

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ЮРИДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ЯРОСЛАВА МУДРОГО**

**КАФЕДРИ ІНОЗЕМНИХ МОВ**



***ІНОЗЕМНІ МОВИ У ВИЩІЙ ОСВІТІ:  
ЛІНГВІСТИЧНІ, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА  
МЕТОДИЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ***

***Матеріали II  
Всеукраїнської науково-практичної конференції  
5 листопада 2014***

**Харків**

**Редакційна колегія:** А.П. Гетьман, докт. юрид. наук, професор,  
проректор з наукової роботи  
О.Ю. Кузнецова, докт. пед. наук, професор  
В. П. Сімонок, докт. філолог.наук, професор  
К.В. Нестеренко, канд. філолог. наук, доцент  
О.В. Каданер, канд. філолог. наук, доцент  
О.Ю. Діомідова, канд. філолог. наук, викладач  
Я.В. Романцова, канд. філолог. наук, доцент

Іноземні мови у вищій освіті: лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні перспективи: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції/ Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого. – Харків: НЮУ імені Ярослава Мудрого, 2014. – 235с.

У збірнику представлені матеріали, у яких аналізується стан лінгвістичних та психолого-педагогічних досліджень навчання іноземних мов, висвітлено тенденції та перспективи підвищення ефективності іншомовної освіти у вищій школі України.

Адреса редакційної колегії:  
НУ ЮАУ імені Ярослава Мудрого,  
вул. Пушкінська, 77,  
Харків,  
61024,  
Україна

Матеріали друкуються мовою оригіналу і відображають позицію авторів.

# ПРИЙОМИ ВІДТВОРЕННЯ КОНОТАЦІЙ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ

Амеліна С. М. (Київ)

Складність діяльності перекладача полягає в тому, що для перекладу деяких мовних феноменів не існує відповідників, які б разом з передачею специфічної інформації відображали національний колорит, мали б ті самі конотації емоційного, смислового та стилістичного характеру, що супроводжують їх в оригінальному тексті.

Денотативне значення належить до постійного, контекстно-незалежного основного значення мовного вираження певного поняття. Мовознавці наголошують на тому, що крім денотативного значення, яке є ядром лексичного значення і обмежує поняття, важливою є й інша складова – конотативне значення, яке вносить на додаток до функції іменування оцінювальний, емоційний, стилістичний, асоціативний компоненти. Тобто конотативне значення містить ознаки, які передають ставлення мовця до сказаного – оцінку (позитивну чи негативну) і почуття.

Щодо конотацій фразеологізмів, дослідники підкреслюють, що їм властиві непередбачувані ознаки. Вони нестійкі, їх конотативна характеристика в словниках є тільки пропозицією. Кожен фразеологізм може актуалізуватися у конкретному контексті зовсім інакше, ніж це зафіксовано у нормативних словниках. Латишев Л. визначає лексичні трансформації як відхилення від словникових відповідностей [1]. У значенні слова в різних мовах часто виділяються різні ознаки одного й того ж явища чи поняття, де відображено бачення світу, властиве цій мові, вірніше, носіям цієї мови, що неминуче створює труднощі при перекладі.

Особливо складно обрати прийом передачі фразеологічної одиниці з власним іменем, вибір якого залежить, на думку О.Шаповалової, від функції цієї фразеологічної одиниці, від функції її національно-культурної конотації, від

інтенції автора, від загальної тональності тексту, від аудиторії, для якої призначений переклад. Зокрема, при передачі фразеологічної одиниці з іменем власним часто доводиться жертвувати національно-культурною конотацією, щоб точно передати інформацію, яку містить фразеологізм. Якщо не підходить жоден з прийомів передачі фразеологічної одиниці, перекладач змушений вдаватися до нефразеологічного перекладу [2, с.32].

Повної еквівалентності можна досягти, застосовуючи перекладацький прийом субституції. Найбільшу частину таких фразеологізмів складають ті, для яких не є характерними емоційна і стилістична забарвленість. Наприклад: *Ferner Osten* – Далекий Схід, *kalter Krieg* – холодна війна. Однак, субституція може застосовуватись і у тих випадках, коли образність фразеологізмів у вихідній і цільовій мовах співпадає або співвідноситься, напр.: *wie ein Blitz aus heiterem Himmel* – як грім з ясного неба, *stolz wie ein Pfau* – пихатий як павич.

Часткова еквівалентність досягається при перекладі ідіом, повністю еквівалентних за їх денотативним значенням, але різних за конотативними відтінками, зумовлених соціальними, культурними або історичними причинами. Наприклад: *gelb vor Neid* – позеленіти від заздрощів, *aus einer Mücke einen Elefanten machen* – робити з мухи слона.

Слід зазначити також, що значні утруднення у роботі перекладача можуть зумовити конотації, пов'язані зі стереотипним сприйняттям власних імен. Ці конотації є дуже різноманітними, поняття конотації тут вживається у широкому сенсі. Хоч деякі конотативні значення укорінилися у багатьох мовах і не викликають сумнівів у правильності їх сприйняття (напр.: *Der junge General ist ein Napoleon*), водночас пошуки еквівалентів для адекватного сприйняття користувачем-представником іншої культурної і мовної спільноти є здебільшого проблематичним.

### Література

1. Латышев, Л. К. Технология перевода /Л. К. Латышев. – М.: Академия, 2007. – 320 с. 2. Шаповалова Е.О. К вопросу об эквивалентной передаче

## **ПРОФЕСІЙНА КОМУНІКАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ**

**Бабай Л.В. (Харків)**

Знання мови — один із основних компонентів професійної підготовки майбутнього фахівця. Повноцінне формування особистості неможливе без спілкування. Реальність і необхідність спілкування визначена спільною діяльністю: щоб жити, люди змушені взаємодіяти. Таким чином, формування комунікативної компетенції людини є актуальною проблемою. Для виховання майбутніх професійних кадрів, здатних забезпечити інноваційні перетворення у техніці та технології, необхідно створити такі умови у вишах, які б дозволили новим поколінням оволодіти хорошими знаннями та широким культурним кругозором. Саме гуманітарні дисципліни дозволяють студентам розуміти місце та роль своєї професії в науково-технічному прогресі. Мова нації — універсальна система, яка є національною душею кожного народу, його світом, духовністю. Мова не лише активно використовується у сфері духовної культури, а й пов'язана з виробництвом, його галузями та процесами, отже, вона — елемент соціальної сфери. Знання мови своєї професії підвищує ефективність праці, допомагає краще орієнтуватися на виробництві та в безпосередніх наукових і ділових контактах.

У сучасному житті по-новому розглядаються питання функціонування мови. Основними критеріями професіональності є знання свого фаху, рівень володіння професійною термінологією. Науково-технічний прогрес, зокрема комп'ютеризація усіх галузей науки й техніки, перебудова соціально-економічної й політичної систем в Україні насичують мову сучасними поняттями, термінами, зумовлюють динаміку творення нових власне українських слів і запозичення іншомовних, здебільшого англійських. Разом із зростанням рівня фахових знань представників різних професій підвищуються й вимоги до їхньої мови. У зв'язку з поширенням використання української мови на підприємствах та в установах

помітно збагачується словник професійної термінології новою науково-технічною, соціально-політичною лексикою.

З набуттям українською мовою державного статусу виникла нагальна потреба подальшої розбудови власне української термінології, стандартизації наявних у ній одиниць і вивчення умов їх функціонування в різних мовних ситуаціях. Аналізуючи сучасні тенденції розвитку мови, ми не можемо не виділити зміни, які відбуваються в лексичному складі, особливо у стилістиці усного і писемного мовлення.

Професійне мовлення – це процес обміну думками у певній галузі знань, в якому б вигляді воно не здійснювалося, це функціональна дійсність мови в усіх її матеріальних і ситуативних формах. Професійне мовлення людини свідчить про її духовний, інтелектуальний розвиток, внутрішню культуру. Дослідниками встановлено, що представник ділового світу протягом дня вимовляє близько 30 тисяч слів.

Спеціаліст повинен володіти грамотною, фаховою, логічно вибудованою мовою, вміти вести ділові переговори, готувати публічні виступи, вести дискусії, проводити обговорення проблем загальнонаукового та професійно орієнтованого характеру. Майбутній спеціаліст повинен володіти нормами сучасної української літературної мови, користуватися фаховою термінологією, доречно використовуючи власне українську лексику та слова іншомовного походження, працювати зі спеціальною літературою, вільно користуватися різними функціональними стилями та їх під стилями у професійному вжитку, поповнювати та активно використовувати особистий термінологічний тезаурус, орієнтуватися в типових і нетипових ситуаціях професійного спілкування.

Отже, формування професійного мовлення студентів майбутніх спеціалістів – це безперервний процес, який важливо стимулювати на заняттях не лише з мовних, а й з фахових дисциплін, де студенти можуть постійно розвивати навички оперування термінологією майбутньої спеціальності.

## Література

- 1.Гринев С.В. Введение в терминоведение /С.В.Гринев. – М.:Московский лицей, 1993.- 309с.
2. Гуць М.В. Українська мова у професійному спілкуванні / М.В.Гуць, І.Г.Олійник, І.П.Ющук - К.: Міжнародна агенція «Beezone», 2004. - 328с.
3. Єрмоленко С.Я. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів /С.Я.Єрмоленко, С.П.Бибик, О.Г. Тодор - К.:Либідь, 2001.- 222с.
4. Лейчик В.М. Терминоведение. Предмет, методы, структура / В.М.Лейчик. - М., 2006. - 256с.
5. Симоненко Л.О. Нові підходи до розбудови української наукової термінології/ Л.О.Симоненко // Українська термінологія і сучасність: зб.наук. пр.- К.,2005.- С.21-26.

**TEACHING READING IN THE NEW CURRICULUM  
(THE MATERIALS OF THE NEW GENERATION SCHOOL TEACHER  
PROJECT REALIZED  
BY BRITISH COUNCIL UKRAINE AND MINISTRY OF EDUCATION AND  
SCIENCE OF UKRAINE)**

**Olena Bevz, Alla Gembaruk, Oksana Zabolotna (Uman')**

New Generation School Teacher is a project initiated by British Council Ukraine and Ministry of Education and Science of Ukraine. The aim of the project is to improve the quality of pre-service training for future teachers of English (PRESETT) in Ukraine.

Having analysed the current situation with pre-service education and training for EFL teachers in Ukraine the project team revealed the necessity for curriculum change to prepare skilled, competent and professional teachers of English referred to international standards. Data from the Baseline Study carried out in 2013 and 2014 in several universities of Ukraine has become the basis for the renewal curriculum. The special focus of the project is Methodology which appeared to cover only 3% out of all the subjects learnt in universities. The newly developed core curriculum in Methodology differs greatly from existing one in terms of content, years of study, number of hours, approaches to teaching and learning, assessment specifications. These changes can be clearly seen on the example of the module “Teaching Reading”.

Teaching Reading is a compulsory module which is supposed to be taught in Year 3, Semester 5. The aim of the module is to develop learners’ pedagogical awareness of teaching and assessing reading.

The *objectives* of the module are shaped in the way that by the end of the module, students will:

- be able to use basic concepts and terminology for teaching reading;
- be aware of curriculum requirements for teaching reading;

- be familiar with commonly used approaches to the teaching of reading at different stages of learning, and to critically evaluate them;
- have developed skills in teaching reading at different language proficiency levels;
- be able to motivate students to read;
- be familiar with task types for different reading purposes;
- be able to use key strategies for developing learners' reading skills (scanning, skimming, reading for detail);
- be able to anticipate possible learners' problems in reading and suggest ways of overcoming them;
- acquire a basic understanding of how to teach different reading sub-skills (contextualization, anticipation, questioning, summarizing, etc);
- be able to assess learners' reading skills and to give them feedback;
- demonstrate understanding of reading tasks and activities sequences and be able to make a segment of a lesson that focuses on developing reading skills;
- be able to integrate reading, listening, and speaking skills.

The topic areas are generated to make up an Indicative content of the module (thus not everything is necessarily covered in it):

- basic concepts and terminology for teaching reading;
- curriculum requirements for teaching reading for different purposes;
- a critique of commonly used approaches to the teaching of reading (reading aloud, reading in chain etc.);
- criteria for selecting texts and evaluating reading materials for different reading purposes;
- key strategies for developing learners' reading skills;

- types of reading, text types, and reading sub-skills;
- ways of motivating students to read;
- ways of assessing learners' reading skills;
- reading tasks and activities sequences;
- reading as an interactive activity;
- ways of integrating reading, listening, and speaking skills.

It is noticeable, that in the new curriculum, instruction and all classes in general are to be held in English, unlike in the existing practice where native language (Ukrainian) is also involved. As opposed to traditional reading lectures and mainly having seminars / or practical classes new approaches to teaching and learning include interactive lectures, task-based sessions, discussions, self-study, workshops, microteaching, reflective journal, portfolio.

Learning outcomes are of retrospective character and are all linked to objectives. As a result of learning on this module, students should have demonstrated ability to:

- anticipate problems in learners face in reading and make suggestions to solve them;
- select texts for different teaching purposes;
- develop reading tasks and activities according to learners' needs and different reading purposes;
- prepare a segment of a lesson with task sequence and integrated reading, listening and speaking skills;
- assess reading as an interactive activity.

Suggesting ways to assess students' progress we bear in mind several things. In the first place, assessment should be related directly to the learning outcomes. Secondly, we will not be able to assess everything that is taught and learned on the module. And finally, it is of vital importance to state clearly and beforehand the assessment task and the criteria for evaluating it.

## ЗМІНИ ЗВУКІВ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МОВИ

Березіна Ю.О. (Одеса)

Якщо розглянути сучасні європейські мови і німецьку в тому числі, то всі вони виявляють значні протиріччя між вимовою та орфографією. Іноді ці протиріччя можна пояснити з точки зору фонетичного і лексичного принципів. Так, наприклад, у словах Tag [ta:k], Kind [kint], Weib [vaŋp] в ауслауті пишуться дзвінки [b, d, g], хоча вимовляються вони як глухі [p, t, k]. А в словах Gast – Gäste, fahren – fährt замість е пишеться ä, що показує лексичну приналежність слів до одного кореня. В давньоверхньонімецький період, коли записи були буквені та велись від почутого, писали gast – gēste, faran – fērit. Подібні написання були необхідні, виходячи з практичної доцільності розуміння.

Крім вказаних відомо багато інших випадків, коли протиріччя між написанням та вимовою пояснювались “стихійним характером його пристосування до зміненої вимови”[2, с. 93]. До подібних прикладів відносяться позначення кількома буквами одного звуку, наприклад: Schule, sch – [ʃ], wachsen, ch – [k]; або ж однією буквою можуть позначатися кілька звуків, наприклад: x – [ks] – Expert. Більш того, одна буква може вимовлятися різними звуками: lesen, s – [z], ist, s – [s], Student, s – [ʃ]; або один звук позначається різними буквами: Frau, f – [f], Vater, v – [f].

Відомо, що мова знаходиться у постійному розвитку, де відбуваються зміни всіх її одиниць [1, с. 20]. До будь-яких змін на мовному рівні призводить перш за все розвиток соціальних умов життя людини. І тоді виникає протиріччя між мовними засобами та зростаючими потребами обміну думками. Причому, ці зміни в мові перш за все відчуються на фонетичному рівні, а значить будуть відбуватися звукові зміни, оскільки звуки являються мінімальними відрізками мовлення.

Всі звукові зміни прийнято розглядати або з точки зору парадигматики, тобто враховуючи зміни реалізації фонем, або ж з позиції синтагматики, тобто враховуючи реалізацію як окремих фонем, так і фонетичних моделей морфем і слів в мові [4, с. 52-53]. Це значить, що при вивченні розвитку фонетичної системи, необхідно також враховувати її зв'язок з іншими рівнями мови.

Одними з найбільш розповсюджених явищ живого мовлення в мовах з динамічним наголосом являється фонетична редуція голосних звуків, енергетичне послаблення кінця та енергетичне посилення початку слова [3, с. 89].

Таким чином, зміни форми не являються несподіваними, а несуть в собі визначені тенденції та закономірності. Вважаємо, що багато явищ в сучасних мовах, у німецькій в тому числі, необхідно шукати в давніх періодах, коли ще в прагерманську епоху наголос закріпився на початку слова та став кореневим.

Розгляд різних фонетичних процесів в давньоверхньонімецьких текстах та словниках показав, що в давньоверхньонімецькій мові відбувалося послаблення або зникнення голосних, нейтралізація ознак глухий/дзвінкий, перехід зімкнених приголосних у фрикативні або африкати. Все вище зазначене є підтвердженням того, що подібні процеси призвели до значної зміни фонетичного виду самого слова.

## **Література**

1. Блумфилд Л. Язык / Л. Адмони. – Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1968. – 608 с.
2. Жирмунский В.М. История немецкого языка / В.М. Жирмунский. – М.: Из-во литературы на иностранных языках, 1948 (3-е издание). – 245 с.
3. Таранец В.Г. Энергетическая теория речи/ В.Г. Таранец. – Киев-Одесса: Вища школа, 1981. – 149с.
4. Степонавичюс А. Основы диахронической фонологии. Очерк и типы звуковых изменений/ А. Степонавичюс. – Вильнюс: Из-во Вильнюс. Гос. ун-т им. Капсукаса, 1982. – 90 с.

# РЕКЛАМА ЯК ЗАСІБ СУЧАСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Бесараб Т. П (Харків)

Сьогодні важко собі уявити сучасні mass media без реклами. Тим не менш, вони розвивалися разом і тісно пов'язані один з одним. Реклама та засоби масової інформації настільки тісно переплелися, що повністю стали залежати один від одного. Однак, реклама не є просто доповненням до mass media. У неї є своя потужна індустрія, своя структура. Рекламний бізнес є важливою частиною економіки будь-якої країни світу. Реклама супроводжує нас всюди і кожна людина стикається з нею щодня: в громадському транспорті, по дорозі на роботу, в машині - слухаючи радіо і проїжджаючи придорожні рекламні щити, вдома - включаючи телевізор. Люди настільки звикли до реклами, що сприймають її як частину життя - дивлячись на подголівник в літаку з написом назви авіаперевізника або отримуючи пакет з фірмовим логотипом у супермаркеті.

Однак реклама - це бізнес, який приносить великі доходи. Проте, не слід розглядати рекламу лише як економічну і соціальну силу, оскільки вона є також і формою комунікації. Взаємодіючи з рекламою, люди отримують певну інформацію. Ця інформація може бути подана різними способами, але кожен розуміє, що це реклама і тільки від самої людини залежить, що він робитиме з отриманою інформацією.

Рекламодавці намагаються проінформувати споживачів про певні продукти і переконати їх прийняти певне рішення. Іноді їх реклама нав'язлива, іноді приємна і весела. Часто навіть шокуюча - адже шок або негативні емоції, роздратування змушують людський мозок запам'ятовувати цю конкретну інформацію. В рекламному бізнесі будь-які методи підходять для того, щоб досягти мети. А метою є одне - переконати споживача прийняти «правильне» рішення - тобто купити їх продукт.

Чим більше продукт рекламується, тим більше запам'ятовується його назва і прийшовши в магазин споживач неусвідомлено вибирає саме цей продукт,

котрий здається вже знайомим, оскільки він десятки разів чув, що цей товар «кращий порівняно з остальними», «номер один», «фахівці рекомендують», «доказано науковою асоціацією» і т. ін.. Мета - контроль над поведінкою покупця, залучення його уваги до певного продукту, а також ігнорування покупцем продукції конкурентів. «Навіщо платити більше?», «Ми стараємося для вас», «Ми - перші на ринку» - подібні рекламні гасла, які змушують споживача обирати той чи інший певний продукт є не чим іншим, як формою соціального контролю. Це залучення уваги людини, яке супроводжується становленням думки, а також підміною деяких раніше сформованих понять і знань про продукт. Рекламодавці через різні засоби комунікації впливають на свідомість споживача, сподіваючись, що за допомогою комунікації вони змусять людей дізнатися про їх продукти, полюбити його й - придбати!

У зв'язку з цим, історик Деніель Поуп відзначає, що «маркетологам легше орієнтуватися на людей, чий життєвий стиль і персоналії вже чітко визначені» [2]. Наприклад, реклама недорогого стирального порошку Гала спрямована на домогосподарок з обмеженим бюджетом, що прагнуть до економії. «Навіщо платити більше?», «Відмінний результат без переплат!». Сам рекламний ролик є малобюджетним і простим. Реклама дорожчих пральних порошоків таких як Аріель, Персил спрямована на жінок з більш високим рівнем доходу, ділових, які прагнуть отримати якісний результат швидко і за будь-які гроші. Отже, для того, щоб бути дійсно ефективною, реклама повинна апелювати безпосередньо до своєї аудиторії.

#### **Література:**

1. Пирогова Ю. К., Паршин П. Б. Рекламный текст, семиотика и лингвистика, М. — 2000.
2. Daniel Pope, The Making of Modern Advertising/New York: Basic Books, 1983.

# **ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ СЛОВНИКІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**Білецька Ю. Г. (Харків)**

Провідним засобом інформаційно-комунікаційних технологій при вивченні іноземної мови виступають електронні словники. Електронні словники дозволяють реалізувати принципи диференційованого й індивідуального підходу до навчання, і тим самим сприяють розвитку особистості в процесі своєї діяльності, які орієнтовані на розвиток умінь. Проекти, виконані з допомогою електронних словників, допомагають урізноманітнити заняття, проведені за навчальними посібниками, і навіть реалізують комплексний підхід у навчанні й значно підвищують мотивацію до вивчення іноземних мов. Реалізація міжнародних проектів за допомогою програм Microsoft Power Point, Publisher дозволяє урізноманітнити роботу, зробити її динамічною.

Технічні вимоги до електронних словників навчального призначення є такими:

1. Наявність спрощеного варіанта (наприклад, можливість роботи з відключеними малюнками).
2. Швидкість завантаження («легкість» в Мбайтах тексту та графіки, оптимальний обсяг).
3. Доступність з різних моделей комп'ютера у часі, простота навігації, можливість доступу через інформаційно-пошукові системи.
4. Високий рівень інтерактивності.
5. Якісність програмної реалізації, включаючи функцію під час запуску паралельних додатків, швидкість відповіді на запити, коректність роботи з периферійними пристроями.
6. Адекватність використання засобів мультимедіа, оригінальність і якість мультимедіа-компонентів.
7. Забезпечення опірності помилковим і некоректним діям користувача.

Для того, щоб робота студентів з електронним словником на занятті та в позааудиторний час була ефективною, потрібно дотримуватись певних засад:

- 1) чіткої, конкретної постановки завдань;
- 2) характер завдань і запитань для роботи та їх складність на різних етапах навчання повинен змінюватись;
- 3) завдання для роботи мають бути доступними і посильними;
- 4) повинна бути диференціація завдань для самостійної роботи (можна поділити студентів на певні групи за рівнем їх компетенцій);
- 5) повинна дотримуватись систематичність і послідовність застосування словника у процесі навчання;
- 6) важливо дотримуватись взаємозв'язку різних видів роботи та урізноманітнювати їх;
- 7) повинен існувати взаємозв'язок аудиторної та позааудиторної роботи.

У навчанні студентів у ВНЗ ми радимо використовувати наступні електронні словники в їх онлайн версії:

- Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE);
- Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (MED);
- Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD);
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary (CALD);
- Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary (CCED);
- Лінгво;
- Онлайн-словник МультиЛекс та інші.

Незаперечним є те, що однією з важливих переваг електронних словників є можливість постійного оновлення словникової бази, адже мова розвивається, постійно утворюються нові поняття. Зрозуміло, що при роботі над текстом чи в процесі вивчення іноземної мови трапляється сленгова лексика, неологізми та терміни, за тлумаченням яких радимо також звертатися до електронних словників.

## **ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ СУЧАСНИХ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЇ**

**Борзенко О.П. (Харків)**

Стрімкий розвиток телекомунікаційних технологій вносить свої корективи в різні галузі людської діяльності, в тому числі й в освітній процес. Особливих змін за останні роки зазнала освіта. Підвищення якості навчання, інтенсифікація навчального процесу й перехід на нові технології неможливі без упровадження в процес навчання різних автоматизованих навчальних систем.

Отже, при організації навчання іноземної мови, слід урахувувати розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, методів і засобів та можливі шляхи їх трансформації у зміст освіти. Подальше застосування комп'ютерів у освіті стало можливим із появою та розвитком нових технологій: комп'ютерної графіки, гіпертексту, мультимедіа, віртуальної реальності та можливістю доступу до глобальних інформаційних мереж. Можливість роботи з сучасними мультимедіа (графікою, відео, звуком) забезпечила створення навчальних програм нового покоління [2].

Треба зазначити, що виникнення нових методик при викладанні іноземної мови вимагатиме від викладача додаткової відповідальності та оволодіння спектром нових навичок, тобто постійно вдосконалювати навчальний матеріал, який міг би зацікавити студента, привернути його увагу і дати необхідний обсяг знань у зв'язку з швидким оновленням інформації.

Застосування сучасних засобів та підходів у організацію навчання іноземної мови має позитивні аспекти. При навчанні іноземної мови використовують засоби, що полегшують цілісне сприйняття навчального матеріалу та унаочнюють його, значно підвищуючи інтерес студента. Поява нової й удосконаленої техніки дає змогу студенту отримати негайний доступ до будь-якої інформації. Використання звуку й зображення (з можливістю зупинки, повторення фрагментів) дає змогу формувати уміння без втручання викладача. Комп'ютерна

програма вибирає відповідний рівень і спосіб навчання залежно від рівня знань (відповідей) студента. Так, під час використання таких програм для вивчення іноземної мови на екрані рухаються анімовані об'єкти, з'являється текст, який студент має прочитати, а комп'ютер його поправляє, вказує на помилки, наводить приклади тощо [2].

Різноманітність форм подання матеріалу збільшує інтерес і одночасно знижує стомлюваність, яка неминуче виникає при роботі з комп'ютером. Крім того, враховуються і психологічні особливості сприйняття. Дублювання матеріалу за допомогою різних прийомів передачі інформації підсилює вплив на студентів, які навчаються [1].

Педагогічна практика дає можливість стверджувати, що з використанням мультимедійних програм рівень засвоєння знань студентами набагато вищий. Такі заняття не лише полегшують засвоєння знання, розширюють світогляд, а й надовго залишаються в пам'яті студентів, викликають зацікавленість і захоплення. Важливо, що студенти можуть самостійно вивчити новий матеріал, контролювати рівень знань без допомоги викладача, в позаурочний час, а також вдома (якщо мають необхідні технічні засоби).

Створення та впровадження нових навчальних програм заохочує наукові розробки з теорії і практики вивчення іноземної мови, а також теоретичних та практичних аспектів методик викладання іноземної мови.

Застосування засобів інноваційних технологій розширює можливості організації навчання іноземної мови, вирішує психолого-педагогічні проблеми навчання.

## **Література**

1. Іванов С.В. Система дистанційної освіти в Україні: сучасні напрями розвитку / С.В. Іванов, П.С. Борсук, С.І. Дичковський // Гуманіт. науки. 2002. – №2. – С. 12–19.
2. Литвин А. Використання технологій мультимедіа у професійній підготовці. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – №2. – С. 7–22.

## ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Борова Т.А. (Харків)

Інноваційні процеси охопили всю сферу вищої освіти, зокрема вивчення та викладання іноземної мови. Іншомовне навчання має стати елементом загальної модернізації системи підготовки майбутніх спеціалістів. У багатьох немовних вищих навчальних закладах під час вивчення іноземної мови немає можливості спілкування з носіями мови, відсутнє мовне середовище і, таким чином, умови навчання суперечать самій сутності дисципліни «Іноземна мова». Традиційне навчання має ряд недоліків, які впливають на рівень вивчення та володіння іноземною мовою студентами. У той же час постійно зростаючі вимоги суспільства і часу до рівня володіння іноземною мовою ставлять питання щодо підвищення якості навчання іноземним мовам. У зв'язку з цим особливо гостро постає проблема пошуку нових, більш ефективних методик, методів і прийомів навчання іншомовній комунікації з метою підтримки зацікавленості студентів до вивчення іноземної мови. Однією з можливостей розв'язання даної проблеми є організація електронного навчального середовища у вищих навчальних закладах, зокрема у процесі вивчення іноземних мов.

Ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі викладання іноземних мов вивчали такі провідні вчені як: О. Єр'оміна, І. Костікова, О. Мінькова, Є. Полат, С. Петровська та інші. На тлі цих численних досліджень залишається недостатньо вивченим питання щодо застосування електронного навчання у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням студентів немовних спеціальностей ВНЗ.

Метою статті є аналіз особливостей запровадження електронного навчання у процесі вивчення іноземної мови студентами немовних вищих навчальних закладів.

Сучасні засоби комунікації надають практично необмежені можливості пошуку інформації та спілкування. Відомо, що електронні засоби навчання

виконують найрізноманітніші функції: замінюють викладача як джерело знань, конкретизують, уточнюють, поглиблюють відомості, які дає викладач, є прямими об'єктами вивчення, дослідження, виступають «посередниками» між студентом і природою або виробництвом у тих випадках, коли їх безпосереднє вивчення неможливе або утруднене, використовуються для озброєння студентів уміннями та навичками – навчальними і виробничими тощо.

Електронне навчальне середовище розглядається як організована сукупність інформаційно-комп'ютерних ресурсів, системного забезпечення, програмних засобів комп'ютерної комунікації та електронних засобів навчання, використання яких має на меті: забезпечити студента необхідними знаннями, сформувати компетенцій з відповідної дисципліни індивідуально або у співпраці з іншими студентами. Розділяючи класифікацію комп'ютерних технологій за Г. Селєвко, зауважимо, що інноваційна інформаційна технологія може здійснюватися у трьох варіантах, а саме: як «проникна» технологія (застосування комп'ютерного навчання за окремими розділами, темами тощо); як основна – визначальна, найбільш значуща з тих, що використовуються у даній технології частин; як «монотехнологія» (коли все навчання, все управління навчальним процесом, включаючи всі види діагностики, моніторинг, зворотний зв'язок, спираються на використанні комп'ютера). З огляду на специфіку викладання іноземної мови, наголошуємо на важливості й іншої класифікації цієї технології, а саме: за організаційними формами (індивідуальна плюс система малих груп) та за типом взаємодії зі студентом: партнерство та співробітництво [1].

Технологічні можливості інформаційних технологій потужні та багатоаспектні, зокрема мультимедійні засоби дають можливість організувати різноманітну навчальну діяльність студентів, а саме: використання прямого ефіру для огляду новин, інтернету, різних відео-, аудіо матеріалів, художніх та науково-популярних фільмів, професійно зорієнтованих кліпів, мультимедійних програм спеціально підготовлених для навчального процесу, електронних підручників, мультимедійних довідників, енциклопедій та словників та дозволяє створити

комунікативне середовище для навчання, розвивати зацікавленість до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням, створити умови, які максимально приближені до реально мовного спілкування іноземною мовою при відсутності природного мовного середовища.

Специфікою викладання іноземної мови за професійним спрямуванням є те, що студенти набувають професійні та функціонально комунікативні компетенції у процесі користування іноземною мовою. Це здійснюється шляхом інтеграції мовленнєвих умінь та мовних знань у межах тематичного і ситуативного контексту відповідно до академічної та професійної сфер студента. Такі загальні сфери й ситуації, що пов'язані з роботою, визначають різні типи мовної поведінки. Електронне навчання створює умови, які максимально приближені до реально мовного спілкування іноземною мовою при відсутності природного мовного середовища за професійною спрямованістю.

За результатами застосування інформаційних технологій на заняттях з іноземної мови у ХНЕУ ім. Семена Кузнеця відбулися зрушення до більш прискореного формування у студентів таких якостей як вмотивованість, цілеспрямованість, конструктивність, комунікативність, оперативність та креативність. При цьому дотримувався індивідуальний темп роботи кожного студента.

Електронне навчання може бути ефективними тільки тоді, на сучасному розвитку освіти, коли воно органічно поєднуються з традиційною системою навчання, яка містить такі принципи: спрямованість навчання на вирішення завдань освіти, розвитку й виховання; науковість навчання; систематичність і послідовність навчання; доступність навчання, врахування вікових особливостей; наочність навчання; зв'язок навчання з реальним життям; свідомість і активність у навчанні; міцність засвоєння знань, умінь та навичок.

Подальший науковий пошук буде здійснюватися в дослідженні ефективних методів навчання при дистанційній формі викладання та навчання іноземної мови за професійним спрямуванням студентами ВНЗ.

## Література

1. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса «Компьютерные (новые информационные) технологии обучения» / Г. К. Селевко – [Электронная версия], 2004. – Режим доступа – <http://www.rusedu.info/Article114.html>

## **ESP: MOTIVATION THROUGH CONTENT**

**Buchkovska S.A. (Kharkiv)**

In recent years motivation research has gained special attention as motivation plays the most crucial role in a learner's achievement. In this respect, ESP students can be considered to be the most motivated auditorium among second language learners, as their foreign language acquisition contributes greatly to their professional development and make them more competitive in the modern labour market. The necessity to be a confident foreign language user is even more significant for those whose future career demands constant communication with foreign clients, customers and business partners in today's globalized world.

According to Canadian psychologist R. C. Gardner, a highly motivated individual will want to learn the language, enjoy learning the language, and strive to learn the language. Therefore, the analysis of the factors enhancing students' motivation is of significant practical value. Designing the ESP syllabus, the priority should be given to the learners' professional needs as it must encourage students' constant interest and desire to learn. Special attention should be given to the choice of the ESP course book and the selection of additional authentic reading materials introducing the learners to their future professional field, the application of the appropriate target language learning strategies and techniques focused on training all language skills and the development of the activities making possible to use these strategies in the most efficient way. The increase of CLIL approach popularity in modern higher education proves that it is reasonable, even at the initial stages of training, to combine materials of traditional ESP course books with reading authentic textbooks designed for professionals in the corresponding field, listening to or watching original presentations, lectures on professional issues, interviews with leading experts. It provides the possibility to merge the learners into their professional sphere and in this way to make the process of language learning purposeful. The role of an ESP teacher is to select the materials of the

appropriate level of difficulty or adapt them, if there is a necessity, to make them more understandable.

The implementation of appropriate language learning strategies and approaches can become another motivating factor. Case studies, role-play activities, individual and group projects demanding students' independent investigation work, personal experience analysis and additional information search stimulate students' involvement and encourage their interest if connected with their future professional interests.

Being designed on professionally oriented content, a foreign language course provides learners with the acquisition of specialized vocabulary which is of primary importance for future professionals. The diversity of selected authentic materials and activities developed to them will make possible not only to fix words in learners' memory, but show how they can collocate in professional context. The knowledge of collocations and fixed expressions will give learners the possibility to achieve a target language fluency, flexibility and accuracy.

The implementation of authentic professional reading, audio and video materials in an ESP course is a very challenging task as it requires the development of the diversity of supporting activities and exercises to simplify the understanding and activate learners' memorizing processes (vocabulary exercises, pictorial schemata explanations, discussions, oral presentations, writing summaries, etc.). Nevertheless, this approach is one of the most powerful stimuli to learn a foreign language as it provides the advantages of being equipped with the professional knowledge and prepared to real life professional demands.

## **References**

1. Gardner, R.C.1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
2. Liulienė, A., Metiūnienė R. 2006. *Second Language Learning Motivation*. – Retrieved from: [http://www.cpe.vgtu.lt/index.php/cpe/article/viewFile/121/pdf\\_1](http://www.cpe.vgtu.lt/index.php/cpe/article/viewFile/121/pdf_1)

# **ОРГАНІЗАЦІЙНІ, МЕТОДИЧНІ ТА ЛІНГВОПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ**

**Вакуленко О.Л., Попович Р.Г., Тимощук І.О. (Рівне)**

Сучасна вища освіта висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців, конкурентоздатність яких визначають не тільки глибокі професійні знання і вміння їх гнучкого застосування, але й готовність вирішення професійних задач в умовах іншомовної комунікації, спроможність легко інтегруватися в Європейський освітній простір.

Актуальність проблеми професійно орієнтованих технологій навчання іноземних мов у системі вищої технічної освіти майбутніх інженерів не викликає сумніву. Формування полікультурної мовної особистості є вимогою нової глобальної ситуації.

Акцент має робитись як на якості набутих знань, так і на перспективі їх застосування та можливості самовираження засобами іноземної мови, що забезпечить у майбутньому необхідну для фахівця комунікативну спроможність у сфері професійного дискурсу.

З метою підтримання конкурентоспроможності сучасний фахівець змушений постійно розширювати та поглиблювати набуті знання, підвищувати свою кваліфікацію, отримувати нові спеціалізації, а інколи й міняти напрямки освіти. Вирішити всі ці проблеми можливо лише на основі переходу від принципу «освіта на все життя» до принципу «освіта через усе життя».

Сучасна освітня парадигма породжує додаткові мотиваційні умови для вивчення іноземних мов, що надає майбутньому спеціалісту можливостей досягнення професійних цілей.

Одним із ефективних засобів розв'язання цього завдання може служити дистанційне навчання. Воно здійснюється на основі сучасних педагогічних, інформаційних та телекомунікаційних технологій і, що не менш важливо, не вимагає відволікання від щоденної діяльності великої кількості людей та не потребує великих фінансових витрат від того, хто навчається.

Таким чином, дистанційна освіта, виступаючи альтернативою до традиційного навчання, є тією інноваційною формою навчання, яка здатна забезпечити можливість постійного поновлення знань.

Дистанційне навчання – «це одна з найбільш перспективних, гуманістичних, інтегральних форм освіти, яка орієнтована на індивідуалізацію навчання» [8, с. 61] та передбачає плідну співпрацю між викладачем та студентом за допомогою телекомунікаційних каналів, даючи змогу здобувати повноцінну освіту.

Мінімальна кількість аудиторних занять передбачає великий обсяг виконаної студентом самостійної роботи. Працюючи в автономному режимі, студент може сам сформувати своє «Web-портфоліо» за матеріалами статей, резюме, анотацій, інформаційних матеріалів зі спеціальності, [6, с. 35] що сприятиме розвитку реальних вмінь аналізувати фахову літературу, генерувати нові ідеї на основі усвідомлення інформації.

У нашому вузі приділяється значна увага впровадженню дистанційних технологій освіти у навчальний процес. Активно включились у цю роботу викладачі кафедри іноземних мов. Так, зусиллями викладачів кафедри створені дистанційні курси для вивчення англійської, німецької, французької, латинської мов для студентів I, II, III курсів різних напрямів підготовки, ведеться робота зі створення відповідних комплексів для магістрів.

Перш ніж приступити до розробки дистанційних курсів, нами було

поставлено завдання: ознайомитись з вітчизняним та зарубіжним досвідом дистанційної освіти, вивчити основні методи дистанційного навчання, специфіку створення таких курсів з іноземних мов, уточнити деякі поняття та терміни, що стосуються даної проблеми.

У галузі теорії і практики дистанційної освіти працює багато вітчизняних та зарубіжних фахівців, робота яких сприяють впровадженню цих новітніх технологій у навчальний процес [4, 10]. Проте слід зазначити, що серед науковців поки що відсутнє єдине розуміння деяких понять, що стосуються цього типу навчання і, зокрема таких ключових термінів як «дистанційна освіта» і «дистанційне навчання».

Трактуючи поняття «освіта» як результат навчання, виховання та розвитку особистості, деякі вчені пропонують обмежитись терміном «дистанційне навчання» [1].

Проте контент-аналіз різних дефініцій терміна «освіта» у працях сучасних вчених дозволяє виділити серед його лексико-семантичних варіантів (одна із соціально-духовних цінностей, результат навчання) також «система освіти», що дозволяє, на нашу думку, використовувати терміни «дистанційна освіта» та «дистанційне навчання» саме в такому значенні недиференційовано, тобто як синоніми.

Неадекватно наповнюється і зміст поняття дистанційної освіти. Відомо, що ця форма навчання знайшла широке розповсюдження у всьому світі і має, по суті, інтернаціональний характер. Так, Відкритий університет Великобританії налічує близько 350 регіональних центрів як у самій Великобританії, так і в інших країнах. Іспанський національний університет дистанційного навчання має більше 50 центрів в Іспанії та Латинській Америці. В кінці 90-х років прийнята концепція про створення єдиної системи дистанційної освіти в Росії.

В Україні розроблена «Програма розвитку системи дистанційного навчання на 2004-2006 роки», затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 23 вересня 2003 р. № 1494.

Аналіз різних підходів до розуміння дистанційної освіти показує, що найбільш поширеними є її дві моделі, які базуються на різних джерелах: «британська» (або асинхронна, індивідуальна) та «американська» (синхронна, групова). Британська модель виходить із розуміння дистанційної освіти як особливої заочної форми навчання, зорієнтованої в першу чергу на самостійне навчання тих, хто прагне отримати основну чи додаткову освіту без відриву від їх професійної діяльності.

Рівень освіти при такій моделі забезпечується спеціально розробленими навчально-методичними комплексами, системою психолого-педагогічної підтримки студента у формі групових занять (так званих тьюторалів) та індивідуальних консультацій, системою рейтингової атестації та централізованого моніторингу якості освіти [7].

В основі американської моделі дистанційної освіти лежить її розуміння як форми очної освіти, в якій безпосередній аудіовізуальний контакт викладача з аудиторією замінено очною телекомунікацією, опосередкованою технічними каналами та засобами.

Особливість дистанційної освіти полягає тут, насамперед, у застосуванні нових телекомунікаційних технологій, а сама система освіти залишається головним чином традиційною. В американській моделі відсутній інститут тьюторів, а рівень якості освіти забезпечується за рахунок контролю якості інтерактивної телекомунікації [2].

Під дистанційною освітою в Росії розуміють освітні технології з активним використанням інформаційних технологій при опосередкованій і не повністю опосередкованій взаємодії студента та викладача. Таким чином,

розуміння дистанційної освіти в Росії є близьким до американської моделі, проте воно може здійснюватись як в очній, так і заочній формі [9].

Подібні трактування знаходимо у вітчизняній літературі, згідно з якими система дистанційного навчання використовується не тільки як засіб одержання освіти дистанційним способом, а і як засіб реалізації комп'ютерної технології навчання за будь-якою формою (очною, заочною, екстерном), спрямованої на активізацію самостійної роботи студентів, підвищення якості й об'єктивності процесу контролю та оцінки знань студентів [3].

Таке розуміння дистанційної освіти, при якому акцент робиться лише на освітньо-інформаційних технологіях, приводить деяких фахівців до думки, що слід взагалі відмовитись від поняття «дистанційна освіта» та користуватись вже звичними термінами «денна», «заочна», «вечірня» форми навчання [7]. З цим ми дозволимо собі не погодитись, оскільки вважаємо, що дистанційна освіта базується на іншій психології, інших педагогічних методах та принципах.

Так, для традиційної практики викладання іноземних мов вже давно характерне активне використання різноманітних аудіовізуальних засобів, які дозволяють значно активізувати навчальний процес, дають широкі можливості для індивідуальної та самостійної роботи студентів.

Проте при дистанційній освіті студент, крім активного використання найсучасніших технічних засобів, має змогу отримати доступ до різноманітних інформаційних джерел, що значно збільшує швидкість отримання інформації та її об'єм.

Інша важлива риса дистанційної освіти – це максимальна адаптація до індивідуальних потреб студентів, можливість працювати з навчальним матеріалом у зручних для них місці, часі, темпі, а також у будь-якій

послідовності.

Індивідуалізація дистанційного навчання передбачає також максимальне врахування рівня довузівської підготовки студента з відповідного фаху. З цією метою в наших дистанційних курсах вміщені так звані стартові тести, які дають можливість викладачеві реально оцінити рівень володіння іноземною мовою, та прийняти рішення – розпочати роботу безпосередньо з основного курсу чи попередньо опрацювати розроблений для кожної іноземної мови (крім латинської) корективний курс. Оскільки латинська мова студентами-екологами до початку навчання у вузі не вивчалась, то стартовий тест та корективний курс у дистанційному курсі з латинської мови відсутній, а модуль «фонетичні особливості латиномовних термінів» включений до основного курсу.

Інша важлива відмінність дистанційної освіти від традиційної – це особлива роль «дистанційного викладача», або тьютора в навчальному процесі. Слід зазначити, що дистанційні технології передбачають кардинальну зміну традиційної освітньої парадигми: викладач – підручник – студент. Особистісно-орієнтований підхід до сучасної освіти, який розробляється в межах гуманістичного напрямку філософії, психології та педагогіки, сприяє заміні цієї парадигми (особливо при дистанційній освіті), новим співвідношенням: студент – підручник – викладач. Проте роль викладача при цьому не зменшується, а лише суттєво змінюється.

При дистанційному навчанні тьютор перетворюється в посередника, який допомагає студенту самостійно будувати свій освітній процес, досліджувати поставлені перед собою проблеми. Досвідчений тьютор повинен бути добрим психологом: він повинен виробити особливі методи роботи зі студентами, спрямованні на підтримання мотивації до предмету, стимулювання їх навчальної діяльності, координацію їх навчального

процесу із врахуванням їх індивідуальних здібностей та поставленої мети, зняття труднощів, які виникають у процесі дистанційного навчання.

Працюючи з кожним студентом, тьютор використовує різні стратегії роботи з тими, хто вміє працювати самостійно і не потребує постійного моніторингу, із тими, хто не має навичок самостійної роботи. Час безпосередньої роботи тьютора зі студентами при дистанційному навчанні значно збільшується. Як зізнаються деякі західні тьютори, вони весь час відчують себе на роботі і готові консультиувати «дистанційних» учнів у будь-яку годину дня.

У наших дистанційних курсах роль тьютора виконуватимуть безпосередні розробники дистанційних курсів, які добре володіють матеріалом, відібраним для цих курсів, а також ознайомились з принципами та методикою дистанційної освіти. Поєднання функцій тьютора – як координатора навчального процесу та тьютора як автора дистанційного курсу – характерне для Західних країн. У Росії, як правило, дистанційний курс розробляється відповідним навчальним центром, а тьютор залучається для безпосередньої роботи зі студентами. Його основні функції – контроль за навчальним процесом, перевірка виконання завдань, оцінка роботи з підготовки звіту про успішність кожного студента для навчального центру.

У нашому університеті також створений центр дистанційної освіти, який виконує важливу роботу з надання необхідних консультацій, проведення семінарів для розроблення дистанційних курсів, координації їх роботи. Центром були розроблені зразки структури дистанційних посібників, які базуються на кредитно-трансферній організації навчального матеріалу і які були покладені нами в основу наших дистанційних курсів.

Особливістю дистанційних курсів, підготовлених викладачами нашої кафедри, є акцентування уваги на розвиток лексичних та граматичних

навичок, необхідних для розуміння іншомовних текстів з метою отримання певної інформації та ведення бесід на теми, передбачені чинними програмами з іноземних мов для немовних вузів. Формуванню цих навичок значною мірою сприяє включена у посібники велика кількість вправ та завдань, призначених як для самостійної роботи, так і для самоконтролю.

Навчально-контролюючі тестові тренінги із ключами, сприяють формуванню стратегічної компетенції студентів, яка передбачає уміння самостійно здобувати та оцінювати свої знання.

Розробка системи вправ на основі останніх досягнень у галузі лінгвістики та методики вищої школи, що базуються на комплексному підході до формування професійної та мовної компетенції, сприяє забезпеченню необхідної інфраструктури для автономного навчання студентів, дає можливість здобувати максимум інформації з мінімальними затратами часу.

Курси є професійно орієнтованими, оскільки включають у себе оригінальні іншомовні тексти зі спеціальності студента, а також відповідні термінологічні словники. В подальшому плануємо доповнення дистанційних курсів матеріалами для формування фонетичних навичок студента з тієї чи іншої іноземної мови.

Системна організація і використання ресурсних інноваційних матеріалів та інтерактивних технологій при вивченні іноземних мов спрямовує навчальний процес на формування і розвиток основних навичок та вмінь у академічному і професійному спілкуванні, а також стратегій автономного вивчення іноземних мов, підвищення мотивації їх засвоєння, розкриття потенціалу студентів, що дозволяє покращити якість освіти, її привабливість та конкурентоспроможність на міжнародному ринку освітніх послуг. Це спонукає викладача бути креативною особистістю, створюючи гнучкі

педагогічні моделі, які сприятимуть формуванню когнітивного інтересу до навчання, та стати партнером студента в іншомовному спілкуванні у пошуку оптимальних шляхів для досягнення професійних завдань.

Слід зауважити, що в умовах дистанційного вивчення іноземних мов контроль мовленнєвих навиків студентів нерідко залишається поза межами діяльності тьютора, що може значно знизити ефективність дистанційного курсу. Тому в наших курсах ми пропонуємо таку організацію роботи, яка передбачає безпосередні зустрічі тьюторів зі студентами на певних етапах проходження курсу, протягом яких відбуватиметься реальний контроль їх комунікативних навичок як у ході індивідуального спілкування, так і під час групових занять. Проте такі заходи не вирішують повністю проблеми, тому перед розробниками дистанційних програм з іноземних мов стоять нелегкі завдання – в умовах відсутності мовного зв'язку тьютора зі студентом створити можливість безпосереднього віртуального спілкування, яке якомога більше наближалось б до умов реальної комунікації.

З метою вдосконалення дистанційних курсів ведеться робота з інкорпорації в них різноманітних аудіоматеріалів, аутентичних відеофільмів, видання словників, що сприятиме не тільки створенню відповідного мовного середовища та ефективного формуванню фонетичних навичок, а й формуванню єдиного середовища навчання, в якому всі мовні аспекти засвоюються в нерозривному зв'язку один з одним.

Вважаємо, що майбутня безпосередня участь авторів курсів як тьюторів у функціонуванні дистанційних програм збагатить нас досвідом та новими ідеями, що сприятиме подальшому вдосконаленню підготовлених нами дистанційних курсів.

Іншомовне навчання сьогодні виходить за рамки лінгводидактики, дисципліна «іноземна мова» стає засобом розвитку професійної особистості

та міжкультурної комунікації, джерелом формування гуманітарної культури і професійної орієнтації на території Європростору. Викладач іноземної мови стає посередником між культурами, сприяє формуванню тезауруса спеціаліста, розвитку особистості з акцентом на міждисциплінарну складову процесу навчання.

## Література

1. Андреев А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» / А.А. Андреев // Открытое образование. – М., 1998. – № 4.
2. Густырь А.В. К определению терминологического стандарта открытого и дистанционного образования / А.В. Густырь // Проблемы нормативно-правового обеспечения открытого образования. – М., 2001.
3. Мазаракі А. Навчання і виховання – органічно-єдиний процес / А. Мазаракі // Вища школа. – К., 2004. №5-6.
4. Методи та принципи дистанційного навчання // Матеріали семінару, проведеного Радою Міжнародних наукових досліджень та обмінів. – Київ, 1999.
5. Назаренко В.А., Дистанционное обучение иностранным языкам: принципы, преимущества и проблемы / В.А. Назаренко, В.А. Дугарцыренова // Весник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – М., 2005.
6. Острожная Т.Н. Развитие дистанционной формы обучения в вузах и место иностранных языков в этом процессе / Т.Н. Острожная // Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування. – Дніпропетровськ, 2011. – Т.2. – С. 33-35.
7. Панарина Н.А. Дистанционное обучение: К вопросу об основных понятиях / Н.А. Панарина // Социологическое исследование. – М., 2004. – №4.
8. Проценко Н.В. Дистанційне навчання іноземних мов в системі комп'ютерних та інформаційних технологій / Н.В. Проценко // Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування. – Дніпропетровськ, 2011. – Т.2. – С. 59-61.
9. Солдатник В.И. Проблемы создания и развития открытого образования в России / В.И. Солдатник // Открытое образование. – М. 1999. – № 5.
10. Хассон В. Критерії якості дистанційної освіти / В. Хассон, Е. Вотерман // Вища школа. – К., 2004.
11. Шмирова О.В. Використання сучасних інформаційних технологій при викладанні іноземних мов / О.В. Шмирова // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія». – Вип. 11. – 2009. – С. 535-541.

## **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПИСЬМОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ**

**Винник О.Ю., Боднар І.М., Сологуб Л.В., Комар Р.І. (Львів)**

Навчання письму іноземною мовою на факультетах природничого циклу університетів є ключовою складовою навчальної програми. Іноземна мова професійного спрямування набуває важливого значення в умовах глобалізації та міжнародної співпраці. Майбутній фахівець у будь-якій галузі повинен досконало володіти граматичними, лексичними, орфографічними та стилістичними навиками мови, оскільки письмове повідомлення маніфестує рівень мовної компетенції автора.

Серед інших видів мовленнєвої діяльності, письмо залишається найскладнішим аспектом процесу вивчення та вдосконалення іноземної мови, проте найчастіше використовується в процесі іншомовної підготовки студентів. У навчальному процесі використовують моделі, які забезпечують розуміння лексичних і структурно-синтаксичних шаблонів спілкування, та допомагають майбутньому професіоналові соціалізуватись у професійній спільноті. Такі шаблони можна використовувати у групах із різним рівнем володіння іноземною мовою. Вони слугують для передачі стандартних аспектів змісту тексту, полегшують процес написання та допомагають зекономити час на пошуки відповідних формулювань. Студентам із базовим рівнем знань пропонуються імітаційні вправи, у яких потрібно замінити одну мовну модель на іншу, наприклад, перетворити текст з однієї часової площини в іншу. Студенти середнього та вище середнього рівнів створюють власні тексти на основі ключових слів та виразів, статистичних даних тощо.

Письмове завдання складається з декількох етапів – підготовки, написання та перевірки. На підготовчій стадії студент підбирає матеріал і складає план роботи. Адресант повинен чітко усвідомити мету та адресата свого повідомлення. Саме цей фактор впливає на зміст та стиль письмової роботи. Процес продукування

письмового повідомлення передбачає контроль граматичних структур, стилістичних та лексичних засобів, елементів для зв'язування речень та слів у контекст. На стадії перевірки автор ретельно перечитує написане, перевіряє орфографію та пунктуацію, виправляє помилки [1, с.21].

Навчальні програми з іноземної мови для студентів природничих факультетів ЛНУ ім.І.Франка передбачають розвиток різнопланових практичних навичок письмового спілкування. Це створення коротких та об'ємних письмових повідомлень. Перехід від одного етапу вивчення письма до іншого здійснюється в міру засвоєння студентами учбового матеріалу. Вміння створити короткі тексти – переважно листи різних стилів – є важливим критерієм професійного розвитку майбутніх фахівців.

Написання твору (есе), реферату, анотації, доповіді, тез іноземною мовою на професійну тематику вимагають від автора достатньої мовної компетенції, тому процес навчання спрямовано на подальший розвиток прагматичного і соціо-лінгвістичного компонентів. Оволодіння академічним письмовим дискурсом є одним із ключових завдань завершення курсу вивчення іноземної мови у ВНЗ. Саме письмова комунікація є складовою науково-пошукової роботи, адже усній доповіді передуює написання її письмового еквіваленту. Вона передбачає мобілізацію та систематизацію усіх знань, необхідних для аргументування своїх думок.

Таким чином, письмо є ефективним засобом процесу навчання іноземної мови за професійним спрямуванням, оскільки передбачає комплексне засвоєння та закріплення набутих іншомовних знань та умінь.

## **Література**

1. Raimes A. Techniques in teaching writing / Ann Raimes. New York: Oxford University Press, 1983.

# ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНЕ НАВАНТАЖЕННЯ ЛО СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОЛОДІЖНОЇ МОВИ

Гаманюк В. А. (Кривий Ріг)

У вітчизняному просторі для позначення мови, якою послуговується певна соціальна група (молодь), і яка виступає як різновид соціалекту, використовуються декілька понять, а саме: «молодіжна мова», «молодіжний жаргон», «молодіжний сленг». Ми послуговуємося поняттям «молодіжна мова», яке є калькою від німецького «Jugendsprache», є нейтральним і позбавленим негативних конотацій на відміну від понять «жаргон» або «сленг».

Молодіжна мова, безперечно, є особливою формою функціонування мови, яка виявляє відмінності від літературної насамперед на лексичному рівні. Молодь створює власну мову спілкування, а спонукають її до цього: бажання відокремитися від світу дорослих, створивши свою власну ідентичність; прагнення до економії мовленнєвого ресурсу, до образності, до емоційного забарвлення.

У мові існують не один, а декілька варіантів молодіжної мови, тому що кожна молодіжна група прагне виділитися, в тому числі і за рахунок особливої мови, але вони функціонують не відокремлено, а перетинаються, і таким чином впливають одна на одну. Кожний різновид молодіжної мови використовується у певній соціальній групі, у певному соціальному контексті, тож для їх позначення використовуються різні назви: *Schülersprache*, *Studentensprache* (у студентському або учнівському середовищі); *Soldatensprache* (у військовому середовищі); *Netzjargon* (серед користувачів Інтернету); *Kiezdeutsch* (*Kanak Sprach*) (мова мігрантів, але насамперед турецького походження).

Молодіжна мова насичена запозиченнями з англійської мови, тому можна стверджувати, що вона виявляє ознаки того, що у Німеччині називають мовою «Denglish». У межах молодіжної мови виділяються певні контексти, які не пов'язані з конкретними соціальними групами або субкультурами, а мають

тематичну співвіднесеність, наприклад, з різними сферами діяльності, з інтересами та уподобаннями (мистецтво, музика тощо). Розрізняють: *Drogenjargon* (все, що має відношення до алкогольної, нікотинової, наркотичної залежності); *Graffiti-Jargon* (лексика, що використовується серед тих, хто захоплюється мистецтвом графіті); *Hip-Hop-Jargon* (серед прихильників); *Netzjargon* (мова користувачів інтернету) та інші.

Найпоширенішими засобами появи нової лексики у німецькій молодіжній мові є метафоризація (для конкретизації, створення неповторного образу, для емоційного забарвлення, як з позитивними, так і з негативними конотаціями), спрощення та редукція (з метою економії мовленнєвого ресурсу, особливо у так званій «*SMS-Sprache*») та іншомовне запозичення (передусім з англійської).

Найактивніше процес збагачення молодіжної мови новими лексичними одиницями протікає у межах тематичних блоків, які мають безпосереднє відношення до повсякденного життя молоді, а саме: людина, її зовнішність і характер, оточення, одяг, дозвілля та житло. Так, у сучасній молодіжній мові використовуються лексичні одиниці у межах таких тематичних груп: для позначення частин тіла: *рука - Kralle, Pfote, Kolben*; зовнішнього вигляду людини: *гарний молодий парубок – Softie, Sympathie*; для позначення характеру людини: *аматор, зелений – Gringo*; *домений* для позначення одягу та різних предметів: *одяг, який дорого коштує – Look*; для позначення дій, вчинків і почуттів: *брехати – leimen*.

Всі лексеми молодіжної мови мають еквіваленти у літературній мові, але у порівнянні з ними вони є емоційно-забарвленими, несуть обов'язково оцінчне значення. Крім того, ознакою молодіжної мови є зміщення лексичного значення, використання стилістично нейтральних слів літературної мови у нових, незвичних контекстах для позначення предметів, явищ, подій тощо. Саме тому молодіжна мова є незрозумілою для представників інших субкультур та соціальних груп, а також для дорослих.

## ХАРАКТЕРИСТИКА ГОЛОСНИХ СПОЛУК AI, AU, IU У ГОТСЬКІЙ МОВІ

Глущенко О.В. (Одеса)

У складі готського вокалізму виділяються 3 подвійні голосні сполуки *ai*, *au*, *iu*, які вітчизняні та іноземні лінгвісти трактують двояко: з одного боку вони розглядаються як дифтонги [1,2,4], з іншого – як монофтонги [3,5].

Досліджую вокальну будову готської мови на основі текстів готської Біблії, нами з'ясовано, що диграфи *ai* та *au* можуть мати монофтонгічний характер:

- перед приголосними *r*, *h*,  $\square$  вони вимовлялися як  $[e]$  та  $[\square]$ , наприклад: *wairpan* „кидати“, *saihs* „шість“, *waurms* „червь“;
- перед голосними міг буди як довгий відкритий *e*, так і довгий відкритий *o* (*saian* „сіяти“, *staua* „суддя“, *taui* „діло“, *tauan* „робити“).

Також встановлено, що ці диграфи можуть визначатися окремими голосними, де кожен з двох звуків відноситься до інших морфем: *ga-iddja* „приходити“, *ga-umjau* „ображати“, *ga-urjan* „помічати“.

Разом з тим у готській мові зустрічаються слова, у яких диграфи *ai* та *au* повністю відповідають загальногерманським дифтонгам, тобто двофонемним сполученням *ai*, *au* (*dails* „частина“, *laisjan* „навчати“, *auso* „вухо“). Навіть у деяких випадках диграфи *ai* та *au* перед приголосними *h*, *r* є дифтонги (*air* „рано“, *sair* „біль“, *airus* „вісник“, *hauhs* „високий“, *gaur* „смуток“).

Наше дослідження також показало, що диграф *iu* відповідає дифтонгу, який прийшов з індоєвропейського *eu*  $\square$  і ніколи не зустрічається у наголошених складах (*bi'ugaw* „гнути“, *pu'ip*  $\square$  „добро“).

Що стосується дифтонга *eu*  $\square$ , то він перейшов у дифтонг *iu*, оскільки *e*  $\square$  переходило у  $\square$   $\square$ . Так, наприклад, у складі готського дієслова *giutan* „лити“ є індоєвропейський корінь *gheud-*.

У готській мові існує багато слів, де голосні сполучення *ai* та *au* наголошені, наприклад: *a'ins* „один“, *a'ugo* „око“. Це свідчить про те, що ці сполучення є

дифтонгами, оскільки загальногерманські дифтонги під наголосом не монофтонгізувались, тобто позначали двофонемну сполуку.

Згідно аналізу давніх готських текстів нами з'ясовано, що у складі готського вокалізму існують три подвійні голосні сполуки *ai*, *au*, *iu*, які можна назвати дифтонгами. Оскільки вони мають наголос на першому елементі, то вони є низхідні (*áuso* „вухо“, *þiudas* „цар“). За такою фонемною структурою ці подвійні голосні могли бути як дифтонгами, так і дифтонгоїдами. Багато прикладів свідчать про те, що готські дифтонги склалися з двох фонем – голосної та напівголосної (*taujan* „робити“ – *tawida* „робив“, *kniu* „коліно“ – *kniwis* „коліна“).

Ще одним прикладом того, що у готській мові існував дифтонг *au* свідчить наявність чергування *au* – *aw*, наприклад: *taowi* – „дівчина“, *taujos* – „дівчата“. Таке чергування було неможливе, якщо б *au* був коротким голосним. Теж саме стосується і чергування *iu* – *iw*, наприклад: *triu* „дерево“, *triwam* „деревам“).

Таким чином, питання щодо фонетичного та фонологічного значення готських голосних сполук до сих пір залишається спірним, але дуже актуальним і сьогодні. Тому вважається необхідним на основі аналізу якомога більшої кількості давніх текстів та словників з'ясувати та остаточно визначити фонетичний та фонологічний статус готських дифтонгів.

### **Література**

1. Гухман М.М. Готский язык / М.М. Гухман. – М.: Наука, 1958. – 288 с.
2. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
3. Hirt H. Handbuch des Urgermanischen / H. Hirt. – Heidelberg, 1931. – Тl. I. – S. 39-40.
4. Trost P. Zur phonologischen Wertung der deutschen Diphthonge / P. Trost // Pravaux Linguistiques de Prague. – Prague, 1966. – S. 147-149.
5. Trubetzkoy N. Zur allgemeinen Theorie der phonologischen Vokalsysteme / N. Trubetzkoy. – TCLP, 1929. – Bd. I. – S.57.

# ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ТЕКСТ-ТИПОЛОГІЧНИХ ОЗНАК ПОРТРЕТНОГО ІНТЕРВ'Ю У ПЕРЕКЛАДІ

Голікова О.М. (Харків)

Жанр інтерв'ю належить до публіцистичного дискурсу і відрізняється своєю структурою, способом організації та соціальним функціонуванням, адже засоби масової інформації відображають соціальну реальність суспільства в її різноманітності й багатоплановості [2, с.28]. Інтерв'ю – це публічний діалог, що має офіційний характер та чітко окреслене автором прагматичне завдання. Газетне/журнальне інтерв'ю – це друкований текст, який відтворює такий діалог. Текст портретного інтерв'ю є знаряддям формування образу відомої особистості у свідомості широкого загалу. Як справедливо вважають науковці, ЗМІ можна розглядати як особливу соціально-інформаційну систему, що виконує функції орієнтації [1].

Сьогодні жанр інтерв'ю переживає період значного розширення стилістичного різноманіття, динаміку у появі нових сюжетів, типів героїв, авторських ідей. Крім цього, такі твори часто відрізняються поєднанням ознак різних типів текстів. Внаслідок тривалого сусідства інтерв'ю та статті виникають комбіновані жанри: інтерв'ю-коментар, інтерв'ю-нарис, інтерв'ю-рекламна стаття і т.п. Особливості перекладу будь-якого тексту багато в чому детерміновані його жанровою приналежністю, тому визначення текст-типологічних ознак твору та їх збереження у процесі перекладу вважається одним з найголовніших завдань перекладача.

Вивчення питання про відтворення у перекладі жанрової своєрідності оригіналу викликає безперечну зацікавленість науковців у галузі сучасного перекладознавства та визначає актуальність роботи.

Переклад газетного або журнального ПІ складається з двох основних процедур – аналітичної та синтетичної. Велику роль при перекладі відіграє саме аналітичний етап – переклад окремих компонентів тексту ПІ. Важливо правильно встановити компоненти складного цілого на всіх рівнях тексту (композиційному, стилістичному, лексичному і т.ін.) та семантичні відносини, в яких перебувають ці компоненти. Характер цих відносин і визначає порядок та сам зміст перекладу складного новотвору. Синтетичний етап передбачає вибудовування компонентів залежно від зазначених семантичних відносин і отримання остаточного варіанту перекладу тексту.

Як попередньо зазначалося, лексичні одиниці, що широко вживаються сьогодні у різноманітних ПІ, мають специфічне емоційне та ідеологічне забарвлення. Отже, виникає певна кількість труднощів, пов'язаних з проблемами їхнього перекладу. Одна з проблем перекладу – співвідношення контексту автора і контексту перекладача. При здійсненні перекладу контекст останнього повинен максимально наближатися до контексту першого. Критерієм неспівпадіння або, навпаки, розходження обох контекстів є міра співвідношення даних дійсності області перекладу і даних оригіналу. Перекладач іде від існуючого тексту і відтворюваної в уяві дійсності через її "вторинне", "наведене" сприйняття до нового образного втілення, закріпленого в тексті перекладу.

В ході нашого дослідження зафіксовано використання різноманітних лексичних трансформацій, оскільки словникові відповідники навіть окремого слова мови оригіналу можуть бути неприйнятними з точки зору невідповідності їхнього значення контексту. Як відомо, всі лексичні одиниці поділяються на дві групи: 1) ті одиниці, що мають перекладні еквіваленти у мові перекладу; 2) ті одиниці, що не мають відповідників в цільовій мові та називаються безеквівалентними. Під час перекладу таких одиниць

перекладач може використовувати основні типи лексичних трансформацій, до яких належать наступні перекладацькі засоби: адаптивне транскодування; перекладацьке транскодування та транслітерація; калькування; контекстуальна заміна; антонімічний переклад; описовий переклад.

Важливо звернути увагу на те, що необхідно уникати надмірного вживання прийому транскодування. Транскодування може відбуватися при перекладі у тих випадках, коли у культурі країни мови перекладу відсутнє відповідне поняття і відповідний прикладний еквівалент та не можна підібрати слово або слів у цільовій мові, які б адекватно передавали зміст поняття. Перш ніж застосувати цей спосіб перекладу, необхідно переконатися, що в мові перекладу відсутній перекладний відповідник слова, що перекладається, щоб запобігти утворенню в мові перекладу дублетних синонімічних одиниць.

Оптимальним способом передачі смислу тексту портретних інтерв'ю українською мовою є використання різних прийомів перекладу: 1) переклад шляхом відповідного лексичного елементу мови перекладу; 2) переклад шляхом калькування (дослівний переклад) та напівкалькування; 3) переклад шляхом транскодування (з можливим подальшим поясненням або описанням); 4) переклад шляхом описання значення певного поняття.

В ході своєї роботи ми відзначили певне коло прийомів, що використовувалися під час перекладу ПІ. Проілюструємо їх на прикладі ПІ з Бараком Обамою. Перекладачі часто вдаються до транскрибування (*abolitionist* – *аболіціоніст*); адаптивного транскодування (*Great depression* – *велика депресія*); калькування (*precise targets* – *точні цілі*; *chorus of cynics* – *хор циників*); контекстуальної заміни (*lifelong learning* – *безперевне навчання*); описового перекладу; вибору варіантного відповідника

(наприклад, слово *to take* має такі значення: 1. *робити, творити, утворювати, виробляти, готувати*; 2. *становити, складати*; 3. *ставати, робитися*; 4. *заробляти*. Відповідно до контексту обирається одне значення: *заробляти*. ... *someone making under \$5 million a year*... – ... *людина, що заробляє 5 мільйонів доларів на рік*...). Доволі часто герої ПІ та журналісти використовують у своєму мовленні посилання на авторитетних осіб (*Senator Clinton* – *сенатор Клінтон*; *John McCain* – *Джон МакКейн*) та певні географічні назви. Відомі географічні назви мають традиційні українські відповідники, що нерідко зафіксовані у перекладних словниках і які перекладач повинен знати. Менш відомі географічні назви не завжди мають сталі відповідники або й жодних відповідників, що зафіксовані у спеціальних словниках. У таких випадках застосовується спосіб практичної транскрипції із елементами транслітерування, що дозволяє досить точно ідентифікувати оригінальну графічну форму географічної назви. Поява власних назв у тексті завжди потребує транс кодування, якщо тільки ці назви не мають традиційних перекладацьких еквівалентів. Наприклад, у своїх інтерв'ю Барак Обама часто згадує назви штатів (*Ohio* – *Огайо*; *Indiana* – *Індіана*) та певні країни або регіони (*Afganistan* – *Афганістан*, *Iraq* – *Ірак*).

Тексти аналізованих нами ПІ характеризуються також великою кількістю фразеологічних елементів, переклад яких становить певні труднощі для перекладу. Наприклад:

*I don't want to send another generation of American children to failing schools...* – *Я не хочу, щоб діти у Сполучених Штатах навчалися у поганих школах...* ;

*I think about my grandmother who worked her way up...* – *Я думаю про мою бабусю, яка старанно працювала...*;

*... he felt like a failure when he went home to tell his family the news... – він почувався нікчею, коли йшов додому, щоб розповісти своїй родині ці новини...*

Варто наголосити на тому, що треба звертати увагу не лише на структурно-семантичні особливості фразеологічних одиниць, що вживаються у тексті П, але й на естетичну цінність і насамперед на специфіку їхніх виражальних можливостей, на відміну від слів та вільних словосполучень. Важливо, щоб фразеологізми та їхня готова образність свідомо використовувалися під час перекладу П. Цьому має допомогти аналіз системних зв'язків між фразеологічними одиницями та переносними значеннями слів, дослідження синонімічних і мотиваційних відношень між ними, студіювання структурно-семантичних трансформацій, характерних для фразеології, та унікальних образів, властивих цим зворотам.

Треба пам'ятати, що творчим завданням перекладача є збереження ступеня фасцинації тексту П. Чимала роль серед засобів фасцинації належить алюзивності, в тому числі вживанню цитат та крилатих висловів. Ці одиниці було зафіксовано нами як у діалогічних репліках героїв П, так і в мовленні журналістів. Крилаті вислови або слова – це сталі словесні вислови, які часто повторюються у мовленні, а також влучні вислови видатних і відомих осіб чи політичних діячів. Цитата – це частина тексту, що узята без жодної зміни з якогось твору й використана у іншому творі з посиланням на джерело. Найголовніші вимоги до цитат – точність і доречність. Доречна цитата завжди обґрунтована комунікативною метою і вона повинна слово в слово збігатися з джерелом і при цьому думки цитованого автора повинні передаватися без перекручень. Інколи цитата або крилатий вислів вживаються у тексті П як епіграф. Якщо перекладач зустрівся з крилатим виразом, приказкою або прислів'ям у тексті П, то

йому потрібно шукати ідентичну фразеологічну одиницю у мові перекладу. Слід зазначити, що кількість таких відповідностей між англійською та українською мовою є дуже обмеженою. Наприклад: *Poverty is no crime* – *Бідність не вада*; *To talk of the devil* – *Легкий на згадку*. Якщо нема таких послідовних відповідностей, то крилаті вислови можна перекласти шляхом пошуку фразеологічної одиниці із загальним значенням, побудованим на іншій словесно-образній основі. Наприклад: *To go through thick and thin* – *Пройти вогонь і воду*. Менш ефективним, але припустимим є прийом калькування. Наприклад: *Faith died without action* – *Віра без діла мертва*. Якщо йдеться про переклад цитат, взятих зі слів тієї або іншої персони, то одним з найголовніших правил перекладу є дослівний прямий переклад. Але це можливо в тих випадках, коли зміст цитати повністю зрозумілий, немає переносних значень та алюзій. Наприклад: *Friendship is love without wings* – *Дружба – це кохання без крил*. Алюзивність – використання замість готових елементів прихованих чи цитованих знайомих елементів тексту книг, кінофільмів тощо – потребує приміток при перекладі.

Особливості газетного стилю можна розподілити на дві групи: мовні та екстралінгвістичні. Виділення екстралінгвістичних факторів у окрему групу є необхідним через те, що характерною ознакою газетного стилю є його спрямованість на вплив, тобто не тільки точно, доступно і яскраво інформувати читача, але й викликати у нього певне ставлення до подій, спонукати до діяльності, до потреби зайняти певну громадську позицію, змінити погляди чи сформувати нові. До основних екстралінгвістичних факторів ми відносимо не лише форму, вид, тип мови, а й сферу спілкування, специфіку медіа-каналу, а також особливості аудиторії та невербальні комунікативні засоби. Для якісного перекладу текстів ПП перекладач повинен бути, перш за все обізнаним у стратегіях аргументації

та маніпуляції свідомістю людей. При відсутності таких фонових знань адекватний переклад буде неможливий, навіть за умови широкої обізнаності перекладача у граматичних проблемах, труднощах і техніці перекладу складних стилістичних, лексичних та граматичних явищ, характерних для англійського мовлення загалом.

Одним з найважливіших принципів збереження текст-типологічних ознак ПІ під час перекладу є реалізація в тексті перекладу тієї ж маніпуляційної тактики, що закладена у текст оригіналу. У попередніх розділах нашого дослідження йшлося про особливий прийом "одягання маски", коли журналіст намагається вплинути на читацьку аудиторію шляхом певної мовленнєвої тактики. Журналіст може поставати в ролі інформатора, коментатора, співрозмовника, порадника, емоційного лідера. Це відбивається на його стратегії спілкування з героєм ПІ. Для позиції інформатора характерним є використання емоційно нейтральної лексики, конотативних конструкцій. Адресат розширює сферу знань, одержуючи нові факти. Особливістю позиції коментатора є наявність додаткових відомостей або власних уявлень про предмет обговорення. Інформація, що подається, є емоційно забарвленою, а отже, певним чином впливає на адресата, змінюючи його думки, уявлення, пріоритети. "Одягаючи маску" співрозмовника, комунікатор створює ілюзію невимушеної, неофіційної ситуації. Він розділяє позицію адресата, розуміє його, намагається допомогти. Питальні конструкції, особовий займенник *you* передають ситуацію дружнього діалогу. Близькою до маски співрозмовника є маска порадника, коли комунікатор займає позицію більш досвідченого, прихильно налаштованого до адресата учасника комунікативного процесу. Він "обізнаний" з усіма аспектами теми і намагається за допомогою ненав'язливих спонукальних конструкцій та емотивної лексики "порадити" адресату як сприймати певне

явище або подію. Для маски емоційного лідера типовим є використання стилістично маркованих конструкцій, експресивних мовних одиниць і лексики з позитивними конотаціями, що викликають у реципієнта певні емоції. Таким чином, створюючи сприятливу атмосферу, позитивно налаштовуючи адресата, комунікатор досягає бажаного емоційного ефекту, тобто в реципієнта виникає довіра до автора, потреба емоційної участі у події, а потім здійснення під впливом тексту певних дій.

Розглянемо згадані вище положення на прикладі ПІ з Рамсфілдом, яке провів і записав Ларі Кінг. Мовлення журналіста реалізовує маніпуляційну тактику інформатора та емоційного лідера по відношенню до читацької аудиторії. Щодо героя ПІ, то тут домінує тактика співрозмовника. Перша тактика закладена у мовленнєвих конструкціях типу: "*We're going to hopscotch to a lot of areas, and not necessarily in continuous order*"; "*Have we learned a lot – yes – speaking of that, have we learned a lot about radicals, why someone puts a bomb on his chest and blows himself up?*", "*Morale is high?*"

Друга закладена у конструкціях типу: "*Know anything about it?*", "*Do you have any hope, any more optimism in the Middle East?*", "*How ready are we military for action?*"

Під час перекладу важливо не втратити мовні одиниці, що є посередниками відповідної маніпуляційної тактики, зберегти стилістику реплік журналіста, так само, як і героя ПІ. Наприклад:

1) *We're going to hopscotch to a lot of areas, and not necessarily in continuous order* – Ми будемо перескакувати з теми на тему і не обов'язково по порядку;

2) *Have we learned a lot – yes – speaking of that, have we learned a lot about radicals, why someone puts a bomb on his chest and blows himself up?* – А

*чи знаємо ми – так – до речі, що ми знаємо про цих екстремістів? Чому вони обв'язуються вибухівкою та підривають себе?;*

*3) Morale is high? – Моральний дух у військах високий?;*

*4) Know anything about it? – Вам щось про це відомо?;*

*5) Do you have any hope, any more optimism in the Middle East? – А на Близькому Сході...у вас є надія, привід для оптимізму?;*

*6) How ready are we military for action? — У військовому відношенні ми готові?*

Як бачимо, щоб досягти бажаного ефекту перекладачеві часто треба звертатися до прийому додавання (приклад 3, 5), а також вдаватися до граматичних трансформацій (приклад 2, 5).

У підсумку ми пропонуємо свій варіант алгоритму перекладацького опрацювання тексту ПІ.

1. Визначити різновид ПІ (пов'язане з подією; біографічне; пов'язане з річницею; політичне; ПІ з героєм або з антигероєм ).

2. Проаналізувати контекст. Зібрати фонову інформацію (спрямованість видання; особи співрозмовників; події та особи, що згадуються у тексті);

3. Зробити структурно-семантичний аналіз тексту (чи всі структурні елементи ПІ присутні; чи є заголовок та епіграф; які форми привітання, звернення, вдячності, прощання (типу good evening, hallo, goodbye; good luck; welcome; thanks, etc.) вживаються; які типи запитань використано ( спеціальні запитання, в тому числі з використанням модальних дієслів в умовному способі); чи є звертання до авторитетних джерел інформації; чи є використання образних висловів – епітетів, метафор і т. ін.; чи є наявність слів і виразів (у тому числі службових слів, часток, вигуків), які забезпечують логічну зв'язність та обґрунтованість суджень, найчастіше у

висловлюваннях того, хто дає інтерв'ю (however, otherwise, on one/on the other hand, etc.); чи присутні у тексті елементи розмовного мовлення – еліптичність (наявність неповних реплік; наявність слів-заповнювачів пауз типу well, you know, look here, let me see, mm, err; стягнені форми (I've, he's, what's); чи спостерігаємо використання виокремлювальних конструкцій; чи наявні риторичні запитання і повтори або інверсія; чи використано питання з прямим порядком слів);

4. Зробити семантико-стилістичний аналіз тексту ПІ (визначити комунікативні стратегії учасників діалогу та мовленнєві засоби, за допомогою яких вони реалізуються; визначити, які тропи і стилістичні фігури присутні у тексті на рівні лексики і граматики);

5. Здійснити переклад тексту на рівні окремих елементів;

6. Синтезувати цілісну версію тексту ПІ;

7. Надати власну критичну оцінку з точки зору втілення у перекладі прагматичних завдань оригіналу та відтворення ступеня фасцинації оригіналу у перекладі.

Наголосимо, що у сучасному суспільстві існують необмежені можливості спілкування та передачі інформації. Будь-які події, що відбуваються сьогодні у світі, завтра стануть надбанням усієї планети завдяки роботі ЗМІ. Сучасна людина не уявляє свого життя без користування всесвітньою інформаційною системою, саме тому постає потреба у якісному перекладі засобів передачі інформації, до яких, зокрема, належать газетні матеріали. Газетно-публіцистичний стиль можна охарактеризувати як функціональний стиль мови, який обслуговує широку сферу суспільних стосунків, і найповніше він використовується в газетах та суспільно - політичних журналах. Це повинен розуміти справжній фахівець

з перекладу та підходити до опрацювання газетного чи журнального тексту з особливою відповідальністю.

### **Література**

1. Блакар Р.М. Язык как инструмент социальной власти / Р.М. Блакар. - М.: Прогресс, 1987. – 120 с. 2. Капичникова И. Ю. Модально-оценочная структура интервью в массово-информационном дискурсе в современном английском языке : дис. канд. филол. наук / И. Ю. Капичников. Иркутск, 2003. - 143 с.

## **ОНТОЛОГІЧНІ ВЕКТОРИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ: СИНТАГМАТИКА, ПАРАДИГМАТИКА, КОНТИНУУМ**

**К. Ю. Голобородько (Харків)**

*У статті розглядається еволюція наукових поглядів на мовну систему, автор торкається питань розвитку лінгвістичної думки від найдавніших уявлень до найбільш поширених сьогодні. Обґрунтовано теоретичні засади, на яких базуються сучасні підходи, такі як когнітивна лінгвістика, лінгвокультурологія, прагмалінгвістика, лінгвосинергетика тощо.*

**Ключові слова:** лінгвістика, синтагматика, парадигматика, когнітивна лінгвістика, лінгвокультурологія, антропоцентризм.

### **Онтологические векторы современной лингвистики: синтагматика, парадигматика, континуум**

*В статье рассматривается эволюция научных взглядов на языковую систему, автор затрагивает вопросы развития лингвистической мысли от древнейших представлений к наиболее распространенным сегодня. Обосновываются теоретические принципы, на которых базируются*

современные подходы, такие как когнитивная лингвистика, лингвокультурологии, прагмалингвистика, лингвосинергетика и другие.

**Ключевые слова:** лингвистика, синтагматика, парадигматика, когнитивная лингвистика, лингвокультурология, антропоцентризм.

### **Ontological vectors of modern linguistics: syntagmatic, paradigmatic, continuum**

*The paper describes the evolution of scientific views on the language of prominent linguists, the author touches on the development of linguistic thought from ancient ideas to the most common today. The theoretical framework, which is based on modern approaches such as cognitive linguistics, linguistics, pragmalinguistics, lingual synergetic etc, is substantiated.*

**Key words:** linguistics, syntagmatic, paradigmatic, cognitive linguistics, cultural linguistics, anthropocentrism.

У теорії та історії гносеології тривалий час домінувала думка про те, що всі науки розвиваються в бік зближення з природничим знанням. Це знання характеризується тенденцією до математизації (в квантових формах) і до передбачуваності феноменів на базі традиційної концепції законів природи, що вербалізується в актах мовомислення.

На початку ХХ століття Фердинанд де Соссюр висунув фундаментальну концепцію мови, визначивши її як «систему знаків, що виражають поняття», і проголосив, що єдиним та істинним «об'єктом лінгвістики є мова, яка розглядається в самій собі й для себе» [10, с. 268]. Він використовував параметри, терміни та прийоми математики, креслення, фізики, астрономії, хімії, географії, біології, геології, психології, економіки, юриспруденції, філософії, археології. Мова постає як щось природне, живе й таке, що

розвивається. Учення Соссюра оформлюється в авторитетну наукову парадигму. Водночас упродовж ХХ ст. неодноразово відбувається зміна лінгвістичних шкіл і напрямів, змінюються уявлення про мову й способи мислення про неї.

Суттєво вплинули на розвій мовознавчої науки ідеї лінгвістичного детермінізму й лінгвістичної відносності, які були висунуті Е. Я. Сепіром і розвинуті Б. Л. Уорфом. У гіпотезі Сепіра-Уорфа йдеться про вплив на людську культуру й мислення не мовної картини світу, а мови загалом. Ці вчені розробляли схожі ідеї, але репрезентували різні наукові школи — етнолінгвістики у США та неогумбольдтіанства в Європі (конкретніше — в Німеччині). Гіпотеза Сепіра-Уорфа (а точніше, уся сукупність ідей, що стосуються проблем взаємозв'язку мови, мислення й культури) мала для ХХ ст. значення, що далеко виходить за межі лінгвістики. Одним із її наслідків стали численні спроби змінити мову таким чином, щоб опосередковано впливати на саме мислення [9; 11; 12]. Філософський характер засад лінгвістичної науки передбачає наступність у розвитку лінгвістичної думки, що стає очевидним під час аналізу власне філософських передумов. Процес розвитку лінгвістичної думки характеризується як багатоаспектний, суперечливий та нелінійний. Для мовознавства більш типовим буває зародження нової теорії в межах попередньої та використання її термінології.

Схематично розвиток лінгвістичної науки прийнято представляти таким чином: у ХІХ ст. вивчали перш за все, як виникла та розвивалась певна мова (компаративістика), у ХХ ст. — як вона побудована (структуралізм), після чого настав час з'ясувати, як вона функціонує, які чинники впливають на цей процес (функціоналізм). Лінгвістика сприйняла всі можливі підходи до свого предмета — історичний, порівняльно-історичний і синхронний,

формальний і семантичний, семіологічний і функціональний, психологічний та соціокультурний, структурний та інформаційний. Середина ХХ ст. відзначилась новими смислами та інтерпретаціями. Свіжий погляд на мову прийшов іззовні: з боку точних наук — з одного боку, й з боку наук про людину та її світ — з другого. У першому випадку мова йшла про запозичення методів, у другому — скоріше про запозичення ідей. Вплив філософії та психології повертав лінгвістику в гуманітарний контекст. Більше того, лінгвістичний аналіз став часткою філософії та психології. Саме тут нині ведуться найбільш перспективні й інноваційні дослідження. Два етапи розвитку лінгвістики ХХ ст. зумовили й зв'язки лінгвістики з іншими науками. Для першої половини століття головним процесом стала емансипація лінгвістики від інших наук, перш за все гуманітарних, вироблення специфічних методів і методик, розробка наукової мови лінгвістики. Наприкінці століття, на думку В. М. Алпатова, на перший план, навпаки, виходить проблема зв'язку з іншими науками, оскільки встановлення особливостей функціонування мови не може бути розв'язане засобами лише лінгвістики [1, с. 34].

Ідеї про двосторонню сутність мовного знака й мови загалом сягають глибокої давнини і в тому чи іншому формулюванні наявні у Платона, Аристотеля, стоїків, Паніні, а в середні віки — у граматиці Пор-Рояля. У ХІХ столітті цю ідею глибоко розвивав В. фон Гумбольдт, а в ХХ ст. — Ф. де Соссюр та інші лінгвісти. При цьому, однак, дослідники розходилися в думках про те, який бік мови — план вираження чи план змісту — є домінантним і в чому виявляється справжня сутність мови — у її формальній будові чи у її здатності передавати інформацію. Концепції, у яких основним уважався зміст, називають семантикоцентричними, а концепції протилежного характеру — формоцентричними.

Семантикоцентристи виходили з тези про те, що зміст підпорядковує собі вираження. Формоцентристи стверджували зворотнє.

Формоцентричні погляди репрезентовано в працях таких відомих лінгвістів ХХ ст., як Л. З. Блумфілд, Л. Й. Єльмслєв, Ф. Ф. Фортунатов, Н. А. Хомський. Наприклад, у Ф. Ф. Фортунатова бачення мови перебуває в безпосередній залежності від лінгвістичних форм. Тому основна увага приділялась вивченню форм слова, себто плану вираження. Формоцентристи, хоча й спрощували розуміння сутності мови, усе ж зробили дуже багато для розуміння формального устрою мови. У цьому відношенні їхні праці мають безумовну цінність.

Із лінгвістів ХХ століття, які здійснили найбільший внесок у розробку протилежного — семантикоцентричного — напрямку, слід відзначити Е. Я. Сепіра, Л. В. Щербу, засновників генеративної семантики, прихильників синтаксичної семантики, лінгвістичної прагматики. Зазначимо, що потужна семантикоцентрична тенденція спостерігається також у когнітивній лінгвістиці, причому вона виступає першорядною ідеєю. За концепцією Р. В. Лангакера, «значення — це те, заради чого, власне, й існує мова» [8, с. 14]. Уважається, що значення властиве як лексичним, так і граматичним засобам, що ці та інші значення рівною мірою є виражальними. Крім зазначених двох протилежних тенденцій, у мовознавстві ХХ ст. спостерігається й тенденція до визнання обох сторін у мові — плану вираження й плану змісту — рівнозначними за важливістю, що виражається у їх взаємному пристосуванні один до одного. Такою є точка зору Г. Гійома. Ще раніше про «узгодження між звуком та думкою» говорив В. фон Гумбольдт [6, с. 116].

Наприкінці минулого століття семантикоцентризм посів у мовознавстві провідне місце. Це знайшло вираження у пропозиції А. Вежбицької замінити

три семіотичних розділи мовознавства, а саме семантику, прагматику і синтаксис трьома видами семантики — лексичною семантикою, граматичною семантикою та ілокутивною семантикою [5]. Таким чином, лінгвістичний світ прийшов до усвідомленої думки про те, що в мовознавстві основним об'єктом дослідження має бути семантика. Зрозуміло, що в будь-якій мові є матеріальний бік, який постає способом вираження, але він усюди поставлений на службу ментальному боку, оскільки повинен забезпечити передачу думки. Тому весь матеріальний бік має розглядатися лише під кутом зору змісту. Такий підхід висуває семантику на найперший план мовних дисциплін. Лінгвістична семантика як розвинений комплекс наукових дисциплін склалась упродовж останніх десятиліть. Семантизація більшості лінгвістичних підходів і напрямів надала сучасному мовознавству принципово нового вигляду. Фундаментальна ідея про первинність змісту й вторинність вираження стала у світовій лінгвістиці першорядною. Розвитку цієї ідеї значною мірою сприяла когнітивна лінгвістика [3, с. 57].

Однією з провідних тенденцій розвою мовознавства ХХ ст. слід визнати протистояння двох систем поглядів, що їх можна охарактеризувати як «платонівське» й «сократівське» бачення ролі людської особистості в її взаємодії зі світом об'єктивної дійсності. Той факт, що поступово, проте неухильно перемагає остання позиція, стало особливо зрозумілим упродовж кінця ХХ — початку ХХІ ст. ст. Поступовий відхід людської особистості від свідомості примітивного колективізму, а також пізнання законів об'єктивного світу й соціодуховного розвитку знайшли відображення в кардинальному переході лінгвістики до вивчення спектру проблем, пов'язаних із «роллю людського чинника в мові». Якщо перспективна роль мови була зрозумілою дуже давно, то вихід з-під платонівського впливу,

зокрема в семантиці, дав можливість усвідомити, що для розуміння природи й механізмів породження й функціонування мовних знаків варто приділяти не менше уваги самостереженню і дослідженням когнітивних і мисленневих механізмів мовних особистостей, а також аналізу лінгвістичних систем та їх одиниць.

Географічно-континентальний вектор лінгвістичних досліджень свідчить, що наука про мову, базована на європейській лінгвістичній традиції, саме у ХХ ст. перетворилась на європейсько-американську, а згодом на світову. На початку минулого століття в межах європейсько-американської лінгвістики, з одного боку, існували національні школи й традиції, з іншого боку, був єдиний світовий центр — Німеччина. Лінгвістика європейського типу охопила всі континенти й велику кількість країн. Між двома світовими війнами склались декілька більш-менш рівнозначних центрів лінгвістики — у Чехословаччині, Данії, Франції, США, СРСР. Однак у середині століття знов утворився єдиний центр світової лінгвістики в США, який визначає її розвій до нинішнього часу. На відміну від ситуації на початку століття, на думку деяких учених, у період помежів'я ХХ–ХХІ століть спостерігається нівелювання національних шкіл і традицій.

Процес історичного розвитку лінгвістичного знання може бути описаний як зміна наукових парадигм, у центрі уваги яких знаходились різні аспекти вивчення мов. Поняття наукової парадигми, або парадигми знання, вперше було введено Т. С. Куном [7], згодом переосмислювалось, заперечувалось одними методологами науки і все ж використовувалось іншими. Це поняття, врешті, посіло своє місце в лінгвістичній історіографії. Характерною особливістю філософської парадигми вважаємо запровадження аналізу мовно-світоглядних позицій, що реалізуються

у вербальному континуумі дослідника мови або митця, його словесній палітрі, корпусі висловлювань щодо поглядів на екзистенціальні особливості мовної особистості. Системно-структурна парадигма лінгвоментальних знаків поставила в центр дослідження системні відношення в мові. У межах логічної парадигми на перший план висувались загальні закономірності природної мови загального характеру. Важливою особливістю психологічної парадигми, наприклад, можна вважати уведення в коло аналізу мовних явищ безпосередніх учасників комунікативного процесу — слухача й мовця, їхнього різного розуміння слів і висловлювань у процесі комунікації.

Нові епіцентри наукових знань розробляють психолінгвістика, нейролінгвістика, лінгвокультурологія, лінгвофілософія, використовуючи досягнення суміжних наук. Продовжують активно розроблятися за допомогою нових підходів, методів, завдань та наукового інструментарію функціональна та контрастивна лінгвістика, стилістика декодування, лінгвістика тексту. З кінця ХХ століття мовознавці дедалі активніше обстоюють думку, що «не скелет, а душа мови, тобто опредмечене в ній світобачення, ідеологія, система цінностей, безпосередньо зв'язує її з душею мовця, його внутрішнім світом, мисленням. Концептуальний аналіз мови якраз дозволяє нам зазирнути в її душу і тим самим заповнює прірву між мовою та мисленням» [4, с. 110].

Створюються й розвиваються нові мовознавчі вчення — прагмалінгвістика, лінгвістична гендерологія, когнітивна лінгвістика, лінгвістична прогностика, лінгвосинергетика, лінгвоекотологія. На перетині лінгвістичних розробок виникають теорія моральної мови, концептуальна семантика, наративна лінгвоісторіографія та інші напрями наукового пошуку. Це явище засвідчує, що дослідницька парадигма не вичерпала своїх

можливостей. У сучасній українській лінгвістиці спостерігається тенденція поступового переходу до нової гносеологічної парадигми, що включає у коло свого вивчення іще більш широкий, порівняно з попереднім, спектр явищ, а саме так зване когнітивне середовище, у якому відбуваються пізнавальні процеси. Активний розвиток такого підходу в українському мовознавстві дозволяє вченим досліджувати факти мови і мислення в їх зв'язку з духовними національними цінностями народу, його культурою, релігією, історією, психічним складом, світоглядними та ментальними особливостями. Сучасне мовознавство спирається на думку Ю. Д. Апресяна, що «властивий мові спосіб концептуалізації дійсності (погляд на світ) частково універсальний, частково національно специфічний, тому носії різних мов можуть бачити дещо по-різному, крізь призму своїх мов» [2, с. 39].

Численні лінгвістичні дослідження намагаються охарактеризувати сучасний стан української мови, встановити те нове, що відрізняє цей етап в її розвитку, прагнуть з'ясувати зв'язки між внутрішніми закономірностями розвитку мови й тими імпульсами, які йдуть від реального життя, від сучасного періоду існування суспільства. Процес історичного розвитку української мови супроводжується відповідною генезою лінгвістичного знання. З іншого боку, сучасна українська мова — це система, яка здатна фіксувати й інтерпретувати будь-яке знання, в тому числі й гносеологію самої мови.

Новітні наукові дослідження в галузі українського мовознавства формуються у складному координатному просторі когнітивно-практичної тріади «мова — людина — суспільство». Її антропоцентрична спрямованість розширює сфери міждисциплінарних досліджень у галузі української філології. Тут функціонально-комунікативні студії зорієнтовані

на параметричне визначення і семантичне декодування зв'язків лінгвістики з іншими суспільствознавчими науками — філософією, культурологією, історією, соціологією, політологією, етнологією та іншими. Сучасний етап поповнився теорією інтелектуалізації української літературної мови. Зазначена теорія, на думку автора Л. І. Шевченко, є «перспективним напрямком сучасного лінгвотеоретичного знання, що спирається на синтез мовознавства й інших антропологічно зорієнтованих галузей науки» [13, с. 18].

Детальний аналіз особливостей художнього, педагогічного, релігійного, політичного, рекламного та інших дискурсів українського мовосвіту за допомогою концептуалізації (виокремлення концептів) та наукового опису цього процесу сприятимуть поглибленому вивченню специфіки національного мовомислення. Системні дослідження із широким залученням відомостей не лише із мовознавства, а й широкого спектру інших галузей знань становитимуть основу концептосфери українського мовосвіту та зазначатимуть принципи формування української лінгвокультури як одного з пріоритетних напрямів сучасної україністики.

Перехід від іманентної лінгвістики до антропологічної знаменує собою рух від формально-семіологічної епістемології мови до діяльнісної, що характеризується більшою адекватністю й повнотою. Зміна онтологічних уявлень про мову належить до числа найглибших перебудов у науково-дослідних програмах лінгвістики, оскільки спричиняє кардинальні зміни чинних у ній теорій та емпіричних досліджень. Осмислення закономірностей лінгвістичного знання стимулюється також зусиллями сучасної методології визначати когнітивні механізми й структури, що забезпечують історичну динаміку гносеологічного процесу.

## **Література**

1. Алпатов В. М. Предварительные итоги лингвистики XX в. / В. М. Алпатов // Лингвистика на исходе XX века : итоги и перспективы. Тезисы международной научной конференции. — Т. 1. — М. : Филология, 1995. — С. 16–18.
2. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка : попытка системного описания / Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания. — 1995. — № 1. — С. 37–67.
3. Богданов В. В. Эволюция семантикоцентрических идей в мировой лингвистике XX века / В. В. Богданов // Лингвистика на исходе XX века : Итоги и перспективы : Тезисы международной конференции. — Т. 1. — М. : Филология, 1995. — С. 55–57.
4. Борухов Б. Л. Зеркальная метафора в истории культуры / Б. Л. Борухов // Логический анализ языка. Культурные концепты. — М. : Наука, 1999. — С. 109–117.
5. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая. — М. : Языки русской культуры, 1999. — 780 с.
6. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества / В. Гумбольдт // Избранные труды по языкознанию. — М. : Прогресс, 1984. — С. 35–298.
7. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун — М. : Прогресс, 1975. — 228 с.
8. Лангакер Р. В. Когнитивная грамматика : Пер. с англ. С. Н. Петровой / Р. В. Лангакер. — М., 1992. — 56 с.
9. Сепир Э. Язык : Введение в изучение речи (пер. с англ. А. М. Сухотина) / Э. Сепир. — М.-Л.: Соцэкгиз, 1934. — 224 с.
10. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр // Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. — М., 1977. — С. 31–273.
11. Уорф Б. Л. Лингвистика и логика / Б. Л. Уорф // Новое в лингвистике. — Вып. 1. — М., 1960. — С. 183–198.
12. Уорф Б. Л. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Л. Уорф // Новое в лингвистике — Вып. 1. — М., 1960. — С. 135–168.
13. Шевченко Л. І. Інтелектуалізація української літературної мови : лінгвістика та теоретико-епістемологічна аспектологія : Автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.01., 10.02.15. / Л. І. Шевченко. — К., 2002. — 32 с.

## **МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ**

### **ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Голубничка Л.О. (Харків)**

Сьогодні серед освітніх цінностей, що притаманні ХХІ століттю, науковці називають глобалізацію, культурне та мовне різноманіття. В сучасному

глобалізованому світі, де все більшу роль у розвитку кожної окремої країни відіграє «інтегрований інтелект», особливої актуальності набуває полікультурність університетської освіти як європейський ціннісний орієнтир. Європейська спільнота наполягає на необхідності сучасній освіченій людині вміти взаємодіяти у полікультурному середовищі. Так, здатність працювати та жити у багатокультурному суспільстві визнана, розробленою в рамках Ради Європи стратегією «Європейський вибір в освіті», ключовою компетенцією, якою «мають володіти молоді європейці» [1, с. 30]. На цьому також неодноразово акцентувалася увага у документах та матеріалах ЮНЕСКО, де вміння «жити разом» було визначено одним із «чотирьох стовпів, на яких ґрунтується вища освіта» [2, с. 31].

Вітчизняні науковці (С.Авхутська, О.Гаганова, О.Давидова, Х.Дихуа, О.Івашко, О.Жорняк, Є.Ковальчук, В.Кремень, Т.Осьмак, Г.Разлуцька, Л.Чередниченко та ін.) справедливо наголошують, що полікультурна освіта найбільшим чином відповідає потребам сучасного українського суспільства, яке поділяє загальнолюдські цінності та має намір приєднатися до європейської спільноти.

Метою полікультурної освіти вважають формування нового менталітету, усвідомлення багатокультурної та багатомовної перспективи розвитку людського суспільства, розуміння, визнання та забезпечення прав різних культур на існування, що робить внесок у розвиток загальнолюдської культури.

Одним із джерел створення полікультурної компетенції визначають міжкультурну комунікацію, розвивати яку у вищому навчальному закладі покликане навчання іноземній мові. Адже відомо, що оволодіння іноземними мовами сприяє діалогу культур, котрий є одним із ключових аспектів міжкультурної комунікації.

У сучасному світі потреба в обміні інформацією динамізує спілкування між людьми, що належать до різних лінгвокультурних та національних спільнот. Зазначене вимагає вміння досконало висловлюватися й розуміти специфічні

смісли, які виражають та інтерпретують учасники міжкультурної комунікації. Відтак, навчання іноземних мов передбачає й вивчення мовних відмінностей, які можуть впливати на комунікацію між носіями різних мов.

Яскравим прикладом таких відмінностей є міжмовні омоніми, незнання яких може призвести до плутанини або непорозуміння при спілкуванні представників різних лінгвокультурних спільнот. Так, багато слів, що вживаються у сфері освіти, в англійській та українській мовах мають неоднакові значення. Наприклад, англійське слово *college* в країнах Європи та США означає факультет університету, тоді як в Україні його розуміють як заклад довузівської, переважно середньої спеціальної освіти. Слово, яким в українській мові називають керівника вищого навчального закладу – ректор, на англійську перекладається як *chancellor* або *president* (особливо у США), тоді як під словом *rector* англійці розуміють главу духовної семінарії.

Однак заняття з іноземної мови не повинні обмежуватися вивченням семантичних особливостей слів різних мов. Навчаючи міжкультурній комунікації, викладач зі студентами мають зіставляти різні комунікативні ситуації, способи членування світу мовними засобами, порівнювати мовну поведінку представників різних культур тощо.

Отже, формування полікультурної компетенції вищою освітою відбувається й під час навчання міжкультурній комунікації на заняттях з іноземної мови.

1. Nutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997. – P. 27-31. 2. Делор Ж. Образование : сокровище / Ж.Делор. – UNESCO, 1996. – 37 с.

## **LANGUAGE EDUCATION AND PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN UKRAINE**

**Holubyeva I.V. (Rivne)**

It is possible to consider four major purposes in higher education of the modern society: preparation for the labour market; preparation for the life as active citizens in democratic societies; personal development and the development and maintenance of a broad, advanced knowledge base. It is clear that to achieve all of them is impossible without language education. The ability to communicate with people can be realized only through formation of language competences: competence in native language and in foreign languages. Preparation for active citizenship in democratic societies is inseparable from personal development of the young people in modern world [5].

But in the current higher education debate in Europe, the personal development of student is rarely mentioned. In the United States, it is at least implicit in the concept of liberal arts education. In the Bologna context, the Bologna Declaration strongly emphasized preparation for the labour market, the Prague Communiqué, clearly brought in the role of higher education in preparation for citizenship, and the Berlin Communiqué, by emphasizing the link between higher education, research, language instruction, advanced knowledge base. Personal development has so far not been mentioned explicitly as a goal of higher education as C. Campbell outlines in [3, p. 21]. Nevertheless, personal development is important at individual level, to many of those who choose to make successful career. It is clear that personal development of future specialists in all spheres is impossible without communicative competences. The desire to learn is often linked to language competences: in speaking, in translation, in writing and in listening comprehension [6]. The language competencies (in native and in foreign languages) can create intellectual curiosity of personality. They are of course very useful for the future perspectives of young people in Europe and Ukraine. D. Coste, D. Moore and G. Zarate in the article [4] point out that plurilingual and pluricultural competence are the basic ones in modern language learning. The increase in immigration and the changed composition of the immigrant and total population at the beginning of the 21<sup>st</sup> century has contributed to the renewal of the debates about linguistic rights in general and bilingualism in education in particular [1].

Language competences are the main factors that influence the development of science and education, implementation of modern information technologies. Due to this reason English language has become international or global language. As M. Holidays thinks in [5] English language is considered to be the means of social, technical, economical, cultural and educational life of modern society. The desire to learn is often connected with personal development of personality. Yet, contemporary society would be inconceivable without information technology, advanced knowledge base and foreign languages' skills. All these components greatly influence personal development of contemporary young people. All of them are also components of life long learning. As underlined in [2, p.129] language instruction is important aspect of adult education in Great Britain and the USA.

The development of Curriculum in foreign languages for specific purposes in students' language education is in line with the radical changes of our country's integration into the European Higher Educational Area.

Language education of students in Ukrainian National Curriculum of the universities is realized through the following set of aims:

- practical: to develop students' general and professionally oriented communicative language competencies (linguistic, sociolinguistic, pragmatic);
- educational: to develop students' general competencies (declarative knowledge, skills and abilities, to foster the ability to self-evaluation, to develop a capacity for autonomous learning);
- cognitive: to expose students' to academic activities that draw on and further develop the full range of their cognitive activities;
- social: to facilitate and develop students' critical self-awareness and interpersonal skills;
- social-cultural: to develop a broad understanding of important and different international socio-cultural issues in order to operate in culturally diverse academic and professional environments;

- developmental: to help students to form general competencies and develop personal motivation (values, ideals).

Thus, we may consider that successful language instruction of students in modern society is of key importance in both spheres of future specialist's life: professional and personal development.

### **Literature**

1. Сметанина О.М. Изучение иностранных языков в эпоху глобализации и образовательная политика / О.М. Сметанина // Иностранные языки в школе. – 2010. – №5. С. 21-26. 2. Тадеєва М.І. Розвиток мовної освіти дорослих в США і Великій Британії / М.І. Тадеєва // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / [За заг.ред. В.І. Сипченка]. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПІ, 2006. – Випуск XXX. – С. 127-132. 3. Campbell C. Learner-based teaching / C. Campbell, H. Krystewska. – Oxford: Oxford University Press, 1992. – 136 p. 4. Coste D. Plurilingual and pluricultural competence [Електронний ресурс] / D. Coste, D. Moore, G. Zarate. – Strasburg: Council of Europe, 2009. – P. 1-51. – Режим доступу: [www.coe.intlang](http://www.coe.intlang). 5. Holiday M.A.K. Language and Education [Collected Works of M.A.K Holliday] / M.A.K Holliday. – London: Continuum, 2003. – 180 p. 6. Lasagabaster D. Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses / D. Lasagabaster // The Open Applied Linguistic Journal. – 2008. - №1. – P. 31-42.

## **СТУДІЙНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ**

**Гончар О.В. (Харків)**

Розуміння іноземної мови, особливо англійської як мови ХХІ століття, стимулює пошук нових підходів в організації процесу навчання іноземних мов, який забезпечуватиме пізнання студентами нової культури на тлі гуманізації міжособистісних відносин. Тому сучасною тенденцією реформування іншомовної освіти є впровадження таких підходів, що базуватимуться на принципі взаємозв'язку навчання та життя, зокрема моделюванні природних умов комунікації.

Гуманізація педагогічної взаємодії дозволяє підвищувати рівень ефективності навчально-виховного процесу, розкривати потенціальні можливості кожного до самовдосконалення, а також забезпечувати сприятливий мікроклімат, що характеризується відкритістю, довірою та підтримкою. Ця ідея пронизує й наукові праці видатних методистів Б.-Д. Мюллера, Ю. Пассова, О. Полат, Г. Селевко та ін. Упродовж останніх років ХХ ст. проблема створення умов ефективної педагогічної взаємодії учасників навчального процесу з метою полегшення подальшої адаптації людини до професійної діяльності оформилась у пошук новітніх технологій, що акцентують студента як активного здобувача знань, рівноправного із викладачем партнера. Сьогодні вже добре відомий досвід роботи американської організації National Clearinghouse for Educational Facilities, створеним в 1997 р. національним департаментом США з освіти з метою наукової підтримки ініціатив щодо забезпечення індивідуалізації та безпеки активного розвитку студентства [2]. Такий запит сучасної освіти знаходить своє підтвердження у тому, що, наприклад, на низці міжнародних конкурсів із дизайну, які щорічно відбуваються (2000-2010рр.) в Італії та Польщі, студенти Харківської державної академії дизайну і мистецтв постійно одержують гран-прі саме за дизайн-проекти навчальних класів та аудиторій під гаслом «Освіта в майбутньому». На перший план висувуються проектування і реалізація таких технологій навчання, які створювали б ситуації включення студентів у різні види діяльності (спілкування, вирішення проблем, дискусії, диспути, виконання проектів), де відбувається повноцінна комунікація як адекватне взаєморозуміння двох або більше учасників іншомовного комунікативного акту. З огляду на це, залишаючись головною формою навчання у ВНЗ більшості країн світу, класно-урочна система також модифікується. На практиці все частіше студенти працюють самостійно, індивідуально або у маленьких групах замість фронтальної роботи викладача разом із цілою навчальною групою. Суттєво, що у зв'язку з цим змінюється і сам інтер'єр аудиторій. Так, столи ставлять залежно від форми спільної роботи із викладачем на кожному конкретному занятті. Оновлений тип

організації педагогічної взаємодії зумовлює необхідність відмови від звичайного розташування парт в ряд. Співпраця педагогів із дизайнерами та архітекторами спрямована на розробку нових типів зонування академічного простору (класів та аудиторій), наприклад не центроване розташування робочих місць в «Z або L – формах» [1]. На думку В. Філдінга навчальний процес майбутнього повинен розподілятися «на 1\3 від усього часу на роботу за комп'ютером, 1\3 – на академічне спілкування, 1\3 – на самостійну роботу» (О.Г. – переклад наш) [2]. Так, науковець С. Бінглер пропонує «студійну модель» зонування аудиторій [2], що передбачає динаміку зміни форм і методів реалізації навчальної взаємодії з метою становлення суб'єктності учасників навчальної діяльності. Мова йдеться про пошук і проблеми впровадження такої нової освітньої технології, яка би втілювала у масову практику форми і методи педагогічної взаємодії, спрямовані на залучення кожного студента до активної пізнавальної діяльності, максимальне наближення до реальних ситуацій та самостійного прийняття рішень, а також до формування системи ціннісних орієнтирів особистості.

### **Література**

1. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии / Г.К. Селевко. - М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий».)
2. National Clearinghouse for Educational Facilities: Thomas Jefferson Center Educational Design University of Virginia. – [Електронний ресурс] // Режим доступу : [www.edfacilities.org](http://www.edfacilities.org)

## **ИНФОРМАТИВНОСТЬ КАК КРИТЕРИЙ ЭФФЕКТИВНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**Диомидова Е. Ю. (Харьков)**

Информация является обязательным условием существования наук, современной цивилизации вообще. Соответственно, речь идет о категории информативности, которая определяет универсальность данного философского понятия. В дидактике, методиках преподавания языка и других сферах деятельности человека категория информативности отличается особенностями проявления, прослеживается достаточно отчетливо.

Следует учитывать, что информативность как одна из важнейших функций человеческого языка определенным образом влияет на его формирование. Названная взаимозависимость и взаимообусловленность функции языка и философской категории актуализируют проблему использования информативности при преподавании иностранных языков.

Категория информативности тесно связана со сферой исследовательских интересов таких наук, как педагогика, которая использует информативность в том числе, как инструмент дидактики. Для аксиологии в центре внимания оказываются ценности сообщения, для психологии – способы раскрытия новизны конкретного понятия. Для прагматики интересны пути и методы использования информации, а семиотика – наука о знаках – рассматривает знаки и символы, посредством которых передается информация.

Информативность текста – смысловая и содержательная новизна по отношению к потребителю текста, соотносимая с темой, авторской концепцией, системой оценок предмета описания в конкретной коммуникативной ситуации.

Информативность языкового знака подразумевает не только возможность участия в акте коммуникации, но и сущность сообщения, многообразие способов и каналов коммуникации.

При составлении текста на иностранном языке с целью обучения очень важно принимать во внимание также коммуникативные шумы, а именно: адекватного приема сообщения, обратную связь, и ее мониторинг, проблему избыточности информации. Их учет дает представление о степени эффективности и правильности восприятия сообщения и т.п.

Информативность в учебных текстах требует учета достижений в этой области всех упомянутых выше наук. Ведь обучающее сообщение носит интегративный характер, ему присуща семиотическая осложненность. Часто кроме лингвального компонента в тексте необходимо использовать невербальные компоненты – иконические, шрифтовые, цветовые, изобразительные – это дополнительная информативная нагрузка может устранить некоторые коммуникативные препятствия.

Информативный иноязычный текст, включенный в обучение, должен состояться в зависимости от степени компетенции адресата, его знания иностранного языка, степени владения специальной терминологией, так как нередко иноязычное слово (специальный термин) в тексте, например, о новых законодательных инициативах, процедурах судопроизводства и т. д. или о технических характеристиках устройств, представляет определенные трудности. Именно с позиции компетенции адресата можно говорить и об информативности внутренней формы иноязычного слова.

Информативность иноязычного слова будет совершенно различной для человека, знающего иностранный язык, или для специалиста, владеющего специальной терминологией, с одной стороны, и для молодого специалиста, который только обучается иностранным языкам.

## **Литература**

1. Валгина Н.С. [Теория](#) текста: Учебное пособие / Н. С. Валгина. – М. : ЛОГОС, 2003. – 280с.; 2. Зирка В. В. Манипулятивные игры в рекламе: Лингвистический аспект. Изд. 2-е, испр. / В. В. Зирка. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 256 с.

# **КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ВНЗ**

**Дишлева Ю.В. (Харків)**

Однією з ключових компетентностей майбутніх фахівців, на нашу думку, є іншомовна комунікативна компетентність, яка ґрунтується на комунікативно-діяльнісному підході до навчання мови і бере свій початок у наукових дослідженнях, що проводилися прикладними лінгвістами Британських університетів наприкінці 1970-х і на початку 1980-х років. Головна ідея цього підходу полягає в тому, що студенти, щоб стати активними користувачами мови, повинні були не тільки здобувати знання (наприклад, знати граматичні, лексичні або вимовні форми), а й розвивати навички та вміння використання мовних форм для реальних комунікативних цілей. Після виходу у світ книг Відоусана «Teaching language as Communication» у 1978 році [1, с.35] та Вілкінса «Notional syllabuses» у 1976 році [2, с.29], які вони присвятили комунікативному підходу, автори програм і навчально-методичних матеріалів почали вирізняти комунікативні функції, які виконує мова і які мають безпосереднє відношення до вивчення мови.

Беручи початок з вищезгаданих досліджень і практичних надбань, сучасне комунікативно орієнтоване навчання мов продовжує привертати чималу увагу при підготовці студентів з огляду на професійну діяльність: навчати студентів використовувати мову в реальних життєвих ситуаціях за допомогою створення на заняттях як найбільшої кількості ситуацій спілкування і заохочення студентів до участі в них. Науковці М.Вашуленко, І.Гудзик, Г.Коваль, Т.Ладиженська, М.Львов, Л.Хорошковська та ін. у своїх дослідженнях наголошують на переорієнтацію лінгвістики та лінгводидактики з вивчення системи в статистиці на дослідження функціонування різних підсистем у процесі спілкування.

Відповідно до цього у процесі засвоєння майбутніми фахівцями різних аспектів мови повинна надаватись перевага комунікативним завданням, що, в свою чергу, розвиватиме комунікативні уміння, навички та досвід, тобто створюватимуться передумови для оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю.

Отже, під іншомовною комунікативною компетентністю фахівця ми розуміємо його вміння співвідносити мовні засоби з конкретними сферами, ситуаціями, умовами та завданнями спілкування. Ця компетентність визначає здатність і готовність суб'єкта професійної діяльності до здійснення професійного спілкування іноземною мовою.

Вона припускає сформованість комунікативних умінь у чотирьох основних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі), наявність мовних знань (фонетичних, граматичних, лексичних) і навичок оперування ними [3, с.191].

## **Література**

1. Widowson L. Teaching language as Communication. – 1978. – 178 p.
2. Wilkins, D.A. Notional Syllabuses. – Oxford University Press, 1976. – 218 p.
3. Савченко О. О. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності студентів інженерно-технічного профілю / О. О. Савченко // Викладання мов у ВНЗ освіти на сучасному етапі. Міжнародні зв'язки. Наукові дослідження, досвід, пошуки : зб. наук. праць. — Х., 2010. — Вип. 16. — С. 25—28.

## **STUDENT-CENTERED LEARNING IN ESP CLASSROOM**

**O. Zelinska (Kharkiv)**

Over the years most researchers and teachers of foreign languages devoted their attention to the problems and methods of teaching languages leaving learners the role of recipients or objects of teaching. Within the field of education over the last few decades a gradual but significant shift has taken place, resulting in less emphasis on teachers and teaching and greater stress on learners (or students) and learning. This change has been reflected in language education and applied linguistics with publishing key works on “the learner-centred curriculum” and “learner-centredness as language education”.

According to the educators’ definitions the term “student-centered learning” refers to a wide variety of educational programs, learning experiences, instructional approaches, and academic-support strategies that are intended to address the distinct learning needs, interests, aspirations, or cultural backgrounds of individual students and groups of students. To accomplish this goal, schools, teachers and other educational specialists may employ a wide variety of educational methods, from modifying assignments and instructional strategies in the classroom to entirely redesigning the ways in which students are grouped and taught in a school.

While the definition of the term is still evolving, advocates of student-centered learning tend to emphasize a few fundamental characteristics:

- teaching and learning is “personalized,” meaning that it addresses the distinct learning needs, interests, aspirations, or cultural backgrounds of individual students;
- students advance in their education when they demonstrate they have learned the knowledge and skills they are expected to learn (for a more detailed discussion, see proficiency-based learning);
- students have the flexibility to learn “anytime and anywhere,” meaning that student learning can take place outside of traditional classroom and school-based

settings, such as through work-study programs or online courses, or during nontraditional times, such as on nights and weekends;

- students are given opportunities to make choices about their own learning and contribute to the design of learning experiences.[2]

Learner-centered teaching methods shift the focus of activity from the teacher to the learners. These methods include active learning, in which students solve problems, answer questions, formulate questions of their own, discuss, explain, debate, or brainstorm during class; cooperative learning, when students work in teams on problems and projects under conditions that assure both positive interdependence and individual accountability; and inductive teaching and learning, in which students are first presented with challenges (questions or problems) and learn the course material in the context of addressing the challenges [3].

Inductive methods include inquiry-based learning, case-based instruction, problem-based learning, project-based learning, discovery learning, and just-in-time teaching. Learner-centered methods have repeatedly been shown to be superior to the traditional teacher-centered approach to instruction, a conclusion that applies whether the assessed outcome is short-term mastery, long-term retention, or depth of understanding of course material, acquisition of critical thinking or creative problem-solving skills, formation of positive attitudes toward the subject being taught, or level of confidence in knowledge or skills.

While studying a foreign language, students can participate in different activities with the main condition to use the target language and authentic materials. Learners work in groups, think about the answer to a question posed by the teacher, and then discuss the question among each other. The teacher selects students to explain the consensus to the class.

Learners can be given an open-ended question, spend one minute writing their answers on index cards, which are collected by the instructor. At the end of class, the teacher can ask students what was the most important concept they learned or what remains unclear, the answers and explanations are expected from other students.

Students make predictions about the outcome of their further work documents, materials or videos. After watching and studying documents they describe the results, discuss and reflect on the observed outcome. Students draw inferences and make decisions given a detailed description of a scenario (often based on a true story). Students create a visual representation that identifies and shows the interconnections among various ideas related to a specific topic or problem [1].

Students work through guided-discovery worksheets that lead them through a chain of logic to solve a problem or overcome a conceptual difficulty. Students complete the exercises in small groups, while the teacher circulates among the groups to ask targeted questions or to facilitate discussion (as needed or at specific “check points” in the worksheet).

Students work in groups to solve complex, multifaceted, and realistic problems, researching and learning necessary background material as needed. Students submit answers to questions about pre-class reading online, due a few hours before class. Answers are graded based on completion and effort, not correctness. Students make predictions or attempt to answer questions before learning about the answers in class. The effort is more important than the accuracy of the attempted answers. Students can use interactive computer materials or online games to visualize phenomena, test predictions, receive prompt, targeted feedback to refine their intuitions, and conduct and analyze virtual situations.

The teacher also can analyze students’ progress using methods different from ordinary individual tests. A test can be given twice to the same students. The first time, students answer the questions individually (as in a normal test) and submit their answer sheets. Then students are allowed to work in groups and re-take the same test. The two scores (individual and group) are averaged. Students work on materials in teams, and submit one set of solutions per team. The teacher informs the class that students will be selected at random to respond to a question. Then, the teacher poses the question to the class, and remains silent for tens of seconds to allow everyone to think through an answer. After a sufficient pause (or perhaps after peer instruction), the teacher selects a

student at random to share thoughts about the answer. Then, the teacher calls on another student at random to comment on the first student's response.

Students can evaluate each other's writing using a rubric or criteria provided by the teacher then compare and discuss the results.

According to the learner-centred curriculum students should be introduced and then successfully apply language learning strategies – specific actions, types of behaviour, steps or techniques that students (often intentionally) can use to improve their progress in developing skills while learning a foreign language. These strategies are learners generated, they are steps taken by language learners. The learner centered strategies can facilitate the development of language competence that is reflected in the learners' skills in listening, speaking, reading, or writing. Besides steps, techniques and behavior, the strategies include thoughts and mental processes, memory and information. Strategies are tools for students' self-directed involvement necessary for developing communicative ability. They are problem-oriented, flexible, influenced by various factors. The role of teachers expands from a classroom instructor and written works marker to adviser and facilitator.

### **Literature**

1. Smith, M.K., W.B. Wood, K. Krauter, and J.K. Knight. (2011) "Combining Peer Discussion with Instructor Explanation Increases Student Learning from In-Class Concept Questions." CBE—Life Sciences Education 10: 55-63.
2. Student centered learning definition. - <http://edglossary.org/student-centered-learning/>
3. Student centered teaching methods. - <http://www.princeton.edu/cst/teaching-resources/methods/ModifiedPCASTTable.pdf>

# **БІЛІНГВІЗМ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА МОТИВАЦІЮ: ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ РЕКЛАМА ТА PR**

**Іванова І. Б. (Київ)**

Одним з головних пріоритетів в галузі сучасної вищої освіти в Україні є виховання у студентів духовної консолідації та культурно-національного самоусвідомлення народу України як єдиної спільноти. Вони полягають у забезпеченні внутрішньої стійкості українського соціуму, поєднаного спільними цінностями громадянського суспільства, забезпеченні соціокультурної свідомості, єдності України. Саме названі процеси служать поштовхом до модернізації сфери освіти: урахування потреб та інтересів суспільства, громадян України.

Мотивація в освіті набуває особливого суспільного звучання сьогодні, а для студентів культурно-просвітницької галузі є особливо цінним. У сфері інтересів студентів культурологічного напрямку перебуває мова реклами, специфіка маніпулювання ресурсами різних мов, тому актуальним залишається ознайомлення із різними формами використання іноземних мов у рекламі та їх співвідношенням із рідною мовою. Це, до речі, є й мотиваційний елементом у викладанні мов спеціалістам соціокультурної сфери, це також відкриває нові перспективи для лінгвістичних досліджень.

Мова, що є будівельним матеріалом для вдалої комунікації, є не тільки семіотичною системою, але системою знаків особливого типу, окремим різновидом, реалізованим в рекламному тексті. В. П. Нерознак зазначає: «Мова реклами – сукупність комунікативних засобів і способів доведення інформації про об'єкт реклами до потенційного споживача...Усякий рекламний текст є нормативним мовним твором» [2, с. 538].

Зважаючи на специфіку мови реклами, особливістю сучасного рекламного тексту на Україні залишається білінгвізм або полілінгвізм. Л. Зайцева зазначає, що білінгвізм (двомовність) – специфічний стан суспільного життя, при якому

спостерігається і є визнаним факт функціонування й співіснування двох мов у межах однієї держави. Джерелом білінгвізму, як правило, виступає етнічна неоднорідність самого суспільства, наприклад, існування в одній державі двох етносів, що користуються різними мовами. Через те, що в сучасному світі практично немає етнічно «чистих» держав, білінгвізм як явище отримав велике поширення.

Володіння двома або кількома мовами збагачує людину додатковими знаннями інших культур і можливістю вільно спілкуватися з іноземцями. Гете говорив: «Скільки мов ти знаєш, стільки разів ти людина». Незаперечним також є той факт, що будь-яка спільнота потребує білінгвів як посередників між своєю та чужою культурами.

Р. Кісь вважав білінгвізм лінгво-комунікативним процесом, який з різним ступенем частотності та інтенсивності паралельно використовує дві мови. Дослідник виділив вісім типологічно-функціональних груп щодо способів використання білінгвізму.

Масовий білінгвізм є причиною урбанізації мови, креолізації мовного простору. Щодо текстів української реклами маємо такі типи: Тип Б – використання сленгових слів (тусовка, толчок, прикол); Тип В – поверхнево-креалізований варіант мозаїчного мовлення (велика стройка, гламурна шляпка, довгоочікувана получка); Тип Г глибинно креалізований тип мовлення із залученням лексико-фразеологічних одиниць, зі збереженням фонологічних акцентів та деяких граматичних структур (персонажі серіалів, рекламні та гумористичні образи).

## **Література**

1. Кісь Р. Мова / Р. Кісь. – Л. : Літопис, 2002. – 304 с. 2. Эффективная коммуникация: история, теория, практика. – М. : ООО «Агенство КРПА Олимп», 2005. – 960 с.

## **STRENGTHENING COMPETITIVENESS OF THE UNIVERSITY GRADUATES**

**Olena Ilienکو (Kharkiv), Liudmyla Herman (Kharkiv)**

The crucial changes which have happened in the society recently bring new requirements to the professional training of the university graduates. It is not enough nowadays for the graduate to master the profile of professional and general competencies and skills but to demonstrate competitiveness, i.e. the ability to successfully compete at the domestic and international labor market. The following items are distinguished as the main elements in the structure of competitiveness: 1. motivation (high motivation for the professional activity, motivation for achievement, high level of endeavor). This element forms a need for successful activities and achievements recognition, guarantees a need for self- and professional development, allows to form a desire to strengthen the competitiveness and stimulate professional interests 2. system of professional knowledge and skills as well as the set of general and professional competencies 3. self - evaluation and regulation (self-control, self-analysis, self- and professional development control, behavior and activities regulation, etc.).

Practice proves that students possessing both Master and Bachelor degrees face plenty of challenges in navigating from the university to the career. Therefore, universities should help graduates enhance their career competitiveness. One of the most urgent needs is to provide graduates with the ability to successfully perform their professional duties and possess skills for the appropriate professional communication. Modern environment requires from the university graduates a range of competencies needed for functioning in the global environment. Forming of international professional communication should be focused on development of integrated professional programs where English is interweaved into the training and used as a means of professional communication. Such programs are able to make English learning more attractive for motivated students as well as more enjoyable and creative.

Apart from amplifying the students' professional knowledge and skills by improving the curriculum the universities have to enhance better graduates' employment opportunities by introduction complimentary extracurricular services on career development. Establishing centers for career development at universities is considered to be a successful decision. These centers could focus on such activities as:

- *Cooperating with university faculties.* Supporting the desire of the faculties to attract more students for their professional fields centers can offer seminars on careers considering specific characteristics of profession and promoting career development programs;
- *Building systems to involve career specialists* (career coaches, counselors, corporate trainers) who can be helpful in advising students and candidates on their careers or promoting their career success;
- *Identifying how career outcomes and new initiatives can help graduates achieve their goals.* Potential employers frequently demonstrate readiness to share their ideas as for the professional and general competencies which should be demonstrated by the job applicants to get position and be a success.
- *Building a career community network* of former graduates, employers and career professionals, all of whom have a vested interest in the career success;
- *Engaging candidates* as peer advisors and program supervisors to play a leadership role in their own success. When they have ownership of initiatives, they are much more likely to encourage the involvement of their peers than when they are simply “consumers” of career services.

Universities and employers are critical partners in serving the greater interests of the graduates. Professional competitiveness strengthening is a complex process requiring training and re-training due to the changing standards of the international professional environment.

# **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Каданер О.В. (Харьков)**

Преподавание иностранного языка представляет собой сложный и трудоемкий процесс даже в специальных языковых вузах, в неязыковом же вузе иностранный язык в течение десятилетий считался, а иногда и по сей день считается, «легкой» дисциплиной. На иностранный язык выделяется согласно учебному плану минимальное количество часов, в большинстве вузов отсутствуют вступительные экзамены по этому предмету, в результате чего значительная часть первокурсников имеет весьма низкий, а иногда и «нулевой», уровень владения иностранным языком. И тем не менее, утвердилась точка зрения, согласно которой выпускник неязыкового вуза должен владеть иностранным языком в той же степени, в какой иностранным языком владеет выпускник специального языкового вуза. Поэтому главной задачей является подготовка студентов, творчески мыслящих, умеющих на практике применять полученные знания и умения, умения аргументировать и отстаивать свою точку зрения.

Многие исследования показывают, что у студентов неязыковых специальностей наблюдается низкая мотивация к изучению иностранного языка, потому что иностранный язык – трудный предмет, требующий много сил, времени и упорства.

В настоящее время идут активные поиски новых методов в обучении иностранным языкам, способных стимулировать устойчивый познавательный интерес к процессу обучения. В обучении иностранным языкам существуют различные подходы, различные стратегии в обучении. Признание личностно-ориентированного подхода в качестве новой парадигмы образования и воспитания привело к изменениям в постановке целей, в отборе содержания, принципов и технологий обучения иностранным языкам. Самое важное – найти

дифференцированный подход к студенту, учитывать его возможности, склонности, потребности.

Личностно-ориентированный подход позволяет внедрить в учебный процесс активные формы в обучении, способствующие развитию творческих способностей студентов, мышлению, умению перестраиваться в быстро меняющемся современном обществе. В качестве наиболее адекватных технологий обучения выступает обучение в сотрудничестве, метод проектов, включение таких видов работ, которые вызывают эмоциональную разрядку студентов. Выбирая метод обучения, преподаватель, должен осознавать, что главное при изучении дисциплины – это формирование знаний, умений, навыков, а также воспитание и развитие обучающихся.

Активные методы обучения могут быть использованы на разных этапах учебного процесса. В зависимости от направленности активные методы обучения делятся на: неимитационные; имитационные, которые предполагают, как правило, обучение профессиональным умениям и навыкам и связаны с моделированием профессиональной деятельности, иначе говоря, имитируются как ситуация, так и сама профессиональная деятельность; неигровые, предполагающие анализ конкретных ситуаций; решение ситуационных задач, упражнения, выполнение индивидуальных задач (практика); игровые, разыгрывание ролей (ролевая, деловая игра).

Отличием активных методов обучения от традиционных является то, что они способствуют активизации мышления студентов. Таким образом, понятие «активное обучение» знаменует собой переход от преимущественно регламентирующих, программированных форм и методов организации дидактического процесса в вузе к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим порождение познавательных мотивов, интереса к будущей профессиональной деятельности, условий для творчества в обучении.

## **Литература**

1. Сосновский Б.А. Психология: Учебник для педагогических вузов. - М, 2005.- 487 с.

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**Карцева Н.В., Фоменко Т.М. (Харків)**

Гуманістична спрямованість сучасної освіти потребує оновлення її змісту на всіх сходинках. Сьогодні змінилось уявлення про мету освіти – її розглядають як підготовку всебічно розвиненої творчої особистості, конкурентоспроможної на сучасному ринку праці, що має успішно працювати в сфері будь-якої професійної діяльності. Поняття «компетентність» знаходиться нині в епіцентрі світової думки, оскільки воно розкриває якісно нові перспективи розуміння місії школи, життєвих результатів освітньої діяльності. В основі концепції компетентності лежить ідея виховання компетентної людини та працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовувати ці знання і брати на себе відповідальність за певну діяльність.

Актуальність формування професійної компетентності особистості у вищих навчальних закладах засобами іноземної мови обумовлена, з одного боку, зростанням необхідності іншомовного спілкування фахівців різного профілю, потребою в обміні культурною, науковою і технічною інформацією, а з другого – явно незадовільним станом навчання іноземної мови в загальноосвітніх школах. Досить часто їх випускники приходять до вищих навчальних закладів із недостатньо сформованим рівнем комунікативної компетентності, у них не на належному рівні розвинуті навички аудіювання, говоріння, читання, письма та перекладу.

Терміном «компетентність» визначають рівень поінформованості фахівця в своїй професійній діяльності, результат професійного досвіду, такий наслідок його накопичення протягом професійного життя та діяльності, який забезпечує глибоке знання своєї справи, змісту роботи, що виконується, способів та засобів досягнення цілей, здатність правильно оцінювати професійну ситуацію, що склалася, і приймати у зв'язку з цим потрібне рішення. В структуру компетентності входять такі основні елементи, як знання, досвід, професійна культура та особистісні якості фахівця.

Професійна культура, як основа професійної компетентності, охоплює індивідуально відпрацьовані стратегії, засоби та прийоми розв'язання різноманітних завдань професійної діяльності. Конкретно-предметні знання, уміння і навички є джерельною базою, першоосновою формування всієї професійної компетентності. Тому система підготовки у вищих навчальних закладах насамперед повинна забезпечити їх засвоєння. Але окрім цього в системі особистісно орієнтованого навчання кожен майбутній фахівець повинен усвідомлювати ці знання і створювати свій власний освітній продукт.

У формуванні професійної компетентності важливу роль відіграє використання ігрових ситуацій на заняттях з іноземної мови. При використанні таких ситуацій треба йти від простого до складного, від репродуктивних завдань до творчих. Вирішення ігрових ситуацій буде сприяти своєчасному виявленню труднощів, та збільшенню мовленнєвого запасу іноземних слів. Різноманіття педагогічних ситуацій, сприятиме збереженню інтересу до занять з формування професійної компетентності, бо вноситиме нове в кожне заняття, збагачуючи студентів в методичному плані. Викликаючи інтерес до змісту педагогічних ситуацій, викликається інтерес і до аналізу даних ситуацій, активізуючи його; активізуючи аналіз, розвивається інтелектуальний та емоційний рівні свідомості, закладається підґрунтя для формування внутрішніх моделей професійної діяльності, що забезпечують її результативність; а також одночасно створюються умови для проявлення цих моделей в діяльності.

Вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова» відіграє досить значну роль у формуванні професійної компетентності особистості. Саме навчання іноземної мови дає широкі можливості для формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

# СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ

## З КОМПОНЕНТАМИ «CHIEN», «CHAT» ТА «СОБАКА», «КІТ» (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВ)

Клепуц Н.О. (Львів)

Порівняння фразеологізмів різних мов підтверджує думку про те, що їм традиційно притаманні два типи відношень: еквівалентності та ідіоетнічності. Ідіоетнічні риси, властиві плану вираження, характеризують фразеологізми певної конкретної мови. Саме вони становлять труднощі в плані змісту, тобто в розумінні. **Метою** нашого дослідження є виявлення структурно-значенневих розбіжностей між українськими та французькими зоофразеологізмами. **Предметом** аналізу стали фразеологічні одиниці, до складу котрих входять слова «*chien*» – «собака», «*пес*» та «*chat*» – «кіт», «кішка».

Можна виділити два основні структурні типи фразеологічних одиниць із наведеними зоонімами. Це непредикативні сполуки та предикативні сполуки і речення [1, с. 129].

Особливо цікавою для виявлення ідіоетнічних особливостей є група непредикативних стійких словосполучень, що містить порівняння зі стрижневими словами «*chat*» та «*chien*». Попри існування окремих порівнянь, спільних для української та французької мов, як от: *mourir comme un chien* – «померти як собака»; *vivre comme chien et chat* – «жити як кішка з собакою»; *jouer comme un chat avec une souris* – «гратись як кішка з мишкою», порівняльний аналіз свідчить, що для французів це – улюблена лексика, яку вони охоче використовують і для порівняння, і для означення, і для метафори, у той час як українці використовують для цього інші лексеми: *maigre comme chien fou* – «худий як тріска»; *agile comme un chat* – «спритний як мавпа»; *écrire comme un chat* – «писати як курка лапою»; та ін. Позаяк образність як конкретно-чуттєва форма відображення дійсності

зумовлена найрізноманітнішими позамовними факторами [2, с. 71], вибір еталона порівняння є культурно значущим та національно маркованим.

Оскільки на рівні мови лексеми «*chien*» та «*chat*» не містять експресивно-оцінної конотації, до складу непередикативних фразеологічних сполук входять передусім прикметники та дієприкметники, що додають вищезгаданим анімалізмам позитивного, чи частіше негативного забарвлення: *усякий собака* – зневажл. «перший-ліпший»; *різницький собака, скажений собака* – вживаються як лайка; *підшитий собаками (підбитий псом)* – «дуже злий»; *un chat écorché* – «гидке каченя»; *mine de chat fâché* – «розлючений вигляд»; *mauvais chien* – «зла людина»; *chien perdu* – «бездомний пес»; *chien couchant* – «підлабузник». Іноді значення подібних фразеологізмів наближаються або співпадають: *chat coiffé* («свиня в коралях») – *chien coiffé* («опудало горохове»); *дурний як кіт* – *дурний як пес*. Цілковите або майже цілковите співпадіння зоофразем обох мов за формою та переносним значенням спостерігається вкрай рідко, що певною мірою можна пояснити більшою варіативністю лексичного складу французьких фразеологізмів.

Другу групу становлять субстантивні словосполучення, значення котрих може витікати із семантики слів-компонентів (*котячий концерт* – «безладні співи, музика»; *собача радість* – «велика радість»; *собачий нюх* – «здатність підмічати»; *écriture de chat* – «нерозбірливе письмо»; *toilette de chat* – «нашвидкуруч зроблений туалет»; *bruit de chien* – «гамір»; *froid (temps, pluie) de chien* – «сильний холод (дощ), погана погода») або бути втраченим (*tête de chat* – «дорога з вибоїнами»; *chien de la maison* – «трутень»; *coup de chien* – «бійка»; *nez de chien* – «суміш горілки з пивом»). Лексичний склад наведених зоофразеологізмів підтверджує їхній пейоративний та підсилювальний характер в обох мовах.

До складу третьої групи входять прислівникові сталі сполуки, що поширеніші в українській мові: *як кіт наплакав* – «дуже мало»; *хоч собак гони* – «дуже холодно»; *і собаки не їдять* – «дуже багато»; *у собачу ристь* – «дуже швидко»; *як собаці муха* – «дуже мало» (про їжу) та ін. Серед французьких адвербіальних фразеологізмів наведемо *à pas de chat* – «обережно ступати» (пор. з

укр. *itni тихо як кіт*); *à la chien* – 1) «плавати по-собачому»; 2) «з гривкою» (про зачіску); *cela n'est pas tant chien* – «це не так уже й погано».

Четвертою найчисельнішою групою в обох мовах є фразеологізми з дієслівним компонентом. Їхнє виникнення зумовлене перенесенням видів людської діяльності на тварин (*кидатись як кіт на мишу* – «жадібно»; *продати очі псові* – «втратити гідність заради вигоди»; *ганяти собак* – «байдикувати»; *пошитися в собачу шкуру* – «зробитись недоброзичливим»). Перечислені фразеологізми засвідчують надзвичайну образність, різні емоційні відтінки, котрі, на жаль, часто втрачаються у перекладі: *ne pas attacher ses chiens avec des saussices* – «бути скупим» (дослівно – «не припинати собак сосисками»); *faire les chiens écrasés* – «висвітлювати скандальну хроніку» (дослівно – «займатись розчавленими собаками»); *se regarder en chiens de faïence* – «вороже дивитись один на одного»; *glisser comme chat sur braise* – «згадати щось мимохіть» (дослівно – «ковзати як кіт по розпеченому вугіллі»).

Проведене дослідження підтверджує твердження про те, що народи, котрі живуть у подібних географічних та соціально-економічних умовах, мають спільні стереотипи мислення, подібні асоціативні поля, ідентичну у багатьох випадках образність. Розбіжності між аналогічними фразеотематичними групами зумовлені як особливостями лексико-граматичних систем зіставляваних мов, так і специфікою психологічної будови, національно-культурною своєрідністю, історично сформованим менталітетом народу – носія мови.

## **Література**

1.Литвинов П.П. Фразеологія. Підвищуємо мовну готовність. - М.: «Прімстрой-М», 2001 - 176с. 2.Ужченко Д.В. Провідна роль конотативного аспекту в семантичній структурі зоофразеологізмів //Вісник Луганського державного педагогічного університету ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 1999. – №5. – С.66-72.

## ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ КОНЦЕПТУ «ЛЮБОВ» У АНГЛІЙСЬКІЙ ПАРЕМІОЛОГІЇ

Коваленко О.А. (Харків)

У центрі уваги сучасної лінгвістики знаходяться проблеми, пов'язані з відображенням національної культури та історії у мовах.

Матеріалом для дослідження пареміологічного представлення концепту «любов» у сучасній англійській мові послужили словники прислів'їв і приказок англійської мови Р.Фергюссон [3], Дж. Л. Апперсон [2], а також «Оксфордський словник прислів'їв» [4].

При класифікації паремій використовується поняття «логема». Логема (термін П.В. Чеснокова) – логіко-семантична одиниця узагальненого характеру, під яку можуть бути підведені окремі групи паремій. Основні думки про мову, виражені в англійському пареміологічному фонді, можуть бути зведені до чотирьох логем.

Перша логема визначається всесильністю, невідворотністю цього відчуття: любові ніщо не може протистояти; від неї ніщо не може сховатися (*love conquers all, love rules his kingdom without a sword*); любов неможливо викликати довільно і її не можливо приховати (*love is free, time, not the mind, puts an end to love*); любов спонукає людину прощати (*love covers many infirmities, faults are thick where love is thin, where love fails, we espy all faults*), довіряти (*love locks no cupboards, where there is no trust there is no love*), турбуватися за долю коханого (*love is full of fear*), змінюватися (*love makes all hard hearts gentle, love makes men orators, love and business leach eloquence*).

Друга логема включає паремії, які мають на увазі: невимовність любові словами (*when love is greatest, words are fewest, whom we love best, to them we can say least*), бачення життя крізь «рожеві окуляри» (*love is blind, if Jack's in love, he's no judge of Jill's beauty, love sees no faults*), достовірність, щирість цього відчуття (*sound love is not soon forgotten, true love never grows old*), любов тісно контактує з

іншими відчуттями і емоціями: а) із ненавистю (*love and hate are blood relations, he that cannot hate cannot love*); б) із ревнощами (*love being jealous, makes a good eye look asquint, love is never without jealousy*); в) із старою любов'ю (*one love expels another, old love does not rust*) г) із дружбою (*when love puts in, friendship is gone, love and lordship like no fellowship*), із доброчинністю (*the love of the wicked is more dangerous than their hatred, love is the touchstone of virtue*).

Третя логема відображає характер цінності (оцінки) предмету любові: *love begets love, when poverty comes in at the door, love flies out of the window, love is without reason, love speaks, even when the lips are closed, marriage is the tomb of love, love is a flower which turns into fruit at marriage*).

Четверта логема включає паремії, які відображають любов між родичами (*a mother's love never ages, a mother's love is best of all*).

Отже, дослідження і викладання таких концептів-духовних універсалій як «любов», відіграє важливу роль у рішенні актуальної задачі навчання іноземним мовам як засобу комунікації між представниками різних народів і культур, оскільки мовам повинні навчатися в нерозривній єдності зі світом і культурою народів, що говорять цими мовами. Великий В. Гумбольдт був правий, коли стверджував, що різні мови – це різні бачення світу [1]. Варто тільки до цього додати, що різними є і культурні концепти, крізь призму яких мова відображає ці бачення.

### **Література:**

1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М., 1985. – 448с.
2. Apperson G.L. The Wordsworth Dictionary of Proverbs / G.L. Apperson. – Oxford: Wordsworth Edition Ltd., 1993. – 656p.
3. Fergusson R. The Penguin Dictionary of Proverbs. Over 6000 proverbs / R. Fergusson. – London: Claremont Books, 1995. – 384p.
4. Simpson J. The Concise Oxford Dictionary of Proverbs / J Simpson. – Oxford, New York: Oxford University Press. Third edition, 1998. – 240p.

# ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

**Колбіна Т.В. (Харків)**

Для ефективної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності необхідно створити педагогічні умови, які дозволяють досягати поставленої перед вищою освітою мети підготовки компетентного фахівця та гармонійно розвиненої особистості.

Педагогічні умови – це необхідні обставини, які мають бути створені для організації та реалізації цілісного педагогічного процесу. До його організації і здійснення висуваються певні вимоги, які необхідно аналізувати із зовнішньої і внутрішньої сторін. Для визначення адекватних умов важливо усвідомлювати, що ззовні педагогічний процес пов'язаний з культурою суспільства, його основна функція – передача молоді соціокультурного досвіду людства у певній сфері діяльності. Із внутрішнього боку педагогічний процес має сприяти навчанню, вихованню, соціалізації, розвитку і самовдосконаленню людини. Обидві сторони цілісного педагогічного процесу є взаємопов'язаними: розвиток людини не може відбуватися поза процесом передачі досвіду, але для її творчого саморозвитку необхідно створити відповідні умови.

На наше переконання, визначення умов має стосуватися основних векторів педагогічного процесу: організації, управління, спілкування. З огляду на це, можна запропонувати інваріантні педагогічні умови організації, управління, спілкування.

Педагогічні умови організації полягають у проектуванні педагогічної системи, компоненти якої (цілі, принципи, зміст, методи та організаційні форми навчальної діяльності) спрямовані на становлення суб'єктного потенціалу (мотивації, пізнавальної і комунікативної активності, рефлексивності) учасників педагогічного процесу (студентів і викладачів), розвиток професійно значущих особистісних якостей.

Умови організації педагогічного процесу мають відповідати вимогам до підготовки майбутнього фахівця в мінливих соціальних умовах, проектувати його професійну діяльність (зміст, методи, форми), а також соціальні відносини під час її здійснення. Умови цілісного педагогічного процесу мають забезпечити гармонізацію відносин студента з навколишнім соціокультурним середовищем і своїм внутрішнім світом.

Педагогічні умови управління стосуються застосування педагогічної технології, спроектованої на основі концепції поетапного засвоєння професійних знань і формування наукових понять (П. Гальперін, В. Ляудіс, Н. Тализіна та ін.), створення креативного середовища під час навчальної і позанавчальної діяльності через проектування ситуацій спільної продуктивної діяльності викладача і студентів.

Педагогічні умови спілкування – це, насамперед, діалогізація педагогічного процесу на основі суб'єкт-суб'єктних відносин учасників педагогічного процесу (студентів і викладачів), комунікативна взаємодія на демократичних засадах.

Для оптимізації педагогічного процесу педагогічні умови необхідно постійно коригувати, що потребує внесення корективів у компоненти педагогічної системи. Наочно це виглядає таким чином: теперішні педагогічні умови → нові педагогічні умови.

Отже, інноваційна практика професійної освіти потребує оптимізації відповідної педагогічної системи, застосування особистісно орієнтованої педагогічної технології, впровадження діалогічних відносин між учасниками педагогічного процесу.

При обґрунтуванні педагогічних умов необхідно орієнтуватися на парадигми, що домінують у сучасній педагогічній науці, а саме: гуманістичну, знаннєву, культурологічну. Це дозволить визначити педагогічні цілі і принципи відповідно до особливостей актуальної соціокультурної ситуації, суспільних вимог до підготовки майбутнього фахівця.

# ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК АВАНГАРДНИЙ ТИП ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Кравцова Н.Г. (Полтава)

Соціально-економічні трансформації в Україні, формування міжнародного освітнього простору, масштабність інноваційних педагогічних пошуків актуалізують необхідність створення й упровадження в практику вітчизняної іншомовної освіти нової парадигми, спрямованої на формування компетентної, духовної, творчої особистості, здатної ефективно діяти, досягати особистісної самореалізації та самоактуалізації у складному нелінійному світі XXI століття.

Запровадження особистісно зорієнтованого, діалогічного за своїм характером навчання іноземних мов передбачає відмову від концепції викладання як повідомлення знань на користь концепції викладання як сприяння розвитку, що у свою чергу викликає креативне переосмислення й змістове збагачення викладацького амплуа – консультант, діагност, менеджер, фасилітатор. У широкому сенсі фасилітація визначається як: а) процес надання допомоги групі у виконанні завдання, вирішенні проблеми або досягненні консенсусу щодо певної проблеми; б) як психологічний ефект підвищення ефективності діяльності у тому випадку, коли за тим, хто працює, спостерігають [2, с. 17].

У контексті психолого-педагогічних дисциплін фасилітація визначається як тип педагогічної взаємодії, за якого діяльність викладача спрямована передовсім на допомогу та створення сприятливих умов для саморозвитку та самореалізації студента [1, с. 31].

Непередбачуваність конкретної навчальної ситуації, сама структура заняття з іноземної мови обумовлюють багатогранність викладацького амплуа, наприклад:

- стадія презентації – інформант, менеджер, наставник, фасилітатор;
- стадія практики – наставник, консультант, фасилітатор діагност, терапевт;
- стадія продукування – інтелектуальне дзеркало, фасилітатор, спостерігач.

Як бачимо, фасилітативний супровід виявляється на всіх етапах аудиторної роботи викладача.

У міжнародному освітньому просторі вже упроваджені і успішно реалізуються технологічні схеми, що дозволяють втілити в життя ідеї фасилітації навчальної діяльності студентів. Аналіз джерельної бази дозволяє виокремити перспективні напрями роботи викладача мовного ВНЗ у цьому контексті:

1. постановка відкритих запитань (*open-ended questions*), оскільки вони передбачають саморозкриття студента;
2. позитивна реакцію на сигнали від студентів, зворотній зв'язок (*feedback*) як невід'ємна частина навчальної діяльності, матеріал для обговорення, аналізу, корекції;
3. заохочення індивідуальних висловів студентів;
4. модерація конфліктних чи заплутаних ситуацій, у яких викладач виступає посередником;
5. допомога студентам в ухваленні рішень, узагальненні висновків (візуалізація процесу обговорення).

Реформування вітчизняної іншомовної освіти можлива лише за умов зміни всієї парадигми вищої освіти, насамперед, зміщення акцентів з

процесуальної на результативну складову навчального процесу; збільшення варіативної частини дисциплін, посилення контролю за виконанням самостійної роботи, забезпечення гнучкості навчального навантаження студентів, гуманізації стосунків у педагогічній діаді ”студент – викладач”.

### **Література**

1. Акініна Л. Сучасний керівник: професіонал, фасилітатор, наставник / Л. Акініна // Управління освітою. – 2007. – Число 1(145). – С. 31-32.
2. Левченко О. Створення оригінальної освітньої практики / О. Левченко // Управління освітою. – 2008. – Число 5(173). – С. 17-21.

# **THE ROLE OF PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING SPEECH SITUATIONS IN STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT DEVELOPMENT**

**A.N. Krokmal (Kharkiv)**

It is an irrefutable fact that knowing foreign languages is very important in everyday life and successful career for nowadays. Learning foreign languages in higher educational establishments should be based on professionally oriented methods as this approach helps students to realize the importance of knowing foreign languages for communication in professional sphere. First of all it is opportunity to get a good job with good salary, have practice abroad, read professional literature in a foreign language, and use the Internet sources that are mainly in English.

It is paid great attention to developing oral speech of students by a lot of methodologists and pedagogues. To our opinion speech situations which are used by teachers at lessons play big role in this process. At the same time the definite speech situations develop speaking and stimulate students to professional self-improvement.

Scientists who research this issue try to give more accurate definition of “training speech situations”. But all of them get to the conclusion that this term defines the mixture of circumstances and conditions which stimulate and lead to training speech situation. It should be noted that not all the situations lead to training speech situation.

Methodists suppose that training speech situations can be two types. These are natural situations and training ones. Natural situations are spontaneous; this is students' reaction on checking present students by the teacher, group mates or teachers remarks during the lesson. These situations help students to overcome language barrier. But they don't consolidate and develop some definite lexical and grammar structures.

It should be noted that a training speech situation is unreal and artificial. That is why a teacher has to give clear task and as more details as possible which can help students to use lexical and grammar structures.

Intensification of students' interest to activity in the frame of training speech situations happens through conformity of their contest to a future specialist's needs.

No less important special feature of training speech situations comparing with a real situation is expansion of their verbal particularity. In a real situation sometimes it is quite enough to use a gesture or mimicry but the activity at a lesson has to be organized such way the students use their personal lexical level.

A training speech situation is a predictable reaction to the request. In natural situations the reaction to the same problem can be different but in training speech situations the reaction is forecasted by the teacher according to the lexical or grammar material and is quite predictable. It is explained by the task which is formed by the teacher clearly in advance to achieve methodical and pedagogical aim.

Using training speech situations at foreign language lessons is effective method to improve students' lexical and grammatical knowledge as well as to develop students' professional self-improvement need.

Thus, perceiving the importance of all these issues and taking them into consideration teachers help students to get and improve some lexical and grammatical structures as well as to develop their professional self-improvement need directly or indirectly.

### **Literature**

1. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. Соч.: В 6 е. М.,1982. Т.2
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдовой. – М.: Педагогика, 1991
3. Крохмаль А.М. Професійно-пізнавальні потреби студентів технічних ВНЗ / А.М. Крохмаль // Проблеми формування ціннісних орієнтирів професійної діяльності / Проблеми сучасності : культура, мистецтво, педагогіка : Зб. наук. праць. – Х. : Стиль-Іздат, 2006
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989
5. Keith Harding and Paul Henderson English for the Hotel and Tourist Industry – Oxford University Press, 2010

## **«ЄВРОПЕЙСЬКА» МОВНА ОСВІТА: ЗАВДАННЯ ТА ПЕРЕШКОДИ**

**Кузнецова О.Ю. (Харків)**

Завдання «створення відкритого освітнього простору» спрямоване, по-перше, на спрощення доступу до освіти усім віковим групам і, по-друге, на створення системи так званих «мостів» для того, щоб зробити можливим перехід від одного напрямку навчання до іншого або від однієї системи освіти до іншої – європейці повинні мати змогу накопичувати попередні освітні досягнення та бути впевненими, що отримані кредити та кваліфікації будуть визнані в усьому просторі ЄС [2].

Визначення таких завдань й слугувало підставою розробки спільних європейських принципів визначення компетенцій й кваліфікацій, серед яких вивчення мов є одним з 12 ключових завдань і сфер взаємодії [3]. У цілому володіння іноземною мовою розглядається як інструмент передачі думок, інформації та налагодження ефективної комунікації, а також як важливий елемент інтелектуального розвитку людини, її світосприйняття і самовираження [1].

Утім науковці й освітяни у європейських країнах відзначають, що існуючий стан європейської мовної освіти демонструє нові реалії, що певною мірою висвітлюють перешкоди досягненню офіційно визначених цілей.

Так, починаючи з 1945 року і особливо в останні десятиріччя найбільш розповсюдженою іноземною мовою, що вивчається і в Західній, і в Східній Європі стає англійська мова. Хоча дослідники зазначають, що з огляду на домінування англійської мови у ряді найважливіших соціальних сфер, комерції, фінансів, наукових досліджень, у вищій освіті, засобах масової комунікації, попкультурі, ця мова вже не підпадає під звичне визначення іноземної мови. Сьогодні у ЄС вказують, що набуття панівного положення англійською мовою, пов'язане з тим, що вона все більше стає й сприймається як засіб міжетнічного спілкування (*lingua franca*) [4].

Водночас в освітній сфері це знаходить прояв у тенденції до домінування, зокрема у сфері вищої освіти, що суперечить європейським настановам про підтримку всіх європейських мов і забезпечення розмаїття мов в освіті.

У ЄС докладають серйозних зусиль задля забезпечення вивчення і диверсифікації мов в освіті, про що свідчать розроблені і схвалені документи. Наприклад, документ Єврокомісії «Розвиток вивчення мов і лінгвістичного розмаїття: план дій 2004-2006» (липень 2003р.) був спрямований на зменшення надмірного наголосу на вивчення англійської мови в освітніх системах і суспільстві у цілому на континенті. У 2005 р. Єврокомісією були розроблені положення «Стратегії мультилінгвізму», у яких зафіксовано досягнуті результати й водночас сформульовано план дій, зорієнтований на те, щоб примусити країни-члени ЄС адаптувати свою мовну політику відповідно до визначеного плану дій [5]. Не дивлячись на те, що рішення Єврокомісії не є обов'язковими, створюються умови, що вимагають уряди європейських країн звітувати про реалізовані заходи.

З огляду на тенденції глобалізації та інтеграції перед сферою вищої освіти висувають завдання поширення ідей полікультурної освіти, яка забезпечує досягнення взаєморозуміння, безконфліктного існування представників різних культур, визнання рівноцінності та рівноправ'я усіх етнічних і соціальних груп, формує повагу до розмаїття інших культур та їх представників і розуміння єдиного світу.

## **Література**

1. Кузнецова О.Ю. Іншомовна освіта у контексті європейського відкритого освітнього простору/ О.Ю.Кузнецова //Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м.Суми, 4-5 березня 2014 р.).– Суми: Вид-во Сум ДПУ імені А.С.Макаренка, 2014. – Том.1. – 316 с. – с.75-77.
2. Локшина О. І. Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти [Електронний ресурс].– Режим доступу : <http://www.ime.edu.ua/net/em2/content/07loiuet.html>
3. Education and Training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010. The work programme on the future objectives of education and training systems

[Electronic resource]. – Mode of access :  
<http://europa.eu.int/comm/education/policies>.

4. Encyclopedia of Language and Education /Ed. by Stephen May, Nancy H. Hornberger. – Vol.1. - Springer Science+Business Media, LLC, 2008. – 437 p.

5. Framework Strategy for Multilingualism[Electronic resource]. – Mode of access:

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11084\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_en.htm)

## **СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН**

**Купчик Л.Є. (Рівне)**

Сучасна європейська лінгводидактика характеризується намаганнями звільнитися від заняття, спрямованого на граматичні знання, вивчення слів і досягнень літератури, для того щоб передавати живі, комунікативні вміння та навички використовувати набуті знання на практиці.

Популярною сьогодні є інтегративна лінгводидактика, яка дозволяє в умовах багатомовності поєднати викладання рідної (M1) з іноземними мовами (M2, M3, тощо), створюючи між ними зв'язки синергії. Так, в Австрії першу іноземну мову вивчають з першого класу з 2003/04 навчального року. Це є обов'язковий предмет без оцінювання успішності протягом перших двох років навчання, який включає декілька тем і вивчається в інтегрованій формі, як зазначено у навчальному плані народної школи (Volksschule) [1, с. 243-248].

Г.-Ю. Крумм (H.-J. Krumm), описуючи перехід від адитивної до курикулярної багатомовності, стверджує, що мови вивчають не за рахунок іншої або всупереч іншій мові, а засобами всіх мов спільно формують мовне багатство людини [4]. Знання однієї мови не надають можливості для порівняння. Натомість знання багатьох мов і культур уможливають більш

перспективні стосунки, які сприяють відкритості, гнучкості та створюють відчуття комплексності в мовній освіті.

На думку К. Ле Папе Рейсін (Ch. Le Pape Racine), коли учні чують, досліджують і порівнюють різні мови, вони розвивають базові компетенції для вивчення мов, такі як, наприклад, впізнавання зразків, способів функціонування мови, тощо. В афективних вимірах усвідомлення мов означає: відкривати, ставити запитання, слухати, порівнювати, дивуватися [5, с. 158].

Інтегративна лінгводидактика передбачає розуміння мови, яке базується на аспектах застосування і ментальній організації мов. Цей підхід означає не сприйняття мови, що передбачає засвоєння лексики і системи правил, а виокремлює концепцію комунікативної компетенції. С. Вокуш (S. Wokusch) та І. Лис (I. Lys) виділяють чотири ключові принципи інтегративної лінгводидактики :

- тісний зв'язок з поняттям «багатомовна компетенція», що передбачає використання мов індивіда на різних рівнях з метою використання спільних процесів і технік на заняттях з різних мов;
- з навчально-психологічної точки зору, в рамках когнітивної економії учні працюють набагато ефективніше з уже відомими поняттями і моделями;
- плюрилінгвальні мовці розвивають мовооб'єднуючі стратегії (code switching, тощо), які призводять до того, що мови, якими послуговується окрема людина, впливають одна на одну;
- когнітивні процеси обробки мови переносяться з однієї мови на іншу, при цьому індивід формує компетенції, які дозволяють йому працювати з мовою поза контекстом, прикладом чого можуть слугувати фахові тексти [6, с. 169-170].

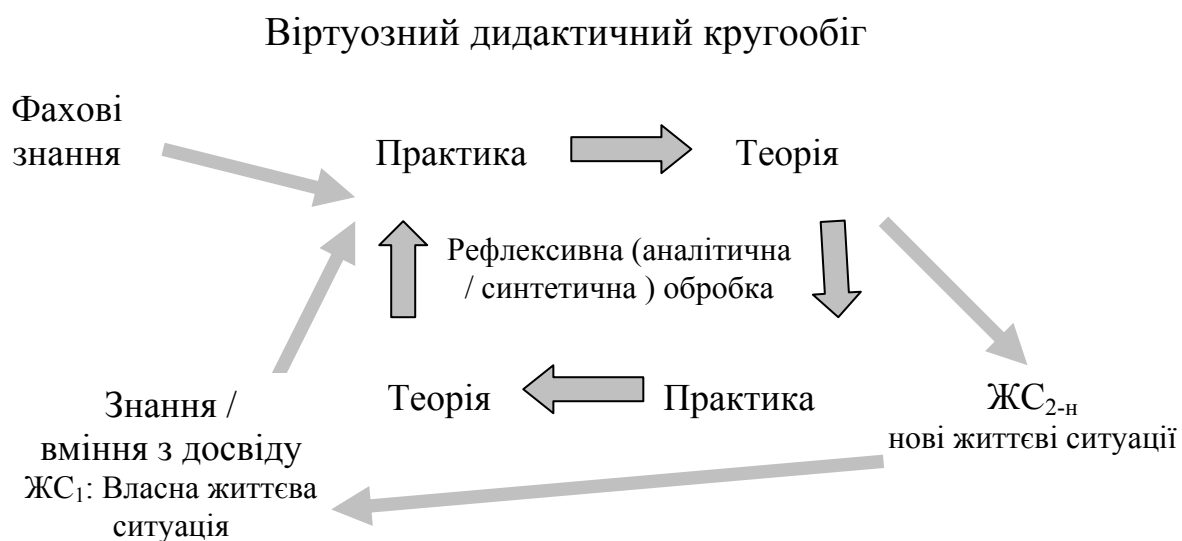
На практиці це спонукає до співпраці, з однієї сторони – вчителів-мовників між собою, з іншої – вчителів-мовників і вчителів інших навчальних дисциплін, оскільки їм слід якомога краще знати, наприклад, зміст усіх предметів, які вивчають у школі з метою поєднання уже відомого з новим матеріалом. Загалом, заняття з будь-якого предмету є заняттям з мови. Тому за допомогою підходу, що об'єднує мови й інші предмети, мови вивчають не ізольовано.

Спільною метою в іншомовній освіті сьогодні є вибудувати індивідуальну, функціональну багатомовність. Це означає сформувати функціональні компетенції з кожної іноземної мови, пропонуючи можливість їх застосування у різних контекстах спілкування.

Сьогодні поряд з традиційними, давно відомими методами іншомовної лінгводидактики, такими як аудіо-візуальні, граматико-орієнтовані, комунікативні, все більшої популярності набувають двомовне навчання чи іммерсійні методи. З їх допомогою вивчення таких предметів як математика, біологія чи фізкультура відбувається іноземною мовою в інтегрованій формі. Іммерсійні заняття відомі також як білінгвальне навчання, X як робоча мова, CLIL (Content and Language Integrated Learning). Здебільшого їх запроваджують у старшій школі, де вдало поєднують існуючі знання з новими. У Швейцарії, наприклад, майже 70 з 177 відомих гімназій пропонують двомовні курси на кінцевому етапі навчання. У професійних школах також викладають за іммерсійною методикою, як, наприклад, у 70 класах професійних шкіл (приблизно 2,5%) у кантоні Цюрих. 40% класів з білінгвальним навчанням відбуваються у класах, де навчаються майбутні спеціалісти з інформатики і роздрібною торгівлі, інші припадають на усі інші напрями підготовки, і часто це є лише пропозицією окремих вчителів [3, с. 13].

Поєднання знань, вмінь і роздумів, тобто поєднання теорії з практикою, можна дидактично втілити на заняттях іноземної мови у формі рольових ігор, наслідування, проектних занять чи реальних комунікативних ситуацій. Саме такі форми роботи на уроці широко використовують у ситуативній іншомовній лінгводидактиці у старшій школі.

Реальні життєві ситуації впливають на учнів не лише у змістовому плані, але й дозволяють більш креативно організувати заняття. Учні вкладають з власного досвіду і пережитих життєвих ситуацій цінні знання і вміння, передаючи їх у різних формах: за допомогою почутих чи побачених слів, фразеологічних виразів виучуваною чи іншими мовами, тощо. Як правило, такі попередні знання виникають спонтанно і, тому, є частковими. Проте, їх можна активувати як необхідну основу для навчання та аналітично і систематично напрацьовувати, починаючи від імпліцитного статусу, і зробити їх експліцитними. Так вибудовують мости, які поєднують навчальне середовище з можливим застосуванням отриманих у школі знань. Інакше кажучи, якщо життєві ситуації можна перенести у дидактичні, то вони формують важливу основу для навчання, що одночасно дозволяє накопичувати досвід і напрацьовувати певні знання. У нових чи незнайомих життєвих ситуаціях для учнів значно простіше відтворити і використати вивчене. Дж. Гісла (G. Ghisla) схематично зобразила перебіг ситуативного навчання у вигляді віртуозного дидактичного кругообігу (мал. 1), який дозволяє схематично поєднати теорію з практикою. Він має зовнішню і внутрішню сторони. З зовнішньої сторони зображено два входи і один вихід: через перший проникає досвід життєвих ситуацій (ЖС1), через другий – знання певного навчального предмету. Через вихід вони знову потрапляють у нові життєві ситуації (ЖС2-н) [2, с. 49–50].



Сьогодні важливо, щоб досвід життєвих ситуацій і знання певного навчального предмету зустрілися у навчальній аудиторії і співпрацювали, а саме: щоб відбулася подвійна інтегрована транспозиція, яка дидактично у віртуозному кругообігу призведе до конвергенції фахових знань і знань, набутих з власного досвіду. Життєві ситуації повинні впливати і мотивувати заняття, яке, відповідно, збагачується життєвими ситуаціями. Мистецтво дидактики полягає саме в тому, щоб практичні знання з власного досвіду і фахові знання з певної навчальної дисципліни об'єднати в один продуктивний освітній процес.

Таким чином, саме багатомовність німецькомовного суспільства скорегувала підходи до вивчення іноземних мов та організації іншомовного заняття й підвищила статус іноземної мови у самій школі, як от:

- інтегративна методика навчання мов, яка дозволяє подолати монолінгвальні межі й розглядати мовні компетенції як одне ціле, висуваючи на передній план ті мовні компетенції, які карбують багатомовне життя за межами школи, й характеризувати мову як феномен культури;

- іммерсійні методи навчання поєднуються з навчально-активним, конструктивним розумінням навчальних процесів як з мовної, так і фахової точки зору;

- ситуативні методи навчання, які вносять креативність в іншомовний навчальний процес, дозволяють учням змоделювати ситуації, поєднавши знання з власного досвіду і фахові знання з певної навчальної дисципліни.

### **Література:**

1. bm:ukk. Lehrplan der Volksschule [Електронний ресурс] / bm:ukk. Wien : bmukk, 2012. – 276 S. – Режим доступу: [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_vs\\_gesamt\\_14055.pdf?4dzgm2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2). – Заголовок з екрана. 2. Ghisla G. Situationsdidaktik im Fremdsprachenunterricht. Ein Plädoyer für eine integrierte Sicht von Wissen, Können und Reflexion / Gianni Ghisla // *Babylonia*. – 2013. – 02. – S. 48–58. 3. Grossenbacher S. Sprachenpolitik und Bildungsstrategien in der Schweiz [Електронний ресурс] / Silvia Grossenbacher, Urs Vögeli-Montovani. – Aarau : SKBF-CSRE, 2010. – 16 S. – Режим доступу: [www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/publikationen/Staffpaper1.pdf](http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/publikationen/Staffpaper1.pdf). – Заголовок з екрана. 4. Krumm H.-J. Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts / Hans-Jürgen Krumm // K.-R. Bausch, F. Königs, H.-J. Krumm: *Mehrsprachigkeit im Fokus*. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 2004. – S. 105–112. 5. Le Pape Racine Ch. Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg [Електронний ресурс] / Christine Le Pape Racine // *Beiträge zur Lehrerbildung*. – 2007. – 25(2). – S. 156–167. – Режим доступу: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/BLZ\\_2007\\_2\\_156-167.pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/BLZ_2007_2_156-167.pdf). – Заголовок з екрана. 6. Wokusch S. Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik [Електронний ресурс] / Susanne Wokusch, Irene Lys // *Beiträge zur Lehrerbildung*. – 2007. – 25(2). – S. 168–179. – Режим доступу: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/BLZ\\_2007\\_2\\_168-179.pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/BLZ_2007_2_168-179.pdf). – Заголовок з екрана.

## **MODERN TECHNOLOGIES IN LANGUAGE CLASSROOM**

**Курова Ю.В. (Харків)**

From the beginning of the computer age, educational researchers and practitioners were sure for technology use to be widespread in schools and universities it needed to be closely tied to education. Educational technologies, especially computers and computer-related peripherals, have grown tremendously and have permeated all areas of our lives. The Internet in particular is becoming an increasingly vital tool in our information society. It provides many new opportunities to support learners to develop strategies and skills to find and filter the information they need. But key questions remain in education: has the range of technologies helped improve learners' experiences and the standards they achieve? And what more can decision makers, schools, teachers, parents and the technology industry do to ensure the full potential of innovative technology is exploited?

The value of using mobile technologies to support language teaching and learning lies in integrating mobile technologies with the current e-learning environments. Smart mobile technologies, such as tablet computers and smartphones, offer advanced computing abilities as well as access to internet-based resources without the constraints of time or place. The functionality of these devices is continuously enhanced through the inclusion of features from established technologies such as personal digital assistants (PDA), portable media players, GPS navigation, digital cameras and eBook readers [1, c. 35].

Many technological innovations hold real promise to improve language learning. But new technologies cannot, in themselves, improve learning. The context within which they are used is crucial to their success or otherwise. So the primary factor for enhancing the learning productivity of students is to have teachers who are competent and knowledgeable about appropriate and effective use of information technologies in language teaching.

English language teaching practitioners around the globe have been practising different trends suitable to their context, needs, availability of resources and practicality. Teachers have had a large amount of methods offered at different times.

Digital technologies offer new ways of presenting information and ideas in a dynamic and interactive way. It can support two kinds of interaction between learner and teacher. The first is the dialogue between learners and teachers. Particularly when they are not in the same location; or when they are unable to communicate with each other at the same time. This is referred to as *tutorial*, the most effective way to learn.

The other form of interaction concerns the structuring and presentation of learning material. This can be described as *exposition*. There are a range of digital resources that structure and package learning material from podcasts to e-books to videos on YouTube. These resources are accessible and can be engaging; however the learner's role can often be passive. They may need the support of teachers to interpret those ideas and to convert that information into knowledge. Learning through *tutorial* and *exposition* represent traditional approaches to teaching and remain at the heart of much language classroom practice.

Despite the fact that online language learning environments have much to offer, it is still necessary to rely on students knowing that the information is available and how to access it online. However, a critical eye needs to be cast over the quality of online materials and any costs associated with accessing those materials,. Clearly, online technologies that support dialogue between teachers and learners will play an important role in ensuring that online resources are used efficiently and effectively.

Language teaching has tremendously changed over the centuries. Technology has transformed how students interact with each other and their lecturers. Students can now communicate face to face, over the phone, and via email, SMS and online discussion areas.

The proliferation of mobile devices has proceeded throughout society at such a rate that higher education can no longer avoid exploring the educational potential of these tools. As noted by Collis and Moonen: 'You can't *not* do it. The idea whose time has

come is irresistible' [2, с. 219].

## **Література**

1. Ally, M., & Gardiner, M. (2012). Application and device characteristics as drivers for smart mobile device adoption and productivity. *International Journal of Organisational Behaviour*, 17 (4), 35-47.
2. Collis, B., & Moonen, J. (2002). Flexible learning in a digital world. *Open Learning*, 17(3), 217-230.
3. <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne08/procs/herrington-j.pdf>
4. [http://www.nesta.org.uk/sites/default/files/decoding\\_learning\\_report.pdf](http://www.nesta.org.uk/sites/default/files/decoding_learning_report.pdf)

## **ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА СРАВНЕНИЙ**

**Лаврухина В.Л. (Харьков)**

Язык не только отражает бытие, но интерпретирует его, создавая особую реальность, в которой живет человек. В данном исследовании сравнение рассматривается в рамках общей проблемы культурно-национального изучения языков. Национальная специфика сравнений в современном английском языке всегда создавала некоторые проблемы их перевода на русский язык. Сравнение в широком смысле – это проблема тождества и различия. Культура неотделима от сравнения, а сравнение от культуры. В переводе сталкиваются различные культуры, разные личности, разные складывания мышления, разные эпохи, разные уровни развития, разные традиции и установки. Известно, что концептуальное осмысление категорий культуры находит свое воплощение в естественном языке. Так, народный менталитет и духовная культура воплощаются в единицах языка, прежде всего, через их образное содержание. Одним из ярких образных средств, способных дать ключ к разгадке национального сознания, является устойчивое сравнение. По определению М. Фуко, сравнение (сходство) – «самый универсальный, самый очевидный, но вместе с тем и самый скрытый, подлежащий выявлению элемент, определяющий форму познания... и гарантирующий богатство его содержания» [1, с. 66]. И действительно, иногда

сравнения непонятны, особенно для носителей другого языка, принадлежащих к другой культуре. Такие сравнения требуют дешифровки, дополнительных знаний.

Сравнение – троп, который сравнивает несхожие сущности. Оознавательные признаки в английском языке: “like”, “as”, “as though”, “as like”, “such as”, “as ... as”, “to resemble”, “to remind of”. Сравнение является эффективным изобразительным средством. *She is like a rose. Beautiful like a rose* - выразительно, т.к. уже определяет признак. В процессе развития сравнений сформировались следующие функциональные группы: 1) сравнения – устойчивые идиомы, например: *In real life she's sweet as pie.* – *В повседневной жизни она очаровательна*; 2) варианты сравнений, в которых варьируется один из компонентов: *Nice as pie* (Ср.: *Sweet as pie*); 3) свободные авторские сравнения, созданные по существующим моделям, например: *Lotus-like, sure as a fox* (D. H. Lawrence). К сравнениям тесно примыкают интенсификаторы, имеющие форму сравнения, однако утратившие свои значения. В современном английском языке продолжается их развитие, в частности, *as sin, like sin*: *The lake was deep as sin.* – *Озеро было глубокое-глубокое.* *It was raining like sin.* – *Дождь лил как из ведра.* К авторским сравнениям относятся вновь созданные сравнения и варианты идиом, например: *There're criminals who'll work like beavers to contrive schemes.* – *Иные преступники трудятся до седьмого пота, затевая преступления* (букв. «работают как бобры»). В американской культуре бобер – трудолюбивое животное, поэтому имеется сравнение «*as busy as a beaver*». Наиболее удачные авторские сравнения напоминают собой идиомы и имеют шанс пополнить словарь. Как правило, они краткие по форме, образные по содержанию, отражают реалии (*as natural as breath*), иногда рифмуются. Авторы художественных произведений широко используют оригинальные сравнения. Анализ употребления сравнений в произведениях английских и американских авторов приводит к мысли о том, что они не только не исчезают, но и наоборот, активно развиваются. Новая тенденция в их развитии заключается в том, что исчезает первый компонент *as*, поскольку нет необходимости в образном

сравнении что-либо квалифицировать как идентичное. Изучение авторских сравнений помогает обнаружить тенденции в их развитии, установить критерии для включения в словарь, определить их значения и тем самым способствовать их успешному переводу.

### **Литература**

Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко – СПб., 1994. – 408 с.

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОДЕЛІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**Левченко Я.Е. (Харків)**

У сучасному освітньому середовищі роль особистості вчителя іноземних мов постійно зростає, підвищуються вимоги до розвитку його професійних умінь і навичок, оволодіння педагогічною майстерністю. Ефективність формування мотиваційного, емоційного, когнітивного, рефлексивного і діяльнісного компонентів професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя іноземної мови можна суттєво підвищити, якщо звернути увагу на реальний стан технологічного забезпечення цього процесу.

Виходячи з того, що педагогічна технологія формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя – це система науково обґрунтованих дій і взаємодій елементів навчального процесу, здійснення яких гарантує досягнення висунутої мети навчання, слід підкреслити, що сучасні педагогічні технології двояко зорієнтовані: не тільки на те, щоб розкривати і бачити у майбутніх учителів особистість, багатогранність мотивів, потреб, інтересів, здібностей, а й на те, що впровадження цих технологій здійснюється особою педагога ВНЗ завдяки його професіоналізму, відповідної кваліфікації. Тому найкориснішим є використання взаємозв'язку, синтезу, комплексу технологій інтерактивного навчання, співробітництва, особистісно орієнтованого

навчання, проблемного і модульного навчання та особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. Комплекс різноманітних форм і методів роботи на лекціях і семінарах у процесі викладання як психолого-педагогічних дисциплін, так і фахових, наприклад, таких як «Лексикологія англійської мови» може реалізовувати зростання мотивації до навчання за рахунок створення сприятливого емоційного клімату; стимулювати комунікативну, пізнавальну активність й мовленнєву ініціативу; розвиток умінь сприймати і оцінювати характер дій інших людей і більш об'єктивно оцінювати себе; розвиток рефлексивності й рефлексивного мислення; посилення контролю й самоконтролю, оцінки й самооцінки.

По-перше, це вправи, які пов'язані з шкільними програмами, віковими особливостями учнів, підручниками, рекомендованими Міністерством науки і освіти України до використання в навчальному процесі у школі, що емоційно спрямовують, когнітивно збагачують, мотивують до навчання, активізують діяльність, прагнення, дають можливість отримати нові знання. Серед них вправи на ознайомлення і роботу з такими видами словників як етимологічні, двомовні, одномовні, ідеографічні (тематичні); вправи на побудову асоціативних карт, карт пам'яті на основі підручника *CLICK ON* при викладанні теми “Словотворення. Основні засоби англійського словотворення” [3].

По-друге, вправи на розробку різних видів проектів (оригінальні) мотивують, зацікавлюють, когнітивне насичують заняття [2]. Доцільним є проектний вид діяльності, пов'язаний із використанням відеоматеріалів, котрі мають практично необмежені можливості для проведення аналізу, побудованого на порівнянні культурних реалій і особливостей поведінки людей у різних ситуацій міжкультурного спілкування. Такий перегляд має сильний емоційний вплив, є стимулом і умовою створення додаткової мотивації в подальшій навчально-пошуковій і творчій діяльності. Переглядом відеоматеріалів можна завершувати семінари з проблеми “Словотворення. Основні засоби англійського словотворення”. Так, наприклад, після перегляду фільму “Чарлі і шоколадна фабрика” студентам пропонується виконати проект за темою “Наслідки

використання звуконаслідування як засобу словотворення у сучасній англійській мові”.

Якщо вид діяльності пов'язаний з аналізом семантичних змін у значенні слова на матеріалі текстів української, російської і англійської літератури, то темами таких проектів є звернення до розуміння студентами місця людини у світі, до усвідомлення міри відповідальності за все, що робить людина, тобто відбувається обернення від предметної теми до моральної. Формування стійких моральних принципів можливе лише тоді, коли позиція студента приймається як позиція суб'єкта, коли студент стає “моральним філософом”, котрий контролює свій моральний світ. За нашим задумом, виконання такого виду проекту має сприяти вихованню свободи розуму. Так, наприклад, у процесі обговорення теми “Вторинна номінація як засіб виразу ставлення людини до вічних життєвих цінностей” використовували романи Вільяма Голдінга “Повелитель мух” і Джона Фаулза “Жінка французького лейтенанта”, у яких сучасні англійські романісти порушують проблему морального вибору, орієнтують на аналіз, обговорення й оцінювання дій персонажів, торкаються сфери ставлення людини до вічних життєвих цінностей – справедливості, обов'язку, відповідальності, чуйності, людяності, спонукають до роздумів про долю людини. Такий органічний філософсько-художній синтез являють собою, наприклад, романи Федора Достоєвського “Злочин і кара”, “Ідіот”, оповідання Василя Сухомлинського “Вічна тополя” та повісті Григорія Тютюнника “Климко” і “Вогник у степу”. За текстом цих творів розглядаються основні проблеми сучасної філософії. Ціннісний зміст за самою своєю специфікою перетворює сучасну філософію на філософію культури в найширшому розумінні слова.

Процес формування і розвитку ціннісних орієнтацій особистості майбутнього вчителя є ефективним у “діалозі культур”, котрий набуває в сучасних умовах особливого значення, оскільки процес ознайомлення студентів з культурою країни, яка вивчається, не буде досить повним без створення методичних умов для зіставлення ціннісних орієнтацій двох культур – української й англійської. На

семінарі може бути запропонована така гра, у якій беруть участь два студенти: один грає роль англійця, а другий – українця. Вони розігрують ситуацію, у якій намагаються пояснити один одному запозичені слова, які відображають реалії життя і національно-культурну своєрідність обох народів. Така гра усуває проблему виникнення мовних конфліктів, котрі значною мірою знижують ефективність процесу міжкультурної комунікації.

Особливо слід звернути увагу на вправи з використанням текстів із психолого-педагогічних дисциплін, що передбачають читання і вільну дискусію, і які сприяють аналізу лексикологічних явищ [1]. Спрямування на мотивацію обрання майбутньої професії вчителя (методика оригінальна) дає змогу застосувати термін “мотиваційний лист”. Мотиваційний лист складається студентом за певним планом і включає в себе власні спостереження, положення про те, що вплинуло на вибір майбутньої професії, професійні інтереси, уміння, навички і місце майбутньої роботи.

При вивченні фахової дисципліни “Лексикологія англійської мови” використовувались такі види вправ, в яких яскраво простежується логіко-предметний зв'язок з іншими дисциплінами психолого-педагогічного циклу (основи педагогічної майстерності), фахового, методичного циклів (методика викладання англійської мови у школі, країнознавство, практика англійського усного та писемного мовлення). Все це є дидактичним підґрунтям для подальшого формування емоційного, мотиваційного, рефлексивного, когнітивного, діяльнісного компонентів професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя іноземної мови.

## **Література**

1. Квасова О. Г. Going for Degree. Professional English for Students of Linguistics: навч. посіб. / О. Г. Квасова. – К.: Ленвіт, 2012. – 167 с.
2. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособ. для студ. пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – [2-е изд.]. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 272 с.
3. Evans V. CLICK ON 4: [student's book] / V. Evans, N. O'Sullivan. – EU: Express Publishing, 2010. – 192 p.

**PROFESSIONAL COMPETENCE AND THE SUBJECT-MATTER  
OF TRANSLATOR TRAINING IN THE FIELD  
OF INTERNATIONAL RELATIONS**

**Iryna Lipko (Kharkiv)**

In relation to the introduction of a new minor (Translation) for students majoring in International Relations and International Law within the School for Training the Ministry of Foreign Affairs Personnel at Yaroslav Mudryi Law Academy there emerged a necessity to define the subject-matter for the said students' training in order to meet the current requirements concerning the translators'/ interpreters' qualification.

The analysis of the related literature [1–4] allows to assume that the problem under consideration may be solved basing on the notion of *translator's competence* (TC). In spite of a certain variety of views concerning its meaning, this notion is generally regarded as the knowledge of principles underlying translation (processes, strategies, procedures and so on) and the skills of applying them in practice.

There is even greater variety concerning the TC composition, but in general it is worth accepting the approaches [2; 4] that are based on five constituents: bilingual, extralinguistic, translation, personal and strategic subcompetences.

The bilingual subcompetence includes the knowledge and command of the two languages and is based on the phonetic, grammar, lexical, orthoepic and some other competences that are integrated in speech skills (listening, speaking, reading and writing). The translator's bilingual subcompetence, unlike the non-translator's one, is characterized by a more developed lexicon, therefore the translator's

training should aim at the acquisition of the maximum possible amount of vocabulary, especially the corresponding terminology.

The translator's extralinguistic subcompetence includes a variety of background and subject-related knowledge. The latter incorporate the information related to the notional constitution of a certain area of human activity. Basing on the spheres the said students are majoring in, the crucial data required for the efficient translation / interpreting involve the information related to international relations and international law. Specifically the Practical English and Translation courses for the students of the above-mentioned School have to include at least such topics as International Organizations, International Covenants on Human Rights, System of State Government in the English-speaking Countries, their Legal Systems etc.

The translation subcompetence composition is believed (see [2–4]) to comprise the knowledge of the general principles of translation / interpreting and the skills to carry out their different varieties, the ability to use the translator's documentary and technological resources, as well as to efficiently locate the information required for the translation / interpreting problems solution. Taking into account the circumstances of teaching the students discussed here, we may assume that the latter have to be trained at least in translation (written), sight and consecutive interpreting. The latter's efficiency is considerably dependent on the preliminary acquisition of the interpreter's shorthand (note-taking) principles within a separate course.

The personal subcompetence, encompassing psychological, physiological, moral and ethical aspects, as well as self-improvement skills, is acquired in the process of TC development. The same is true as regards the strategic subcompetence, which is the skill to coordinate the rest of the TC subcompetences in actual translation / interpreting.

## Literature

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика : [учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей] / И.С.Алексеева – СПб. : Союз, 2004. – 288 с.
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : [учеб. пособие] / В. Н. Комиссаров – М. : ЭТС, 2004. – 424 с.
3. Латышев Л. К. Перевод: теория, практика и методика преподавания : [учебное пособие для студ. перевод. факультетов высш. учеб заведений] / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
4. Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу як спеціальності : Підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю “Переклад” / Л.М.Черноватий. — Вінниця : Нова Книга, 2013. — 376 с.

# **CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE COURSE FOR MASTERS AND POSTGRADUATE STUDENTS**

**Lysytska Olena (Kharkiv)**

English is an advantage on the way to a successful career. At the same time excellent knowledge of the English language is not only seen by many employers as an advantage but as well as a necessity. However practice shows that the traditional university training does not provide sufficient language training for high school graduates.

Replacing 4-year system of language teaching in high school, which made it possible to pay attention to the development of communication and reading skills, a one-year course invariably leads to a crisis in language education. However, the requirements that apply to the candidate's exam, do not meet the level of foreign language training of graduate students. It is also important that the entrance exam to graduate school is conducted 4 years after the compulsory learning of a foreign language.

In such circumstances, in order to graduate student not only able to successfully pass the exam, but could not as an expert, to communicate in a foreign language with foreign scientists to participate in international symposia, conferences, cooperate in certain areas of their research, methods of teaching postgraduates a foreign language should take into account a variety of factors. In this regard you can highlight problem areas that need attention in the classroom in a foreign language.

1. Becoming graduate students, many young professionals do not know the exact translation and terminology in the area of higher and postgraduate education in our country and abroad, so this issue should be given enough attention as well as academic degrees, which are similar or different in European countries and Ukraine.

2. A separate section of the language training course is preparation for participation in the conference in a foreign language. Postgraduates should be able to not only fill in the registration form for the conference but also to know the phrases and expressions of

interruption, agreement / disagreement, request clarification and other necessary vocabulary.

Another important module in language training for graduate students is training of written scientific communication. In the case of regular contacts between young scientists they can exchange business correspondence and send each other letters of invitation to the upcoming conference.

3. International contacts have become an integral part of modern life, with all the more likely to have opportunities to participate in various exchange programs, paid internships which provide an excellent opportunity to get acquainted with foreign experience in their specific area. International scientific cooperation is a key focus in the development of the modern world of science, and therefore in the classroom young scientists should analyze the announcements of exchange programs, research training and documentation which is required in such cases; they must also learn to prepare a resume (CV).

4. Separate section which should be given due consideration is reports and presentations. In preparation for the exam graduates repeatedly prepare research reports and presentations. A scientific report requires the use of certain techniques and skills that are not always easy to master. Statement of opinion on a particular issue or presenting information on a particular topic requires special preparation and training. In the classroom in a foreign language, young professionals must master the structure, typical sections and language presentations.

5. Special attention in a foreign language course should be given to training of speaking skills concerning the topic of thesis. We list the skills that a graduate student should have as a result of this work: a) specify the purpose of the study, b) identify and submit its subject, object and the methods applied, c) to explain the relevance and novelty of the investigation, d) describe the results obtained, personal conclusions and practical value of the work, e) represent opportunities for further research and application of results.

6. To prepare candidates to the exam in a foreign language a sufficient amount of time must be given to the development of skills of translation of scientific literature on the specialty. To do this the teacher should use a supplement of new texts from various fields of science. When reading and translation of the English-language scientific literature special attention should be paid to the list of abbreviations most commonly used in a particular field of science.

7. Young researchers should also be introduced with a number of web sites that can be useful for the preparation of presentations, reports and language training for international exams in a foreign language.

### **Литература**

1. І. М. Куліш. Особливості викладання англійської мови в аспірантурі Наньянгського університету Сінгапуру [Електронний ресурс] / І. М. Куліш. – Режим доступу до ресурсу: [http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n1\\_2010\\_st\\_11/?print](http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_11/?print).
2. Національний університет "Києво-Могилянська академія" кафедра англійської мови [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: 2. <http://ukma.edu.ua/index.php/osvita/fakulteti/fpn/87-education/faculties/kaf-angl>.
3. Murphy, N., Bain, J., & Conrad, L. (2007). Orientations to research higher degree supervision. Higher Education 53: 209-234. PhD thesis: Structure and content, U. College London. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.cs.ucl.ac.uk/staff/c.clack/phd.html> [<http://www.cs.ucl.ac.uk/staff/c.clack/phd.html>]

## **РЕАЛІЗАЦІЯ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

**Літвінчук А. Т. (Рівне)**

Підвищення вимог до знання іноземної мови, а відповідно до її викладання, висуває досить високі вимоги до іншомовної освіти. Педагоги вищої школи вбачають в якості ефективного рішення інтеграцію мови та змісту, як єдиний, цілісний підхід до навчання, який здійснюється через злиття в одному синтезованому курсі (темі, розділі) елементів різних навчальних предметів, злиття

наукових концепцій і методів викладання різних дисциплін у загальнонауковій концепції та методи пізнання. При цьому йдеться не про формування елементарних навичок іншомовного спілкування, а про підготовку студентів до ефективної комунікації у їхньому академічному та професійному середовищі.

В навчальній практиці іншомовної освіти контекстне навчання не є цілком революційною парадигмою, а більше відгалуженням комунікативного підходу до вивчення мови, який залишається провідним. Як зазначає Дж. Річардс (J. Richards), комунікативний підхід «вижив» в новому тисячолітті, оскільки охоплює різні комплекси загальних незаперечних принципів, може набувати різноманітних форм і застосовуватися у широкому спектрі класних видів діяльності. Відповідно до комунікативних принципів досягнення комунікативної компетенції, яка б дозволила ефективно використовувати знання іноземної мови, було визначене як пріоритетна мета навчання. Серед всього спектру комунікативних методологічних підходів контекстне навчання стало таким, чия популярність і широке застосування значно зросли з початку дев'яностих.

Професіонали в багатьох навчальних закладах розробляють підходи до контекстного навчання та підкреслюють численні переваги інтеграції мови і змісту у викладанні іноземної мови, особливо, якщо це курс іноземної мови за професійним спрямуванням, який вивчають студенти технічних ВНЗ.

Контекстний підхід, концептуальні положення якого розкриваються в роботах А. Вербицького, Н. Лаврентьєвої та ін., дозволяє створити умови для взаємопроникнення учбової і професійної діяльності як способу досягнення професійної компетентності. Його сутність полягає в здійсненні учбового процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у формах і методах навчальної діяльності студентів реальних соціальних та професійних ситуацій, вирішення конкретних професійних завдань.

Підходи і стратегії, які можуть використовуватися, різняться, представляючи різні контексти у навчанні, різняться точки зору на інтеграцію мови і змісту, як і припущення про сам зміст, мову та стратегії навчання. Незважаючи на деякі

відмінності, ці підходи до контекстного навчання однаково розглядають мову в якості середовища для змісту навчання і зміст в якості ресурсу для вивчення мови. Крім того, вони підтримують цілеспрямоване й осмислене використання мови на занятті. Більшість підходів наголошують на необхідності використання, з одного боку, попередньо відібраного контексту, визначеного навчальними програмами, а з іншого – такого, що може бути запропонований іншими предметними курсами. Загалом, всі вони сприяють залученню студента до контекстного навчання, забезпечують можливість інтегрування мови і контекстних завдань, дозволяють використання кооперативного та інтерактивного навчання, зосереджуються на розвитку іншомовних навичок на основі дискурсу і використовують контекстні матеріали, які мотивують студентів і створюють умови для набуття необхідних навичок.

Таким чином, контекстний характер іншомовної підготовки може вважатися невід'ємною складовою сучасного освітнього середовища.

### **Література**

1. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М., 1997. – 346с. 2. Richards, J. Methodology in language teaching. An anthology of current practice / J. Richards. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 415p. 3. Short D. How to integrate language and content instruction: A training manual / D. Short. – Washington: Center for Applied Linguistics, 1991. – 109p.

## ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА СЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ “ЧЕЛОВЕК, МУЖЧИНА” В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Литвинова Н. В. (Кривой Рог)

Слово “человек” – одно из центральных слов в языке. Оно встречается практически в любых контекстах и функционирует главным образом как субъект. „Нет необходимости доказывать, что концепт “человек” ключевой концепт любой культуры. Без анализа его содержания невозможно адекватное описание культуры“ [3, с. 52]. Именно он дает возможность проследить развитие новых значений. Для анализа мы взяли лексико-семантическую группу слов “человек, мужчина”, поскольку эти слова относятся к самому древнему пласту лексики с наибольшей частотностью употребления. Этимология этих слов рассматривалась в работах В. Левицкого, В. Таранца, но есть необходимость показать трансформацию значений синонимичных лексем в процессе развития языка.

Анализ древне- и средневерхненемецких словарей показал, что в соответствующие периоды в языке существовало несколько лексических единиц с значениями “человек, мужчина”: *ma(n)* – “человек, мужчина”, *mennisgo(-co)*, “человек”, *gomo* – “мужчина, человек”, *gomtan, comtan* – “мужчина; человек; супруг”, *fers* – “человек”, *wer, wër* – “мужчина, человек”, *wiht* – “существо (особенно домовый, демон); человек (пренебр.); вещь, нечто”.

Для языка на ранней ступени развития характерно значительное количество синонимов, которыми он располагает для обозначения жизненно важных понятий. В. Жирмунский объясняет это тем, что „основой древней синонимии является недостаточная лексическая абстракция: отсутствие обобщающего родового слова при наличии ряда слов с более конкретным видовым значением. Дальнейшее развитие заключается в обобщении значения одного из конкурентов и вытеснении других, либо в более чёткой дифференциации значений конкурирующих слов“ [1, с. 315].

Так нем. *Mensch*, производное от прилагательного двн. *mennisc*, вытеснило *Mann* в обобщённом значении “человек”. Определенная группа слов вышла из

употребления и если эти слова еще встречаются в средневерхненемецкий период, то в современном немецком языке в своём первоначальном виде и с теми же значениями они отсутствуют.

Однако вытесненные слова могут сохраниться в производных как элемент сложного слова, сохранив при этом или незначительно изменив звуковую оболочку и значение. Например, двн. *gomo* (свн. *gome*) сохранилось только в сложном слове *der Bräutigam* “жених”. Двн. *wiht* (свн. *das Wicht*) встречается в современном немецком языке в слове *das Bösewicht* “1) *устар.* злодей; 2) *шутл.* сорванец, проказник, баловник, шалун” и как самостоятельное слово *das Wicht* “1) *разг.* малыш; малый, парень; 2) *пренебр.* тип, негодяй”. Двн. *wer*, *wër* постепенно было вытеснено синонимичным существительным *Mensch*, а его абстрагирование перевело это слово в разряд местоимения *wer* “кто”. В современном немецком языке двн. *wer* встречается как компонент сложных существительных в словах *das Wergeld* “денежный штраф за убийство человека”, *der Werwolf* “оборотень”, *die Welt* “1) мир, свет; вселенная; земной шар; 2) мир; человечество, люди; 3) мир (чего-л.); среда, сфера; 4) свет, общество; 5) земной (грешный) мир, этот свет”.

Анализ лексико-семантической группы слов со значением “человек, мужчина” показывает, что синонимичные лексемы в процессе развития языка подвергаются определённым изменениям. В одном случае происходит вытеснение одного слова другим в каком-то определённом значении, или же слова, вышедшие из употребления на последующих этапах развития языка, встречаются как компонент в структуре другого слова, сохранив или частично изменив свое первоначальное значение.

## Литература

1. Жирмунский В.М. История немецкого языка / В.М. Жирмунский. – М., 1965. – 408с.
2. Розина Р.И. Человек и личность в языке / Р.И. Розина // Логический анализ языка: Культурные концепты. – М., 1978. – 286с.

## HOW TO TRAIN STUDENTS TO LISTEN AND SPEAK EFFECTIVELY

Лутай Н.В., Коновалова В.Б. (Харків)

Of all the ways you can improve learning in your class, the Number 1 way is to strengthen students' speaking and listening skills and habits.

Let's start with listening. Probably at least 80 % of what students do in any given class involves listening. By "listening," we mean listening comprehension. Whether listening to their teacher, their classmates, or some form of media, students must process and comprehend a lot of information aurally. If they don't listen well, they won't learn well. Therefore, we must train them to listen effectively. Speaking is also important - along the same lines as writing - it demonstrates how students can comprehend. If they cannot articulate their thoughts coherently it could be because they are not thinking clearly, they lack information or do not understand something, or no one expects them to express their ideas fully. Unfortunately, incomplete thinking is a common occurrence in the classroom for three reasons: (1) teachers want to keep things moving, so they accept brief responses, (2) teachers' questioning techniques solidify into habits, and (3) most teachers don't understand the impact of this particular habit which derails the comprehension process. When students don't explain their ideas with complete sentences, it may signal that they haven't reached the level of inference and explanation; they may not comprehend the topic, issue, situation or point as fully as teachers would like.

In their compelling, insightful book "Switch: How to Change Things When Change Is Hard", Chip and Dan Heath describe an array of strategies to effect change in teachers' behavior, especially relevant here: "tweaking the environment" and "rallying the herd." With the first strategy, you set up the environment so that it's easier for those involved to do what you want them to.[1, p.53] In our case, we need to make it easier for students to speak and listen effectively, and harder not to. For example, once students realize that you are not going to repeat and amplify what every student says, they will accept that it's easier for everyone else to hear if they don't mumble. And if

they know that you are going to call on students to respond to one another, they will listen more avidly to what their peers say so that they won't look foolish when called upon. The second strategy suggests that people are more likely to do what you want them to if they feel like part of a group. One way to create a "herd" in a classroom is to coach students on their collective identity, for example by affirming that "We're the kind of people who listen to one another and value what other people say." If you want students to think of themselves as readers and writers, then call them Readers and Writers to convey this vision. Many teachers take this approach in reading and writing workshops, but it works even if you don't teach with workshops. Then, any time you discuss "what good readers do" or "what good writers do," they will latch onto the strategies that support their aspirations. To influence the habits of the "herd" more broadly, it also helps to use what Lemov calls "positive framing" — making interventions in a positive and constructive way — to guide student behavior.[ 2, p. 11-125]. Another technique for building a strong, supportive classroom culture is "props," in which students celebrate their peers' success by cheering them briefly and energetically. Here are a few things teachers can do to improve student engagement and strengthen their speaking and listening skills:

1. Encourage students to restate or paraphrase – not repeat – what their peers say.
2. Move from paraphrasing to inference as much as you can, and ask students for evidence to back up their ideas or arguments.
3. Ask why as often as possible, to give students more opportunities to explain their ideas (which will boost their inference skills).
4. Require students to respond with complete sentences.
5. Don't repeat what students say.
6. Use think-alouds to model how you think and the way you figure things out.
7. Invite students to ask questions as often as possible.

**References:**

1. Heath, C and Heath, D. /Switch: How to Change Things When Change Is Hard. New York: Broadway Books, 2010. - 183 p.
2. Lemov D./Teach like a champion:49 techniques that put students on the path of challenge. San Fransisco: Jossey-Bass, 2010 – 11-125 pp.

## **МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ЯЗЫК НАШЕГО ВРЕМЕНИ**

**Маевская Л.Д. (Харьков)**

Межкультурная коммуникация, пожалуй, единственная из гуманитарных дисциплин, переживающих своеобразный бум. Трудно назвать какой-нибудь журнал, статью, где бы ни говорилось о ней или межкультурном взаимодействии. Основная причина этого явления – интернационализация, гуманизация нашей социальной жизни, информационные технологии, характеризующие жизнь общества 21 века. Всякое общение – это взаимодействие разных культур, социумов, взаимное влияние коммуникантов, где основным средством общения выступает знание иностранного языка как средства межкультурной коммуникации. Все названные причины и вывели иностранный язык в приоритетную дисциплину нового века. Качество образования современного студента неразрывно связано с необходимостью владения иностранным языком. Колоссальный поток информации по разным отраслям знаний должен быть понят, обработан, применен на практике, что невозможно без знания языка. С целью регулирования правил речевого поведения молодой специалист должен владеть установленными формами общения, которые приняты обществом, предусмотрены обществом для установления и поддержания контактов между участниками диалога. Тогда он сможет избежать таких высказываний, как: *ich will essen* вместо *ich habe Hunger*; *ich will trinken* вместо *ich habe Durst*; *helfen Sie mir beim Sammeln der Möbel* вместо *helfen Sie mir beim Zusammenbau der Möbel*. Сейчас преподавателям иностранного языка, в особенности в неязыковых вузах, следует

выделять тематические блоки, свести их в группы: обращение, знакомство, приглашение, заказ, просьба, совет и т.д. Практика показала, что в таких случаях эффективнее всего работают диалоги, микродиалоги, смоделированные ситуации и др.

Но я бы хотела обратить внимание на проблему новых лексических единиц. Их образование происходит с учетом потребностей тех или иных народов, а также способов и видов деятельности, которой они удовлетворяются. Проблемы языкового творчества – это проблемы не только академиков-лингвистов, но и нас с вами. Здесь нужно подчеркнуть значение триады “мышление – язык – культура”. Изменения в мире и социуме, и порожденная этими процессами “лингвокреативность” (по Ирисхановой О.К.) способствуют появлению в языке неологизмов, окказионализмов и, конечно же, заимствований. Это весьма положительная тенденция, т.к. язык не может жить в вакууме, не может не соприкасаться с другими языками. И в то же время опасная тенденция в смысле “не навреди”, “не переборщи”, это, прежде всего, касается заимствований, которые неудержимым потоком хлынули не только в славянские языки, но и в германские: Shopping–Centre, Kanake (обозначает всех эмигрантов), Wooky! (Super! Klasse!) и многие другие. Если мы посмотрим социально-коммуникативное пространство Германии 90-х годов прошлого века и годы нынешнего века, то мы найдем там много неогенных слов разных социальных параметров: Schutzgeld, Bioregion, Wohlstandsmüll, Designer, Organspende, Mopping и мн. др. Эти слова удачные, точные “снимки” возникших социальных и политических реалий. Заимствования весьма комфортно чувствуют себя в новой языковой среде, не утруждая себя ассимилироваться в языке, а просто не изменяясь занимают нужное место в фразе: Diese Netzwerke sind zum Who is who unserer Zeit geworden. Или: Я работаю в open–space. Философия “кликни” (вот еще новум) мышкой и заработай какие-то баксы, быстро прижилась у молодых людей. Героями нашего времени становятся дауншифтеры – отмечают некоторые блоггеры. Я позволю привести несколько “новых” слов, которые иллюстрируют,

как портится славянская речь: кайфовать, грантоед, пофиксить (починить), юзать (использовать), драйвовый и т.д. Не удивительно. Что некоторые газеты, например “Вести”, ввели даже рубрику “Язык нашего времени: Учим с нами”. В масс-медийных текстах масса таких слов-перлов. И не задумываются наши люди, что это не только новомодные, престижные (как они полагают) словечки, а транслирование чуждых нам отношений, чуждого образа жизни, чужой культуры. Впору привести слова известного классика: “С печалью я гляжу на наше поколение...”, которое механически поглощает, но, увы, не анализирует новые смыслы. Мы пока не сумели достойно откликнуться на эту “гуманитарную помощь”, на этот вызов времени.

Да, язык – живой организм, он дышит, обновляется. Каждое поколение вносит свою лепту в развитие языка, его нужно преобразовать, изобретать, но только со знаком плюс, потому что наличие словообразовательных моделей облегчает выбор того, что в окружающей нас действительности должно получить отдельное наименование. Необходимо найти инструменты, которые соответствовали бы ментальности данного социума и нормам языка.

Обратимся к лексике, обслуживающей сферы “Рынок”, “Канцелярское дело”, “Косметику”. В канцелярском деле первенствуют всякого рода organizer’ы (desk organizer), а косметические товары – это сплошь единицы английского языка без изменения транслитерации: Image Scincare, Styleage, Facial Scrub и т.д. Журналы “Markt” заслуживают особого внимания из-за перенасыщенности англицизмами. Но тексты журнала демонстрируют взаимодействия языков, отражают новый слой культуры с новыми особенностями, новыми взаимоотношениями, новыми возможностями карьерного роста. И так как рынок в широком смысле слова – это IT-технологии, то и материалы, предложенные пользователям журнала, направлены на новое восприятие процессов, происходящих на рынке труда. Это отражают даже заголовки: Netzdeutsch für Anfänger, Surfen in der Arbeitszeit.

Лингвистика нашего времени активизирует антропологический подход к языку, учитывает человеческий фактор. Этим подчеркивается социальность

самого языка. В последние годы в международное общение вовлекаются огромные массы людей из самых разных сфер деятельности и разных возрастов. Им нужны знания уже сейчас, и новые подходы в обучении иностранному языку помогают решить эту проблему.

## ЛІНГВОКОМУНІКАЦІЯ Й МОВНА ОСОБИСТІТЬ У ВИМІРІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ Й НАВЧАЛЬНОГО РЕЗУЛЬТАТУ

Маленко О.О. (Харків)

Вивчення й опис актів вербальної комунікації й мовної особистості перебуває сьогодні в центрі уваги не лише мовознавців, а й психологів та соціологів, адже рівень лінгвокомунікативного цензу людини віддзеркалює широку картину як природних, так і набутих здатностей бути релевантним учасником приватної й професійної інтеракції. Статус мовної особистості, її індивідуальні особливості також визначаються комунікативним потенціалом мовця, характером його концептуальної та мовної картин світу, які, у свою чергу, пов'язані з процесами соціалізації людини.

Такі аспекти розуміння мовної особистості вповні корелюють з положеннями, сформуваними в психології щодо сутності особистості як поєднання суб'єктивного (психічного) й об'єктивного начал, останнє з яких передбачає активні відносини людини з довкіллям, зумовлені її індивідуальною переробкою зовнішньої інформації [2, с. 39-40]. Результати цього втілюються зазвичай у діях особистості, серед яких важливе місце посідає комунікація. Як і що говорить мовець, які вербальні й невербальні засоби використовує в спілкуванні, чи примушує адресата уважно слухати повідомлення, чи вводить його в стан розсіяного сприймання або й несприймання повідомлення – ці питання вельми цікаві для наукової рефлексії, адже в деяких ситуаціях саме комунікативна вправність є мірилом і запорукою особистісної і соціальної успішності людини, а також досягнення нею поставленої мети – ефективно подати потрібну інформацію й отримати бажаний результат на рівні її засвоєння слухачами й, відповідно, прогнозування їхніх дій.

Більшою мірою про це думають ті, хто комунікують професійно, маючи регулярну практику публічних виступів, тобто викладачі, політики, юристи, лектори різних статусів. Відповідно до потреб виступу та його жанру, мовці

працюють над формою й змістом повідомлення, орієнтуючись на той чи той лексико-семантичний ресурс та стилістичні засоби мови. Велику вагу має і цільова аудиторія, на яку розраховане повідомлення (йдеться насамперед про її інтелектуальний потенціал та прагматичну орієнтованість на отримання інформації). Від цього залежатиме успіх ратора, який попри окреслені настанови й наміри, має бути доступним для слухачів у трансльованій ним інформації. Доступність допомагає реалізації ланцюга психічних процесів, що ведуть до розуміння реципієнтом озвученого повідомлення, а саме: *відчуття* (аудіальне), далі - *сприймання, осмислення, розуміння*.

Означені аспекти важливі насамперед для навчально-наукової комунікації, зокрема такого її жанру, як лекція, метою якої є надання нової для слухачів інформації. Ця настанова характерна здебільшого для нашого освітнього контексту, адже лекцію вважають продукуванням нового знання, за чим слідує його закріплення на семінарах і практичних заняттях. Відомо, що в інших освітніх практиках слуханню лекції передують самостійне занурення студентів у її проблематику, тобто студіювання попередньо наданої викладачем літератури, а далі - розстановка потрібних акцентів в уже спільному для комунікантів змістовому просторі лекційного викладу.

Звичайно, зміст лекційної інформації не є абсолютно новим і для нашого студента, адже процес навчання спирається на загальнодидактичні принципи послідовності й наступності в наданні матеріалу, тож слухачі мають певне інформаційне підґрунтя для сприймання нового змісту (йдеться не про першу, ознайомлювальну лекцію з дисципліни). Упродовж тривалого для слухової рецепції часу (45 чи 80 хвилин) аудиторія працює в різних комунікативних та й енергетичних умовах: спікер як суб'єкт *витрачає* власні інтелектуальні й енергетичні ресурси, аудиторія як об'єкт – *приймає* чи *не приймає* цей пізнавальний меседж, сприймає чи не сприймає інформацію, енергетично реагує чи ні.

І це природно, адже психологічно людина здатна перебувати в спільному з мовцем рецептивному полі 15 хвилин, далі відбуваються процеси уповільнення й гальмування уваги, втрачання логічно-послідовних зв'язків між дозами інформації, врешті відволікання й абстрагування. Для лектора-викладача, який переймається власною публічною успішністю, це не бажано, оскільки означає: те, що він говорить, - нецікаво.

Питання цікавості/нецікавості навчання й навчального матеріалу є неоднозначним, адже знання, якими насичується свідомість людини, насамперед мають прагматичну функцію - бути застосованими в потрібній сфері (професія, практична діяльність, комунікація). Тому акценти маємо розставляти в плані теоретичної або практичної значущості пізнавальної інформації, її актуальності в часі й просторі. Це важливо для студентів, адже вони ще не можуть самостійно диференціювати отриманий науково-навчальний матеріал як пріоритетний чи периферійний.

*Цікавою* навчальна інформація більшою мірою може бути в аспекті її подачі на рівні форми й змісту. Зацікавлення словом, тобто трансльованим текстом, часто відбувається від зацікавлення мовною особистістю спікера – його візуальним іміджем, мовностилістичним ресурсом, умінням тримати аудиторію риторськими прийомами. Питання візуалізації доповідача так чи інакше пов'язане з його аудіальним сприйманням. Існують навіть гендерні формули рецепції спікерів: «На жінку спочатку дивляться, потім її слухають, а чоловіка спочатку слухають, а потім на нього дивляться». У цьому стереотипна настанова на сприймання чоловіків і жінок: жінка ідентифікується за формою, чоловік – за змістом.

Утримування аудиторії в стані уваги, тобто комунікативного активу, має синхронний вияв: лектор здатний відчувати, що студенти втомилися й застосувати ті прийоми, які допоможуть кількахвилинній релаксації, наприклад, змінити тональність свого дискурсу – від серйозного книжного до емоційно забарвленого, розмовного; вживлювати елементи евристичності, тобто розрядити монолог

питаннями пошукового характеру; абстрагуватися від теорії й навести цілком зрозумілу практичну ситуацію або доречний життєвий приклад. Важливо реалізувати й принцип амплітудності тексту, тобто чередування різних за вагою його смислових фрагментів.

Подекуди в таких релакс-ситуаціях викладачі вдаються й до зміни стилістичних ресурсів повідомлення. Вкраплення доречних одиниць молодіжної лексики (наприклад, сленгізмів: *Ну, що, студенти, в'їжджаємо в матеріал?*; *Бачу, ви вже не зачаровані, вийшли зі стану морозу*) або модних запозичень, наприклад, *фріки, фейки*) та й навіть рекламних слоганів додає повідомленню певного демократичного колориту, знімає напругу, спонукає студентів до посмішки, а також свідчить про те, що викладач і студенти здатні перебувати в одній мовностилістичній площині за умов спровокованої лектором ігрової ситуації (наприклад: *Тепер бачу, що переді мною не фріки, а цілком нормальні студенти – розворушилися, розмовляють, відволікаються. Ну що ж, пригальмуємо. Як кажуть: «Зроби паузу, з'їж ТВІКС»).*

Наш час дуже продуктивний для таких мовних одиниць, вони проникають у мову швидко й у великій кількості, популяризуються мас-медійними засобами, рекламою й публічними дискурсами. Використання таких слів може не порушувати заданий жанром лекції комунікативний кодекс, який розуміємо, услід за Ф.С. Бацевичем, як систему принципів, правил і конвенцій спілкування, які регулюють мовленнєву поведінку учасників спілкування [1, с.126]. Ці комунікативні конвенції можуть бути дещо послаблені на лекції в ситуаціях психологічного розвантаження. Головне, щоб зміна комунікативних стратегій не порушувала етичний формат спілкування, тобто не містили інтенцій образи чи жорсткого насміхання.

Раціональний, осмислений підхід до аудіалізації, гарна реакція на аудиторію, і головне, - бажання, аби тебе слухали уважно, забезпечують взаємозадоволення обох комунікативних партнерів: лектора від того, що він володіє аудиторією,

студентів від енергетично ємного, живого, врешті не нудного одержання навчальної інформації.

Хто витрачає більше зусиль для цього? Звичайно, викладач. Які в нього можуть бути ризики? Захопитися відходом від стратегічного змістового вектора й не повернути слухачів у потрібне річище; втратити логіку й послідовність викладу через наведення численних прикладів, емоційно-ліричних відступів, коментарів, спогадів; перетворення монологічного формату лекції на активний діалог зі студентами, тобто запитаннями й коментарями вже з їхнього боку. Хоча, наскільки погане останнє? Адже діалогічність навчання є продуктивною ще з часів Платона та його діалогів з учнями в спільних пошуках істини. Та й самі викладачі дуже радіють з того, що студенти нарешті прокинулися й *говорять*, отже, цікавляться темою.

Сьогодні ми все більше говоримо про потребу комунікативно орієнтованого навчання, зокрема в тих освітніх галузях, де мовлення є складником фахових компетенцій. Філолог, журналіст, юрист, соціолог, політолог, шкільний учитель і викладач вищої школи – усі ці професії й сфери ґрунтуються на володінні навичками гарно, переконливо й цілеспрямовано здійснювати вербальну комунікацію відповідно до ситуативних намірів та обраних стратегій. Тож процес навчання в університеті має стати для студента практикою формування комунікативних компетенцій в усіх виявах – від уміння слухати, аудіально отримувати й відповідно до потреб переробляти навчальну інформацію до вмінь самому стати повноцінним учасником такої комунікації, тобто зробити крок до створення себе як змістовної, активної особистості, мовної зокрема.

Викладачеві ж у пізнавальному дуеті зі студентом відведено вагому роль інтелектуального й соціального провайдера, не фейкового, а справжнього – обізнаного, сучасного, зацікавленого, позитивно орієнтованого на життя. Якщо він, звичайно, прагне бути таким.

## **Література**

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С. Бацевич. – К., 2004. – 342 с. 2. Леонтьев А.Н. Индивид и личность / А.Н. Леонтьев // Психология личности: Хрестоматия. – СПб., 2001. – С. 39-49. 3. Радзівєвська О.В. Сучасна лекція: традиції VS інновації / О.В. Радзівєвська // Лінгвістичні дослідження : Збірник наукових праць ХНПУ імені Г.С. Сковороди.- Х., 2012.- Випуск 34. – С. 275-279.

## **ВПЛИВ ВИКЛАДАЧА НА РОЗВИТОК МОТИВАЦІЙНОГО АСПЕКТУ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ**

**Мельнікова Т.В. (Харків)**

Неможливо уявити сучасного фахівця високого професійного статусу без знання та навичок використання іноземної мови. Володіння іноземною мовою на професійному рівні є ознакою якісної професійної підготовки. Спілкування з іноземними колегами, користування іншомовними джерелами, здійснення дослідницької роботи – все це є невід’ємною складовою професійної діяльності сучасних спеціалістів у багатьох сферах і потребує відповідного рівня іншомовної компетенції [1, с. 133]. Загально відомо, що володіння іноземною мовою є вагомим чинником конкурентноспроможності фахівця на сучасному ринку праці [3, с. 174]. Одним із завдань викладача є донести до студента важливість вивчення іноземної мови та отримання навичок її використання, тобто сприяти розвитку мотивації навчання у своїх учнів.

При цьому вкрай важливою є наявність у викладача відповідних соціально-психологічних рис, здатних сприяти ефективності процесу вивчення мови.

Відомо, що професійна компетенція викладача полягає у володінні певним комплексом компетенцій – методичної, лінгвістичної, країнознавчої і т.д., але на продуктивність учбового процесу не може не впливати і психологічний фактор, вміння викладача вчасно помітити та допомогти розвинути у студента ті риси, що сприяють успішності навчання. Психолого-педагогічні завдання сучасного викладача полягають у формуванні пізнавальної цікавості студентів шляхом

знаходження певних форм спільної учбової діяльності, яка дасть можливість розкритися потенціалу кожного студента; шляхом сприяння створенню позитивних міжособистісних відносин на занятті та розумної організації процесу навчання – тобто формуванні мовної особистості студента та закріпленні його позитивної мотивації. З метою формування іншомовної комунікативної компетенції студента часто використовуються різноманітні методи, що дозволяють заглибитися у іншомовне середовище (метод проєктів, дебати, конференції, драматизації та інше), і від вміння правильно організувати таку діяльність, надати кожному студенту можливість особистої участі, на тому рівні, який саме цей студент опанує, емоційно підтримати студента, віднайти його резервні можливості залежить успішність учбової діяльності.

Студентська група як єдине ціле впливає на кожного її члена та, таким чином, на формування позитивної та продуктивної моделі поведінки під час навчання, яка полягає у прагненні студента засвоїти нові знання, вмінні адекватно сприймати реакцію аудиторії на свої успіхи та помилки, а також у здатності сприймати та висловлювати критичні судження [3, с. 174]. Саме викладач, керуючись своїм досвідом, знанням вікових та психологічних особливостей студентської аудиторії, повинен сприяти утворенню такого оптимального психологічного клімату.

Звичайною реалією в умовах групової діяльності є можливість виникнення конфліктних ситуацій. У подібних випадках функцією викладача є своєчасне коректне урегулювання конфлікту.

Можна узагальнити, що з метою укріплення мотиваційної складової і оптимізації процесу навчання, викладачеві необхідно враховувати і позитивні, і негативні тенденції у студентській групі, брати до уваги психологічно-вікові особливості групи в цілому та особові якості кожного студента.

### **Література:**

1. Ибляминова М.Р. Иностраный язык в высшей школе: эффективное изучение / М.Р. Ибляминова // Вестник Астрах. госуд. тех. ун-та. – 2007. – №5. – С. 133 – 136.
2. Казначеева С.Н. Студенческий возраст и организация познавательной деятельности: дайджест / С. Н. Казначеева // Психология обучения. 2007. – №5. – С. 96 – 97.
3. Сумцова О.В. Социально-психологические факторы в преподавании иностранного языка студентам технического вуза / О. В. Сумцова // Молодой ученый. — 2011. – №11. Т.2. – С. 174 – 176.

## **МОВА ЯК ЗАСІБ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

**Мігірін П.І. (Рівне)**

На зламі тисячоліть, коли кордони між країнами перестають бути перешкодою для спілкування, все більшої актуальності набуває міжкультурна комунікація, а, отже, порозуміння між націями.

Міжкультурна комунікація представляє собою особливу форму спілкування двох або більше представників різних культур, в ході якої відбувається обмін інформацією та культурними цінностями взаємодіючих культур. Термін «міжкультурна комунікація» певною мірою співвідноситься з поняттям «діалог культур».

Міжкультурна комунікація перебуває у тісному зв'язку з багатьма галузями знань: етнологією, культурологією, фольклористикою, мовознавством, історією, психологією, соціологією та іншими. Особливе місце вона посідає в системі мовознавчих і суміжних наук, до якої належать лінгвокраїнознавство, етнолінгвістика, лінгвокультурологія, психолінгвістика, прагмалінгвістика, когнітивна лінгвістика, соціолінгвістика.

Останнім часом у сфері міжкультурної комунікації намітилися нові напрями досліджень: комунікація в контексті глобалізації культури, а також опосередкована і безпосередня масова міжкультурна комунікація за допомогою електронних засобів та Інтернету.

Сукупне уявлення про світ отримало в науці назву «картина світу». Своєрідність культури будь-якого народу отримує своє завершення саме в культурній картині світу, яка одночасно формується в процесі виникнення і розвитку самої культури. Кожна культура має свою мовну систему, за допомогою якої її носії спілкуються один з одним. «Важливо зауважити, що мова, мислення і культура настільки тісно взаємопов'язані, що практично складають єдине ціле: жоден із цих трьох компонентів не може функціонувати без двох інших»[1, с. 144].

Мова відіграє велику роль у формуванні картини світу у свідомості людей, дозволяє більш чітко уявити, як відображається в ній довкілля. «Іще до знайомства з мовою, – наголошує О. Кубрякова, – людина певною мірою знайомиться зі світом, пізнає його; завдяки відомим каналам почуттєвого сприйняття світу вона володіє певною інформацією про світ, розрізняє і ототожнює об'єкти свого пізнання. Засвоєння будь-якої нової інформації про світ здійснюється кожним індивідом на базі тієї мови, якою він уже володіє. Створена таким чином система інформації про світ і є сконструйована ним концептуальна система» [2, с. 332].

Мова – це найцінніший та найбільший скарб, що дала людині природа. «Маємо витворену протягом віків мову дивовижно багату, одну з найбагатших у світі, барвисту, заливну, розмаїту, здатну активно жити і розвиватись, придатну для найскладнішої художньої та наукової творчості... Злочином було б занедбати дане неоціненне духовне добро», – писав Олесь Гончар.

Протягом тривалого часу феномен мови розглядався переважно як знаряддя комунікації і пізнання. Однак мова не тільки є засобом відображення реальності, але й інтерпретує її, створюючи особливу реальність для людини.

Нові умови життя, які склалися за останні два десятиліття – на рубежі ХХ і ХХІ століть, – радикально змінили погляди як спеціалістів, так і широкої громадськості на вивчення й володіння іноземними мовами. Сучасному суспільству потрібні вже не просто добрі знавці кількох мов і перекладачі, а спеціалісти широкого профілю міжнародного й міжкультурного спілкування. Це

далеко виходить за межі лише знання іноземних мов. Сьогодні все більш очевидним стає той факт, що жодна сфера діяльності людини не може обійтися без широкого використання мовних ресурсів, які зібрали в собі досвід і знання попередніх поколінь конкретної мовної спільноти [8, с. 117].

Час вимагає вносити докорінні зміни у методiku викладання іноземних мов та переходити від теоретичних знань до практичних курсів, руйнувати хибні культурні стереотипи радянської доби.

При вивченні іноземної мови, тобто в ситуації засвоєння другої (нерідної) мови, необхідно знайомити студентів з її різними варіантами. Так, ми говоримо, що в англійській мові існують американський, британський і австралійський варіанти. Для тих, хто вивчає іноземну мову, важливо знати, який варіант мови вивчати, який стиль, який варіант вимови обрати і прийняти за норму для даної соціально обумовленої ситуації.

Розвиток здатності і готовності студентів до здійснення комунікації на міжкультурному рівні передбачає формування в них мовної, мовленнєвої і соціокультурної компетенцій. Звідси можна зробити висновок про необхідність глибоко знати специфіку суспільного і культурного життя країни, мова якої вивчається, і тим самим про необхідність інтеркультурного, кросскультурного, лінгвокультурного підходу у навчанні іноземних мов. Сформована у вищій школі соціокультурна компетенція створює основу для майбутнього розвитку різновидів компетенції професійно-профільного характеру, а також для самостійного вивчення інших країн, народів, культурних спільнот [7, с. 35].

Але соціокультурний компонент змісту навчання не повинен слугувати рекламою чужому стилю / способу життя. Його мета – розширити загальний кругозір студентів і шляхом міжкультурних порівнянь навчити об'єктивно оцінювати культурні феномени своєї країни і країни, мова якої вивчається, і усвідомлювати насамперед цінність культури свого народу, її внесок у світову культуру.

Велику роль відіграє знання студентами культурного коду різних народів і етнічних груп. Культурний код — спосіб, яким конкретна культура членує, категоризує, структурує, оцінює світ, що оточує кожну людину, належну до певної національної спільноти. Коди культури є своєрідними маркерами свідомості та підсвідомості, за якими упізнають належність до певної культури, ідентифікують її. Це мова, якою «говорить» культура, знаки, за допомогою яких вона себе виявляє. З першого погляду можна розрізнити архітектуру православного собору, католицького костьолу, мусульманської мечеті, буддійського храму. Достатньо одного прослуховування пісні, щоб здогадатись, якому народу — східному чи західному, південному чи північному — вона належить. Без спеціальної освіти можна визначити за національним одягом належність народів до загальних типів культур — європейської, східної, азіатської, африканської [ 6, с. 156].

Одним із найцікавіших виявів культурних кодів є особливості комунікації між людьми, за якими пізнають темпераментних італійців, повільних естонців, стриманих британців, розкутих американців, емоційних греків або циган і т. д. Культурний код охоплює весь спектр матеріальних виявів життя і культури народів: артефакти, архітектуру, національно зумовлену символіку, музику, пісні, танці, ритуали, народні звичаї, національну кухню, а також різноманітні форми дозвілля, стосунків у родині і з друзями, навіть семантику кольорів, запахів і звуків, якими насичене життя нації. Він реалізується в культурному контексті.

Розбіжності знань мови і культури, невідповідності норм поведінки можуть викликати негативне ставлення до чужого стилю життя і створити перешкоди для порозуміння комунікантів-представників різних культур. Щоб запобігти виникненню таких бар'єрів, необхідно озброїти студентів певним обсягом **лінгвокраїнознавчих** знань, які реалізуються в першу чергу через лексичні одиниці з національно-культурним компонентом [3, с. 215].

Для здійснення успішної міжкультурної комунікації необхідно враховувати *етичний, соціально-комунікативний, психологічний та лінгвістичний* аспекти.

**Етичний аспект** спрямований на розуміння відмінностей етичних норм, які притаманні різним країнам і націям. Наприклад, у Польщі під час розрахунку в ресторані слово «дякую» тлумачать як відмову від решти на користь чайових. По-різному сприймається жестикуляція. Однакові жести в різних культурах мають відмінний етичний зміст. Так, великий палець руки, піднятий догори, для українця, як і для більшості європейців, означає «дуже добре», «класно», «супер». В Америці за його допомогою зупиняють авто на дорозі, а от у Новій Зеландії тлумачать як сексуальну образу. Цей жест має й різні цифрові значення: для італійців та французів це «один», для англійців і американців — «п'ять».

Одяг, макіяж також належать до елементів етикету, а тому є предметом уваги в міжкультурних контактах. Наприклад, слов'янські жінки, на відміну від західноєвропейських та американських, у буденному житті використовують багато косметики, прикрас, носять вишукане вбрання і високі підбори. Іноземці, потрапляючи до України чи Росії, почуваються розгублено через те, що не знають, який одяг і коли потрібно носити, щоб не бути надмірно урочистими (overdressed) або, навпаки, не мати простакуватого вигляду (underdressed).

До **соціально-комунікативний аспект** належать прийняті суспільством моделі, норми і правила спілкування, налагодження контактів загалом. У монархічних країнах, наприклад, Великій Британії, встановлені певні церемоніальні моделі, яких дотримуються в одязі, мовних звертаннях, манерах, дистанції між персонами та ін. Молодіжні соціуми відрізняються від дорослих мовою (молодіжні сленги), зовнішністю, одягом, розкутістю в поведінці. Дуже правильна, книжна англійська з вуст студентів-іноземців інколи шокує американців. У таких випадках від них можна почути: Don't speak English to me — you sound like a guide (Не розмовляй зі мною англійською — ти говориш, як гід).

**Психологічний аспект** передбачає вивчення психологічної реакції людей в умовах спілкування з представниками інших держав і етносів з метою зменшення дискомфорту перебування в чужинному середовищі. Наприклад, українці й росіяни відрізняються від інших слов'ян і більшості народів Західної Європи

схильністю до живого спілкування, легко вступають у контакт із незнайомцем і відразу починають із ним обговорення серйозних питань про економіку, політику, сенс життя.

У західноєвропейській психології як невічливе позиціонують також мовчання, навіть в оточенні незнайомих. Навпаки, у деяких північних культурах розмову з незнайомцем вважають небезпечною, тому їх представники витримують мовчання, після якого поступово вступають у спілкування. Людина, яка не знає цих особливостей, може розгубитися, сприйняти таку поведінку як прояв невічливості, підозрливості. Східні люди також рідко беруть лідерство бесіди на себе, надаючи перевагу мовчанню і слуханню. Психологічний аспект міжкультурної комунікації тісно взаємодіє з **лінгвістичним**, особливо коли йдеться про комунікативні стилі чи професійно зумовлені ситуації спілкування з іноземцями.

Лінгвістичний аспект передбачає вивчення мовних відмінностей, які можуть впливати на комунікацію між носіями різних мов. Існує чимало міжмовних омонімів, значення яких у різних мовах не збігаються. Наприклад, в українській мові *ректор* — керівник вищого навчального закладу, а в англійській та деяких інших *rector* — це глава духовної семінарії, а також парафіяльний священик, пастор. Англійці називають священика *minister*, тоді як у більшості європейських мов міністр — член уряду, вища посада в органах виконавчої влади; а от ректор університету англійською *chancellor* або *president* (особливо у США). Колектив викладачів в університетах США та Європи іменують *faculty*, що не можна плутати з поняттям «факультет», яке там передають як *college*, *school* або *department*. Хоча найчастіше *department* — це університетська кафедра. Словом *коледж* в Америці часто називають вищий навчальний заклад, тобто університет, а в Україні — заклад довузівської, переважно середньої спеціальної освіти. Англійське *aspirant post* — це не аспірант, а взагалі людина, яка прагне досягти чого-небудь. Це слово може вживатися в незрозумілому для слов'янської

культури контексті *presidential aspirants* — кандидат на пост президента, а от *post-graduate student* — це і є аспірант в англomовному варіанті

В нашому університеті в групах поглибленого вивчення іноземної мови беруться до уваги вищеназвані аспекти міжкультурного спілкування. Студенти поглиблюють знання про правила етикету (проживання у сім'ї закордоном, запрошення у гості, норми поведінки у гостях), про можливості отримання освіти та працевлаштування, про етнічні та релігійні особливості країни. Одночасно студенти вчаться застосовувати у мовленні формули вираження власної думки, згоди або некатегоричної незгоди, аргументації, опановуючи мовні засоби, за допомогою яких можна представляти свою країну і культуру на міжкультурному рівні, бути гідом, консультувати і допомагати закордонним гостям у ситуаціях повсякденного спілкування.

Для формування соціокультурної та лінгвокраїнознавчої компетенції широко використовуються творчі, проектні, групові, інтерактивні форми роботи студентів. Творчими формами роботи є прийом колажування та метод проектів.

**Метод проектування** є одним з розповсюджених методів ознайомлення з країнознавчою інформацією. Суть проекту полягає у виконанні завдання, спрямованого, в першу чергу, на досягнення практичного результату діяльності (колаж, збірка текстів, віршів, малюнки, газети, виготовлені предмети тощо). Засобом виконання завдання є іншомовна комунікація студентів між собою та викладачем. Проект можна визначити як комплекс завдань, які використовують не лише з метою ознайомлення з країнознавчою інформацією, але і як засіб контролю сформованості мовленнєвих умінь у кінці пройденної теми [ 5 ].

Останнім часом, у зв'язку з використанням в навчанні новітніх інформаційних технологій все більшого розповсюдження отримують **мультимедійні проекти**.

Такі проекти мають ряд переваг над іншими видами проектів: використання музичного чи дикторського оформлення, анімації, графічних вставок, відеокліпів, слайд-шоу; сприйняття навчального матеріалу здійснюється через активізацію не

тільки зору (текст, колір, статичні зображення, відео, анімація), а й слуху (голос диктора або актора, музичне чи шумове оформлення), що дає можливість створити емоційний фон, який підвищує ефективність засвоєння поданого матеріалу; наявність системи контролю знань, інтегрованої в мультимедійний проект. Такі тести забезпечують швидкий зворотний зв'язок і миттєвий контроль засвоєння матеріалу; можливість регулярного коректування проекту кожного разу, коли з'являються нові дані тощо [ 4 ].

Отже, тісний зв'язок і взаємозалежність викладання іноземних мов та міжкультурної комунікації сьогодні проявляється в тому, що кожен урок іноземної мови – це перетин культур, оскільки кожне іноземне слово відображає частину іншомовного світу, чужу культуру. Крім того, за кожним словом стоїть зумовлене національною свідомістю світосприйняття, що веде до необхідності вивчення мови у нерозривному зв'язку зі світом і культурою народів, які розмовляють цими мовами.

Для забезпечення соціальної стабільності в умовах, що склалися у світі, особливого значення набуває необхідність толерантного ставлення до чужих мов і культур, а також дискомфорту, який неминуче виникає під час їх контактування. Саме цим пояснюється особлива увага сьогоднішнього покоління народів планети до назрілих питань міжкультурної комунікації.

### **Література:**

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. / Ф.С. Бацевич. – Київ: Підручник. Видавничий центр «Академія», 2004. – 144 с..
2. Кубрякова Е. С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. / Е.С. Кубрякова. – М.: Издательство РУДН, 2008. – 332 с..
3. Кузьмин А. В. Миграция: проблемы межкультурной коммуникации. / А.В. Кузьмин. – Улан-Уде : Видавництво ВСТТУ, 2006. – 215 с..
4. Куниця Л.І., Шапран Л.В. Викладання іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах засобами мультимедійних технологій / Л.І.Куниця, Л.В. Шапран // [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/>.
5. Куріч М.А. Використання інтерактивних технологій на уроках іноземної мови / М.А. Куріч // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/>.

6. Кучмій О. П. Міжкультурні комунікації: структура і динаміка процесів // О.П. Кучмій – М.: Видавництво РУДН, 2005. – 156 с..
7. Сініцина В.В. Розвиток професійно спрямованих комунікативних навичок студентів у процесі вивчення ділової англійської мови. / В.В. Сініцина. – Донецьк: Науково-методичний збірник, вип. 4, 2009. – 35 с..
8. Соломаха А. В. Взаємозв'язок світу, етносу та мови (до питання про мовну картину світу), / А. В. Соломаха . – К: Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова: зб. наук. праць, випуск 1, 2009. – 117 с.

## ЕТНОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ФІТОНІМІВ У РОМАНАХ

Д.Г. ЛОУРЕНСА

Микитюк С.С. (Харків)

Фітоніми посідають важливе місце у мовній картині світу, так як рослинний світ є одним із факторів, що формують ментальність народу. Флористична символіка, яка була витокком багатьох древніх релігій, знайшла своє продовження у релігійному мистецтві Середньовіччя і Відродження та найвищого розквіту досягла у Вікторіанську епоху. Саме тому важливу частину етнокультурної складової творчості Д.Г. Лоуренса складає рослинний символізм.

Флоролексеми в романах Д.Г. Лоуренса використовуються на позначення: 1) загальнолюдських якостей (позитивних – невибагливість, доброта й духовна чистота (*daffodil*), вірність (*honeysuckle, pink*), цнотливість (*snowdrop*), вільнодумство (*hyacinth*); негативних – нерішучість (*cowslip*), лицемірство (*lily, orchid*)); 2) людських стосунків, таких як подружнє життя, що включає в себе сімейні узи (*creeping-jenny*), добробут та міцну родину (*auricula*), щасливе сімейне життя (*daisy, holly*), материнське щастя (*tulip*), сімейні негаразди (*burdock*), подружні зради (*nettle, violet*), позашлюбних дітей (*nettle*) або кохання (*forget-me-not, honeysuckle, mistletoe, pink, pomegranate, rose, woodruff*); 3) емоцій та почуттів (*bluebell, bugle*), а саме: відчуття самотності (*anemone, windflower*), радість та гарний настрій (*celandine*), страх (*cowslip*), захоплення (*rose*), пристрасть та палкі почуття (*rose, woodruff*); 4) зовнішніх характеристик людини, як от жіночність (*fig*), краса (*rose, orchid*), зрілість (*pear*); 5) філософських аспектів буття: гріх (*apple*), зло (*apple, larch*), єднання з природою (*bracken, fir*), початок нового

етапу (*carnation*), безсмертя, переродження та воскресіння (*crocus*), різні світи існування (*hazel*), стабільність (*oak*), влада (*yew*).

Образи, створені Д.Г. Лоуренсом, не є виключно його індивідуальними, вони коріняться у певних історичних та культурних архетипах, саме тому вони мають складну структуру, в якій символ створюють декілька складових, а саме: язичницький символізм (зокрема кельтський); християнський символізм; міфологічний символізм; символізм Вікторіанської епохи.

Проте символічні значення фітонімів, традиційні для англійської мовної картини світу, не завжди збігаються зі значеннями тих самих фітонімів у романах Д.Г. Лоуренса, де вони набувають іншої, іноді навіть зовсім протилежної конотації. Так, наприклад, у романі «Коханець леді Чаттерлей» маргаритки символізують не лише невинність та вірне кохання, але й щастя й радості подружнього життя. Кропива залишається емблемою зіпсованої репутації, але набуває ще й значення подружньої зради та позашлюбної дитини. Орхідеї завжди символізували вишуканість та екстравагантність, у романі ж вони стають символом лукавства, лестоців та лицемірства. Тюльпани, окрім основної асоціації з досконалим коханцем, стають символом материнського щастя та щастя кохати і бути коханим. Фіалки частково втрачають значення вірності та скромності та набувають дещо депресивного відтінку, символізуючи побоювання, порушення соціальних устоїв, подружню зраду. Дзвіночки перестають символізувати вдячність, але стають уособленням почуттів героїні, нещадно знівечених її чоловіком. Лілея, яка має амбівалентну семантику, так як означає одночасно безгрішність і гріховність, у романі уособлює людину, яка на перший погляд справляє гарне враження, але насправді є абсолютно негативним створінням.

Таким чином, мова рослин як могутнє джерело виразних засобів суттєво збагачує культурне та естетичне значення романів Д.Г. Лоуренса.

### **Література**

1. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
2. Рибалко М.М. Ethnocultural implications of plant images in D.H.Lawrence's novel "Lady Chatterley's Lover" / М.М. Рибалко// Іноземні мови в навчальних закладах: науково-методичний журнал. – 2005. – №1. – С. 104– 118.

# МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ЧИТАННЯ СТУДЕНТІВ ЮРИСТІВ Михайлова О.В. (Харків)

Життя сучасної людини спрямоване на отримання інформації з різних джерел. При цьому провідне місце займає такий вид мовленнєвої діяльності як читання. Читання – це когнітивний процес пов'язаний з виокремленням інформації із письмово фіксованого тексту та осмисленням прочитаної інформації завдяки існуючого особистого досвіду читача.

Навчання читанню майбутніх фахівців в галузі права має фокусуватися навколо проблемних питань судового, законодавчого та ділового типів юридичного дискурсу. Так, тематика текстів для опрацювання має бути пов'язана зі сферою застосування іншомовних знань у майбутній професії.

Навчання читанню неможливе без текстового матеріалу. Серед принципів відбору текстів для навчання слід виділити наступні: 1) тематика текстів має відповідати юридичній сфері; 2) навчальний текст за об'ємом має бути невеликим, але інформативним; 3) проблематика текстів має сприяти формуванню мовленнєвих навичок та вмінь, на кшталт: «розповісти відому інформацію про скоєний злочин» або «оцінити інформацію, отриману з різних джерел (свідчення потерпілого *vs* підозрюваного)»; 4) застосовувати автентичні матеріали для навчання (газетні статті, брошури, формальні / особисті листи, рекламні оголошення, об'яви, тощо) з метою отримати додаткову інформацію або про майбутню наукову конференцію, або про підозрювану особу, чи пропозиції щодо працевлаштування, або інформацію по справі, що повідомляється адвокатом клієнту, тощо.

При роботі з текстом основна увага приділяється досягненню таких цілей: проконтролювати ступень сформованості певних мовних навичок та вмінь (володіння необхідним для розуміння лексико-граматичним іншомовним матеріалом) та продовжити формування мовленнєвих навичок та вмінь. Для

досягнення вищезазначеної мети сприяють такі завдання: прочитати, знайти, поєднати, вибрати, заповнити пропуски.

В залежності від поставленої мети читання виокремлюють такі види читання: переглядове, ознайомче, вивчаюче. Переглядове читання передбачає пошук вибіркової інформації в тексті, ознайомче, в свою чергу, спрямоване на виокремлення головних фактів, випускаючи другорядні, вивчаюче передбачає повне та детальне розуміння прочитаного тексту.

Формування вміння читати з повним розумінням прочитаного іншомовного тексту передбачає оволодіння певним лексичним матеріалом, що вживається у тексті та тренування діалогічних і монологічних вмінь студентів: питально-відповідальна робота, вміння розповісти текст коротко та в деталях або від імені головного героя, чи автора тексту/текстового повідомлення.

Навчання читанню фокусується навколо рішення певної мовленнєвої мети. Так, завдання на пошук певної інформації в тексті сприяють формуванню навичок переглядового читання (*scanning*). Завдання на визначення основної теми/ідеї тексту, на встановлення структури тексту (визначити послідовність його смислових частин), які формально організовані як *matching activity*, сприяють формуванню навичок ознайомчого читання (*skimming*). Наприклад: зіставити текстовий уривок з відповідним заголовком або знайти ключовий вираз, який розкриває основну ідею тексту. Навчання вивчаючого читання (*critical reading*) передбачає виконання завдань на повне розуміння прочитаного (*multiple choice*), на розуміння змісту і структури тексту (*filling gaps*). Завдання на множинний вибір перевіряють загальне та детальне розуміння прочитаного тексту, встановлення логічних зв'язків тексту, наприклад: «яке саме слово заміняє займенник *it* в певному контексті». Виконання такого завдання передбачає наявність вміння встановити логіко-смислові зв'язки прочитаного тексту. Завдання на заповнення пропусків в тексті або на визначення стверджень що відповідають змісту тексту, передбачають повне розуміння прочитаного.

Серед дидактичних прийомів релевантних для процесу навчання читанню, на наш погляд заслуговують уваги прийоми підвищення інтересу до навчального матеріалу, такі як: *приваблива мета*, *практичність теорії*, *запитання до тексту*, які можуть бути реалізовані в рамках вивчаючого читання. Так, реалізація прийому *приваблива мета* передбачає виконання завдань на основі тексту юридичної тематики. Наприклад: пропонується для опрацювання англomовний договір. Слід встановити осіб що уклали цей договір або визначити пункт договору в якому встановлені ризики невиконання даного договору, що нададуть змогу одній зі сторін позиватися до суду. Під час навчання іншомовного читання, в рамках вивчення теми цивільне право, а саме договірне право може бути реалізований методичний прийом *практичність теорії*. Реалізація такого прийому можлива завдяки виконанню завдань, наприклад: встановити обґрунтованість укладання певного договору (слід перевірити відповідність даного юридичного документу діючому законодавству – навести існуючі норми права). Застосування прийому *укладання запитань до тексту* сприятиме розвитку таких продуктивних видів мовленнєвої діяльності як говоріння та письмо. На основі рецептивного виду мовленнєвої діяльності – читання тексту певної тематики – студенти укладають розширювальні та розвиваючі питання. Наприклад: «Що саме розуміють під терміном *invalid?*», «Які ще види договорів ви знаєте?»

Застосування вищезазначених методичних прийомів навчання читанню сприятиме розвитку іншомовної компетенції майбутніх юристів. Втім, їхнє застосування неможливе без наявності певних навичок та вмінь.

Отже, для ефективного читання іноземною мовою у майбутніх фахівців в галузі права необхідно сформувати наступні мовні вміння та навички: виокремлювати смислову інформацію з прочитаного тексту, читати по ключовим словам, працювати зі словником, звертати увагу на коментарі до тексту, інтерпретувати і трансформувати прочитаний текст в особистих цілях з метою

подальшої аргументації фактів. В цілому, розвиток таких вмінь та навичок сприятиме професійній діяльності майбутнього юриста.

## **ГЕНЕЗА РОЗПОДІЛУ ІМЕННИКОВОЇ ЛЕКСИКИ ЗА ГРАМАТИЧНИМИ РОДАМИ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ СЕМАНТИКО-ГРАМАТИЧНОЇ АСИМЕТРІЇ**

**Мороз Т.Ю. (Харків)**

Аналіз симетричного й асиметричного співвідношення семантики та граматики на рівні категорії роду неможливий без дослідження питання про генетичні витоки родового розподілу та його подальший розвиток.

Як відомо, генеза категорії роду – одне із суперечливих питань мовознавства, однак із середини ХХ століття все більшого поширення набуває думка, що передісторія роду пов'язана з перетворенням контенсивного (семантико-синтаксичного) типу індоєвропейської прамови, тобто з переходом від активного до номінативного, так що на стадії активної типології індоєвропейська мова повинна була мати двокласну систему активних / інактивних імен, яка через ознаку істоти / неістоти трансформувалася в родову. Сліди колишньої двокласної системи виявляються в реконструйованих формах відмінювання. При цьому розподіл проходив по лінії жіночий / чоловічий – середній роди [2, с. 418]. Щодо цього існує й інша думка. Так, говорячи про становлення категорії істот / неістот, дослідники зазначають, що вона розвинулася з категорії персональності / імперсональності, за якою розрізнялися і протиставлялися назви осіб чоловічої статі й усі інші назви істот, речей, явищ, абстрактних понять [3, с.62]. Важливим залишається той факт, що родовий розподіл здійснювався в тісному взаємозв'язку з уявленнями мовців про істотовість/неістотовість. За обох ситуацій розподіл за родами, ймовірно, здійснювався в чіткій відповідності до розуміння людиною істотової або неістотової сутності позначуваного, тобто в основі поділу лежали семантичні чинники.

При цьому формальне забезпечення цього розподілу, пов'язане зі становленням номінативного (синтетичного) типу мови, відбувалося послідовним використанням відповідних флексій на позначення належності того чи іншого слова до певного роду. Закріплення таких флексій як показників певного роду могло бути достатнім лише на певному етапі розвитку мови. З часом підстави віднесення багатьох реалій до категорії істоти чи неістоти, а звідси й маркування їх відповідними родовими формальними показниками поступово втрачали свою мотивованість. Саме цей етап передбачив необхідність залучення додаткових засобів для вираження роду, якими стали суфіксальні утворення. При цьому старі уявлення про родову маркованість флексій не зникають, що на сучасному етапі засвідчується більш-менш послідовною співвіднесеністю деяких із них із одним родом (див, наприклад, [1, с. 142 – 148]). Неможливість позбавлення флексій функції вказівки на родову приналежність була зумовлена закріпленням цього значення в його тісному переплетінні з іншими граматичними значеннями числа, істоти / неістоти, відмінка.

Важливо при цьому зазначити, що глибинною підставою для втрати флексіями прямої вказівки на рід стало скомпресування в них багатьох функцій-значень граматичного характеру, синкретичність їх вираження. Це й спровокувало перебрання функції показу семантичних ознак родової співвіднесеності іменників суфіксами. Такий синкретизм, який у першу чергу був характерний для форм однини, сприяв пошуку більш розрізненого показу граматичних значень. Так, рід «змістився» в суфікси, істота / неістота в послідовному її вияві у форму множини. Ці два факти тісно взаємопов'язані: втрата послідовної семантичної мотивованості родового поділу передбачала сформування такої позиції, в якій би «діагностувалися» підстави віднесення іменника до певного роду в його семантичній (статева диференціація та диференціація за дорослістю / недорослістю) чи несемантичній (диференціація на інших семантичних підставах, наприклад, абстрактності, збірності тощо) функції.

Отже, граматичне значення родів пов'язане з лексико-граматичним значенням статі, яке охоплює назви істот. Воно формувалося водночас із категорією роду і на сучасному рівні граматично репрезентується родовими формами чоловічого і жіночого роду. Більшості іменників притаманна симетрія у вираженні граматичного значення роду, що знаходить вияв у його формальній мотивації.

Системна асиметрія у вираженні значень категорії роду полягає в існуванні іменників, рід яких визначається їх семантикою (номінативним значенням статі і недорослості), та іменників, де рід має формально-граматичне вираження («пусті форми»).

#### **Література:**

1. Загнітко А.П. Теоретична грамати́ка української мови: Морфологія / А.П. Загнітко // Монографія. – Донецьк: ДонДУ, 1996. – 437 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
3. Сучасна українська літературна мова. Морфологія / За заг. ред. акад. І.К. Білодіда. – К.: Наук. думка, 1969. – 583 с.

# **ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

**Мошинська О.Ю. (Харків)**

В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в ВУЗе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры студентов, обучение практическому овладению иностранным языком. Задача преподавателя состоит в том, чтобы активизировать познавательную деятельность студента в процессе обучения иностранным языкам. Современные методики такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика с использованием новых информационных технологий и Интернет – ресурсов помогают реализовать лично - ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей студентов, их уровня обученности, склонностей и т.д.

Построение концептуально-технологической модели обучения иностранным языкам в современном вузе предполагает определенные этапы работы: 1. Создание новых образовательных технологий в целях интеграция мирового образовательного пространства. 2. Разработка методов и технологической модели интернет-учебников. 3. Внедрение дистанционного обучения иностранным языкам (электронные учебники).

Разработка целей и задач каждого направления ориентирована на стимулирование интеллектуально-эмоционального развития личности, способной осуществлять самостоятельную познавательную-коммуникативную деятельность как в учебной, так и в профессиональной сферах. Разработка и внедрение инновационных технологий заставляет специалистов по-новому осмыслить роль и место иностранных языков в жизни общества. В настоящее время существенно

возросла необходимость профессиональной ориентации языковой подготовки, значительно расширился круг ориентированных на внешнеэкономическую деятельность специальностей, в компетентность которых также входит и практическое владение иностранными языками. Возможности использования Интернет - ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой студентам и преподавателям информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов, необходимую литературу и т.д. Студенты могут принимать участие в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться со сверстниками из других стран, участвовать в чатах, видеоконференциях и т.д. Студенты могут получать информацию по проблеме, над которой работают в данный момент в рамках проекта.

Как видим, достоинств у компьютерного обучения не мало, но нельзя и злоупотреблять компьютеризацией. Необходимы критерии полезности применения компьютеров на занятии для каждой возрастной группы студентов. Что касается критериев полезности конкретной технологии в образовании, то его можно сформулировать следующим образом: та или иная учебная компьютерная технология целесообразна, если она позволяет получить такие результаты обучения, какие нельзя получить без применения этой технологии. Мультимедийные технологии являются совокупностью различных способов обучения: текстов, графических изображений, музыки, видео и мультипликации в интерактивном режиме. Новая учебная среда создает дополнительные возможности для развития креативности студентов, стимулирует их любознательность, прививает интерес к научной деятельности. Как показывает практика, мультимедийные программы наилучшим образом соответствуют структуре учебного процесса. Они максимально приближают процесс обучения английскому языку к реальным условиям, наиболее полно удовлетворяют

дидактическим требованиям. В этих программах используются методические приемы, позволяющие производить ознакомление, тренировку и контроль.

## **THE SIGNIFICANCE OF MOTIVATION FOR THE FORMATION OF THE ILLOCUTIVE MEANING OF INDIRECT SPEECH ACTS**

**Мясоєдова С.В. (Харків)**

Like any other semantic meaning, the illocution – an act of speaking or writing which in itself effects the intended action – can be expressed not only directly, with the help of imperative verbs. Being communicated as an indirect utterance, it becomes more eloquent, gaining additional illocutive force. The illocutive force is a necessary element of every speech act: “Whenever a speaker utters a sentence in an appropriate context with certain intentions, he performs one or more illocutionary acts. In general an illocutionary act consists of an illocutionary force and a propositional content.” [1, 1 – 2].

According to Austin’s classification, all illocutionary acts can be divided into five types, i.e., *verdictives*, *exercitives*, *commissives*, *behabitives*, and *expositives*: one can exercise judgment (Verdictive), exert influence or exercise power (Exercitive), assume obligation or declare intention (Commissive), adopt attitude, or express feeling (Behabitive), and clarify reasons, argument, or communication (Expositive). [2, 151 – 152].

One of the most important features of each type of illocutive utterances is motivation. The necessity of motivation is determined by the fact that a peculiarity of an illocutive utterance is the subjection of its structure to the speaker’s communicative target. This is because the speaker – concerning about his own interests – tries to influence his interlocutor’s behavior and make him act in accordance with his plans. The problem is that the speaker’s and hearer’s interests do not always coincide. Therefore, in order to implement his plans the speaker must prove the possibility,

necessity or desirability of doing things, underline favourable / unfavourable consequences of its performance / failure and so on. All these can serve as the motivation to act. For example, in the utterance:

*“Excuse me, Dr Macphail, Miss Thompson’s sick. Will you have a look at her?” (S. Maugham)*

– the motivation is created by the statement about Miss Thompson illness.

In another example:

*“She burst into a torrent of insult, foul and insolent. Davidson kept his grave eyes on her.*

*“I’m indifferent to the abuse you think fit to heap on me, Miss Thompson,’ he said, ‘but I must beg you to remember that ladies are present.” (S. Maugham)*

– the appeal to the social norms (one must not be rude in the presence of ladies) serves as a reason for acting or behaving in a particular way.

The motivation component can be the characteristic of a direct speech act as well as an indirect utterance. There is only one specific group of direct utterances which don’t demand any additional information necessary to avoid the fallacy of a speech act; these utterances are typical for the situations in which the motive to perform an action is presupposed, as in the example of military orders.

In indirect speech acts the causation is usually implicit and is motivated by the context:

*He was to start for Monte Carlo next morning, and after dinner, when Mrs Garnet and her elder daughter had left them, Henry took the opportunity to give his son some good advice.*

*‘I don’t feel quite comfortable about letting you go off to a place like Monte Carlo at your age practically by yourself,’ he finished, ‘but there it is and I can only hope you’ll be sensible. I don’t want to play the heavy father, but there are three things especially that I want to warn you against: one is gambling, don’t gamble; the second is money, don’t lend anyone money; and the third is women, don’t have anything to do*

*with women. If you don't do any of those three things you can't come to much harm, so remember them well.'*

*'All right, father,' Nicky smiled. (S. Maugham)*

The analysis of indirect illocutive statements proved the importance of the evaluation of the situation – positive or negative – in creating some varieties of motivation such as requests, advice, demands. For example:

*"Under the circumstances I thought it's better that we should keep ourselves to ourselves."* (S. Maugham).

The evaluation of the situation can be either positive:

*'You ought to have a talk with him, Chaplin,' said Nelson. 'You know him **better** than anyone else does.'* (S. Maugham)

or negative:

*"It's a very **indecent** costume,' said Mrs Davidson."* (S. Maugham)

According to J. Searle, the main difference between an evaluation and description is in the illocutive force of a speech act: "The underlying reason for these differences is that evaluative statements perform a completely different job from descriptive statements. Their job is not to describe any features of the world but to express the speaker's emotions, to express his attitudes, to praise or condemn, to laud or insult, to commend, to recommend, to advise, and so forth". [3, 53].

The mode of an evaluation expressed in one of these varieties depends on the characteristics of communicative situation: the participants and character of their relationships as well as the attitude towards the action caused. These factors affect the component structure of illocutive utterance meaning in determining the specific features of each of its varieties. So, evaluation can be regarded the basis for the varieties of imperative meaning formation; it is an integral part of such semantic meaning as accusation, reproof, threat, temptation, incitement:

*"Hullo, Mac; up at last? I don't know how you can waste the best part of the day in bed. You ought to have been up before dawn like me. Lazy beggar."* (S. Maugham)

*“I can’t stand it. I can’t live here any more. If you make me stay here I shall die. I want to go home.” (S. Maugham)*

*“She’s all alone here, and it seems rather unkind to ignore her.” (S. Maugham).*

There are speech situations in which expressing evaluation is not enough to create the motivation for an action to be performed. In this case, the speaker involves other means of causation. One of them is warning. Warning can be regarded as a statement about a possible danger that exists because of the behaviour or omission of the hearer; the main point of warning is prevention of negative consequences of such a behaviour or omission of the hearer:

*‘If you’ll take my advice you’ll get a needle and cotton and start right in to mend the mosquito net,’ she said, ‘or you’ll not be able to get a wink of sleep tonight.’ (S. Maugham)*

In order to create a strong motivation, the speaker can use threats. In contrast to warnings, which serve to inform about existing danger, threats are statements of the speaker’s intention to inflict damage or other hostile action in case the hearer doesn’t change his negative behavior:

*‘Good morning,’ she called. ‘Is Mr Davidson better this morning?’*

*They passed her in silence, with their noses in the air, as if she did not exist. They flushed, however, when she burst into a shout of derisive laughter. Mrs Davidson turned on her suddenly.*

*‘How dare you speak to me,’ she screamed. ‘If you insult me I shall have you turned out of here!’ (S. Maugham).*

*‘Let me just tell you once for all and you can pass it on to the others,’ he said, panting with rage. ‘If any of you fellows come messing round with my wife he’d better look out.’ (S. Maugham)*

Causation to perform an action can be also expressed by the utterances which inform about negative or positive consequences of certain behavior or event. They are to engage the hearer into something and in that way to enforce the illocution of a speech act:

*“Well, if we want to get back for dinner we’d better be getting. I’ll take you along in my machine if you like.”*

*I thanked him and got up. He shook hands with the others, went out of the room, massive and strong in his walk, and climbed into his car.” (S. Maugham)*

*‘I thought maybe you wouldn’t mind asking him. I swear to God I won’t start anything here if he’ll just only let me stay. I won’t go out of the house if that’ll suit him. It’s no more’n a fortnight.’*

*‘I’ll ask him.’*

*(S. Maugham)*

*“Dr Macphail, you’d better go down to the wharf and see that your heavy luggage has been put in a dry place. You know what these natives are, they’re quite capable of storing it where the rain will beat in on it all the time.’*

*The doctor put on his waterproof again and went downstairs.”*

*(S. Maugham)*

Therefore, motivation plays an important role in the formation of an illocutive meaning of indirect utterances. The speaker can enforce the informativeness of a sentence with an additional statement which is significant for a hearer as a possible action performer. Evaluating the reality either positively or negatively, the speaker is more persuasive in causing the action that is supposed to be performed by the hearer. The background knowledge helps the hearer to interpret the speaker’s communicative point adequately.

Література

1. Searle J. R. Speech acts: An essay in the philosophy of language. – Cambridge, 1976. - 482 p.

2. Austin J. L. How to do things with words. – Oxford UP, New York, 1973. – 329 p.

3. Searle J. R. How to Derive "Ought" From "Is" // The Philosophical Review, Vol. 73, No. 1. – Duke University Press, 1964. – P. 43-58.

## УДОСКОНАЛЕННЯ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ

Назарова Л.М. (Харків)

Реформування професійної сфери діяльності в умовах мобільного і конкурентного ринку інтелектуальної праці висувають високі вимоги щодо безперервної освітньої та професійної підготовки фахівців [1, с. 5].

Юристи повинні гідно і професійно конкурувати на міжнародному ринку праці, швидко адаптуватися у своїй професії, сприяючи розвитку та престижу своєї країни. За сучасних умов викладання іноземних мов здійснюється успішно тільки у межах єдиної системи безперервної мовної освіти, що включає в себе довузівську (ліцей, коледж), вузівську, пост-вузівську мовну підготовку фахівців (аспірантура) та навчальні курси для вдосконалення фахової мовної підготовки студентів. Подібні навчальні курси, на яких проводять заняття викладачі кафедри, забезпечують не тільки корегування знань, умінь та навичок усіх видів мовної діяльності, але й активізують подальшу успішну роботу над іноземною мовою.

Суттєвим фактором у справі удосконалення практичної підготовки фахівців до використання іноземної мови у професійній діяльності є підвищення мотивації, зацікавленості, формування усвідомлення корисності вмінь, що формуються [3, с. 7]. Заняття проводяться у формі рольових та ділових ігор, тренінгів з використанням інтерактивних технологій, електронних засобів навчання.

Важливим для оптимізації процесу навчання у немовному вузі є удосконалення організації самостійної роботи, забезпечення методичної допомоги і контролю з боку викладачів [4, с. 23]. Формування вмінь самостійної роботи з іноземною мовою дозволяє удосконалювати раніше набуті знання, вміння та навички для того, щоб фахівець мав змогу вивчати у ході своєї професійної роботи юридичні джерела іноземною мовою, проводити пошук інформації у зарубіжній літературі, логічно осмислювати отриману інформацію, користуватися різними видами читання, а також вивчати інші іноземні мови. Вміння самостійно працювати над мовою є також єдиним засобом відновити свої вміння і навички

після перерви у навчанні. Наразі завдання розвитку вмінь самостійної роботи над мовою розглядається фахівцями як складова практичної мети навчання іноземної мови у немовному вузі. В її реалізації важлива роль належить мультимедійним кабінетам, що оснащені за останнім словом техніки.

Застосування новітніх комп'ютерних технологій та технічних засобів навчання у викладанні іноземних мов дозволяє здійснювати автономне навчання, формуючи у студента здатність до критичної рефлексії, аналізу, незалежної діяльності, прийняттю єдино правильних рішень. Логічним розвитком технологічної системи навчання є комп'ютеризація відео-класів, створення повномасштабної студії аудіо-відеозапису, використання інтернету у навчальному процесі [2, с. 20].

Сьогодні студенти можуть працювати у відео-залах з навчальними відеофільмами стосовно ділової мови, документальними, художніми, лінгвокраїнознавчими фільмами, використовуючи методичні розробки до цих відеофільмів. Вони мають змогу займатися у відео-класах у бібліотечному режимі (кожне робоче місце є автономним). Комплекс технічної підтримки вивчення іноземної мови дозволяє студентам удосконалювати вміння й навички мовленнєво мисленнєвої іншомовної професійної діяльності; усуває мовленнєвий бар'єр страху і невпевненості, підвищує професійну компетентність в галузі міжнародних юридичних відносин.

З розвитком нових інформаційних технологій розширюється спектр інформаційних ресурсів, створюються умови для формування єдиного глобального освітнього простору. Важливо організувати навчання таким чином, щоб воно відповідало більш високому рівню мислення студента, дозволяло йому орієнтуватися у потоці інформації, виділяти головне, розвивати творчі здібності. Особлива роль відводиться студентській науково-дослідній роботі, яка реалізується у діяльності студентського наукового гуртка «Наука та мова», цілі якого полягають у наступному:

- оволодіння студентами комунікативною компетенцією через науково-дослідну роботу юридичного та гуманітарного характеру;
- формування і розвиток вмінь і навичок самостійної науково-дослідної роботи;
- реалізація набутих знань та вмінь при написанні курсових та дипломних робіт, рефератів і анотацій на статті і монографії зарубіжних авторів.

#### **Література:**

1. Бех П.О. Концепція викладання іноземних мов в Україні /П.О. Бех, Л.В. Биркун // Іноземні мови. – 1996. – №2. – С. 3 – 8.
2. Бориско Н.Ф. Тенденции развития учебно-методических комплексов с учетом новых информационных и коммуникационных технологий (Интернет) /Н.Ф. Бориско // Іноземні мови. – 2001. – №3. – С. 19-22.
3. Васильева М.М. К вопросу о воспитании мотивации у студентов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе /М.М. Васильева // Международный журнал социалистических стран «Современная высшая школа». – 1981. – №4.
4. Тарнопольский О.Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе: автореферат дис. .... д-ра пед. наук. – М., 1992. – 56 с.

## ТЕРМИНЫ «ПОНЯТИЕ» И «КОНЦЕПТ» В СИСТЕМЕ НАУК

Нестеренко К.В. (Харьков)

БТС определяет «понятие» как 1. Логически оформленная общая мысль о классе предметов, явлений, идея чего-либо. Понятие времени. Понятие качества. Понятия науки. Отражение понятий в словах. 2. только ед. Представление о чем-либо, осведомленность в чем-либо; знание, понимание чего-либо [1, с. 919]. Концепт определяется как понятие, мысль, представление [1, с. 454]. Это наивное, обыденное толкование указанных слов, фактически показывающее, что один из терминов может определяться другим. Кроме того, в английском языке, например, слово *concept* переводится как «понятие», то есть термины оказываются дублетными. Насколько взаимосвязанными или разграниченными являются данные термины в русском языке, показывает их функционирование в различных науках.

Термин «понятие», как правило, функционирует в философии, логике, лингвистике, культурологии (Определения термину «понятие» с точки зрения этих наук даны, к примеру, на сайте [dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/952/ПОНЯТИЕ](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/952/ПОНЯТИЕ)).

Термин «концепт» является весьма распространенным в когнитивистских, лингвистических, лингвокультурологических исследованиях (Определения термину «концепт» собраны, к примеру, на сайте [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/КОНЦЕПТ](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/КОНЦЕПТ)). С точки зрения лингвистики функционированию термина «концепт» в разных узусах в разных языках посвящена работа В.З. Демьянкова [3].

Термин «понятие» может трактоваться как научное понятие. Научное понятие – это результат теоретического познания, совокупность всех общих и существенных признаков класса предметов, которые известны науке на данном этапе ее развития. Понятие о каком-либо предмете, явлении, процессе на определенном этапе развития науки фиксируется с помощью научного термина.

За научным термином стоит определенная обобщенная систематизированная сумма знаний. Термины функционируют в сферах профессионального общения и должны быть понятны специалистам в этих сферах. Термин «определяется в системе научных понятий, а она бывает весьма далека от системы лексических значений, закрепленных в естественном языке», - пишет Урысон [7, с. 3]. Характерной особенностью термина является та, что термин стремится к однозначности, является стилистически и экспрессивно нейтральным.

Концепт – категория когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, принадлежность ментальной сферы человека, концентрация определенных знаний и эмоций, свернутая структура, стимул, дающий начало появлению различного рода ощущений, ассоциаций, образов, эмоций. Они представляют собой глубинные смыслы, свернутую смысловую структуру [5]. Важнейшей особенностью концепта является его возможность представлять ценностные понятия, ориентиры, нормы. В.И. Карасик пишет, что в структуре языковой личности особое место принадлежит ценностям – «наиболее фундаментальным характеристикам культуры, высшим ориентирам поведения» [4, с. 166]. Ценности могут быть обусловленными и социально, и персонально. Слово является вербальным стимулом к процессам, благодаря которым личность может постигать культуру, частью которой она является. Культурные концепты опредмечиваются, вербализуются языковыми средствами, то есть, язык является средством номинации культурно значимого смысла и возбуждения множества разного рода ментальных операций. По определению Ю. С. Степанова, концепт является основной ячейкой культуры в ментальном мире человека, который существует в виде "пучка" представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, возбуждаемых словом [6, с. 43]. Приписывая концептам ценностную составляющую, Ю.С. Степанов добавляет, что концепты не только мыслятся, они переживаются. «Они - предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений». [6, с. 43]. К тому же, спецификой концептов, по мнению Воркачева, является их этнокультурная специфика [2, с. 11].

Итак, понятия, обозначаемые терминами, функционируют в определенной профессиональной сфере и являются результатом обобщения научных знаний на определенном историческом этапе. Концепты, в структуру которых обязательно входит ценностная составляющая, являются носителями культурно значимого смысла и обладают этнокультурной спецификой.

«Понятия это то, о чем люди договариваются, их люди конструируют для того, чтобы иметь «общий язык» при обсуждении проблем, концепты же существуют сами по себе, их люди реконструируют с той или иной степенью (не)уверенности» [3, с. 45].

Сопоставив научное определение понятия, характеризующееся узусной универсальностью и его художественное представление, мы можем определить национальную специфику и, в случае анализа художественных текстов, их идиостилевую специфику.

## **Литература**

1. Большой толковый словарь русского языка. Под ред. С.А. Кузнецова. – Санкт-Петербург: Норинт, 2000. – 1536с. (БТС).
2. Воркачев С.Г. Постулаты лингвоконцептологии. // Антология концептов. Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Том 1. Волгоград: Парадигма, 2005. С.10 – 13.
3. Демьянков В.З. Понятие и концепт в художественной литературе и научном языке / В.З. Демьянков. //Вопросы филологии, 2001, № 1 (7). – С.35 – 47.
4. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке // Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. С.166 – 205.
5. Красных В.В. От концепта к тексту и обратно (к вопросу о психолингвистике текста) // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 1998. №1. С.53 – 70.
6. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 2-е, испр. и доп.. М.: Академический проект, 2001. 990с.
7. Урысон Е.В. Языковая картина мира VS. Обиходные представления (модель восприятия в русском языке) //Вопросы языкознания, 1998, № 2. – С.3 – 21.

## DEUTSCHE PARTIKELN IM DISKURS

Nikiforenko I.V. (Odessa)

Die Frequenz der Partikeln im Deutschen im Unterschied zu anderen Sprachen ist sehr hoch und darüber hinaus ist ihre Frequenz im Alltagsdiskurs noch höher. Je umgangssprachlicher ein Text ist, desto partikelreicher ist er auch in der Regel [2, c. 78]. So ist heutiges Deutsch ohne Partikeln nicht denkbar.

Partikeln werden erst durch die Interaktion mit dem Kontext in die Äußerungen hineingetragen. Damit verhalten sich die Partikeln übrigens so, wie sich ansatzweise alle sprachlichen Elemente verhalten: sie sind semantisch beschränkt und die Bedeutung der betreffenden Äußerung ergibt sich „übersummativ“, d.h. sie ist mehr als die Summe der lexikalisch-grammatischen Bestandteile [5, c. 8].

Die Intention des Sprechenden ist in jeder Redehandlung vorhanden. Das ist einer der Bestandteile zwischen dem Menschen und der Sprache. Der Typ der Dialogeinheit wird viel durch die Intention des Sprechenden bestimmt, durch seine Absicht, die Information zu berichten oder zu bekommen, dabei wird der Mitsprechende zur Äußerung oder zu einer nonverbalen Handlung hervorgerufen [3, c. 12].

Die Interaktion ist in der gegenständlich-praktischen Tätigkeit der Kommunikationspartner situiert, ein Großteil dieser Interaktion ist sprachlicher Natur. Unter Interaktion verstehen wir eine besondere Art der Sprechttätigkeit, die die Grundlage für eine Kommunikation bildet und die in einer abwechselnden Absetzung der „Rollen“ des Kommunikanten und des Rezipienten besteht. Die Interaktion kann sowohl spontan (unmittelbar), als auch verlängert (prolongiert) sein. Gerade spontane Interaktion verwenden wir bei der persönlichen Unterhaltung [1, c. 23].

Ziel unseres Forschungsprojekts ist letztendlich auch, eine Antwort auf die Frage zu liefern, ob sich messen lässt, welcher Art und wie groß der Einfluss der Partikeln auf das Diskursverständnis ist, was bei der Entwicklung der diskursiven Kompetenz von großer Bedeutung ist. Für die Fallstudien, die in unserer Untersuchung durchgeführt werden konnten, dient als Ausgangspunkt Beispiele aus authentischen Dialogen.

Diskurspartikel oder Diskursmarker sind Wörter, die das Gespräch steuern und keine eigentliche semantische Bedeutung haben. Sie haben interaktionsstrategische Funktionen oder tragen zur Strukturierung von Äußerungen bei.

Die Breite der Partikelklasse ist von der Definition des Begriffes des [Diskurses](#) abhängig. Das Verständnis von Äußerungen erfolgt mittels Verarbeitungsprozesse, ihre Dekodierung ist weder automatisch noch unfehlbar. Daher muss es sprachliche Ausdrücke geben, die diese Verarbeitungsprozesse begrenzen, indem sie den Hörer/Leser zu der erwarteten Wirkung hinführen und seinen Verarbeitungsaufwand reduzieren. Bei den Ausdrücken, die die Rezeption von Einheiten mit repräsentationeller Bedeutung leiten, handelt es sich um Diskurspartikeln. Dies sind keine “obligatorischen” im Sinne von zwingend notwendigen Einheiten, sondern intentionale Zeichen, weshalb den Diskurspartikeln in der Textrezeption und -produktion auch besondere Aufmerksamkeit zugeteilt wird.

Beim Gebrauch der Partikeln im deutschen Diskurs haben Nicht-Muttersprachler zwar große Schwierigkeiten bei der Äußerung, besonders beim memorierten Sprechen, wenn sie nicht wissen, welche Partikel zu dem betreffenden Kontext am besten passt. Andererseits kommt es aber durchaus nicht selten vor, dass sogar Nicht-Muttersprachler in einem frühen Lernstadium oft verwendete Partikeln verstehen können, mit anderen Worten: dass sie die Äußerungen der Muttersprachler des Deutschen kommunikativ akzeptabel erfassen können, obwohl sie fast keine prosodische Regel zu den Partikeln kennen. Dies ist zum Teil auf einige universale Aspekte der Prosodie zur Sprechereinstellung bzw. -haltung zurückzuführen.

Um in der Partikelforschung weiterzukommen, ist es notwendig, die Untersuchungen auszudehnen. Auch pragmatische und kontextuelle Faktoren müssen stärker berücksichtigt werden. Bei der gegenwärtigen Forschungslage sollte ein multitheoretischer Ansatz nicht von vornherein ausgeschlossen werden. Zu einer umfassenden Bestandsaufnahme hätten auch die syntaktischen Fragen und die Fragen nach der Entwicklung von Diskurspartikeln durch Prozesse des semantischen und syntaktischen Wandels gehört. Dabei wäre besonders die Frage relevant, ob es sich bei

dieser Entwicklung wirklich um einen eng verwandten Prozess, oder lediglich um mehrere zufällig zusammenwirkende Prozesse des Sprachwandels.

## LITERATUR

1. Колесников А.А. Функциональная роль обратной связи в структуре речевой деятельности / А.А. Колесников // Иностранные языки в школе. Научно-методический журнал. – №1. – М.: МГПУ, 2011. – С. 20-27.
2. Braun P. Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache / P. Braun. – Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 1998. – 263 S.
3. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen / Verf. N. Borisko, W. Gutnik, M. Klimentjewa, T. Ignatenko. – К.: Ленвіт, 2004. – 256 с.
4. Ferner J. „Das habe ich doch gar nicht gelernt! Modalpartikeln und DaF - Unterricht – Eine Problemskizze“ / J. Ferner. – 2002. – <http://www.facl.i.unibo.it/>
5. Nikiforenko I.V., Verbitskaja T.D., Kulina I.G. Partikeln bei der Entwicklung der diskursiven Kompetenz / I.V. Nikiforenko, T.D. Verbitskaja, I.G. Kulina // Методическая разработка к практическому курсу немецкого языка для студентов факультета романо-германской филологии. – Одесса: Атлант, 2012. – 36 с.
6. Pittner K. Modalpartikeln in neueren Lehrwerken für DaF. – Partikelforschung / K. Pittner // 40 Jahre der Partikelforschung. – Bern, 2009. – S. 23-45.

# МОРСЬКА ТЕРМІНОЛОГІЯ ЯК ДЖЕРЕЛО ЗБАГАЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОВЖИВАНОЇ МОВИ

Огієнко М.Д. (Херсон)

Політичні та соціальні перебудови в житті України на початку 90-х років ХХ століття привели до значних змін лексичної системи української мови. Велика кількість морських термінів виходять із вузької сфери вживання та освоюються загальнолітературною мовою.

Дослідження англо-російського фразеологічного словника О.В.Куніна показало, що фразеологізми, в основі яких лежать морські терміни, доволі численні в англійській мові. Це пояснюється насамперед великою суспільною значущістю та актуальністю мореплавства у Великобританії, завдяки чому морська термінологія є одним із найпоширеніших джерел розширення словникового запасу загальноновживаної мови.

Ж. В. Красножан зауважила про те, що «термін може зазнавати в мові таких змін, як і звичайне слово – розширювати, звужувати або змінювати свою семантику, входити до складу порівнянь, метафор, вживатися в переосмисленому значенні, закріплювати за собою це значення» [2, с. 175].

Взаємодія спеціальної лексики із загальноновживаною мовою відбувається в двох протилежних процесах:

- термінологізація загальноновживаних лексем;
- детермінологізація, при якій терміни, позбуваючись деяких особливостей, переходять у загальноновживану мову.

Детермінологізовані словосполучення, запозиченні із морської термінології, розділяються на дві групи:

- словосполучення, що прийшли до загальнолітературної мови через публіцистичні канали;
- словосполучення, що проникають до загального вживання завдяки усній мові морських спеціалістів та мореплавців [1, с. 159].

Першу групу формують наукові терміни, наприклад: *a bill of health* – (мор.) чисте карантинне або санітарне свідоцтво, значення фразеологічної одиниці (далі - ФО) – відсутність будь-яких захворювань, реабілітація, встановлення придатності, *high water mark* – (мор.) відмітка рівня повної, води рівень припливу, значення ФО - найвищий межа; кульмінаційний пункт, *A1* – (мор.) судно, обладнане за вищими стандартами, першого класу, значення ФО – дуже добре, *a cruiser* – (мор.) швидке воєнне судно, ФО - яхта призначена для задоволення, гладка їзда автомобіля, поліцейський автомобіль.

До другої групи словосполучень входять технічні терміни, а також розмовні та жаргонні вирази. Наприклад, *a hot in the locker* – (мор.жарг.) готівкові гроші, значення ФО – остання можливість, *viouyed up* (мор.) - використання буя для підняття кабелю якоря для запобігання його від зносу на нерівному дні, значення ФО – підняти ціну, або залишити її на високому рівні, *keel over* – (мор.) перекидання судна, ФО – померти.

Ці групи словосполучень розрізняються стилістично: наукові терміни, що прийшли в загальнолітературні мову через публіцистичні канали, носять виражений книжний характер, в той час як технічні терміни і морські розмовні жаргонні вирази несуть стилістичне забарвлення, що виконує оцінну функцію. Таким чином, стилістичне забарвлення в цьому випадку вказує на шлях проникнення морських термінологічних словосполучень у загальноживану мову. Слід зазначити, що ці обидва шляхи виявляються досить продуктивними для англійської мови.

## **Література**

1. Бондаренко И.В. Английская терминология мореходства как предмет филологического исследования : дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / И.В. Бондаренко. – М., 1992. – 263 с.
2. Красножан Ж. Функції детермінологізованих лексем у художньому тексті / Ж. Красножан // Науковий вісник Херсонського державного університету. — Херсон, 2009.— Вип. IX. — С. 175— 177.
3. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь // А.В. Кунин. – М. : Рус. яз., 1984. – 944 с.

## **TYPES AND FEATURES OF ESP**

**Omelchenko A. (Kharkiv)**

English for Specific Purposes (ESP) is known as a learner-centered approach to teaching English as a foreign or second language. It meets the needs of learners who need to learn a foreign language for use in their specific fields, such as science, technology, medicine, leisure, and academic learning.

ESP combines subject matter and English language teaching. Students who have studied English for Specific Purposes during their universities years, would be easy for them to adapt to their work conditions and would be easily employed in their fields.

There are two main types of ESP according to the motivation, position, and status of the learners which become reasons of learning English: English for Occupational Purposes (EOP) and English for Academic Purposes (EAP). Kennedy and Bolitho (1984) add more type of ESP according to the need of scientists and technologists. This type is called English for Science and Technology (EST).

English for Occupational Purposes (EOP) is taught in such a situation in which learners need to use English as part of their work or profession [3, p. 4]. There will be differences in such courses depending on whether the learners are learning English before; during or after the time they are being trained in their job or profession.

English for Academic Purposes (EAP) is taught generally within educational institutions to students requiring English in their studies. The language taught is based on particular disciplines at higher levels of education when the student is specializing (in study) or intends to specialize (pre-study) in a particular subject.

The teaching of English for Science and Technology (EST) is generally regarded as one of the most significant developments in English language pedagogy in recent years. EST is concerned with meeting the specific language needs of learners in various scientific and technological fields. These needs should be taken into consideration when

planning and implementing English language courses or specialized courses to students of science and technology.

Although English for Science and Technology (EST) is assumed to be a major subdivision of English for Specific Purposes (ESP), EST courses are obviously distinct since they put great emphasis on scientific English and the selection of the appropriate communicative situations that are specifically related to science and technology [2].

Considering the characteristics of ESP courses, Carver (1983) states that there are three characteristics common to ESP courses:

- 1) authentic materials – the use of authentic learning materials is possible if we accept the claim that ESP courses should be offered at an intermediate or advanced level. The use of such materials is common in ESP, especially in self-directed studies or research tasks. The students are usually encouraged to conduct research using a variety of different resources including the Internet;
- 2) purpose-related orientation – refers to the simulation of communicative tasks required by the target situation. The teacher can give students different tasks - to simulate the conference preparation, involving the preparation of papers, reading, note-taking and writing;
- 3) self-direction – means that ESP is concerned with turning learners into users. For self-direction, it is necessary that teacher encourage students to have a certain degree of autonomy – freedom to decide when, what, and how they will study [1, p. 131 – 137].

To sum up, English for Specific Purposes (ESP) is now well established as an important and distinctive part of English Language. Teaching English for Specific Purposes offers the teacher a new perspective on this important field. The main concern is effective learning and how this can best be achieved in ESP courses.

## **References**

1. Carver, D. (1983). Some propositions about ESP. *The ESP Journal*, 2, 131-137.
2. Dorrity, T. 1983. Using logical problems in ESP. *ELT Journal*, 31, 2.
3. Kennedy, C. and Bolithok, R. (1984). *English for Specific Purposes*. London: Mc. Millan Publishers Ltd.

# ЗНАЧЕННЯ ЛАТИНСЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У СУЧАСНІЙ МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Павліщева Я.О. (Харків)

Сучасна мовна картина світу відображає основні тенденції розвитку людської думки в динаміці. Будь-які зміни в оточуючій дійсності одразу відбиваються у мові, змінюються значення слів, контексти та їх емоційне оточення. Нерідко те ж саме слово у різні часи матиме відмінні, інколи навіть протилежні значення, оскільки залежно від історичних та політичних подій слова наповнюються тими смислами, якими їх наділяють ідеологи та пропагандисти. Мова є досить міцним знаряддям у формуванні певного відношення людини до того чи іншого соціального явища, більш того, вміло оперуючи словами та підбираючи відповідні образи, мовою можна користуватися як знаряддям маніпуляції. Отже структура мови ідентична структурі мислення людини, і ця структура є досить гнучкою, схильною до зовнішнього впливу.

Щоби вплив на свідомість людини мав найглибший ефект, ідеологи та пропагандисти використовують мовні кліше, стереотипи, оскільки побудова картини світу пересічної особи базується переважно на стереотипах, узагальнених уявленнях про світ, що закріплені у традиціях певної нації. Стереотипи, на нашу думку, є небезпечним і оманливим явищем, тому що, з одного боку, є нібито об'єктивним засобом відображення дійсності, а з іншого боку, за цією об'єктивністю, традиційністю та зовнішньою реалістичністю приховуються недостовірні факти або факти, що були актуальні багато років тому, вичерпали себе і вже неадекватні існуючим реаліям. Однак дуже невелика кількість людей спроможна переосмислити ці зміни та відступити від стереотипів, оскільки цей процес є важким і вимагає

значного інтелектуального та емоційного напруження. Як правило, середньостатистична особа міцно тримається за свій набір стереотипів, тому що спираючись на них дуже зручно існувати не замислюючись. В цьому й головна небезпека стереотипного мислення – людина стає легкою здобиччю для пропаганди та прямим об'єктом маніпуляцій. За допомогою ж пропаганди та маніпуляцій реалізується певна ідеологія, що живиться саме неусвідомлюваним пластом людської свідомості, де й містяться стереотипи. Головним механізмом реалізації ідеології є вплив на емоційну сферу свідомості і використання з цією метою правильно підібраних мовних конструкцій та контексту, своєрідна мовна гра.

Якщо ж поглибитися до витоків мови, дізнатися початкове, істинне значення кожного слова, яким несвідомо оперує людина, то існуючі уявлення та образ реальності, що репрезентуються пропагандистами та ідеологами, можуть зазнати серйозних сумнівів. Оскільки значний пласт слів в сучасних європейських мовах (в тому числі й у слов'янській групі) походять від латини, то доречним та ефективним способом з'ясування відповідності слова його істинному значенню, є звертання до етимології латинських коренів цих запозичених слів. Слід зауважити, що найменше розбіжностей між початковим та сучасним значенням латинських запозичень спостерігаються в тих випадках, коли вживання слова обмежено вузькими рамками наукового контексту (в медицині, біології, юриспруденції, фармакології). Однак, як тільки латиномовне запозичення потрапляє у масову соціальну, політичну сферу, стає знаряддям маніпуляцій та словесної гри, його семантика може варіюватися. Так, наприклад, усім відомі слова латинського походження, як «провокація», «спекуляція», «пропаганда», «волютаризм», «конформізм», «колабораціонізм» в їх сучасному загальноприйнятому звучанні значно відхилилися від своєї

етимології. Всі ці слова мають негативні емоційні конотації, хоча початково їх значення були нейтральними. Однак у певний час і певному контексті їх семантика змінилася, набула негативного смислу, щоби викликати необхідну емоційну реакцію людини і сформуванати необхідну думку.

Етимологія слова	Сучасне вживання
Провокація – від лат. <i>provocare</i> – кидати виклик, визивати, запрошувати	Підбурення до дій, що можуть викликати негативні наслідки
Спекуляція – від лат. <i>speculatio</i> – споглядання, спостерігання	Використання будь-яких обставин чи чийогось скрутного становища у власних інтересах
Пропаганда – від лат. <i>propagare</i> – розповсюджувати, розширювати	Розповсюдження інформації в суспільстві, яка часто спирається на чутки, хибні погляди або спеціально сконструйовані факти для формування певної необхідної суспільної думки
Волюнтаризм – від лат. <i>voluntas</i> – воля, намір	Свавільна поведінка людини (в основному політика) без урахування існуючих обставин та бажань інших людей
Конформізм – від лат. <i>conformis</i> – подібний, схожий	Пристосовництво, пасивне прийняття існуючого положення речей, думок
Колабораціонізм – від лат. <i>collaborare</i> – співпрацювати	Співпраця жителів окупованої країни з окупантами

### Література:

1. Большой энциклопедический словарь. – М.: «Большая Российская энциклопедия», 1998. – 1456 с.
2. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. – М.: Русский язык-Медиа, 2008. – 848 с.
3. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке. — М.: Наука, 1990. — 103 с.
4. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. — М.: Эксмо, 2008. — 944 с.

5.Липпман У. Общественное мнение / Пер. с англ. – М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.

## TEACHING ESP with CASE STUDIES

Pochuyeva V.V. (Kharkov)

Case study is a powerful student-centered teaching strategy that can impart students with critical thinking, communication, and interpersonal skills. Case studies are, by their nature, multidisciplinary, and allow the application of theoretical concepts, bridging the gap between theory and practice. Working on cases requires students to research and evaluate multiple sources of data, fostering information literacy.

Cases are narratives, situations, or statements that present unresolved or provocative issues or questions. The information included must be rich enough to make the situation credible, but not so complete as to close off discussion or exploration. Cases can be short for brief classroom discussions or long and elaborate for semester-long projects.

The following teaching scenario is designed for use in groups and classes of all kinds. The scenario is designed to educate everyone, including those who work with people in a professional capacity, such as advocates, teachers, law enforcement, health workers, and counselors.

The best way to use this scenario is to break up a larger group into smaller groups of three or four people each. Give each group a copy of the scenario and then give the groups enough time to discuss the situation and come up with a plan of action.

*Problem:* A child suspect has committed a minor theft. How would you handle the situation? How would you speak to the child?

*Trainer note:* Provide students with some key words to them thinking about the case study. These could include: communication, body language, force. The aim is to get students to think through the whole problem considering the following questions: Would you do justice yourself (i.e. slap him/her, scold him/her, etc.). Would you ignore his/her explanations? What types of rights does a child have? How would you speak to the child? Likewise, the child's dignity must be respected – the child should not be subjected to degrading and inhumane treatment.

*Answer:* HR Standards state that human rights and freedoms of all persons must be protected and promoted. Thus, the officer must ensure that the child's rights are not violated in terms of all aspects but in this case especially in regard to age and special status and needs. The child is entitled to the same rights as adults in the sense that he/she must be provided with clear explanations, listened to, and respected, and that everything is done in the best interest of the child.

In his analysis of case discussion, C. Roland Christensen argues that student involvement develops on at least three distinct levels: At the first level, students explore a problem by sorting out relevant facts, developing logical conclusions, and presenting them to fellow students and the instructor. The students discuss someone else's problem; their role is that of the commentator-observer in a traditional academic sense. On the second level, students can be assigned roles in the case, and take on perspectives that require them to argue for specific actions from a character's point of view, given their interests and knowledge. Finally, on the third level, students will take the initiative to become fully involved, so that topics are no longer treated as abstract ideas, but become central to the student's sense of self – of what they would choose to do in a specific real world situation [1].

Case discussion requires more intense effort, from both students and instructors, than many more traditional methods of instruction. While the demands on time, energy, and personal commitment are great, the rewards of the case method are also substantial. With repeated exposure to cases, students improve their skill in analyzing and dealing with ambiguous situations and incomplete information.

The power of the case study is in the active participation of the students. In learning from a case, they determine the relevant facts, analyze them, and draw conclusions about the cause of the problem and what action to take. The case study has a great teaching potential and demonstrates how real-life tasks can be used in language courses.

**Literature:**

1. Christensen, C. Roland. Teaching and the Case Method / Christensen, C. Roland. Boston: Harvard Business School, 1987. – 137 p.

## **ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ТЕСТУВАННЯ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

**Пономарьова О.І.(Харків)**

Світовий процес переходу до інформаційного суспільства та соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, вимагають суттєвого реформування у багатьох сферах діяльності держави.

Однією з важливих складових інтенсифікації навчання стає комп'ютеризація. Комп'ютерні технології на сучасному етапі розвитку суспільства викликають жвавий інтерес у молоді, стимулюють пізнавально-творчу активність здобувачів освіти, надають можливість індивідуального підходу до з тих, хто навчається. Як свідчить практика, в останні роки пильна увага стала також приділятися контролю знань студентів за допомогою комп'ютерів.

Більшість фахівців, що досліджували проблему комп'ютерного тестування у галузі іноземних мов вважають, що ці методики почали активно використовуватися лише у 60-х роках ХХ сторіччя. Аналіз наукових робіт свідчить, що всю історію цього питання можна розподілити на три періоди – структурний або біхевіористський період ( structural/behavioristic CALL), комунікативний період (communicative CALL) та інтегрований (integrative CALL).

Структурний підхід до комп'ютерного тестування бере початок у 50-ті роки ХХ сторіччя та набуває особливої популярності у 60-70 роки. Основою цього методу стала біхевіористична модель навчання, яка розглядала іноземну мову як «поведінку», якій слід навчити студентів. Метою навчання було оволодіння здобувачами освіти мовними структурами у процесі їх багаторазового повторення, вживання у реченнях та невеличких текстах, трансформації у діалогах та ситуаціях.

У 70-80 роки ХХ сторіччя фахівці у галузі викладання іноземних мов стали приділяти основну увагу не заучуванню окремих фраз або граматичних структур, а їх використанню студентами у різних життєвих ситуаціях. У цей період стали більш наявними можливості, що надає комп'ютер, зокрема для самостійної роботи у навчальних закладах. За допомогою комп'ютерів створювались завдання, що спонукали здобувачів освіти до моделювання ситуацій, створення фраз і виразів, залучення до комунікації. Саме до цього періоду можна віднести і появу ділових ігор (simulations), які стимулювали дискусії в групах і активізували процес обміну думками серед студентів групи. Комунікативна спрямованість цих тестів дозволяла визначити рівень мовної компетенції кожного студента відносно рівня інших членів групи або відносно певного критерію.

Практика показує, що в системі викладання та тестування іноземних мов ХХІ сторіччя найбільш популярним стає інтегрований підхід, який передбачає поєднання різних технологій і можливостей комп'ютера з метою розвитку всіх умінь і навичок студентів ( читання, говоріння, слухання і письма). Найбільш поширеним стає так зване комп'ютерне «формативне» оцінювання досягнень студентів, що передбачає негайний результат й використовується як на практичних заняттях, так і на іспитах. Набувають популярності також тести для самооцінки та перевірки прогресу студентів у певних аспектах.

З метою оптимізації роботи в навчальній аудиторії слід використовувати саме унікальні можливості комп'ютерів, інакше їхні переваги перед звичайними тестами стираються. До таких унікальних можливостей, на думку фахівців, належать не лише здатність зберігати, миттєво групувати та відбирати великий обсяг інформації, але і умови для складання індивідуальних завдань, внесення змін та рекомендацій, контроль за прогресом кожного із студентів.

Практичний досвід свідчить про те, що найбільш ефективним процес навчання стає у випадку вдалого поєднання викладачем традиційних та нових технологій, що створює на заняттях більш природню атмосферу, знімає

шаблонність та надають можливість розкриття індивідуальних здібностей кожного із студентів.

## **ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПИСЬМОВОГО ІНОЗЕМНОГО МОВЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВОЇ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

**Петрова О.Б., Попова Н.О. (Харків)**

Розуміючи антропоцентричний зсув у сучасних мовознавчих науках та зміну їх фундаментальної парадигми, лінгвісти дійсно все глибше аналізують мовленнєву активність у безпосередньому зв'язку мови та людини, її мислення, практичної діяльності. Проблемі формування мовної особистості приділено певну увагу в різноаспектних іноземних та вітчизняних дослідженнях, зокрема, працях Ю.М. Караулова, Й.Л. Вайсгербера, А. Вежбицької, В.І. Карасика, Ф.С. Бацевича, Г.І. Богіна, Є.П. Голобородько, Л.М. Синельникової та ін. Втім, питання розвитку такого складника мовної особистості, як культури іноземного письмового мовлення ще потребує детального розгляду та аналізу.

Дослідники визначають мовну особистість, як здатності та характеристики людини, що бере участь у комунікації, виявляти індивідуальний рівень мовної і мовленнєвої компетенції та представляти себе в суспільстві засобами мови, створюючи та сприймаючи тексти [2, 3]. Актуальною для міжкультурної комунікації є вторинна мовна особистість (Н.Гальскова, І. Халеєва, А. Соломаха), яка оволодіває іншомовною картиною світу для того, щоб зрозуміти іншу культуру та отримати здатність адекватної іншомовної комунікації, зокрема, професійної та наукової. Метою даної роботи є розгляд ролі культури письмового мовлення у формуванні вторинної мовної особистості у студентів немовних університетів під час навчання іноземної мови.

Лінгвопрагматичний підхід виявляє вплив цілей невербальної діяльності на вербальну, взаємодію мовлення адресанта та адресата. Ефективність комунікації залежить як від мовної, так і комунікативної компетенції мовця; важливою є його

спроможність адекватно добирати мовні засоби, успішно конструювати повідомлення, а в письмовому повідомленні бути здатними розгортати повідомлення згідно з усталеними нормами в іншомовній дискурсивній спільноті. У межах викладання іноземної мови професійного спрямування студентів немовних університетів та науковців постає завдання навчання письмової комунікації – написання анотації, резюме, реферату статті англійською мовою, тобто, здатності здійснювати професійне наукове спілкування англійською мовою. Цей аспект передбачає розуміння соціокультурних особливостей іншомовної картини світу. Невід’ємним компонентом навчання є основи жанрової культури іншомовної наукової комунікації, застосування досягнень риторики та стилістики, теорії комунікації та ін. Для викладачів іноземної мови немовних університетів у такому контексті найважливішим є наближення до підготовки умов для формування вторинної мовної особистості, що остаточно є надзвичайно складним завданням, яке невід’ємно пов’язано з потребою змін у науковій парадигмі лінгводидактики викладання іноземних мов (Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, А.В. Соломаха, О.В. Хоменко та ін.) [1, 4, 5].

Отже, формування вторинної мовної особистості передбачає оволодіння іноземною мовою для міжкультурної комунікації, що актуально у сучасному глобалізованому світі. Важливо в навчанні опануванню іноземною мовою спиратися на засвоєння соціокультурних норм мовців та їх інтегрування до власної рідномовної картини світу.

## **Література**

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. М.: Академия, 2008. 336 с. 2. Карасик В.И. Дискурсивная персонология / В.И. Карасик // Язык, коммуникация и социальная среда. – 2007. – Вып.5. – С.78-86. 3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 263 с. 4. Соломаха А.В. Концепт «вторинна мовна особистість» в теорії та методиці навчання іноземних мов / Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс]. – Вип.13. – К., 2013. – [http://www.psyh.kiev.ua/Збірник\\_наук.\\_праць.\\_-\\_Випуск\\_13](http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_13). 5. Хоменко А.В. Формирование вторичной языковой личности как фактор совершенствования

иноязычной подготовки в экономических вузах /Филол.науки. Вопр. теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 11, Ч. 2. – С. 187-190.

## **ФОНОСТИЛИСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РУНІЧНИХ НАПИСІВ ТА ЇХ ВНЕСОК У ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ ГЕРМАНСЬКИХ МОВ**

**Постнікова Е.І. (Одеса)**

Найдавнішим типом письма германців є рунічне письмо, яке виникло в першому столітті н.е. Існує чимало теорій та гіпотез щодо його походження. Однак, найімовірніше, воно було створене на основі одного із північноіталійських алфавітів та поступово поширилось з півдня на північ європейського континенту [3,с.10]. Метою нашого дослідження є з'ясування передумов виникнення рунічного письма, його територіального розповсюдження та функціонування, а також виявлення (при більш детальному аналізі) фонетичних стилістичних фігур у старших рунічних написах. У нашому дослідженні більше уваги приділяється формуванню, функціям та побудові старших рунічних написів, бо саме вони вважаються першим германським літературним і наддіалектним варіантом. Таким чином, мову старших рунічних написів слід розглядати в якості перехідного етапу від загальногерманської прамови, яка пізнається лише на основі реконструкції, і до давніх літературних мов різних германських народностей. На думку Е.А. Макаєва, вони є особливим типом загальногерманського койне, тобто мовою спільною для скандинавського й західногерманського ареалу [2,с.53]. В результаті нашого дослідження було проаналізовано 150 старших рунічних написів та 300 слів, що дало нам можливість прийти до наступних висновків стосовно їх синтаксичної, фонетичної та стильової побудови. Незважаючи на невелику кількість старших рунічних написів, в них чітко просліджується побудова за певною моделлю. Їх характерними рисами була наявність трафаретних формул, шаблонів, тобто зміст написів був досить стереотипним:

магічна формула, ім'я власника, майстра або назва самого предмету, наприклад: *ek erilaR runoR waritu* 'я, еріль, виписую руни'. Досліджуючи звуки в магічних, культових написах, можна встановити, що м'які звуки такі як носові, сонорні приголосні навряд чи використовуються, проте гостріший вплив на сприйняття мають короткі голосні та приголосні [r, s, t, d, b, k, g]. Це забезпечує контраст у написах такого типу за допомогою подовженої вимови, наприклад, набір магічних рун *'kkkiiiiikk'*, *'ssigaduR'*. На наш погляд, особливої виразності, образності та експресивності старшим рунічним написам надає використання германських прийомів поетичної техніки, а саме таких стилістичних фігур як асонанс та алітерація. Вони є засобами додаткового емоційного та інтонаційного впливу, за допомогою яких поглиблюється сприйняття основного змісту напису. Адже залежно від звучання того чи іншого приголосного (алітерація) створюються певні враження і особливий фон, які викликають почуття страху, тривоги, душевного болю, печалі, радості, суму, а завдяки повторенню голосних (асонанс) створюється враження просторовості, мелодійності та музичності. Незважаючи на те, що старші рунічні написи не відзначаються багатим стилістичним розмаїттям, ми в змозі стверджувати, що саме в них виявлені перші спроби германських писців впливати на читача за допомогою засобів стилістичної виразності, число яких помітно розширилось у написах молодшими рунами, тобто асонанс та алітерація пройшли в старших рунічних написах стадію свого зародження. Таким чином, рунічний період у становленні писемності пройшла чимала кількість народів, в тому числі й германці. Специфіка вживання рунічного письма знайшла своє відображення у лексиці багатьох сучасних германських мов, тому рунічні написи цікавлять багатьох вчених-філологів та лінгвістів і сьогодні як найвидатніше культурне придбання германських племен в період Великого переселення народів.

### **Література**

1. Кушнерик В. Фоносемантизм у германських і слов'янських мовах. – Чернівці: Рута, 2004. – 415 с. 2. Макаев Э. А. Язык древнейших рунических надписей

(лингвистический и историко-филологический анализ). – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 156 с. 3. Соловьёва Л. Н. Древние германцы и их языки. Введение в германскую филологию. – М.: Высшая школа, 1980. – С.7-27.

## INNOVATION ET NOUVEAUX MOTS

**Prosianyk O.P. (Kharkiv)**

Les [énergies vertes et les nouvelles technologies](#) constituent désormais une grande source d'emplois et un problème pour les linguistes qui doivent trouver le terme le plus juste qui définira la toute dernière innovation. Nous présentons quelques exemples à votre attention.

Les savants et les ingénieurs s'affairent à dénicher de nouvelles innovations afin de réduire l'utilisation de combustibles fossiles. L'«hydrolienne» – est une turbine immergée dans un cours d'eau et dont la force des courants marins permet de générer de l'énergie. La production de chaleur – c'est la géothermie ou l'aérothermie, l'aquathermie. La «biénergie» désigne un système utilisant deux types d'énergie, un chauffage au gaz et à la pompe à chaleur.

Voyons à présent quelques-uns des processus ayant contribué à l'apparition de ces nouveaux mots. La terminologie de ce secteur a tout d'abord fait l'objet de préfixes porteurs du sens à donner au nouveau terme. Le premier qu'on peut proposer est «bio-». L'origine grecque de ce mot signifie «vie», on le retrouvera donc dans des termes comme dans «bioconversion» pour indiquer une réaction chimique intervenant au moyen d'organismes vivants. On l'utilise également pour définir des techniques ou substances liées à des ressources naturelles: «biocombustible, biogaz». Les préoccupations environnementales par les pouvoirs publics en faveur d'un «monde durable» a vu l'émergence de termes désignant des qualités respectueuses de l'environnement : écohabitation, écoquartier, écocitoyen, écotourisme, écoresponsable. Le terme «écoresponsable» peut également avoir une connotation négative, indiquant dans ce cas une dégradation du milieu en question: «écotoxique, écocatastrophe» [1].

Les couleurs aussi sont une composante importante du discours environnemental. On remarque notamment une opposition entre le vert et le noir. En effet, alors que le noir semble réservé à la définition des combustibles fossiles (or noir, fiscalité noire, industrie noire), la couleur incarnant la nature par excellence est utilisée pour qualifier des techniques, actions, comportements soucieux de l'environnement. On parlera notamment de croissance verte, d'économie verte, ainsi que de verdissement d'image dans le cas de marques souhaitant s'attribuer des valeurs écologiques.

Les nouvelles technologies c'est une autre grande source de nouveaux mots. Elles occasionnent l'enrichissement de la langue. Il fallait trouver un équivalent français pour toutes les innovations qu'a connu le monde de l'informatique. C'est ainsi que la [Commission générale de terminologie et de néologie](#) a créé de nouveaux termes: «mot-dièse», «cybercaméra» et «réalité de synthèse» qui est la traduction du terme anglais «*virtual reality*» pour lequel il est déconseillé d'utiliser l'expression «réalité virtuelle». La dernière petite trouvaille de la Commission date du mois de mars de cette année et concerne l'acronyme anglais BOYD (*Bring Your Own Device*) qui désigne une utilisation, dans un cadre professionnel, d'un matériel personnel. Cette expression, qui reste cantonnée au jargon de l'entreprise, se dit de l'utilisation, dans un cadre professionnel, d'un appareil électronique personnel tel qu'un téléphone multifonction ou un ordinateur portable: la Commission a opté pour AVEC «Apporter Votre Équipement Personnel de communication» [2]. De même, pour toutes les typologies de logiciels qui ont vu le jour, la langue française utilise le suffixe «-ciel» lorsque l'anglais utilise «-ware», voici quelques exemples: *Game software* -> ludiciel, *Shareware* -> partageciel, *Donationware* -> donaciel.

Une langue n'est pas constante, elle évolue au rythme des innovations au bonheur des langagiers qui aiment sa mission de créateurs de mots et de nouvelle langue.

## **Littérature**

1. Les innovations vertes et la création de nouveaux mots. – Les accès au site internet:

<http://www.smglanguages.com/fr/energie/les-innovations-vertes-et-la-creation-de-nouveaux-mots> 2. Terminaux Pro-Perso: l'abréviation "Avec" devrait remplacer Byod.  
– Les accès au site internet: <http://pro.01net.com/editorial/589591/terminaux-pro-perso-labreviation-avec-doit-remplacer-byod/>

## **PORTFOLIO USE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

**Romantsova Y.V. (Kharkiv)**

Language learning is a very complicated process that is influenced by many factors. Besides the intelligent factor, the non-intelligent factors motivation, attitude, interests, age, methods, will and character are the direct and the most important factors to English learning. Because the behaviour of English learners is dominated by cognition, in other words, the learners have a desire in which is a drive to persist in English learning.

Professionally oriented foreign language education is well known to enhance student's professional competence and be a factor of successful development in professional sphere if there is a system of foreign language education taking into account certain society's social and economic needs for a specialist using a foreign language successfully in his/her professional activities [3].

According to O.H. Miroshnikova, «there is a need to search such universal technique of foreign language education, which will fit Bolonskyi context greatly and guarantee language and universal professional education integration, encouragement of student's activities on this basis, and the development of their professional-languages and personal-professional competencies» [4]. To have better results we must motivate students in foreign language learning.

There is a new technological technique, which used with other technologies, helps us to fulfil this task: a foreign language portfolio. The word «portfolio» is derived from French «porter» - carry and «feuille» - sheet. A portfolio is a compilation of works and revisions collected by a foreign language learner over a given period of time. It is a document in which those who are learning or have learned a language can record and

reflect on their language learning and cultural experiences. A portfolio enhances development of learner's productive activities as well as his/her personal development as a participant of an educational process. The main interest is focused on reliability, validity, process, evaluation and time. The concern applies equally to other assessment instruments. Portfolio is an assessment instrument that conforms every teacher's purpose perfectly, is entirely valid and reliable, takes little time to prepare, administer, or grade, and meets each student's learning abilities. There are some benefits of portfolio assessment seen in contrast to traditional forms of assessment. Portfolio measures student's ability over time, involves student in self-assessment, covers many facets of language learning process, assessment is carried out by teacher and student, put in instruction; student learns how to take responsibility. The language portfolio technique helps students to maintain optimum level of motivation in mastering foreign language. All the authors working with language portfolio emphasize the advancement of motivation level and success in foreign language education as a result of its implementation [5].

There are many advantages for teachers and learners.

- They enhance learners' motivation by providing something personal and tangible which they can build up and develop over the course.
- They help learners to reflect on their own learning and achievement by asking them to make choices, review, compare and organize their own work.
- They enable learners to look for new cultural experiences by opening their eyes to the possibilities available to them. Part of portfolio work involves 'show and tell' sessions where learners talk about their experiences and look at other portfolios.
- From a teacher's point of view, portfolios lead to greater learner autonomy since they involve self-assessment, learner responsibility and parent involvement.
- Learners can work in their own time on different sections of the portfolio.

Portfolio assessment methodology has generated a good deal of interest in recent years, with academics taking the lead in exploring ways to use them. The function of assessment exists to offer information about how students are learning and teachers are

teaching, in order to facilitate learning and teaching results. Traditional testing, such as standardised measurements or norm-referenced instruments, is quite product-based so that it fails to provide process-based evidence of learning and teaching.

We clearly recognize that the portfolio is a useful teaching, learning and motivating technological technique in the foreign language classroom and it can give students the opportunity to demonstrate their knowledge in a supportive way that takes into account their individual needs and empowers future specialists to live in the 21st century.

**References:**

1. Development and Implementation of Student Portfolios in Foreign Language Programs Retrieved from: <http://www.stanford.edu/CFLP/research/portfolio/portfolio4./html>
2. EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO Retrieved from: <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>
3. Ivanchenko T.U. Foreign Language as Means of Person's Adaptation in Professional Field / T.U. Ivanchenko // VII International Scientific Practical Conference «Strategic Questions of World Science – 2011». Poland. 2011. – V. 9. Pedagogical Sciences, P.20.
4. Miroshnikova O.H. Professional Language Portfolio as Means of Realization of Professional Component in a non - Native Language Education Process at non - Language Educational Establishment / O.H. Miroshnikova // Tutor of a High School in the 21st Century P. 1. V.6: Works of an International Scientific Practical Internet – Conference. Rostov - on - Don: RSUMT (PGYIIC), 2008. – P. 326-331.
5. Onal E.O. Language Portfolio as Means of Motivation in Foreign Language Learning by Non-language Specialities Students / E.O. Onal Retrieved from: <http://www.t21.rgups.ru/doc2010/4/18.doc>

# ПРО ДЕЯКІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Саєнко Н.В. (Харків)

Зміст підготовки майбутніх фахівців має бути представлений ціннісно-змістовними, емоційно насиченими, професійно-спрямованими елементами, включеними у контекст життєвих, професійно-спрямованих комунікативних проблем студента через моделювання особистісно орієнтованих, комунікативних ситуацій.

Найбагатшим джерелом ідей для обговорення й діяльності студентів у процесі формування професійної комунікативної компетенції є їхній особистий досвід у сфері їх спеціалізації. Якщо у студентів є тільки теоретичний досвід, то така діяльність значно збіднюється. Тому одним із методів організації плідної комунікації в аудиторії є *метод моделювання ситуацій професійного спілкування*. Моделювання – це діяльність, заснована на вирішенні будь-якої проблеми в чітко позначених, нібито реальних, умовах. У вітчизняній методичній літературі моделювання частіше називають діловими іграми, які історично склалися як господарські, управлінські, імітаційні. Вони є таким типом навчання, при якому засвоєння знань, формування умінь і навичок наче накладаються на канву професійної діяльності, представленої в навчанні в деякій модельній формі [1, с. 68].

Моделювання має ряд спільних рис і принципові відмінності з методом рольових ігор. Обидва методи є інтерактивними, проте під час рольової гри студент як би бере на себе чужу роль, а при моделюванні він діє від свого імені. Для вирішення заданої ситуації студенти використовують свій особистий людський і мовний досвід. Крім того, рольові ігри часто організовуються, щоб відпрацювати якісь мовні явища в жорстко

контрольованому контексті, вони зазвичай короткі за часом і прості в організації. Моделювання, навпаки, передбачає більш тривалу взаємодію в природній ситуації, при цьому вибір студентами мовних засобів не контролюється.

У навчанні мови професійного спрямування, як і багатьох інших предметів, також широко використовується *доповідь-презентація*, яка як окрема форма ділового спілкування посідає особливе місце у професійній діяльності інженерів-управлінців. Під час підготовки доповідей і виступу з ними студентів треба навчати правильно структурувати інформацію, виділяти такі компоненти: вітання аудиторії, назва доповіді, загальна характеристика суті доповіді; причини, які викликали необхідність проведення дослідження; метод дослідження; загальні і специфічні результати дослідження, при цьому їх виклад має носити суб'єктивний характер; аналіз; обговорення; висновок, зроблений за наслідками аналізу; рекомендації, адресовані тим, хто ухвалює рішення; додатки.

У багатьох ВНЗ вже накопичено певний досвід читання спеціальних дисциплін англійською мовою. У методиці навчання іноземних мов цей метод набув назви *content and language integrated learning (CLIL)* (інтегроване навчання змісту і мови) [2], тобто, коли викладачі спеціальних дисциплін читають свої курси іноземною мовою. Метод CLIL дозволяє залучити студентів до професійного середовища у найбільш повній мірі, це кращий спосіб оволодіння спеціальною термінологією і розвитку навичок професійно-орієнтованого спілкування. У результаті такої спільної діяльності викладачі іноземних мов і спеціальних дисциплін створюють сумісні двомовні навчальні посібники, термінологічні словники, візуальні засоби, що є ефективним засобом занурення студентів у мовне середовище.

### **Література:**

1.Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам : монография / Г. А. Китайгородская. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 176 с. 2.Sobol Yu. Implementation of Content and Language Integrated Learning in Technical University Classrooms / Yu. Sobol // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Англійська мова професійного спрямування : нові обрії» (Донецьк, 6–7 лютого 2004 р.). – Донецьк : ДонДУЕТ, 2004. – Р. 147–152.

# ЗІСТАВНА ЛЕКСИКОЛОГІЯ ТА ПРОБЛЕМИ ЮРИДИЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Сергєєва Г.А. (Харків)

У сучасній мовознавчій науці велика увага приділяється зіставному вивченню мов, виявленню спільних рис та специфічних національних особливостей різних мовних картин світу. Незважаючи на те, що основи зіставної лінгвістики були закладені наприкінці XVIII – початку XIX ст., одночасно з відкриттям В. фон Гумбольдтом порівняльно-історичного методу, у працях якого подано цілісне уявлення про мову та мовні картини світу, в лінгвістиці залишається багато актуальних теоретичних і практичних проблем, які можна вирішувати за допомогою здійснення зіставних досліджень різних мов.

Зокрема, на думку вчених [2, с. 9], розробка теоретичних і практичних проблем зіставної лексикології, а також, вважаємо, і термінології, як частини лексичної системи мови, є передумовою для побудови лексико-семантичної типології, над чим лінгвісти лише починають працювати. Очевидним є не лише значення таких досліджень для практичних потреб навчання іноземним мовам професійного спрямування, зокрема термінології іноземної мови, але й для вирішення багатьох проблем перекладної термінографії та тісно пов'язаних із нею проблем теорії та практики галузевого перекладу, які особливо гостро стоять в Україні саме у сфері юриспруденції.

Переклад з однієї мови на іншу є найважливішим прикладним аспектом науково-теоретичних досліджень у сфері зіставної лексикології. Дослідники вважають, що вирішенню проблеми можливості перекладу лексичної одиниці однієї мови на іншу мову сприяє порівняння лексичних систем цих мов за допомогою універсальних за своєю природою сем як елементів когнітивної свідомості [2, с. 306]. Л.С. Бархударов у своїх працях, зокрема зазначав, що передумовою можливості перекладу є те, що “будь-яка людська мова (на відміну, мабуть, від усіх або майже усіх інших знакових систем) побудована таким чином,

що за її допомоги можна описувати не лише вже відомі, але й абсолютно нові ситуації, які раніше ніколи не зустрічалися, до того ж необмежену кількість таких нових, до того невідомих ситуацій”.

Одним зі складних і водночас, як свідчить аналіз відповідної наукової літератури, найменш дослідженим питанням галузевого перекладу як на теоретичному, так і на практичному рівнях, є юридичний переклад взагалі і переклад юридичної термінології зокрема. Активне співробітництво України з європейським та міжнародним співтовариством у сфері економічних, політичних та правових відносин, загальні тенденції глобалізації сучасного правового простору, активізація зовнішньої економічної діяльності суб'єктів господарювання зумовлюють посилення інтересу до дослідження проблем англійської юридичної термінології та юридичного перекладу, оскільки саме англійська мова є мовою міжнародного спілкування в усіх вищезазначених сферах та робочою мовою багатьох вітчизняних юридичних фірм та багатонаціональних корпорацій.

Слід зазначити, що переклад тексту певної галузі потребує врахування лексичних та структурних особливостей побудови термінологічних конструкцій, характерних для мови перекладу, без чого адекватне розуміння тексту перекладу є досить проблематичним. Юридичний переклад вимагає точності, повноти та адекватності відтворення не лише форми, а й суті (значення) юридичного тексту, тобто не лише “букви”, але й “духу” юридичного документу. Останнє передбачає так би мовити перенесення тексту з однієї правової системи в іншу, передавання сутності поняття, позначеного терміном вихідної мови, а не механічний переклад його окремих складників. Крім значення, слід також враховувати функціональну відповідність термінів в обох мовах. Так, український термін “*грамота*” (*документ*) у сфері фіксації має англійські термінологічні відповідники “*charter*” та “*brevet*”, а у сфері функціонування, тобто у відповідному контексті, передається різними англійськими еквівалентами, зокрема у термінах “*ратифікаційна грамота*” та “*відкличні грамоти*” він перекладається відповідно

як “*instrument (of ratification)*” та “*letters (of recall)*”; терміну “*обґрунтований*” у терміносполученні “*обґрунтована презумпція*” відповідає слово “*great (presumption)*”, яке не має окремого термінологічного значення, у той час як в термінології функціонують термінологічні відповідники “*founded, good, justified, sufficient, reasonable, relevant, sounded, warranted*”; термін “*letter*” може мати такі перекладні відповідники: “*посвідчення*” в терміносполученні “*letter of identification*” (*посвідчення особи*), “*свідоцтво*” у терміносполученні “*letter of denization*” (*свідоцтво про натуралізацію*), “*письмовий*” у терміносполученнях “*letter of procuration*” (*письмова довіреність*) та “*letter of inquiry*” (*письмовий запит*); українським відповідником деяких сполук з цим терміном є однослівний термін, наприклад “*letter of credit*” – *акредитив*. У всіх наведених прикладах українські терміни не є словниковими відповідниками англійських слів, але разом з тим вони адекватно передають смисл англійського юридичного терміна.

Таким чином, адекватність юридичного перекладу досягається головню за рахунок знання та дотримання норм юридичної підмови мови перекладу та вихідної мови. Кожна мова має, зокрема, усталені традиції лексичної сполучуваності, незнання яких приводить до виникнення лексичної інтерференції [2, с. 265]. Наприклад, українське “*давати клятву*” передається англійським “*to take an oath*”, де різне формальне вираження одного поняття, очевидно, пояснюється різною вмотивованістю внутрішньої форми, яка пов’язує змістовну та формальну сторони словесного знака. Отже, важливість зіставного дослідження терміносистем різних мов з метою виявлення їх національно-специфічних особливостей є незаперечною.

Точність та адекватність перекладу термінологічних одиниць у правничій галузі є особливо важливою, оскільки навіть незначне викривлення змісту поняття у цій сфері може мати негативні наслідки. Відповідність плану вираження і плану змісту терміна є важливою для правильного розуміння юридичного тексту, який може функціонувати у таких формах, як закон, міжнародний договір, дипломатичні документи, цивільно-правові угоди, судові

документи та ін., однакове розуміння змісту яких усіма сторонами, зрозуміло, є занадто важливим і перекладацька помилка може призвести до непередбачуваних наслідків. Слід враховувати, що перекладач юридичного тексту несе відповідальність, у тому числі й правову, за правильність, повноту та адекватність перекладу.

Зрозуміло, що концептуальні, а отже і мовні картини світу юридичної науки та практики різних країн мають певні відмінності, іноді досить суттєві, оскільки їх формування відбувається під впливом багатьох різних екстралінгвальних та інтралінгвальних чинників, зумовлюється особливостями існуючої правової системи. Саме розбіжності в картині світу англійської і української мов (тобто, розбіжності у членуванні дійсності за допомогою номінативних елементів), парадигматичні особливості (полісемія і синонімія), характерні, за нашими спостереженнями, в першу чергу для англійської термінології, відсутність у мові перекладу термінологічних відповідників, особливості термінотворення в англійській та українській мовах, як вважають науковці, є головними причинами існування лексичних труднощів перекладу [1, с. 274]. Це і обумовлює мовну специфіку і є причиною суттєвих розбіжностей на рівні терміносистем різних мов, зокрема англійської та української, де поряд зі спільними для відповідних правових систем поняттями і термінами існують відмінності та концептуальні неузгодженості, незбіг семантичної структури та обсягу значення термінів, парадигматична асиметричність та ін., що може бути причиною виникнення термінологічних труднощів перекладу. Отже, досить часто проблеми, що виникають у перекладачів спеціальних текстів юридичної спрямованості, пояснюються відсутністю в мові перекладу термінологічних конструкцій, які би могли достатньо точно описати терміни вихідної мови.

Тому, на наш погляд, дослідження юридичної термінології англійської та української мов у різних аспектах, виявлення відмінностей в системі понять юридичної галузі, що функціонують у відповідних мовних картинах світу у формі термінів, є актуальним і потребує уваги науковців. Дослідники навіть пропонують

розглядати юридичний термін як лінгво-правовий феномен, який потребує комплексного термінознавчого дослідження [3, с. 16]. Проте, незважаючи на бурхливий розвиток перекладного термінознавства та термінографії, комплексний опис цього прошарку спеціальної лексики на матеріалі англійської та української мов ще не здійснювався. Подібні контрастивні дослідження дадуть змогу встановити структурні та семантичні особливості, закономірності творення термінів у цих мовах та зрештою виявити можливі алгоритми для перекладу юридичних термінів, які не зафіксовані в лексикографічних джерелах, або взагалі не мають прямих відповідників у мові перекладу.

Метою даної статті є постановка деяких теоретико-практичних питань, пов'язаних з цією науковою проблемою, зокрема з проблемою перекладу безеквівалентних юридичних терміноодиниць, до яких, слідом за дослідниками [2, с. 148], відносимо терміни, які позначають поняття та реалії правової дійсності, відсутні у концептуальній, а отже і в мовній картині світу мови перекладу. Наприклад, англомовним перекладним еквівалентом терміна “народний засідатель” є сполучення слів “people’s” та “assessor”, хоча таке терміносполучення в англійській правничій термінології відсутнє, оскільки немає відповідного правового інституту. Наведений приклад ілюструє застосування прийому приблизної родо-видової заміни частини безеквівалентного терміна (*засідатель*) “схожою” реалією “assessor” – 1) *податковий чиновник*; 2) *експерт-консультант суду*, 3) *засідатель, асесор*. Іншими найпоширенішими способами перекладу термінів-неологізмів, за даними досліджень [1, с. 279 – 298], є також транскодування, яке часто супроводжується поясненнями, описовий переклад та ін.

Згадані вище способи можна проілюструвати прикладами правових термінів, зафіксованих у галузевих перекладних словниках: *felony* – *фелонія* (*категорія тяжких злочинів, які за ступенем суспільної небезпеки знаходяться між державною зрадою та “місдемінором”*), *імплементація*, *інавгурація*, *офшор*, *роялті* та інші терміни, які були запозичені українською правничою

термінологією з англійської мови шляхом транскодування; прикладом застосування описового способу перекладу є наступні терміни: *summary offence* – злочин, який переслідується в порядку сумарного провадження (за спрощеною процедурою), *plea bargain* – угода про визнання вини, *incorporation* – надання прав юридичної особи (статусу корпорації).

Отже, у мовознавстві майже відсутні прикладні дослідження, присвячені питанням перекладу правничої термінології з української мови на англійську, хоча, на наш погляд, в цій сфері є багато невирішених проблем, однією з яких є переклад складних та багаточленних термінів. Ці питання, вважаємо, потребують комплексного системного аналізу правничих терміносистем англійської та української мов, узагальнення та опису їх структурно-семантичних та функціонально-синтаксичних особливостей, на основі чого можна було би визначити та науково обґрунтувати прийоми та способи пошуку адекватних перекладних еквівалентів та встановити загальний алгоритм перекладу термінологічних конструкцій.

## **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. – 576 с. 2. Манакин В.Н. Сопоставительная лексикология / В.Н. Манакин. – К. : Знання, 2004. – 326 с. 3. Шаблій О.А. Міжмовна термінологічна омонімія як проблема термінографії і перекладу (на матеріалі німецької та української терміносистем): автореф. дис. канд. філол. наук : 10.02.16 / Шаблій Олена Анатоліївна. – К., 2002. – 16 с.

## **COMMUNICATION SKILLS THAT EVERYONE NEEDS Sergeyeva G.B. (Kharkiv)**

In our modern life people need to get ahead with the ability to communicate in English as far as the English language is the most common one. If one cannot communicate effectively they cannot compete in the modern world. These skills have always been valued in practice and at work. So, our students need getting the sound foundation for face-to-face communication to express their thoughts and opinions clearly, to give instructions or motivate others. No one could be a good communicator, good problem-solver, good collaborator, or good information seeker without good communication skills.

The first thing our students need to know and need to be taught to is how to introduce themselves, how to make meaningful eye contact, how to start and keep the conversation going and many other components which are necessary for human interaction. The teacher needs to model the manner of delivery the pattern of giving a successful interview, managing relationships or interacting with different kinds of people. Students must see what effective communication looks like and understand the details of how it is done for further practice to hone their skills.

Teaching communication skills follows a special framework that implies moving step-by-step talking about simple things they know, to those ones that demand thought and introspection. A series of classes should follow a logical pattern that leads to good speaking in all of its forms. The teacher must present the language and drill it in situations that are relevant to the needs of the student. The powerful tool for the teacher is to create verbal situations that are relevant to life and then force the students to think about the meaning and consequences of what they would say in such situations.

The teacher's role also includes calling the students' attention to their mistakes. Students should be trained to listen to themselves, to be able to correct themselves and then to evaluate and criticize their own speech.

Students often find themselves in situations when they want to express their ideas in a second language, but they fail to do it for the lack of the initiative to try. They are afraid to deviate from the speech or language patterns though they have sufficient vocabulary to do so. The teacher might encourage such students and then force them to struggle with the problem on their own so that they benefit from the teacher's evaluation of their efforts. The students will face such situations repeatedly in future, so they must be taught how to make intelligent guesses about how to express themselves.

Another important point in developing the communication skills is the introduction of a new vocabulary and grammar material. As the teacher knows what certain things have to be taught then he/she introduces relevant vocabulary and grammar items as they are needed, in context, and defers 'mastery' until the appropriate time. The students often want to use the words or grammar patterns that have not yet appeared in the textbook lessons. The teacher needs to make these items available to the students long before the former are formally introduced. He/she may write the items on the blackboard and the students can find them when they need to use them. They do not have to remember them as the items are given only as a convenience for the moment. The teacher returns to these items whenever it seems appropriate. The teacher must not demand the students to produce them from memory.

The communication practice is closely connected with the course book or textbook which provide the students with learning materials and can be used by them as reference books. The role of pronunciation drills is also of great importance in developing the communication skills. The teacher would rather practice several different pronunciation skills for short periods of time rather than practice a single skill for an extended period. If a teacher does not plan a modest amount of new vocabulary, grammar and pronunciation drills for each lesson then the process of teaching will suffer because of the insensitivity to the psychology of the students.

### **References:**

1. Palmer, A. 2012. *Communication Practice vs. Pattern Practice*. English Teaching Forum. – No.4. – pp.25 – 31.

2. Wilczynski, E. 2009. *Teaching Basic Communication Skills*. <http://www.seenmagazine.us/articles/article-detail/articleid/209/teaching-basic-communication-skills.aspx>

## АНТРОПОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Сімонок В.П. (Харків)

Характеристика людини, або антропологічний аспект набуває особливої цінності у зв'язку із вивченням картини світу, бо увиразнює специфіку людини та її буття, взаємовідношення людини і навколишнього світу, умови існування у цьому світі. Ці ознаки відбиваються у системі назв, які відбивають усю різноманітність взаємодії людини із довкіллям. При цьому основний континуум назв осіб належить до суто лексичного складу, значна частина якого складається із запозичень. Запозичена лексика, як правило, пов'язана з певною частиною української мовної картини світу (МКС), а саме з назвами явищ різних видів суспільної і трудової діяльності людини.

Антропологічний принцип у мові дає змогу краще і глибше вивчити людину, використовуючи запозичені слова.

Розглянемо системні зв'язки англійських, французьких та німецьких назв осіб у лексичній системі і українській мовній картині світу. Розряд слів, які характеризуються категоріальною семантичною ознакою "особа", запозичених із романських та германських мов, становлять розгалужену мікросистему.

Якщо частина мовного континууму пов'язана із всесвітом, то вона включає великий стабільний шар лексики, який у межах кожного його фрагмента можна обчислити, але словниковий склад, пов'язаний із суспільною природою людини є багатоманітним і незамкненим. Він включає все нові й нові слова та цілі лексико-семантичні групи у зв'язку з появою нових фактів.

Запозичення фрагменту МКС “Людина як суспільна істота” являють собою найбільшу, якщо не основну, частину корпусу іншомовних слів. Це зумовлюється тим, що, по-перше, згадана сфера є найбільш мобільною, змінною на відміну від природного довкілля й фізичних якостей людини, що існують віддавна; по-друге, саме в соціально-трудої сфері відбувається активне співробітництво народів, а отже і взаємодія МКС і ККС.

Зазначена група включає назви суспільно-економічних формацій; чинів і титулів: англ.: *барон–баронеса, баронет, герольд, ерл, есквайр, лорд–канцлер, лорд–леді, лорд–протектор, мілорд–міледі, пер, сквайр*; франц.: *віконт–віконтеса, дофін–дофіна, дюк–дюшес, кавалер, шевальє*; нім.: *герцог–герцогиня, герольд, граф–графиня, кронпринц, курфюрст, ландграф, принц–консорт, принц–принцеса*, ісп.: *інфант–інфанта*; італ.: *сеньйор–сеньйора*; назви представників політичних партій, рухів: англ.: *брайкери, віги, гоа–трансери, квакери, лейбористи, радикал, торі*; франц.: *вандеїсти, версальці, жирондисти, макі, монтаньяри, санкюлоти, франтирери, фрондери, яacobінци*; нім.: *націонал–соціалісти (нацисти)*, італ. *карбонарії, фашисти*, ісп. *камарилья*; назви прибічників релігійно–філософських течій та напрямків: англ.: *дарвіністи, деїсти, декаденти, друїди* тощо; франц.: *бланкісти, вольтер’янци, кальвіністи, масони* і т. ін.; нім.: *махісти, ніцшеанці, спіритуалісти*. Цій групі відповідають назви осіб за місцем у системі управління: англ.: *губернатор, лорд–мер, комонер, конгресмен, олдермен, парламентар, сенатор*; франц.: *мер, міністр, президент, префект*; нім.: *бургмістр, бургграф, канцлер, статс–секретар* та ін.

Назви осіб, що увійшли в українську мову з романських та германських мов, являють собою складну систему, в якій можна виділити кілька підгруп за сферами і видами діяльності. Взаємодіючи з відповідними українськими назвами, вони залишаються здебільшого на периферії як концептуальної, так і мовної картини світу.

## Література

1. Караулов Ю. Н. Общая и русская идеография / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1976.–354 с.
2. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка / Г. В. Колшанский – М.: Наука, 1984. – 310 с.

## КРЕАТИВНІСТЬ ПРИ ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

Стребуль Л.О. (Дніпропетровськ)

Пошук інтенсивних методів оволодіння іноземною мовою постійно і закономірно ставить перед викладачем питання «як»?

- Як удосконалити існуючі та створити нові методи навчання, що будуть відповідати сучасним вимогам вищої освіти?
- Як вибрати оптимальні заходи і прийоми викладання навчального матеріалу, щоб результат був максимально позитивним у кожній конкретній групі?

Іншими словами, викладач створює та впроваджує такі методи навчання, що дають можливість сформуванню професійну комунікативну компетенцію студентів, їх адаптацію до нового соціально-культурологічного середовища.

З нашого досвіду, цій меті більш всього відповідає педагогіка співпраці, креативу (від лат. *creo* – творити, створювати) [1, 462].

Головним в реалізації цих питань є, на наш погляд, постійна актуалізація зацікавленості до вивчення мов шляхом створення такого мікроклімату, який підтримував би мотиваційну спрямованість, та, піддаючи творчої енергії й знижуючи психологічне напруження.

Безумовно, педагогіка творчого спілкування завжди притаманна навчанню, оскільки базується саме на взаємній зацікавленості й повазі, а не на примітивній дидактиці розпоряджень і контролю за виконанням.

Педагогіка креативу в першу чергу передбачає обов'язкову зміну взаємовідношень «викладач-студент» в співпрацю, що дає додатковий імпульс інтелектуальній діяльності.

Інтенсивне введення занять-бесід, занять-диспутів, рольових ігор, проблемних завдань, проектів, відео-, аудіо матеріалів, заочних екскурсій тощо сприяють розвитку мовленнєвої компетенції.

Визнаючи навчальний процес як активну розумову діяльність, спрямовану на засвоєння конкретного програмного матеріалу, виділяємо головні його компоненти: постановку завдань, навчальних дій, контроль і оцінку, самоконтроль і самооцінку, тобто створюємо чітку структуру викладання програмного матеріалу поступово, крок за кроком, складаючи, таким чином алгоритмічний ряд конкретних завдань навчання.

Необхідність створення алгоритму як поетапної послідовної сукупності прийомів і засобів викладання програмного матеріалу продиктована також творчим пошуком оптимальних форм розкриття тієї чи іншої теми. Як приклад можна навести алгоритм заняття на початковому етапі навчання іноземців: а) початок уроку (пояснення дати); б) тема занять (запис на дошці, в зошитах з перекладом); в) введення завдань розкриття теми (завдання 1, 2, 3,..); г) підсумково-контрольні завдання; д) підведення результатів, оцінки; е) домашнє завдання тощо.

При такому попередньому включенні в конкретну тему використовуються мовленнєві моделі-еталони (зразки), синтаксична конструкція яких зберігається при подачі кожної нової теми.

Кількість конкретних завдань розкриття певної теми – число непостійне, тому що результативність засвоєння залежить від багатьох факторів, як суб'єктивних, так і об'єктивних.

Креативність дозволяє мінімізувати кількість синтаксичних структур та мовленнєвих зразків – моделей, що сприяє позитивній мотивації при формуванні комунікативної компетенції студентів – іноземців.

## Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, Ірпінь. – Перун, 2005.
2. Колшанський Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Колшанський Г.В. // Иностранный язык в школе. – 1985. – №1 – С.16 –23.

# **ДИСТАНЦІЙНИЙ МЕТОД ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

**Торгашова А. В.(Харків)**

Перетнувши рубіж ХХІ століття, вітчизняна освіта зіткнулася із необхідністю вдатися до кардинальних реформ в освіті, пов'язаних із глобальною інформатизацією та розвитком інформаційно-комунікаційних технологій. З огляду на необхідність зробити освіту доступною широкому загалу, зорієнтувати її на швидкі темпи інформатизації суспільства, всеохоплюючу доступність та індивідуалізацію, велика ставка робиться на модернізацію дистанційної освіти. Цей метод навчання базується на використанні Інтернету і в інтерактивному режимі допомагає студентам здобувати знання на відстані.

Втім, велика увага приділяється не лише дистанційному методу, орієнтованому на доступність незалежно від місцезнаходження учасників освітнього процесу і на діалогічну комунікацію. Надзвичайно важливим стає спілкування, обмін досвідом та міжкультурна взаємодія, що лежить в основі розвитку міжнародних відносин. Багатомовність стає не просто важливою, а необхідною. Відповідно, до студентів вищих навчальних закладів України висуваються нові вимоги. Виникає потреба як у фахівцях, що вільно володіють іноземними мовами, так в оптимізації процесу вивчення іноземних мов.

Даний метод навчання є актуальним, оскільки використовує широкі можливості мережі Інтернет та не вимагає від студентів прив'язки до місця навчання. Це робить навчання мобільним, сучасним та гнучким відповідно до потреб кожного студента. Принципова відміна вивчення іноземних мов за дистанційним методом полягає в зміні ролі учасників навчального процесу. Викладач перетворюється на тьютора, що керує процесом навчання і відкритий до інновацій та суттєвих змін в освіті загалом. Від нього вимагається вміння швидко адаптуватися та удосконалювати навчання відповідно до сучасних тенденцій всесвітнього освітнього простору. В той же час, студентові надається більше

можливостей для самоорганізації, розвивається вміння послуговуватися можливостями комп'ютерних та інформаційно-комунікаційних технологій. Окрім цього, зберігається як контроль педагога над якістю та результатами процесу навчання, так і виховується критичність самого студента відповідно до здобутих і засвоєних знань. Із розвитком навичок самоосвіти навчання іноземних мов за дистанційним методом стає максимально індивідуалізованим, комфортним для студентів з різними темпами засвоєння інформації та різними можливостями. Також, мінімізуючи час, витрачений на пошуки необхідних матеріалів, більше уваги приділяється аналізу помилок та реалізації комунікації між студентом та викладачем. Діалогічна взаємодія, що відбувається як у письмовій формі (у вигляді електронного листування), так і в усній (у вигляді он-лайн конференцій, вебінарів, за допомогою комп'ютерної програми Skype або ж із використанням соціальних мереж) стає дедалі активнішою.

Очевидно, що незважаючи на значну кількість переваг, дистанційний метод вивчення іноземних мов вимагає створення загальної бази інформаційних матеріалів у вигляді електронних бібліотек, електронних посібників та словників, віртуальних баз даних, віртуальних класів тощо. В свою чергу викладачі мають розробити плани занять, дібрати основний матеріал для вивчення, аудіо-матеріали та відеоматеріали, розробити тести та контрольні завдання, що мають відповідати високому рівню якості та не поступатися навчально-методичній базі навчання за денною (очною) формою. Важливим є і те, що розробка навчально-методичної бази має враховувати особливість дистанційного методу навчання та якомога повніше використовувати його потенціальну користь. Так, можливими є створення семінарів із носіями іноземної мови, завдяки яким студенти отримують змогу вдосконалювати словниковий запас і навички мовлення, та конференцій обміну досвідом із іншомовними студентами. Зберігаючи індивідуалізовану орієнтацію на кожного окремого студента, дистанційний метод навчання залучає до створення загального інформаційного простору, що в майбутньому може включати в себе обмін досвідом між провідними ВНЗ світу.

## ІНТЕРНЕТ ЯК ІНСТРУМЕНТ МОТИВАЦІЇ

Фоміна С.Ф., Шамрай О.В. (Харків)

Кожна технологічна інновація – з 60-х років це були послідовно магнітофон, слайд-проектор, лінгафонний кабінет, відео, комп'ютер, а тепер Інтернет – занурює наш маленький світ вивчення іноземних мов до свого роду свари між прихильниками класичних і сучасних методів навчання. Перші відмовляються працювати з цим новим ЗМІ, засуджуючи гонитву за модою, а також лінуючись докласти зусиль, щоб вивчити його, а інші поспішають стрімголов і стають на деякий час «експертами» з нових медіа, часто забуваючи про педагогіку та студентів, зосередившись на суто технічному характері. Балансуючи між цими двома крайнощами, більшість із нас схиляється до позиції « подивимося, що можна зробити »...

Що стосується Інтернету, то питання про те, чи повинні ми використовувати його при навчанні іноземним мовам, більше не виникає. Ті, кого ми вчимо, як правило, використовують цей носій інформації, починаючи з підліткового віку, і добре його знають. Інтернет присутній в житті наших студентів, і було б нереально думати, що ми можемо обійтися без нього.

Інтернет – це величезний "майданчик", невичерпне і постійно оновлюване джерело безкоштовних автентичних документів. Проблема в тому, що комп'ютери та Інтернет чарують і відштовхують, що заважає нам часто залишатися розумним перед машиною. Інтернет, в кінцевому підсумку, – це лише запас автентичних документів (письмових, відео, аудіо). Ми вміємо працювати з автентичними документами, які з'явилися в нашому світі наприкінці 70-х. Нам залишається насолоджуватися тим, що вони нам дають. Використання Інтернету – це навчальна діяльність, яка інтегрує інформаційні технології та комунікації.

Крім того, інтернет не вирішить жодних проблем «сам по собі», як « магія»: учні матимуть ті ж фонетичні труднощі, проблеми з розуміння усного чи писемного мовлення, але використання інтернету має кілька переваг, які

допоможуть як викладачам, так і студентам подолати свої проблеми. Безперечно інтернет є джерелом мотивації, але не слід вважати, що процес захоплення ним, як свого часу захоплення, наприклад, лінгафонними кабінетами або відео, триватиме довго. Давайте скористуємося цим зараз!

- Націкавіша робота може бути здійснена, якщо у нас є інтернет-лабораторія: студенти, як у старому доброму лінгафонному кабінеті, сидять перед своїм комп'ютером, з навушниками, з максимальною концентрацією і без чужих поглядів.

- Інтернет пропонує в основному текст, але також є сайти, радіо, пісні, кіно, які можуть дозволити нам працювати над усним розумінням, не кажучи вже про спеціальні дидактичні сайти, призначені для вивчення іноземних мов .

- Велика кількість каналів пропонують у той же час аудіо- та відеоматеріали з надійною і точною транскрипцією або той же самий матеріал у супроводі письмової інформації з цього ж питання. Це дозволяє відпрацювати усне розуміння поступово, щоб досягти мети, до якої прагне кожен викладач: автономне усне розуміння, швидке та надійне. Така мета не може бути досягнута протягом тижня, а лише за умови тривалого і іноді болючого процесу... .

Інформаційно-комунікаційні технології дозволяють викладачеві відновити, переосмислити свій курс, відкрити для себе нові інструменти, оновити та збагатити зміст, випробувати нові треки, порівняти їх із досвідом інших викладачів (є дуже багато Інтернет-сайтів для викладачів із форумами для обміну думками, обговорення і відображення досягнень класів). Викладач може або використовувати готові інструменти (програмне забезпечення або завдання ), або розвивати свій власний контент. Але у такому випадку, викладач має бути впевненим, що кожна запропонована веб-сторінка або кожний мультимедійний ресурс відповідають цілям та задачам навчального процесу та підвищення мотивації.

На закінчення: Інтернет – не магія, але він дає викладачам іноземних мов безліч різноманітних засобів, інструментів та документів для мотивації студентів.

Чому б не скористатися цією нагодою?

## **FORMATION OF STUDENTS' LANGUAGE SKILLS**

**Fomina S.B. (Kharkiv)**

Due to different approaches and methods to choose from the university teacher is able to discover what can really help in effective teaching. Art-Craft conceptions of effective teaching encourage teachers to determine what “works”. These concepts, according to Richards, place great emphases upon the skills and personality of the individual teacher [1, p. 45]. It's important to avoid prescribing particular approaches or methods, but instead promote processes of self-discovery that enable teachers to develop their own definitions of effective teaching. They can discover their own strengths and weaknesses through professional development activities and reflection.

All students have their special intelligences which are different among others and influence how they catch up the lessons. These differences also encourage the teachers to be innovative thinking, critically identify the students' characteristic of each learning situation, be creative and bring the interactive and practical teaching. There exist different ways to make the process of teaching and learning more interesting. The most important is to make the most and the best of study time. The learners are to be engaged in work every minute of the class.

Teaching is often based on the Total Physical Response (TPR) which works on the theory that memory is enhanced through association with physical movement. Originally developed by James Asher, an American professor of psychology, in 1960s it is also closely associated on the theories of the mother tongue language acquisition. A typical TPR activity might contain instructions such as "Put down the word", "Copy", "Find the equivalent" and "Don't cheat". The students are required to carry out the instructions by physically performing the activities. Given a supportive classroom

environment, there is little doubt that such activities can be motivating, and it is also likely that with even a fairly limited amount of repetition basic instructions such as these could be assimilated by the learners, even if they were unable to reproduce them accurately themselves [3, p. 515].

Motivation in education can do the following:

- direct behavior towards particular goals;
- lead to increased effort and energy;
- increase initiation of, and persistence in, activities;
- enhance cognitive processing;
- determine what consequences are reinforcing;
- lead to improved performance [4, p. 24].

At the same time, a course designed around TPR principles would not be expected to follow a TPR syllabus exclusively, and Asher himself suggested that TPR should be used in association with other methods and techniques [2, p. 4].

At different stages of the lesson, the teacher's aims may vary from providing a good model making its meaning clear, when presenting material to controlled communicative practice, that is giving the students a chance to use the language.

So, we can see that short TPR activities, used judiciously and integrated with other activities can be highly motivating and linguistically purposeful.

The essence of the Art-Craft conceptions and Total Physical Response principles reveals their significant role in the language teaching process. Their positive characteristics may be used in combination with other teaching methods in reaching better results.

### **Literature**

1. Richards J.C. Approaches and methods in language teaching / J.C. Richards, T.S. Rodgers. – Cambridge, 2001.–171p.
2. Harshbarger Lisa. “Robust reasoning” and effective reflection / Lisa Harshbarger // English. – 2006. – № 2. – P. 4 – 5.
3. Warschauer M. The Changing Global Economy and the Future of English Teaching / Warschauer M. // TESOL Quarterly. – 2000. № 34 – P. 511–535.

4. Williams R.L., Stockdale S.L. [Classroom Motivation Strategies for Prospective Teachers](#) / R.L. Williams, S.L. Stockdale // The Teacher Educator. – 2004. –240 p.

## **ВИКОРИСТАННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ВИКЛАДАННІ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ЮРИСТАМ**

**Н. В. Харитонова (Харків)**

Особливість викладання латинської мови майбутнім юристам полягає у тому, що студенти немовних напрямів підготовки, з одного боку, мають жорстко обмежену кількість академічних годин (курс практично винесений на самостійне опанування), з іншого – стоять перед засвоєнням потужної граматичної бази, що у сукупності не дає часової можливості застосування творчих, неординарних форм проведення занять, надає дуже мало варіативності, адже метою вивчення дисципліни є цілісне засвоєння матеріалу, передбаченого програмою. Таким чином, робота зі студентами на практичних заняттях вимагає певної інтенсифікації та оптимізації методів навчання.

Про важливість міждисциплінарних зв'язків між курсами латинської та сучасного іноземної мов для формування навчальної автономності студентів говорить Є. А. Цивкунова [3]. Нею розроблена методика викладання латинської мови, що сприяє формуванню лінгвістичної компетенції в англійській та російській мовах. До питання міждисциплінарного підходу у викладанні латинської мови зверталася Миленкова Р. В [5].

Для посилення мотивації студентів слід звернути особливу увагу на міжпредметні зв'язки курсу «Латинська мова» з циклом фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін (основи Римського приватного права, історія держави та права зарубіжних країн, теорія держави та права, міжнародне право, цивільне право) та циклом гуманітарних дисциплін (українська мова за правознавчим спрямуванням, іноземна мова за фаховим спрямуванням).

Одним з інструментів реалізації міждисциплінарних зв'язків є вивчення крилатих виразів. Творчі завдання із сентенціями передбачають пошук студентами у фольклорі рідної мови аналогічних фразеологізмів для вираження народної мудрості у побутовій тематиці та у сучасних трактуваннях юридичних та процесуальних виразах: *ignorantia non est argumentum* (лат.) – незнання закону не звільняє від відповідальності (укр.), *argumentum ad ignorantiam* (лат.) – аргумент, розрахований на необізнаність слухача (укр.), *audiatur et altera pars* – слід вислухати і протилежну сторону (укр.)

Одним з ефективних методів навчання є формування у студентів навичок порівняння та аналізу лексики основного словникового складу: *caput* (лат.) – *capital* (англ.) – *Kapital* (нім.) – капітальний (укр.); *mors, mortis* (лат.) – *murder* (англ.) – *Mord* (нім.) – мертвий (укр.); *frater* (лат.) – *brother* (англ.) – *Bruder* (нім.) – брат (укр.). Також можна використовувати аналіз юридичної термінології: *ius, iuris; prudentia, ae* (лат.) – юриспруденція; *de iure* (лат.) – по праву, де-юре; *quasi ex delicto* (лат.) – квазіделікт; можна аналізувати загальноприйняті латинські запозичення: *CV* (*curriculum vitae* – резюме); *P. S.* (*post scriptum* – післямова); *et cet.* (*et cetera* – і таке інше); *i. e.* (*id est* – тобто); *e. g.* (*exempli gratia* – наприклад).

При вивченні нової лексики бажано користуватися словниками та підручниками з Римського права, щоб знайти, наприклад, назви державно-адміністративних документів (*administratio* – адміністрація, розпорядження; *actus* – акт, правовий урядовий документ; *conventio* – конвенція, договір, зближення, угода; *constitutio* – конституція, зведення законів та ін.) або назви осіб, пов'язаних із судочинством (напр.: *administrator* – адміністратор, правитель, намісник, заступник; *assessor* – асесор, судова особа, судовий засідатель; *executor* – екзекутор, виконавець судового рішення; *patronus* – патрон, опікун, оборонець). Розглядаючи латиномовну термінологію у статті, дослідник Гриценко С. виділяє шість таких предметно-тематичних груп [1, с. 146 – 147].

Однією з методик засвоєння юридичної латинської термінології є методика роботи з основними концептами права за О. Лисак [2]. Студентам пояснюється смисл концептосфери як ментальної сутності, що має відображення у мові, а потім пропонуються лінгвокультурні концепти, що стосуються права, держави чи закону, які мають латинське походження і збереглися в українській та англійській мові, наприклад: *lex* – закон, *ius* – право, *iustitia* – справедливість, правосуддя, *iudex* – суддя. Опрацьовуючи фрази для запам'ятовування, викладач формує таблицю так, щоб студент використовував переклад тих мов, які він вивчає та знайшов спільні та відмінні риси. Студентам-юристам можна запропонувати вільні колонки для заповнення українською мовою для самостійного перекладу виразів.

Для курсу «Латинська мова» характерна насиченість навчального матеріалу складним за змістом, тому доцільно наповнювати матеріал цікавими даними, наприклад, з історії культури та права Давнього Риму, як це пропонує автор підручника «Латинська мова» Хоміцька З.М. [4].

Незважаючи на те, що питання методики викладання різноманітних дисциплін залишаються актуальними й на сьогоднішній день, тим більше в умовах інформатизації освіти, огляд дослідження міждисциплінарних зв'язків дає загальні орієнтири для формування більш ефективної методики викладання латинської мови.

### **Література:**

1. Гриценко С. Латинська термінологія як невід'ємний компонент фахової підготовки сучасних правознавців/ С. Гриценко// Філософські та методологічні проблеми права, НАВС – К., 2011– С. 145 – 152.
2. Лысак Е. А. Методика преподавания латинского языка, основанная на сравнительном анализе концептов права в русском, латинском и английском языках/ Е. Лысак // Российское право в Интернете - № 3, 2009, С. 1–12.
3. Миленкова Р. В. Застосування міждисциплінарного підходу у викладанні латинської мови студентам юристам / Р. В. Миленкова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми, 2001. – №4-5, С. 336 – 345.
4. Хоміцька З.М. Латинська мова / З.М. Хоміцька. – Х.: Право, 2004. – 256 с.
5. Цывкунова Е. А. Формирование автономности студента лингвистического вуза на основе междисциплинарного взаимодействия учебных курсов (английского и

латинського язиков): автореф. дисс....канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. А. Цывкунова. – М., 2002.

## **ВАРІАНТНІСТЬ І СИНОНІМІЯ**

**Ходаковська О.О. (Харків)**

На відміну від синонімів, варіанти не мають додаткового інформаційного навантаження – саме це й відрізняє їх від синонімів. Слід додати, що тотожність лексичного значення є визначальною рисою абсолютних синонімів [7, с.76], але за умов формальних розбіжностей вони не можуть бути варіантами, для яких властивий збіг морфемної структури.

Російські мовознавці найбільше уваги приділяють лексичній варіантності, зокрема співвідношенню понять варіантності й синонімії. У русистиці цю проблему порушила О.С.Ахманова [1, с.192 — 215]. Вона вважає, що між спільнокореневими утвореннями з тим самим значенням не може бути зв'язків синонімічного характеру, оскільки подібні утворення не являють собою окремі самостійні слова, а є їх словотвірними варіантами. О.С.Ахманова виділила фонетичні та морфологічні варіанти, зарахувавши до останніх усі спільнокореневі слова з тотожним значенням.

Саме тотожність лексичного значення, на думку Р.П.Рогожникової, і є визначальною рисою варіантів, на відміну від спільнокореневих слів та синонімів, що можуть як збігатися в семантиці, так і мати відмінність у значенні, вживанні, синтаксичних функціях. Дослідниця вважає, що спільнокореневі слова входять до кола проблем синонімії; те, що вони – різні слова спільного кореня, оформлені різними афіксами, які мають не граматичну, а словотвірну функцію, і відрізняє їх від варіантів слів. А отже, різниця морфемної структури та наявність словотвірних афіксів не дає можливості вважати спільнокореневі слова варіантами слів [6, с.153 — 163].

Дослідниця не порушує питання про абсолютні синоніми, для яких однакове тлумачення є однією з маркуючих ознак; отже не можна, на наш погляд, упевнено говорити про тотожність лексичного значення як "визначальну рису варіантів". Ідеться, можливо, про комплекс ознак, як-от збіг морфемної структури, взаємозамінність у реченні та ін., згідно з якими виділяються варіанти.

Н.А.Лук'янова зауважує, що варіювання та синонімія – категорії різні, але й суміжні: варіювання знаходить вихід у синонімію [8, с.159]. Л.В.Бублейник із цього приводу пише, що є доцільним включення варіантів слів до складу синонімічних рядів, наголошуючи цим на принциповій подібності функцій варіантів і лексичних синонімів різних видів у мовленні [2, с.33].

Проблема розмежування синонімів і варіантів залишається й досі актуальною. Існують дві діаметрально протилежні думки з цього приводу. Перша: варіювання й синонімія – різні явища, які не перехрещуються. Деякі дослідники взагалі не розмежовують явища варіантності й синонімії. Так, зокрема, В.А.Капранов називає фонетичні варіанти окремими словами-синонімами [5, с.139]. Найбільше сумнівів викликають словотвірні варіанти, які науковці вважають або синонімами, або варіантними утвореннями. У своїй монографії "Словотвір, синонімія, стилістика" Л.П.Дідківська та Л.О.Родніна пишуть, що терміни "словотвірні синоніми", "словотвірні варіанти", "однокореневі утворення спільного або близького значення" є рівноправними або тотожними[4]. Друга думка полягає в розрізненні варіантності й синонімії. Існує думка, що варіанти й синоніми — це явища різних рівнів, відповідно морфологічного і лексико-семантичного, і вважають можливою, наприклад, лексичну синонімію на ґрунті морфемної варіантності. Вважаємо це твердження помилковим, якщо йдеться про

морфологічну варіантність, оскільки лексико-семантична тотожність є в цьому випадку однією з визначальних рис варіантів, а отже, синонімічні відношення між варіантами, на нашу думку, неможливі, в цьому разі можна говорити лише про їх стилістичну диференціацію.

Включення спільнокореневих слів до числа синонімів інколи допускається лише за умови, коли обґрунтовується їхня лексична самостійність. І якщо спільнокореневі слова, які розрізняються афіксами, все частіше включаються до числа синонімічних явищ на підставі доведення їхньої лексичної самостійності, то фонетичні й морфологічні варіанти, як правило, виводяться за межі синонімії на підставі, що вони не є самостійними лексичними одиницями.

Суміжним із проблемою співвідношення варіантів та синонімів є питання дублетів. Цікавою, на наш погляд, є думка А.Л.Воронова про те, що дублетами слід уважати лише етимологічні варіанти, тобто два або більше самостійних у сучасній мові слова, які сформувалися на початкових етапах формування мови. У тому разі, коли цей розвиток відбувався за участю інших мов, автор пропонує вживати термін *етимологічний дублет* [3, с.18].

Ми схилиємося до думки, що синонімія й варіантність є явищами близькими, але не тотожними, та вважаємо за необхідне докладніше зупинитися на порівняльній характеристиці вказаних явищ, адже, вивчаючи варіантність, дослідники майже завжди так чи інакше порушують проблему синонімії, а інколи й омонімії.

### **Література**

1. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии / О.С. Ахманова. — М.: Наука, 1957. — 295 с.
2. Бублейник Л.В. Деякі особливості співвідношень однокореневих синонімів і варіантів слова / Бублейник Л.В. // Мовознавство. — 1979 — № 1. — С. 32 — 37.
3. Воронов А.Л. К вопросу о роли вариантности языковых средств в

розвитку мови / Воронов А.Л. // Уч. зап. ГГПІІІЯ. — 1971. — Вип.45. — С.16 — 30.

4. Дідківська Л.П., Родніна Л.О. Словотвір, синонімія, стилістика / Л.П. Дідківська, Л.О. Родніна. — К.: Наук. думка, 1982. — 170 с.

5. Карп'юк М.Д. До питання про класифікацію варіантів слова / Карп'юк М.Д. // Мовознавство. — 1979. — № 3. — С. 59 — 61.

6. Лексическая синонимия / [Сборник статей]. — М.: Наука, 1967. — 200 с.

7. Лисиченко Л.А. Лексикологія сучасної української мови. (Семантична структура слова) / Л.А. Лисиченко. — Х.: Вища школа, 1976. — 116 с.

8. Лукьянова Н.А. Однокоренные синонимы и варианты слова / Лукьянова Н.А. // Синонимия в языке и речи. — Новосибирск, 1970. — С. 151 — 163.

## **АВТОНОМНЕ І НЕКЕРОВАНЕ НАВЧАННЯ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ**

**Хорошилова Н. В. (Кривий Ріг)**

У сучасних реаліях, в умовах відкритого доступу до інформації іноземними мовами, мобільності громадян у пошуках роботи, для навчання та відпочинку, спостерігається тенденція до збільшення попиту на іноземні мови. Особливо помітною така тенденція стала у сфері освіти дорослих. Це пов'язано з тим, що цільова група «дорослі», що включає осіб від 18 до 65 і більше років і є дуже строкатою як за метою вивчення (рівень, формування певних компетенцій), стилем, термінами та інтенсивністю навчання, так і за організацією навчального процесу, використанням форм і методів навчання, навчальних посібників, медійних засобів тощо. Зважаючи на це у багатьох країнах створюються умови для задоволення потреб населення у іншомовних знаннях як за рахунок навчальних закладів державного підпорядкування, так і у приватному секторі, а також за підтримки закордонних представництв та культурних центрів інших держав.

Особливо показовим у цьому сенсі є приклад Німеччини, де багатокультурний характер суспільства став підґрунтям для розбудови системи іншомовної підготовки громадян з урахуванням їх потреб. При цьому враховуються різні вимоги: пропозиція тих мов, які користуються попитом; організація коротко- та довготермінових курсів; пропозиція різних форм навчання з прикінцевою сертифікацією знань та без неї, комплектація груп за метою навчання, а не за віковим показником; індивідуальний підхід до кожного).

Суттєвим фактором забезпечення ефективності іншомовної підготовки у сфері освіти дорослих є автономне і некероване навчання. Під автономним навчанням розуміють навчальний процес, який відбувається на принципах самостійності, незалежності, самовизначення навчального змісту та свободи у питаннях прийняття рішень. Під автономним навчанням, на наш погляд, слід розуміти таку культуру навчання, яка спирається на попередній навчальний та

життєвий досвід, підсилюється сталою мотивацією і обов'язково включає здатність особи до відповідального навчання і високий рівень самоорганізації навчального процесу. Представники цільової групи «дорослі», таким чином, мають всі необхідні передумови для ефективного навчання. Науковці (І. Фельд-Кнапп) вважає, що для розвитку здатності до автономного навчання (autonomes Lernen) придатними є різні форми групової роботи, які уможливають і сприяють кооперативному навчанню [1, с. 21].

Автономне навчання є цілеспрямованим навчальним процесом, в той час як некероване навчання відбувається за умов повної відсутності втручання у навчальний процес та його контролю. Тому в дидактиці іншомовного навчання використовується термін «некероване засвоєння мови» (ungesteuerter Spracherwerb). Некероване навчання відбувається у природних умовах, тобто у мовному середовищі. Йдеться насамперед про вивчення мови мігрантами та їх дітьми, а також про засвоєння мови тими особами, які беруть участь у різного роду проектах, пов'язаних з вивченням іноземної мови у країні мови, яка вивчається. У межах некерованого вивчення іноземних мов відбувається засвоєння іноземної мови за рахунок повного занурення у мовне середовище, але при цьому не виключається використання тими, хто вчиться, різного роду навчальних матеріалів від підручників до електронних засобів навчання. Це означає, що некероване навчання також орієнтоване на ті ж фактори успішності, що і автономне, а саме: використання навчального досвіду вивчення рідної та інших іноземних мов, наявність сталої мотивації (зацікавленість, прагнення засвоєння мови у найкоротші терміни), відповідальне ставлення та цілеспрямованість у вивченні мови, високий рівень самоорганізації навчального процесу, спроможність відповідно до мети та власних здібностей і з урахуванням власного навчального типу обирати форму, методи та засоби навчання. Тобто, відмінність полягає саме у наявності / відсутності мовного середовища.

## Література

1. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / H. Barkowski, H. – J. Krumm. – Tübingen, Basel : A. Franke Verlag, 2010. – 370 S.

### **ЗВОРОТНИЙ ПЕРЕКЛАД ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ** **Частник О.С. (Харків)**

Читання й переклад фахових текстів посідають важливе місце в практиці викладання іноземних мов у навчальних закладах, що пропонують юридичну освіту. Суттєвим обмеженням цього методу є зосередження на здобутті інформації, тобто розвиток лише *рецептивних* навичок володіння іноземною мовою. Очевидно, що для розвитку *репродуктивних* навичок треба вміти не тільки адекватно передавати одержану інформацію засобами рідної мови, а й коректно її відтворювати цільовою мовою.

Одним із важливих прийомів концентрації уваги на лексико-граматичних особливостях іноземної мови є *зворотний переклад*. Це складний пізнавальний процес, який передбачає: а) усвідомлення проблеми і б) послідовні етапи її розв'язання.

Усвідомлення проблеми. Читання й переклад іншомовних текстів створюють ілюзію більш-менш пристойного володіння іноземною мовою. У випадку зворотного перекладу проблема полягає в тому, щоб виявити прогалини у своєму умінні активно користуватися лінгвістичним матеріалом прочитаних іншомовних текстів.

Послідовні етапи розв'язання проблеми: 1) письмовий переклад іншомовного тексту рідною мовою; 2) реконструкція тексту оригіналу; 3) зіставлення оригінального і відтвореного текстів з виявленням прогалин і неточностей; 4) повторне відтворення тексту оригіналу з урахуванням структурно-семантичних невідповідностей мовних фактів одиниць перекладу.

Не всі англійські терміни мають в українській мові прямі структурно-

семантичні еквіваленти: International Criminal Court "Міжнародний кримінальний суд". Частіше під час зворотного перекладу виявляються певні невідповідності.

#### *Структурно-семантичні невідповідності*

а) простий (однокомпонентний) англійський термін передається словосполученням з повною/неповною семантичною відповідністю компонентів: trial “слухання справи”, parole “умовно-дострокове звільнення”;

б) англійський складний термін передається простим терміном при повній/неповній семантичній відповідності компонентів: members of the jury “присяжні”, criminal record “судимість”;

в) в українському еквіваленті англійського терміна додається пояснювальний елемент, відсутній в оригіналі: prisoner on parole “в’язень, відпущений під чесне слово” ;

г) англійський та український еквіваленти ідентичні за структурою при неповній семантичній відповідності одного з компонентів: high treason “державна зрада”, public prosecution “державне обвинувачення”;

д) ідентичність структур при повній семантичній невідповідності обох компонентів: private nuisance “джерело небезпеки”.

#### *Структурно-стилістичні невідповідності*

а) стискання/ розширення структури англійського речення при перекладі: He was on trial for murder. Його судили за вбивство; The judge charged the jury. Суддя звернувся до присяжних із завершальним словом;

б) заміна негативного висловлювання на негативне: A defendant cannot be cross-examined on his criminal record unless those convictions speak to the credibility of the defendant as a witness. Відповідач може бути підданий перехресному допиту щодо його попередніх судимостей тільки в тому випадку, коли ці судимості підтверджують надійність відповідача як свідка.

в) комбіновані лексичні, структурні, стилістичні трансформації при перекладі: My client is innocent until proven guilty. Мій підзахисний вважається невинуватим, поки його вина не буде доведена.

Практика викладання доводить ефективність запам'ятовування іншомовного матеріалу в перебігу такої порівняльно-аналітичної діяльності.

## **РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

**Чередніченко Г.А. (Київ)**

Нинішнє суспільство висуває нові вимоги до спеціалістів економічного профілю, і саме тому зростає відповідальність системи освіти за формування відповідних якостей і мотивацій у студентів економічного профілю. Спеціалісти економічного профілю на разі є одними із найбільш популярних у роботодавців. Підприємець, бізнесмен, юрист, економіст, програміст, менеджер – професії, які прямо або опосередковано передбачають зіткнення з реаліями інофонних культур у діловій комунікації. Якщо у представника економічної спеціальності відсутні такі якості, як толерантність, повага до представників інших культур, відсутня міжкультурна компетенція та мотивація до розвитку свого професійного потенціалу, можливі суттєві непорозуміння у діловій сфері, що загрожують втратою економічних вигод для підприємства, на якому працює спеціаліст, та країни в цілому, ставить під сумнів ефективне ділове співробітництво.

Подолання протиріччя між новими вимогами до економістів та ригідністю, негнучкістю вищої освіти можливе через перегляд підходів до підготовки економістів, відходом від фрагментарного впливу у межах професійної освіти до комплексного, а також через втілення стимулів до навчання протягом всього життя. Зрілий і готовий до сучасної ситуації представник економічної професії повинен не лише володіти цілісним, непротивічливим та адекватним до вимог ринку уявленням про обрану ним професію, але й можливістю пристосування до нових соціально-культурних та економічних форм ділової взаємодії.

В процесі ділових контактів економістів відбувається професійне міжкультурне спілкування. В процесі міжкультурного професійного спілкування

здійснюється обмін інформацією, встановлюються контакти. Ділове спілкування передбачає вміння встановлювати та розвивати ділові контакти, що набуває пріоритетного значення у міжкультурному (міжособистісному та міжнародному) співробітництві, вміння обирати адекватний поведінковий сценарій, що передбачає не тільки володіння мовою, але й вміння розшифрувати та сприймати соціокультурний контекст комунікантів.

Професійне спілкування у тому числі і на іноземній мові є соціопсихологічною взаємодією як мінімум двох суб'єктів, що виконують професійні завдання за допомогою дії на інтелект, погляди, поведінку і емоції один одного. Міжкультурна професійна комунікація є процесом безпосередньої професійної взаємодії ділових культур, яка здійснюється в рамках несхожих національних стереотипів мислення і поведінки [1, с.103]. Співвідносити мовні засоби з нормами мовної поведінки неможливо без знань про реалії країни мови, що вивчається. Щоб досягти розуміння в міжкультурному спілкуванні фахівець повинен володіти знанням не тільки професійної картини світу, але і уміти встановлювати контакт, орієнтуватися на національно-специфічні риси свого партнера, співпереживати і розуміти співбесідника як представника певної соціальної групи. Таким чином, в процесі міжкультурного спілкування фахівця-економіста виникає проблема розуміння, яка може розглядатися як на лінгвістичному так і на соціокультурному рівні в контексті сприйняття партнера по комунікації. Здійснення міжкультурної комунікації досягається за умови знання іноземної мови, картини світу, форм поведінки і урахуванні національно-культурної специфіки, за рахунок формування у комунікантів орієнтації на загальнолюдські цінності, спрямованості особи на ціннісно-раціональну діяльність у сфері міжкультурної комунікації, що забезпечує розуміння єдності людства в результаті порівняльного вивчення загальнолюдської культурної спадщини і національних культур в їх історичному розвитку.

## **Література**

1. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования//Журнал социологии и социальной антропологии. Том X. 2007. № 1- с. 126- 140.

## **ПРО КОМПЛЕКСНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ОПИСУ СИСТЕМ КУЛЬТУРНОЇ ПАМ'ЯТІ**

**Черкашин С.В.(Харків)**

Мову в цілому, звичайно ж, можна розглядати як систему колективного знання, що покликано забезпечити успішну мовну комунікація. Для досягнення взаєморозуміння в суспільстві в ньому повинні існувати узуальні соціальні угоди про правила застосування мови, про значення й про комунікативне поведження, адекватне ситуації спілкування. При всій соціальній, регіональній, ситуативній і індивідуальній варіативності й диференціації мовні знання повинні мати загальні зони перетинання, без яких неможливе вивчення іноземних мов.

Існують певні соціально (або ж дискурсивно) детерміновані мовні області. Вони не відносяться до конкретно сприйманих об'єктів референції й у більшій мірі відбивають ідеальні структурні компоненти, що конструюють дійсність (напр., «воля», «совість», «справедливість»). У своєму потенціалі інтерпретації вони виступають як значно гнучкіші, чим інші, більш конкретні компоненти словникового запасу. Тому їхній соціально детермінований зміст повинен підтверджуватися через постійне соціальне й публічне узгодження. Тут ідеться про колективність знання, про феномен, що дотепер є описаний у недостатній мірі, хоча він і займає центральне місце в сучасному інформаційному суспільстві, і являє собою

надіндивідуальні фрагменти знання, які формуються в сукупності взаємозалежних дискурсів.

Цю область традиційно описують у рамках історії понять – досить спірної лінгвістичної дисципліни. Ця спірність заснована на властивій цій дисципліні суперечливості. Історія понять являє собою класичний наддисциплінарний феномен. За традицією вона обслуговує інтереси мовознавства й суміжних дисциплін. Так, наприклад, філософія й історія розглядають історію понять як історію становлення й розвитку ідей. Соціологія й політологія оперують категоріями «колективна свідомість» і «культурна пам'ять», а юриспруденція займається відповідними дослідженнями з метою юридичного обґрунтування побутових понять. Неоднорідність дисциплін неминуче призводить до неоднозначної інтерпретації термінів і категорій, таких наприклад, як: наприклад, «поняття», «значення», «концепт», «стиль мислення», «стереотип», «менталітет», «колективна свідомість» або «культурна пам'ять».

Мовознавство займається дослідженнями в області історії понять, насамперед, на емпіричному рівні, ставлячи перед собою ціль складання словників і монографій. Лінгвістичне обґрунтування, термінологічна чіткість і операційна методика існують, щоправда, дотепер тільки в проектах. Крім того, залишається не погодженим розмежування деяких компонентів лінгвістики (етимології, ономазіології, історії мови, досліджень мовних змін, семантики й семіотики). Недоліки традиційної історії понять є очевидні для лінгвістів.

Всупереч теоретичним і методичним недолікам дані когнітивістики дотепер не роблять істотного впливу на дослідження в галузі історії понять. Таке положення речей викликає здивування, тим більше що так званий «когнітивний» поворот у лінгвістиці повторно розширив предмет

дослідження мовознавства, що охопив процеси формування й розвитку понять і свідомості. Такого роду розширення предмета лінгвістичного дослідження відбулося повторно, тому що когнітологія вже займала помітне місце в теоріях значення 18-го/ 19-го сторіччя, проте, структуралізм у мовознавстві 50-х і 60-х років 20-го сторіччя зневажив цим перспективним виміром.

Виникає питання про суть понять, концептів і їхньої придатності для опису відображених у суспільній свідомості систем знань. Важливим є одержання відповіді на питання про соціологічну концепцію культурної пам'яті й взаємної співвіднесеності уявлень когнітивістики й соціології.

Поняття в побуті, як правило, зв'язують зі знанням чого-небудь: вирази «мати уяву про що-небудь», «одержати уяву про що-небудь» позначають одержання або наявність знання про суть предмета й механізм його функціонування. Крім того, поняття ототожнюються в побуті зі словами і їхніми значеннями. Таке важливе для багатьох лінгвістів розмежування поняття, значення й слова не сприймається в повсякденній діяльності людей. Більше того, воно залишається також поза полем зору дослідників в інших галузях знань, які зневажають розробленим у лінгвістиці поняттям «семасіологічний трикутник»: денотат – референт – дійсність. З одного боку, ототожнюються «значення» і «поняття», з іншого боку, – «поняття» і «мову». Таким чином, не відбувається диференціації того, про що ідеться про ментальному або мовну категорію. Виявляється, що неточності в позначеннях не обмежені побутовою сферою вживання. У семантиці «поняття» визначається як технічний термін, одиниця знання, значення або ж предмет історичного дослідження. Перше тлумачення («поняття» як одиниця знання) сходить до традиційного англо-американського поняття «концепт». Друге тлумачення поєднує рівень знання з мовним рівнем, тобто

розглядає поняття як інструменти мислення, пов'язані з мовою. Поняття як предмет історичного дослідження розглядається в рамках історії духовної історії й історії ідей. Основна увага тут приділяється не стільки ментальним аспектам, скільки опису побудов думок інтелектуальних еліт різних епох. Когнітивний поворот у лінгвістиці привів до надходження в науковий побут поняття «концепт» замість неоднозначного поняття «поняття».

Проте, історія концептів звучить трохи непереконливо. Поняття «концепт» позиціонувало себе в семасіології поруч із поняттям і значенням, у деяких концепціях – як альтернативне двом першим. У той же час дотепер відсутня точна дефініція поняття «концепт». Безперечно те, що це поняття позначає елементарні розумові організаційні одиниці, які є носіями знання про світ в абстрактному форматі. Когнітивістика, як відомо, ставить перед собою завдання виявляти механізми зберігання знань у пам'яті його продуцентів і реципієнтів, а також опису процесів контекстуалізації знань. Теорія пізнання розглядає концепти в якості елементарних будівельних каменів системи мислення, які забезпечують ошадливе зберігання й обробку одиниць суб'єктивного досвіду за допомогою класифікації даних за певними ознаками.

Питання про презентацію знань є, однак, тільки однією стороною медалі. Як термін «поняття», так і термін «концепт», співвіднесені з одиницями знання, сприймаються тут не зовсім переконливими. Для більшої релевантності обох термінів необхідне розширення їхніх змістів у соціальному й історичному вимірі. Таке розширення було запропоновано Клеменсом Кноблехом. Він інтерпретує поняття як результати кристалізації соціально рефлексованого знання, які стають предметом актуалізації й обговорення в публічному дискурсі. Кноблех співвідносить «поняття» не з ментальними одиницями організації, а із суспільним знанням.

Ідейно-історичні коріння цієї концепції знаходяться у теорії французького соціолога Моріса Хальбвакса. На базі поняття «колективна свідомість» Хальбвакс розробив в 20-х\ 30-х рр. 20-го сторіччя поняття «колективна пам'ять». Позначення пам'яті як «колективної» викликає деякі сумніви, оскільки виникає питання про «колективність» того, що по своїй природі може бути тільки індивідуальним. Матеріалізація свідомості з погляду фізіології мозку й неврології розглядається в концепції Хальбвакса тільки під соціально-історичним кутом зору. Пам'ять інтерпретується як історичний феномен, як щось, що здобувається людиною в процесі його соціалізації, хоча зізнається факт володіння окремим індивідуумом пам'яттю у фізіологічному смислі.

Поняття «колективна пам'ять» сприймається як щось дифузійне, як свого роду «псевдопоняття». Вираження, які вербалізують подібні псевдопоняття, створюють широкий в історичних масштабах спектр проблем, тому що ці позначення можуть співвідноситися як з експертним знанням, так і соціальними цінностями або просто бути «модними» словами. Їх соціально детермінована значимість повинна бути постійним предметом публічних обговорень.

Що стосується концепції культурної пам'яті, то при її розгляді варто визнати як даність той факт, що фізіологічні передумови спогаду й забування прив'язані до індивідуума, а соціальний досвід обумовлює механізм вибору знань, які зберігаються в пам'яті або підлягають забуттю. Цю точку зору розділяють психологи, указуючи на те, що утворення понять у меншій мірі засноване не стільки на абстрагуванні загальних інваріантів, скільки на абстрагуванні релевантних для поведінки ознак.

Поведінкова релевантність формується через соціальний досвід. Людина й суспільство в цілому можуть пам'ятати тільки те, що може бути

реконструйоване як минуле в рамках відповідного відрізка сучасності. Забуттю підлягає те, що більше не має рамок співвіднесеності в даному відрізку сучасності. Подання про рамки співвіднесеності дає переконливе пояснення тому, коли одні поняття й вираження вкорінюються в мовних співтовариствах, а інші піддаються забуттю. Поняття й вираження приймаються мовним співтовариством у випадку їхньої сумісності з актуальними для суспільства схемами розумової діяльності, інтерпретації й оцінювання. Тільки те, що повідомляється у формі, що відповідає домінантному «стилю мислення», має шанс бути прийнятим у систему загальноприйнятого соціального знання.

Тут доречно згадати поняття про менталітет, що уведено в лінгвістику Фрицем Германсом. Германс говорить у цьому зв'язку про певні диспозиції, які існують у суспільстві стосовно певного виду мислення, а відчуття й бажання у свою чергу визначають рамки поведінки й дії. Успіх або невдача мовних виражень і понять у різні епохи залежить від когнітивних, емоційних і інтенцій них пристрастей і домінуючих у даній мовній спільноті відносин до світу в цілому й до суспільства зокрема.

Ця схильність поведінки й дії передається через комунікативні процеси, які відіграють центральну роль у процесі спогаду й забування: люди пам'ятають тільки те, про що вони говорять, і тільки те, що можна локалізувати в рамках колективної пам'яті.

Комунікація розглядається тут як центральний процес, поняття комунікації інтерпретується досить вузько: як конкретний акт вербальної взаємодії, тобто в стилі дискурс-аналізу. Алейда Ассманн розрізняє комунікативну й культурну пам'ять, а поняття «колективна пам'ять» розглядає як родове поняття для обох. Терміни «комунікативна пам'ять» і «культурна пам'ять» потрібно розуміти не як антонімічні, а скоріше як

полярні поняття на шкалі із градуальними переходами. Вони можуть співіснувати в ту саму історичну епоху й переходити один в одного.

Під «комунікативною пам'яттю» Ассманн розуміє пережиті й втілені в сучасниках спогади. Її формування відбувається через особистий досвід, що маніфестується в комунікації й «помирає» разом зі своїми носіями. Рамки існування такої пам'яті охоплюють приблизно 40 років. Знання, які передаються засобами масової інформації, Ассманн виводить за межі комунікативної пам'яті. Якщо спогад більше не функціонує через сучасників, а має потребу у своїй актуалізації через ЗМІ, то комунікативна пам'ять трансформується в культурну, що представляє собою інституційне оформлене зберігання знань.

Полярність колективної пам'яті відповідає полярності між елітою-носієм соціально значимого знання, тобто професіоналами в області культурної пам'яті, і рештою членів певного соціуму. З появою писемності виникає можливість передавати знання незалежно від його носія або певного соціального прошарку, збільшуються також шанси безперервності знань через розширення радіуса їхнього поширення. У рамках письмової культури культурна пам'ять організується головним чином через звертання до текстів: авторам текстів наслідують, їх цитують, інтерпретують, критикують або використовують як джерело знання. Виникає щось, що сьогодні називають міжтекстовими зв'язками. З іншого боку, як не парадоксально, росте також небезпека забуття знань, що містяться в текстах.

У той час як носіями комунікативної пам'яті можуть бути практично всі сучасники, то участь у культурній пам'яті є соціально диференційованим. Її носієм завжди була інтелектуальна еліта, що спеціалізувалася, наприклад, у дописемну епоху на збереженні знання через його ритуальне повторення.

Роль носіїв знань виконували шамани, поети, співаки, переписувачі й учені, які були виділені в певну касту.

У пам'яті людей зберігаються тільки ті тексти, між якими існують між текстові зв'язки, які переходять із покоління в покоління і зберігаються у функціональній пам'яті певного соціуму. Це відбувається далеко не з усіма фіксованими текстами.

Вироблені соціумом текстові маси багаторазово перевершують потенціал сприйняття реципієнтами. Культурна пам'ять розпадається на пам'ять переднього й заднього плану, тобто на функціональну пам'ять і накопичувальну пам'ять. Тільки те, що може спливати в пам'яті даного соціуму в певну епоху й може їм оброблятися, зберігається у функціональній пам'яті.

Неопрацьовані тексти відправляються в архіви, у т.зв. накопичувальну пам'ять. Наявність писемності не гарантує, а створює погрозу безперервності знання через постійну небезпеку його старіння й забуття. Таким чином, текст, як це не парадоксально, стає формою забування знання. Існування писемності розділяє історію зберігання знань на 2 етапи: з одного боку, ритуальне повторення (переказ відомого) і, з іншого боку, інтерпретацію з опорою на текст (варіація й інновація). У той час як носії знання дописемних культур прагнули до багаторазового відтворення того самого змісту і його передачі з покоління в покоління, письмові тексти стали засобом систематичної еволюції ідей. У рамках письмової культури й міжтекстових зв'язків культурна пам'ять організується головним чином через інтерпретацію, наслідування, запозичення й критику змісту текстів. Якщо тексти зберігають міжтекстові зв'язки, то вони стають засобом інновації. Культурна пам'ять формується через передачу й модифікацію знань у ЗМІ.

Як відомо, найважливіше призначення знання полягає саме в його трансляції. Цей аспект менше цікавить когнітологів, але більше – соціологів, які інтерпретують пам'ять, спогад і забування як щось соціально детерміноване й колективне. Колективна доступність знання формується через його фіксацію в текстах. Саме знання, зафіксоване в текстах, перетворюється з індивідуально-психологічного в надіндивідуальний феномен. Знання транслюється не тільки через вербальну взаємодію у вузькому смислі слова, але й через спільне виробництво й сприйняття текстів у широкому смислі, тобто повідомляється через міжтекстові зв'язки, які реалізуються, у тому числі, через трансляцію знань у ЗМІ.

Якщо припустити, що знання маніфестується мовними засобами через отекстування, то можна, у свою чергу, припустити, що аспекти цього знання можна витягти з текстів. Значення висловлень конституюються через контекстуалізацію концептів, тобто через їхнє занурення в синтаксичне середовище й співвіднесеність із мовними структурами. Систематичне вивчення мовного оточення (контексту) мовних одиниць дозволяє здійснювати аналіз процесів побудови значення. Зрушення в слововживанні вказують на процеси переосмислення понять. Ці процеси підлягають опису за допомогою основних лінгвістичних методів. Рамкова модель служить надійною методичною основою для такого роду опису.

Уявлення про когнітивну рамку як растри для процесів утворення поняття й інтерпретації понять забезпечує реалізацію евристичного підходу як із застосуванням даних когнітології, так і соціології. Соціологічний підхід до дослідження дозволяє виявити вихідні величини, переломлені у свідомості певного соціуму, відбиті в концепті культурної пам'яті й сформовані на основі наявного соціального досвіду. Ці величини є мірилом

оцінки зберігання й втрати знань. Однак немає методично й емпірично обґрунтованого доступу до цих величин.

Такий доступ з'являється у зв'язку із застосуванням когнітологічного поняття «рамка знання». Структура зв'язок концептів може моделюватися як структура фрейму. Фрейми виступають як рамки презентації знання, пов'язаного з концептами знання. Вони є комплексними структурами, що складаються з так званих слотів і філерів. Слоти використовуються для зберігання змінних величин. У процесі отекстування або рецепції певної інформації ці змінні величини заповнюються конкретними значеннями, філерами. Таким чином, фрейми визначають структуру відрізків знання, що заповнюється контекстом у конкретних ситуаціях застосування мови. Вони моделюють потенціал контекстуалізації галузей знань, які прив'язані до лексичних одиниць і можуть активуватися мовцями і слухачами в конкретному випадку отекстування.

Контекстна інформація стає доступною для лінгвістичного корпусного аналізу, оскільки контекст містить мовні посилання на конкретне наповнення слотів. Контекстна інформація являє собою наповнювачі (філери) для слотів.

Використання моделі фрейму дозволяє здійснювати систематичну оцінку контекстуальних факторів, які можуть бути витягнуті з корпусів даних. Уявлення про основні, суспільно релевантні явища, процеси, стани або цінності, які існують у мовних спільнотах й пов'язані з абстрактними областями лексики, можуть бути піддані лінгвістичному аналізу, що дозволить витягати інформацію, важливу для інтерпретації відповідних виразів на основі їхнього контекстуального оточення.

Комплексний лінгвістичний підхід переборює традиційну для історії понять зосередженість на спеціальних історико-філософських знаннях, дає

можливість проведення соціально-диференційованого аналізу, у тому числі «побутових» подань. Оцінка великих за обсягом текстових масивів дозволяє виявити зміни й виявити мовні, дискурсивні й текстові механізми змін в «культурній пам'яті». З'являється можливість виявляти соціально детерміновані механізми мислення й інтерпретації, які призводять до появи в суспільній свідомості одних понять і зникненню інших. За допомогою текстових корпусів можлива реконструкція вихідних рамок, на які опирається культурна пам'ять.

## **ПРО ГРАДАЦІЮ АНГЛІЙСЬКИХ НАУКОВИХ ТЕКСТІВ ПО ТРУДНОСТІ**

**Шулякова Л.В. (Харків)**

Загальновідомо те, що мірилом трудності тексту є лексичні та граматичні явища. Оригінальний текст являє собою насамперед сукупністю внутрішньомовних труднощів і саме вони повинні бути покладені в основу градації текстів. З іншого боку при опануванні іноземною мовою надто істотну роль у виникненні труднощів грають також типологічні особливості мови, яка вивчається, у порівнянні з рідною, які виявляються у так званому явищі інтерференції із цього випливає необхідність у наступній диференціації текстів на основі аналізу явищ інтерференції.

У загальних рисах наступна картина граматичних явищ набула поширення у межах чотирьох виділених ступеней трудності.

Тексти I ступені трудності включають величезну більшість форм дійсного способу. Тут представлені усі видо-часові форми окрім Past Perfect та Past Perfect Continuous, сюди входять усі форми Future та Continuous з допоміжним дієсловом *were*, які є морфологічно омонімічними і тому належать до текстів III ступені трудності. На цій ступені важливому є поняття аналітичної форми дієслова та пов'язане з ним поняття простого члена речення. Серйозної уваги заслуговує

протиставлення розповідних, питальних та підсилювальних конструкцій, а також стверджувальних і заперечних форм. Слід зазначити, що деякі форми цієї ступені трудности, наприклад форми Continuous, типові для усного мовлення і у більшості наукових текстів зустрічаються винятково рідко.

Тексти II ступені трудности у відповідності з прийнятим розподілом граматичних явищ включають синтаксично омонімічні морфологічні форми. Серед останніх є уже не тільки особові але і не особові форми дієслова. До не особових форм у текстах II ступені трудности належать усі форми інфінітиву з часткою to, включаючи заперечні, наприклад to ask і not to ask, to be asking і not to be asking та деякі форми дієприкметника II, а саме дієприкметника з суфіксом – (e)n, наприклад taken, і усі дієприкметники у заперечній формі, наприклад not asked, not taken.

Не особові форми текстів цієї ступені трудности характеризуються відсутністю у них омонімії у плані морфології. Синтаксично вони – омонімічні тому, що можуть використовуватися і у функції простого члена речення і у функції елемента складного члена речення, а також, крім того, у функції компонента простого члена речення – присудка (дієприкметник II, наприклад: if taken, when given).

Більшу, але лексично обмежену групу синтаксичних омонімів в текстах II ступеня трудности складають особові форми дієслів-зв'язок. Синтаксична омонімія цих форм зв'язана з лексичною багатозначністю дієслів зв'язок.

Нарешті, як синтаксично омонімічні у тексти II ступені трудности уходять деякі форми дієслова have та синтаксична форма does дієслова do синтетична форма does виконує функцію простого дієслівного присудка або компонента присудка форми дієслова have функціонують як простий дієслівний присудок і компонент присудка (has not), простий дієслівний присудок і елемент присудка (will have, will not have), а також, як простий дієслівний присудок, елемент складного присудка і компонента присудка (has).

Тексти III ступені трудности.

У коло нових граматичних явищ входять тільки особові форми дієслів. Усі вони виконують функцію простого дієслівного присудка. До форм дійсного способу додаються Past Perfect, Past Perfect Continuous Future in the Past, з'являються усі форми умовного способу: Subjunctive I, Subjunctive II, Conditional Mood, омонімія стосується морфологічної категорії способу. Омонімічні форми дійсного та умовного способів, а в одному випадку, дійсного, умовного та наказового.

Тексти IV ступені трудности звичайна річ, вимагають усі інші явища омонімії – морфологічно і синтаксично омонімічні форми. В цих текстах насамперед використовується форма Present Simple Active з нульовим закінченням. Вона є омонімічною по двом особовим формам (Imperative Mood, Subjunctive I) і одній особовій (Infinitive без частки to). Ці форми можуть виступати в синтаксичній функції простого дієслівного присудка (особові форми), елемента складного модального присудка, складного додатка після дієслів make, see та інших, однорідного члена в комплексах, однорідного члена при інфінітиві з часткою to, а також простого додатка до дієслова help (не особові форми). Широко особові (Past Simple і Subjunctive II і не особові (Participle II).

В текстах IV ступені трудности дуже поширені форми дієслова із закінченням – ing. Вони можуть мати просту (синтетичну) і складну (аналітичну) структури. З різницею у структурі зв'язані певні, різниці у синтетичному використанні інгових форм. На цій основі серед них можна виділити три групи форми синтетичні інгові форми, аналітичні неперфектні та аналітичні перфектні. Синтетичні форми можуть також виступати у функції вставного члена речення (наприклад generally speaking) і елемента складного видового присудка (наприклад keep asking).

Як показує аналіз, на цій ступені зосереджено переважна більшість неособливих форм дієслова. Відомо, що для українських студентів не особові форми – найбільш складні. Аналіз омонімії дієслівних форм розкриває одну з корінних причин цих труднощів – сильно розвинену омонімію не особових форм, в цілому і деяких неправильних дієслів особливо.

Необхідність в ефективному повторенні знайомого граматичного матеріалу і вивченні нового потребує відповідної градації текстів по трудності. Градація текстів може базуватися на різних принципах, однак вибраний принцип повинен бути досить загальним для усього матеріалу і не суперечити іншим менш загальним, які дозволяють деталізувати і конкретизувати подання у процесі навчання.

## **РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ БАГАТОМОВНОСТІ У ВИШАХ УКРАЇНИ У СУЧАСНИХ УМОВАХ**

**Н.В. Яковенко (Харків)**

Як відомо, згідно з рішенням Ради Європи, концепція багатомовності є провідною в аспекті вивчення іноземних мов як у країнах Європейського Союзу, так і у країнах, які наближаються до членства. У зв'язку з тим, що Україна набула статусу асоціативного члена у Європейському Союзі, а також в світі прийняття нового закону України „Про вищу освіту” (2014) саме ця концепція набуває актуальності в плані її реалізації і впровадження у навчальних закладах різних рівнів нашої країни.

Багатомовність означає, що по мірі оволодіння різними мовами на різному рівні під час навчання, у людини формується комунікативна компетенція на основі усього її мовного досвіду. Отже людина може використовувати будь-яку частину такої компетенції для вирішення комунікативних завдань, що стають перед нею час від часу. Наприклад, співрозмовники можуть користуватися різними мовами чи діалектами, продукуючи висловлювання, але в решті решт вони розуміють один одного, якщо володіють мовною компетенцією хоча б трохи. Для того, щоб людину зрозуміли, вона може скористатися декількома мовами, тощо.

Тобто, на сучасному етапі цілі і завдання мовної підготовки людини в аспекті вивчення іноземних мов дещо змінюються. Тепер вільне володіння однією мовою не є основною ціллю. Основною ціллю стає вивчення декількох мов і розвиток такого лінгвістичного репертуару, який дозволив би розвивати усі лінгвістичні уміння, необхідні для успішної комунікації. Країни-члени Європейського Союзу впровадили вивчення двох мов Євросоюзу, і переслідують мету впровадження багатомовності (plurilingualism). Це означає, що комунікативна компетентність людини базується на усьому її мовному досвіді, а опановані мови знаходяться в стані постійної взаємодії.

Для вирішення цих завдань Рада Європи проводить політику, націлену на привертання уваги до мовного різноманіття Європи, доступності її культур. Рада Європи прийняла Європейську Хартію для регіональних мов та мов національних меншин для підтримки і реалізації права людини на володіння зручними їй мовами. Рексперти Ради Європи розробили систему освітніх орієнтирів (стандартів) для забезпечення визнання кваліфікацій і компетенцій. Система загальноєвропейських компетенцій володіння мовами була визнана усіма державами-членами ЄС і стала важливим елементом освітніх реформ в цих країнах. До того ж, Рада Європи надала ще один інструмент контролю вмінь та навичок на рівні індивідуальних учнів. Цей інструмент називається Європейський мовний портфель (European Language Portfolio). Завданням European Language Portfolio є мотивування студентів вивчати мову впродовж усього життя, об'єктивно оцінювати свій рівень володіння мовними навичками і презентувати себе майбутнім роботодавцям. При реалізації проекту European Language Portfolio у навчанні акцент переноситься з власе мовної освіти на оволодіння мовою та культурою, а також на заохочення студентів до самостійної навчальної діяльності, самоосвіти і використання іноземної мови в різних сферах життя. Як приклад структури Language Portfolio можна привести наступну. Створюється так званий мовний паспорт, у якому вказуються цілі й обґрунтовується необхідність вивчення іноземної мови. Далі вказується вибір рівня, якого планується досягнути під час вивчення іноземної мови. Це дозволяє надати вибір студентові і оцінити свої мовні знання, вміння та навички, стимулювати його до подальшого навчання. Також вирішуються завдання набування студентом організаційних вмінь та навичок, вмінь ставити й вирішувати задачі, пошук самостійних рішень. До структури Language Portfolio можна вносити й свідоцтва про досягнуті студентом успіхи, нагороди, тощо. Можна вказувати й список прочитаної літератури на іноземній мові, підготовлені проекти, презентації, інші роботи. Обов'язковою буде рефлексія студента щодо кожного представленого свідоцтва чи участі в проектах.

Вважаємо, що впровадження технології European Language Portfolio у вишах України може бути важливим інтеграційним кроком нашої держави до Європейського мовного простору і відповідає суспільним потребам сьогожнішнього суспільства, яке засноване на знаннях.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Амеліна Світлана Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології і перекладу, Національний університет біоресурсів і природокористування.

**Бабай Людмила Володимирівна**, старший викладач, Харківський національний технічний університет сільського господарства імені Петра Василенка, кафедра мовної підготовки.

**Бевз Олена Павлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

**Березіна Юлія Олександрівна**, аспірант, викладач, Одеський національний університет імені І.І.Мечникова, каф. іноземних мов гуманітарних факультетів.

**Бесараб Тетяна Петрівна**, кандидат філологічних наук, доцент, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, кафедра іноземних мов №3.

**Білецька Юлія Геннадіївна**, аспірантка кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

**Боднар Ірина Миронівна**, асистент, Львівський національний університет імені Івана Франка.

**Борзенко Олександра Павлівна**, викладач, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, кафедра іноземних мов № 1.

**Борова Тетяна Анатоліївна**, доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри іноземних мов Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця.

**Бучковська Світлана Анатоліївна**, старший викладач, Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова.

**Вакуленко Ольга Луківна**, кандидат філологічних наук, доцент, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне).

**Винник Ольга Юріївна**, доцент, Львівський національний університет імені Івана Франка.

**Гаманюк Віта Анатоліївна**, завідувач кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**Гембарук Алла Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

**Герман Людмила Володимирівна**, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов, Харківський державний аграрний університет імені В.В.Докучаєва.

**Глущенко Олена Володимирівна**, викладач, Одеський Національний університет імені І. І. Мечникова, факультет романо-германської філології, кафедра німецької філології.

**Голікова Оксана Миколаївна**, кандидат філологічних наук, доцент НТУ "ХПІ", кафедра ділової іноземної мови та перекладу.

**Голобородько Костянтин Юрійович**, доктор філологічних наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

**Гончар Олена Валентинівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов, Харківська державна академія дизайну і мистецтв.

**Голубєва Ірина Володимирівна**, старший викладач кафедри іноземних мов та українознавства, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне).

**Голубнича Людмила Олександрівна**, кандидат філологічних наук, доцент, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, кафедра іноземних мов №3.

**Діомідова Олена Юріївна**, кандидат філологічних наук, викладач, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, кафедра іноземних мов №1.

**Дишлева Юлія Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, НФАУ.

**Заболотна Оксана Адольфівна**, доктор педагогічних наук, доцент, в.о. завкафедри іноземних мов, координатор міжнародної діяльності університету, Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини.

**Зелінська Ольга Ігорівна**, кандидат філологічних наук, доцент, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, кафедра іноземних мов №1.

**Іванова Ірина Борисівна**, кандидат філологічних наук, доцент, докторант, НПУ Імені Драгоманова, Харківська державна академія культури.

**Ільєнко Олена Львівна**, канд. філол наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов, Харківський національний університет міського господарства імені О.М.Бекетова.

**Каданер Оксана Вадимівна**, кандидат філологічних наук, доцент, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, кафедра іноземних мов №1.

**Карцева Наталія Василівна**, старший викладач, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, кафедра іноземних мов №3.

**Клепуц Надія Осипівна**, асистент, кафедра французької філології Львівського національного університету імені Івана Франка.

**Коваленко Оксана Анатоліївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійського усного та писемного мовлення, завідувач Центру міжнародного співробітництва та міжнародної освіти ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

**Колбіна Тетяна Василівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов та перекладу, Харківський національний економічний університет ім. С. Кузнеця.

**Комар Руслана Ігорівна**, асистент, Львівський національний університет імені Івана Франка.

**Коновалова Вікторія Борисівна**, кандидат педагогічних наук, НТУ «ХП».

**Кравцова Надія Геннадіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра гуманітарних та соціально-економічних навчальних дисциплін Полтавського юридичного інституту Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого.

**Крохмаль Алла Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов ХНУМГ ім. О.М. Бекетова.

**Кузнецова Олена Юріївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов №3, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого.

**Купчик Лариса Євгенівна**, старший викладач кафедри іноземних мов та українознавства, Національний університет водного господарства і природокористування (м. Рівне).

**Курова Юлія Володимирівна**, викладач кафедри іноземних мов, Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова. Лаврухіна Віра Леонідівна, кандидат філологічних наук, доцент, ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

**Левченко Яна Ернстівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри англійської філології Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, кафедра англійської філології.

**Липко Ірина Петрівна** кандидат філологічних наук, доцент, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, завідувач кафедри іноземних мов №2.

**Лисицька Олена Павлівна**, кандидат філологічних наук, доцент, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, кафедра іноземних мов №1.

**Літвінова Наталія Вікторівна**, викладач кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання, ДВНЗ «КНУ» Криворізький педагогічний інститут.

**Літвінчук Альона Теофанівна**, старший викладач Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне).

**Лутай Наталія Вікторівна**, старший викладач, НТУ «ХП».

**Маєвська Ліна Дмитрівна**, кандидат філологічних наук, доцент, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, факультет іноземних мов, кафедра німкцької та французької мов.

**Маленко Олена Олегівна**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри українознавства і лінгводидактики Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

**Мельнікова Тетяна Вячеславівна**, кандидат філологічних наук, доцент, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, кафедра іноземних мов №1.

**Микитюк Світлана Степанівна** кандидат філологічних наук, доцент, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, кафедра іноземних мов №1.

**Михайлова Олена Валеріївна**, кандидат філологічних наук, викладач кафедри іноземних мов № 3 Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого.

**Мігірін Павло Іванович**, старший викладач, Національний університет водного господарства та природокористування, кафедра іноземних мов та українознавства (м. Рівне).

**Мороз Тетяна Юріївна**, кандидат філологічних наук, доцент, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, кафедра іноземних мов №1.

**Мошинська Олена Юліївна**, кандидат філософії, доцент, Національний юридичний університет ім. Ярослава Мудрого, кафедра іноземних мов №1.

**Мясоєдова Світлана Вадимівна**, кандидат філологічних наук, доцент, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, кафедра іноземних мов №3.

**Назарова Людмила Миколаївна**, старший викладач, кафедра іноземних мов №1, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого.

**Нестеренко Ксенія Вікторівна**, кандидат філологічних наук, доцент, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, кафедра іноземних мов №3.

**Никифорова Ірина Валеріївна**, кандидат філологічних наук, доцент, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова.

**Огієнко Марина Дмитрівна**, старший викладач, Херсонська державна морська академія.

**Омельченко Аліса Володимирівна**, старший викладач, Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова.

**Павліщева Яна Олександрівна**, кандидат філологічних наук, асистент, кафедра іноземних мов №3, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого.

**Петрова Ольга Борисівна**, кандидат філологічних наук, доцент, Харківський національний медичний університет, кафедра іноземних мов.

**Пономарьова Ольга Ігорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Харківський національний економічний університет ім. Семена Кузнеця.

**Попова Наталія Олександрівна**, кандидат філологічних наук, доцент, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, іноземних мов № 3.

**Попович Раїса Гнатівна**, кандидат філологічних наук, доцент, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне).

**Постнікова Еліна Ігорівна**, аспірантка, Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова.

**Почуєва Валентина Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний університет внутрішніх справ,

**Присяник Оксана Петрівна**, кандидат філологічних наук, доцент, Харківський національний економічний університет ім. Семена Кузнеця, кафедра іноземних мов.

**Романцова Яна Володимирівна**, кандидат філологічних наук, доцент, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, кафедра іноземних мов №1.

**Саєнко Наталія Віталіївна**, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов №2, Харківський національний автомобільно-дорожній університет.

**Сергєєва Галина Анатоліївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов №1, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого.

**Сергєєва Галина Борисівна**, Харківський національний університет міського господарства імені О.М.Бекетова.

**Сімонок Валентина Петрівна**, доктор філологічних наук, професор завідувач кафедри іноземних мов № 1, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого.

**Сологуб Лариса В'ячеславівна**, асистент, Львівський національний університет імені Івана Франка.

**Стребуль Людмила Олексіївна**, кандидат філологічних наук, доцент, ДНУ імені Олеся Гончара.

**Тимошук Ігор Олександрович**, доцент, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне).

**Торгашова Анастасія В'ячеславівна**, аспірантка кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди.

**Фоміна Світлана Борисівна**, кандидат філологічних наук, Харківський національний економічний університет ім. С. Кузнеця.

**Фоміна Світлана Федорівна**, старший викладач, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, кафедра іноземних мов №3.

**Харитонова Наталія Вікторівна**, викладач, кафедра іноземних мов №1, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого.

**Ходаковська Оксана Олександрівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов №1, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого.

**Хорошилова Наталія Володимирівна**, викладач кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**Частник Олександр Станіславович**, кандидат мистецтвознавства, доцент, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, кафедра іноземних мов №1.

**Чередніченко Галина Анатоліївна** кандидат педагогічних наук, зав кафедри ділової іноземної мови та міжнародної комунікації Національного університету харчових технологій (м Київ).

**Черкашин Сергій Володимирович**, кандидат філологічних наук, доцент, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, кафедра іноземних мов №1.

**Шамрай Олена Василівна**, старший викладач, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, кафедра іноземних мов.

**Шулякова Леся Вікторівна**, старший викладач, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, кафедра іноземних мов № 1.

**Яковенко Наталія Володимірівна**, викладач, Національна академія Національної Гвардії України.

## ЗМІСТ

<b>Амеліна С. М. ПРИЙОМИ ВІДТВОРЕННЯ КОНОТАЦІЙ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ</b>	<b>3</b>
<b>Бабай Л.В. ПРОФЕСІЙНА КОМУНІКАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ</b>	<b>5</b>
<b>Бевз О.П., Гембарук А. С., Заболотна О. А. TEACHING READING IN THE NEW CURRICULUM (THE MATERIALS OF THE NEW GENERATION SCHOOL TEACHER PROJECT REALIZED BY BRITISH COUNCIL UKRAINE AND MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE)</b>	<b>8</b>
<b>Березіна Ю.О. ЗМІНИ ЗВУКІВ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МОВИ</b>	<b>11</b>
<b>Бесараб Т. П. РЕКЛАМА ЯК ЗАСІБ СУЧАСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ</b>	<b>13</b>
<b>Білецька Ю. Г. ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ СЛОВНИКІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</b>	<b>15</b>
<b>Борзенко О.П. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ СУЧАСНИХ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЇ</b>	<b>17</b>
<b>Борова Т.А. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ</b>	<b>19</b>
<b>Buchkovska S.A. ESP: MOTIVATION THROUGH CONTENT</b>	<b>23</b>
<b>Вакуленко О.Л., Попович Р.Г., Тимощук І.О. ОРГАНІЗАЦІЙНІ, МЕТОДИЧНІ ТА ЛІНГВОПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ</b>	<b>25</b>
<b>Винник О.Ю., Боднар І.М., Сологуб Л.В., Комар Р.І. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПИСЬМОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ</b>	<b>35</b>
<b>Гаманюк В. А. ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНЕ НАВАНТАЖЕННЯ ЛО СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОЛОДІЖНОЇ МОВИ</b>	<b>37</b>
<b>Глущенко О.В. ХАРАКТЕРИСТИКА ГОЛОСНИХ СПОЛУК AI, AU, IU У ГОТСЬКІЙ МОВІ</b>	<b>39</b>

<b>Голікова О.М.</b> ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ТЕКСТ-ТИПОЛОГІЧНИХ ОЗНАК ПОРТРЕТНОГО ІНТЕРВ'Ю У ПЕРЕКЛАДІ	41
<b>Голобородько К. Ю.</b> ОНТОЛОГІЧНІ ВЕКТОРИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ: СИНТАГМАТИКА, ПАРАДИГМАТИКА, КОНТИНУУМ	51
<b>Голубнича Л. О.</b> МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	61
<b>Holubyeva I.V.</b> LANGUAGE EDUCATION AND PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN UKRAINE	63
<b>Гончар О. В.</b> СТУДІЙНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ	66
<b>Диомидова Е. Ю.</b> ИНФОРМАТИВНОСТЬ КАК КРИТЕРИЙ ЭФФЕКТИВНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	69
<b>Дишлева Ю. В.</b> КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ВНЗ	71
<b>Zelinska O.</b> STUDENT-CENTERED LEARNING IN ESP CLASSROOM	73
<b>Іванова І. Б.</b> БЛІНГВІЗМ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА МОТИВАЦІЮ: ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ РЕКЛАМА ТА PR	77
<b>Olena Pienko, Liudmyla Herman</b> STRENGTHENING COMPETITIVENESS OF THE UNIVERSITY GRADUATES	79
<b>Каданер О.В.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	81
<b>Карцева Н.В., Фоменко Т.М.</b> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	83
<b>Клепуц Н.О.</b> СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З КОМПОНЕНТАМИ «СНІЕН», «СНАТ» ТА «СОБАКА», «КІТ» (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВ)	86

<b>Коваленко О.А.</b> ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ КОНЦЕПТУ «ЛЮБОВ» У АНГЛІЙСЬКІЙ ПАРЕМІОЛОГІЇ	89
<b>Колбіна Т.В.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ	91
<b>Кравцова Н.Г.</b> ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК АВАНГАРДНИЙ ТИП ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	93
<b>Krokhmal A.N.</b> THE ROLE OF PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING SPEECH SITUATIONS IN STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT DEVELOPMENT	96
<b>Кузнецова О.Ю.</b> «ЄВРОПЕЙСЬКА» МОВНА ОСВІТА: ЗАВДАННЯ ТА ПЕРЕШКОДИ	98
<b>Купчик Л.Є.</b> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН	100
<b>Курова Ю.В.</b> MODERN TECHNOLOGIES IN LANGUAGE CLASSROOM	106
<b>Лаврухина В.Л.</b> ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА СРАВНЕНИЙ	108
<b>Левченко Я.Е.</b> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОДЕЛІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	110
<b>Iryna Lipko</b> PROFESSIONAL COMPETENCE AND THE SUBJECT-MATTER OF TRANSLATOR TRAINING IN THE FIELD OF INTERNATIONAL RELATIONS	114
<b>Lysytska Olena</b> CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE COURSE FOR MASTERS AND POSTGRADUATE STUDENTS	117
<b>Літвінчук А. Т.</b> РЕАЛІЗАЦІЯ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	119
<b>Литвинова Н. В.</b> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА СЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ “ЧЕЛОВЕК, МУЖЧИНА” В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	122
<b>Лутай Н.В., Коновалова В.Б.</b> HOW TO TRAIN STUDENTS TO LISTEN AND SPEAK EFFECTIVELY	124

<b>Маевская Л.Д.</b> МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ЯЗЫК НАШЕГО ВРЕМЕНИ	126
<b>Маленко О.О.</b> ЛІНГВОКОМУНІКАЦІЯ Й МОВНА ОСОБИСТІСТЬ У ВИМІРІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ Й НАВЧАЛЬНОГО РЕЗУЛЬТАТУ	130
<b>Мельнікова Т.В.</b> ВПЛИВ ВИКЛАДАЧА НА РОЗВИТОК МОТИВАЦІЙНОГО АСПЕКТУ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ	135
<b>Мігірін П.І.</b> МОВА ЯК ЗАСІБ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	137
<b>Микитюк С.С.</b> ЕТНОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ФІТОНІМІВ У РОМАНАХ Д.Г. ЛОУРЕНСА	146
<b>Михайлова О.В.</b> МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ЧИТАННЯ СТУДЕНТІВ ЮРИСТІВ	149
<b>Мороз Т.Ю.</b> ГЕНЕЗА РОЗПОДІЛУ ІМЕННИКОВОЇ ЛЕКСИКИ ЗА ГРАМАТИЧНИМИ РОДАМИ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ СЕМАНТИКО-ГРАМАТИЧНОЇ АСИМЕТРІЇ	152
<b>Мошинська О.Ю.</b> ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	155
<b>Мясоєдова С.В.</b> THE SIGNIFICANCE OF MOTIVATION FOR THE FORMATION OF THE ILLOCUTIVE MEANING OF INDIRECT SPEECH ACTS	157
<b>Назарова Л.М.</b> УДОСКОНАЛЕННЯ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ	162
<b>Нестеренко К.В.</b> ТЕРМИНЫ «ПОНЯТИЕ» И «КОНЦЕПТ» В СИСТЕМЕ НАУК	165
<b>Nikiforenko I.V.</b> DEUTSCHE PARTIKELN IM DISKURS	168
<b>Огієнко М.Д.</b> МОРСЬКА ТЕРМІНОЛОГІЯ ЯК ДЖЕРЕЛО ЗБАГАЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОВЖИВАНОЇ МОВИ	171
<b>Omelchenko A.</b> TYPES AND FEATURES OF ESP	173
<b>Павліщева Я.О.</b> ЗНАЧЕННЯ ЛАТИНСЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У СУЧАСНІЙ МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ	175

<b>Pochuyeva V.V. TEACHING ESP with CASE STUDIES</b>	179
<b>Пономарьова О.І. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ТЕСТУВАННЯ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ</b>	181
<b>Петрова О.Б., Попова Н.О. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПИСЬМОВОГО ІНОЗЕМНОГО МОВЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВОЇ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ</b>	183
<b>Постнікова Е.І. ФОНОСТИЛИСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РУНІЧНИХ НАПИСІВ ТА ЇХ ВНЕСОК У ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ ГЕРМАНСЬКИХ МОВ</b>	185
<b>Prosianyk O.P. INNOVATION ET NOUVEAUX MOTS</b>	187
<b>Romantsova Y.V. PORTFOLIO USE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING</b>	189
<b>Саєнко Н.В. ПРО ДЕЯКІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ</b>	192
<b>Сергєєва Г.А. ЗІСТАВНА ЛЕКСИКОЛОГІЯ ТА ПРОБЛЕМИ ЮРИДИЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ</b>	195
<b>Sergeyeva G.B. COMMUNICATION SKILLS THAT EVERYONE NEEDS</b>	201
<b>Сімонок В.П. АНТРОПОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ</b>	203
<b>Стребуль Л. О. КРЕАТИВНІСТЬ ПРИ ФОРМУВАННІ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ</b>	205
<b>Торгашова А. В. ДИСТАНЦІЙНИЙ МЕТОД ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ</b>	208
<b>Фоміна С.Ф., Шамрай О.В. ІНТЕРНЕТ ЯК ІНСТРУМЕНТ МОТИВАЦІЇ</b>	210
<b>Fomina S.B. FORMATION OF STUDENTS' LANGUAGE SKILLS</b>	212
<b>Харитоновна Н. В. ВИКОРИСТАННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ВИКЛАДАННІ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ЮРИСТАМ</b>	214
<b>Ходаковська О.О. ВАРІАНТНІСТЬ І СИНОНІМІЯ</b>	217

<b>Хорошилова Н. В. АВТОНОМНЕ І НЕКЕРОВАНЕ НАВЧАННЯ У ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ</b>	221
<b>Частник О.С. ЗВОРОТНИЙ ПЕРЕКЛАД ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ</b>	223
<b>Чередніченко Г.А. РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ</b>	225
<b>Черкашин С.В. ПРО КОМПЛЕКСНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ОПИСУ СИСТЕМ КУЛЬТУРНОЇ ПАМ'ЯТІ</b>	227
<b>Шулякова Л.В. ПРО ГРАДАЦІЮ АНГЛІЙСЬКИХ НАУКОВИХ ТЕКСТІВ ПО ТРУДНОСТІ</b>	237
<b>Яковенко Н.В. РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ БАГАТОМОВНОСТІ У ВИШАХ УКРАЇНИ У СУЧАСНИХ УМОВАХ</b>	241
<b>Відомості про авторів</b>	244
<b>Зміст</b>	250

Наукове видання

Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції „Іноземні мови у вищій освіті: лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні перспективи”

5 листопада 2014 року

Збірник матеріалів

Упорядник: Нестеренко К.В.

Надруковано з оригінал-макету, наданого авторами