства [1].

Компетенція в сучасному науковому світі розуміється як здатність та готовність особистості реалізувати набуті та сформовані знання, уміння та особистісні характеристики у своїй професійній діяльності з високим ступенем саморегулювання [4].

В складі соціолінгвістичної компетенції перекладача доцільно виділити наступні компоненти: 1) аксіологічний (повага до культури, традицій, системи цінностей іншомовного суспільства); 2) лінгвокраїнознавчий (вміння використовувати фонові знання, які відображають соціокультурну реальність іншомовного суспільства, і готовність до ведення діалогу культур); 3) мовний (дотримання мовленнєвого етикету та соціально позначених вербальних засобів спілкування, таких як діалекти та соціолекти); 4) ситуативно-поведінковий (володіння соціально позначеними невербальними засобами, такими як жести, міміка, та вміння поводитися, виходячи з комунікативної мети, ситуації спілкування та соціального статусу

співрозмовника); 5) оціночно-мотиваційний (уміння контролювати, аналізувати та оцінювати свою мовленнєву поведінку) [4].

Згідно з навчальним планом аудиторне навантаження займає лише чверть від навантаження основних освітніх програм. Виходячи із специфіки навчання іноземних мов, необхідності постійної практики спілкування, лівова частка у формуванні навичок має відводитися на самостійну роботу студентів.

Поєднання аудиторної, позааудиторної та самостійної роботи студентів покликане зробити процес формування соціолінгвістичної компетенції майбутніх перекладачів більш ефективним, а рівень володіння компетенцією більш високим.

Для виконання зазначеного завдання була розроблена технологія контрольованої самостійної роботи студентів у формуванні їх соціолінгвістичної компетенції.

В психолого-педагогічній літературі немає однозначного трактування поняття «технологія», значення якого варіюється від понять «методика» або «форма організації навчання до конкретної педагогічної системи [2]. На думку ряду вчених, педагогічна технологія може розглядатися як певний спосіб організації навчально-виховного процесу, спрямованого на найбільш ефективне досягнення поставлених цілей [3]. Поділяючи дану точку зору, доцільно розуміти технологію самостійної контрольованої роботи з формування соціолінгвістичної компетенції майбутніх перекладачів як вибір ефективних форм, методів, прийомів і засобів для побудови педагогічного процесу з метою досягнення найбільш високого результату.

Розроблена технологія контрольованої самостійної роботи у формуванні соціолінгвістичної компетенції майбутніх перекладачів будується на кількох складових: інформаційно-ресурсної, інтерактивної та контрольовано-діагностичної. Інформаційно-ресурсна складова включає в себе автентичні та методично-автентичні дидактичні засоби. Інтерактивна складова технології полягає в описі алгоритму роботи, а саме у виборі

методів, прийомів і форм організації самостійної роботи студентів. Контрольно-діагностична складова являє собою процедуру організації і проведення контролю.

Нижче наведені та описані розроблені технології контрольованої самостійної роботи студентів з формування їх соціолінгвістичної компетенції: позааудиторні тематичні заходи та групи спілкування за інтересами.

Позааудиторні тематичні заходи – технологія контрольованої самостійної роботи студентів з організації та проведення позааудиторних заходів, які висвітлюють культурні особливості та цінності іншомовного суспільства, а також традиції, звичаї та свята країни, мова якої вивчається.

Інформаційно-ресурсну базу складають відібрані студентами і викладачем друковані та мультимедійні матеріали (фільми, пісні, ігри, кулінарні рецепти, листівки і привітання, легенди та байки, казки тощо), що дозволяють познайомитися з культурними особливостями носіїв мови, їх звичками, традиціями, цінностями, соціокультурними і країнознавчими реаліями.

Алгоритм роботи полягає в безпосередньому проведенні заходу, знайомстві з культурними традиціями, звичаями та ритуалами іншомовного суспільства.

Контрольно-діагностична складова технології полягає в консультативній підтримці викладача і контролі їм роботи студентів з організації тематичних заходів, подальшому спільному обговоренні результатів проведення заходів.

Групи спілкування за інтересами – технологія контрольованої самостійної роботи студентів в клубах, групах спілкування англійською мовою, організованих викладачами або студентами, де учасниками можуть стати всі бажаючі подолати мовний бар'єр та розвинути свої розмовні навички.

Базою інформаційно-ресурсної складової технології організації та проведення груп і клубів спілкування англійською мовою можуть служити будь-які автентичні джерела (наприклад, друковані та мультимедійні джерела ЗМІ, художні твори, художні та документальні фільми), які висвітлюють різноманітні соціальні, морально-етичні проблеми, здатні викликати інтерес і комунікативну реакцію членів клубу.

Основним принципом інтерактивної складової технології є методична автентичність. В англійській лінгводидактиці це поняття широко відомо як автентичне навчання (authentic learning), де під автентичністю розуміють такий принцип побудови навчання, при якому міжособистісні взаємини в навчальній групі прирівнюються до умов і обставин реального спілкування [5].

Іншими словами, автентичність створюється в ході взаємодії членів клубу один з одним, з інформаційними джерелами за допомогою застосування таких методів і форм побудови процесу навчання, які дозволяють створити природну, соціально обумовлену і соціально мотивовану комунікативну діяльність. Такими методами і формами є обмін новою інформацією, отриманою з різних автентичних джерел, обмін думками щодо спільно вивченої інформації, дискусії на теми, які цікавлять, обмін досвідом з певних питань, в тому числі і з питань використання мови.

Діагностична складова технології полягає у взаємоконтролі і самоконтролі роботи учасників клубу з подальшою звітністю в аудиторії або в індивідуальній бесіді з викладачем. Прикладами звітності можуть служити наступні усні і письмові форми: 1) ведення щоденника самоаналізу та самоконтролю з виписуванням допущених в спілкуванні помилок і складанням словника нових мовних явищ; 2) написання есе на обговорювані в клубі проблеми; 3) підготовка невеликих доповідей з подальшою їх презентацією та обговоренням в аудиторний час.

Спостереження та аналіз роботи студентів дозволили виявити наступні результати застосування технології контрольованої самостійної роботи студентів у формуванні їх соціолінгвістичної компетенції:

1) дана технологія дозволяє студентам знайомитися з культурними особливостями носіїв мови, їх звичками, традиціями, цінностями, що формує здатність долати вплив стереотипів і моделювати можливі ситуації спілкування між представниками різних культур і соціумів (формування аксіологічного та лінгвокраїнознавчого компонентів соціолінгвістичної компетенції);

2) постійна робота з автентичними і навчально-автентичними джерелами (читання художніх творів, робота з ресурсами ЗМІ, аудіо- та відео- ресурсами, складання словника, презентація та обговорення отриманої інформації у групі) призводить до ефективного запам'ятовування нових слів та виразів, більш грамотної побудови синтаксичних конструкцій, поліпшенню темпу мови, що сприяє формуванню мовного компонента соціолінгвістичної компетенції;

3) виконання завдань у письмовій формі з подальшим аналізом виявлених викладачем помилок веде до поступового зменшення їх кількості і більш ретельному виконанню письмових завдань. Інтерактивність навчання дозволяє створити загальний позитивний настрій на занятті, підтримувати інтерес студентів до роботи і долати мовний бар'єр. Все це сприяє формуванню оцінно-мотиваційного компонента соціолінгвістичної компетенції;

4) безперервна робота з аудіо- та відео- джерелами призводить до поступового звикання до різних акцентів носіїв мови. Це сприяє формуванню ситуативно-поведінкового компонента соціолінгвістичної компетенції.

Таким чином, описані вище результати показують ефективність застосування технології контрольованої самостійної роботи студентів в плані формування всіх компонентів соціолінгвістичної компетенції майбутніх перекладачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. / С. Г. Тер-Минасова. – М.: МГУ, 2004. – 352 с.
2. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие. / Н. Ф. Коряковцева. – М.: Академия, 2010. – 192 с.
3. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования. / М. М. Левина. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
4. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие. / А. В. Хуторской. – М.: Эйдос; Изд-во Ин-та образования человека, 2013. – 73 с.
5. Breen M. P. Authenticity in the language classroom // Applied Linguistics. 1985. – № 6. – P. 60-70.

Танаджи Л.А.

магістрант

Харківського національного

університету імені В.Н. Каразіна

**СПОСОБИ ВІДТВОРЕННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ВЛАСНИХ НАЗВ
УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ ДЖ. К. РОЛІНГ
«ГАРРІ ПОТТЕР І ФІЛОСОФСЬКИЙ КАМІНЬ»)**

Проблема перекладу власних назв з однієї мови на іншу завжди була і залишається актуальною для перекладачів усього світу. Особливо це стосується перекладу художніх творів. Незважаючи на значний досвід у вивченні закономірностей перекладацького процесу загалом, питання перекладу власних назв потребує подальшого дослідження. Сьогодні в перекладознавстві існують різні класифікації, покликані впорядкувати процес перекладу для його кращого вивчення і розуміння. Пропоноване

дослідження може допомогти у вивченні основних закономірностей при перекладі власних назв у художніх текстах з англійської на українську.

Мета статті – з’ясувати, які способи перекладу і з якою частотою було використано під час перекладу українською мовою власних назв у романі «Гаррі Поттер і філософський камінь». Поставлена мета передбачає виконання наступних завдань:

- опрацювати текст роману Дж. К. Роулінг «Гаррі Поттер і філософський камінь», його український переклад Віктора Морозова (видавництво «А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА»);
- визначити, які способи перекладу лексичних одиниць використовувалися під час перекладу власних назв;
- створити таблицю у форматі .xlsx (MS Excel) і занести до неї приклади перекладу власних назв;
- створити на основі таблиці базу даних у форматі .accdb (MS Access Database);
- проаналізувати отримані таблицю і базу даних, установити, який спосіб перекладу використовувався найчастіше, а який – найрідше, з’ясувати, чим це зумовлено.

Матеріал дослідження: оригінальний текст роману Дж. К. Ролінг «Гаррі Поттер і філософський камінь» (видавництво Bloomsbury); український переклад Віктора Морозова за редакцією Петра Таращука та Івана Малковича (видавництво «А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА»).

Опрацьований роман є насиченим власними назвами. Особливо цікавим є те, що багато власних назв було створено самою авторкою. Це зумовлено жанром фентезі, який передбачає наявність у тексті вигаданих істот, предметів, місць, імен та ін. Дж. К. Ролінг приділяє значну увагу власним назвам, вкладаючи в них підтекст, який збагачує образ певного персонажа/місця/предмета і викликає в читача потрібні асоціації. Наприклад, ім’я персонажа Severus Snape (укр. Северус Снейп) має три літери «с», таким чином, алітерація викликає в читача асоціацію із шипінням змії, до того ж

цей персонаж представляє факультет Slytherin (укр. Слизерин), символом якого є змія. Отже, авторка посилює його образ антагоніста. У таких випадках перекладач має відтворити власну назву таким чином, щоб зберегти закладені авторкою конотації. Під час роботи було проаналізовано класифікації способів перекладу лексичних одиниць Ж.-П. Віне та Ж. Дарбельне, І. В. Корунця та В. І. Карабана [1; 2; 3, с. 17–26]. Для подальшої роботи обрано класифікацію В. І. Карабана як найповнішу. Дослідник виокремлює наступні способи перекладу: 1. Добирання словникового відповідника. 2. Вибір варіантного відповідника (для багатозначних слів). 3. Транскодування. 4. Калькування (дослівний переклад). 5. Контекстуальна заміна. 6. Смісловий (змістовий) розвиток. 7. Антонімічний переклад (формальна негативація). 8. Описовий переклад. Визначено, що у процесі перекладу власних назв перекладачі послуговувалися не всіма переліченими способами, оскільки деякі з них складно застосувати до перекладу саме власних назв. Зокрема, використовувалися лише транскодування, калькування, контекстуальна заміна, описовий переклад.

Розглянемо перелічені способи детально. Транскодування – це такий спосіб перекладу, коли звукова та/або графічна форма слова вихідної мови передається засобами абетки мови перекладу. В. Карабан пропонує розмежовувати 4 типи транскодування; а) транскрибування – передача тільки звукової форми слова літерами іншої мови (передача вимови, яка не збігається з написанням): англ. Bagshot (Дж. К. Ролінг) – укр. Бегшот (Віктор Морозов), англ. Stockford (Дж. К. Ролінг) – укр. Крокфорд (Віктор Морозов); тут відтворено звучання слів оригіналу, а літери в словах двох мов не збігаються; б) транслітерування – відтворення слова за літерами: англ. Marcus (Дж. К. Ролінг) – укр. Маркус (Віктор Морозов), але в оригіналі літера -r- не вимовляється; англ. Hagrid (Дж. К. Ролінг) – укр. Хагрид (Віктор Морозов), а не Хэгрид. Тут у словах двох мов збігаються літери, але не вимова; в) змішане (мішане) транскодування – поєднання двох попередніх підтипів:

англ. Cokeworth (Дж. К. Ролінг) – укр. Коукворт (Віктор Морозов): в українському перекладі ім'я передає правильну вимову частини -соке-, але у частині -worth- сполучення -th- передано українською літерою -т-, яка не передає звуку оригіналу. Тому цей варіант відрізняється від оригіналу як за написанням, так і за вимовою і є змішаним; г) адаптивне транскодування – це адаптація форми слова до фонетичної і/або граматичної будови мови перекладу: англ. Circe (Дж. К. Ролінг) – укр. Цирцея (Віктор Морозов), англ. Paracelsus (Дж. К. Ролінг) – укр. Парацельс (Віктор Морозов).

Калькування (дослівний переклад). Виділяють словотвірну та лексичну (семантичну) кальку. а) словотвірна калька – це дублювання морфемної структури слова, поморфемний переклад іншомовного слова. Наприклад: англ. Ravenclaw (Дж. К. Ролінг) – укр. Кігтевран (Віктор Морозов). Тут назва складається з двох основ: англ. raven (ворон) + claw (кіготь). Українською перекладено окремо кожну з основ: вран (ВРАН, -а; м. Трад.-поет. =Ворон [5]) + кіготь, після чого основи переставлено місцями. б) лексична (семантична) калька – утворюються шляхом семантичного перенесення за іншомовним зразком. Це прийом перекладу нових слів (термінів), коли відповідником простого чи (частіше) складного слова (терміна) вихідної мови в цільовій мові вибирають переважно перший за порядком відповідник у словнику. Приклад з обстеженого матеріалу: англ. Ministry of Magic (Дж. К. Ролінг) – укр. Міністерство магії (Віктор Морозов).

Контекстуальна заміна – це така лексична перекладацька трансформація, внаслідок якої перекладним відповідником стає слово або словосполучення, що не є словниковим відповідником і що підібрано із урахуванням контекстуального значення слова, яке перекладається, його контексту вживання та мовленнєвих норм і традицій мови перекладу [3]. В російському перекладі було знайдено цікавий приклад: сову головного героя звать Hedwig (Дж. К. Ролінг). Російською її ім'я перекладено як Букля (Ігор Оранський). Щодо появи цього імені в оригінальному романі немає остаточної версії, але сама авторка зазначала в одному з інтерв'ю, що назвала

її на честь однієї зі середньовічних святих. Найпоширенішою є думка про те, що мається на увазі польська княгиня Ядвіґа Сілезька. Але схоже, що автор перекладу помилково сприйняв англ. Hedwig як злиття head (голова) + wig (перука), через що вирішив назвати сову Букля (букли – завитые кільцями волоси; локоны [6]). Наведений переклад є прикладом некоректно виконаної контекстної заміни. Описовий переклад – це такий прийом перекладу, за якого слово, словосполучення або фразеологізм замінюється в мові перекладу словосполученням (або більшим за кількістю компонентів словосполученням), яке адекватно передає зміст цього слова або словосполучення. Наприклад: англ. Leg-Locker Curse (Дж. К. Ролінґ) – рос. Обезноживание – то самое заклятие, которое наложил на Невилла Малфой. (Ігор Оранський).

Структура таблиці. У процесі роботи було прочитано три варіанти роману і досліджено, за допомогою яких способів перекладалися власні назви. Результатом аналізу стала таблиця із прикладами перекладу лексичних одиниць, створена у форматі .xlsx (MS Excel) і створена на її основі база даних у форматі .accdb (MS Access Database). Таблицю складено за алфавітом. Структура таблиці наступна: Столпчик 1 містить власні назви оригіналу. У столпчиках 2, 3 до кожної з власних назв подано український та російський відповідники з тексту перекладу. До столпчиків 4, 5 та 6 занесено контекст, в якому вжито англійську власну назву та відповідний контекст із перекладів. У столпчиках 7, 8, вказано застосований спосіб перекладу. У столпчиках 9, 10 позначено тип морфологічних змін, яких зазнала власна назва під час перекладу. У столпчиках 11, 12 – тип синтаксичних змін, яких зазнала власна назва під час перекладу.

Столпчики 13, 14 відображають лексичні трансформації, яких могла зазнати власна назва. Існує кілька типів лексичних трансформацій [4]: 1) генералізація значення слова; 2) конкретизація значення слова; 3) додавання слова; 4) вилучення слова; 5) перестановка слів або частин складного слова. У перекладі розглянутих власних назв виявлено приклади додавання слова:

англ. Surrey (Дж. К. Ролінг) – укр. Графство Суррей (Віктор Морозов), рос. Графство Суррей (Ігор Оранський); та перестановки слова: англ. ‘What they’re saying,’ she pressed on, ‘is that last night Voldemort turned up in Godric’s Hollow’ (Дж. К. Ролінг) – укр. Так ось, кажуть, – мовила вона з притиском, – ніби минулої ночі Волдеморт з’явився в долині Годрика (Віктор Морозов). Окрім цього, знайдено цікавий приклад генералізації значення слова: He wore round glasses held together with a lot of Sellotape (Дж. К. Ролінг) – укр. Він носив круглі, обмотані скотчем окуляри (Віктор Морозов), рос. Он носил круглые очки, заклеенные скотчем (Ігор Оранський). У світі існує дві найпоширеніші назви клейкої стрічки. Обидві утворено від назв торгових марок, які одними з перших почали випуск цієї стрічки: Sellotape та Scotch Tape. Перша знаходиться у Великій Британії, а друга – у США. І так історично склалося, що у певних країнах, таких як Велика Британія, Ірландія, Японія, Іспанія, Сербія та ще багатьох інших клейку стрічку незалежно від виробника називають «Sellotape». А в таких країнах, як США, Канада, Україна та інших будь-яку клейку стрічку називають «Scotch», або у випадку з українською – «скотч». І з точки зору української мови назва «скотч» є ширшим поняттям, ніж «селотейп», бо український читач британський варіант сприйме як клейку стрічку конкретної марки, а не стрічку як таку, тобто для української поняття «скотч» є більш загальним. У стовпчик 15 занесено примітки, у яких за необхідності прокоментовано здійснений переклад.

Висновки. Розглянутий роман видається цікавим матеріалом для дослідження способів відтворення власних назв з англійської на українську мову. Наразі зазначено переважання способу транскодування, який бачиться найбільш придатним для відтворення власних назв іншими мовами. Але у випадках, коли власна назва має певний підтекст, який перекладач має передати читачеві, транскрибування може виявитися недостатньо. У розглянутому матеріалі перекладачі в таких випадках послуговуються калькуванням, а іноді і описовим способом або контекстуальною заміною.

Особливо цікавим є порівняння не тільки оригіналу з перекладом, але і двох варіантів перекладу, для того, щоб побачити різноманіття можливих способів відтворення однієї й тої самої власної назви іншими мовами. Кінцевою метою дослідження є опрацювання всіх власних назв роману і їх статистична обробка для подальших висновків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вине Ж.-П., Дарбельне Ж. Технические способы перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М., 1978. – С. 157-167.
2. Корунець І.В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): Підручник. – Вінниця: Нова Книга, 2001. – 448 с.
3. Карабан В. Способи перекладу лексичних одиниць // В. Карабан. Переклад англійської науковотехнічної літератури. – Вінниця: Нова книга, 2002. – С. 279-299.
4. Карабан В. Перекладацькі лексичні трансформації // В. Карабан. Переклад англійської науковотехнічної літератури. – Вінниця: Нова книга, 2002. – С. 300-314.
5. Большой толковый словарь русского языка: А-Я / РАН. Ин-т лингв. исслед.; Сост., гл. ред. канд. филол. наук С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1534 с.
6. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000.

Харченко Т. І.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПРАГМАТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПЕРЕКЛАДУ

Формування навичок перекладу з англійської мови у студентів-філологів передбачає не тільки опрацювання ними основних граматичних особливостей та лексичних трансформацій при перекладі, але й розуміння того, що крім мовного (семантичного) компоненту текст містить екстралінгвістичний (прагматичний) компонент.

Зазвичай смисл тексту містить певну комунікативну ситуацію, в межах якої задум автора може бути комічним, пафосним, мотивуючим до дії, тощо. Комунікативна ситуація є важливою для усіх учасників процесу двомовної комунікації, адже вона є вирішальною у виборі стратегії передачі смислу та інтерпретації тексту, що перекладається. Саме ці екстралінгвістичні особливості тексту складають його екстралінгвістичний (прагматичний) компонент. При перекладі крім денотативного та конотативного компонентів змісту обов'язково слід враховувати прагматичний. Під час перекладу здійснюється прагматична адаптація вихідного тексту, тобто вносяться певні поправки, під час яких враховуються соціально-культурні, психологічні та інше відмінності між тими, хто сприймає оригінальний та перекладений тексти. Наряду із співвідношенням різних мовних систем, в процесі перекладу відбувається зіставлення різних культур, тобто це можна назвати певним актом міжкультурної комунікації.

Розглянемо кілька типових випадків розбіжності сприйняття аналогічних повідомлень в оригіналі і перекладі. Назви одних і тих же дерев в різних мовах можуть викликати у людей неоднакові асоціації. Наприклад, для нас порівняння дівчини зі «стрункою берізкою» досить звично і

поетично. У англійця назва берези – «a white birch» не пов'язане з подібними асоціаціями, і в перекладі таке порівняння може викликати подив. Англійська назва омели (mistletoe), під підвішеною гілкою якої на Різдво за звичаєм цілують дівчат, викликає спогад про приємні хвилини свята. Для українського рецептора такої асоціації не існує, і в перекладі може знадобитися додаткова інформація.

Вигуком «Oh, shit!» висловлюють невдоволення як злочинці так і виховані англійські леді і джентльмени. Доволі часте вживання цього вислову вивело його з кола неприпустимих вульгаризмів. В українському перекладі виглядає дуже дивно, якщо позитивний персонаж вигукує «Ах, лайно!», (чи то міцніше слівце), тож в перекладі скоріше зустрінеш «Ах, чорт!», «О, господи!».

В силу ряду причин в українській літературній мові широко використовується військова лексика. Ми ведемо «битву за врожай», оголошуємо «пияцтву – бій», готуємо «фронт робіт», стаємо на «трудова вахту». Ми навіть за мир «боремося». Таке вживання для нас є звичним і не привертає особливої уваги. Однак збереження цієї лексики в перекладі може створити у читача небажане враження про агресивність автора, і перекладач часом вибирає більш «мирні» варіанти.

У статті про розвиток автомобільної промисловості таку фразу: «Buick has stolen a march on the rest of the industry with a cast iron V-6 engine», перекладачеві на українську мову слід прагматично адекватно донести до читача інформацію про те, що компанія «Бьюїк» не «обікрала», не «обставила» або «обскакала» своїх конкурентів, а «випередила».

Прагматична адаптація має на меті забезпечити адекватне розуміння повідомлення рецепторами перекладу. Орієнтуючись на «звичайного» рецептора, перекладач враховує те, що повідомлення, цілком зрозуміле читачам (слухачам) оригіналу, може бути незрозумілим читачами (слухачами) перекладу, внаслідок відсутності у них необхідних фонових знань. У таких випадках перекладач найчастіше вводить у текст перекладу

додаткову інформацію, заповнюючи відсутні знання. Іноді це не вимагає значних доповнень. Наприклад, нерідко потребують пояснення назви різного роду географічних і культурно-побутових реалій, що згадуються в оригіналі. При перекладі з англійської на українську мову географічних назв типу американських Massachusetts, Oklahoma, Virginia, канадських Manitoba, Alberta або англійських Middlesex, Surrey тощо., як правило, додаються слова «штат, провінція, графство», що вказують на адміністративні одиниці, що позначають ці назви, щоб зробити їх зрозумілими для українського читача: штат Массачусетс, провінція Альберта, графство Міддлсекс і т.п. Додавання пояснювальних елементів може знадобитися і при передачі назв установ, фірм, друкованих видань тощо. Візьмемо, наприклад, речення «Newsweek reports a new reshuffle in the government». Англійському читачеві сама форма слова «Newsweek» говорить про те, що мова йде про щотижневий журнал. В українському перекладі ця назва потребуватиме пояснення: «Як повідомляє журнал «Ньюсуїк», в уряді знову відбулися перестановки».

У деяких випадках адекватне розуміння повідомлення перекладу може бути досягнуто шляхом опущення деяких невідомих отримувачу інформації деталей. Ось переклад фрази з роману Дж. Селінджера: «There were pills and medicine all over the place, and everything smelled like Vicks' Nose Drops» – «Скрізь стояли якісь пігулки, все пахло краплями від нежитю». Тут в перекладі опущено Vicks' – фірмову назву крапель, що нічого не говорить українському читачеві. Хоча це і веде до певної втрати інформації, вона є несуттєвою, і перекладач вирішив, що такою інформацією можна знехтувати для того, щоб в українському тексті не було незрозумілих елементів.

Отже, головна вимога, яка ставиться перед перекладачем – це адекватність, тобто точна передача форми й змісту вихідного тексту, при якій використовують рівноцінні засоби. Адекватний переклад викликає у іншомовного реципієнта інформації реакцію, яка відповідає комунікативній задачі відправника. Прагматичний фактор є одним з найбільш важливих факторів, на які зважають під час перекладу. У вивченні прагматичного

компонента слід визначати такі аспекти, як обсяг інформації, що передається при перекладі, та спосіб реалізації процесу перекладу.

КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Баранцова І. О.

Гогунська І. В., Заболотна Д. Д.

Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

ЕТНОГЕНЕЗ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ І КУЛЬТУРА МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН

Оскільки етнос є основним об'єктом вивчення етнографії, питання про його визначенні як поняття, типології, різних формах існування жваво дискутується у вітчизняній науці. У західній культурній антропології ці питання стають предметом обговорення значно рідше. Досить сказати, що положення, які увійшла в етнографічну класику книги Ф. Барта, не наражались на серйозний перегляд вже більше сорока років [1].

Етногенез – область дослідження походження, складання етносу; етнічна історія – це весь комплекс процесів, що відбуваються з даними етносом в ході його існування [2].

Етноси складаються з людей, носіїв етнічності, етнофоров (щодо терміну В.В. Піменова) [4]. Іноді, правда, визначити етнічну приналежність окремих людей буває досить важко. До якого етносу належить син естонки і татарина, який народився і виріс в Києві? Чи може він бути українцем?

Індивідуально людина може перебувати між етносами, і навіть поза ними, але соціально – ні. Адже інші люди визначають його як представника того чи іншого етносу, віднесуть його до того чи іншого народу, судячи з

зовнішності, мови спілкування, поведінки, конфесійної приналежності, ціннісної орієнтації і т.д.

Незважаючи на те, що, звичайно, існують міжетнічні контакти, в цілому кола спілкування більшості народів вибагливі. Між представниками одного народу існують набагато більш тісні зв'язки, ніж між представниками різних народів. Людина, яка отримала все більшу і більшу кількість зв'язків з представниками інших народів, поступово етнічно «розчиняється», або принаймні її етнічність може дуже сильно перетворитися [6, с. 3-21].

Вивчаючи український етнос, треба наголосити на стрижневому аспекті цієї проблеми, а саме – на етногенезі (походженні) українців. Чому ж вона нас так цікавить? Петро Кононенко наголошує: «Розкриття українського етногенезу – це шлях до пізнання кожним свого органічного зв'язку з рідним народом, його природою, історією, мовою, культурою (а відтак – усвідомлення своєї як особистості, так і всезагальності, а також як своїх прав, так і обов'язків, як джерел, мотивів, так і наслідків формування та діяння), а тим самим з землею, вселюдством, космосом, адже як ми бачим, і український етнос є наслідком як індивідуально-субстанціального розвитку, так і багатоманітних впливів етносів Європи та Азії, що означає – їхнього соціального, духовного, психічного буття та культури. Це – найефективніший шлях до самопізнання та самореалізації, отже – до щастя» [3, с. 87].

Грунтуючись на цих засадничих позиціях, а саме, вагомості й актуальності осягнення проблеми походження та формування українського етносу, протягом ХХ ст. виникло багато концепцій і теорій, автори яких намагалися розв'язати це архіважливе питання. З цього приводу автор навчального посібника «Українська етнологія» Борис Савчук зазначає: «Значний вплив на такі наукові пошукування мали ідейна заангажованість, пануючі загальнотеоретичні постулати, громадський романтизм чи консерватизм та інші характерні для тієї чи іншої епохи ідеологічні явища. Серед безлічі теоретичних конструкцій можна вирізнити принаймні п'ять

основних концепцій формування (етногенезу) українського народу. Це: автохтонна, трипільська, ранньослов'янська, києворуська та пізньосередньовічна. Умовність такого поділу, з одного боку, зумовлюється численними модифікаціями названих концепцій, а з другого – всередині кожної з них існують різні варіанти і течії» [5, с. 56-57]. Ми погоджуємося з цією слушною думкою Б. Савчука, бо ж скільки людей – стільки думок, тим паче в середовищі науковців, де майже кожен себе вважає неординарною особистістю і креативним творцем оригінальних наукових парадигм і теорій.

В даний час досить швидко зростає щільність і внутрішньоетнічних, і міжетнічних зв'язків. Однак зникнення багатьох бар'єрів не означає повного стирання відмінностей в майбутньому, а єдність людства не означає його абсолютну уніфікацію і одноманітність. Якісно новий етап в прояві локального різноманітності культур настає в сучасну епоху. Проявляється це по-різному, наприклад, в досвіді культурного відродження майже зниклих народів. До якої пори зберігається той чи інший етнос? Народ живе доти, поки це комусь потрібно, причому носіями його культурних традицій і навіть мови можуть бути не тільки його безпосередні генетичні нащадки.

В Україні проживають представники понад 130 націй і народностей.

Турбота про національні меншини стала однією з основних проблем національної політики. У прийнятій 1 листопада 1991 року Верховною Радою Декларації прав національностей України підкреслювалося, що Україна гарантує всім народам, національним групам, громадянам, які проживають на її території, рівні економічні, політичні, соціальні та культурні права.

Прикладом відродження етнічної культури є караїми, корінний малочисельний народ України. Кримські караї (кримські караїми-тюрки) – корінний народ Криму, об'єднаний спільністю крові, мови та звичаїв, усвідомлює власну етнічну індивідуальність, кровну спорідненість з іншими тюркськими народами, самобутність культури і релігійну самостійність.

Початковий етап етногенезу кримських караїмів історики як правило відносять до VIII-X століть – епохи існування Хазарського каганату.

Більшість дослідників вважають, що предками караїмів Криму були племена, що входили до складу Хазарської держави і місцеве, аборигенне населення Криму, яке відрізнялося строкатим етнічним складом. Серед предків кримських караїмів – протоболгари, сармато-алани, частково, готи. До складу цього етносу увійшли також і половці (у караїмів зберіглося прізвище Комен – від етноніма половців – кумани). В антропологічному, в цілому європеїдному вигляді караїмів спостерігаються і ознаки монголоїдності.

У наші дні в усьому світі налічується близько двох тисяч кримських караїмів, близько тисячі з них проживають на своїй батьківщині, в Україні.

Караїмська мова, поряд з кримськотатарською, відноситься до кипчакської групи тюркських мов. Вона має три діалекти: кримський, який майже повністю збігається із середнім (орта йолакь) діалектом кримськотатарської мови, тракайський (діалект литовських караїмів) і галицько-луцький діалект.

Це один з найбільш древніх збережених тюркських мов. Дані караїмської мови вказують на те, що караїми послідовно входили до складу хунського, булгаро-хазарського, узо-печенізького племінних союзів, пізніше – в кипчаксько-половецький племінний союз з панівною кипчакською мовою, основні риси якої караїми зберегли і в сучасних діалектах. Караїмська – одна з найбільш чистих тюркських мов, збереження якої сприяло її введенню в богослужбову практику у караїмів і ранній (не пізніш XI ст.) переклад на неї Старого Завіту. Запозичень з інших мов в мові караїмів мало, це в основному, слова арабського, перського і слов'янського походження. Наявні в караїмській мові елементи аланської лексики дослідники пов'язують з участю сармато-аланів в етногенезі караїмів. Подібне явище характерне і для мови кримських татар.

Однак доля і перспективи караїмської мови в Україні вселяють тривогу. Нині цією мовою володіють лише деякі літні люди. Кримськими караїмами робляться кроки до реанімації своєї мови, її збереження для майбутніх поколінь.

Як і окремі люди, народи народжуються, живуть і вмирають. Народження народу це зазвичай або окремі частини вже існуючого народу і оформлення цієї частини в новий, окремий народ, або злиття декількох раніше існуючих етнічних груп (народів, племен і їх частин) в нову спільність і усвідомлення цієї спільністю себе як нового народу. Дуже часто обидва ці процеси переплітаються або проходять паралельно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Barth F. *Ethnic Groups and Boundaries*. Boston, 1969. – 29 с.
2. Бромлей Ю.В. *Современные проблемы этнографии*. М., 1981. – 393 с.
3. Кононенко П.П. *Українознавство*. – К., 1996.– С. 87.
4. Пименов В.В. *Опыт компонентного анализа этноса*. М., 1987. – 210 с.
5. Савчук Б. *Українська етнологія*. – Івано-Франківськ, 2004.– С. 56.
6. Тишков В.А. *О феномене этничности // Этнографическое обозрение*. 1997. – №3. – С. 3-21.

Костенко М.О.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

В умовах послідовного соціального перетворення українського суспільства зростає необхідність в психолого-педагогічному дослідженні проблем міжкультурної комунікації. В результаті посилення інтеграційних

процесів кожен народ все більше усвідомлює себе частиною загальнокультурного світу. Вхідження в загальний простір міжкультурної комунікації неможливо забезпечити без спеціально організованого освоєння культурного контексту підростаючим поколінням.

Процес навчання на старшому ступені в загальноосвітній школі містить в собі значні потенційні ресурси для використання міжкультурної комунікації з метою формування іншомовної комунікативної компетентності учнів і, відповідно, соціокультурної компетентності як її складової частини. У той же час нормативно-правова документація останніх років вказує на важливість розширення міжкультурних контактів у всьому світі, необхідність подолання комунікативних бар'єрів, що виникають при міжкультурній взаємодії людей, формування толерантного ставлення до культури і традицій іншого народу [4].

Більшість дослідників вважають, що основи багатокультурного плюралізму повинні бути закладені в системі шкільної освіти на старшому етапі. Недостатня розробленість науково-педагогічних основ формування готовності старших школярів до міжкультурної комунікації в загальноосвітніх закладах істотно знижує якість сучасного виховання й освіти. Теоретичні основи вирішення цієї проблеми складають: основні положення теорії розвитку особистості в різних видах діяльності (Ю. К. Бабанський, І. Я. Лернер, Ю. Н. Караулов); формування ціннісних орієнтацій соціально-психологічної позиції особистості як системи провідних відносин (Н. Є. Касаткіна, А. Маслоу, К. Роджерс), теорії формування наукових понять і узагальнених умінь (Л. С. Виготський, Б. С. Гершунський); теорії культури і теорії співвідношення мови і культури (Ф. Боас, В. Гумбольдт, І. Я. Лернер, Д. Хаймс [2]).

Глобалізація світу, яка, з одного боку, сприяє розвитку науки і техніки, взаємодії різних культур, розширенню міжнародного співробітництва, а з іншого – несе загрозу стирання етнічної і культурної своєрідності народів, висуває перед освітою складне завдання підготовки молоді до життя в

умовах багатонаціонального і полікультурного середовища, формування умінь спілкуватися і співпрацювати з людьми різних національностей, рас, віросповідань, створення умов для пізнання культури інших народів [3]. Освітні заклади повинні створити умови для формування особистості, яка володіє такими якостями. І це завдання модернізації змісту освіти і використовуваних технологій навчання.

Школярі старшого віку відчувають деякі труднощі в питаннях міжкультурної комунікації, до яких відносяться: недостатньо високий рівень толерантності, слабе володіння іноземною мовою як засобом спілкування, спотворене уявлення про цінності іншої культури (стереотипи, менталітет іншої культури тощо), психологічний дискомфорт в міжкультурному спілкуванні (недостатньо сформовані комунікативні вміння і навички) та інше. Подолання цих труднощів обумовлює пошук педагогічних умов, які забезпечують вирішення проблеми формування готовності до міжкультурної комунікації. Більшість сучасних методистів дотримуються думки, що процесуальний підхід до формування готовності старших школярів до міжкультурної комунікації в дозволяє реалізовувати на системно-цілісній основі комунікативну, інтерактивну і перцептивну функції міжкультурної комунікації з послідовним досягненням проєктованих результатів [5].

Отже, міжкультурна комунікація – це соціально-педагогічний феномен, що представляє собою процес взаємообміну інформацією різного соціального змісту між суб'єктами, які належать до різних культурних спільнот. Педагогічна модель формування готовності старших школярів до міжкультурної комунікації повинна вибудовуватися на основі системно-діяльнісного, особистісно-орієнтованого та культурологічного підходів; спиратися на принципи діалогічності, цілісності і креативності, і включати в себе структурні (мета, завдання, зміст) і функціональні (мотиваційно-спонукальний, операційно-технологічний і практичний) компоненти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. / Избранные педагогические труды: научное издание / Ю. К. Бабанский. – М: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Веденина Л. Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова /Л. Г. Веденина//Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 72-76.
3. Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: Учебное пособие / Т. Н. Персикова. – М.: Логос, 2002. – 225 с.
4. Програма з англійської мови для загальноосвітніх навчальних закладів / Міністерство освіти і науки України. – К.: Перун, 2005. – 208 с.
5. Сисоєв П. В. Навчання іноземної мови на старшому ступені загальної середньої (повної) освіти / П. В. Сисоєв // Іноземні мови в школі. – 2006. – №2. – С. 2-10.

Леміш Н.Є.

Національний педагогічний
університет

імені М.П. Драгоманова

ЕТИМОЛОГІЯ КОГНІТИВНИХ ДІЄСЛІВ *COMPARE* І

VERGELIJKEN

У СПОРІДНЕНИХ МОВАХ: ЗІСТАВНИЙ АСПЕКТ

Порівняння є «одним з основних логічних засобів пізнання зовнішнього світу і духовних цінностей» [1, с. 567]. Більш того, порівняння як метод пізнання органічно пов'язане з усіма видами практичної діяльності людей, що відповідно робить його надзвичайно значущим для індивідуального розвитку людини й колективного – суспільства.

З огляду на зазначене вище, у всіх мовах наявні засоби вираження логічної операції порівняння, передовсім це стосується дієслівної репрезентації, оскільки саме вона спроможна передавати процесуальність дії.

Для ілюстрування в межах цієї розвідки було обрано англійську та нідерландську мови, що належать до західногерманської підгрупи германської групи індоєвропейської сім'ї мов. Очікується, що етимологічний аналіз дієслів *compare* і *vergelijken* у близькоспоріднених мовах дасть аналогічні (принаймні дуже близькі) результати. Таким чином, метою тез виступає встановлення спільного й відмінного в значенні та (за можливості) формах когнітивних дієслів (англ.) *compare* і (нід.) *vergelijken*.

Англійське дієслово *compare*, як зазначає «Етимологічний словник онлайн», починаючи з кінця XV ст. вживається зі значенням «помічати подібності / схожості та відмінності чогось / когось». На початку XV ст. воно вживалось зі значенням «порівнювати, здійснювати порівняння, представляти як подібне». Наприкінці XIV ст. це дієслово було зафіксовано зі значенням «вважати за рівне / ставитись як до рівного». *Compare* є похідним від давньофранцузької *comparer*, де воно означало «порівнювати» вже у XII ст. Французьке *comparer* < лат. *comparāre* < *com-* («разом») + *par* («рівний») [4].

«Етимологічний словник латинської та інших італійських мов» подає *com-* як синонім до *con-*, *co-*; *cum* («готовий, повністю; з») < Plt. **kom* («разом, з») < PIE **kom* («з») [2, с. 128]. Щодо реконструкції етимона для другої частини *comparāre* – *par*, то наразі її результат не є достовірним (викликає багато дискусій), хоча у зазначеному вище словнику все ж таки наводять дані про його значення – «рівний, відповідний». *Comparāre* подається зі значенням «вирівнювати, відповідати / лічити, оцінювати», а вірогідні форми етимонів для *par* представлено у такому вигляді: Plt. **parVs?* < PIE **prH-V-* [2, с. 444].

Етимологію (нід.) дієслова *vergelijken* за даними «Етимологічного словника нідерландської мови» можна простежити за походженням його

складових, а саме *ver-* (*for-*, *far-*, *ver-*) + *gelijken*. Варіанти префіксу *ver-* (*for-*, *far-*, *ver-*) вживалися в давньонідерландській мові вже у X–XII ст. відповідно. У всіх трьох префіксах об'єднувалось значення їхніх PGm. форм **fra-*, **fur-*, **fer-* «подалі від», «до». Для PGm. **fra-* можна прослідкувати генетичну спорідненість з етимомом *pie* < **pro* («перед, уперед»), також PGm **fer-* < **per(i)* («про, до»), від якого походить лат. *per* («через, всюди») [3, V. IV, с. 481–482].

Gelijken використовувалось зі значення «вирівнювати, погоджуватися» у XIII ст. Його можна вважати похідним від давньонідерландського *gelicon* («народжувати; бути приємним», X ст.). У той самий час також у вжитку була лексема *gelijk* («рівний; аналогічно»), яка згодом модифікувалась в *gelic* («подібний», 1201–1240) і *geliic* («подібно», 1220–1240). У середньонідерландській зустрічається форма *geliken* («ставати рівним, порівнювати», XIII ст.), в якій перехрещуються значення двох давньогерманських (готських) дієслів – *galeikon* («вирівняти, погодитися») і *leikan* («народжувати»). Розкладення *gelijken* на *ge-* + *lijken*, уможливорює встановлення прагерманських етимонів: для префіксу *ge-* – це **ga-* / *gi-* (**ge-*), а для *lijken* – це PGm. **likjan* («бути достатнім, задовольняти» – через **lika* («форма» > *lijk* («з однаковою формою»)), відтак *gelijken* < PGm. **galeika-* («той, що має таку ж саму форму»; буквально «з відповідним тілом»). Префікс **ga-* / *ge-* / *gi-* мав тенденцію підкреслювати завершеність дії і може бути реконструйований до PIE **kom-* («з, близько» > лат. *cum* («з» – варіанти *con-*, *co-*)) [3, V. II, с. 215–216].

Таким чином, результати етимологічного аналізу двох когнітивних дієслів (англ.) *compare* і (нід.) *vergelijken* свідчать про наявність принаймні одного спільного формального елементу PIE **kom* («з») – для англійської це етимон від *com-*, для нідерландської – від *ge-*. Для решти складових аналізованих дієслів формальних відповідників не встановлено, але походження (англ.) *compare* від лат. *comparāre* («вирівнювати, відповідати / лічити, оцінювати») дозволяє зробити висновок щодо асоціації його значення

са́ме з порівнюванням із залученням кількісних і оцінних показників. Походження (нід.) *vergelijken* від PGm **fer-* і PGm. **galeika-* дає підстави дійти висновку про його інтерпретацію як порівнювання на основі сукупності фізичних показників.

Наведені результати потребують подальшої перевірки із залученням більшої кількості етимологічних джерел.

ЛІТЕРАТУРА

1. Логический словарь-справочник / [сост. Н. И. Кондаков]. – М. : Наука, 1975. – 717 с.
2. Etymological Dictionary of Latin and the Other Italic Languages / M. de Vaan. – Leiden-Boston : Brill, 2008. – Vol. 7. – 825 p. – (Leiden Indo-European Etymological Dictionary Series).
3. Etymologisch woordenboek van het Nederlands : in 4 v. [onder hoofdredactie van dr. Marlies Philippa, dr. Frans Debrabandere, prof. dr. Arend Quak, dr. Tanneke Schoonheim en dr. Nicoline van der Sijs]. – Amsterdam : Amsterdam University Press. 2005. – Vol. II : F–Ka. – 659 p., 2009. – Vol. IV : S–Z. – 687 p.
4. Online Etymology Dictionary [Electronic Resource]. – Mode of Access : www.etymonline.com/word/compare.

Митяй З.О., Митяй Б.І.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ФЕНОМЕН МОВЛЕННЕВОГО ВПЛИВУ В РАКУРСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Одним із напрямків сучасних лінгвістичних досліджень виступає когнітивна наукова парадигма, де особливої уваги заслуговують когнітивні процеси, які опосередковують спілкування. Саме завдяки цьому в структурі комунікативної лінгвістики з'являються перспективні напрямки, «метою яких є дослідження регуляторних механізмів і чинників впливу на свідомість людини, зокрема й у процесах мовної комунікації за допомогою засобів природної мови, що мають високу впливову й маніпулятивну потужність, а також шляхом тиражування ідеології тотальних і панівних дискурсів, їхніх схем, шаблонних думок, образів, метафор, оцінок тощо» [6, с. 195].

Об'єктом дослідження є феномен мовленнєвого впливу, що виявляється у різних комунікативних ситуаціях міжкультурної взаємодії. Предметом дослідження є визначення особливостей прояву національно-культурних характеристик мовленнєвого впливу у міжкультурній комунікації.

Мовознавчі розвідки сьогодення опікуються проблемами відбиття у мові системи етичних і естетичних цінностей, норм поведінки, вивчають когнітивні аспекти дискурсивної особистості, соціальні та психологічні детермінанти її мовленнєвої поведінки. В умовах глобального інформаційно-комунікативного простору міжкультурна комунікація створює нове підґрунтя для дослідження різних аспектів взаємодії мови, культури та особистості: лінгвокультурних відмінностей комунікантів, національної маркованості їхніх дискурсивних практик, регуляторних механізмів і чинників впливу на свідомість і поведінку засобами мови. У цьому світлі актуальним виявляється

дослідження феномену мовленнєвого впливу в ракурсі міжкультурної комунікації «як соціального явища, процесу спілкування людей, які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, зазвичай послуговуються різними ідіоетнічними мовами, відчувають лінгвокультурну «чужинність» партнера у спілкуванні, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач» [2, с. 13].

Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження є наявні в лінгвістиці концепції комунікативного та мовленнєвого впливу, теорії комунікативної взаємодії, ефективності й успішності мовного спілкування.

Формування прагматичних концепцій мовлення пояснює зацікавлення проблемами вивчення мовленнєвого впливу з боку психолінгвістики, теорії комунікації, риторики, соціолінгвістики, дискурсології. На межі століть відбувається поступовий перехід від звуженого розуміння мовленнєвого впливу «як лише соціально орієнтованого спілкування, яке передбачає зміну в соціально-психологічній чи соціальній структурі суспільства або стимуляцію прямих соціальних дій шляхом впливу на психіку членів даної соціальної групи або суспільства в цілому» [3, с. 256], до набуття ним глобального статусу і формування теорії впливу як міждисциплінарної галузі, складовою якої є теорія комунікативного впливу, а центральним поняттям комунікативний (мовленнєвий) вплив як мовленнєва дія адресанта, керована цільовою установкою мовного спілкування та дискурсивною практикою сфери спілкування, спрямована на зміну мислення, психоемоційних станів адресата, оцінки ним певного явища незалежно від типу комунікативної взаємодії. Наразі теорія мовленнєвого впливу прагне до отримання статусу окремої лінгвістичної дисципліни. Й. Стернін розуміє теорію мовленнєвого впливу як нову сучасну науку, предмет якої – ефективність спілкування [7, с. 4]. О. Леонт'єв, навпаки, звужує теорію мовленнєвого впливу до рівня лише соціально орієнтованого спілкування, яке передбачає зміну в соціально-психологічній чи соціальній структурі суспільства або стимуляцію прямих соціальних дій шляхом впливу на психіку членів певної соціальної групи або

суспільства в цілому. До засобів мовленнєвого впливу дослідник зараховує масову комунікацію, форми пропаганди із завданням соціально-психологічного впливу, рекламу тощо [3, с. 256-257].

Комунікативний вплив ми кваліфікуємо як мовленнєву дію адресанта, керовану цільовою установкою мовного спілкування, оцінки ним певного явища тощо незалежно від типу комунікативної взаємодії. Фактор ситуації реалізації мовленнєвого впливу є похідним від комунікативної ситуації і включає такі екстралінгвістичні аспекти: функціонально-комунікативна сфера, характер стосунків між суб'єктом і об'єктом впливу. У ситуації міжкультурної комунікації мовленнєвий вплив характеризується національною маркованістю. А фактори мовленнєвого впливу актуалізуючись в умовах міжкультурної взаємодії набувають національно-специфічних характеристик. Вихід на рівень когніції передбачає розуміння міжкатегорійних зв'язків і функцій мовних засобів, використовуваних для номінації схожих значень [4, с. 2]. Існує низка мовних засобів з семантикою впливу. Це лінгвістичні явища і лексичного, і граматичного, і стилістичного рівнів мови, що володіють сильним впливовим потенціалом і здатні висувати ті чи інші пов'язані з ним смисли у центр уваги.

Кожна людина є носієм національно-культурного менталітету і володіє когнітивною базою – певною мірою структурованою сукупністю необхідних знань та національно-детермінованих уявлень національно-лінгвокультурного суспільства. Проблеми, пов'язані з людськими цінностями, належать до найважливіших у будь-якій із наук, у центрі яких перебувають людина і суспільство, – наголошує З.О. Митяй, – оскільки цінності є інтегративним стрижнем як для окремо взятого індивіда, так і для малої або великої соціальної групи, культури, нації і людства загалом [1, с. 15]. Відмінність національних когнітивних баз, до яких у процесі здійснення мовленнєвого впливу апелюють суб'єкт і об'єкт впливу як представники різних національно-лінгвокультурних спільнот відбивається і на факторі повідомлення. Коли суб'єкт і об'єкт впливу є представниками

різних культур здійснення мовленнєвого впливу вимагає знання та врахування ними національного комунікативного стилю і об'єднує в собі національно-специфічні аспекти факторів мовленнєвого впливу. Це допомагає при побудові власне повідомлення та виборі мовних засобів впливу, при інтерпретації реакцій і змістів об'єкта впливу, сприяє організації та регулюванню міжкультурної взаємодії, забезпечуючи ефективність мовленнєвого впливу.

Отже, міжкультурний аспект мовленнєвого впливу виявляється у ситуаціях міжкультурної комунікації і базується на національно-специфічних ознаках факторів мовленнєвого впливу. Ефективне здійснення мовленнєвого впливу в ситуаціях міжкультурної комунікації передбачає застосування національно маркованих засобів і прийомів впливу, та вимагає врахування особливостей індивідуальної та національної ментальності, етнокультурної специфіки невербальних засобів, знання національного комунікативного стилю. Дослідження міжкультурного аспекту мовленнєвого впливу має широкі перспективи в інституційних та неінституційних дискурсах, де суб'єкт і об'єкт впливу є представниками різних лінгвокультур.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьєва Л.В., Глинська Л.Ф., Митяй З.О. Місце ціннісних орієнтацій в утвердженні життєвих пріоритетів студентської молоді / Л.В. Афанасьєва, Л.Ф. Глинська, З.О. Митяй // Постметодика. – Полтава, 2002. – № 7-8 (45-46). – С. 15-19.
2. Бацевич Ф.С. Теорія міжкультурної комунікації: сутність, презентативна одиниця, специфіка термінології / Ф.С. Бацевич // Культура народів Причорномор'я. – Симферополь, 2008. – № 137. – Т. 1. – С. 11–14
3. Леонтьев А.А. Основы психолінгвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
4. Митяй З.О. Проблема взаємодії мов, культур і особистостей в умовах міжкультурної комунікації / Матеріали Всеукраїнській науково-

практичній конференції «Формування стратегій міжкультурної комунікації особистості учня в онтогенезі: від методики до методології» 27-28 вересня 2018 рік. – С. 2.

5. Леонтьев А.А. Основы психолінгвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.

6. Селіванова О. Проблема комунікативного впливу в сучасному мовознавстві / О. Селіванова // Мовознавчий вісник: Зб. наук. пр. / МОН України. Черкаський нац. ун-т імені Богдана Хмельницького; Відп. ред. Г. І. Мартинова. – Черкаси, 2010. Вип. 11. – С. 195-199.

7. Стернин И.А. Основы речевого воздействия. Учебное издание. – Воронеж: «Истоки», 2012. – 178 с.

Поправко О. В.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

РОЗМАЇТТЯ МОВИ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР: СВЯТО ЯК МІЖКУЛЬТУРНА ІНТЕРАКЦІЯ

Початок третього тисячоліття супроводжується глобальною трансформацією світової спільноти. Сьогодні беззаперечним є той факт, що людство рухається до зміцнення взаємозв'язків і взаємозалежності несхожих культур. Навряд чи знайдуться спільноти, які б не зазнали на собі впливу інших культур. Свідченням цього є збільшення практик культурних обмінів. Цей процес активно набирає обертів – вже не можливо уявити собі сучасний світ без міжкультурного спілкування. Така ситуація актуалізує питання пошуку шляхів ефективної міжкультурної взаємодії.

Одним із способів міжкультурної взаємодії виступає свято як символічна форма культури. Щоб розкрити його потенціал як міжкультурної інтеракції, використаємо культурно-семіотичний підхід.

Культурна семіотика – універсальна міждисциплінарна стратегія, яка вивчає та аналізує знакові засоби культури, а також розглядає всі культурні феномени як тексти. З позицій такого підходу, культура розглядається як взаємодія текстів різного рівня складності. В. Гриценко підкреслює, що текст в широкому сенсі – це окремий предмет (частина предмету) культури, що розглядається як знак або впорядковане число предметів (знаків), об'єднаних єдиним задумом комуніканта і в силу цього володіє глибинним сенсом. Текст не відображає безпосередньо дійсність, а є повідомленням про те, як ця дійсність відбилась у свідомості мовця [2, с. 137]. Отже, свято – це певний текст культури. Такий підхід дозволяє виявити його сутнісні характеристики в плані актуалізації в ньому внутрішньотекстового діалогу культур.

Текст свята має власні атрибутивні ознаки, функціональне навантаження, структурно-ієрархічний статус в загальній системі культури, існує в її «універсальному зовнішньому знаковому контексті» [2, с. 151], відкрито взаємодіє з іншими формами семіосфери. При цьому сума контекстів, в яких текст набуває осмисленості і які певним чином інкорпоровані в ньому, може розглядатись як пам'ять цього тексту. Завдяки наявності такого роду пам'яті, свято має здатність накопичувати інформацію, надавати їй нового змісту і транслювати її. Крім того, текст свята в своїй синхронності може спиратися на пам'ять різної часової глибини, що робить його неоднорідно зашифрованим [4, с. 143].

Філософсько-культурологічний аналіз свята як тексту передбачає визначення його меж. Специфіка людської свідомості обумовлює необхідність визначення межі між спеціальним знаковим світом та повсякденним. Особливістю святкової культури і, відповідно, свята як її символічної форми є здатність порушувати цю межу у разі експансії життя в мистецтво, тобто за активної участі глядача, яка полягає в подоланні

художнього простору, «входження» в текст твору з метою його зміни, наповнення новими смислами. Ю. Лотман з цього приводу зазначає, що «кожен простір має відповідних мешканців, і, переходячи з одного простору в інший, людина ніби втрачає повну ідентичність самій собі, уподібнюючись цьому іншому простору. Залишаючись собою, вона стає іншою» [3, с. 142].

Проблеми кордонів тексту торкається й В. Розумний, який в своїх дослідженнях мистецтва і гри оперує таким поняттям, як «мистецький витвір», який виступає продуктом вільної уяви людини, ідеальної дії, яка прагне вирватись за межі необхідного і закономірного, грою всіх своїх душевних сил і здібностей подолати його земне тяжіння. Особливої актуальності тут набуває, на думку В. Розумного, процес переходу від світу реального до світу, зображеного в художньому витворі. У зв'язку з цим він зазначає, що будь-який «мистецький витвір» має свою особливу емоційну систему координат, систему цінностей, позначений простір і час, чіткі норми поведінки в його межах. Це особливий світ, по відношенню до якого ми займаємо, на початковій стадії сприйняття, зовнішню позицію. А можливість розпізнавати внутрішній глибинний сенс, тобто зрозуміти мистецький витвір можливо лише шляхом вживання, співпереживання, прийняття його норм. Виходячи з цього, свято можна тлумачити як цілісний «мистецький витвір», який має власні визначені межі, оскільки йому властиві всі виділені В. Розумним ознаки.

В культурі Постмодерну, характерною рисою якого є плюралізм, відбувається інтегративна взаємодія різних культур, переосмислення в новому ключі сформованих культурних цінностей, поява новаторських прийомів в художній творчості, заснованих на використанні різних стилів, жанрів, форм. В такій ситуації сучасний текст тлумачиться як інтер-текст, базовими компонентами якого виступають запозичення, цитати, наслідування і ремінісценції до інших текстів [2, с. 141]. Інтер-текст, що є складовою частиною тексту культури, контактує з безліччю текстів, і тому характеризується «заплутаністю кордонів і меж», множинністю смислів,

обумовленою не двозначністю елементів його змісту, а просторовою багатолінійністю означень, з яких він зітканий [1, с. 416].

Здійснений філософсько-культурологічний аналіз дає підстави розглядати сучасне свято як інтер-текст, якому властиві такі ознаки:

- образна складова свята будується за принципом запозичення образів з культурних традицій різних народів;
- текст свята включає безліч цитат з різних текстів не лише в межах культури, в якій воно функціонує, але й текстів інших культур;
- характерною рисою текстового простору свята є відмова від лінеарності, коли відбувається гра смислів і значень, «оскільки кожна цитата є не обов'язково прямим підтвердженням, а часто переходить до альтернативних сенсів» [2, с. 142]. Тобто, можна сказати, що внутрішньотекстовою діалог культур утворює в межах свята своєрідну «семантичну гру» [3, с. 61] і сприяє створенню нових смислів.

Свято – це текст, в який включені структурні компоненти вербального, образотворчого, тілесно-пластичного, архітектурно-просторового і предметно-речового змісту. Кожен з цих компонентів має індивідуальну мову, особливу систему виразних засобів.

Сукупність виразних мовних засобів свята утворює його гетерогенний мовний простір. На думку Ю. Лотмана, культура в принципі сама по собі є поліглотичною, і тексти її завжди реалізуються в просторі як мінімум двох семіотичних систем [4, с. 143]. У результаті перетину в текстовому просторі свята різних мов передається сенс зашифрований за допомогою різноманітних знаків і кодів. У тексті свята будь-який знак є «носієм сенсу і підставою його спадкового значення, результатом, адресою і приводом спілкування» [5, с. 29].

Свято як смислова загальність, що виражається знаково-символічно, має багато пластів і, одночасно є чітко структурованим, має власну мову (знаково-символічні форми вираження, насамперед, обрядово-ритуальні), визначений зміст (сміслові наповнення, ідею, які мають міфологічні витoki та

сакральні конотації), навіть власний сюжет і фабулу. Це дозволяє розглядати свято як текст культури, у якому за допомогою різних знаково-символічних засобів узагальнюється соціально значущий досвід, зберігається та передається соціально й культурно значуща інформація, відбувається символізація та трансляція культурних смислів.

Знаково-семіотичні засоби структурування свята як тексту культури представлено як цілісну систему, кожен елемент якої виконує власні функції. Глибинний і первинний знаково-символічний пласт свята як тексту культури утворюють міф (міфологізація) та ритуал (канонізація). Міф (міфологізація) символічно визначає зміст «тексту» свята й наповнює його сакральними смислами. Ритуал (канонізація) є його внутрішньою формою організації. Канонами «пронизана» вся святкова культура; вони скріплюють її національні цінності й визначають її «обличчя». Канонізація – природний і необхідний процес, що підтримує існування національної культури й зміцнює її стійкість. Із цього пласту «виростають» інші знаково-семіотичні засоби, які конституують свято як особливий текст культури й підтримують його ілюзорність як особливої символічної реальності, створюючи для цього необхідні передумови, причому не тільки когнітивно-інформаційні, а й емоційні та естетичні. Святкові одяг (маска, костюм ряджених, урочисте вбрання) та бенкет є своєрідною «мовою», «словами» вираження змісту, гра – формою його існування як особливого ідеального світу і системоутворюючим засобом структурування свята як тексту культури. З ігрової форми народжується святкова свобода, яка стає не менш важливим засобом реалізації задуму свята, ніж ритуал.

З ігровою формою організації свята пов'язана його видовищна складова, яка надає йому виразності, яскравості, емоційно-естетичної та ідейно-емоційної переконливості й впливовості, підкреслює його експресивно-динамічну форму, а також організує як дійство, як виставу, насамперед священну виставу.

Безпосередньо видовищними знаково-семіотичними засобами структурування свята як тексту культури є танці, спів, музика, ігри, розваги, спеціальні драматургічні форми організації святкових дійств. Усі вони були невід'ємними складовими святкових ритуалів, починаючи з найдавніших часів і не втратили свого значення на всіх подальших етапах існування та розвитку традиційних культур. Саме організація свята як священної вистави надавало йому самостійного символічно-онтологічного статусу в культурі й підсилювало його людино-культуро-соціотворчий потенціал, одночасно виступаючи важливим засобом його реалізації.

Знаками-сигналами, що беруть участь у структуруванні свята як тексту культури є радість (зворотним боком якої є смуток), сміх і відчуття свободи, які в сукупності утворюють особливу святкову атмосферу. Їх атрибутивність для святкового тексту зумовлена його ігровою формою організації.

У всіх знаках-сигналах свята виявлена пульсація аполонічного та діонісичного начал, яка в цілому є для нього наскрізною, оскільки воно є внутрішньо антиномічним внаслідок протиставленості будням і в якості «ідеального» світу, і в якості світу «навиворіт», простору «непокори», символічного місця, де долаються всі заборони, обмеження та норми буденного життя, навіть закосніла визначеність власної особистості.

Визначальне значення у структуруванні святкового тексту, навіть для його існування як знаково-символічної визначеності, мають головна ідея та сакральний смисл, які можуть бути збережені та символічно виражені тільки завдяки сукупності розглянутих вище знакових засобів – міфу, ритуалу, святкового одягу, бенкету, радості, сміху, святкової свободи, а також святкової гри та видовищності.

Таким чином, проаналізувавши специфічні особливості знаково-семіотичної організації свята як тексту культури, за допомогою яких дійсність відображається в символічній формі, можемо зробити висновок, що свято, будучи внутрішньо діалогічним за своєю сутністю, взаємодіє з іншими

текстами культури, а тому виступає дієвим механізмом міжкультурної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика // Поэтика; Пер. с фр.; Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. – М.: Прогресс, 1989. – 616 с.
2. Гриценко В. П. Культурсемиотика: Опыт систематического изложения. – Краснодар: КГУКИ, 1999. – 372 с.
3. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 464 с.
4. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике и типологии культуры // Избранные статьи: В 3-х т. – Таллин: Александра, 1992. – 480 с.
5. Петров М. К. Язык, знак, культура. – М.: Наука, 1991. – 328 с.

Приходченко О.О.

Запорізький

національний університет

ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ ТА АКСІОЛОГІЧНИЙ СТАТУС КОНЦЕПТІВ “ЖИТТЯ” – “СМЕРТЬ” В ГОТИЧНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Специфіка лінгвокультурного концепту полягає в його можливості відображати оцінні результати мисленнєвої діяльності людини. Цінності вважаються своєрідними лінгвокультурологічними категоріями, оскільки формують підвалини ціннісно-сміслового простору мови [2, с. 179-188].

У лінгвокультурологічних розвідках їх розподіляють на такі види:

- 1) вітальні: *здоров'я, життя, природне середовище тощо;*
- 2) соціальні: *статус, професія, сім'я, соціальний стан тощо;*
- 3) моральні: *добро, честь, любов, порядність тощо;*

4) політичні: *громадянська свобода, мир тощо*;

5) релігійні: *Бог, віра, порятунок тощо*;

б) естетичні: *ідеал, краса, гармонія, стиль тощо* [1, с. 7-8].

Окрім такої класифікації релевантним, на нашу думку, є поділ ціннісних характеристик лінгвокультурного концепту за позитивним або негативним ставленням до феномену, що досліджується. Це повною мірою стосується концептів ЖИТТЯ й СМЕРТЬ, які є невід’ємними фактами існування людини:

- загально нормативна (меліоративна, пейоративна) оцінка:
 - ‘добре’ vs ‘погане’ – “*good life*” vs “*foolish death*”;
 - ‘бажаний’ vs ‘неминучий’ – “*Life is all I want*” vs “*Death is inevitable*”;
 - ‘довгий’ vs ‘короткий’ – “*A mundane reason, surely, for granting me a life which will last until the end of the world*” vs “*you'll have a very short, awful life*”;
- естетична оцінка:
 - ‘краса’ vs ‘потворність’ – “*death in all its beauty*” vs “*monstrous death*”;
 - ‘гарний’ vs ‘страхітливий’ – “*life <...> that was pleasant but not remarkable...*” vs “*They'll turn your life into a nightmare*”;
- нормативно-раціоналістична оцінка:
 - ‘схвалення, винагорода’ vs ‘засудження, покарання’ – “*life is bonus*” vs “*painful death*”;
 - ‘значуще’ vs ‘незначуще’ – “*All you can do is make your life have meaning*” vs “*After all, our life was meaningless here*”;
 - ‘важливе’ vs ‘неважливе’ – “*This brilliantly lighted world where the value of human life was greater than it had ever been before*” vs “*So you don't care about life and you don't want souls*”;
- емотивна оцінка:

– ‘приємний’ vs ‘неприємний’ – “*life of splendor*” vs “*You can come very near to a painful death ...*”;

Концепти ЖИТТЯ й СМЕРТЬ, що усвідомлюються як визначальні в готичній картині світу, одночасно кваліфікуються як:

•ЦІННОСТІ – “*life, which is so precious*”; “*the value of human life*”; “*deaths I have caused ... which are both exquisite and good*” та

•АНТИЦІННОСТІ – “*life was meaningless*”; “*the inertia and the hopelessness of our life here*”.

Готичний роман являє собою “оксиморон “старий новий” (“Old New”) і показує зіткнення між **минулим** та **теперішнім**, **стародавнім** та **сучасним**, **реальним** і **надприродним**” [3, с. 25]. Саме тому в ньому міститься в велика кількість антиномій, які сприяють актуалізації стереотипів готичної лінгвокультури, світоглядними домінантами якої виявляються опозиції життя – смерті та людина – вампір. Вони, в свою чергу, реалізується за допомогою таких основних протиставлень цінностей та антицінностей: порядок – хаос, релігія – атеїзм, реальність – надприродність, сучасність – минуле, взаємодія – підкорення, сім’я – самотність, мрія – кошмар.

Оскільки поява готичного роману стала протестом проти порядку, заведеного у часи Середньовіччя, та символом варварства та безладу, то протиставлення ‘**порядок – хаос**’ відіграє важливу роль у розумінні готичної лінгвокультури.

Життя, всі події та вчинки, зазвичай, чітко впорядковані, оскільки графік кожного дня повторюється: “*There was a certain method in the Count's inquiries, so I shall try to put them down in sequence*”. Смерть, в свою чергу, представляє собою певний хаос, незрозумілу послідовність подій, яку неможливо пояснити та збагнути: “*I want blood and death and beautiful chaos*”.

Події, описані у готичних романах розглядалися як поєднання “примітивної, забобонної, корумпованої та деспотичної Британської католицької церкви <...> та традиційних асоціації з денним світлом, що

випромінює розум, притаманних Просвітництву” [3, с. 25]. Так, протилежність ‘**релігія – атеїзм**’ набула своєї значущості для готичних романів і їх головними героями стали Каїн, Люцифер: “*When God cast out **Lucifer** and his angels from heaven, as punishment for their sins, we were cursed to live our immortal lives on Earth, where we became **vampires**, dependent on human blood to survive*” та багато інших істот, які мають відношення до церкви: “*It depicted **Christ** performing his most powerful miracle. Raising **Lazarus** from the dead*”, а церковні забобони стали ключовими у розумінні надприродних істот [**Dracula, Salem’s Lot, Guilty pleasures**]:

- “*in the goddess’s hands were **crosses of gleaming silver** <...> These [crosses] will **protect** them. They must wear the cross always—day and night—birth to death*” – так, хрестики зі срібла захищають людей від вампірів;

- “*It pleases me that the UnDead, Miss Lucy, shall not leave tonight <...> I shall fix some things she like not, **garlic** and a **crucifix**, and so seal up the door of the tomb*” – вампіри не переносять часник та будь-які освячені речі та реліквії;

- “*The blessing of **Christ’s blood** allows the Sanguinists many boons. Like walking under the sun. It also allows us to **partake** of all that is **holy** and **sacred**. Though, like the sun, such holiness **still burns our flesh***” – освячена Христом кров, яку п’ють сангвіністи, приносить їм біль, який вказує на їх істинну суть.

Поєднання **реальності** буття, з його проблемами, переживаннями, пригодами та негараздами, та **надприродних, вигаданих** істот та явищ трактується вченими як “протест проти буржуазної раціональності” [3, с. 10]:

- люди існують у реальному світі, який легко пояснити та зрозуміти: “... *someone else’s life, not her **boring real life** at all*”,

- а вампіри, натомість, є представниками світу надприродного, незрозумілого: “*Of course I hadn’t expected them to believe I was a **real vampire**. But to have read of a **fictional vampire** with a name as unusual as mine?*”.

Зв'язок між **минулим** та **сучасністю** відіграє визначну роль у формуванні розуміння готичної лінгвокультури, оскільки саме завдяки йому вибудовується хронотоп готичного роману. Вампіри існували у минулому і існують у сьогоденні: “*in the 1780s when I was a young mortal man. It's not bad now*”, та виступають ланкою зв'язку між двома світами, у той час, як людина може існувати лише у теперішньому часі, а про минуле лише здогадуватись: “*He must, indeed, have been that Voivode Dracula who won his name against the Turk, <...> then was he no common man... and in one manuscript this very Dracula is spoken of as `wampyr`*”, “*... some events in the year 1477 – yes, my friends, the year after Vlad Dracula was killed in battle in Wallachia*”

Спираючись на протилежність ‘людина – вампір’, як на основу готичних романів, можна припустити, що існують певні зв'язки, які характеризують взаємодію цих персонажів.

Так, зокрема, людина представлена як тендітна істота, яка може **співпрацювати** з іншими людьми (“*But she [Erin] and her students had a lot of work to finish before then*”), але **підкорюється** вампіру (“*He [Dracula] brought me here to look after his — diabolical library. I have resisted in every way I could think of <...> I fought him, but he has almost made me – like him*”).

В свою чергу, вампір може розглядати людину як помічника: “*Cynthia had never planned on being the investigator of choice for the west coast vampire community*” з одного боку, і як джерело життя – з іншого: “*Lestat drained me to the point of death to make me a vampire*”.

Однією з головних цінностей для людини є **сім'я**, яку потрібно захищати (“*He would get back, back to his true home, back to his family, and his life*”) і **любов**, яку потрібно оберігати (“*And he loved his brother very much*”).

Люди живуть у великих містах, спілкуються з іншими людьми (“*It was like the essence of life in New Orleans*”), а вампіри, здебільшого, характеризуються **самотністю** (“*You survive sitting alone in the dark in this little house?*”), вони живуть у великих старих замках (“*that the driver was in the act of pulling up the horses in the courtyard of a vast ruined castle, from*

whose tall black windows came no ray of light, and whose broken battlements”) і контактують з людьми лише для того, щоб випити їх кров для продовження свого життя (*“I [Lestat] started to think incessantly of **drinking human blood**”*).

Вічне життя багатьом видається **мрією**, найкращим подарунком долі (*“**granting me a life which will last until the end of the world**”*), у той час, як для інших – це прокляття, **кошмар**, який неможливо припинити (*“and in my new life of **nightly killing**”*).

Отже, система цінностей та антицінностей, що є релевантними для готичної картини світу, виражається за допомогою загально нормативної, естетичної, нормативно-раціоналістичної та емотивної оцінки та корелює із такими домінантами, притаманними готичному світогляду як ‘порядок – хаос’, ‘віра в Бога – атеїзм’, ‘реальність – надприродність’, ‘сучасне – минуле’, ‘взаємодія – підкорення’, ‘сім’я – самотність’, ‘мрія – кошмар’.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф. Проблемы вербализации концепта: Теоретическое исследование. / Н. Ф. Алефиренко. – Волгоград: Перемена, 2003. – 95 с.
2. Чернищенко І. А. Ключові цінності британської картини світу та їх вербалізація у суспільно-політичному дискурсі. / І. А. Чернищенко // Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство): у 4 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – Вип. 81 (3). – С. 179-188.
3. Devison C. History of the Gothic. Gothic literature 1764 – 1824. / C. Devison. – Cardiff: University of Wales Press, 2009. – 368 p.

Приходько Г. І.
Запорізький
національний університет

ФОРМУВАННЯ КОНЦЕПТОСФЕРИ ОЦІННОСТІ В МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Розвідки і опис мовної картини світу є одним з магістральних напрямів сучасної лінгвістики. До найважливіших характеристик мовної картини світу відносять притаманний їй “суб'єктивізм” у віддзеркаленні позамовної дійсності

На відміну від наукової мовна картина світу “включає не лише відображені об'єкти, але і позицію суб'єкта, що відбиває, його ставлення до цих об'єктів, причому позиція суб'єкта – така ж реальність, як і самі об'єкти. Система соціально-типових позицій, стосунків, оцінок знаходить знакове відбиття в системі національної мови і бере участь в конструюванні мовної картини світу” [8, с. 67].

У сучасній лінгвістиці продуктивні дослідження проводяться в аспектах антропоцентризму і функціоналізму. Проблемам “мовної особистості” [7], питанням прагматики і найбільш відповідного вираження різних смислів присвячено немало досліджень. У цій низці оцінка займає визначне місце. Оцінна інтерпретація онтологічних категорій, безсумнівно, відводить оцінці статус універсальної категорії, що пронизує всі сфери людського буття. Об'єктом оцінки можуть бути якості, вчинки, різні стани людей, властивості предметів, процеси і ситуації тощо. Семантика оцінки була предметом дослідження і аналізу багатьох дослідників [2; 4; 5].

Оцінка, будучи універсальною категорією, знаходить вираження в різних мовах, але способи втілення оцінних значень різні. Оцінка, очевидно, є антропоцентричною категорією, зважаючи на її сутність бути вираженою

лише людиною. Тому вивчення оцінки тісно пов'язане з властивістю людини здійснювати раціональну (інтелектуальну) і емоціональну діяльність.

Виникнення двох напрямків вивчення оцінки, а саме емотивізму і натуралізму, відбиває саме ці дві людські сторони ставлення до дійсності. Дискусія про первинність або вторинність емоціональної або раціональної сторони оцінки привела до здолання протиріч і до розуміння оцінки, як фактору об'єднання суб'єктивних і об'єктивних смислів. У емоціональній оцінці міститься елемент інтелектуальної так само, як в інтелектуальній є елемент емоціональної, тому що “в мові немає двох чітко відмежованих одна від одної систем: системи логічних і системи афектних значень. Їх поділ – це всього лише необхідна абстракція... Вона не більш штучна, ніж відмінність між раціоналістичними і емоціональними актами мислення, які насправді окремо не існують” [3, с. 23].

З філософської точки зору оцінка – це ставлення до соціальних явищ, людської діяльності, поведінки, встановлення їх значущості, відповідності певним нормам і принципам моралі (схвалення і осуд, згода або критика і тощо). Вона визначається соціальною позицією, світоглядом, рівнем культури, інтелектуальним і етичним розвитком індивіда.

Лінгвістичний аспект категорії оцінки складає сукупність засобів і способів її вираження – фонетичних, морфологічних, синтаксичних, лексичних тощо, таких, що відображають елементи оцінної ситуації. Оцінна ситуація – явище дуже складне. Дослідники виділяють в ній типові компоненти суб'єкт оцінки, об'єкт оцінки і оцінний предикат [4, с. 12], що відповідає компонентам оцінки в логічному уявленні (пор. суб'єкт, об'єкт і основа оцінки [5]). Однак, оцінна структура набагато складніша, вона складається з багатьох компонентів, що відбивають її складну будову. Оцінне висловлювання може включати і ряд факультативних елементів, таких як мотивування, класифікатори, різні засоби інтенсифікації і деінтенсифікації, суб'єкт “користі”. Дійсність оцінюється за якістю або кількістю. У першому випадку оцінка здійснюється за шкалою “добре – байдуже (нульова оцінка) –

погано”, в другому – за ознакою “більше норми/менше норми”. Оцінка виражається мовцем у формі думки про цінність ознаки. Таким чином, думка, виражена мовцем, суб'єктивна, вона може варіюватися від “+” до “-” залежно від інтенції мовця. І тоді, як справедливо відзначає В. М. Телія, “практично всі оцінки відносні, оскільки вони залежать від емпатії, а тому більшість оцінних значень амбівалентні: вони змінюють свій “+” на “-” залежно від ціннісної орієнтації мовця” [10, с. 110]. Специфіка оцінної номінації полягає в тому, що використовуючи її, “мовець виражає не тільки певний інтелектуальний зміст, але і закріплене в мовній практиці оцінне ставлення до мовної одиниці і через неї до ситуації, що позначається” [9, с. 44-45].

Оцінці підлягає все, що доступно людині. Набагато частіше, однак, оцінне ставлення має пряме відношення до людини, до її фізичних і психічних властивостей. Саме ця сфера кваліфікації є і найбільш дослідженою в психологічному, прагматичному, комунікативному, стилістичному та інших аспектах. Актуальним є вивчення оцінних можливостей мови в її взаємодії з національною культурою. Національна специфіка кваліфікативних структур розкривається більш рельєфно при розгляді даного феномену в різних мовах і культурах.

Загально визнаним є факт існування загальної оцінки і приватних оцінок. У значенні загальної оцінки не міститься вказівка на яку-небудь конкретну ознаку, вона позначає тільки оцінку. Серед прикметників, наприклад, такими, насамперед, є прикметники *гарний/поганий*. Не потребують мотивації виразу оцінки також такі прикметники, як *чудовий, дивовижний, чудовий, чарівний, огидний* тощо. При виразі приватної оцінки міститься вказівка і на конкретну ознаку і вказівка на оцінку. Аналіз оцінки в лінгвокультурологічному аспекті припускає виявлення типів символічних і стереотипних оцінок в різних картинах світу і способів їх мовного вираження.

“Слово-символ – це свого роду “банк даних”, який можна уявити собі у вигляді спіралі, тобто кіл, які ніби заховані один в одному і трансформуються один в другий. Це семантична спіраль символу, яка включає широкий спектр значень, починаючи від імпліцитних (прихованих, потенційних), тобто ніяк не виражених в лексемі, але які є невід’ємною його частиною, і закінчуючи шкалою семантичних субститутів, тобто запрограмованою заміною одного значення іншим [8, с. 97-98].

Поняття концептосфери, що активно увійшло до наукового ужитку, так визначається Д. С. Ліхачовим: “В сукупності потенції, відбиті в словарному запасі окремої людини, як і всієї мови загалом, ми можемо назвати концептосферами” [7, с. 284]. Очевидно, концептосферу мови утворюють безліч концептосфер, що вбирають в себе систему концептів. Поняття концепту є все ще дискусійним, але очевидно, що концепт реалізується в словесному знаку і в мові загалом. Концепт має складну структуру, що базується не лише на мовній і мовленнєвій семантиці мовної одиниці, але й проникає глибоко в письмову, матеріальну і духовну культуру етносу.

Концептосфера оцінності займає значну територію в мові й культурі народу. Особливо різноманітними є оцінні позначення якостей людини, що відповідає загальній природі прагматичного аспекту мови. Людському спілкуванню більш притаманним є ставлення до ознак людини, аніж предметів. Як вважає Ю. Д. Апресян, в цій семантичній сфері мова виявляється “неправдоподібно марнотратною” [1, с. 312]. Антропоцентризм категорії оцінки передбачає дослідження, що виходить далеко за обмежений обсяг цієї статті. Тому предметом аналізу буде тільки оцінка людини.

Загальна оцінка людини, позитивна і негативна, в ментальному світі виражається в основному позитивною і негативною лексикою (іменниками і прикметниками). До її складу входять також слова, що відносяться до загальноживаної і книжкової лексики. При переносно-метафоричному вживанні вони набувають пейоративної експресії. Не менш численну групу

складають зооморфізми і опредмечені назви, які функціонують в переносно-метафоричному значенні.

У основі оцінки може лежати якийсь зразок, ідеал, стандарт, що є універсальним для багатьох культур і веде свій початок з давніх часів. У людській культурі одним з таких концептів із символічним значенням є зірка. Зірка – це присутність божества; верховна сила; вічне; невмируще; вище досягнення; янгол-веститель Бога; надія. Зірка з різним числом променів зустрічається в багатьох культурах і має різне символічне значення, що майже завжди є позитивним.

Характеристика людини за ступенем значущості в соціальній ієрархії представляється стандартними в кожному мовному колективі оцінками, які співпадають і розходяться за своєю образністю. Використання образних засобів в оцінних моделях є неодмінною властивістю даних мовних засобів. Утім, не всі мовні засоби володіють прозорою семантикою, іноді доводиться виконати складні етимологічні дослідження для пояснення деяких виразів.

Отже, оцінка різних якостей людини відіграє важливу роль у формуванні ціннісної картини світу, оскільки розгляд процесів оцінної категоризації і концептуалізації розкриває активну роль людини у сприйнятті та обробці інформації. Перспективним видається дослідження специфіки процесів формування оцінних категорій, особливостей їх організації і мовної репрезентації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика: Синонимические средства языка. / Ю. Д. Апресян. – М.: Наука, 1974. – 367 с.
2. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. / Н. Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1988. – 341 с.
3. Балли Ш. *Язык и жизнь*. / Ш. Балли. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 232 с.

4. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. / Е. М. Вольф. – М.: Едиториал УРСС, 2009. – 280 с.
5. Ивин А. А. Логика: Учебник. / А. А. Ивин. – М.: Гардарики, 1999. – 352 с.
6. Караулов Ю. Н., Коробова М. М. Индивидуальный ассоциативный словарь. / Ю. Н. Караулов, М. М. Коробова. // Вопр. языкознания. – 1993. – № 5. – С. 5-15.
7. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка. / Д. С. Лихачев. // Изв. АН. Серия лит-ры и яз. – Т. 52. – № 1. – 1993. – С. 3-9.
8. Маслова В. А. Лингвокультурология. / В. А. Маслова. – Москва: Academia, 2001. – 208 с.
9. Телия В. Н. Механизмы экспрессивной окраски языковых единиц. / В. Н. Телия. // Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности / Отв. ред. В. Н. Телия. – М.: Наука, 1991. – С. 36-66.
10. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. / В. Н. Телия. – Москва: Школа “Языки русской культуры”, 1996. – 228 с.

Супрун О.М.

Таврійський державний

агротехнологічний університет

РОЛЬ АУДІОВАННЯ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

На сучасному етапі розвитку суспільства відбуваються докорінні зміни в усіх сферах людської діяльності. Кордони стираються, міжнародні контакти нашої держави розширюються, і це веде за собою неминучі зміни в політичному, економічному та соціальному житті. Невпинні трансформаційні

процеси в суспільстві внаслідок глобалізації вимагають побудови багаторівневих контактів та застосування різноманітних способів спілкування для підвищення професійної мобільності фахівців.

Тісна співпраця з представниками іншомовних держав вже не є дивиною, скоріше вона постає як необхідність для покращення іміджу України серед інших країн світу. Цьому сприяє також популяризація міжнародних подорожей та міграція студентів між вузами, що відкриває нові можливості для більш якісної підготовки фахівців у різних сферах.

Разом з цим постають нові вимоги до вищої освіти щодо спроможності майбутніх спеціалістів, зокрема в сфері економіки, до якісної міжкультурної комунікації, адже наша держава перебуває на етапі становлення, а отже потребує швидкого й ефективного вирішення економічних проблем.

Головною метою будь-якої системи освіти, вищої освіти зокрема, є розвиток особистості, вона є засобом психічного і в цілому особистісного розвитку студентів. Стосовно ж предмета “Іноземна мова” комунікативно орієнтоване навчання посідає провідне місце в зарубіжній та вітчизняній методиці, оскільки більшість його положень зумовлюють розвиток особистості. Серед них положення про індивідуалізацію навчання, особистісний зміст навчального спілкування, забезпечення морального, емоційного та інтелектуального розвитку, особистісну автономію, розвиток міжособистісних взаємин, формування образу “себе” як носія національної культури.

Це означає, що в основі комунікативно орієнтованого навчання лежить гуманістичний підхід, завдяки якому створюються умови для активного і вільного розвитку в процесі навчання іноземної мови [1; с. 214].

Розвиток індивіда слід розуміти не тільки як розширення кругозору (освітній аспект), як розвиток інтелекту (пам’яті, мислення, уваги, уяви) та інтелектуальних операцій (аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації, абстракції, конкретизації, вибору, комбінування, прийняття рішення). Це й розвиток спрямованості ціннісних орієнтацій, самосвідомості, самооцінки,

взаємодії особистості з соціальним середовищем тощо [2; с. 119], тобто “соціалізація індивіда”, яка в природних умовах має місце у загальному контексті його життєвого досвіду.

На сучасному етапі розвитку методичної науки аудіювання розглядається як фундаментальне вміння, оволодіння яким є важливою умовою оволодіння іноземною мовою в цілому. Крім того, навички аудіювання є складовою повноцінної міжнаціональної комунікації. Згідно з положеннями комунікативно орієнтованого навчання, методика навчання аудіювання повинна враховувати специфіку усної комунікації і має бути спрямована на розвиток психофізіологічних механізмів цього виду мовленнєвої діяльності.

Розуміння основного змісту почутого базується на вміннях вибирати потрібну інформацію, узагальнювати і зіставляти її з власним досвідом, виділяти головну думку, ідею, оцінювати її корисність та вірогідність, прогнозувати розвиток сюжету тощо, які цілком особисті та змінюються в процесі розвитку.

Отже, в розробці методів розвитку навичок аудіювання слід брати до уваги, що аудіювання мусить стимулювати мовленнєву та розумову діяльність студентів, а також зумовлювати їх дослідницькі дії, в яких формується їх готовність до мовленнєво-мисленнєвої діяльності, що веде до різнобічного розвитку особистості.

В сучасній системі освіти перед методистами постає актуальна проблема формуванню навичок аудіювання у студентів немовних спеціальностей для ефективної крос-культурної комунікації в їхній подальшій професійній діяльності. І все ж ми змушені визнати, що проблема формування навичок аудіювання студентів вищих навчальних закладів ще й досі не отримала повноцінного висвітлення в науковій літературі.

Як показав сумний досвід зовнішнього незалежного оцінювання з англійської мови у 2018 році, випускники шкіл виявились абсолютно не готові до сприйняття іншомовних текстів на слух. Безперечно, не в останню

чергу причиною тому є брак досвіду спілкування з носіями мови та відсутність навчальних ресурсів, спрямованих на розвиток аудіювання. Вступивши до вишів, студенти знов стикаються з тією ж проблемою, адже вітчизняна система освіти більше уваги приділяє вивченню лексичного й граматичного матеріалу, читанню, говорінню та письму. Аудіювання ж виступає лише як допоміжний засіб для оволодіння вищезазначеними навичками. Тому при навчанні іноземної мови студентів немовних спеціальностей слід приділити особливу увагу розвитку саме аудіювання як одного із найскладніших для опанування видів мовленнєвої діяльності.

Звуковий характер мови робить її універсальним засобом спілкування між людьми. Дуже важливо, щоб усна комунікація не викликала ніяких труднощів. Звукове мовлення, очевидно, включає в себе два взаємопов'язаних аспекти: акустичний, що проявляється при народженні мовлення, і перцептивний – при сприйнятті мовленнєвих одиниць [4; с. 6]. Успішне сприйняття іншомовного мовлення залежить від якості його акустичних особливостей. Таким чином, аналізуючи, як сприймаються певні інваріанти мовлення індивідів, можна зробити висновок, як слід говорити, щоб бути легко зрозумілим. На сприйняття мовлення впливає лексичне і синтаксичне оформлення мовлення, форма вираження думки та інші параметри мовлення. Однак звукові характеристики перш за все впливають на сприйняття мовлення на слух.

До групи параметрів, що характеризують звукове оформлення мовлення, можна віднести наступні: дикція, виразність, емоційність, гучність, акцентуація, висота голосу, тембр голосу, переважаючий тон, дефекти мовлення.

Для усного мовлення характерна комплектність у використанні різноманітних знакових систем: лінгвістичної (мова), паралінгвістичної (інтонація) та кінетичної (міміка та жести) [4; с. 163]. Згідно з теорією Сегіра-Уорфа, «жести, поведінка тощо створюють модель комунікації, яку можна порівнювати з моделлю поведінки і яку слід вивчати так само, як і мову, бо

модель динамічної поведінки відрізняється у народів, що розмовляють різними мовами» [3; с. 29].

Ефективним засобом навчання аудіювання є раціонально відібрані, відпрацьовані та організовані в систему навчальні аудіотексти. На відміну від письмового тексту, аудіотекст інтонаційно оформлений, пред'являється в певному темпі, в реальному ж спілкуванні характеризується одноразовістю та безповоротністю сприйняття, зверненістю мовленнєвого акту.

Ми переконані, що в умовах сучасної вищої освіти ці тексти мають бути начитані виключно носіями мови, до того ж бажано, щоб вони були максимально наближені до реальних умов спілкування, тобто ускладнені певними мовними труднощами (наприклад, нечітка дикція або специфічний акцент). В умовах середньої школи учні, що навчаються за посібниками британських авторів, слухають чітке нормативне мовлення, начитане професійними дикторами. І в програмі зазначено, що мовлення має бути саме таким (для рівнів B1 та B2), але, як зазначила міністр освіти та науки України Лілія Гриневич, «людина, яка дійсно знає мову, повинна розуміти її на слух, причому необхідно розуміти саме носіїв мови». Вона також наголошує на тому, що «люди в житті розмовляють з різним акцентом в різних країнах і з різними темпами (із інтерв'ю Л. Гриневич на одному з телеканалів) [5].

За умов невинного прискорення соціально-економічного розвитку країни постають нові вимоги до особистісних якостей майбутніх повноцінних членів суспільства. Навчання в вищій школі не може більше виступати лише як процес отримання знань, адже необхідно не тільки дати студентам певну інформацію, але й навчити їх застосовувати сформовані якості, виховати в них потребу до саморозвитку та самовдосконалення, що пов'язане із впливом людини на зовнішній світ.

Оскільки аудіювання виступає базовим умінням, оволодіння яким є умовою оволодіння іноземною мовою взагалі, то саме в процесі формування аудитивних умінь з'являються сприятливі умови для розвитку комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей, а вона, в

свою чергу, є важливим чинником формування членів новітнього суспільства за умов постійного технічного та суспільного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишневський О.І. Довідник вчителя іноземної мови. – К: Радян. школа, 1982 – 152 с.
2. Воронина Е.К. Влияние установки, создаваемой словестной инструкцией, на аудирование // Лингвopsихологические проблемы обоснования методики преподавания иностр. яз. в высш. шк. – М., 1971. – с. 89-92.
3. Зимняя И.А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности // ИЯШ. – 1973 – №4.
4. Кулиш Л.Ю. Психолінгвістическіе основи восприятия устной иноязычной речи. К: Вища школа, 1985 – 160 с.
5. Міністр освіти Лілія Гриневич прокоментувала скарги на аудіювання на ЗНО з англійської [Електронний ресурс] / Лілія Гриневич // tsn.ua. – Режим доступу: <https://tsn.ua/video/video-novini/ministr-osviti-liliya-grinevich-prokomentovala-skargi-na-audiyuvannya-na-zno-z-angliyskoyi.html>. – Назва з екрана. – Дата публікації: 5.06.2018. – Дата перегляду: 7.06.2018.

Тіга Світлана
ВСП «Мелітопольський
коледж ТДАТУ»

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

В умовах предметного компетентісного навчання української мови, коли викладач основну увагу приділяє формуванню предметних знань, словеснику необхідно пам'ятати, що одне зі стратегічних завдань україномовної освіти – це засвоєння вихованцями соціокультурного досвіду, втіленого в мовній формі.

Важливість соціокультурного розвитку зростаючої особистості задекларована у вітчизняних освітніх документах. Водночас маємо констатувати про недостатній рівень знань української літературної мови в багатьох студентів, що, у свою чергу, є причиною проблем їхнього спілкування в полікультурному соціумі.

Однією з умов ефективності україномовної освіти є відповідність її сучасному соціальному замовленню на підготовку патріотично налаштованої, активної, духовно багатой особистості з розвиненим інтелектом, здатної результативно взаємодіяти з іншими членами суспільства за допомогою державної мови. Виконуючи на практиці це комплексне замовлення, вчитель-словесник має наповнювати уроки української мови культурними смислами, тоді студент, відкриваючи їх зусиллями інтелекту, душі, волі, водночас набуватиме соціально-культурного досвіду.

Соціокультурний розвиток мовної особистості студента – це керований викладачем послідовний процес засвоєння юним носієм мови певної системи соціокультурних знань, норм, цінностей, у результаті чого відбуваються позитивні зміни.

Високий рівень соціокультурного розвитку студента залежить від сформованості в нього соціокультурної компетентності, зміст навчального предмета є одним із дієвих засобів її формування.

Соціокультурна компетентність носія мови – це інтегративне особистісне утворення, складниками якого є:

- знання, пов'язані зі світовою, національною, регіональною культурою, цінностями, що визначають стосунки між людьми, між людиною і світом;

- бажання здійснювати свою діяльність у соціальному середовищі, зокрема й мовленнєву, з урахуванням соціальних норм поведінки, морально-етичних, естетичних та інших цінностей;

- досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу;

- здатність до життєтворчості в певному мовному соціумі.

Лінгвокультурологічний аспект соціокультурної методики навчання української мови ґрунтується на ідеї взаємозв'язку мови й культури та передбачає опанування мови як національно-культурного феномена за допомогою методів навчання, які мають пізнавальне й практичне значення. Вияв національної специфіки української мови й мовленнєвих продуктів, усвідомлення мови як духовно-культурної скарбниці народу формує українознавчий світогляд. В цьому аспекті дуже важливою є робота студентів із дидактичними матеріалами (прислів'ями, приказками, крилатими висловами, прецедентними іменами, текстами, ситуаціями), у яких виражається самобутність української культури, акумулюються регіональні, національні особливості культури й загальнолюдські цінності. Особливу роль відіграє метод концептуального аналізу, який передбачає дослідження значення слова, вжитого для позначення концепту в художньому тексті, аналізу місця певного концепту відносно інших концептів української культури (воля, козацтво, калина, верба, хата, рушник, мова та ін.).

В україномовній освіті, спрямованій на соціокультурний розвиток зростаючої мовної особистості, важливе значення мають елементи, що

виражають ціннісну орієнтацію викладача й вихованців, якої вони дотримуються під час вибору навчально-пізнавального стилю, стилю спілкування, мови спілкування. Тривожить той факт, що досі залишається проблемою аспект формування мовної особистості, який розкриває її ціннісно-оцінні орієнтації у виборі мови спілкування, часто, на жаль, не на користь української мови. На вибір мови спілкування, етикетних формул, окремих мовних засобів для вираження думок і почуттів, манери комунікативної поведінки великою мірою впливають мовні смаки, формування яких починається ще з дошкільного віку шляхом соціалізації дитини під впливом певного лінгвокультурного середовища й продовжується у роки подальшого навчання. Завдання вчителя української мови – створити в процесі навчання достатні умови для формування сповненого патріотизму носія української мови, його мовних смаків, рідномовних обов'язків, культурних цінностей загальнолюдської, національної, етнічної культури, що передбачає усвідомлення їх властивостей, створення ціннісних уявлень про факти дійсності й перетворення відповідних уявлень у ціннісні смисложиттєві орієнтири. Освоєння студентами культури в процесі навчально-мовленнєвої діяльності, з одного боку, ґрунтується на певних цінностях як життєвих орієнтирах, а з іншого – є умовою розширення персонального культурного досвіду, оволодіння цінностями: загальнолюдськими (людина, життя, любов, добро, краса, культура, правда, мир та ін.); національними (національність, національна мова, національна культура, національні традиції, пісні, танці, рушники та ін.); громадянськими (Україна, багатонаціональний український народ, державна мова, рідна мова, родовід, патріотизм та ін.); регіональними (любов до свого регіону, територія певного регіону держави, ландшафт регіону, регіональні традиції, видатні творчі особистості в регіоні та ін.); сімейними (сім'я, батько, мати, сестра, брат, родинні традиції та ін.); особистісними (здоров'я, доброзичливість, комунікабельність, вихованість, освіта, працелюбство, життєтворчість, благодійництво, допитливість, ініціативність, лідерство, особистий вибір,

особиста відповідальність). Наведені цінності допомагають подолати ціннісну невизначеність особистості та є основою соціокультурного розвитку молоді. Усвідомлення їх підростаючим поколінням має підвищити рівень соціокультурної компетентності, визначити позитивні поведінкові моделі здійснення власного життя.

Ефективність духовно-інтелектуального становлення україномовної особистості закономірно визначається такими чинниками:

- здійснення міжпредметних і внутрішньо предметних зв'язків у процесі реалізації соціокультурної змістової лінії україномовної освіти;
- урахування ідеї духовної сутності рідної мови;
- забезпечення сукупної реалізації мовно-системного, мовленнєво-комунікативного та соціокультурного напрямів мовної освіти на основі єдності понять «істина, добро, краса»;
- посилення соціокультурного спрямування курсу української мови шляхом залучення краєзнавчих матеріалів у навчально-виховний процес;
- застосування педагогом творчого підходу до проектування уроку української мови з використанням методів, технологій навчання, які активізують діалог у соціокультурному навчально-виховному середовищі.

Реалізація ідеї навчання української мови як чинника соціокультурного розвитку молоді уможливорює духовно-інтелектуальне становлення зростаючої мовної особистості. Навчально-виховна система, побудована відповідно до цієї моделі, дає змогу трансформувати соціокультурні знання й вміння в особистісні морально-етичні переконання, ціннісні смисложиттєві орієнтири, духовно-естетичні ставлення, практичний соціокультурний досвід молоді людини. І тому для реалізації соціокультурних цілей україномовної освіти необхідні такі методи, які б дали змогу вивчати українську мову не просто як структуровану систему, а пізнавати її крізь призму людського культурного виміру.

Шевченко С.П.
Таврійський державний
агротехнологічний університет

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІ ЦІЛІ ТА ЗАВДАННЯ ЗАНЯТЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ СПРЯМОВАНOSTI

Викладачі іноземних мов постійно вивчають нові слова або правила граматики, їх заняття повинні бути творчими, сучасними та культурно-орієнтованими. Освіта спрямована на комунікацію, оцінку розмаїття та культурний спадок допоможе виховати майбутні покоління з такими цінностями, які допоможуть зробити світ щасливішим, більш дружелюбним та зрозумілим.

Проект «Освіта для демократичного громадянства та прав людини» було прийнято Радою Європи у 2010 році, його ціллю є розвиток системи цінностей людини які базуються на особистості окремо, взаємовідносинах людей з врахуванням їх оточуючого середовища та суспільства. Також, цей проект наголошує на важливості глобального культурного розуміння людей, тому що обізнаність культурних шаблонів у різних культурах світу допомагає вирішити як діяти у міжкультурних ситуаціях та робить міжкультурну комунікацію ефективною [1, с. 7].

Вивчення іноземної мови включає не тільки фонетику, граматику, структуру речення, але також пізнавальні та соціокультурні аспекти. Тому культуру потрібно відокремити як ключовий елемент у викладанні англійської. Неможливо досягти високої комунікативної компетенції тих хто вивчає іноземну мову без інтеграції культурологічного аспекту у процес викладання. Такі науковці, філологи та методисти як Річард Хеймс, Сара Ноулс, Ольга Маділус підкреслюють що успіх володіння іноземною мовою неможливий без знань культури народів різних країн.

У контексті освіти можна зазначити навчання слухачів цінностям, особливостям поведінки, способу мислення якими вони ділитимуться з тими хто має інший культурний спадок. Адаптація культурологічного аспекту у викладанні англійської мови може допомогти у вирішенні проблеми мотивації та стимуляції студентів, а значить зробити процес викладання більш ефективним з орієнтацією на студента. Крім того, міжкультурні заняття – це джерело аутентичних матеріалів, поєднання формальної та неформальної англійської, набуття досвіду, розвиток особистих цінностей, гуманного відношення та почуттів до людей різних національностей.

Кожний аспект культурного життя являє собою взаємодію між культурою окремої людини та соціальною культурою. Тому, атмосфера занять міжкультурної спрямованості повинна спонукати студентів до сприйняття своєї національної культури та відображення взаємодій людина-соціум. Існує багато різних методичних прийомів, які можуть допомогти студентам сприймати культуру як постійну взаємодію особистої культури, соціальної та цільової через сприйняття, вивчення та відображення.

Такі розмовні теми, як «Знайомство», «Сімейні традиції», «Національні свята», «Національна їжа», «Культурні особливості» та багато інших знайомі всім хто вивчає або вивчав будь-яку іноземну мову. Структура та цільові установки таких тем можуть змінити розуміння студентів про сфери життя різних країн. Для того щоб навчальні та виховні цілі таких занять було досягнуто, можна використовувати сучасні підручники, вивчати Інтернет джерела, тощо. Студенти можуть знайти за допомогою Інтернету багато цікавих фактів про країни світу та поділитися ними на заняттях, але жива комунікація з представниками різних країн набагато ефективніша. Волонтери поділяться справжніми фактами про реалії повсякденного життя своїх країн. Такі заняття – це культурний обмін, а головне спілкування може бути реалізоване тільки через англійську мову, що є найбільш цінним для досягнення високих результатів під час викладання іноземної мови.

Сьогодні в Україні існує декілька міжнародних програм для реалізації питання проведення занять міжкультурної спрямованості та культурного обміну. Найкращі, на мій погляд, програми літніх таборів. Атмосфера літніх таборів ідеальна для неформальної комунікації. Під час інтерактивних занять з волонтерами діти можуть насолоджуватись процесом вивчення англійської. Вони не бояться робити помилки або отримати погану оцінку. Такі заняття дуже корисні для швидкого подолання мовного бар'єру. Міжкультурні заняття мають освітні та виховні цілі, спонукають слухачів до толерантного відношення представників інших суспільств, їх поведінки та образу мислення.

Проведення занять міжкультурної спрямованості під час викладання англійської може вирішити проблему мотивації та стимуляції слухачів, і таким чином зробити процес оволодіння мовою більш ефективним та орієнтовним на студента. Крім цього, міжкультурні заняття – це джерело аутентичних матеріалів, поєднання офіційної на неофіційної мов, вивчення мови, що розвиває студента завдяки щоденному досвіду спілкування.

Міжкультурна спрямованість занять з іноземної мови – це один з головних компонентів, методичних та педагогічних прийомів, завдяки яким ми можемо досягти якісних результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, Recommendation CM/ Rec (2010)7 and explanatory memorandum Council of Europe. – Printed at the Council of Europe, October 2010. – 38 p.

2. Goals for Ensuring Access to High Quality Teaching and Learning: Conference Papers. – Ostroh, 2002. – 208 c.

3. TESOL Ukraine: New Vistas of Research and Teaching: збірник наукових праць (англ.м.). – Черкаси: ФОП Третяков О.М., 2015. – 176 с.