

**Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Факультет іноземних мов**



**МОВА, ОСВІТА, КУЛЬТУРА:
Інтеграційні тенденції в сучасному світі**

XVII міжнародна студентська Інтернет-конференція

Матеріали конференції

14-15 березня 2019 р.

Ministry of Education and Science of Ukraine
Vinnytsia State Mykhailo Kotsiubynsky Pedagogical University
Foreign Languages Department



**LANGUAGE, EDUCATION, CULTURE:
Integrative Tendencies in the Modern World**

the 17th Annual International Internet Conference

the conference proceedings

March 14-15, 2019

УДК [811+37+008] (100) (06)
М 74

МОВА, ОСВІТА, КУЛЬТУРА: Інтеграційні тенденції в сучасному світі :
матеріали XVII міжнародної студентської Інтернет-конференції, 14-15 березня
2019 р., Вінниця / гол. ред. Т. І. Ямчинська. – Вінниця, 2019. – 282 с.

Редакційна колегія:

доц. Ямчинська Т.І. (головний редактор)

доц. Дробаха Л.В.

доц. Козачишина О.Л.

доц. Мосійчук А.В.

ст.викл. Змієвська О.О.

Збірник містить матеріали XVII міжнародної студентської Інтернет-конференції «МОВА, ОСВІТА, КУЛЬТУРА: Інтеграційні тенденції в сучасному світі», підготовлені студентами та молодими науковцями з вищих навчальних закладів України, Казахстану, Вірменії, Узбекистану, Китаю, Польщі, Канади, Сполучених Штатів Америки та Німеччини. Доповіді відображають широкий спектр досліджень у галузі лінгвістики, літературознавства, педагогіки, міжкультурної комунікації та методики викладання іноземних мов.

Друкується за ухвалою навчально-методичної комісії факультету іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №№7 від 18 березня 2019 року)

УДК [811+37+008] (100) (06)
М 74

© Автори статей, 2019

© Факультет іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

РОЗДІЛ 1
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ
TOPICAL ISSUES OF MODERN LINGUISTICS

Абрамович Віталіна

Вінницький державний педагогічний університет
ім. М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівний: Кірієнко М. М., канд.філ. наук

ДИСКУРС ЯК ЯВИЩЕ КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Дискурс, як самостійна галузь лінгвістики, остаточно сформувався в середині ХХ ст.внаслідок розвитку комп'ютерних технологій та трансферу від біхевіористичних теорій до когнітивізму, що стало причиною виникнення так званої комунікативної філософії, одним із постулатів якої є положення про так звану етику комунікації – визнання іншої людини як суверенної особистості, поваги до неї, що є початком розвитку та обґрунтування так званого етичного зв'язку [4, с.1-3]. У праці «Трансформація філософії» К. Апель розробив концепцію мовленнєво-комунікативної інтерсуб'єктивності, відповідно до якої, продукування ціннісних нормативів дискурсу має здійснюватися на основі комунікації, котра, на думку вченого, є останньою авторитетною інстанцією [1, с. 46-50].

Мовленнєво-комунікативна діяльність може буди виражена у формі монологу, діалогу чи полілогу. Як вважає Л. Виготський, з точки зору еволюційного розвитку комунікації, монологічне мовлення виступає первородним, проте варто взяти до уваги той факт, що формально монологічно виражена одиниця комунікації є нічим іншим як продуктом внутрішнього монологу автора, прикладом якого можуть слугувати статті та репортажі в газетах чи журналах, що проходять цензуризацію всередині автора [2, с. 32; 5, с. 17].

К. Серажим вказує, що дискурс, може бути як ситуативно-зумовленим, так і вільним від ситуації, тобто самодостатнім у змістовому плані. За умови ситуативної незалежності, головний змістоутворюючий момент (так звана «суперечність»– проблемне питання, що треба розв'язати в процесі спілкування) міститься всередині самого дискурсу, у разі ж ситуативної зумовленості головна «суперечність», що викликає мовленнєву регуляцію, – зовнішнійчинник, оскільки виходить за межі власне дискурсу. Там же знаходимо й ідеальні умови комунікативного дискурсу:

1. Кожен суб'єкт, здатний до мовленнєвої діяльності, можебрати участь у дискурсі;
2. Кожен може проблематизувати будь-яке твердження;
3. Кожен може виступати в дискурсі з будь-яким твердженням;
4. Кожен може висловлювати свої погляди, бажання, потреби;

5. Ніхто з учасників дискурсу не має зазнавати ні внутрішніх, ні зовнішніх перешкод для реалізації своїх прав [3, с. 44].

Варто також зазначити, що на основі усього вищеперерахованого можна визначити, що одним із основних чинників породження комунікативного дискурсу є комунікативний акт, в котрому беруть участь комуніканти, які у формі діалогу творять та інтерпретують висловлення (тексти). Комунікативний акт, у свою чергу, окрім різновидів мовленнєвої діяльності, репрезентує також фізичну, емоційну, інтелектуальну, підсвідому, а також немовну семіотичну діяльність, саме тому власне комунікативний дискурс постає як висловлення (текст), де всі складники утворюють національно-мовний вербалізований продукт, завдання якого – інформувати про ідеї, інтереси, емоції комунікантив [3, с. 39].

У підсумку зазначимо, що комунікативний дискурс є засобом соціальної взаємодії, новою формою політичної, наукової, організаційної й технічної сили суспільства, за допомогою якої індивід чи сукупність індивідів здійснюють обмін інформацією. Виконуючи зв'язну функцію, комунікативний дискурс стає соціальним процесом, служить формуванню сучасного суспільства загалом. Це виявляється, зокрема, у тому, що саме комунікативний дискурс виступає найважливішим механізмом становлення індивіда як суспільної особистості, провідником настанов соціуму, котрі регулюють дії учасників дискурсивного діалогу.

Література

1. Апель К. Трансформация философии // Современная философия: Изб. Труды советских и зарубежных философов. – Пермь, 1987. – 344 с.
2. Арнольд И. Основы научных исследований в лингвистике / И. Арнольд. – Москва: Высшая школа, 1991. – 140 с..
3. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність. [На матеріалах сучасної газетної публіцистики]: Монографія / За ред. В. Різуна. / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2002. – 392 с.
4. Шерстюк Н. Дискурс: від становлення поняття до соціально-конструкціоністських теорій дискурс-аналізу [Електронний ресурс] / Н. Шерстюк // Нова парадигма. – 2013. – Вип. 114. – С. 50-58. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nopa_2013_114_8.
5. Schober M. DiscourseProcesses [Електронний ресурс] / Michael F. Schober // New School for Social Research Routledge. – 2015. – Режим доступу : <http://www.tandfonline.com/action/journalInformation?show=editorialBoard&journalCode=hdsp20#.VX52SPntmkq>.

Адамлюк Яна

Вінницький державний педагогічний університет

ЛАТИНСЬКІ ЗАПОЗИЧЕННЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

В XVII – XVIII СТОЛІТТІ

Латинська мова мала великий вплив на формування лексичної системи англійської мови протягом її розвитку словниковий склад постійно поповнювався саме запозиченнями з латинської. Зазначимо, що латинські запозичення поділяють зазвичай на три періоди:

- перший – 54 рік до н.е. після завоювання римлянами Британських островів;
- другий – VI – VIIст. у зв'язку з християнізацією Англії;
- третій – XVII – XVIIIст., пов'язаний з епохою Відродження [2; 23].

На XVII – XVIII ст. припадає третій період латинських запозичень внаслідок епохи Відродження, який відрізнявся від попередніх періодів характером запозиченої лексики. Це були наукові слова, як правило. Дійсно, офіційний стиль, який використовується, наприклад, в судовій сфері, чи в науці, характеризується значною кількістю саме латинських слів: *inflagrantedelicto, Habeascorpus, juscanonicum, torecidivate, recidivism* тощо [2; 25].

Зауважимо, що латинські запозичення епохи Відродження увійшли у мову у формі теперішнього часу: *permit* (лат. *permitto*), *compel* (лат. *compello*), *introduce* (лат. *intoduco*). Крім того, латинські дієслова цього періоду на *-ere*, як правило, були запозичені у формі основи супіна та закінчувались на *-ute*. Наприклад, *attribute, constitute, persecute, execute* [1; 143].

Також характерними запозиченнями даного часу були дієприкметники на *-ent, -ant*, які зрештою стали прикметниками в англійській мові: *arrogant, important, significant, dependent, evident, patient*, однак в подальшому деякі з вищевказаних лексичних одиниць перейшли в категорію іменників, зокрема, *accident, orient* [3; 173].

Численні словалатинського походження зберегли власне написання, і деякою мірою навіть вимову в англійській мові, про що можна судити за наступними прикладами: *agendum, antenna, bonafide, erratum, factotum, vivavoceto* тощо [1; 146].

Однак важко визначити, яким чином латинські запозичення третього періоду проникли у мову, адже багато перерахованих слів вже були запозичені французькою мовою з латинської, за таких умов можемо зробити висновок, що, ймовірно, багато латинських слів дійшли в англійську через французьку. Прикладом може слугувати те, що закінчення латинської мови *-tionis, -tio, -tionalis* вимовлялись в англійській мові як «с» як і у французькій, більш того, слова з таким же закінченням, але з французьким написанням пізніше, як правило, були латинізовані навіть в написанні, наприклад, лат. *natio – nationis* [1; 144].

Отже, латинські запозичення помітно поповнили словниковий склад англійської мови у XVII – XVIII ст., чим задовільнили потреби її носіїв у вищеописаному періоді.

Література

1. Осипова Т. О. Латинські запозичення в англійській мові / Т. О. Осипова // Мова, історія, культура у лінгвокомунікативному просторі: збірник наукових праць. – Суми: СумДУ, 2015. – Вип. 2. – С. 142 – 149.
2. Сарангаева Ж. Н. Роль заимствований в английском языке / Ж. Н. Сарангаева / Вестник Калмыцкого университета, 2015. – № 3(27). – С. 22 – 26.
3. Vaugh A. C. A history of the English language / A. C. Vaugh. – London, Routledge, 2002. – 447 p.

Антосина Анастасія

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Грачова І.Є., канд. філол. наук

УНІВЕРСАЛЬНІСТЬ ЕМОЦІЙНИХ КОНЦЕПТІВ

Емоції відіграють у житті людини одну з провідних ролей, оскільки вони є психофізіологічною реакцією на навколишню дійсність і виконують такі основні функції: регулятивну, відображаючу та когнітивну.

Емоції були об'єктом дослідження вчених протягом багатовікової історії людства. Важливість емоційної складової підкреслювали вчені-філософи (Р.Валетт, Л.С.Виготський, І. Кант та ін.), психологи та педагоги (Л.І.Божович, В.К.Вілюнас, В.Вундт, Б.І.Додонов, А.Маслоу, П.В.Симонов, П.М.Якобсон та ін.). Проблемі емоцій присвячено чимало праць як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонт'єв, В.К. Вілюнас, К. Ізард, П.Фресс, Р. Лазарус та ін.)

З часів Аристотеля існує загальноприйнята класифікація основних емоцій: сум, гнів, страх, радість, здивування, огида. У своїх наукових працях К.Ізард пропонує більш вдосконалену класифікацію основних базових емоцій, розширивши її до десяти позицій: цікавість, радість, здивування, вина, сором, страх, горе, зневага, відраза, гнів. Він стверджує, що кожна базова емоція має індивідуальні якості, а всі інші емоції є похідними від десяти фундаментальних. Психолог підкреслює, що емоцію можна вважати фундаментальною, якщо вона має специфічні внутрішньо-детерміновані субстрати, характерні мімічні або нервово-м'язові виразні комплекси та відмінне суб'єктивне переживання або феноменологічну якість [2, с.98]. К.Ізард стверджує, що емоції мотивують на певну реакцію, організовують та направляють сприйняття та мислення.

Концепт визначають, як елемент людського пізнання, що маркований етнокультурною специфікою та здатний отримувати вербальне та невербальне вираження. Н.А.Красавський відмічає, що емоційний концепт це не просто певне поняття, а й оцінювальні уявлення про саме поняття [3, с.74]. Тобто, емоційний концепт можна інтерпретувати як реакцію людини на пережиту емоцію. Вчений визначає емоційний концепт складним структурно-змістовим явищем, що є етнічно та культурно обумовленим, що базується на понятійній основі та включає в себе як поняття образу так і культурну цінність [3, с.73].

Універсальність емоційних концептів полягає в тому, що емоції займають центральну частину життя людини, саме емоції роблять представників різних етносів більше чи менше схожими один на одного [4, с.87]. В.І. Шаховський, зауважує, що хоча емоції можна трактувати як особливості психічної будови етносу, проте в силу індивідуального варіювання базових та інших емоцій кожна людина навіть будучи частиною народу є унікальною.

Люди, зазвичай, схильні вірити емоційному контексту, оскільки з його допомогою можна краще зрозуміти реальне відношення. Можливості мови можна вважати доволі обмеженими, тому процес спілкування включає в себе також невербальні засоби передачі інформації: жести, міміку, інтонацію, пози та інше, що більш яскраво допомагають розкрити основні можливості комунікації. Через невербальний канал людина отримує близько 70% інформації і це пояснюється тим, що: 1) невербальні сигнали стійкі в первинній функції забезпечення спілкування і часто використовуються несвідомо; 2) вони сприймаються безпосередньо, тому що ступінь їхнього впливу доволі висок; 3) найтонші відтінки відношення, оцінки та емоцій можуть бути передані з допомогою невербальних компонентів; 4) вони здатні передавати інформацію, що неможна виразити словами [1, с.107].

Отже, емоційна картина світу формується в результаті пізнавальної діяльності. Емоції є загальною та характерною особливістю людини як біологічного виду, проте їх набір, ступінь вираження, наявності в лексиці відрізняється в різних лінгвокультурах. Різноманітний характер базових емоцій в вербальному і невербальному вираженні свідчить про їх етнічну важливість та популярність. Важливо зауважити, що завдяки невербальному спілкуванню можна більш яскраво передати ідею та підкреслити вживання тих чи інших мовних одиниць.

Література:

1. Василенко Н. В. Коммуникативная стратегия поощрения в русском речевом общении. *Н. В. Василенко. Дисс. канд. филолог. наук: 10.02.02. К., 2009. 286с.*
2. Изард К. Е. Эмоции человека. *К. Е. Изард Эмоции человека: Пер. с англ. СПб., 2000. 231с.*

3. Красавский Н. А. Динамика эмоциональных концептов в немецкой и русской лингвокультурах. *Н. А. Красавский Автореф. дис. на соискание науч. степени док-ра филол. наук : спец. 10.02.20 "Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание"*. Волг., 2001. 495 с.

4. Шаховский В. И. Эмоциональные культурные концепты: параллели и контрасты . *В. И. Шаховский. Языковая личность: культурные концепты: сб. науч. тр.* Волг., 1996. С.80–96

Беспалько Наталія

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Козачишина О. Л., канд. філол. наук

ТЕОРІЇ КОНСТРУЮВАННЯ ГЕНДЕРУ ТА ЇХ СУТНІСТЬ

Важливим питанням у вивченні гендеру є проблема теорій його конструювання. Різні групи науковців пропонують свої теорії, які можна розподілити на кілька груп:

1. *Теорія соціального конструювання гендеру* (Д. Воронцов, Н. Абубікірова, Т. Бендас, Н. Городнова, Н. Лавриненко, О. Лосєва, Т. Мельник, Р. Петрова, Р. Столлер та ін.) – представляє гендер як соціальну конструкцію, «організовану модель соціальних стосунків між чоловіками та жінками, що створюється основними інститутами суспільства». Існує два основних постулати даної теорії:

1) гендер конструюється шляхом соціалізації, розподілу праці, системою гендерних ролей, сім'єю, засобами масової інформації;

2) гендер також формується індивідами – на рівні їх свідомості (тобто гендерної ідентифікації), прийняття заданих суспільством норм і підлаштування під них (в одязі, зовнішності, манері поведінки тощо) [4, с. 11-12].

Гендер як соціальний феномен володіє наступними ознаками:

1) об'єктивність – гендер є показником певного суспільного порядку функціонування статі;

2) інституціональність – гендер створюється і підтримується основними інститутами суспільства;

3) нормативність – гендер відображає бажану модель ролівої взаємодії чоловіків та жінок;

4) відносність – гендер залишається актуальним лише для певного суспільства у конкретну історичну добу [1, с.7].

Американський соціолог М. Кімел, автор книги «Гендероване суспільство», також показує гендер у якості соціального конструкта. На його думку, система гендерних

характеристик особистості включає в себе наступні чинники: 1) ідентичність – самореалізація особистості, її соціальне самовизначення; 2) інтеракція – взаємодія та стосунки особистості з навколишнім оточенням; 3) інституції – державні інститути влади, зокрема соціальні, економічні, політичні та інші структури суспільства [Цит. за: 2, с. 19]. Т. Мельник додає до основних ознак гендеру як соціального інституту наступні: задоволення біовітального, соціального та духовно-пізнавального комплексів жіночих та чоловічих потреб; відтворення гендерних практик різними поколіннями людей; вироблення спільних та відмінних гендерних норм та цінностей; створення власної системи контролю відтворення даних цінностей [6, с. 22].

2. *Теорія гендеру як стратифікаційної категорії* розглядає гендер поряд з такими категоріями, як клас, раса, вік тощо.

3. *Теорія гендеру як культурної метафори* (С. Бем, Б. Елліот, В. Брайсон, Д. Коновалов, К. Трофимова, В. Менжулін, Р. Хаббард, Ю. Шабаліна та ін.) відображає символічне уявлення про дійсність міжстатевих стосунків, яке з'являється у літературному, кінематографічному та живописному дискурсах, а також у дискурсах ЗМІ та реклами. Чоловіче і жіноче на онтологічному і гносеологічному рівнях існують як елементи культурно-символічних рядів: чоловіче – раціональне, духовне, божественне, культурне; жіноче – чуттєве, тілесне, гріховне, природне. Чоловіче чи те, що ототожнюється з ним, вважається позитивним, значущим і домінуючим, а жіноче – негативним, вторинним, субординованим [4, с. 11-12].

З культурної точки зору гендер трактується в образах маскулінності та фемінінності як міфічної чоловічності та міфічної жіночності, у гендерних стереотипах. Тому Д. Коновалов вважає, що гендер використовують з метою маніпуляції через приписування конкретних соціальних привілеїв певній статі [3, с. 9].

4. *Теорія гендеру як когнітивного феномену* (В. Кириченко, Д. Майєр, О. Містрякова, Н. Приходькіна та ін.) заперечує суспільність гендеру на відміну від соціальної та культурної теорії. Дана концепція полягає у тому, що гендер виражає не суспільний порядок речей, а цінності та уявлення, концепти статі та способи мислення, здобуті індивідом під час набуття гендерного досвіду. На думку основоположників даної теорії, особистість самостійно приходить до висновку, що є чоловічим, а що жіночим, встановлюючи взірці для гендерного самовираження [1, с. 7-8].

5. *Теорія гендеру як особистісного дискурсу* (К. Вест, Д. Зіммерман, Н. Чодороу, Ю. Маслова та ін.) розглядає гендер як спосіб вираження статі, її поведінкового здійснення. Відповідно до даної концепції, гендер конструється індивідом як зразок соціально схваленої поведінки для вираження власної чоловічої або жіночої сутності. Дану теорію влучно

описують слова В. Менжуліна про те, що є лише дві статі, але «гендерів стільки, скільки людей взагалі» [6, с. 68], а тому у світі безліч маскулінностей і фемінінностей [7, с. 70].

Отже, у науковому світі існує велика кількість теорій конструювання гендеру, які розглядають гендер у різних його проявах: як соціальну конструкцію, культурну метафору, стратифікаційну категорію, елементи когнітивного та особистісного дискурсів. Дані теорії підтверджують багатогранність гендерного феномену та його впливу на суспільне життя.

Література:

1. Боровцова М. Гендер як неповторна репрезентація статі / М. Боровцова // Вісник ОНУ імені І. І. Мечникова. – Т.17, Вип. 5. – 2012. – С. 6-12.

2. Котова-Олійник С. Гендерна абетка для українських медіа: посібник / Котова-Олійник С., Стельмах Б., Ярош О. – Луцьк: Волинська мистецька агенція «Терен», – 2013. – 106 с.

3. Коновалов Д. Гендер і національний суб'єкт: конструювання маскулінності в контексті пострадянської України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук / Д. Коновалов. – Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2005. – 24 с.

4. Кравець В. Гендерні дослідження в контексті глобальних викликів сучасності / В. Кравець // Гендерні дослідження: прикладні аспекти: монографія. – Тернопіль: «Навчальна книга – Богдан», – 2013. – С. 9-20.

5. Мельник Т. Гендер як наука та навчальна дисципліна / Т. Мельник // Основи теорії гендеру. — Київ. Видавництво «К.І.С.». — 2004. — С. 10-29.

6. Менжулін В. Гендер з плюралістичної точки зору / В. Менжулін // Філософсько-антропологічні студії. – Спецвипуск, – К.: Стилос. – 2001. – С. 59-68.

7. Chodorow N. The power of feelings: personal meaning in psychoanalysis, gender and culture / N. Chodorow. – London: Yale University Press. – 1999. – 328 p

Белоус Дмитро

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди (Україна)

Науковий керівник: Каминін І.М., канд. філол. наук

МОРФЕМНИЙ АНАЛІЗ ВІЙСЬКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕРМІНІВ

У процесі роботи над військовими матеріалами перекладачеві доводиться часто стикатися з військово-технічними термінами, значення яких йому невідомі. Це можуть бути або терміни, що недавно з'явилися в мові для позначення нових військових понять і не встигли увійти в сучасні термінологічні словники, або просто незнайомі терміни, що не зустрічалися у військовій літературі раніше. Для правильного визначення значення таких термінів та їх

перекладу українською мовою перекладачеві перш за все необхідно уважно проаналізувати структуру і склад цих термінологічних одиниць, тобто провести морфемний аналіз.

Морфемний аналіз ставить за мету виділити в складі терміна всі мінімальні значимі одиниці. При членуванні терміна на морфемі дуже важливо виходити з його сучасного стану. Це означає, що морфемі виділяються в чисто синхронному плані з урахуванням живих зв'язків, що існують між цим терміном і іншими однокореневими словами в сучасній англійській мові. Для прикладу розглянемо, як членується на морфемі термін *demolitionist* «підрильник». Насамперед у його складі виділяється суфіксальна морфема *-ist*, яка повторюється в цілому ряді інших дериватів аналогічної структури, наприклад: *parachutist*, *codist*, *militarist*, *reservist*. Далі виділяється суфіксальна морфема *-ion-* за аналогією з термінами *invasion*, *detonation*, *dispersion*. Частина, що залишилася *demolit* – є кореневою морфемою, оскільки подальше членування її на морфемі неможливе і вона омонімічна непохідному дієслову *demolish* «руйнувати; підривати». Отже, з точки зору сучасної англійської мови аналізоване слово членується наступним чином: *demolit-ion-ist*.

Чітке уявлення про способи словотворення дозволяє більш глибоко зрозуміти процеси розвитку військової термінології і значення нових термінів.

Література:

1. Балабін В.В., Лісовський В.М. Чернишов О.О., Основи військового перекладу: (англ. мова): підручник / за ред. В.В. Балабіна. – К.: Логос, 2008. – 587 с.
2. Василенко Д. В. Розвиток словникового складу англійської мови військової сфери ХХ – початку ХХІ століття: Дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Донецьк. нац. ун-т. – Донецьк, 2009. – 239 с.

Білик Вікторія

Вінницький державний педагогічний університет

ім. Михайла Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Кірієнко М. М., канд. філол. наук

ПОНЯТТЯ КАТЕГОРІЇ ВВІЧЛИВОСТІ

В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Нам усім з дитинства прививають навик ввічливого спілкування, адже, як відомо, вміння коректно і ввічливо вести бесіду – запорука успіху у різних сферах життя.

Ввічливість – це бажання та вміння говорити доброзичливо за будь-яких обставин. І як правило, поняття «етикету» у різних країнах відрізняються одне від одного. Нерідко зустрічаються ситуації, в яких дві людини різної національності стикаються з непорозумінням лише через те, що для кожного межі та засоби вираження ввічливості різні.

Ввічливість одного народу може виявитися грубою чи незрозумілою для іншого. Оскільки ввічливість у різних культурах розуміється по-різному, некоректно говорити, що один народ не ввічливий чи більш ввічливий, ніж інший.

Підтримуючи твердження Б. Фрейзера про те, що ввічливість – це динамічний концепт, який змінюється в часовому плані, вважаємо необхідним додати, що це видовимний концепт, що різниться в залежності від територіально-культурної приналежності. Окрім, часового вектора, на форму ввічливості впливає також просторовий вектор.

Ввічливість варто розглядати як комунікативну категорію, під якою маються на увазі спільні комунікативні поняття, котрі упорядковують знання людини про спілкування і норми його існування. Комунікативна категорія відображає комунікативну свідомість людини, вміщує певні концептуальні знання про комунікацію, а також норми і правила спілкування. Серед комунікативних категорій, які регулюють комунікативну діяльність, науковці виділяють спілкування, толерантність, комунікаційну недоторканість, натиск.

На наш погляд, ввічливість є центральною комунікативною категорією, оскільки вона є регулятором комунікаційної поведінки і забезпечує гармонійне спілкування. Досить часто вважається, що ввічливість пов'язана з етикетом, але насправді поняття ввічливості ширше від етикету. Етикет – норми й правила, які відображають уявлення про гідну поведінку людей у суспільстві. Ввічливість – система комунікаційних стратегій і тактик, які використовуються у реальному спілкуванні і націлені на безконфліктне спілкування і взаєморозуміння. Ввічливість включає все те, що забезпечує таке спілкування, не дивлячись на те, що деякі з її елементів можуть не бути нормою, закріпленою етикетом. Вибір стратегій і мовних засобів визначається умовами спілкування.

Ми виходимо з того, що ввічливість – категорія дискурсу, і фраза, взята поза межами контексту, сама по собі не може розцінюватися з точки зору ввічливості / неввічливості, збереження гармонії у спілкуванні чи її порушення, вона може отримати оцінку тільки з урахуванням усього соціально-культурного контексту. Схожу думку висловлює Спенсер-Оутей: «...*politeness is concerned with (dis)harmony in social relations and people's perceptions of this are subjective social judgements*». Навіть досконало побудована фраза в тому чи іншому комунікативному контексті може виявитися недоречною і сприйнятися не як ввічливість, а як насмішка, іронія, сарказм, тобто виявитися грубістю [7, с. 336]. сновна ціль ввічливого спілкування полягає в тому, щоб показати співбесіднику доброзичливе і шанобливе ставлення до нього. Досягається ця ціль за допомогою різних стратегій, вибір яких залежить від багатьох факторів – ситуативних, психологічних, соціальних, культурних. Правильно

підмічає М. Л. Макаров, комунікаційна стратегія завжди відрізняється динамікою та гнучкістю, впродовж спілкування вона зазнає постійного коригування [4; с. 194].

З іншого боку, ввічливість є також оцінкою адресанта себе як представника певної групи, соціуму, який дбає про збереження самоповаги. Взаємодіючи з учасниками спілкування, мовець, зазвичай, хоче отримати схвалення своїх дій і намагається усунути перешкоди, які виникають під час мовленнєвої діяльності. Суть його бажань полягає у визначенні способу пом'якшення загрози самоповазі, використання ним негативної чи позитивної ввічливості [2; с. 23].

Знаючи, які стратегії ввічливості характерні для певної культури, і за допомогою яких мовних засобів вони можуть бути реалізовані, ми отримуємо ефективний механізм, який допомагає нам у спілкуванні. Відпадає необхідність запам'ятовувати мовні моделі, типові для тих чи інших ситуацій, а з'являється можливість самостійно моделювати висловлювання, виходячи з конкретного комунікаційного контексту і свого наміру.

Незнання стратегій, специфічних для іншої лінгво-культури, призводить до того, що співрозмовники будують висловлювання, використовуючи свої власні стратегії, що стає причиною невірної сприйняття партнерами їх комунікаційних намірів. Таким чином, ввічливість являється невід'ємною частиною міжкультурної комунікативної компетенції.

Література

1. Авакова М. Л. Дискурсивная единица just и негативная вежливость / М. Л. Авакова // Университетские чтения. – 2007. – С. 107 – 113.
2. Баліцька О. С. Теоретичні засади дослідження семантики ввічливості / О. С. Баліцька, О. А. Мисловська, М. М. Човганюк. // Теоретична і дидактична філологія.. – 2017. – №25. – С. 19–27.
3. Ларина Т.В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах / Т. В. Ларина. – М: Академия, 2003. – 495 с.
4. Макаров М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
5. Солдатова О.С. Фатические мотивы и стиль коммуникации: сопоставление английской и русской лингвокультур : дис. канд. філ. наук / Солдатова О. С. – М.: 2009. – 201 с.
6. Brown P. Politeness: Some Universals in Language Usage / P. Brown, S. Levinson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 345 p.
7. Spencer-Oatey H. Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures / H. Spencer-Oatey // A and C Black. – 2004

8. Spencer-Oatey H. (Im)Politeness, face and perceptions of rapport: Unpackaging their bases and interrelationships / Spencer-Oatey // Journal of Politeness Research . – 2005. – №1. – С. 95–120.

Боровська Олена

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського (Україна)

Викладач кафедри германської і слов'янської філології

та зарубіжної літератури

ЧАСТИНИ МОВИ ЯК ЛІНГВІСТИЧНІ УНІВЕРСАЛІЇ

Для сучасних синтаксичних теорій частин мови характерні пошуки елементарних функцій, які виявляються у складі речень і без яких ці одиниці не можуть бути організовані. Так, у генеративній граматиці – це протиставлення іменних і дієслівних фраз, у відмінкових граматиках – це відмінки, у Дж. Лайонза – суб'єкти, об'єкти, предикати, у С. Д. Кацнельсона – експлікативні функції, в інших авторів – предикати та актанти чи партиципанти тощо. Для представлення дискурсу О. С. Кубрякова пропонує ввести прототипні пропозиційні функції, відмічаючи, що «небезпека порочного кола» у визначенні частин мови зберігається і тут: просто одне невизначене поняття (частини мови) замінюється на інше, таке як ситуація, подія та його партиципанти [5, с. 140].

Моделі частиномовних класифікацій, представлених у літературі, свідчать про те, що їх автори спиралися на досвід попередніх дослідників і вносили свої поправки, суб'єктивно надаючи перевагу певному критерію. Услід за Б. О. Абрамовим погодимося, що більшість традиційних частин мови зустрічаються у кожній класифікації, хоча згруповані вони по-різному, тому кожна система частин мови має лише відносну цінність. У процесі класифікації частин мови слід виходити з таких об'єктивних даностей: 1) словниковий запас складають елементи, властивості яких мають різну ступінь вираженості, що призводить до виникнення труднощів при визначенні їхнього частиномовного статусу; 2) між елементами словникового запасу існують різноманітні відношення, які подекуди виходять за межі одного класу – виникають зони перетину між певними класами слів. Крім того, у системі частин мови існують угруповання, які охоплюють декілька класів (наприклад, поділ частин мови на відмінювані і невідмінювані, на самостійні і службові слова); 3) застосування семантичного принципу призводить до виокремлення класів семантичних одиниць; при застосуванні синтаксичного принципу утворюються класи із однаковими синтаксичними властивостями, тобто функціональні одиниці; при застосуванні морфологічного принципу виокремлюються класи із ідентичними морфологічними ознаками [1, с. 30 – 31].

Виокремлення так званих основних частин мови – іменника, дієслова, прикметника, прислівника – стає можливим лише за умови застосування комплексного підходу. Ці частини мови вважаються базовими, оскільки вони своєю семантикою охоплюють дві найбільші мисленнєві категорії – субстанцію та ознаку, відображуючи основні сфери матеріальної, соціальної і психічної діяльності людини.

Розбіжності в частиномовній класифікації спричинені також тим, що лексичний склад мови знаходиться у процесі постійної зміни, розвитку і вдосконалення [2, с. 25]. Стійкість, нерухомість системи мови завжди відносна, і сама частиномовна класифікація слів мінлива.

Ідея універсальності (хоча б часткової) граматичних категорій частин мов іде від універсальних граматик. Спроби створити систему частин мови, універсальну для всіх мов світу, залишилися безуспішними, оскільки в кожній мові є багато своєрідного в членуванні слів на частини мови. Не всі мови світу мають однаковий інвентар частин мови; у різних мовах є суттєві відмінності в характерних ознаках однієї й тієї ж частини мови [4, с. 301]. Очевидним є те, що для кожного типу мов спрацьовує той чи той принцип частиномовного поділу.

У той же час метою сучасної граматичної теорії є вияв універсального компонента і пояснення причин його існування [3, с. 12]. З огляду на це, універсальність частин мови можна виразити у таких положеннях: а) текст будь-якої мови членується на певні частини, співвіднесені із словом; б) ці частини за низкою ознак несхожі одна на одну; в) усі ці частини зумовлені спільністю людського мислення. У кожній мові слід очікувати схожий набір групувань слів, що називаються частинами мови, і в цьому сенсі частини мови є універсальними. Частини мови є лінгвістичними універсальними, проте їхні універсальні властивості виводяться не з окремих мов, а з особливостей відображення людиною навколишнього світу у категоріях, що приписуються мисленню людини взагалі. Мови мають різні структури, а світ є матеріально єдиним для усіх людей незалежно від мови. В залежності від структури мови об'єктивний світ постає перед носієм кожної з них у дещо іншому відображенні [6, с. 178].

Література:

1. Абрамов Б. А. Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков / под. ред. Н.Н. Семенюк, О.А. Радченко, Л. И. Гришаевой. М. : ВЛАДОС, 2004. 286 с.
2. Горпинич В. О. Морфология української мови. К. : Академія, 2004. 336 с.
3. Долгополова Л. А. Неличные формы глагола в современных германских и славянских языках. Сер. «Филология. Социальные коммуникации». 2011. Том 24 (63). №4. Часть 2. С. 12-16.
4. Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление. Л. : Наука, 1972. 217 с.

5. Кочерган М. П. Вступ до загального мовознавства. К. : Видавничий центр «Академія», 2001. 368 с.

6. Кубрякова Е. С. Язык и знание. М. : Языки славянской культуры, 2004. 560 с.

Брич Роксолана

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника (Україна)

Науковий керівник: Білик О.І., канд. філол. наук

СТРУКТУРА КОНЦЕПТУ *FASHION*

Концепт *FASHION* відноситься до актуальних концептів, які змінюються під впливом соціального досвіду та знань, а також в залежності від сучасних соціокультурних обставин, і все це відбувається в залежності від рівня розвитку національної і світової цивілізації.

У сучасній лінгвістиці структура концепту представлена у вигляді круга, що складається з ядра, приядерної зони та периферії. Наприклад, як стверджують В. І. Карасик та Г. Г. Слишкін, концепт з'являється біля вагової точки свідомості, навколо якої знаходяться уявні вектори. Найважливіші з цих векторів визначають ядро, менш важливі – периферію [2]. Як немає єдності у визначенні концепту, так немає єдиного розуміння структури концепту. Деякі вчені взагалі заперечують наявність такої структури, інші відзначають його складну багаторівневу будову [1].

Лексика сфери моди включає в себе назви одягу, взуття, головних уборів, зачісок, аксесуарів, назви колекцій високої моди, також модні течії та назви брендів, виробників одягу й аксесуарів. Всі ці деталі в цілому створюють певний стиль та імідж.

Fashion являється центральною лексемою, що вербалізує концепт *FASHION* та має наступні дефініції [4, 5, 6, 7]:

Словник	Тлумачення
Oxford Dictionary and Thesaurus	A popular or the latest style of clothing, hair, decoration, or behavior; the production and marketing of new styles of clothing and cosmetics; a manner of doing something.
The Merriam-Webster Dictionary	the prevailing style (as in dress) during a particular time ; social standing or prominence especially as signaled by dress or conduct; mode of action or operation; a distinctive or peculiar and often habitual manner or way
The American Heritage Dictionary of the English Language	The prevailing style or custom, as in dress or behavior. Something, such as a garment, that is in the current mode. The style characteristic of the social elite: a. Manner or mode; way; b. A personal, often idiosyncratic manner. c. Kind or variety; sort; shape or form; configuration.

Online etymology dictionary	physical make-up or composition; form, shape; appearance ; face, appearance; construction, pattern, design; thing done; beauty; manner, characteristic feature ; Clothing: a style that is popular at a particular time, especially in clothes, hair, make-up. etc; a program with features on pop music, soon and fashion. Manner: a way of doing things. Style: the most popular style of clothes, appearance, or behavior at a particular time. Business: making and selling clothes. Way: the way in which someone does something.
-----------------------------	--

Розглянувши ці дефініції, ми бачимо, що досліджуваний концепт є складним за структурою. Різноманітність його тлумачень вказує на його багатоаспектність. Переглянувши вказані вище дефініції поняття fashion, можна помітити, що окремі словники такі, як Etymoline.com, The American Heritage Dictionary of the English Language, The Merriam-Webster Dictionary вказують на обмежений характер поняття моди, як стилю та модних тенденцій (at a particular time; in the current mode; the latest style [4, 6, 7]).

Концепт FASHION ще має значення поведінки людей в соціумі (sex conduct) і вказує на те, яким чином або способом щось робиться (a manner, mode or way of doing something), причому The American Heritage Dictionary of the English Language додає персональну, індивідуальну та іноді унікальну оцінку способу вироблення якогось предмету (a personal, often idiosyncratic manner) [4].

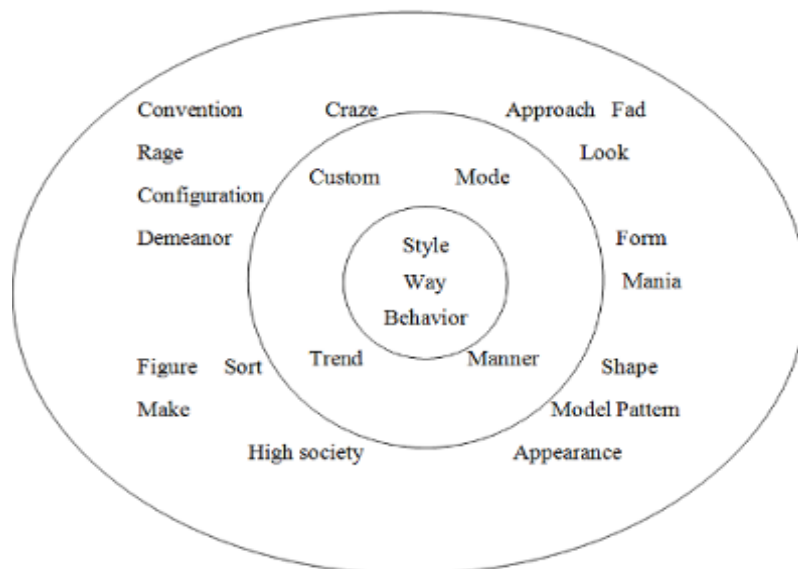


Рис.1. Структура концепту FASHION

Отже, структуру концепту FASHION можна представити у вигляді трьох шарів концепту (за методикою Ю.С. Степанова) [3, с.47], де перший шар – це основна, або актуальна, ознака, яка існує для всіх тих, хто користується цією мовою. Другий компонент –

це дотаткова, або “пасивна”, “історична” ознака. І, нарешті, третій компонент – це внутрішня форма, зазвичай зовсім не усвідомлювана.

Література:

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н. Д Арутюнова – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Карасик В. И. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В. И. Карасик, Г. Г. Слишкін. // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сборник научных трудов. – 2001. – С. 76-77
3. Мойсеєнко А. Динамічний аспект номінації / А. Мойсеєнко. – К.: ИПЦ “Київський університет”, 2004. – С. 47
4. <https://ahdictionary.com/>
5. <https://en.oxforddictionaries.com/>
6. <https://www.etymonline.com/>
7. <https://www.merriam-webster.com/>

Velychko Marharyta

Vinnitsa State M. Kotsiubinskiy Pedagogical University (Ukraine)

Scientific Advisor: Mosiychuk A. V., Ph.D.,

WOMEN’S UNDERREPRESENTATION

IN THE MEDIA DISCOURSE: GENDER LINGUISTIC ASPECT

It is common knowledge that media have played a major role in the socialization of human beings and become an inseparable part of people’s everyday lives. As institutions, they shape cultural and social attitudes, impact politics, public policy, and journalism. The issue of gender is influenced by the media as well. However, in spite of the fact that nowadays there is an increasing tendency towards gender equality, major media industries do not perform well in women’s representation.

According to a new report (2015) on gender and the media given by the Global Media Monitoring Project (GMMP), the low visibility of women and women’s issues in the news has not improved with the growth of digital platforms. Despite making up half of the global population, only 26 percent of online news and tweets include women — just slightly higher than the 24 percent of newspaper, television and radio news stories [2].

In the last three decades, the media seems to have reinforced stereotyping by projecting women chiefly as housewives. G. Lakoff claims that “*the marginality and powerlessness of women is reflected in both the ways men and women are expected to speak and the ways in which women are spoken of*”[4]. For instance, one of the TV commercials in the UK presents a washing liquid

called `Cinderella` [2]. This allusion subconsciously evokes in the viewers the association that women's chief duty is cleaning the house. Indeed, nowadays, we can still come across adverts with women performing the traditional duties of washing clothes, or shown craving for cosmetics and displaying their clothes to be perceived as beautiful. Hence, the representation of females varies from negligible to total exclusion, with women in certain professions talking about their femininity rather than their profession or their views on various social issues when being interviewed [2].

In the context of linguistics, gender is considered to have a great impact on such linguistic aspects as vocabulary development, pronunciation, grammar, and communication style since the tendency towards gender equality has become widespread. Analyzing the media discourse from the linguistic perspective, a number of scientists underline that males' authority is indicated in language in various elaborate ways. In the past, males had control over language (as philosophers, orators, politicians, grammarians, linguists, and lexicographers), which allowed them to encrypt gender differentiation into discourse to strengthen their pretension of dominance. The traces of this gender discrimination are still present in modern language. Among them, we can single out direct and indirect gender indexes [4].

Gender index is an index for the measurement of gender disparity; it is a composite measure to quantify the loss of achievement within a country due to gender inequality [1]. Cases of direct gender indexes include sex-particular pronouns (e.g. *he* and *she*) and nouns (e.g. *woman*, *man*), albeit gender pronouns and nouns can be `inverted'. Indirect indexes of gender are significantly more constant than direct ones. The indirect nature of gender indexes is caused by that fact that linguistic characteristics have a tendency to index social implications other than gender. For example, the speech act of an imperative form is a directive - that is, it is an order for the addressee to do something. By the way, men, more frequently than women, are in a position to issue imperatives. The utilization of imperatives shapes some portion of the pool of linguistic resources for constructing oneself as masculine and powerful.

In conclusion, despite the current widespread tendency to gender equality, there is a great number of outdated stereotypes concerning a woman's image as presented by the media, which show the woman as a vigorous housewife, always ready to do all household chores, and as a young lady expressing only her femininity. In this regard, the false representation of gender in society, which is reflected in linguistic units of all levels, has an undetectable impact on forming gender-based assumptions in individuals, which may lead to further gender discrimination (male or female).

References:

1. Beneria, L., Permanyer, I. (2010). The measurement of socio-economic gender inequality revisited. *Development and Change*, 41(3), 375-399.
2. *Media and the image of women* (2013). Amsterdam: Council of Europe.

3. Sarkar S. (2014). Media and women's image: A feminist discourse. *Journal of Media and Communication Studies*, 6, 48–58.

4. Siddikova N. (2018). Gender-oriented influence of language on the formation of gender-based assumptions. Tashkent.

Гервас Анастасія

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Забужанська І.Д., канд. філол. наук

ІНТОНАЦІЙНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ МАРКЕРІВ ЕМОТИВНОСТІ

В ОЗВУЧЕНИХ МАЛОФОРМАТНИХ ТЕКСТАХ

Як відомо, мова – це не лише засіб культури, але й засіб емоцій, тоді як самі емоції постають особливою формою людського ставлення до довколишнього світу [1, с. 228]. Для мовленнєвої діяльності емоції часто слугують мотивом, характеризуючи поведінку людини, спрямовану на виконання певних цілей [4, р. 102], а також вважаються дослідниками особливим класом психічних процесів і станів, що в формі чуттєвого переживання відображають значущість об'єктів і подій у зовнішньому та внутрішньому світі людини для його життєдіяльності.

Попри свою яскраво виражену ефемерність і “невловимість”, емоції піддаються вербалізації; у тексті емоційність трансформується в лінгвістичну категорію емотивності. За В. Шаховським, емотивність – це семантична властивість мови виражати системою своїх засобів емоційність як факт психіки [3, с. 8]. Є. Чайковська також зауважує, що “емотивність – це полістатусна когнітивна категорія, яка здатна проявляти те чи інше категоріальне емотивне значення на різних рівнях мовної системи”, тобто у статусі різнорівневих мовних одиниць [2, С. 280 – 281] – як, наприклад, експресивно забарвлені інтонації (фонологічний рівень), емотивні лексеми (лексичний рівень), емпатичні конструкції (рівень речення), лінгво-стилістична виразність висловлювання (рівень тексту).

Розглядаючи систему емоційних елементів та емотивних засобів на фонотечному рівні, слід зазначити, що це додаткова інформація, яка виражається інтонацією, темпом, мелодією, тембром, наголосом, сполученням фоном, різними видами пауз, стиків, ритмів, а також подвоєнням чи римуванням комбінацій типу: razzle-dazzle, fuzzy-wuzzy helter-skelter, fuddy-duddy, chitchat, hanky-panky, teeny-weeny, hickety-pickety, hoity-toity, namby-pamby, rift-raft, toil and moil, moan and groan, hum and haw, більшість яких мають жартівливий відтінок. Експресивність таких слів базується на деякому перекручуванні звиклої фонетичної форми слова, яке, незважаючи на це, не викликає непорозуміння. В таких римованих жартівливих

словах перший елемент, повторюючись, іноді змінюється на [l] або [jm], наприклад: moneyshmoney, confusion-shmoosion. Все це викликає певні емоції у співрозмовника, а також характеризує мовця, вказуючи на його стиль, загальну і мовленнєву культуру, і, зрештою, на його походження, на ставлення до певного явища.

В наступних рекламних слоганах інтонація разом із алітерацією, ритмом і римою створюють експресію на фонетичному рівні, вони роблять текст більш структурованим, дозволяють його швидше запам'ятати. Наприклад: "Winston tastes good like a cigarette should", "It's the Viakal fizz that does the bizz!", "The flavour of a Quaver is never known to waver", "Allied Irish Bank: Britain's best business bank" [5].

Отже, інтонація може надавати тому самому реченню-висловлюванню різної емоційної спрямованості і насиченості. Вона може виступати як індикатор психічного стану, віку, статі, соціального становища комунікантів, стилістичного забарвлення бесіди, визначити основне й другорядне у змісті комунікації.

Література:

1. Маслова В. А. Когнітивна лінгвістика: Навчальний посібник / В. А. Маслова. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
2. Чайковська Є. Ю. Поняття "емотивність" та "експресивність" у мові науки / Є. Ю. Чайковська // Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи. – К., 2010. – С. 279 – 287.
3. Шаховський В. І. Категоризація емоцій в лексико-семантичній системі мови / В. І. Шаховський – Воронеж: В-во Воронеж, 1987. – 190 с.
4. Johnson-Laird P.N., Oatley K. The language of emotions: An analysis of a semantic field – Cognition and emotion. – V.3 (2). – 1989. – P. 81 – 123.
5. List of Commercial Slogans. Available at: – Режим доступу: <https://www.scribd.com/doc/59453217/List-of-Commercial-Slogans>

Гончарук Юлія

Universität Stuttgart (Germany)

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Ямчинська Т. І., канд. філол. наук

ЗАГОЛОВОК ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ ЯК ЕЛЕМЕНТ ЙОГО ІНФОРМАЦІЙНОЇ СТРУКТУРИ

Вивчення заголовка художнього тексту як ключового елементу інформаційної структури тексту передбачає врахування проблем статусу заголовка, функціональної

специфіки заголовків художніх текстів, а також проблем визначення підтекстів. Детальне вивчення цих проблем почалося у ХХ столітті, коли текст почав розглядатися вітчизняними та зарубіжними вченими з точки зору теорії інтерпретації в роботах І. В. Арнольд, Н. Д. Арутюнової, М. М. Бахтіна, Х.-Г. Гадамера, В. А. Кухаренко, Ю. М. Лотмана, П. Рікера, М. Фуко, Р. Барта, а також після появи теорії інформаційної структури тексту І.Р. Гальперіна. Різні точки зору дослідників по відношенню до визначення феномена підтексту, статусу заголовка тексту, а також функціональної специфіки заголовків текстів різних жанрів свідчать про складність і взаємозалежність цих проблем, і тим самим говорять нам про значимість проблем розуміння і інтерпретації заголовка художнього тексту як основного елементу інформаційної структури тексту.

Проблема розуміння та інтерпретації заголовків художніх текстів тісно пов'язана з проблемою визначення феномена підтексту, з різними факторами його формування і особливостями актуалізації, з проблемою діалога автора художнього тексту і його читача. Отже, заголовки художніх текстів як ключові елементи інформаційної структури художнього тексту мають безперечний розглядатися комплексно і багатоаспектно.

У сучасній лінгвістиці категорія інформативності як невід'ємна категорія тексту знаходить своє відображення в інформаційній структурі тексту. У тлумаченні цієї категорії важливо врахувати співвідношення авторського наміру і читачького сприйняття. О.О. Селіванова підкреслює, що ця категорія відображає взаємодію інформаційних просторів усіх модулів дискурсу і забезпечує інформаційний баланс інтерактивності адресанта і адресатів на основі тексту [2, с. 209].

Дослідники тлумачуть поняття інформаційної структури тексту по-різному, але вони погоджуються, що інформаційна структура тексту є складною ієрархічною єдністю, побудованою на різних видах інформації. І. Р. Гальперін, наприклад, визначає дані види інформації як змістово-фактуальну (повідомлення про факти, події, процеси, що відбувалися чи відбуваються у світі), змістово-концептуальну (індивідуально-авторське розуміння відношень між явищами, розуміння їх причинно-наслідкових зв'язків, їх ролі в житті людей) і змістово-підтекстову (прихована інформація) [1, с. 27-28].

Для актуалізації змістово-концептуальної інформації найважливішою умовою є змістово-підтекстова інформація. Такий підхід був сформований у працях І. Р. Гальперіна. На думку вченого, розуміння прихованої інформації відбувається завдяки здатності одиниць мови породжувати асоціативні та конотативні значення, а також завдяки здатності речень всередині змістово-фактуальної інформації прирошувати смисли. Тому вивчення цього виду інформації особливо важливе для розуміння загальної концепції роботи, яка, в скороченій формі, часто міститься в заголовках [1, с. 30].

Проблема визначення підтексту до цих пір не вирішена. Сам термін «підтекст» застосовується не усіма вченими, які вивчають це явище. Часто поряд з терміном «підтекст» ми можемо зустріти «імплікація», «прихована (додаткова) інформація», «імплікаційний зміст тексту», «змістово-підтекстова інформація». В англійській мові також існує ряд термінів, які позначають приховану інформацію: *implication*, *subtext*, *implied (covert) sense*. Феномен підтексту інтерпретують по-різному, але в кожному визначенні існує ряд схожих рис. Таким чином, опираючись на дослідження А. В. Суртаєвої, більшість вчених погоджуються, що підтекст є відображенням певних відношень між елементами тексту, що призводить до нового значення. Це додаткове значення не з'являється ззовні, оскільки підтекст може бути сприйнятий та зрозумілий лише у певному контексті та на конкретному текстовому матеріалі і тому його потрібно розглядати в межах теорії тексту [3, с. 38].

На основі різних визначень феномена підтексту можна зробити висновок, що підтекст (змістово-підтекстова інформація) — це глибока частина інформаційної структури тексту, яка виявляється шляхом аналізу відносин і стосунків між окремими елементами цієї інформаційної структури і спрямована на реципієнта.

І.Р. Гальперін вважає, що потрібно виділити два типи змістово-підтекстової інформації: ситуативну та асоціативну. Перший тип — це підтекст, пов'язаний з тим, про що йшлося в тексті раніше, і реципієнт сприймає та розуміє таку інформацію завдяки попередньо описаним фактам. Другий тип виникає завдяки властивій нашій свідомості звичці пов'язувати викладене вербально з накопиченим особистим чи суспільним досвідом [1, с. 45].

Багатоплановість вираження художнього тексту, його імплікативність визначають ряд специфічних особливостей, притаманних його заголовку, так як заголовок, з точки зору І.Р. Гальперіна, є «стислим, нерозкритим змістом тексту» [1, с.133], а середовище художнього тексту створює додаткове навантаження на сильні текстові позиції. Оперуючись на дослідника, заголовок пов'язан з текстом як на композиційно-лінгвістичному рівні, так і на змістовному. Саме цим зв'язком заголовка з текстом присвячен ряд сучасних досліджень, проблематика яких пов'язана з встановленням граматичного статусу заголовка і визначенням функцій заголовка.

Таким чином, заголовок художнього тексту як елемент його інформаційної структури може містити в собі підтекст, формування і актуалізація якого залежить від розглянутих вище факторів.

Література

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 140 с.

2. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации / Е. А. Селеванова. – К. : Изд-во украинского фитосоциального центра, 2002. – 336 с.

3. Суртаева А.В. Заглавия художественных произведений: функциональные характеристики и формы выражения связей // Текст. Коммуникация. Методика. Сборник статей Санкт-Петербургского академического института гуманитарного образования. – Спб, 2010. – С.31-40.

Грабович Марія

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Ямчинська Т. І. канд. філол. наук

АВТОРСЬКА СЕНСОРИКА: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТА КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТИ

Категорія автора є одним із антропоцентрів художнього тексту, де автор виступає актуалізатором суб'єктно-об'єктних відносин у творчій діяльності творця літературного твору. Пошук та встановлення особливостей тексту, пов'язаних зі специфікою категорії автора, виявлення форм авторської присутності у художньому тексті через декодування системи прямого і / або опосередкованого проявів авторського образу світу складає предмет особливого напрямку семантичних досліджень – інтенційної семантики художнього тексту [1, 39].

Перцептивна інформація, набута автором, фіксується та актуалізується через текст, який виступає ментальною репрезентацією дійсності. Отже, можна стверджувати, що авторська сенсорика (особливе сприйняття автором об'єктивної реальності) може виступати однією із складових індивідуальної когнітивної моделі, втіленої у художньому тексті.

Сенсорна система людини є основним засобом пізнання навколишнього світу, поняттям почуттєвого сприйняття, інтерпретацією дійсності. У психологічних працях С. Рубинштейн, Р. Немов та Б. Величковський трактують поняття «сенсорика» як відображення об'єктивної реальності та різноманітних значущих для людини властивостей навколишнього середовища через органи чуття, або окремої почуттєвої ознаки. Окрім цього, сенсорика завжди безпосередньо пов'язана з моторикою, тобто з дією. Тому, сенсорика реалізується не тільки через почуттєвий образ, але й через діяльність людини [2, 178], іншими словами – це єдність почуттєвого змісту та діяльності.

О. А. Потєбня стверджував, що немає нічого в інтелекті того, чого раніше не було б у сенсоричі. Ця думка може бути одним із підґрунть когнітивного підходу до вивчення сенсорики. Відповідно до трактувань когнітивної психології, інформація з навколишнього світу поступає до однієї людини і передається до іншої згідно з базовими законами

сприйняття. Знанням потрібно прийняти вербалізовану форму за-для передачі інформації від однієї людини до інших. Мова, як універсальний засіб передачі невербальної інформації в процесі спілкування, є шляхом здійснення даного когнітивного процесу пошуку та опрацювання людиною сенсорної інформації на базі втіленого розуміння.

Отже, базуючись суто на психологічних та когнітивних аспектах, під *сенсори кою* ми розуміємо, два наступних поняття: 1) свідому пізнавальну діяльність людини, тобто процес виявлення певних властивостей предмета або явища дійсності за допомогою органів чуття; 2) фільтрація сенсорної інформації про об'єктивну реальність, що відбувається на когнітивному етапі, в основі якої лежить досвід та перцептивні знання людини про світ.

Література

1. Воробьёва О. П. Текстовые категории и фактор адресата – К.: Вища школа, 1993. – 200 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.

Зозуля Діана

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Козачишина О.Л., канд. філол. наук

PROS AND CONS OF GLOBISH

Nowadays English has become world-wide and can be heard in any part of the world: no matter where you are – English is a powerful tool to get understood and make communication easier. But we cannot state that English has not changed during all these years of its development and existence. A lot of scientists such as Marc Hempel, David Crystal and others state that not only English has a powerful influence on the world around us, but the world itself changes it and creates new phenomena, such as Chinglish or Denglish (which are the results of English merging with other languages), or Global English [1, p.165].

Global English is the same English we know, we study and we use, but simplified and organized according to strict rules and requirements. According to Kristine Newton: “Globish is an extremely simplified form of English which dispenses the complexities of grammar, yet is still comprehensible to non-native English speakers and Anglophones”.

Almost everyone who was learning English faced was faced with a variety of grammatical structures, which are difficult for both understanding and translation, and require special training beforehand. For a non-trained beginner communication is almost impossible, and here the idea of Global English as the way out and escape from misunderstanding, misinterpreting and misconceptions, seems really beneficial. The idea is quite simple – use short and clear sentences,

predictable word order and decrease the number of unusual or unique grammatical constructions – “to make English writing as unambiguous as possible.

Considering the mentioned above we may suppose that Global English is the perfect way out for technical, medical, free enterprise and many other spheres workers. The usage of this approach lets you understand the main idea of the text without perfect background knowledge of the English language.

With regards to translators and interpreters all over the world, following this system of rules may facilitate the working process and make it much easier. The issue of machine translation may possibly vanish. Due to the absence of unique words and ambiguous constructions the translation technologies would be much more efficient and productive, and humans probably would not be obliged to check the correctness of the work.

Not only the professional spheres are going to get advantage of applying Global English. Following this guidance for both native and non-native speakers might influence the clearness and accuracy of understanding and being understood. If we apply it to our every-day life, we will gain the limitless list of pros, which will make the transmission between the recipient and sender easier.

If we look at the situation from a different perspective applying of Global English might also lead to several bad consequences such as reducing working places and lessening the value of human labour. If the machine translation is going to become quite perfect, we would not need so many translators anymore. So, considering this point the utilization of Global English is quite controversial.

Furthermore, applying Globish will lead to complete or partial avoiding of idioms, jokes, specific constructions which are vital and determinative for identifying the specific taste of the English language [2]. We must understand that Globish is not enriching, quite opposite – it is a simplification of the language, which has been developing for thousand years, in order to reduce the efforts and “noises” in sender- receiver transmission model. It is for sure possible to express your opinion using only simple words, action verbs and some attributive adjectives to describe the idea, however these dry, abrupt and poor phrases cannot be even compared to powerful and carefully shaped traditional language structures.

We cannot say nowadays whether the usage of Global English will be beneficial in future, although we have to admit its existence in the diversity of modern English tendencies. We might only suppose that in a decade Global English is going to be not only worldwide spread, but used by a bigger part of human population. Now we can only observe its growth and make our predictions.

References:

1. Crystal D. English as a Global Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 212 p.

2. Newton K. Can Globish be the Language of the World? Examining the Effectiveness of Using Highly Simplified English in International Education. *Literacy Information and Computer Education Journal*. September 2013. Vol.4. Issue 3. P. 1166-1170

Іванова Марія

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Боровська О. О.

ВИДИ МОДАЛЬНОСТІ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Модальність є предметом міждисциплінарних досліджень таких гуманітарних дисциплін, як лінгвістика, філософія та логіка, що розглядають це явище з різних точок зору.

У мовознавстві модальність є лінгвістичною універсалією, що проявляється в диференційних формах різних мов. Цей термін є досить широким, оскільки використовується для позначення різноманітних явищ, неоднорідних за семантикою, граматичними ознаками та формальностями на різних структурових рівнях. Тому категорія модальності є однією з найбільш складних і суперечливих у граматичній теорії. Незважаючи на досить давню традицію дослідження цієї проблеми, досі немає чіткого визначення природи модальності, її зв'язку з пов'язаною предикативною категорією, зв'язок між логічною та мовною модальністю не завжди зрозумілий [1, 11-15]. На цьому тлі, питання про межі цієї категорії вирішується різними дослідниками у різні способи.

У сучасній лінгвістиці диференціюють такі види модальності:

1. *Волітивна (булетична, купітивна) модальність*[5, 326-330]:

i. *Ich möchte hier bleiben.*

ii. *Peter wollte dir etwas mitteilen.*

iii. *Ich würde dich heute besuchen.*

Для вираження такої модальності можна використовувати модальні дієслова, такі як "wollen" і "möchte-", які є прототиповими, а також морфологічні або синтаксичні модальні формипідконвенції.

2. *Диспозиційна модальність* фокусується на диспозиції (схильності суб'єкта) [3, 348-350]:

iv. *Wir können jetzt baden gehen.*

v. *Das hätten wir doch anders machen können.*

3. *Правдоподібна модальність*:

vi. *Bei dieser Temperatur kann der Brennstoff explodieren.*

vii. *Der Patient kann sterben, wenn er nicht ab sofort stationär behandelt wird.*

Відмінність від диспозиційної модальності полягає в тому, що у випадку правдоподібної модальності блокується відношення можливості до здатності.

4. *Нецесивна модальність* [6] виражається модальними дієсловами *müssen* і *sollen*:

viii. *Peter muss viel arbeiten.*

ix. *Wir sollten gestern ins Dekanat gehen.*

5. *Епістемічна модальність* мовця висловлює свою оцінку фактичного статусу пропозиції[2, 4]:

x. *Er kann/könnte/wird/muss jetzt in seinem Büro sitzen.*

xi. *Peter kann/muss/wird die Klausur fehlerfrei geschrieben haben.*

6. Засобами *автоевіденціальної модальності* (модальності, що стосується суб'єкта) мовець вказує на наявні докази для підтвердження дійсного статусу:

xii. *Woher wollen Sie das wissen?*

xiii. *Peter will die Klausur fehlerfrei geschrieben haben.*

7. *Імперативна модальність* поєднує в собі засоби різних рівнів, семантична функція яких полягає в тому, щоб примусити слухача або іншу особу виконати дію або змінити стан.

xiv. *Fenster aufmachen!*

xv. *Die Augen geradeaus!*

Отже, *модальність* – це функціонально-семантична категорія, яка виражає взаємозв'язок змісту висловлювання з реальністю.

Модальність є суттєвою ознакою речення. Вона може виражатися інтонаційними, морфологічними, лексико-граматичними та іншими засобами [2].

Література:

1. Боднарук Е.В. Конкуренция футура и футурального презенса в немецкой диалогической речи: На материале художественной литературы : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Архангельск, 2001. 197 с.

2. Modalität und Evidentialität/ G. Diewald, E. Smirnova, E. Trier : VWT, 2011. 212 S.

3. Hundt M. Zum Verhältnis von epistemischer und nicht-epistemischer Modalität im Deutschen. Forschungspositionen und Vorschlag zur Neuorientierung. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*. 2003. №31.S. 343-381.

4. Holl D. Modale Infinitive und dispositionelle Modalität. *Studiagrammatika*. 2010. № 71. 202 S.

5. Meier-Brügger M. Indogermanische Sprachwissenschaft. Berlin-New York : De-Gruyter, 2001. 452 S.

6. Pape-Müller S. Textfunktionen des Passivs. *Reihe Germanistische Linguistik*. 2010. Bd.29. 278 S.

HIP HOP AS A MODERN FLOW AND ITS IMPACT ON SLANG

Language is the primary human communication medium. Moreover, language is the form and product of one's national culture. Granted that language carries out communication among members of the collective, allows us to convey and preserve needful data regarding phenomena of man's material and spiritual life, language is the heritage of the collective [1, p.15].

Furthermore, language integrates diversity of dialects, multiplicity of class and professional speech along with variety of oral and written speech forms. Inasmuch as the term slang, a type of language consisting of words and phrases that are regarded as very informal, first appeared in print in the 17th century and related to the speech of people of lower socioeconomic status [4].

As Marcus Tullius Cicero said, "To be ignorant of the past is to be forever a child." Thus to comprehend of how, when and why hip hop affects and has already affected English language is to first and foremost learn the roots and history of hip hop. Hip hop emanated from African American community of New York City's South Bronx in the 1970s. The history of hip hop originates from black community consciousness within the United States. The African American community, together with minorities and oppressed groups, transformed dissatisfaction from inequity into efficient outcry by dint of reestablishment of social positions and possibilities by virtue of musical expression.

The vocabulary of the language changes continuously and is updated much faster than other structural tiers of the language. The reason is that the vocabulary of the language, directly reflecting reality in the language with its changes, must include new words to denote new things, phenomena, processes, and remove old ones. Whether it is the addition of the expression "bling-bling" to the Oxford English Dictionary in 2003 or the inclusion of the phrase "crunk" in the 2007 volume of the Merriam-Webster Collegiate Dictionary, not to mention that hip hop has been inducted in the Smithsonian's National Museum of American History (NMAH) in Washington, D.C., hip hop culture is reforming the entity, the sound, and the precepts of the English language [5].

Words such as "homie" (shortened version of homeboy, a close friend), "shorty" (affectionate term for a girlfriend or an attractive female), and "beef" (to have a grudge or start one with another person) have grown commonplace within day-to-day conversation. Expressions like "what's up" (hello), "holla back" (to reply in order to continue a correspondence with a friend or new acquaintance), and the popular "you played yourself" (to overstep one's bounds, unintentionally embarrassing one's self) are frequently used in television series and films. It is quite interesting to analyze words most frequently used in hip hop songs' lyrics, words easily understandable for fans of rap and trap, and compare the formal definitions of those in the Cambridge English Dictionary

with the definitions in the Urban Dictionary. For example, according to The Pudding's analysis of 50,000 songs, the first place on list of the most "hip hop" words belongs to the word "chopper". In the Cambridge English Dictionary chopper means informal for helicopter, a small axe and a type of motorcycle with tall handlebars [3]. However, if you listen to Lil Wayne's "A Milli":

Cause my seconds, minutes, hours go to the almighty dollar

And the almighty power of that ch-cha-cha-chopper

After all the utmost impact of hip hop culture is possibly its capability to unite people of various faiths, cultures, nationalities, and ethnicities as means of expression for young (and middle-aged) people in an independent manner, both singly and jointly [2]. Hip hop as a culture, as music and art is international and diverse. We can confirm that our vocabulary is greatly influenced by the words we learn from the lyrics of my favorite artists. We use them regularly to express certain emotions that cannot be explained by formal language.

Why do we believe learning and understanding slang is very important? First, slang refurnishes and magnifies the English language by adding words that describe what people of the era are doing and feeling, something that is rather interesting to learn about past generations for future generations. Second, work in class and textbook studying are not enough to be fully prepared for practicing your knowledge with native speakers in the real world. Countries like Britain and the U.S. have significant slang differences, and to learn those is necessary for efficient communication. Third, keeping up with slang is a vital way to keep yourself current regarding what is taking place in the world around you and to keep up with the evolution of the language you are learning.

In the words of G.K. Chesterson, "All slang is metaphor, and all metaphor is poetry." Rap by itself is poetry, and hip hop is the bridge between cultures. Hip hop, language, diversity and art coexist as one.

References

1. Reformatsky A.A. Introduction to Linguistics. Moscow, Aspekt Press, 2004, 536 p.
2. Hip-Hop: An indelible influence on the English language [Электронный ресурс] URL <http://www.afrik-news.com/article16254.html>
3. [Электронный ресурс] URL <https://pudding.cool/2017/09/hip-hop-words/>
4. D.W. Maurer, Slang [Электронный ресурс] URL <https://www.britannica.com/topic/slang>
5. Hip-hop artists have influenced English language [Электронный ресурс] URL http://wfcourier.com/columnists/nelson/hip-hop-artists-have-influenced-english-language/article_f7748b27-3383-5b52-bd7f-c78310afd802.html

**ЛОКАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ І ТАКТИКИ ВВІЧЛИВОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ
ТЕЛЕВІЗІЙНОМУ ДИСКУРСІ ТОК-ШОУ
(НА МАТЕРІАЛІ ПРОГРАМИ *LARRY KING LIVE*)**

Ввічливість є однією із найбільш значущих комунікативних категорій, що регулюють мовленнєву взаємодію. Її розглядають як соціальну норму, дотримання контракту спілкування, максимуму спілкування, комунікативний етикет. В аспекті збереження «обличчя» ввічливість осмислюється як позитивна й негативна. Позитивна ввічливість використовується з метою зменшення комунікативної дистанції, а негативна відповідно спрямована на надання співрозмовнику свободи і виявлення поваги його особистого простору.

Особливого наукового інтересу набувають механізми вибору відповідних тактик і мовних засобів, які використовуються в процесі реалізації стратегій і тактик ввічливості в різних дискурсивних практиках, зокрема телевізійного ток-шоу. Специфічні риси ток-шоу Ларрі Кінга та його комунікативно-прагматична спрямованість на ведення кооперативного, безконфліктного та толерантного діалогу в рамках цього жанру, зумовлює використання широкого арсеналу стратегій негативної і позитивної ввічливості.

Здійснений аналіз доводить, що ключову роль в організації гармонійної комунікації в ток-шоу Ларрі Кінга відіграє позитивна ввічливість у порівнянні з негативною.

Позитивна ввічливість реалізується за допомогою наступних локальних стратегій і тактик:

- локальна стратегія встановлення і підтримування контакту – за допомогою тактик компліментарної інтеракції, фасцинації та виявлення турботи щодо потреб адресата;
- локальна стратегія забезпечення стабільно-гармонійного спілкування, тактиками якої є пошук згоди, уникнення незгоди, жартування, обіцянки та демонстрація оптимістичного настрою, інтимізації наративу;
- локальна стратегія соціальної (міжособистісної) інтеграції, яка досягається тактиками залучення адресата до спільної діяльності, ствердження групової належності, апелювання до спільних фонових знань і цінностей, взаємної експектації.

Негативна ввічливість представлена такими локальними стратегіями і тактиками:

- локальна стратегія мітигації – тактик непрямого прохання, ухилення, вибачення, мінімізації ступеня втручання, прояву песимізму;

- локальна стратегія відмежування в спілкуванні – тактик маніфестації поваги, деперсоніфікації, апелювання до норми, номіналізації.

Домінуювальною в телевізійному ток-шоу є тактика фасцинації, за допомогою якої акцентується увага адресанта на його позитивному ставленні до адресата, й тактика ухилення, що використовується з метою зниження категоричності думки мовця.

Найбільш продуктивними у вербалізації стратегій і тактик позитивної ввічливості є лексичні засоби на відміну від негативної ввічливості, в реалізації якої ключову роль відіграють лексико-граматичні засоби. Серед синтаксичних засобів переважають паралельні та еліптичні конструкції, а парантези є експлікацією прихованої власної думки адресата.

При реалізації стратегій і тактик ввічливості в англomовному телевізійному дискурсі ток-шоу виникають комунікативно-інтерактивні процедури, які диференціюються в залежності від фази спілкування (контактовстановлювальна фаза, фаза підтримування контакту та фаза розмикання мовленнєвого контакту) [1].

Результати проведеного дослідження надають можливість окреслити перспективи подальшого дослідження категорії ввічливості пов'язані з її детальним описом в розмаїтті інших дискурсів та вживанні у межах різних жанрів.

Література

1. Човганюк М.М. Вербалізація стратегій і тактик ввічливості в англomовному телевізійному дискурсі ток-шоу (на матеріалі програми *Larry King Live*): дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Мирослава Миколаївна Човганюк. – Запоріжжя, 2017. – 224 с.

Коваль Олена

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Вишивана Н. В., канд. філол. наук

МОДАЛЬНІ ЧАСТКИ ЯК ОСОБЛИВИЙ КЛАС ЧАСТОК

Мовний знак як лексична одиниця характеризується із чотирьох сторін: номінативної, семантичної, синтаксичної та прагматичної [2, с. 48].

Службові частини мови не виконують номінативної функції, але ділять між собою інші ролі в реченні. Сполучники та прийменники – модуси, що сприяють вираженню граматичних, семантичних або синтаксичних функцій, частки повністю підпорядковуються прагматиці. Вони – постійні носії комунікативного статусу речення [2, с. 48; 3].

Варто зазначити, що основними властивостями часток як частини мови є коротка форма, незмінність, семантична розпливчастість. До умов введення частки в речення

віднесемо: обмеженість вживання в різнотипних реченнях, співвживаність часток між собою, ненаголошеність, відсутність синтаксичної ролі, положення в середині речення. Важливим є те, що частки не впливають на граматичну структуру – але це врівноважується виконанням прагматично-текстуальної функції [1; 2].

Особливим підкласом часток є модальні частки. Модальність є невід’ємним елементом прагматики і, пояснюючи коротко й узагальнено, має значення ставлення мовця до висловлюваного. До цього класу зараховуємо *aber, auch, bloß, denn, doch, eben, eigentlich, einfach, etwa, halt, ja, mal, nur, ruhig, schon, vielleicht, wohl*.

Модальні частки роблять мову гнучкою, услужливою та зручною, підлаштовують під настрої бесіди та підтримують її атмосферу. Цікавий факт, що за логікою вживання часток легко ідентифікувати іноземця – його мова, порівняно із носієм, нейтральніша, ніби «дерев’яна».

Суттєво помітно також, наскільки висловлювання нейтралізується, коли частка опускається зі змісту. Наприклад:

Er ist ja auch gekommen! (Wir haben nicht gehofft, aber er ist gekommen) – Реакція здивування, несподіванки.

Er ist gekommen! – Звичайний факт, повідомлення.

Частка, як було сказано, не може стояти на початку або наприкінці висловлювання. Маючи місце всередині, вона стоїть перед новим (ремою), а все, що перед нею – це уже відоме (тема) [2]. Тобто, модальні частки стоять передчленами речення, що є носіями основної думки висловлювання. Вони передають певні почуття, емоції, уточнюють комунікативну спрямованість, дають зрозуміти, що сказане – дозвіл, застереження, порада, вимога, припущення тощо. Виходячи з цього, робимо висновок, що модальні частки можуть бути виражальними інструментами певних нормативів, які в свою чергу регламентують реакцію на сказане, і через те є особливим класом часток.

Література

1. Duden. Deutsche Grammatik. Dudenverlag Mannheim, 2009.
2. Helbig G., Buscha J. Deutsche Grammatik. Berlin Langenscheidt KG, 2001. 656 с.
3. Матулевська Т. До питання статусу частки в сучасній лінгвістиці. *Лінгвістичні студії*: міжн. зб. наук. пр. Вінниця, 2013. Вип. 27. С. 47-50.

Кучерук Валерія

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Волкова С. В., доктор філол. наук

РЕКЛАМА ЯК КРЕОЛІЗОВАНИЙ ТЕКСТ: КОГЕРЕНТНІСТЬ ВЕРБАЛЬНИХ ТА НЕВЕРБАЛЬНИХ ОБРАЗІВ-СИМВОЛІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛОМОВНІЙ РЕКЛАМІ

Оскільки рекламний текст спрямований переконати широку аудиторію в значущості продукту, що рекламується, зокрема в необхідності придбати той чи інший продукт, переважна більшість рекламних текстів містять поєднання вербальних і невербальних засобів передачі інформації [2; 118]. Ці засоби є образами-символами в рекламі.

За К. Юнгом, символ – це термін чи зображення, яке окрім свого звичайного, усім відомого значення, має ще й додаткове, яке є глибинним підсвідомим смислом та завжди спирається на чуттєве споглядання, абстрактне мислення та життєву практику людини” [8]. Символ включає в себе понятійно-асоціативний, образно-художній та емоційно-оцінний інгредієнти [7]. У рекламі символічні знаки чітко простежуються при створенні і доведенні логотипу компаній до свідомості споживачів як символ-імідж, символ-ідентифікація фірми-рекламодавця. Крім логотипів, символічні риси носять бренд-персонажі – люди, тварини, анімаційні герої – образи певного бренду.

Символічні знаки створюють стійкі асоціативні ряди і зв'язок із брендом, які міцно зміцнюються у свідомості споживачів і здатні зберігати свій ефект протягом життя цілого покоління.

Так як у рекламному тексті наявні як вербальні, так і невербальні образи-символи, він вважається полі кодовим [1, 66]. Вербальний та невербальний компоненти рекламного тексту взаємопов'язані структурно, тематично та функціонально. Такі тексти класифікуються дослідниками як креолізовані або семіотично ускладнені. Якщо у рекламному тексті відсутній один із складників, то такий текст має нульову креолізацію [2, 119; 4, 188].

Невербальні засоби поряд із вербальними слугують індексами того чи іншого значення. Серед невербальних засобів є фотографії, діаграми, рисунки, шрифти, інтервали, поля тощо. Ці елементи постають символами, які виконують емпатичну функцію, а саме, акцентуючи увагу на тому чи іншому фрагменті інформації, привертають увагу, вказуючи на її важливість [3].

Говорячи саме про вербальну складову реклами, відмічаємо, що рекламні тексти є експресивно-оцінного характеру та містять багато прикметників вищого та найвищого ступенів порівняння. До прикладу, рекламний текст *Lipton Iced Tea: The tea leaf ... Could it make the best beverage in the world, rich and protective with antioxidants, naturally refreshing, naturally healthy?* [1, 434] містить прикметник найвищого ступеня порівняння *the best*, що вказує на високу якість продукту, а прислівник *naturally* – на екологічність продукту.

Порівнюючи вербальні та невербальні складові, можна стверджувати, що вербальний компонент є більш насиченим інформацією та доступним для розуміння. Візуальна складова

хоч і привертає увагу перша, але все ж таки вона є вторинною, оскільки самостійно, без тексту, вона не здатна донести до цільової аудиторії основний смисл, прихований у тексті реклами [3]. До прикладу, реклама косметичного засобу *Pond's* містить фото дівчини, але дивлячись лише на неї, ми не розуміємо, що саме рекламується – можливо, тональний крем, можливо, крем для зволоження шкіри, або взагалі щось інше. Уточнити, який саме продукт нам представлений, допомагає текст, зокрема надпис *'white beauty face wash'* (див. Рис. 1):

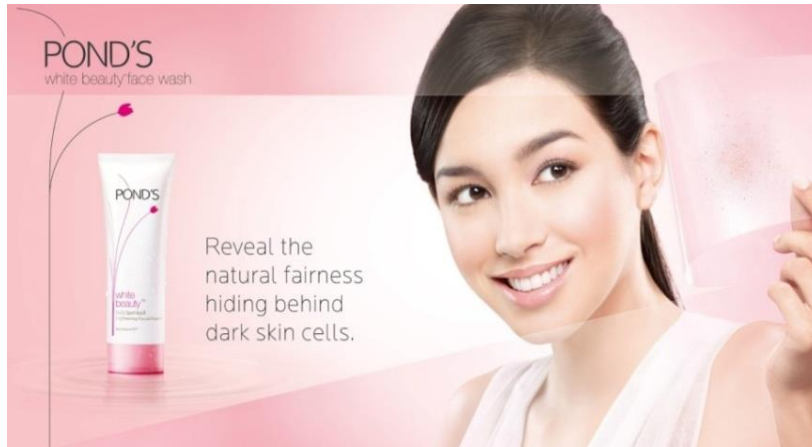


Рис. 1. Реклама засобу для вмивання

Як приклад креолізованого тексту візьмемо рекламу засобу для щоденного зволоження шкіри обличчя *Garnier* (див. Рис. 2). У даному рекламному тексті присутній як невербальний компонент – зображення, на якому добре видно шкіру обличчя дівчини, так і вербальний компонент – текст. Обидва елементи спрямовані на переконання споживача, що рекламований засіб є дійсно дієвим та чудово доповнюють один одного. Серед невербальних засобів впливу тут відмічаємо також і колір, який домінує у даній рекламі – зелений. Цей колір асоціюється з рослинами, природою, свіжістю та оновленням [5. 108], а отже означає те, що засіб для зволоження є натуральним та безпечним для нас, робить шкіру обличчя свіжою та сяючою.



Рис. 3. Реклама зубної щітки Colgate

Отже, проведений проміжний аналіз рекламних текстів показав, що реклама являє собою креолізований текст. Обидва його компоненти – вербальний та невербальний – мають важливе значення у формуванні і трансформації смислу, що певною мірою сприяє впливу на цільову аудиторію.

Перспективою дослідження вважаємо подальше вивчення взаємодії вербальних та невербальних образів-символів у рекламних текстах, зокрема у сучасній англомовній рекламі.

Література

1. Лютянська Н.І. Вербальні та невербальні засоби впливу у текстах англомовної реклами продуктів харчування. Н.І. Лютянська. – Режим доступу: http://philology.knu.ua/files/library/movni_i_konceptualni/46-2/52.pdf.
2. Мельник В.І. Полікодовість рекламного тексту як модульної дискурсивної одиниці / В.І. Мельник, М.Г. Швецова. – Режим доступу: [file:///D:/stfil_2013_2_15%20\(1\).pdf](file:///D:/stfil_2013_2_15%20(1).pdf).
3. Петрова Г.Л. Особливості рекламного тексту друкованої та телевізійної реклами продуктів харчування (на матеріалі української, англійської та новогрецької мов) / Л.Г. Петрова // Нова філологія : зб. наук. пр. – Запоріжжя : ЗНУ, 2014. – № 67. – С 118-123.
4. Романюк С.К. Невербальні компоненти в рекламному дискурсі / С.К. Романюк, Т.Г. Ковальчук. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/15674/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.%20%D0%9D%D0%B5%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%B1%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%20%D0%B7%D0%B0%D0%BE%D0%B1%D0%B8.pdf>.
5. Смоляна А.Л. Семіотичний характер макроструктури рекламного блоку суперобкладинок англомовних книг / А.Л. Смоляна. – Режим доступу: <https://lingvj.oa.edu.ua/articles/2012/n29/62.pdf>.

6. Трессидер Дж. Словарь символов / Джек Трессидер. – М.: Фаир-Пресс, 1999. – 448 с.
7. Чабаненко В.А. Основи мовної експресії. – К., 1984. – С. 45
8. Юнг К-Г. Архетип и символ: Пер. с нем. – М., 1991. – С. 25–26

Лавренчук Ярослав

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського (Україна)

Асистент кафедри англійської філології

РЕАЛЬНА ТА КОДИФІКОВАНА МОВНА НОРМА

Система і норма – не просто два тісно пов'язаних між собою поняття, а дві взаємозалежні умови функціонування мови. З одного боку, в нормі не відбувається нічого, чого не зумовлює система, а з іншого – норма слугує для обмеження нереалізованих можливостей системи. Зміни в нормі можуть зумовлюватися не лише внутрішніми, але й зовнішніми позамовними факторами, як, наприклад, престижністю, поширеністю, а також мовною політикою країни, в якій ця мова є державною чи офіційною [3, с. 22].

Мовна норма поділяється на *кодифіковану* та *реальну*. Кодифікованою вважається свідомо фіксована, сформульована у вигляді правил в різноманітних лінгвістичних виданнях норма, що характеризується традиційністю, стійкістю, обов'язковістю, уніфікованістю і, в деякому розумінні, суб'єктивністю. Така норма адресована всім членам мовного колективу на певній географічній території, у певний період часу. Реальній мовній нормі притаманна об'єктивність, вибірковість, динамічність, мінливість. Кодифікованій нормі властивий стан "гнучкої стабільності" [3, с. 24], про що свого часу писали представники Празького лінгвістичного гуртка. Про це свідчить той факт, що, з позицій діахронії, "історична мова може охоплювати не лише декілька норм, але й декілька систем" [2, с. 37].

У такому разі норму можна вважати ширшою за систему. У синхронії норма є вужчою за систему, відтак у ній можна спостерігати лише умови зміни, які розпочинаються з багаторазового прийняття мовцями нового, що призводить до виникнення певних інновацій. Згодом, у мовній системі можна спостерігати зміни, спричинені так-званими "зсувами" [2]. Все це зумовлено нагальними комунікативними потребами носіїв мови, що виявляється в мовленні [1, с. 14]. Зрештою, у випадку прийняття мовним колективом існуючих інновацій, які набувають поширення, престижності і, деякою мірою, "правильності", реальну, об'єктивну норму фіксують у вигляді кодифікації. Саме тому норму і вважають поняттям відносним.

Отже, кодифіковану норму можна віднести до системи мови, а реальну – до її реалізації в мовленні.

Література:

1. Бондаренко А. Ф. Об определении языковых норм и языковых разновидностей (взгляд с позиций институциональной лингвистики). *Язык. Культура. Психотерапия*. Киев : КАФЕДРА, 2012. С. 12-23.
2. Косериу Э. Синхрония, диахрония и история (проблема языкового изменения). Москва : Эдиториал УРСС, 2001. 204 с.
3. Стериополо Е. И. Система языка, орфоэпия, орфофония. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського державного лінгвістичного університету. Серія : Філологія. Педагогіка. Психологія*. Київ, 2000. Вип. 1. С. 21-41.

Лебедєва Анна

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Козачишина О.Л., канд. філол. наук

РЕАЛІЗАЦІЯ ЧОРНОГО ГУМОРУ У ТВОРАХ Р. ДАЛА

«Гумор» є невід'ємною частиною багатьох творів, його використання призначене для розслаблення читача, характеристики персонажів або ж для викриття певних негативних аспектів. Одним із підвидів гумору є специфічний у своєму значенні *чорний гумор*.

Дане поняття не є новим, відомо що феномен «чорний гумор» використовувався ще у 5 столітті до н.е., зокрема у філософських комедіях Аристофана. Надалі, у деяких країнах поняття «blackhumour» позначало чорну жовч, вміст якої у організмі людини визначав темперамент – чим більший відсоток, тим запальніша людина. [3, с.45]

Поняття «чорний гумор» стало загальноживаним у мові 60-70-х роках 20 століття, що пояснюється розвитком американської культури «чорного гумору». Наразі, згідно з літературознавчим словником, чорний гумор визначається як *форма гумору, яка розглядає людське страждання як безглузде і тому не викликає співчуття, а людське існування як безцільне і тому комічне* [1, с. 725]

Сам термін «чорний гумор» є свого роду оксюморомом. Він містить два досить семантично суперечливі компоненти, адже якщо звернутись до словника, ми побачимо, що *чорний* пояснюється наступними синонімами: «*похмурий*», «*не парадний*», «*сумний*», «*безрадісний*»; в той час як *гумор* асоціюється зі словами «*смішний*», «*глузливий*», «*комічний*» [2, с. 79].

У нашому сприйнятті, чорний гумор є двоїстим поняттям, яке спочатку викликає сміх, а в подальшому – розуміння реальності всієї ситуації, що змушує шкодувати за проявлену

веселість. Для досягнення зазначеного ефекту, автори можуть використовувати такі засоби комічного як: іронія, гротеск, сатира, сарказм, характерні імена для підкреслення негативних або кумедних якостей.

Тематика жартів чорного гумору залежить від часу написання певного твору, а отже від актуальності та специфіки проблем, що стають предметом глузування. Відомо що роки життя Роальда Дала припадають на доволі складний період у розвитку Англії – дві війни, банкрутство країни, «велика депресія», величезна кількість реформ та зміна політичних систем. Усі зазначені вище явища знаходять відображення і у дитячих творах письменника.

Використовуючи часті вкраплення чорного гумору, у творі «Чарлі та шоколадна фабрика» автор висвітлює реалії життя простих робітників: післявоєнний стан, мізерну кількість робочих місць та неминуче скорочення. З іронією автор описує професію містера Бакета: «*Mr. Bucket was the only person in the family with a job. He worked in a toothpaste factory, where he sat all day long at a bench and screws the little caps on to the tops of the tubes of toothpaste after the tubes had been filled*» [1, с.3] - з першого погляду, досить комічна професія для дорослого чоловіка (надягати на тубики зубної пасти кришечки), проте якщо ми візьмемо до уваги історичні обставини, то причини такої роботи повністю очевидні.

Проте так жили чесні люди, прості робітники. В той час держава дуже підтримувала приватних підприємців, одним із яких був Містер Вормвуд із твору «Матильда». Чоловік продавав старі автомобілі з великим кілометражем за ціною майже нових, і це вдавалось йому завдяки «підприємницькій жилці»: «*Is it down and say to myself, how can I convert a mileage reading of one hundred and fifty thousand into ten thousand without taking the speedometer to pieces?*» [2, с.5]. Автор увиразнює чорний гумор, використовуючи парадокс, адже, не дивлячись на негативний аспект, Містер Вормвуд має всеміське визнання та повагу.

Важливою ланкою суспільства завжди була буржуазія, яку у творі «Чарлі та шоколадна фабрика» представляє принц. Автор іронічно описує його бажання: «*...build him a colossal palace entirely out of chocolate*» [1, с.7]. Здавалось б, нормальне бажання – побудувати палац, але матеріал – шоколад. Автор вдається до тавтології, використовуючи прикметник «*colossal*», який означає «*extremely large or great*» та іменник «*palace*» – «*a large and impressive building forming the official residence of a ruler...*». Тобто у визначеннях обох слів присутнє слово *large*, що і доводить використання тавтології. Гумор у тому, що палац шоколадний, а крапля дьогтю у цій історії – це життя сім'ї Чарлі, яка через бідність може полакувати плиткою шоколаду лише кілька разів на рік.

Сімейні проблеми також стають предметом відображення у творах Дала. Цікавим типом родини, де батьки зовсім не піклуються про дитину та думають лише про себе, є сім'я Матильди із твору «Матильда». Забезпечене життя, можливість мати телевізор, на жаль, не

впливають позитивно на розвиток родини. Особливо це доводить ситуація, коли Матильда просить дозволу вечеряти за столом і чує наступне: «*I would mind. Supper is a family gathering and no one leaves the table till it's over*» [2, с.5], на що дівчинка відповідає: «*But we are not at the table. ... We're always eating off our knees and watching the telly*» [2, с.5]. Автор використовує пародію, тобто батьки Матильди наслідують стиль життя нормальних сімей, які вечеряють разом, обговорюють все що сталося за день, проте насправді вони мовчки сидять перед екраном телевізора.

Чорний гумор – це специфічний підвид гумору, який може виражатися такими засобами комічного як іронія, пародія, парадокс тощо. Нестандартність полягає, по-перше, у суперечливості самого поняття, по друге у його розумінні та використанні у тексті, адже для правильного трактування читачу найчастіше потрібно порівнювати кілька ситуацій або ж осіб. Що з першого погляду здається просто кумедним та абсурдним (наприклад, робота дорослого чоловіка, який закручує кришечки на тубиках), у порівнянні з іншим аспектом (а саме історичною ситуацією, коли було просто неможливо знайти іншу роботу) ми починаємо його поважати, співчувати та соромитись власної попередньої реакції.

Література

1. Гром'як Р., Ковалів Ю., Теремко В. Літературознавчий словник-довідник. Київ, 2007. 790 с.
2. Караванський С. Практичний словник синонімів української мови. Київ, 2000. 480с.
3. Плеханов А.С. Популярность и актуальность анекдотов (на материалах немецких анекдотов). Москва: Весник МГОУ, 2008. 220 с.

Джерела ілюстративного матеріалу

1. Roald Dahl Charlie and The Chocolate Factory. URL: <https://kv2libraipur.files.wordpress.com/2017/02/1268.pdf> (Last accessed: 10.02.2019)
2. Roald Dahl Matilda. URL: <http://jssisdubai.com/document/uploaded/matilda.pdf> (Last accessed: 05.12.2018)

Лукова Софія

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Грачова І.Є., канд. філол. наук

ФРЕЙМОВА МЕТОДИКА МОДЕЛЮВАННЯ ТЕКСТІВ-ІНТЕРВ'Ю АНГЛОМОВНОЇ ПРЕСИ

В останні десятиліття в англomовній пресі прослідковується загальна тенденція до інформативності. Все більше журналісти проявляють прагнення максимально розширити

матеріал інтерв'ю додатковими відомостями. Таким чином, тексти-інтерв'ю в їхньому класичному розумінні наразі є не дуже поширеними і досить часто набувають гібридного характеру.

Найбільш доцільним для аналізу ядра семантичного простору текстів-інтерв'ю, які характеризуються різноплановим нашаруванням змістових елементів є використання методики моделювання текстового змісту за допомогою фрейму.

Професор С. А. Жаботинська зазначає, що дана методика окреслює представлення семантичного ядра тексту-інтерв'ю за допомогою сценарію, який ґрунтується на предметно-центричному фреймі [2, с. 8].

Фреймом вважається певна структура даних, в якій відображено знання про стереотипну ситуацію і текст, що описує цю ситуацію [1, с. 37].

Опрацювання теорії фреймів дає змогу пояснити швидкість сприйняття й мислення людини, а також фактичну відсутність ментальних явищ, що піддаються спостереженню і супроводжують ці процеси. Фрейми реалізують різні способи представлення знань, які активізуються у процесі розумової діяльності людини. Через типові ситуації та події вони розкривають способи розгортання концепції [2, с. 17].

О. Кузьменко стверджує, що в текстах-інтерв'ю англомовної преси домінує комбінація предметно-центричного та акціонального фреймів, що представляє схему реалізації головних стратегій інтерв'ю. Таким чином, даний сценарій охоплює такі слоти: ХТОСЬ ТАКИЙ діє (запитує) ТУТ ЗАРАЗ КОГОСЬ [ХТОСЬ ТАКИЙ діє (повідомляє) ТУТ ЗАРАЗ] для ЧОГОСЬ.

На думку лінгвіста О. Кузьменко, слот ХТОСЬ ІСНУЮЧИЙ позначає агенса. Тобто він є активним учасником ситуації, який є джерелом дії і здійснює контроль над даною ситуацією. У більшості випадків ним є журналіст. В слоті ТАКИЙ розкривається його стать, статус, професійна діяльність. В комунікативній дії у межах фреймів розкриваються й інші слоти. Так, кореспондент дізнається інформацію в КОГОСЬ (респондента) ТУТ і ЗАРАЗ (умови ситуації) для ЧОГОСЬ (мета) [3, с. 224].

Проте наразі прослідковується тенденція гібридизації ролей в жанрі інтерв'ю. Відбувається зміщення фокусу в сторону реципієнта.

Для моделювання семантичного ядра тексту-інтерв'ю англомовної преси використовується сценарій, що ґрунтується на предметно-центричному фреймі. Отже, сценарій включає слоти: ТАКИЙ, ХТОСЬ ІСНУЮЧИЙ, РОБИТЬ ЩОСЬ, ТУТ, ЗАРАЗ. Слоти ХТОСЬ РОБИТЬ ЩОСЬ займають центральну позицію, власне саме вони і розкривають подію представлену в тексті, навколо них розгортаються і проявляють себе інші слоти.

Як приклад можна розглянути текст-інтерв'ю “Cate Blanchett on her S&M-themed play: “I see theatre as a provocation”” (The Guardian 09.01.2019). В даному тексті наявна інформація про те, що CateBlanchett [ХТОСЬ ІСНУЮЧИЙ (РЕСПОНДЕНТ)], акторка (the actor) [ТАКИЙ], розповідає [РОБИТЬ ЩОСЬ], які ідеї розглядаються в п'єсі, зокрема це гендерні межі; мова, яка постійно обмежує і утримує нас в парадигмах і рамках (A lot of the things the play brings up is stuff I've been thinkin gabout for a long time. The boundaries of gender, how language constantly fails us and confines us, keeps us in paradigms and frameworks which arse frustrating and confounding) [4].

Отже, фреймова методика моделювання текстового змісту дозволяє дослідити ядрову зону семантики текстів-інтерв'ю англомовної преси. Головні стратегії інтерв'ю реалізуються за допомогою сценарію, що базується на предметно-центричному фреймі.

Література

1. Болдырев Н. Н. Фреймовая семантика как метод когнитивного анализа языковых единиц / Н. Н. Болдырев // *Проблемы современной филологии*. – 2000. – Вып. 1. – С. 36-45.
2. Жаботинская С. А. Концептуальный анализ: Типы фреймов / С. А. Жаботинская // *Вісник Черкаського університету*. – 1999. – Вып. 11. – С. 3-20.
3. Кузьменко О. Об'єктивація респондента англомовних інтерв'ю глянцевиx журналів: фреймове моделювання / О. Кузьменко // *Південний архів. Філологічні науки*. – 2018. – Вип. 73. – С. 222-228.
4. “Cate Blanchett on her S&M-themed play: “I see theatre as a provocation”” [Електронний ресурс] : The Guardian. – Режим доступу: <https://www.theguardian.com/stage/2019/jan/09/cate-blanchett-interview-i-think-ive-got-six-months-of-acting-left-when-we-have-sufficiently-tortured-each-other>

Любенька Юлія

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Сольська Т. М., канд. філол. наук

ДИНАМІЧНІ ПРОЦЕСИ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ ВИМОВНІЙ НОРМІ

Відомо, що мова є динамічною системою, яка розвивається, а з розвитком мови змінюється і норма. Модифікаційні процеси у вимовному стандарті потребують детального експериментального вивчення, а літературні джерела, в яких кодифікується вимовна норма, потребують оновлення. Орфоепічний словник слугує джерелом збагачення культури усного мовлення німецької мови та сприяє швидкості й правильності взаєморозуміння під час

спілкування на міжрегіональному рівні. Проте зміни в усному мовленні вимагають корегування у транскрипціях орфоепічних словників, еволюцію яких можна прослідкувати, проаналізувавши декілька примірників німецьких словників вимови різних видавництв та років видання.

Проведено дослідження динамічних процесів у сучасній німецькій вимовній нормі щодо реалізації фонему /r/, відображеній у кодифікованих орфоепічних джерелах – словниках „WörterbuchderdeutschenAussprache“ (1974 р.), „Duden: Aussprachewörterbuch“ (2005 р.), „Duden: Aussprachewörterbuch“ (2015 р.) „DeutschesAussprachewörterbuch“ (2009 р.), фонетичних посібниках “Слухаємо – правильно говоримо” (1998 р.), “EinfachDeutschaussprechen” (2011 р.), “Aussichten” (2012 р.), “77 Klangbilder” (2012 р.), а також аудіозаписах до підручників німецької мови „Delfin“ (2002 р.) та „Sicher“ (2012 р.).

Аналіз зазначених джерел дозволяє стверджувати, що реалізація фонему /r/ за останні десятиліття виявляє певну динаміку, суть якої складає, по-перше, розширення алофонічного ряду фонему /r/, зокрема у найновішому словнику „Duden: Aussprachewörterbuch“ (2015 р.) до 8 алофонів ([ʁ], [R], [r], [r̥], [ʀ], [ɹ], [ʁ̥], [ʁ̥̥]) порівняно зі словником „Wörterbuchder deutschen Aussprache“ (1974 р.) – 4 алофони ([ʁ], [R], [r], [r̥]); по-друге, збільшення інтенсивності елізії та вокалізації алофонів фонему /r/ у позиції після коротких голосних, яка простежується під час порівняння аудіозаписів до підручників „Delfin“ (2002 р.) та „Sicher“ (2012 р.) за останнє десятиліття та має місце навіть у наголошеному складі в інтервокальній позиції – сильній позиції приголосного. Елізія може призводити до компенсаторного подовження попередніх фонологічно коротких голосних і виникнення нової групи голосних – довгих відкритих ненапружених: [ɛ:], [ɪ:], [ʏ:], [ʊ:], [ɔ:] [2; 3].

Натомість частка консонантних алофонів у поствокальній позиції суттєво зменшується після коротких голосних, у той час як після довгого [a:] зафіксована фактично 100% елізія наступного приголосного, яка може призводити до утворення наддовгого [a:]. Після решти довгих голосних має місце 100 % вокалізація досліджуваної фонему, яка зумовлює появу вторинних дифтонгів: [i:ɐ], [u:ɐ], [e:ɐ], [ɛ:ɐ], [u:ɐ], [o:ɐ] у сучасній німецькій мові.

Попри те, що елізія та вокалізація були доміантними вже в аудіозаписах до підручників початку 21 ст., зокрема підручнику „Delfin“ (2002 р.), ця тенденція не знаходила відповідного відображення ані у фонетичних посібниках, ані в орфоепічних словниках відповідних років, оскільки кодифікація є більш консервативною, ніж реальна норма вимови. Водночас на сучасному етапі спостерігається певне зближення реальної вимовної норми, кодифікованих орфоепічних джерел та фонетичних посібників, які «дозволяють» вокалізацію фонему /r/ після коротких голосних в окремих позиціях у розмовному мовленні.

Література:

1. Миддлеман Д. Слушаем – правильно говорим. Упражнения по немецкому произношению с тренировочными аудиокассетами / Д. Миддлеман; [ред. Т. В. Майвальд] – К.: Методика, 1998. – 112 с.
2. Сольська Т. М. Модифікаційні процеси німецької орфоепічної норми в Німеччині, Австрії та Швейцарії (експериментально-фонетичне дослідження): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / СольськаТетянаМиколаївна. – Київ, 2015. – 200 с.
3. Стериополо Е. И. Фонетико-фонологическая эволюция системы гласных немецкого языка / Е. И. Стериополо // Проблемы и методы экспериментально-фонетических исследований. К 70-летию профессора кафедры фонетики и методики преподавания иностранных языков Л. В. Бондарко. – СПб., 2002. – С. 87-93.
4. Aufderstrasse H. Delfin [Lehrbuch: Lektionen 11-20: Teil 2; Sprachniveau B1] / H. Aufderstrasse, J. Müller, Th. Storz – Leipzig: Max Hueber Verlag, 2002. – 156 S.
5. Deutsches Aussprachewörterbuch / [E.-M. Krech, E. Stock, U. Hirschfeld, L. Ch. Anders; mit Beitr. von W. Haas u. a.]. – Berlin; New York: Walter de Gruyter, 2009. – XI, 1076 S.
6. Duden: Aussprachewörterbuch. Wörterbuch der deutschen Standardaussprache / [Max Mangold, Dudenredaktion]. – 6. Aufl. –Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2005. – 860 S.
7. Duden: Aussprachewörterbuch. Wörterbuch der deutschen Standardaussprache / [Stefan Kleiner, Ralf Knöbl, Max Mangold, Dudenredaktion]. – 7. Aufl. –Berlin: Bibliografisches Institut GmbH, 2015. – 928 S.
8. Perlmann-Balme M. Sicher! B1+: [Deutsch als Fremdsprache / Kursbuch] / M. Perlmann-Balme, S. Schwalb. – Ismaning: Hueber Verlag GmbH, 2012. – 119 S.
9. Reinke K. Einfach Deutsch aussprechen [Phonetischer Einführungskurs Deutsch als Fremdsprache] / K. Reinke. – Leipzig: Schubert, 2011. – 72 S.
10. Reinke K. Phonetiktrainer A1-B1: Aussichten. [Kurs- und Selbstlernmaterial mit 2 Audio-CDs] / K. Reinke. – Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2012. – 104 S.
11. Rug W. 77 Klangbilder gesprochenes Hochdeutsch [Übungen, Spiele, Tipps und Tricks zum phonetischen Training Deutsch als Fremdsprache; Sprachniveau B1 bis C2] / W. Rug. – Leipzig: Schubert, 2012. – 82 S.
12. Wörterbuch der deutschen Aussprache / [E.-M. Krech, E. Kurka, H. Stelzig, E. Stock u. a.]. – Leipzig: Bibliographisches Institut, 1974. – 549 S.

НЕПРАВДИВЕ МОВЛЕННЯ З ТОЧКИ ЗОРУ ПРАГМАТИКИ

Брехня є не тільки соціально-психологічним феноменом життєдіяльності людини в суспільстві, а й своєрідним кодом будь-якої комунікації. Цей феномен розглядається у різних напрямках – філософії, соціології, психології, юриспруденції та лінгвістиці. Брехня може бути прямою протилежністю правді, чи бути частковим відступом від неї (перебільшення в розповідях, слова в компліментах, формулах етикету тощо). Особливим видом брехні є самообман, коли людина щиро вірить у свою правоту і знаходить для себе виправдання.

До причин брехні належать страх перед неприємностями різного роду – болем, голодом, осудом, приниженням, невдачею; необхідність дотримання правил етикету; бажання зберегти спокій близьких людей; бажання показати себе з найкращої сторони; виправдати свої вчинки тощо [1, с. 342].

Загально визнаним є той факт, що ані окреме слово, ані речення не можуть характеризуватись згідно зі своїм змістом у термінах істинності або неістинності, оскільки референція може приписуватись лише реченню в контексті, з огляду на інтенції мовця, тобто висловлюванню. Неправдиве висловлювання виражає неістинну пропозицію, яка свідомо експлікується мовцем у комунікативній ситуації з метою введення адресата в оману. Мовець, керуючись прихованими мотивами, програмує власну мовленнєву діяльність й реалізує її в особливих тактиках й стратегіях проведення і корекції спілкування. Його інтенції пов'язані з бажанням увести співбесідника в оману, висловлювання мають лише декларативно правдивий характер, а загальний маніпулятивний характер комунікативної діяльності вказує на ставлення мовця до свого адресата як до об'єкту впливу [5].

О.І. Морозова тлумачить смисл неправдивого висловлювання як „багатоплановий зміст складного мовного знака, що конструюється у конкретній ситуації спілкування“ [4].

З точки зору прагматики неправдиве мовлення вивчається спочатку в зв'язку з логічними парадоксами. Одним із таких логічних парадоксів став парадокс Мура, або брехуна. А. Вежбицька, Дж. Р. Серль, Дж. Остін, Й. Майбауер виділяють певну категорію брехні, що включає в себе низку елементів, ознак та властивостей неправди.

При дослідженні неправдивого мовлення важливими є прагматичне значення висловлення, референція мовця, відношення суб'єкта до того, про що він повідомляє. Так, Г.П. Грайс докладно розбирає Принцип Кооперації, який реалізується в чотирьох категоріях: Кількості, Якості, Відношення і Способу [3, с. 135].

Категорія Кількості (інформативності) обумовлена тією кількістю інформації, яку необхідно передати адресату.Порушення цієї категорії призводить до неповного розуміння повідомлення. У зв'язку з тим, що адресат не увів слухача в курс справи, перший не досягне бажаного комунікативного ефекту – впливу на співрозмовника. Зайва інформація також може ввести співрозмовника в оману, спантеличити.

До категорії Якості (істинності) відносяться істинність, щирість повідомлення. Даючи свідомо помилкову інформацію, мовець змінює хід бесіди, думки і знання співрозмовника. Основними ознаками, які вказують на порушення цієї категорії є іронія, метафора, літота, гіпербола.

Категорія Релевантності (відношення) включає в себе повідомлення, які стосуються конкретної теми. У протилежному випадку бесіда стає незрозумілою, а слухач і мовець наприкінці бесіди забувають, які наміри в них були спочатку.

До категорії Способу належить чітка відповідь та однозначність [3, с. 138]. А. С. Васильченко вважає, що конкретність повідомлення є одним з критеріїв щирості та правдивості співрозмовника. Зайва багатослівність спантеличує і ускладнює розуміння мети висловлення, хід думки і знижує ступінь уваги слухача [2, с. 42-43].

Отже, неправдиве мовлення з точки зору прагматики виражає неістинну інформацію, яка свідомо експлікується мовцем у комунікативній ситуації з метою введення адресата в оману. Мовець, керуючись прихованими мотивами, програмує власну мовленнєву діяльність й реалізує її в особливих тактиках й стратегіях проведення спілкування. Прагматика вивчає передачу значення, яке залежить не від структурного і лінгвістичного знання мовця і адресата, а від контексту висловлювання, будь-яких попередніх знань мовця і адресата про тему розмови, намірів та інших факторів.

Література

1. Бондарчук І. Комунікативний феномен брехні: лінгвосеміотичний аспект / І. Бондарчук // Збірник матеріалів І Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих науковців. – 2015. – С. 342-345.
2. Васильченко А. С. Прагматика лжи в современной коммуникации / А. С. Васильченко // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 4. – С. 42-43.
3. Ленц А. В. Семиотические аспекты анализа лжи / А. В. Ленц // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – №1. – С. 134-139.
4. Морозова О. І. Лінгвальні аспекти неправди як когнітивно-комунікативного утворення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філ. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / О. І. Морозова. – Київ, 2008. – 35с.

5. Терещенко Л. Я. Неправдиве висловлювання – [Електронний ресурс]. –
Режим доступу: <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=20756&chapte>

Madatyan Lusine

Armenian State Pedagogical University, (Yerevan, Armenia)

Scientific Advisor: PhD, Professor Yelena Mkhitaryan

FUNCTIONAL PRAGMATIC ANALYSIS OF DISJUNCTIVE QUESTIONS

Tag questions, different from other question types, have four patterns two of which are opposite polarity and two are of similar polarity. The study focuses on the differences the use of “regular” tag questions between BrE and AmE. Some samples of tag questions taken from the books written by British and American writers yields four times more tag questions in BrE than in AmE. As far as polarity preference is concerned, positive–negative polarity tag constructions are the most frequent choice in both varieties. Anyhow, the complexity of tag questions led to the development of colloquial tag questions, containing such phrases, words and interjections as *huh, hey, eh, yes, no, nap, nay, right, okay*, the modals *surely, sure*. Also the usage of certain clauses of *don't you think, isn't that so, isn't that right, is it true, do you agree* are quite frequently used in informal conversational form of disjunctive questions. Colloquial tags which are quite common in modern English, constructed with *right, ok, no*, interjections, modals, etc. The factual data for analysis of colloquial tags is taken from the book “Tuesdays with Morrie” written by M. Albom. Reading this book, we came cross only few cases of “regular tags”, while TQs with ‘right’ are abundant.

The paper is also devoted to the illustration of several pragmatic meanings tag questions can imply. The intonation plays a great role in revealing different pragmatic meanings. A rising-falling intonation shows that the presupposition is strong. The usage of rising intonation makes the presupposition weak and similar to a neutral yes/no question. Like other types of questions, tag questions have a number of indirect uses such as anger, reproach, sarcasm, insistence.

References

1. Bublitz. W. (1979), “Tag questions, transformational grammar and pragmatics” Papers and Studies in Contrastive Linguistics.
2. Greenbaum G., R. Quirk (1993), UK, Longman Group UK Limited.
3. Holmes J. (1983), “The Functions of Tag Questions”, English Language Research Journal.
4. Houck N. (1991), “The Pragmatics of Tad Questions”, Division of English as an International Language Intensive English Institute, University of Illinois at Urbana-Campaign.

5. Tottie G. and Hoffmann S. (2006)/ “Tag Questions in British and American English”/ Volume 34 Number 4 “Journal of English Linguistics”.

6. Tottie G. and Hoffmann S. (2009) “Tag Questions in English”, Journal of English Linguistics.

Fiction

1. Fitzgerald F. S. (1934), “Tender is the Night”, the USA, Charles Scribner’s Sons.

2. Mitch Albom (1991), “Tuesdays with Morrie”, New York, Bantam Doubleday Dell Publishing Group, INC.

3. Rowling (2001), “Harry Potter and the Prisoner of Azkaban”, the USA, Scholastic Inc.

4. Sheldon (2005) “Tell Me Your Dreams”, USA, HarperCollins Publishers Inc.

Матюхіна Єлизавета

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Мосійчук А.В., канд. філол. наук

СТРУКТУРА ТА ЗАСОБИ ВТІЛЕННЯ КОНЦЕПТУ BODY- POSITIVE (НА МАТЕРІАЛІ АМЕРИКАНСЬКИХ ЖІНОЧИХ ЖУРНАЛІВ)

У когнітивній лінгвістиці існує декілька підходів до визначення концепту. Концепт розглядається як базова одиниця ментальної репрезентації дійсності [6, с. 2-3]; значення, яке асоціюється з лінгвістичним символом і пов’язане з певною ментальною репрезентацією [7, с. 7], сукупне, категоріальне знання про дійсність, її елементи та перспективи [3, с. 35]; родове поняття для низки ментальних сутностей [1, с. 81]; комплексний набір думок [8, с. 176], який виникає тоді, коли заново синтезуються абстрактні риси, і цей отриманий абстрактний синтез стає основним інструментом думки [9, с. 78].

У нашому дослідженні ми розуміємо концепт як «інформаційну структуру свідомості, різносубстратну, певним чином організовану одиницю пам’яті, яка містить сукупність знань про об’єкти пізнання, вербальних і невербальних, набутих шляхом взаємодії психічних функцій свідомості у взаємодії з позасвідомим» [6, с. 292]. Іншими словами, у свідомості людини існують певні поняття, які в процесі пізнання людиною навколишнього світу «обрастають» певними образами та асоціаціями, перетворюючись таким чином на концепти, і набуваючи в процесі вербалізації певного лексичного значення.

Важливим питанням дослідження сучасної концептології є те, чи вербалізується концепт мовними одиницями, чи мова існує окремо від свідомості. У нашому дослідженні дотримуємось думки тих дослідників, які вважають, що концепт знаходить своє відображення в мові [2; 3; 4]. На сучасному етапі розвитку лінгвістики існує декілька

підходів до дослідження концепту, але ключовими для нашої праці вважаємо лінгвокогнітивний, представники якого розглядають концепт як ментально-психонетичний комплекс (модель, спрямована на породження вербалізованої інформаційної структури та її декодування, що є єдністю уявлень, почуттів та досвіду, закріплених за певним знаком), та лінгвокультурний, у рамках якого концепт розуміють як проекцію елементів культури на ментальний світ людини.

Досліджуючи структуру концепту BODY-POSITIVE на матеріалі американських жіночих журналів, ми звертаємося до суміжного концепту BODY IMAGE – багатовимірною, суб'єктивного та динамічного концепту, який відтворює думки й почуття людини щодо свого тіла [5, с. 2]. Хоча судження інших людей відіграють велику роль у формуванні оцінки власного тіла, все ж таки вирішальним фактором є те, як людина сама сприймає своє тіло. BODY IMAGE як багатогранне утворення охоплює декілька компонентів, серед яких перцептивний (як людина сприймає власне тіло), оцінний (задоволена чи незадоволена людина власним тілом) та когнітивний (індивідуальні уявлення про фізичні властивості ваги, форми тіла та розміру, зовнішній вигляд, а також ідеальне бачення свого тіла) [5, с. 3].

Приймаючи вищевказану структуру щодо концепту BODY-POSITIVE, вважаємо, що останній відтворює позитивне бачення людиною власного тіла та його особливостей, задоволення своєю вагою, формою та розміром тіла та зовнішнім виглядом загалом. Засобами вербалізації даного концепту є одиниці різних мовних рівнів (фонетичні, морфологічні, лексичні, текстові тощо). Проілюструймо специфіку вербального втілення концепту BODY-POSITIVE в уривку промови американської акторки Лілі Рейнхарт, присвяченої прийняттю власного тіла, яка була опублікована в журналі «Гламур»:

We are all imperfectly beautiful, so let's embrace that. And practice that in a healthy way. There is a massive, worldwide community of women who are rooting for beauty to be recognized in every shape and color that we come in. Events like this Glamour Summit are a part of that movement [10].

"So embracing your natural beauty does not exclude anyone. There is no fine print. You can be naturally beautiful with acne or scars, cellulite or curves. So let's celebrate each other, and ourselves, as we are, as we will be, and as we were meant to be. Unique. Imperfect. Beautiful. And so incredibly powerful [10].

В аналізованому уривку концепт BODY-POSITIVE вербалізується за допомогою лексичних та лексико-стилістичних засобів. Так, словосполучення *imperfectly beautiful* є оксюмороном, який поєднує дві семантично несумісні частини. Лексична одиниця *beautiful* експлікує концепт КРАСА, поєднуючись із прислівником *imperfectly*, який актуалізує

концепт НЕДОСКОНАЛІСТЬ. Розташовані поряд, вони виражають смисл, який повною мірою відтворює лозунг руху за бодіпозитив: краса не має бути досконалою. Цей смисл вербалізований в уривку і за допомогою інших лексичних одиниць (*unique, imperfect, beautiful*) та словосполучень (*embracing your natural beauty – прийняття власної краси, recognized in every shape and color – визнання в усіх формах і кольорах*) та речень (*There is no fine print – немає документів, надрукованих маленькими літерами, тобто таких, які не будуть помічені - мається на увазі, що рух за бодіпозитив має охопити усіх*). Отже, серед концептуальних ознак концепту BODY-POSITIVE знаходимо такі: *недосконалість, унікальність, прийняття природньої краси в усіх формах і з усіма недоліками усіма людьми*.

Отже, у лінгвокультурному ракурсі, проведене дослідження доводить, що концепт BODY-POSITIVE є одним з ключових концептів американської мовної картини світу, який відтворює тенденцію розвитку американського суспільства до прийняття власної зовнішності та фізичних особливостей інших людей.

Література

1. Жаботинская С. А. Концептуальний аналіз: фреймові мережі / С. А. Жаботинская // Мова. Науково-теоретичний часопис мовознавства. – Одеса, 2004. – №9. – С. 81-92.
2. Маслова В.А. Когнітивна лінгвістика : учеб. пособие / В. А. Маслова. – Минск : Тетра Системс, 2004. – 256 с.
3. Полюжин М. М. Сучасні методи концептуального аналізу / М. М. Полюжин // Проблеми романо-германської філології. Збірник наук. праць. – Ужгород: В-во ЗакДУ, 2010. – С. 3-10.
4. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2011. – 844 с.
5. Alexandra N. Body Image: A Theoretical Framework [Електронний ресурс] / Neagu Alexandra // The Publishing House of The Roman Academy – Режим доступу : <https://acad.ro/sectii2002/proceedingsChemistry/doc2015-1/Art04Neagu.pdf>
6. Clausner T. C. Domains and Image Schemas / T. C. Clausner, W. Croft // Cognitive Linguistics. – 1999. – № 10-1. – P. 1 – 31.
7. Evans V. Cognitive Linguistics: An Introduction / V. Evans, M. Green. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 2006. – 830 p.
8. Forest F. Concepts Development and Computation of the Meaning, Thought and Language by Vygotsky / F. Forest, M. Siksou // Cognitiva. – 1993. – № 5 (2). – P. 171 – 186.
9. Vygotski L. S. Thought and Language / L. S. Vygotski. – Cambridge : MIT Press, 1962. – 287 p.
10. Lili R. If You've Ever Struggled With Body Image, Lili Reinhart Has a Message for

You [Електронний ресурс] / Reinhart Lili // Glamour. – Nov.11, 2018 – Режим доступу до ресурсу: <https://www.glamour.com/story/lili-reinhart-has-a-message-for-you>.

Мисник Ярослав.

Вінницький державний педагогічний університет

ім. М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Кірієнко М. М., канд. філол. наук

ТАБУ У МЕРЕЖЕВОМУ СПІЛКУВАННІ

Один з поточних процесів мовленнєвої трансформації – це адаптування мови до реалій мережевого спілкування. Цей процес, у свою чергу, складається з великої кількості аспектів, врахування і вивчення яких є необхідним для формування продуктивного дискурсу. Одним з таких аспектів є тенденція популяризації використання слів-табу у спілкуванні онлайн.

Спілкуванню між людьми – формальному, чи ні – властиві певні норми поведінки, які, на жаль, можуть ігноруватися сторонами діалогу. Причиною цьому можуть слугувати як і елементарна необізнаність (наприклад, коли мовець не враховує етнічні чи культурні особливості виховання свого співрозмовника), так і злий намір. І якщо з останнім силами лінгвістики, на жаль, не впоратись, адже для вирішення цієї проблеми потрібен комплексний підхід і кооперація не лише фахівців з мовознавства, а й з психології та педагогіки, то вирішенню проблеми необізнаності допоможе висвітлення особливо розповсюджених чинників, які можуть впливати на успішність спілкування.

При спілкуванні англійською мовою в мережі нам, частіше за все, доводиться вести розмову з представниками інших національностей. Звісно, враховувати відмінності у етнічному вихованні важливо, адже, незважаючи на всеохоплюючий вплив глобалізації, національна ідентичність відіграє важливу роль у формуванні особистості, але, все ж таки, більш критичним є врахування статі співрозмовника. Чоловікам та жінкам властиві різні соціальні ролі та особливості поведінки [6, с. 79]. Будучи соціальними створіннями, ми легко піддаємось впливу свого оточення, від якого ми переймаємо моделі поведінки і мову. Стиль мови, який ми набуваємо у процесі формування як особистості, є відображенням нашого досвіду і є частиною нашої ідентичності [2, с. 7]. Проте, незалежно від виховання чи статі, нам всім властиво у певній мірі уникати незручних тем та слів. Але, як було неодноразово доведено, час та технології змінюють тенденції. Якщо на протязі століть прийнято було вважати, що ввічлива і обдумана мова більш властива жінкам [1, с. 13], то тепер, у період цифрових медіа, соціальних мереж та анонімності, принципи використання слів-табу змінилися.

Зміни ці, звісно, не такі кардинальні, як може здатися. Все ще загальноприйнято вважати, що чоловіки більше схильні до вживання нецензурної лексики, і що їхній словниковий запас більший і ефективніший у плані завданої шкоди, ніж у жінок [4, с. 166]. Проте у реаліях мережевого спілкування та анонімності, де тиск суспільства не такий сильний, представники обох статей можуть дозволити собі більшу свободу у вираженні емоцій. Професор Дженніфер Коутс зазначає, що жінки, як і чоловіки, у компанії представників своєї статі більш схильні вживати слова-табу, а слова- свободи, властиві онлайн спілкуванню лиш підсилюють цю тенденцію [1, с. 97].

Причини використання такої специфічної лексики варіюються. Крім зазначеного вище більшого ступеню емоційності, властивого словам-табу, причиною може слугувати і бажання особи до визнання серед користувачів того, чи іншого ресурсу. Стрес та негативні емоції також можуть спонукати мовців вживати нецензурну лексику. Вона може слугувати хорошою і, порівняно, безпечною заміною агресії та насильству, схильність до яких може викликати тимчасовий нестабільний емоційний стан [3, с. 48]. Іншою причиною може бути бажання надати певний гумористичний відтінок сказаному.

Незалежно від причин, ми можемо спостерігати використання слів-табу майже на кожному загальнодоступному інтернет-ресурсі. Важливо пам'ятати, що це лише прояв емоційності, яка властива кожній особистості. І хоча досвідченій людині такий прояв може здатися естетично неприйнятним, він може допомогти нам краще зрозуміти людину, її думки та емоції. Така лексика є важливим аспектом життя соціуму, тому ігнорувати її було б помилкою, адже мова у всіх своїх проявах – це безцінне джерело знань про звичаї, традиції та культуру суспільства.

Література

1. Coates J. *Women, Men and Language*. Third edition / Coates J. // London: Pearson ESL. – 2004. – P. 8-117.
2. Graddol D., Swann W. *Gender Voices* / Graddol D., Swann W. // New York: Wiley-Blackwell. – 1991. – P. 5-67.
3. Hayahawa, S., Hayakawa A. *Language in Thought and Action* / Hayahawa, S., Hayakawa A. // New York: Harcourt Brace Jovanovich. – 1990. – P. 17-56.
4. Jay T. 1999. *Why We Curse* / Jay T. // Philadelphia, PA, USA: John Benjamins. – 1999. – P. 166.
5. Montagu A. 2001. *The Anatomy of Swearing* / Montagu A. // University of Pennsylvania Press. – 2001. – P. 24-30.
6. Trudgill P. *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*. Fourth edition / Trudgill P. // London: Penguin. – 2000. – P. 79.

Nazarova Olena

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko

National University (Ukraine)

Scientific advisor: Kryshtaliuk G.A, PhD.

METAPHOR USE THROUGH THE PRISM OF SUBJECTIVITY / OBJECTIVITY IN NEWSPAPERS

In this investigation, under the notion of metaphor we understand figurative use of words, the transference of a name or signs from one object to another, having a certain similarity between them [8, 31]. According to the Longman dictionary “metaphor is a way of describing something by referring to it as something different and suggesting that it has similar qualities to that thing” [2].

The metaphor in newspaper texts serves as one of the means of creating expression, which is a prerequisite for the functioning of the media.

Investigation of the specificity of the metaphor is conducted using the data from the American newspaper The New York Times texts of different genres: news items, editorial and opinion.

Many linguists researched on metaphor. E. McCormack considered metaphor as one of the types of cognitive process [8, 358]. G. Lakoff and M. Johnson talk about the metaphorical system of our thinking [4]. M. Black studied syntactic semantics of metaphors [8, 153]. D. Bickerton [8, 284], Monroe C. Beardsley [8, 201], N. Arutyunova [8, 5], D. Davidson [8, 173] and many others touched upon the metaphors in their investigations.

However, the study of the metaphor with data from the English-language newspaper discourse has not yet been carried out, which determines the relevance of the topic. The aim of this work is to study the metaphorical representation of one event in different newspaper genres.

The object of the study is metaphors used in articles about American government's shutdown. Considering the information given in the newspapers, we argue that objective articles contain twice more metaphors than subjective. There have been analyzed 140 metaphors. The table 1 below shows the spread of metaphors through different newspaper genres.

Table 1

	News items genre	Editoria l genre	Opinion genre	In total
Total amount of metaphor	74	21	12	140
Percentage (%)	53	30	17	100

Our study of metaphor is based on the theories of Conceptual Metaphor [1, 286] and embodiment [5, 16]. We have come to the conclusion that metaphors are grounded in different embodied elementary mental structures. Metaphorical thinking allows us to conceptualize an event quicker and from a certain vantage point. In the example (1) “*Many business owners who rely on government workers saw their profits dry up*” [7]. This fragment is based on income which is metaphorically defined as water, “dry up” – to become dry, or to make something become dry [2]. Profits may fall in or increase and clothes, herbs and apricots may be dried up but here we can see metaphorical representation of profits which can be dry up and replacement of concrete object with an abstract one. The message is constructed by the conceptual metaphor BENEFIT IS WATER SOURCE.

In the sentence (2) “*Even neighbors and friends with steady paycheck and the markers of comfortable lives were suddenly surviving hand-to-mouth, teetering on the edge of despair*” [7]. Here we observe implicit metaphor PEOPLE IS A SWING “teeter” – to appear to be about to fall while moving or standing [2]. People's disappointment is compared with swing underlining their depressive state “on the edge of the abyss”. Teetering on the edge is used to emphasize people in a very unstable, uncomfortable situation to convey the reader a deep frustration of Americans.

References

1. Evans V., Green M. Cognitive linguistics An Introduction. Edinburgh : Edinburgh University Press Ltd, 2006. 830p.
2. Longman Dictionary of Contemporary English. London : Longman (Pearson Education), 2015. 2224 p. URL: <https://www.ldoceonline.com> (дата звернення: 04.03.2019).
3. Bouter L. M. Metaphor in newspaper. The Netherlands : LOT Trans 10 JK Utrecht, 2011. 331p.
4. Lakoff G., Johnson M. Metaphor we live by. Chicago : University of Chicago Press, 1980. 276p.
5. Lakoff G., Johnson M. Philosophy in the flesh: The Embodied Mind and its challenge to Western Thought. New York : Basic Books, 1999. 624p.
6. Kryshtaliuk G. A. Modern English Newspaper Discourse: theory and practice : textbook. Kamianets-Podilskiy, 2013. 145p.
7. The New York Times : веб-сайт. URL : <https://www.nytimes.com.us> (дата звернення: 04.03.2019)
8. Теория метафоры : сборник / общ. ред. Н. Д. Арутюнова. Москва : Прогресс, 1950. 512 с.

9. Кабанцева Н. В. Семантична класифікація метафори в публіцистиці на матеріалі англійської та української мов. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*, 2014. № 10, т. 2. С 92-94.

10. Лященко О. А. Прагматичний потенціал метафори в газетному тексті. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*, 2014. № 10, т. 1. С. 148-150.

Наконежна Ольга

Вінницький державний педагогічний університет

Імені М. Коцюбинського

Науковий керівник – Т. М. Сольська, канд. філол. наук

ФОНЕТИЧНІ ЗАСОБИ АКТУАЛЬНОГО ЧЛЕНУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОГО ВИСЛОВЛЕННЯ

Перші вчення про актуальне членування речення пов'язують з роботою Анрі Вайля про порядок слів, виданою в 1884 р. Спершу теорію актуального членування розуміли з психологічного погляду, де найголовнішим членом речення був «психологічний присудок». Після Анрі Вайля теорію розвивали Г. Габеленц, Г. Пауль, П.Ф. Фортунатов, В. Ертл, Ф. Травничек, С. Шобер. Але серед усіх дослідників теорії актуального членування слід виділити чеського лінгвіста В. Матезіуса, який уперше ввів поняття актуального членування речення та виділив два його компоненти: «основу» висловлення — (його «вихідний пункт») і «рему» – головну в комунікативному плані частину висловлення, яка містить те, що повідомляється стосовно основи — «тему». [1]

Актуальне членування це єдність двох складників: змісту та форми. Для першого важливу роль відіграє принцип бінарності: розподіл інформації на дану і нову. Другий складник – форма, представлений лінгвальними засобами – виразниками цього поділу: лексичними, морфологічними та синтаксичними. Вибір *засобів* актуального членування контекстуально зумовлений.

Актуальне членування речення виникає, тобто актуалізується, тільки при включенні в мовленнєву ситуацію. Розуміння цього факту є надзвичайно важливим для перекладача, оскільки в різних мовах вербальна комунікація формується по-різному.

Компоненти актуального членування речення розпізнаються через інтонацію (характер наголосу, паузація); через позиції (як правило тема стоїть на початку фрази, рема – в кінці). На рему може вказувати неозначений артикль. Прямий порядок слів «тема - рема» переважає та називається прогресивним, об'єктивним, неемфатичним. Зворотний порядок — «рема - тема» називається регресивним, суб'єктивним, емфатичним. [1] Положення реми на початку або в середині речення може бути зумовлено також необхідністю її позиційної

контактності зі співвідносним членом, який був у попередньому реченні та розчленуванням поширеної реми; ритмом; бажанням співрозмовника швидше висловити головне.

Проблемою актуального членування є взаємовідношення мови та мислення. Основним засобом актуального членування у складнопідрядному німецькому реченні є порядок слів, щорозпочалося ще в давньоверхньонімецький період. Саме в цей період почалося поступове впорядкування розташування слів у реченні. На початку нововерхньонімецького періоду (XVIII ст. – наш час) рамкова конструкція речення, на думку Т.А. Сініциної, досягла свого максимального розвитку. [2]

XX – XXI ст. представлені найновішим періодом розвитку німецької літературної мови. Це підтверджено існуванням підрядних речень, які графічно оформлені як самостійні речення.[2]

Сучасний етап розвитку німецької мови характеризується зближенням писемної та розмовної форми літературної мови. Початок нововерхньонімецького періоду вирізняється жорсткою організованістю мовлення, а в наступні роки спостерігається варіювання різних синтаксичних побудов за умови збереження структури елементарного речення. [2] Саме такі зміни, за словами Т.А. Сініциної, можна характеризувати як домінування комунікативного синтаксису над формальним.

Ш. Бато розрізняє два типи порядку слів — «граматичний» та «ораторський». Згодом В. Матезіус класифікував перший з них як об'єктивний, а другий – як «суб'єктивний». [1]

Останнім часом проблема актуального членування знаходиться в центрі уваги багатьох лінгвістів, а саме: І.П. Распопова, Г.К. Крушельницької, О.В. Падучевої, Г.Г. Почепцова, Н.О.Слюсарєвої, І.І. Ковтунової, П. Адамця, Н.Д. Арутюнової та ін., яких можна вважати послідовниками В. Матезіуса та Ш. Баллі.

Сучасна теорія актуального членування значною мірою розширила концептуальне бачення загальних закономірностей комунікативної структури речення, особливостей його співвідношення із ситуативно-прагматичними завданнями. Водночас актуалізовано систему темо- і ремоідентифікаторів, що корелюють / не корелюють відповідним компонентам формально-граматичної структури речення. Актуальними і значущими постають питання щодо співвідношення теми і реми, закономірностей їх виокремлення.

Отже, актуальне членування речення — членування речення за змістом на дві частини: предмет мовлення і те, що про нього говориться. Поняття тема-рематичного членування дуже важливе в будь-якій мові, оскільки ці елементи відіграють істотну роль під час перекладу з однієї мови на іншу або при аналізі художнього тексту, адже при неправильному розумінні теми та реми в реченні може ускладнювати тлумачення сенсу тексту.

1. Матезиус В. О так называемом актуальном членении предложения // Матезиус В. Избранные труды по языкознанию: Пер. с чеш., англ. Закл. ст. Д.В.Сичинавы. Изд. 2-е. – М.: Едиториал УРСС, 2010. – 232 с.

2. Сеницина Т. А. Функция порядка слов в коммуникативном членении предложения: сравнительно-сопоставительный анализ на материале немецкого и русского языка : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.20. М., 2006. 294 с.

3. Распопов И. П. Актуальное членение предложения : На материале простого повествования преимущественно в монологической речи / И. П. Распопов. – Уфа : Изд-во Башк. ун-та, 1961. – 163 с.

Boost K. Neue Untersuchungen zum Wesen und zur Struktur des deutschen Satzes: der Satz als Spannungsfeld. Berlin : Akademie Verl., 1955. 88 S

Несміянова Анна

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Мосійчук А.В., канд. филол. наук

ОСНОВНІ ОЗНАКИ ІНТЕРНЕТ-ФОЛЬКЛОРУ

Інтернет-фольклор – це фольклорні твори, специфіка яких зумовлена їх існуванням на просторах інтернету. До інтернет-фольклору належать сюжети новин, реклама, мультфільми, пародії пісень та віршів, фотографії, анекдоти, прес-релізи, афіші та міські легенди [1, с. 7].

Інтернет-фольклор поєднує якості, притаманні класичному фольклору (анонімність, колективність, поліваріантність), а також риси, характерні лише йому: інтертекстуальність та інтерактивність [3].

Однією з ознак інтернет-фольклору є **анонімність**. Комунікація відбувається через мережу інтернет, а не безпосередньо. Кожен має право створювати свій образ відповідно до своїх смаків, переконань та амбіцій. Елементами, що створюють образ користувача в мережі є нікнейм – вигадане користувачем ім'я і зображення профілю (або аватар), яке зазвичай не є справжньою фотографією користувача. Вони допомагають користувачам заховатися під псевдонімами та не своїм зображенням. За ніками і аватарами ховаються реальні люди. Іншими словами, у кожного твору є автор і, як правило, не один. Проте, в переважній більшості вони залишаються анонімними [3].

Іншою рисою, притаманною інтернет-фольклору, є **колективність**. Абсолютно кожен комунікант може зробити свій внесок у твір. Інформація переходить від користувача до користувача і модифікується необмеженою кількістю учасників.

Коллективність безпосередньо пов'язана із наступною характеристикою інтернет-фольклору – **поліваріантність**, тобто здатність породжувати безліч варіантів. Варіативність зумовлена будовою мережі як такої та особливостями функціонування інформації в її межах. Контент «гуляє» на просторах інтернету в соціальних мережах, блогах, форумах і чатах. Завдяки їх можливостям (коментарям, репостам, роботі у режимі реального часу та ін.) та сама одиниця інтернет-фольклору може існувати у декількох, а іноді й у безлічі варіацій.

У рамках поліваріантності фігурує поняття **інтертекстуальності**, тобто міжтекстового зв'язку між творами. Інтертекстуальність виражається багатьма різноманітними способами: 1) експліцитно – за допомогою графічних маркерів (цитати, пояснення, посилання на джерело); 2) імпліцитно – без текстових маркерів (алюзії, стилізація, лексичні та синтаксичні запозичення) [2, с. 220-221]. Інтертекстуальність проникає у все, про що ми говоримо або пишемо. Тексти або висловлювання дають відповіді на попередні тексти або висловлювання; вони відображають, повторно контекстуалізують або навіть повторно підкреслюють їх через неявні або явні посилання.

Інтертекстуальність активно використовується в одному із жанрів інтернет-фольклору – анекдотах. Наприклад, «*Teacher: Elmer, who won the War of the Roses. Elmer: It's not over yet, but so far the bugs are winning*». У цій розмові учитель згадує «Війну троянд», маючи на увазі боротьбу, яка велася між родинами Ланкастерів і Йорків впродовж тридцяти років. Оскільки герб родини Ланкастерів зображував червону троянду, а герб Йорків – білу, їхній конфлікт відомий як Війна троянд (або Війна Червоної та Білої троянд). Однак, зрозумівши неправильно, учень сприймає це як війну між жуками і трояндами.

Іншою ознакою, притаманною безпосередньо інтернет-фольклору, є **інтерактивність**. За визначенням, інтерактивність – це здатність взаємодіяти або знаходитися в режимі діалогу з ким-небудь (людиною) або з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) [4]. Тобто кожен твір інтернет-фольклору створюється під час взаємодії учасників. Обмінюючись ідеями під час спілкування, виникають різноманітні варіанти творів інтернет-фольклору.

Отже, із вищезазначеного можемо підсумувати, що інтернет-фольклор – це особлива форма фольклору, яка характеризується певними ознаками: анонімністю, колективністю та поліваріантністю, що є спільними як для традиційного фольклору, так і для інтернет-фольклору, а також йому притаманні інтертекстуальність та інтерактивність – ознаки, типові лише для інтернет-фольклору.

Література

1. Frank R. Newslore: Contemporary Folklore on the Internet / Russel Frank. – Jackson: University Press of Mississippi, 2011. – 268 p.

2. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»: збірник наукових праць / укладачі: І. В. Ковальчук, Л. М. Коцюк, С. В. Новоселецька. – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. – Вип. 53. – 336 с.

3. Сетевой фольклор [Електронний ресурс]. – 2011. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.erudicity.ru/3769>.

Тлумачний словник української мови СЛОВНИК.ua [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.slovnyk.ua>.

Нечкалюк Павло

Вінницький державний педагогічний університет
ім. Михайла Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Малащук-Вишнеvsька Н.В., канд. філол. наук

КОМПОЗИЦІЙНА СТРУКТУРА ЛІМЕРИКІВ

Лімерик належить до малих форм англійського фольклору, яким притаманне ексцентричне бачення світу, дивацтво, комічне порушення звичної нам логіки, тонке почуття гумору, що по-різному в них проявляється. В одних випадках, це доволі схематичне і послідовне заперечення реальності, а в інших – вже більш складні трансформації дійсного у неможливе [1, с. 115].

Лімерик у структурно-змістовному плані відзначається своєю зв'язністю і завершеністю. Традиційно лімерик має чітку поетичну форму: п'ятивіршпєвного ритмічного малюнку.

Перший рядок – представляє героя чи героїню та має закінчуватися назвою міста чи містечка, де проживає герой.

Другий рядок – розповідає про те, що дивного сталося з героєм.

Третій рядок – опис події, що сталася з героєм.

Четвертий рядок – розповідає про наслідки цієї події.

Останній п'ятий рядок – робить висновок про реакцію свідків на цю подію.

Наприклад:

There was a young lady of Crete,

Who was so exceedingly neat,

When she got out of bed.

She stood on her head,

To make sure of not soiling her feet[2].

У традиційному лімеріку кінець останнього рядка повторює закінчення першого. Під час аналізу лімериків можна помітити, що форма віршів не змінювана, «жорстка». Тому, обов'язковими прийомами будови лімерика є такі :

- п'ять рядків;
- рима між першим, другим та п'ятим рядками;
- рима між третім та четвертим рядками;
- останні слова першого та п'ятого рядків співпадають;
- ритм першого, другого та п'ятого рядків співпадають;
- ритм третього та четвертого рядків співпадають [2].

Стосовно структури лімеріку, то очевидними є його малий розмір при надзвичайно скомпресованому (стислому) викладі подій: вся історія – із зав'язкою, розвитком подій, кульмінацією і розв'язкою – розгортається в межах п'яти віршованих рядків. І. В. Гюбеннет зазначає, що «малий розмір художнього тексту є першим значущим його елементом», оскільки «є взагалі можливим тільки як наслідок багаторівневого трактування художньої мови, що у багато разів збільшує семантичну ємність сказаного» [3, с. 115].

У цілому композиційну структуру вищезгаданого лімеріку можна представити таким чином:

There was a young lady of Crete – презентація головного героя;

Who was so exceedingly neat – конкретизація, уточнення якісних характеристик героя, ситуації;

When she got out of bed. – кульмінація;

She stood on her head – реакція на події головного героя або іншого діючого персонажа і/або розв'язка;

To make sure if not spoiling her feet – певний результат, висновок.

Таку послідовність і характеристику епізодів простежуємо у більшості лімериків, що свідчить про те, що дана структура являється стабільною та відображує найбільш загальні і водночас суттєві ознаки композиційної структури лімеріку.

Література

1. Артемова О. Е. Лингвокультурная специфика текстов прецедентного жанра лимерик : дис.... кандидата филологических наук : 10.02.04 / Ольга Евгеньевна Артемова. – Уфа, 2004. – 257 с.
2. Едвард Лір. Лімерики. Режим доступу: <http://lir.ramot.ru/limeriki.htm>
3. Гюбеннет И. В. Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста / И. В. Гюбеннет. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 205 с.

ГРАФІЧНИЙ РОМАН ЯК РІЗНОВИД КРЕОЛІЗОВАНОГО ТЕКСТУ

Одним з найвідоміших жанрів літератури, які завоювали популярність з середини ХХ століття, є комікс. Комікс вважається сукупністю ілюстративних та інших зображень, що поставлені поряд в продуманій послідовності для передачі інформації і/чи отримання естетичної відповіді від глядача [4, 9]. Історія в коміксі – це, здебільшого, пригоди фантастичних героїв, суперменів, що формується з картинок та передбачає постійне продовження пригод. Часто комікси вважають примітивним, спрощеним та схематизованим читвом, розрахованим на пересічного читача, кажучи, що шукати й очікувати від нього естетичної насолоди чи художньої цінності не варто. На противагу терміну «комікс», що часто має негативну конотацію, з'явилося поняття «графічний роман», що застосовується до серйозного роману, написаного у вигляді книжки-коміксу, найчастіше у твердій палітурці, який можна знайти на полицях книгарень і який має статус справжнього мистецтва.

Популярний термін «графічний роман» зобов'язаний своїм виникненням випадку. Як описує цей момент коміксист Уїлл Ейснер: «У 1978 році я розхвалював свою нову книжку "Контракт з Богом" видавцеві, і раптом якийсь тоненький голосок у мене в голові пропищав: тільки не називай її коміксом – інакше її ніхто не купить. Скажи, що це "Графічний роман"». І хоча багато сперечаються за право Ейснера на авторство, саме з цього моменту термін міцно увійшов в ужиток у великих «Коміксних» державах, таких як Америка, Франція, Японія [2].

Термін «графічний роман» використовується, щоб відокремити повноцінні книги, які володіють цілісним сюжетом, високою художньою цінністю, а також, найчастіше, призначені для дорослої аудиторії, від дитячих і підліткових коміксів, що є короткими щотижневими випусками.

Основоположним для сприйняття графічного роману, як різновиду креолізованого тексту, безумовно, є зображення. Яким би не був важливим сюжет або текст, головне емоційне навантаження несе малюнок. Сценарій лише особливим чином грає роль в поєднанні з роботою художника. Саме графіка створює атмосферу, завдяки їй, в першу чергу, створюється враження про персонажів, вона відповідає за те, як читач сприйме ту чи іншу сцену [3].

Передумовою до створення графічного роману може бути не тільки бажання розповісти свою історію, а й переосмислити вже існуючу. Світ знає безліч графічних

романів, що беруть за основу відомі книги, від класики («Ібікус» Паскаля Рабаті, «Портрет Доріана Грея» та «Мобі Дік» Роя Томаса, «451 градус за Фаренгейтом» Тіма Гамільтона) до сучасності («Артемід Фаул» Йона Колфера та Ендрю Донкін, «Нічний дозор» Євгенія Гусєва). У 2010 р. у видавництві «Кітон» вийшов «Холмс» Леоніда Козлова – тритомне видання, в якому відомі сюжети Конан Дойла розказані в графічних новелах. Це плід багаторічної праці, в основі якого лежить бажання поділитися своїм баченням Шерлока Холмса, до образу якого світова культура звертається постійно [1].

Перекласти літературний твір мовою коміксу не просто. Як і раніше предметом суперечок залишається питання: наскільки вільний адаптатор і чи точно потрібно слідувати оригіналу. Дбайливе ставлення до обраної для адаптації книги, дотримання духу оригіналу – один з можливих підходів до вирішення цього питання.

Іноді зміст книги неминуче спрощується при її адаптації в формат графічної історії. В цьому випадку, можна говорити про створення нового твору, дещо віддаленого від першоджерела і в той же час такого, щойого доповнює. Таким чином, графічний роман, створений за художнім твором, являє собою неоднозначний об'єкт, який передбачає значне скорочення тексту твору, що компенсується образотворчими компонентами, допускає «дописування» тексту авторами адаптації, що володіє можливістю відкривати приховані значення.

Отже, у процесі свого розвитку, поняття «графічний роман» пройшло декілька етапів і тепер осмислюючи його, дослідники дають декілька визначень: 1) графічний роман – те ж саме, що комікс; 2) це жанровий різновид коміксу, написаний на серйозну тему та у форматі книги; 3) самостійний жанр літератури, роман, у якому використовуються художні засоби коміксу для передачі основного змісту. Кваліфікуючи твір як графічний роман, літературознавці та автори часто не звертають уваги на риси, характерні саме для роману (кілька сюжетних ліній, велика кількість героїв, значний часовий проміжок тощо). Це не випадково, адже ми говоримо не просто про жанр літератури, а про креолізований текст, у якому можуть стиратись розмежування, характерні для художніх творів. Таким чином, процес розвитку графічного роману триває і досі. Можливо з часом графічна література поповниться і такими жанрами, як графічна новела, оповідання чи повість, чийі художні якості не будуть окреслюватись єдиним поняттям «роман».

Література:

1. Графический роман. Многообразие жанра URL: <http://www.labyrinth.ru/news/8104>.
(дата звернення: 03.03.2019)

2. Графические романы: еще не книги, уже не комиксы. URL: <http://www.cablook.com/inspiration/graficheskieromany-eshhe-ne-knigi-uzhe-ne-komiksy>. (дата звернення: 03.03.2019)

3. Комиксы является универсальным жанром. URL: <https://godliteratury.ru/projects/komiksyavlyaetsya-universalnym-zhanr>. (дата звернення: 03.03.2019)

4. McCloud S. Understanding Comics : Invisible Art. New York, 1993. 224 p.

Олійник Анна

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Мізін К.І., доктор філол.наук

ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ ВІЙНА

(на матеріалі літературних творів Е.М.Ремарка)

Питання природи, типології та функціонування концептів є надзвичайно важливими для сучасного мовознавства. Висвітлення концептологічної проблематики в лінгвістичних студіях свідчить, що вчені поступово відмовляються від вузького, поняттєво-дефініційного, розуміння терміна «концепт». Проте можна зустріти значні розбіжності в його тлумаченні.

Так, В.І. Карасик вважає, що концепт, будучи динамічним утворенням, має комплекс характеристик і різні характеристики стають актуальними у різні періоди актуальності цього концепту [2, с.112].

Вчені В. І. Карасик, В. В. Красних, Л. О. Чернейко та інші лінгвісти вважають концепт, як мінімум, тривимірним утворенням і виділяють: предметно-образну, понятійну і цілісну складові. Перша предметно-образна сторона концепту включає в себе зорові, тактильні, слухові, смакові та нюхові характеристики предметів, явищ, подій, які відображені у нашій пам'яті. Друга-пояснювальна сторона концепту – це те, як концепт зафіксовано в мові, його значення, опис, структура, дефініція, порівняльні характеристики даного концепту по відношенню до інших концептів. Третя – ціннісна або інтерпретаційна сторона концепту характеризує важливість цього психічного утворення як для індивіда, так і для всього мовного колективу [2, с. 129].

О.О. Селіванова, говорячи про структуру концепту, визначає його як складну ментальну репрезентацію, утворену кількома каузально пов'язаними елементарними репрезентаціями, які, в свою чергу, формуються в наслідок первинної взаємодії людини з середовищем [14, с. 215].

Л. М. Венедиктова зауважує, що : «Концепт «війна» – це етнічно, культурно зумовлене, складне, структурно – смислове, вербалізоване утворення, яке ґрунтується на понятійній основі і включає в свою архітектоніку образ і оцінку. Понятійна складова формується фактуальною інформацією про війну як реальне явище, що слугує основою для утворення концепту. Образна складова культурного концепту «війна» пов’язана зі способом пізнання дійсності, і в неї входять усі ті наївні уявлення, які існують у свідомості різномовних індивідів у зв’язку з цим концептом» [1, с. 18].

Таким чином, концепт ВІЙНА є багатовимірним явищем і виступає об’єктом дослідження багатьох мовознавчих студій, що зумовлено когнітивною спрямованістю сучасної лінгвістики.

Література:

1. Венедиктова Л. Н. Концепт «война» в языковой картине мира: сопоставительное исследование на материале английского и русского языков: автореф. на соискание науч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.20 «Сравнительноисторическое, типологическое и сопоставительное языкознание» Л. Н. Венедиктова. Тюмень, 2004. 25 с.

2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. В. И. Карасик. Гнозис, 2004. С. 112-389.

3. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. О. О. Селіванова. Полтава: Довкілля К., 2006. 716 с.

Онищук Ірина

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Дробаха Л.В., канд. філол. наук

ФІТОНІМИ ЯК ОБ’ЄКТ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

В ГАЛУЗІ МОВОЗНАВСТВА

Світогляд кожного народу формується крізь призму наявної картини світу та відображається у його мові та культурі. Таке відображення ґрунтується не лише на об’єктивних особливостях предметів дійсності, але й на суб’єктивному ставленні до них носіями мови та культури. Рослинний світ завжди був частиною навколишнього середовища людини, та певні види рослин стали особливістю окремих соціальних груп через свою символічну значущість, яку надавав їм народ. Символічність назв об’єктів рослинного світу в мові та культурі відображає уособлення певних моральних правил та цінностей, що сформувалися впродовж тисячоліть. Такі символи формують особливий семантичний

простір у мові, до якого завжди можна звернутись за пошуком символів і значень, які відображають історію, культуру та душу народу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає можливість зробити висновок про те, що культура кожного народу перебуває під значним впливом рослинного та тваринного світу, що відображається у наявності та використанні фітонімів в літературних творах. Також, фітоніми є потужним вербальним матеріалом для творення фразеологізмів, що зумовлено особливостями пізнання представниками конкретного етносу явищ дійсності [1]. Сучасні дослідники-мовознавці використовують фітоніми як матеріал для вивчення явищ семантичної мотивації (Л. Бєлєхова, Д. Уманець, А. Шамота), засобів творення літературних образів (О. Нечитайло, І. Шапошникова) та вербальних одиниць (С. Адаменко, Л. Симоненко). Водночас, номінативні особливості позначень предметів рослинного світу, є постійним інтересом дослідження культурного значення фітонімів в текстах народної творчості [4].

Особлива цінність фітонімів як слів, що мають в своїй суб'єктивній семантичній структурі культурну значимість здатні не лише зберігати інформацію історичного характеру, але й бути мовним матеріалом для творення художніх образів. Такі художні образи здатні повідомляти про метафоричне бачення світу, історичні події, міфологічні та релігійні уявлення певного етносу у різні епохи [1, с. 11].

Образність та семантика фітонімів в літературі окремого етносу нерозривно пов'язана з особливостями психіки носіїв мови, адже через метафори та метонімії передаються особливості свідомості народу, в яких відображається архетипність та специфічна палітра вербальних асоціацій. Асоціативна природа свідомості людини встановлена фрейд-юнгійвською метапсихологічною школою, де вербальна символіка відображається в продуктах літературної творчості, де основним інструментом є слово [2; 5]. Таким чином, аналізуючи використання фітонімів у мовах різних етносів, ми можемо спостерігати їх культурні особливості, що дозволить глибше пізнати культуру народу та її трансформацію крізь покоління.

Дослідження вітчизняної наукової літератури вказують на те, що виділяються наступні групи фітонімів: 1) найменування об'єктів природи, які не були створені людиною; 2) загальні найменування; 3) власне фітоніми (назви кущів, дерев, лози, трав (суходільних, водяних, болотних), городніх культур, плодів); 4) партитивні фітоніми (назви частин рослин) [4]. Кожна з цих груп, залежно від контексту створює певне семантичне навантаження, яке інформує про метафоричний зміст фітоніму. Наприклад, Т.М. Мішеніна вказує на контекстуальну полісемантичність фітоніму *трава*, який може символізувати силу, дівочу вроду, дівочу долю, добрі сили природи, сум, нерозділене кохання тощо [3, с.125].

Водночас, фітоніми в німецькій мові також відіграють важливу структурно-семантичну роль, характеризуючи стани людей та абстрактних понять [1]. М. Власенко вказує на те, що фітоніми часто виступають носіями емоційно-експресивних значень, які можуть бути семантично-специфічними для конкретної культурної території. Також ми з'ясували, що особливості вживання фітонімів зумовлені наступними факторами: а) ступінь поширеності рослини в конкретному регіоні носіїв мови, б) значення та роль рослини в побуті, в) культурно-історичний та світоглядний контекст народу-носія мови.

Отже, в результаті дослідження теоретичного матеріалу можна зробити висновок, що вживання фітонімів зумовлене спільними для етносів факторами та мають схожий механізм створення семантичного навантаження. Однак, особливості вживання окремих фітонімів можуть значно відрізнятись у порівнянні мов різних етносів, враховуючи культурно-історичний та світоглядний контекст народу-носія мови. Таким чином, досліджуючи вживання фітонімів, варто також звернути увагу на історію розвитку народу-носія мови, щоб знайти спільності та відмінності у використанні фітонімів для відображення конкретного суб'єктивного значення.

Література

1. Власенко М. Витоки німецьких фразеологічних одиниць, які вербалізують концепт FRAU. *М. Власенко. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Мовознавство*. Тернопіль, 2017. С. 10-13.
2. Діброва О.В. Фітоніми в художньо-поетичному наповненні Бориса Олійника. *О.В. Діброва. Лінгвістичні дослідження: Зб. наук. праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди*. Харків, 2013. С. 13-16.
3. Мішеніна Т.М. Флороконцепт трава з позиції діяхронії в українській мові. *Т.М. Мішеніна. Мова і культура*. Харків, 2015. С. 123-129.
4. Тележкіна О.О. Фітоніми у поетичному мовленні Леоніда Талалая. *О.О. Тележкіна. Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. Київ, 2016. С. 125-131.
5. Campbell J. Freudian Passions: Psychoanalysis, Form and Literature. *J. Campbell*. London, 2018. P. 276.

Панова Юлія

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Прадівлянна Л. М., канд. філол.наук

ЛІНГВОПОЕТИКА ЯК НАПРЯМ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Одним із пріоритетних напрямів досліджень сучасних філологів є лінгвопоетичний аналіз тексту.

Згідно з А. Ліпгартом, лінгвопоетика – це «розділ філології, в межах якого стилістично марковані мовні одиниці, використані у художньому тексті, розглядаються у зв'язку з питанням про їхні функції і порівняльну значущість для передачі певного ідейно-художнього змісту і створення естетичного ефекту»[3, с. 18-19].

Лінгвопоетика як самостійний нині напрям науки виокремилась в ході поєднань таких дисциплін як лінгвістика, літературознавство, естетика, психологія, філософія. Дослідження в галузі лінгвопоетики здійснювали такі науковці як В.Б. Бурбело, С.Я. Єрмоленко, В.Я. Задорнова, В.С. Калашник, В.І. Кононенко, А.В. Корольова, Т.А. Космеда, А. А. Ліпгарт, Л.А. Лисиченко, Л.І. Мацько, О.О. Маленко, А.К. Мойсієнко, А.Н. Науменко, Л.О. Ставицька, І.І. Степанченко, В.А. Чабаненко.

Основну відмінність сучасної лінгвопоетики від інших методів дослідження художнього тексту, зокрема лінгвостилістики, сучасні дослідники вбачають в аналізі твору у єдності мовностилістичної форми і змісту.

Іншою визначальною рисою лінгвопоетики, на якій наголошують учені, є необхідність врахування багатоплановості, багат шаровості, ієрархії страт художнього тексту, складових різних рівнів та їх функціонального навантаження. Традиційно, фактично звертаючись до системного підходу у вивченні мовних явищ, численні дослідники лінгвістики тексту виділяють композиційний, лексико-семантичний, граматичний рівень, до яких у разі аналізу поетичного тексту додається фонетичний (орфоепічний, просодичний, ритмомелодичний). Останнім часом зустрічаємо також виділення рівня мовленнєвих жанрів, що вводить елементи дискурсивного аналізу, а також звернення до комунікативного аспекту. У цьому плані художній текст розглядається «і як естетичний феномен, який наділено цільністю, образністю і функціональністю, і як форма звернення до світу, тобто як комунікативна одиниця, в якій, у свою чергу, моделюється певна комунікативна ситуація; і як окрема динамічна система мовних засобів» [4, с. 4-5].

А. Ліпгарт зазначає, що використання терміну «лінгвопоетика» пов'язане зі специфічними труднощами, обумовленими тим, що він застосовується для позначення двох протилежних за спрямованістю типів дослідження. Метою одного з них є відтворення по можливості повної картини того, які тематико-стилістичні характеристики використання окремого художнього прийому наявні в тому чи іншому творі, в групі творів і т.д., в той час як інший являє собою дослідження окремого художнього тексту, направлене на виявлення ролі формальних мовних елементів в передачі певного ідейно-художнього змісту і в створенні певного естетичного ефекту. Однак оскільки в основі обох підходів лежить той

самий принцип – розгляд одночасно формальної і змістової сторін тексту, – вони можуть бути об'єднані за допомогою терміну «лінгвопоетичний» або «лінгвопоетика», а розрізнення їх видових властивостей, вказівку на їх протилежну спрямованість можна здійснити за допомогою подальшої конкретизації – власне «лінгвопоетика художнього прийому» і «лінгвопоетичне дослідження (аналіз) художнього тексту» [3, с.8].

Нерівноцінність матеріалу, що вивчається, в мовному – функціонально-стилістичному – плані не дозволяє говорити про наявність якого-небудь єдиного лінгвопоетичного методу. Як зауважує В. Задорнова, «кількість і різноманіття художніх творів настільки велика, що робити узагальнення тут надзвичайно важко. Чи можна говорити про якийсь один «метод лінгвопоетичного аналізу», наприклад, для Пушкіна і Хлебнікова, Діккенса і Джойса? Відповіді на це питання поки що дати не можна» [2, с.70]. Втім це не відміння необхідності розробляти особливі методи лінгвопоетичного дослідження художнього тексту.

Одним із методів лінгвопоетичного дослідження, що описує А. Ліпгарт, є лінгвопоетичне співставлення. В основі цього методу лежить порівняння текстів, відзначених сюжетною і функціонально-стилістичною подібністю (порівнюваних як в змістовному плані, так і в якісному складі мовних одиниць); таке порівняння проводиться для виявлення порівняльної значущості того чи іншого елемента в розкритті ідейно-художнього змісту тексту. Лінгвопоетичне співставлення може проводитись як для самостійних текстів, що ніяк не залежать один від одного, так і для текстів, один з яких буде «вторинним» по відношенню до іншого [3, с. 26-27].

Ще одним методом лінгвопоетичного дослідження є лінгвопоетична стратифікація – такий аналіз художніх текстів, в ході якого відбувається виділення єдиних за замислом, художньо-образною та лексико-граматичною структурою і стильовими особливостями слоїв, пластів або страт, написаних в одному ключі, навколо єдиної стилістичної домінанти [3, с. 32].

Отже, лінгвопоетика, як самостійний напрям досліджень, виокремилась порівняно нещодавно і вже привернула увагу численних дослідників, але багато питань, пов'язаних з даним напрямом, нині залишаються без відповіді.

Література:

1. Бурбело В. Б. Сучасна лінгвопоетика: традиції та нові орієнтири / В. Б.Бурбело. Режим доступу: http://www.philology.kiev.ua/library/zagal/Movni_i_konceptualni_2011_38/088_095.pdf
2. Задорнова В. Я. Словесно-художественное произведение на разных языках как предмет лингвопоэтического исследования: дисс. докт. филол. наук / В. Я. Задорнова. – М., 1992 – 479 с.

3. Липгарт А. А. Основы лингвопоэтики / А. А. Липгарт. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 168с.

4. Николина Н.А. Филологический анализ текста / Н. А. Николина. — М.: Академия, 2003. – 256 с.

Пащенко Ольга

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Волкова С. В., д.філол.н.

“НАРАТОР” ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ: НАРАТОЛОГІЧНА ПЕРСПЕКТИВА

Із багатьох концептуально значущих сфер поетики художнього тексту питання своєрідності наративної організації його прозового різновиду все більше привертає увагу вітчизняних і зарубіжних дослідників (U. Margulin, W. Schmid, D. Shen, M.-L. Ryan, I. Бехта, С.В. Волкова, Н.П. Ізотова, Г.В. Лещенко). При цьому ключовими для обговорення залишаються такі поняття наратології, як "повісткування / наратив", "оповідач / наратор", "оповідні / наративні компоненти".

Ж. Женетт називає наратив системою, що “ґрунтується на таких наративних фігурах, як темпоральні, модальні та суб’єктивні” [2, с. 165]. Тобто, у розповіді між початковою і кінцевою ситуаціями повинен бути часовий зв’язок, також у ній співставляються події твору з дійсністю та виражається відношення автора до цих подій. Саме темпоральність він вважає універсальною властивістю наративного тексту.

Наратив, слідом за В. Шмідом, розуміємо як репрезентацію змін станів чи ситуацій [4, с. 2]. Стан, як пояснює В. Шмід, виявляється крізь призму рис, властивих оповідачеві, або подій, про які йдеться в оповіді [4, с. 2], що формують певні моделі нарації (інтертекстуальну, фентезійну, ігрову, автобіографічну та ін.), в яких задіяно і образ оповідача.

Л. Мацевко-Бекерська зауважує, що поняття “нарататор” синонімічно зближується з поняттями “оповідач”, “розповідач” [3, с.8]. Роль наратора полягає у впорядкуванні структури твору та запрошенні читача до комунікації з ним. За словами В. Шміда, наратор – це “адресант фіктивної наративної комунікації” [4, с. 64]. Цілісність процесу перетворення фікційного світу твору у нову свідомість відбувається за рахунок з’ясування читачем того, хто говорить у тексті.

Мова наратора є важливим елементом у створенні ефекту віддалення від позиції автора, але зближення з власним голосом читача. Завдяки значній текстовій свободі наратор має змогу звертатися до внутрішнього світу читачів та полемізувати з автором. Основними

рисами наратора В. Шмід називає: всезнання та всюдисущість, здатність проникнути у найбільш потаємні закутки свідомості персонажів, наявність певної точки зору на події та ситуації [4, с.64-65].

Ж. Женет класифікує нараторів залежно від ситуацій, в яких вони знаходяться – екстрадієгетичних (за межами оповіді) та інтрадієгетичних (всередині оповіді) [4, с. 81-83]:

– гетеродієгетичний наратор в екстрадієгетичній ситуації – авторська розповідь. Всезнаючий оповідач асоціюється з автором. Він знаходиться за межами викладеної історії. Відсутній зв'язок між оповідачем й подіями художнього твору.

– гетеродієгетичний наратор в інтрадієгетичній ситуації – авторська розповідь. Оповідач перебуває всередині історії, але він розповідає та описує події, безпосереднім учасником яких він не був.

– гомодієгетичний наратор в екстрадієгетичній ситуації – персонажна розповідь другого плану. Оповідач описує події, до розвитку яких він має певне відношення. Цей тип наратора вважається ненадійним. Хоча й створюється враження, що він обізнаний та всюдисущий, оповідь все одно залишається суб'єктивною. Події подаються з певної обмеженої перспективи: неповного знання чи наївного погляду.

– гомодієгетичний наратор в інтрадієгетичній ситуації – персонажна розповідь. Оповідач виступає одним з головних героїв твору і є безпосереднім учасником описуваних подій.

Розвиваючи теорію Ж.Женета, проф. І.А. Бехтавиділяє наступні типи: “гетеродієгетичний оповідач від 3-ої особи (He-form); акт оральний (персональний, інтрадієгетичний) наратор, оповідач від 1-ї особи (I-form), автодієгетичний оповідач (герой власних історій), гомодієгетичний оповідач (персонаж в оповіді); акторальний (персоніфікований, інтрадієгетичний наратор, оповідач від 1-ї, 3-ї особи (I-form, He-form)” [1, с.17].

Слід мати на увазі, що в одному й тому ж тексті можуть співіснувати декілька типів наратора, варіюючись у процесі оповіді.

Узагальнюючи, наратив – це розповідь про певні взаємопов'язані події. Оповідачем наративу стає наратор. Виділяють чотири основних типи наратора залежно від ситуації, в якій він знаходиться: гетеродієгетичний наратор в екстрадієгетичній ситуації, гетеродієгетичний наратор в інтрадієгетичній ситуації, гомодієгетичний наратор в екстрадієгетичній ситуації та гомодієгетичний наратор в інтрадієгетичній ситуації. У творі одночасно може бути декілька різних нараторів.

Перспективою подальшого аналізу вважаємо характеристикацію типів нараторів детективних оповідань Агати Крісті.

Література:

1. Бехта І.А. Дискурс наратора в англomовній прозі [Текст] / І. А. Бехта. - К. : Грамота, 2004. - 304 с. - Бібліогр.: 37 с.
2. Женетт Ж. Фигуры. В 2-х томах. Том 1-2 / Жерар Женетт. – М. : Изд.-во им. Сабашниковых, 1998. – 553 с.
3. Мацевко-Бекерська Л. В. Наративні стратегії малої прози (на матеріалі української літератури кінця ХІХ – початку ХХ століть) : автореф. дис. ...д-ра філол. наук : спец. 10.01.06 – теорія літератури, 10.01.01. – українська література / Л. В. Мацевко-Бекерська. – Ін-ут літ-ри ім. Т.Г. Шевченка НАН України. – К., 2009. – 40 с.
4. Шмид В. Нарратология / Вольф Шмид. — М. : Языки славянской культуры, 2003. – 312 с.

Петришина Ірина

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Забужанська І.Д., канд. філол. наук

СЛОГАН ЯК ПІДЖАНР РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСУ

Рекламний слоган є найефективнішою формою реклами, оскільки це коротка фраза, що запам'ятовується в яскравій образній формі й передає основну ідею рекламної компанії. Слоган допомагає виділити бренд серед їх конкурентів і надає цілісності серії рекламних компаній.

Історія виникнення слоганів бере свій початок у 90-х роках, причому, як стверджує Дж. Пресбрей, вони еволюціонували з фраз, які вже повторювалися. Термін “слоган” запозичено з англomовної рекламної термінології, яке до початку ХХ не використовували [1, с. 3].

Поняття “слоган” почало широко використовуватися у вітчизняній практиці лише на початку 90-х років ХХ століття на позначення одної того ж явища—короткого самостійного рекламного повідомлення, яке є розгорнутим змістом рекламної компанії. Слоган характеризується високим рівнем функціональності: одна й та ж фраза може використовуватися у теле-, радіорекламі. Отже, слоган – це коротка лаконічна фраза, яка відображає філософію компанії й забезпечує послідовне проведення рекламних кампаній.

Слоган займає вагомe місце в рекламному тексті. Він, як правило, є початковою або заключною частиною реклами. Зважаючи на те, що рекламне повідомлення спрямоване на те, щоб привернути увагу споживачів, тому слоган повинен у короткій формі передати основну думку, суть рекламного тексту, спонукаючи адресата до дії. Спостереження свідчать, що в рекламних слоганах часто використовують означено-особові речення. Такі

структури дають змогу уникнути зайвого повтору особових займенників, надають мовленню динамізму, експресивності [3, с. 13].

Рекламний слоган взаємодіє з торговою назвою, він виконує конкретизуючу й атрактивну функцію відносно назви товару. Використовуючись разом із рекламним слоганом, торгова назва привертає увагу до товару, а рекламний слоган безпосередньо апелює до адресата й обов'язково передбачає мотивацію рекламної пропозиції, вказуючи на переваги цього товару [2, с. 17].

У сучасних дослідженнях у структурі рекламних текстів виокремлюють чотири основні частини: 1) слоган; 2) заголовок; 3) основний рекламний текст; 4) ехо-фраза (Х.Кафтанджиєв), де саме слоган вважається відносно автономним складником рекламного повідомлення. Проте в наукових розвідках, присвячених рекламному мовленню, часто описано нечітке розмежування операційних понять „слоган”, „девіз”, „ехо-фраза” і „заголовок”, що пояснюється невизначеністю, розшарованістю їхніх ідентифікаційних критеріїв і власне поліфункціональністю слогана. Так, розподіл слоганів на фірмові, торгові й такі, що стосуються рекламної кампанії, уможливує співвіднесення першого різновиду з девізом фірми, другого — з ехо-фразою, водночас і другий, і третій різновиди можуть змішуватись із заголовком, що зумовлено можливістю транспозиції слогана, який рекламує конкретний товар або весь спектр фірмової продукції, в заголовок. Окрім цього, є багато девізів, тобто фірмових слоганів, які також використовуються в заголовках [2, с. 18].

Рекламний слоган відрізняється від рекламного заголовка та інших елементів рекламного тексту позицією в його структурі та функціональними параметрами. Так, слоган тяжіє до автономності й характеризується специфікою змісту (впливова домінанта з відповідним набором сугестивно активних одиниць усіх мовних рівнів) і форми (обмежена кількість використовуваних слів (пор. магічне число Д.Міллера) та спрощена структура, що полегшує декодувальні процеси; експлікація відповідного бренду чи його імплікована актуалізація; графічні особливості репрезентації та ін.). Особливості рекламного слогана також полягають у його синестезійній природі, що передбачає активацію всіх сприйняттєвих рівнів адресата/адресатів (раціональний, емоційний, візуальний, аудіальний, сенсорний) завдяки залученню різноаспектних сугестогенних елементів.

Отже, рекламний слоган є короткою фразою, що запам'ятовується в яскравій образній формі і передає основну ідею рекламної кампанії. Цей термін почав широко використовуватись у 90-х роках ХХ століття на позначення одного й того ж явища. Слоган допомагає виділити бренд серед їх конкурентів й надає цілісності серії рекламних компаній. Він відрізняється від рекламного заголовка та інших елементів рекламного тексту позицією у його структурі та функціональними параметрами. Слоган тяжіє до автономності та

характеризується специфікою змісту (впливова домінанта з відповідним набором сугестивноактивних одиниць усіх мовних рівнів) і форми.

Література

1. Пирогова Ю.К. Рекламный текст: семиотика и лингвистика / Ю.К. Пирогова, П.Б. Паршин // Рекламный текст. – М.: Международный институт рекламы, 2000. – С. 3.

2. Солошенко А.Д. Комунікативно-прагматичні аспекти рекламного слогану в межах моделі рекламного впливу (на матеріалах американської побутової реклами): автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / А.Д. Солошенко. – Львів, 1990. – 43 с.

3. Теркулова Д.Р. Лінгвостилістичні і комунікативно-прагматичні особливості рекламного тексту : автореферат дискурсу / Д.Теркулова – Д. : Дніпропетровськ, 200. – 24 с.

Піднала Вікторія

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського (Україна)

Асистент кафедри германської і слов'янської філології

та зарубіжної літератури

ДИСКУРСИВНО-ЖАНРОВІ ПАРАМЕТРИ ТА ФУНКЦІЇ ТОК-ШОУ

ЯК ДИФУЗНОГО ЖАНРУ МАСМЕДІА

Телевізійні жанри, в яких основним зображувальним засобом виступає слово, жива людська мова, а формою існування – діалог (спілкування), мають особливе значення для телебачення, оскільки комунікативний процес, виражений як вербально, так і невербально, являє собою одну з основ телебачення як соціальної системи, відповідаючи природі екрану [5, с. 430-431]. Крім цього, мас-медійний ресурс, спроектований на актуалізацію прецедентних, важливих подій, їх впливу на динаміку національного або загалом світового простору, характеризується постійним оновленням засобів і способів поширення інформації. Йдеться не тільки про абсолютні новації, але і про переформатування вже типових для цієї сфери екстра- й інтралінгвальних чинників, що, зважаючи на природу та типи масової комунікації, буде завжди давати різний результат.

У такому разі складно, а іноді й неможливо говорити про константність жанрів мас-медіа, швидше – про типізованість їх мовних, структурних, функціональних доміант, мотивованих завданнями та реаліями комунікативної ситуації [3, с. 41-42].

Основні телевізійні жанри такі, як інтерв'ю, бесіди, дискусії вирізняються стійкою структурою і вже стали традиційними для сучасних ЗМІ. Однак телебачення бурхливо розвивається і, починаючи з 50-х років, набуває все більш вираженого інтерактивного

характеру. Засоби масової інформації починають поєднувати інформування з розвагами, породжуючи інфотейнмент – новий тип телебачення, покликаний вже не стільки інформувати глядацьку публіку, скільки її розважати. Новими продуктами розважального телебачення стають такі гібридні жанри, як ток-шоу, чат-шоу, реаліті-шоу. Увібравши ознаки вищезгаданих діалогічних (розмовних) жанрів телебачення, що зберігають незмінну структуру впродовж довгого часу, нові жанри, у свою чергу, роблять ставку на видовищність. Помітне місце серед такого роду передач займає ток-шоу. Цей жанр позиціонує себе «близьким до глядача», доступним, незважаючи на жорсткі медійні рамки, однобічний спосіб комунікації глядача з телебаченням [5, с. 430-431]. Відкритість інформаційних кордонів зумовлює уніфікований характер мови мас-медійних текстів, а отже, і їх загальнодоступність, загальнозрозумілість. У першу чергу, це відображається на експресивному рівні структурування та мовного оформлення матеріалу, що загалом мотивується прагматичною функцією медіасфери, її апелюванням до масової аудиторії [3]. Ендрю Толсон зазначає, що розмови у ток-шоу часто порушують медійні норми і правила; це породжує можливість такого відхилення, коли, наприклад, інтерв'ююваний може поставити запитання ведучому. Як наслідок з'являються амбівалентні відношення між формами розмови, що мають на меті як інформувати, так і розважати [7, с. 179].

У ток-шоу найбільш повно розкривається одна з головних властивостей телебачення, яка полягає у видовищності. На думку Дж. Фіска, «телебачення не представляє (або повторно представляє) фрагмент реальності, а радше виробляє і конструює його. Реальність не існує в об'єктивності емпіризму, реальність є продуктом дискурсу. Телевізійна камера або мікрофон не фіксують реальність, а кодують її. Кодування надає реальності сенс, який є ідеологічним, а зображуване є ідеологією, а не реальністю» [4].

В результаті цього всі ток-шоу – сімейно-побутові, шоу-розслідування, сучасні та історичні, суспільно-політичні та розважальні (ігрові) – створюють нову реальність і завдяки цьому мають яскраво виражений психотерапевтичний ефект [1].

З огляду на емоційне залучення глядачів за характером взаємовідносин між глядачем та учасником Г. Бенте та Б. Фромм виділяють три такі форми:

Емпатія. У разі емпатичного залучення, глядач перебуває в ролі очевидця та відчуває симпатію до героїв. Глядач може співчувати гостю програми, який розповідає про свій (проте, чужий / невідомий для реципієнта) важкий досвід.

Ідентифікація. Виникає відчуття того, що глядач оцінює ситуацію з позиції героя програми, ідентифікує себе з ним та співпереживає. Крім того, глядач відчуває себе обтяжено, коли гість розповідає про схожу з глядачем ситуацію і, можливо, розплачеться перед камерою.

Парасоціальна взаємодія. Концепція «парасоціальної взаємодії» ґрунтується на положенні, що між учасником та телевізійним героєм може виникнути інтеракція на основі довгострокових емоційних зв'язків[6].

Зважаючи на значення ток-шоу для реципієнтів та особливості його перебігу Б. Аймерен та Х. Герхард виділяють такі основні його функції:

- ✓ **Соціально спрямовуюча чи інформаційна функція** (diesozialeOrientierungs-oderInformationsfunktion) полягає у забезпеченні глядачів різноманітною інформацією та допомозі в адаптації до умов сучасного світу.
- ✓ Під **рекреативною функцією** (dieRekreationsfunktion) розуміється потреба глядача у релаксації та відновленні сил. Через телебачення можна відволіктися від повсякденного життя та поринути у світ мрій.
- ✓ **Інтегративна функція** (dieIntegrationsfunktion), за якою ТБ створює відсутні у реальному житті контакти з навколишнім середовищем та заповнює інформаційні прогалини.
- ✓ **Інтерактивна функція** (dieinteraktiveFunktion), за допомогою якої поширюються нові ідеї, які сприяють розвитку соціальних контактів та створюють підґрунтя для обговорення спільних тем.

На додаток до всього вище перерахованого О. В. Горінавидяляє ще й такі функції ток-шоу: *персуазивна* (властивість повідомлень впливати на глядача), *самопрезентативна*, *прогнозуюча*, *інтерпретативна*, *регулятивна*, *емоційно-оцінна*, *евристична*, *аналітична та інспіративна* (спонукання адресата до виконання певних фізичних, інтелектуальних, духовних та інших дій) [2, с.9].

Література

1. Гмызина Э. В. Телевизионное ток-шоу как модель глобальной массовой культуры. – [Електронний ресурс] / Э. В. Гмызина. – Режим доступу: <http://www.culturalnet.ru/main/getfile/856>
2. Горіна О. В. Когнітивно-комунікативні характеристики американського електорального дискурсу республіканців: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 “Германські мови” / О.В. Горіна. – 2008. – 23 с.
3. Дергач Д. В. Мас-медійний жанр ток-шоу: природа, функції, аспектологія дослідницького пошуку / Д. В. Дергач // Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика. – 2013. – Вип. 26. – С. 41-47. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/apyl_2013_26_7.pdf
4. ФискДж. Постмодернизм и телевидение. – [Електронний ресурс] / Дж. Фиск – Режим доступу: http://sbiblio.com/biblio/archive/hrest_pr/06.aspx

5. Ярошевська М. О. Особливості французького ток-шоу – [Електронний ресурс] / М.О. Ярошевська. – Режим доступу: http://philology.knu.ua/library/zagal/Movni_i_konzeptualni_2010_31/429_43.pdf

6. Bente G., Bettina Fromm: Affektfernsehen. Motive, Angebotsweisen und Wirkungen / G. Bente, B. Fromm // Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen. – Olpaden, Band 24. – S. 58-64.

7. Television Talk Shows: discourse, performance, spectacle / edited by Andrew Tolson. – N.J.: Erlbaum, 2001. – P. 179.

Постемська Інна

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Асистент кафедри германської і слов'янської філології
та зарубіжної літератури

ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ВВІЧЛИВОСТІ В МОВЛЕННЄВОМУ АКТІ «ПРОХАННЯ»

Прохання – пом'якшене спонукання, що здійснюється в інтересах адресанта у структурно-семантичному та комунікативно-прагматичному аспектах. Мовленнєвий акт «прохання» є спонукальним мовним актом, спрямованим на те, щоб схилити адресата до виконання певної дії, що лежить в інтересах адресанта. При цьому виконавець передбачуваної дії може вільно вибирати, чи буде він її виконувати, чи ні [2, с. 212].

В німецькій мові прохання реалізується зазвичай в наступних трьох моделях [1, с. 67]:

(А) моделі з імперативними конструкціями: «*Also bitte mach die Tür auf*» [3];

(В) експліцитно перформативній моделі з модальністю і без: «*Ich möchte bitten, daß das geändert wird*» [там само];

(С) імпліцитно перформативній моделі, переважно у формі питальних пропозицій:
Könntest du mir eine Bitte machen?

Вирази з дієсловом в імперативі вживаються в німецькій мові переважно для реалізації незначного прохання: «*Bitte nimman, der Preis bestände in einem Lorbeerkrantz, und Du wirst fühlen, was ich meine*» [там само].

Особливістю німецької мови є можливість вживання інфінітива замість імперативної конструкції, зазвичай у поєднанні з розмовною часткою *bitte*. Такого роду конструкції досить часто вживаються в німецькій мові: «*Bitte aufstehen und sagen uns Ihren vollen Name*» [там само]. = *Stehen Sie bitte auf und sagen uns Ihren vollen Namen.*

В експліцитно перформативній моделі вираженням прохання є іллокутивне дієслово *bitten*. У випадку необхідності посилення іллокуції можуть бути використані також дієслова *flehen / anflehen*, і *beschwören*. Іменний варіант перформативної формули утворюється виключно з іменником *Bitte*. Повна структура перформативної формули включає чотири компоненти [2, с. 212]:

- (А) відповідне перформативне дієслово;
- (В) позначення адресанта;
- (С) позначення адресата;
- (D) характеристики змісту прохання.

У німецькій мові перформативне дієслово може бути модифіковане за допомогою префікса-*er*, що впливає на семантику і стилістику дієслова: *erbitten* відноситься до високого стилю і вказує на ввічливе прохання про що-небудь [1, с. 68]: «*Einstbesuchte der fromme Mann Herrn Singer, um eine Gunst von ihm zu erbitten*» [3].

Адресанта, як правило, позначають за допомогою займенника першої особи однини чи множини. Адресат вживається в німецькій мові з дієсловами *bitten, flehen / anflehen* і *beschwören* та в знахідному відмінку, з дієсловом *erbitten* він стоїть після прийменника *von* [1, с. 68]: «*Ich beschwöre Dich, mein Kind, empfangе diesen jungen Mann nicht mehr ... Du bist Friedrichs Tochter ... nicht anders als in Reinheit darfst Du durchs Leben gehen*» [3].

Зміст прохання може виражатися за допомогою іменника, інфінітива, інфінітивної групи або ж підрядного речення. Іменний компонент реалізується за допомогою конструкції *um* + знахідний відмінок [1, с. 69]: «*Ich bitte um ein klein Wenig Geduld*» [3].

Імпліцитно перформативні моделі реалізуються найчастіше у формі питальних речень. Такі питання містять, як правило, модальне дієслово *können* в дійсному або умовному способі [1, с. 69]: *Hunterhält sich mit der linken Hand am Tresenfestund sagt: «Könnten Sie bitte zumindest nachsehen, ob Post für mich da ist»* [3].

Незначні прохання також можуть коментуватись і «виправдовуватись»: «*Sie sind doch Filmregisseur und würden Sie bitte so freundlich sein, mir zu helfen!*» [там само].

Таким чином, прохання в німецькій мові може виражатися за допомогою різних мовних засобів, які допомагають його пом'якшити. Засоби вираження прохання об'єктивуються в наступних моделях: моделі з імперативними конструкціями, експліцитно перформативній моделі з модальністю і без та імпліцитно перформативній моделі, переважно у формі питальних пропозицій. Вибір необхідних засобів для вираження прохання залежить від теми бесіди, від умов комунікативного змісту, від емоційної сторони спілкування і здійснюється безпосередньо в процесі спілкування.

Література:

1. Которова Е. Г. Модель речевого поведения «просьба» в русском и немецком языках: сопоставительное исследование / Е. Г. Которова // Жанры речи. – Зелёна-Гура, 2016. - № 1. – С. 65–77.

2. Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций / Т. В. Ларина. – М.: Языки славянской культуры, 2009. – 512 с.

3. DWDS-Kernkorpus (1900–1999), [електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.dwds.de/>

Руда Вікторія

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Забужанська І.Д., канд. філол. наук

ІНТОНАЦІЯ ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІНГВІСТИКИ

Дослідження інтонації як одне з актуальних завдань сучасної лінгвістики не позбавлене дослідницького інтересу, адже єдиного погляду на її природу та особливості функціонування немає.

Лінгвістичні школи різних країн дають терміну інтонації різні дефініції. Професори В. В. Виноградов, Л. В. Щерба, В. А. Васильєв пропонують досить широке визначення англійської інтонації, згідно якого інтонація – це складна єдність чотирьох компонентів, сформованих комунікативно важливими варіаціями тону (мелодики), фразового наголосу, темпу та тембру. Для представників англійської (І. Ворд, Г. Пальмер) та американської (Д. Болінджер, К. Пайк) лінгвістичних шкіл характерне вузьке розуміння інтонації, тобто ототожнення останньої з мелодикою [5, с.136].

Ми схилиємось до визначення інтонації як (від лат. *intono* – голосно вимовляю) єдності взаємопов'язаних компонентів: мелодики, інтенсивності, тривалості, темпу мовлення й тембру. Деякі дослідники включають до складу компонентів інтонації ще й паузи. Разом із наголосом інтонація утворює просодичну систему мови. З погляду акустики інтонація – це взаємопов'язані зміни частоти основного тону й інтенсивності, які розгортаються в часі [2, с. 197-198]. Під інтонацією слід розуміти звукову форму висловлення, систему модуляцій висоти, гучності й тембру голосу, організовану за допомогою темпу, ритму і пауз [2, с. 45]. Існує також точка зору, згідно з якою термін «інтонація» прирівнюється до зміни напрямку тону голосу мовця, а інші характеристики, такі, як гучність, темп, зміна якості голосу, відносять до паралінгвістичних явищ і розглядаються окремо від інтонації [7, с.84]

Розглядаючи різні визначення інтонації зазначимо, що елементами інтонації є: 1) мелодика мовлення, представлена в послідовних підвищеннях і пониженнях голосу (тону); 2) ритм, тобто чергування наголошених і ненаголошених, довгих і коротких складів; 3) фразовий і логічний наголос, що служать засобами виділення окремих слів чи груп слів у фразі; 4) інтенсивність мови, тобто сила чи слабкість голосу, що пов'язані з підсиленням чи послабленням м'язового напруження мовних органів; 5) темп мови, тобто час звучання, різні види тривалості мовних відрізків і зупинок між ними (паузи); 6) тембр голосу, тобто якісний і кількісний склад тонів, які додатково звучать при основному тоні, звукове забарвлення мови, що надає фразі тих чи тих емоційно-експресивних відтінків [1, с. 97].

Відомий лінгвіст британської школи інтонології Д. Крістал [6, с.173] виділяє такі функції інтонації:

- емоційна, що слугує вираженню широкого спектру емоційних та модальних відношень мовця – подиву, стриманості, хвилювання і т.д.;
- граматична для маркування граматичних контрастів (питання – твердження);
- інформативного структурування для маркування нової та відомої інформації у висловленні (тема-рема);
- текстуальна для створення більших за висловлення фрагментів дискурсу (просодична зв'язність дискурсу);
- психологічна для організації мовлення у фрагменти, що краще сприймаються і запам'ятовуються;
- індексальна, що слугує маркером особистісної ідентифікації.

Враховуючи наведені вище визначення інтонації та її функцій, стверджуємо, що одним із ключових призначень інтонації є комунікативно-прагматичне оформлення висловлювань та вираження експресивних та емоційних конотацій.

Література

1. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К. : Вища школа, 1985. – 360 с.
2. Забужанська І. Д. Полівекторність дослідження мовленнєвого ритму / І. Д. Забужанська // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Філологія : [зб. наук. пр.]. — Острог : Вид-во Нац. ун-ту "Острозька академія", 2014. — Вип. 49. – С. 45-47.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. В. Н. Ярцева]. – 2-е изд., дополненное. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 709 с.
4. Мартянова Н. Інтонаційні показники актуального членування речення / Н. Мартянова. – Мовознавчий вісник: Збірник наукових праць. – №12-13. – 185-189 с.

5. Соколова М. А., Гинтовт К. П., Тихонова И. С., Тихонова Р. М. Теоретическая фонетика английского языка : учеб. Для студ. ин-тов и фак. иностр. яз. / М. Соколова и др. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 286

6. The Cambridge Encyclopedia of the English Language / David Crystal. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – 489 p.

7. Crystal D., Davy D. Investigating English Style / D. Crystal, D. Davy. – L. : London Longman Group, 1974. – 264 p.

Rusinova Mariia

Vinnitsia State M. Kotsiubynskyi

Pedagogical University (Ukraine)

Scientific advisor: Zmievska O.O., senior lecturer

THE NOTION OF UNIVERSITY TEXT IN ENGLISH LITERATURE

The ascertainment of the specificity of “the university text of the English literature” provides for the access to the text theory, considering different approaches to the interpretation of the notion “text”, and also the detailed analysis of separate fragments that are the constituent parts of “the university text”. It is possible to carry out these tasks, to our mind, only in a separate investigation.

Unity of the subject of works enforces to touch upon the question about the difference between the notions of “the university theme in English literature” and “the university text of English literature”. Under the theme of a work we understand “a circle of events, everyday phenomena, depicted, represented in a work in the fundamental unity with the problem which arises from them and needs comprehension”. The author’s choice of the university theme is an intentional act directed at the esthetic analysis of the out-of-textual reality in its historically and culturally concrete forms. Literary works on this topic are an interesting source about educational establishments and academic education on different historical stages. Problems of the work, the system of images, the type of the plot and conflict correspond to the chosen topic. The theme and the idea of the work, that make the problem thematic basis, demand the corresponding genre structure. The genre novel is the leading genre of literature on the university topic of XIX-XX centuries, and it can be stated that in the mentioned period a stable connection between the university theme and the genre novel is maintained.

The university text, in its broad meaning, exists owing to its out-of-textual connections, but it does not necessarily expand in the theme of the work, sometimes it goes through insignificant for the general idea of the work episodes, nevertheless serving the recreation of the symbolic image of the university. Even when the author makes his character a graduator of one of the English

universities, without touching upon the above mentioned topic, he encodes that unique meaning, which the universities have in the English society.

The university text, as any other, is in the process of constant development, motion is the means of its existence. It actualizes in different literary directions, leading in this or that literary epoch. In particular, the image of romantic Oxford (Ch. Lamb “The Essays of Elia”) appears in the works of London romanticists, classical realism of XIX century gives numbers of episodes about university in realistic novels, university acquires specific depiction in the literature of English aestheticism (O. Wild, [153]). The important thing is the fact that before the university text different by genre works were joined in different periods of the development of literature. Insomuch, both Chaucer’s poem, and the essays of XVIII century, and novels – beginning with XIX century, can be attributed to it. Formation of the genres of literature was reflected in the university text. When we speak about the “university novel”, we understand it not as a special genre (though such a definition can be found in the English criticism), but as a work written in the genre of novel and which inherits the complex of ideas and literary features peculiar to it. Taking into consideration the state of constant text development, it is possible to follow how it develops due to introducing elements peculiar to other types of text. The transfer of a feature to the other text is one of the essential means of creating new meanings. For example, in XX century the detective university novel appears, which can be included into the university text but in which motives borrowed from detective literature play a significant role.

Artistic language of the university text has its own specificity. During the development of the system of higher education the vocabulary of the university text reflected the process of formation of university as the institute of culture and science, influenced the ratification of new notions in the English society. For example, in XX century much of the scientific vocabulary from different fields of knowledge is used in the university text. Scientific notions make works complicated, often draw them closer to intellectual literature, because each of them develops into a separate motive connected with modern science. A great number of scientists’ names, names of their works, which while decoding need additional knowledge, should be also added. All this is the evidence of the fact that the university text has its own specific vocabulary.

Endowed not only with the unity of content but also with the unity of expression, text restricts a writer who decided to write about the university. Such writers cannot avoid using separate constructions that comprise the university text. Choosing characters and a corresponding conflict, narrowing romantic space to the borders of a university town, writer – the university text carrier put before a task of deepening of the analysis of the existence of consciousness, is made to create complicated ambiguous characters, convey deep processes of spiritual life, evolution of historically changeable types of mentality.

Скворцова Світлана

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Вишивана Н.В., канд.. філол. наук

ТЕРМІН «ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ»

У ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Найпоширенішим типом парадигматичних утворень слів є поле. Ідея «поля» виникла у Й. Тріра ще в 1923р., але ввів цей термін в лінгвістику Г.Іпсен в 1924р. Трір вважав, що в розумінні мовця чи слухача, слова існують не окремо, але зв'язані між собою змістом. Вони утворюють одне ціле, структуру, яку можна назвати словесним полем або мовним полем словесних знаків (Wortzeichenfeld). На думку вченого, значення окремого слова залежить від значення сусідніх слів, які, покриваючи понятійну сферу, утворюють певну мозаїку. Хоча Трір розрізняв «словесне поле» і «понятійну сферу», в кінцевому результаті він назвав поле групою споріднених значень (Sinnverwandte) або певною змістовою сферою (Sinnbezirk) [1, с. 28].

На сьогоднішній день, як зазначає Вишивана Н.В., існує декілька точок зору щодо розуміння сутності поля. Згідною першої – поле є екстралінгвістичним явищем, тобто «логічним» або «психологічним», відмежування якого проводять інтуїтивно. Згідно іншої концепції, поле - мовне явище, яке відділяють згідно лінгвістичних даних [3, с. 10]

Логічний підхід бачимо у працях Й. Тріра та Л. Вайсберга, які основною одиницею поля називають – поняття, а поле визначають, як групу споріднених смислів (як зазначалося вище). Метод Тріра піддався критиці, перш за все через неможливість вивчення «понятійного поля» без «словесного». Саме це і зумовило появу нового підходу до системного вивчення лексики – лінгвістичного, що представлений в роботах Е. Оскара та В. Порцига [6, с. 267]. За одиницю поля вони беруть слово, з його зв'язками з іншими одиницями словника. В новому підході до вивчення поля пропонується взяти до уваги семантичні критерії, а отже поле розглядається як лексична парадигма, яка виникає при сегментації лексико-семантичного континууму на різні відрізки, що відповідають окремим словам мови» [3, с. 11].

Досліджував поле і В.М. Павлов, в його роботах поле представлено як «когнітивне освоєння мовних утворень «подвійного» характеру в плані їх сутності» . Крім того, Павлов говорив про те, що їх властивості є частинами мовної системи, через які проходять зв'язки між іншими частинами і ці частини протиставляються один одному.

З точки зору таких науковців як Е.В. Гульга і Е.І. Шендельс поле – це сукупність взаємодіючих засобів, що утворюють лексико-граматичну систему [4, с. 240].

Відповідно до Великого Енциклопедичного словника, поле розглядається як «сукупність мовних (в основному лексичних) одиниць, що об'єднані спільністю змісту і відображають понятійну, предметну або функціональну схожість позначувальних явищ». В Словнику лінгвістичних термінів визначення поняття поле звучить наступним чином: «це сукупність змістовних одиниць (понять, слів), що покривають певну область людського досвіду» [2, с. 334].

З вище наведеного можна сформулювати наступний висновок:

- термін «поле» включає в себе ідею групування різноманітних мовних засобів.
- Поле – це простір, яке має центр і периферію, а також зони межування з іншими полями.

Хоча сьогодні є велика кількість визначень, що стосуються цього поняття, ми вважаємо, що найбільш точне є визначення, що подане у праці Левицького «Лексикологія німецької мови»: «поле це об'єднання спільних за змістом слів, які володіють спільними інваріантними семами, чиї значення межують один з одним і суцільно покривають певну понятійну область» [5, с. 99].

Аналізуючи усі вище подані визначення та погляди на вивчення поля, можна помітити, що науковці говорять про певні його якості. За дослідженням С.Г. Шафікова, їх можна об'єднати таким чином: 1) взаємозв'язок елементів, 2) регулярний характер зв'язків між елементами, 3) значущість кожного елемента залежить від його зв'язків з сусідніми елементами, 4) історична обумовленість існування конкретного поля в кожній мові, 5) культурно-мовна специфіка проявлення семантичних структур, що утворюють еквівалентні поля в різних мовах [8, с. 88].

Окрім цього лексико-семантичне поле має певні властивості, що виокремлюють його серед інших лексичних мікросистем: семантичне поле утворюється великою кількістю значень, які мають хоча б один загальний компонент з семантичною ознакою; в лексико-семантичному полі виокремлюються мікрополя; члени пов'язані інтегральною ознакою; внутрішня структура поля – це набір кореляцій; що пов'язують одиниці з семантичної сторони; лексико-семантичні поля не ізольовані один від одного [7, с. 11].

Література:

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка./ И.В. Арнольд. М., Высш. шк., 1986. 295с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. / О.С. Ахманова. М., Едиториал УРСС, 2004. 571с.

3. Вишивана Н.В. Проблема польового моделювання лексики та типології лексичних мікросистем. / Н.В. Вишивана. Наукові записки, Серія: Філологія. Вінниця: ВДПУ. Вип. 75(1),2008. С.10-15.

4. Кадырова Г.Р. Теоретические подходы к понятию "поля" в лингвистике. / Г.Р. Кадыров. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014, №12. С. 237-241.

5. Левицкий В.В. Лексикология немецкого языка./ В.В. Левицкий. Черновцы: Книги, 2010. С. 99.

6. Левицкий В.В. Семасиология./ В.В. Левицкий. Винница: Нова Книга, 2012. С.267.

7. Чумак И.И. Лексико-семантическое поле цвета в языке и поэзии / И. А. Бунина: состав и структура. И.И. Чумак: дис. на соискание ученой степени канд. фил. наук. Киев, 1996. С. 11.

8. Шафиков С.Г. Теория семантического поля и компонентной семантики его единиц. / С.Г. Шафиков. Уфа: БашГУ, 1999. 32с.

Стаднюк Оксана

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Козачишина О.Л.канд. філол. наук

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Одним із найважливіших аспектів вивчення іноземної мови є засвоєння її фразеологічного складу. Фразеологізм можна визначити як стійке (усталене) словосполучення, яке сприймається як єдине ціле і вживається носіями мови в усталеному оформленні [1, с. 559].

Фразеологізми притаманні кожній мові. Зрозуміти їх значення по окремих словах буває досить складно, а той неможливо. Однак вони допомагають нам виразити свої ідеї та думки експресивно і більш точно. Фразеологізми надають забарвлення мовленню, покращують розуміння культурних норм, правил та традицій тієї чи іншої мовної культури. Одним із різновидів фразеологізмів є ідіома, тобто стійкий неподільний зворот мови, що передає єдине поняття, зміст якого не визначається змістом його складових елементів [5, с.89].

Фразеологізм є одним із основних складників мовної картини світу. В свідомості людей, які належать тому чи іншому національному колективу, формується та передається із покоління в покоління свій образ картини світу, об'єктивної навколишньої дійсності. Саме

мова сприймається як з'єднуючий елемент між окремою людиною та ментальністю нації [4, с.11]. А мовні одиниці, зокрема фразеологізми, втілюють аспекти життєдіяльності соціуму на різних етапах розвитку суспільства.

На сучасному етапі розвитку лінгвістичної науки особлива увага приділяється вивченню емоційно-чуттєвого аспекту комунікації, спрямованого на виділення та опис особливостей взаємозв'язку емоційних переживань людини з її когнітивною сферою та комунікативною поведінкою.

Емоції – це форма ставлення людини до навколишньої дійсності, щозавжди супроводжується оцінкою.

Засоби вербальної концептуалізації емоцій представлені одиницями різних мовних рівнів, найбільш комунікативними з яких є лексичні та фразеологічні одиниці [2, с.207].

Відомий психолог К. С. Ізард розподілив основні емоції людини на десять груп [3, с.6]. Кожна з цих груп емоційних проявів знайшла відображення у фразеології англійської мови. Серед них:

1) зацікавленість і збудження (*prique someone's curiosity* – викликати інтерес; *to be on fire* – бути збудженим; *all of a shake* – тремтячи, схвильовано, збуджено);

2) задоволення і радість (*grin from ead to ear* – бути задоволеним; *music to your ears* – радісно);

3) здивування (*out of the blue* – несподівано, викликаючи здивування; *(your) jaw drops* – бути здивованим до краю);

4) горетастраждання (*face like a wetweek-end* – сумний; *down in the dumps* – в пригніченому стані);

5) гнівільють (*blow a fuse* – гніватися; *hammer and tongs* – люто, з усіх сил);

6) відразатагідливість (*turn one's stomach, to creep someone out* – відчувати відразу; *beneath contempt* – гідкий, огидний);

7) презирствотазневага (*pour scorn on (one's) head* – говорити з презирством; *to cut someone dead* – зневажати когось);

8) страх і жах (*afraid of one's own shadow* – відчуваючи страх; *make your blood run cold* – бути нажаханим);

9) сором і сором'язливість (*put (someone or something) to shame* – присоромити когось);

10) провина та каяття (*the finger of blame* – відчуття провини; *to kick oneself* – розкаюватися в чомусь)

Оцінний компонент досліджуваних фразеологізмів стає основою для розподілу предикатів емоційного стану на три основні групи:

а) позитивні (перші дві групи класифікації);

- б) нейтральні (третя група);
- в) негативні (решта груп) [2, с. 204]

Фразеологізми є важливим складовим елементом мовної картини світу, засобом її відтворення. Вони слугують виразником ментальності англійського народу, відображають неповторність та неординарність мислення англійців.

Література

1. Виноградов В. А. Лингвистический энциклопедический словарь. Москва, 1990. 688с.
2. Кушнір І.О. Загальне і національно-специфічне у фразеології емоцій. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. ТНПУ ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2008. Вип. 3. С. 203–210.
3. Изард К. Е. Психология эмоций. Санкт-Петербург, 1999. 460 с.
4. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. Москва, 1985. 452 с.
5. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. Київ, 1985. 360 с.

Теліцина Марина

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: д. філол. н., проф. Волкова С.В.

КОНЦЕПТИ У СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Процес мислення є процесом комбінування відомих людині концептів у єдиний потік свідомості. Людське уявлення про світ, об'єктивну дійсність існує у формі концептів. У лінгвістичній науці «концепт» отримав різні тлумачення. До прикладу, концепт розуміється як знання людини про дійсність в її елементах і перспективах [6, 120]; це те, що «реконструюється через своємовне вираження і позамовні знання» [10, 97]; є відомостями про те, що індивід знає, думає, уявляє про об'єкти [4, 241]; є «згустком культури у свідомості людини, тим, у якому вигляді культура входить у ментальний світ людини» [9; 43] тощо.

А. Д. Шмельов [12] та М. Ф. Алефіренко [1] розглядають концепт як одиницю когнітивної семантики.

За В. І. Карасиком, концепт є три-вимірним: має предметно-образну, понятійну та ціннісну складові [3, 129]. Предметно-образна складова несе собою смакові, нюхові, зорові, тактильні характеристики явищ природи. Понятійна – те, як концепт зафіксовано у мові, його визначення та опис. Ціннісна несе собою особисте ставлення індивіда до застосованого концепту.

Спільною рисою усіх підходів є зв'язок між мовою та культурою. Різним є уявлення про значення мови у процесі формування концепту. Важливо усвідомлювати, що дана різниця трактувань поняття концепту є умовною, усіточка зору є пов'язаними. Концепт, яким оперує індивід, виходить на концептосферу соціуму, а відтак і на культуру даного соціуму, а концепт як одиниця культури є фіксація колективного досвіду, який стає надбанням кожної людини. Крім того, Філатова А. стверджує, що концепт «завжди буде набагато глибшим, складнішим та стереоскопічнішим за відповідне йому мовне позначення» [11, 207].

Проблема класифікації концептів нині залишається відкритою та залежить від теоретичної позиції вченого, що працює над нею.

В.І. Карасик [2, 74] формує таксономію концептів під структурно-семантичним кутом зору шляхом протиставлення їх один одному. На його думку, усі концепти можна поділити на *параметричні* (ті, що несуть собою кількісні або якісні показники), та *непараметричні* (переважно абстрактні поняття, які не можна виміряти). На вищому рівні, згідно з даною типологією, виділяються *універсальні* (концепти наднаціонального характеру, що мають загальнолюдську значимість) та *специфічні* (характерні для певної культури) концепти.

З точки зору онтологізації людини у світі, суспільстві, культурі та мові Приходько А. М. [8, 51] пропонує таку класифікацію:

- *Концепти логіко-філософського порядку*, що є універсальними, нерегулятивними та аксіологічно-індиферентними.
- *Концепти морального порядку*, які також є універсальними, але, на відміну від концептів попереднього порядку, є регулятивними.
- *Концепти телеономного порядку* за характеристиками збігаються із моральними. Концепти даного порядку формують ціль життя за межами індивідуального буття.
- *Концепти антропоморфного порядку* є універсальними та нерегулятивними. Вони передають психологічний та фізіологічний стан індивіда.
- *Концепти етно-психо-культурного порядку* належать до специфічних регулятивних концептів. Ці концепти відображають специфіку етнічної культури та національної психології.

З.Д. Попова і І.А. Стернін [7, 81] пропонують класифікацію концептів на основі типу знання, яке вони відображають. Таким чином, вони ділять концепти на *уявлення* (чуттєвий образ предмету чи явища), *схеми* (концепт, представлений у просторово-графічній формі) та *поняття* (концепт, що відображає найбільш загальні ознаки предмету або явища).

М. В.Пімінова [5, 129] у своїй класифікації ділить концепти на *базові* (ті, що є базовими для формування картини світу, в тому числі космічні, соціальні та психічні

концепти), *концепти-дискриптори* (ті, які кваліфікують базові концепти, включно з концептами, що виражають вимір, якість, кількість), *концепти-релятиви* (вказують на типи відношень: оцінку, позицію, приналежність).

Отже, сучасні мовознавці активно досліджують явище концепту, щоразу розширюючи його опис шляхом вивчення під різним кутом. Залежно від кута дослідження, існують і різні класифікації що доповнюють одна одну, складаючи дедалі точніше уявлення про дане явище.

Література:

1. Алефиренко Н.Ф. Спорные проблемы семантики / Н. Ф. Алефиренко. – М.: Гнозис, 2005. – 326 с.
2. Карасик В. И. Этноспецифические концепты / В. И. Карасик // Введение в когнитивную лингвистику; отв. ред. М. В. Пименова. – Кемерово :Кузбассвузиздат, 2005. – С. 61–105.
3. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / В.И. Карасик. – Гнозис, 2004. – 389 с.
4. Павиленис Р. И. Проблема смысла современный логико-философский анализ языка / Р. И. Павиленис. – М.: Мысль, 1983. – 286 с.
5. Пименова М. В. Типы концептов и этапы концептуального исследования / М. В. Пименова // Вестник Кемеровского государственного университета. – Вып. №2 (54). – Т. 2. – 2013. – С. 127-131
6. Полюжин М. М. Функціональний і когнітивний аспекти англійського словотворення / М. М. Полюжин. – Ужгород: Закарпаття, 1999. – 240 с.
7. Попова З. Д. Семантико-когнитивный анализ языка / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж, 2007. – 250 с. – (научное издание).
8. Приходько А. Н. Концепты и концептосистемы / А. Н. Приходько. – Днепропетровск: Белая Е. А., 2013. – 307 с.
9. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 3-е, испр. И доп. – М.: Академический Проект, 2004. – 992с.
10. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М.: Школа «ЯРК», 1996. – 286 с.
11. Филатова А. Концепт интеллигенция в смысловом пространстве современной русской культуры / А. Филатова // Логос. – 2005. – № 6 (51). – С. 206–217.
12. Шмелев А. Д. Русский язык и неязыковая действительность / А. Д. Шмелев. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 496 с.

ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ ВИГУКІВ У РІЗНИХ МОВАХ

Історія становлення будь-якої мови є дуже складним процесом і поділяється на багато різних етапів її розвитку. На сьогоднішній день вирізняють багато теорій щодо формування мови як засобу спілкування. За допомогою лінгвістів, істориків та інших вчених, які досліджують історію мови, ми маємо змогу не тільки користуватись нею, а й вивчати як предмет в учбових закладах.

У сучасному мовознавстві є багато теорій виникнення мови. Найбільш відомі такі теорії походження мови – теорія звуконаслідування, вигуків, трудових вигуків. Всі вони, на відміну від теорій штучного створення мови, розглядають виникнення людської мови як тривалий процес поступового його становлення на основі доязикових засобів комунікації, пов'язаний з пристосуванням певних частин організму людини для вимови звуків мови, з формуванням мовного апарату [5, с. 520].

Виникнення теорії вигуків пов'язане з іменами давньогрецького філософа Епікура (IV-III ст. до н.е.) і його послідовників, епікурейців – римського філософа Лукреція (I ст. до н.е.) та ін. Широке поширення ця теорія отримала в XVIII-XX ст., особливо починаючи з XIX ст. Прихильниками цієї теорії були такі відомі мовознавці як: Вільгельм Гумбольдт, Якоб Грім, ГейманШтейнталь, О. О. Потєбня, Д. Н. Кудрявський [5, с.533].

Проте, термін «вигук» вперше з'явився в 1916 році у «Граматиці» Мелетія Смотрицького в формі «междуметие» (буквальний переклад з лат. *interjectio*, в якій *inter* – «між», а *jectio* – «мимовільне висловлювання»). Але в якості самостійної частини мови вигуки були виділені ще в античних граматиках. Однак лінгвістичні теорії, незважаючи на розвиток науки про мову, лише поверхово торкаються моделювання, пов'язаних з вигуками [1;2;4].

Вигуки виникли на основі мимовільних, інстинктивних вигукувань як емоційної реакції на навколишнє середовище. Тобто, це є первинні вигуки. Що стосується вторинних, або як їх ще називають, похідних – вони виникли на основі інших слів та словосполучень. Звуконаслідування формувалось шляхом імітації людиною звуків довкілля.

Але фактами мови ставали не всі мимовільні вигукування і звуконаслідування людини, а лише ті, які набули членороздільності і певного смислового змісту в людському колективі.

Оскільки первинні вигуки в більшості розвинулися з інстинктивних вигукувань, то вони подібні навіть у генетично неспоріднених мовах. Наприклад: *a!*, *e!*, *o!*, *i!*, *y!*, *ax!* в

українській, російській, білоруській і болгарській мовах; *ach!* в польській, чеській, німецькій; *ah!* в англійській, угорській, турецькій; *ai!* в українській, російській, білоруській; *aj!* в польській, чеській, словацькій; *ei!* в німецькій; *aié!* французькій; *aga!* в українській, російській, білоруській; *aha!* в польській, чеській, німецькій, англійській, турецькій, угорській.[2, с. 309]. Через те, що вигуки існують у всіх мовах, то вони можуть розглядатись як мовна універсалія. Проте функціонування вигуків у різних мовах світу є своєрідним, тому вони є також національно і культурно мотивованими.

Вигуки не належать ні до самостійних, ні до службових частин мови. Вони можуть виконувати роль як еквівалентів речення або супроводити його, вказуючи на емоції, волевиявлення людини як реакцію на явища навколишньої дійсності. Від повнозначних слів вигуки відрізняються тим, що не мають лексичного значення і граматичних ознак, а від службових слів тим, що не виконують властивих їм службових функцій. Вони є незмінними словами. Їм непритаманні морфологічні ознаки повнозначних частин мови, такі як рід, число, відмінок, особа тощо.

Література

1. Аврааменко О.М. Українська мова та література. *О.М. Аврааменко, М.Б. Балажко. Довідник.* Київ, 2012. С. 127-129.
2. Горпинич В.О. Морфологія української мови. *В.О. Горпинич.* Київ, 2004. С. 309-311.
3. Вежбицька А. Семантика междометий. *А. Вежбицька.* Москва, 1999. С. 611-649.
4. Куриліна О. В. Українська мова та література.. *О. В. Куриліна, Г. І. Земляна. Довідник.* Кам'янець-Подільський, 2014. С. 220-221.
5. Немченко В.Н. Введение в языкознание. *В. Н. Немченко. Учебник для вузов.* М., 2008. С. 520-534.

Чега Дар'я

Харківський національний педагогічний університет
ім. Г.С. Сковороди (Україна)

Науковий керівник: Белова М.О., канд. філол. наук

ПОНЯТТЯ ДУБЛЕТНОГО КОНЦЕПТУ В СУЧАСНІЙ КОГНІТИВНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

Знання людей про об'єктивну дійсність організовано у вигляді концептів – абстрактних ментальних структур, що відображають різні сфери діяльності людини. Людина мислить концептами, комбінуючи їх, формуючи нові концепти в ході мислення, тому концепт розуміється як глобальна розумова одиниця, що являє собою квант структурованого знання .

Концепт – сучасний термін багатьох гуманітарних наук (мовознавства, літературознавства, філософії, літвістики, психології, культурології). У науковій літературі є досить багато дефініцій цього поняття, оскільки воно є одним із ключових у дослідженні мовної картини світу.

Як правило, концепт має одне ім'я, однак новітні дослідження лексичних концептів, що мають декілька імен, акцентують положення про те, що між мовним знаком і концептом немає однозначної відповідності: концепт може бути об'єктивований різними знаками, а знак може бути засобом апелювання до різних концептів. Тим самим можна припустити наявність у картині світу особливого типу дублетних концептів, які засновані на ідеографічних дублетах двох і більше понять, що частково перетинаються, та втілюються в мові іменами цих понять [1, с. 576].

В основі дублетності концепту лежить подібність та відмінність між лексемами, що обумовлено полісемією і участю в утворенні різних синонімічних рядів цих лексем, що дозволяє вважати їх взаємодоповнюючими [5, с. 1372].

Методика лінгвокогнітивного аналізу дублетного лексичного концепту вимагає визначення лексико-семантичних варіантів його номінацій – лексем-полісемантів, часткова синонімія яких приводить до формування постійного дублета, який покладено в основу концепту [2, с.357-368; 3, с.6-20; 4, с. 254-359]. Отже, у руслі когнітивної лінгвістики, зміст дублетного концепту виводиться із значень полісемантичних іменників та їхніх синонімів. Значення лексем упорядковуються за допомогою моделі концептуальної мережі та тематично стратифікуються між поняттєвими доменами.

Концептуальне моделювання дублетного концепту на базі значень його лексичних номінацій можна обмежити трьома етапами: визначення лексико-семантичних варіантів лексем за їхніми словниковими значеннями; побудова концептуальних мереж полісемії цих лексем; аналіз синонімів, що іменують концепт виходячи із положень [2, с. 357-368].

Література:

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: КомКнига, 2007. С. 576.
2. Жаботинская С.А. Принципы лингвистического анализа и феномен полисемии. *Проблеми загального, германського та слов'янського мовознавства. До 70-річчя професора В.В. Левіцького*: збірник наук. праць. Чернівці, 2008. С. 357-368.
3. Жаботинская С.А. Лингвистический подход к анализу номинативных процессов. *Вестник Харьков. нац. ун-та имени В.Н. Каразина*. 2010. № 928. С. 6-20.
4. Жаботинская С.А. Концепт домен: матричная и сетевая модели. *Культура народов Причерноморья № 168*. Ялта, 2009. Т.1., С. 254-259.
5. BBC English Dictionary. London : Harper Collins Publishers, 1993. 1372 p.

Чечельницька Олена

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Боровська О. О.

ENTWICKLUNG UND VERBREITUNG VON JUGENDSPRACHE

Jugendliche können ihren sprachlichen Stil sehr schnell an wechselnde Gesprächssituation anpassen. Sprechen sie mit Erwachsenen oder Gleichaltrigen in öffentlichen Situationen (z. B. Schule, Diskussionen), halten sie sich überwiegend an die sprachliche Norm der Standardsprache. Gänzlich andere Formen kann ihr sprachlicher Ausdruck jedoch in der Freizeit, insbesondere im Kreise enger Freunde, annehmen. Die Freizeit bietet Jugendlichen die Möglichkeit, sich mit ihrer Persönlichkeitsfindung zu beschäftigen. Diese "Clique" ermöglichte es Jugendlichen, soziales Verhalten zu testen, Durchsetzungsvermögen zu lernen und einen Platz in der Gesellschaft zu finden [3, c. 24].

Das wichtigste Merkmal der Jugendsprachkultur ist die Verbreitung der Jugendsprache, die oft als Protest gegen verbale Stempel, Monotonie der langweiligen alltäglichen Rede auftritt, wie der Wunsch, ein scharfes Wort zu sagen, sich zu unterscheiden, dass es für die Jugend so charakteristisch ist.

Mit der Jugendsprache wollen junge Menschen ihre kritische, ironische Einstellung zu den Werten der Welt ausdrücken, ihre Unabhängigkeit zeigen, sich selbst etablieren, Popularität in der Jugendumgebung gewinnen und versuchen, sich vor allem in Bezug auf Gruppen von erwachsenen Muttersprachlern mit einer speziellen Sprache, der so genannten *modischen Sprache*, von der Masse abheben. Um in der Gruppe akzeptiert zu werden, müssen sich die Gruppenmitglieder deren Normen anpassen.

Jugendsprache ist eine Möglichkeit, selbst auszudrücken, und eine Möglichkeit, die Bedeutung von den „fremden“ Menschen zu verbergen, das heißt, sie ist die versteckte, verschlüsselte, "geheime" Sprache. Jugendsprache ist das Passwort aller Mitglieder der Referenzgruppe [1, c. 32].

Da Jugendliche, die wichtige Träger von der Jugendsprache sind, sie zu einem Element der Kultur machen, machen sie sie wiederum notwendig für die Selbstdarstellung.

Viele der vorhandenen Begriffe sind ziemlich sperrig und unangenehm im täglichen Gebrauch. Es gibt eine starke Tendenz, Wörter zu reduzieren, zu vereinfachen.

Wenn man also die Gründe für die Verbreitung von der Jugendsprache der modernen Menschen untersucht, kann man daraus schließen, dass die wichtigsten von ihnen sind:

- 1) moderne Popkultur;
- 2) Interesse der Jugend an der europäischen, insbesondere amerikanischen Kultur;
- 3) Interesse der jungen Menschen an den Computerspielen;
- 4) Notwendigkeit, sich selbst auszudrücken;
- 5) niedrige Bildungsauswirkungen der Familie auf die Bildung der Jugendsprachkultur;
- 6) Interesse an der Filmproduktion, der Medien usw.

Die meisten Wörter und Wortverbindungen der Jugendsprache sind kurzlebig und verschwinden spurlos, einige von ihnen überleben, und was gestern eine Verletzung der Sprachnorm war, ist heute schon völlig in Ordnung.

Dieser Prozess des gegenseitigen Einflusses der Jugend- und Standardsprache während der Entwicklung der Sprache umfasst jedes Mal zwei entgegengesetzte Phänomene [2, с. 45]:

- 1) Bildung des Stils – Begrenzung von der Standardsprache;
- 2) Verbreitung des Stils – Vorkommen der Wörter und Wortverbindungen der Jugendsprache in die Standardsprache.

Die Jugendsprache, obwohl sie sich auf die Struktur und den Wortschatz der Standardsprache stützt, lehnt sich gleichzeitig von ihr ab und schafft “eigene” Normen.

Література:

1. Береговская Э. М. Молодежный сленг: Формирование и функционирование. *Вопросы языкознания*. 1996. №3.1. С. 32-34
2. Розел Е. В. Как возникают слова?: Немецкая лексика: История и современность. Москва, 2000. 156 с.
3. Heinemann M. Kleines Wörterbuch der Jugendsprache: Bibliographisches Institut. Leipzig: 1990. 175 S.

Шубович Ілона

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник – Мосійчук А. В., канд. філол. наук

**ОЗНАКИ І СТРАТЕГІЇ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ
(НА МАТЕРІАЛІ ЛЕКЦІЙ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСУ TED)**

Безумовно, процес соціалізації індивіда є складним та залежить від багатьох чинників, одним із яких є освітні інститути. Проте, як в дитячому садочку, так і у вищих навчальних закладах, соціалізація разом із набуттям знань та вихованням неможлива без комунікації, яка повинна бути змістовною та інформативною. Саме тому на даному етапі розвитку освіти

педагогічний дискурс, як засіб комунікації, що спрямований на мотиваційну сферу учня/студента, набуває все більшого значення, та впливає на освітні та самоосвітні процеси. У власну чергу, індикатором успішності педагогічного дискурсу є позитивний результат як навчання так і виховання [1, с.2].

За словами В. І. Карасика, поняття «педагогічний дискурс» трактується як «різновид спілкування, що відбувається у межах освітнього соціального простору і визначається статусно-рольовими відносинами учасників комунікації». Метою даного процесу є підвищення ефективності навчальної та виховної діяльності учнів/ студентів. Загалом, можна визначити такі характерні ознаки педагогічного дискурсу як різновиду комунікації:

- хронотоп даного поняття чітко окреслений: час, закріплений за навчальним процесом, та місце, де даний процес відбувається [3, с. 58].

- учасниками комунікативного акту є адресант – це представник інституту освіти, який являє собою частину експертної освітньої ієрархії та володіє ґрунтовними та достовірно перевіреними знаннями у тій чи іншій освітній галузі; та адресат, або ж реципієнт – особа, на яку спрямоване висловлювання, що несе певну інформацію. Адресат може бути представлений однією людиною (учень / студент у бесіді із вчителем/викладачем), або ж групою людей (виховна година у класі), на яких спрямовується звернення [4, с.13].

- неформально виділені та зафіксовані цінності педагогічного дискурсу (освіта означає успіх, двійка означає погана успішність).

- стратегії, спрямовані на чітко визначений об'єкт впливу. У межах педагогічного дискурсу можна виділити наступні типи стратегій: Пояснювальна, де метою є передача накопичених знань від вчителя до учня. Оцінювальна – ознакою даної стратегії є оцінювальна шкала, а метою – показати значущість вчителя учневі під час навчально-виховного процесу. Контролююча – метою якої є налагодження зв'язку між вчителем та учнем, за-для розуміння того, наскільки ефективно була зреалізована пояснювальна стратегія, або ж чи готовий учень до її реалізації [3, с. 59]. Сприяюча, або комунікативна, – метою тут є допомога реципієнту у виправленні помилок та підтримка у подальшому саморозвитку [2, с. 343]. Організаційна – це спільна робота усіх учасників педагогічного дискурсу. Тут йдеться про організацію як навчальної діяльності, так і позакласних заходів;

- жанри педагогічного дискурсу (урок, семінар, лекція, екскурсія, батьківські збори тощо)

Проаналізувавши відео-матеріали TED, можна визначити певні особливості сучасного англомовного педагогічного дискурсу:

- Домінантність та повчальність, що є характерними ознаками структури даного педагогічного дискурсу.
- Кожен дискурс (лекція) має тему, мету та очікувані результати, які є віддаленими у часі.
- Приклади педагогічного дискурсу демонструють комунікацію між адресантом (спікер або мовець) та адресатом (група людей), що свідчить про ієрархічний характер.
- Стратегії педагогічного дискурсу спрямовані на об'єкт впливу (група людей) та повною мірою реалізуються під час комунікації.
- У відео-матеріалах TED здебільшого представлений такий жанр педагогічного дискурсу як лекція.

Отже, спираючись на інформацію, зазначену вище, можна зробити висновок, що TED є яскравим прикладом сучасного англomовного педагогічного дискурсу, адже даному інтернет-ресурсу притаманні наявність адресанта та адресата, реалізація стратегій педагогічного дискурсу, домінантність та повчальність як характерні ознаки структури педагогічного дискурсу.

Література

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепт, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 304 с.
2. Кухта М. Педагогічний дискурс як засіб мотивації навчальної діяльності // Ужгородський національний університет. Актуальні питання гуманітарних наук – Педагогіка. – 2106. - №16. – С. 342-346.
3. Тленкопачева М. Н. Основные элементы педагогического дискурса [Текст] // Актуальные вопросы филологических наук: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2015 г.). – Казань: Бук, 2015. – С. 57-60.
4. Dijk. T.A. Van. Onmacrostructures, mental models, and other inventions: a brief personal history of the Kintsch van Dijk theory // Discourse Comprehension: Essays in Honor of Walter Kintsch. – Hillsdale, 1995. – 78 с.

Юрченко Лілія

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Волкова С.В., доктор філол. наук

ВИДИ ПОВТОРУ В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ПІСЕННОМУ НАРАТИВІ

Предметом дослідження багатьох напрямів лінгвістики сьогодні є текст як структурно-сміслову ціле, що забезпечується його інформативністю, когезією, ретроспекцією та проспекцією, завершеністю [Гальперін 1981: 4]. Когерентність смислових одиниць тексту уможливується різними засобами, серед яких домінуючим виявляється повтор. Повтор виступає як засіб інтенсифікації авторського впливу, передачі різної модальності, а також як засіб композиційного та архітектонічного членування текстового цілого, оформлення абзаців; як елемент побудови мовних лейтмотивів [3]. Через повторювані слова встановлюється асоціативний зв'язок між різними предметами зображення, які зв'язані також тематично.

У даній роботі ми ставимо за мету лінгвостилістичну характеристику видів повтору та їх функцій у сучасному англomовному пісенному наративі.

Повтор є одним із засобів фокалізації в художньому тексті, пісенному зокрема. За Ж. Женеттом, фокалізація – це організація у наративному просторі точки зору та способи її донесення до читача чи глядача. Тобто це є відображенням дійсності наративного тексту через призму бачення певного героя [5, с. 204]. У контексті нашого дослідження ми розглядаємо повтор в пісенному наративі як засіб фокалізації смислу. Пісенний наратив (Ж. Женетт, В. Шмід) розуміємо як оповідний простір, в якому мотиви, події, образи є когерентними завдяки повтору певних лексичних одиниць, що слугують тригерами або маркерами фокалізації тієї чи іншої ідеї.

У межах даної роботи ми не можемо сфокусуватися на всіх аспектах пісенного наративу, зупинимось на видах повтору та класифікаціях.

І.В. Арнольд зазначає своєрідність феномену повтору як фігури мови та його потенціалу стати типом висунення [1]. У поняття висунення І.В. Арнольд вкладає значення способу формальної організації тексту, що фокусує увагу читача на певних елементах повідомлення й встановлює семантично-релевантні відношення між елементами одного або декількох рівнів. Ці типи формують ієрархію значень у межах тексту, виокремлюючи та виносячи на передній план більш важливі частини повідомлення. Така задача реалізується, коли одні види повторів виступають у сполученні з іншими видами повторів та стилістичними засобами. Своєрідну функцію повторів виявляє І.Р. Гальперін в ораторському мистецтві, де вони виконують не лише художньо-емоційну, але і службову функцію [1]. Вони уповільнюють оповідання і, тим самим, дають можливість уважніше стежити за розвитком думки або системної аргументації [1].

К. Кожевникова, О.С. Селиванова, Г.Я. Солганик, Д. Таннен, констатують, що між повторами різних мовних рівнів існує тісний взаємозв'язок. Відповідно до кожного мовного

рівня повтори класифікують за їх специфічним значенням. Тому залежно від типу мовних зв'язків повтори бувають: лексико-семантичні та семантичні [13].

Спираючись на текстоутворюючі логіко-семантичні зв'язки у тексті, Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин виділяють: повний повтор; частковий лексико-семантичний повтор; тематичний повтор; синонімічний повтор; антонімічний повтор; дейктичний повтор, синтаксичний повтор [2, с. 183-187].

М.К. Морен і Н.Н. Тетеревнікова пропонують класифікацію повтору, яка включає п'ять його видів : простий лексичний повтор, анафору, епіфору, анафору і частковий повтор [7, с. 59].

З.І. Хованська виділяє семантичний і лексико-синтаксичний повтор [10, с. 290-315], І.В. Арнольд і Ж. Гард-Тамін – займенниковий повтор, що лежить в основі багатьох фігур і тропів [1, с.104].

На думку С.В. Волкової особливий інтерес для лінгвіста представляє проблема розмежування повтору як стилістичного прийому, з одного боку, і повтору як засобу забезпечення структурної зв'язаності й цілісності тексту, що встановлює ієрархію його елементів, – з іншого [14].

У комунікації є мовні повтори, які допустимі, і є ті, які неприйнятні. Як правило, повтор не використовується, якщо його можна замінити синонімічними еквівалентами. Вважається, що людина в змозі розуміти і породжувати нескінченне число пропозицій, на базі чого і будуються мовні акценти в комунікації [8].

За класифікацією О.О. Тараненко, ми схарактеризували різні види повторів у текстах сучасних англійських пісень, а також визначили їхні функції:

- фонетичні, лексичні, граматичні. До прикладу, асонанс створює певний ритм тексту: *“Miss Molly had a dolly who was sick, sick, sick”* (“Miss Molly had a Dolly”);
- повні та часткові – залежить від точності передання мовних одиниць. Повний повтор у наведеному нижче фрагменті пісні експлікує велике значення музики у житті людини: *“Because you know I'm all about that bass, 'bout that bass, no treble. I'm all about that bass, 'bout that bass, no treble”* (Sound bite Of Song, "All About That Bass");
- композиційні (анафора, епіфора тощо): *“All I need is what you've got. All I'll tell is what you're not. All you know is what you hear”* (“Touch And Go”). У наведеному прикладі прийом анафори акцентує увагу на першому слові та допомагає досягнути всю глибину авторської думки. Повтор слова “All” фокусує увагу на тому, що для адресата має значення все, а не частка, що все – це сенс життя, сенс побуту, сенс існування;
- контактні, сумісні, дискантні – від розташування повторюваних частин: *“Cause the player's gonna play, play, play, play, play. And the hater's gonna hate, hate, hate, hate, hate”* (Tay

lorSwift, "Shake It Off"). Слова "play" і "hate" звучать в кінці речень і є чудовим прикладом контактного повтору, який надає реченню ритму та швидкості. Крім того, такий тип повтору має семантичне значення перебільшення, нагромадження одного елемента, що підсилює значущість повторюваного мовного елемента та позначає тривалість та інтенсивність дії;

– ампліфікація, плеоназму, тавтології тощо – семантико-стилістичного значення. Прикладом тавтології можуть слугувати рядки: *"your face it haunts my once pleasan dreams, your voice it chase away all the sanity in me"* ("My immortal"). Основною функцією такого типу повтору є посилення смислової значущості та переконливості висловлювання, виділення деталі опису та акцентування [9].

Як показав попередній інтерпретаційно-текстовий аналіз, повтор як художній засіб є невід'ємним компонентом англomовного пісенного нарративу. На прикладі різних пісень буловиділено такі домінуючі типи повторів, як фонетичні, лексичні, повні та сумісні. Також під час аналізу такі види, як анафора та рефрен зустрічалися в більшості випадків. Кожен вид повтору несе певну семантичну та емоційну характеристику, яку автор хоче донести до читача.

Література

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. П.: Просвещение, 1981. – 295с.
2. Бабенко, Л.Г. Лингвистический анализ художественно готекста / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 496 с.
3. Волянська Ю. Типологічні різновиди повтору в сучасній лінгвістичній думці / Ю. Волянська. – Режим доступу: <http://litmisto.org.ua/?p=8844>
4. [Гальперин И.Р. Стилистикаанглийского языка /И.Р.Гальперин// «Высшая школа».](#) – М, 1981. – 342с.
5. Женетт Ж. Фигуры / Ж.Женетт. – М. : Изд-во им. Сабашниковых, 1998. – 944 с.
6. Загнітко А.П. Лінгвістика тексту: Теорія і практикум. Науково-навчальний посібник/А.П. Загнітко. – Донецьк: ДонНУ, 2006. – 289 с.
7. Морен М.К., Тетеревникова Н.Н. Стилистика современного французского языка / М.К., Морен, Н.Н. Тетеревникова. – Высшая школа. – 1970 г. – 260 с.
8. Почепцов Г.Г.Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов – Режим доступу: <https://www.academia.edu/6714620>
9. Тараненко О.О. Повтор / О.О. Тараненко // Українська мова: Енциклопедія / Редкол.:В.М. Русанівський, О.О. Тараненко, М.П. Зяблюк та ін. – 2-ге вид., випр. і доп. – К.: Вид-во «Укр. енцикл.»ім. М.П. Бажана, 2004. – С. 496.

10. Хованская З.И. Стилистика французского языка / З.И. Хованская. – М.: Высшая школа, – 1991.
11. O'Bannon R. The power of musical Repetition / R. O'Bannon. – Режим доступу: <https://www.bsomusic.org/stories/the-power-of-musical-repetition/>
12. Ricœur P. Hermeneutics and Human Science. – Cambridge university press, 1995.
13. Tannen, D. Transcription conventions from Talking Voices: Repetition, Dialog, and Imagery in Conversational Discourse / D. Tannen. – Cambridge / UK: CambridgeUniversityPress, 1989. – 256 p.
14. Volkova S.V. Iconicity of syntax and narrative in Amerindian prosaic texts / S.V. Volkova // *Legeartis. Language yesterday, today, tomorrow. The journal of University of SS Cyril and Methodius in Trnava*. – Warsaw: De Gruyter Open, 2018, vol. III (1), June 2018, p. 448-479.

Яворська Анастасія

Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника (Україна)

Науковий керівник: Пилячик Н.Є., канд. філол. наук

ЛІНГВО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ

ІМІДЖУ КОРОЛЕВИ ЄЛИЗАВЕТИ ІІ У СУЧАСНИХ МЕДІА ТЕКСТАХ

У зв'язку із зростанням впливу засобів масової інформації в сучасному суспільстві, філологічні дослідження у сфері медіа лінгвістики стали одним із найбільш перспективних напрямів гуманітарних знань. Більшість людей абсолютно справедливо вважають, що будь-яка подія дійсно відбулася лише після її оприлюднення у засобах масової інформації, тобто тільки завдяки медіа події стають реальними фактами [1, с. 28]. Імідж – це штучна імітація або подання зовнішньої форми будь-якого об'єкта, насамперед особи. Найбільший внесок у розробку проблеми дослідження медіа текстів внесли М. Володіна, О. Володченко, Т. Добросклонська, С. Іванченко, А. Лобанова, Г. Почепцов, Л. Славова, Л. Солодка, О. Харченко, А. Худолій та ін.

Мета статті – дослідити лексико-стилістичні особливості іміджу британської королівської особи – Єлизавети ІІ у сучасних засобах масової інформації.

Імідж Королеви Єлизавети ІІ слід пов'язувати із образом справедливого монарха. Важливою цінністю у створенні іміджу Королеви є усвідомлення її місії як берегині британської монархічної традиції. Її образ досліджується з погляду концепту *влада* та *сила*, яку вона уособлює в управлінні монархією. Про це свідчить велика кількість метафор при описі її іміджу в медіа текстах:

*“By her own faultless example Queen Elizabeth II has strengthened **that mystical power which has directed our nation**” [5].*

Королева Великобританії – глава держави. Вона вносить свою частку в політичне та громадське життя країни, виконуючи обов'язки, накладені на неї законом, беручи участь у різноманітних церемоніях і, представляючи Великобританію по всьому світу. У медіа текстах знаходимо велику кількість метонімій на підтвердження цього факту:

*“**The British crown rules the country masterfully**” [5].*

*“**The UK is run by a watchful eye of Her Majesty**” [5].*

Використана метонімія *run by a watchful eye of Her Majesty* свідчить про те, що королева ретельно слідкує за тим що відбувається в країні. Порівняння є елементарним ступенем процесу метафоризації, який не має загальної чинності й відображає поодинокий вияв складного семантичного процесу. Порівняльна конструкція – це мовна структура, яка реалізує пізнавальний компаративний акт через словесне оформлення порівняльної семантики за допомогою суб'єкта та об'єкта порівняння, основи порівняння та показника порівняльних відношень [4, с. 58], наприклад:

*Elizabeth is **like a lonely wolf**, a person who lives by her own ideas and methods” [5].*

Порівняння *like a lonely wolf* свідчить про те, що Королева Єлизавета II має консервативні погляди на життя і вважає за краще працювати самотійно. Здавня людина здійснювала спостереження за найсуттєвішими ознаками зовнішності, поведінки, постави, рухів і надавала їм образного значення, яке згодом ставало епітетом. Епітет – художній засіб, що містить оцінку значення. Він не просто виділяє характерну рису предмета, а ще й посилює її та впливає на читача. ЗМІ широко використовують епітети для опису іміджу Королеви Єлизавети II, наприклад:

*“The Queen was apparently “surprised” by the Duchess of Sussex's choice to wear white, according to royal sources. Meghan Markle was shocked by a **strictly exacting opinion** of Her Majesty” [9].*

Її Величність виконує повну програму зобов'язань, від візитів до благодійних організацій та шкіл, до прийому візитів глав інших держав. ЗМІ також висвітлюють діяльність королеви Єлизавети II:

*“The charity **has a long-established relationship** with Her Majesty. The Queen also opened The Queen Elizabeth II Centre which will be used to care for more children” [8].*

Імідж Королеви Єлизавети II втілює в собі контроль та владу над своїм народом. Вона завжди підтримує своїх підданих у хвилини радості та смутку та символізує *“серце британської нації”*, наприклад:

"The Queen is there at times of national celebration and national tragedy," She's a comforting presence. She's just always there" [7].

Таким чином, формується позитивний імідж представників королівської династії, що викликаний симпатією з боку інших людей. Високо оцінюється уміння її Величності представляти Великобританію на міжнародній арені. Необхідно відзначити важливість громадської думки, що представляє собою неоціненне джерело інформації про імідж англійської монархії. Підтримка позитивного іміджу Королеви Єлизавети II відбувається насамперед завдяки схвальним відгукам представників медійного бізнесу, що відображено на мовному рівні у чисельності одиниць із позитивним стилістичним, лексичним та семантичним забарвленням.

Література:

1. Володченко О. Н. Взаимоотношения СМИ и аудитории в современных условиях. *О.Н. Володченко. Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского*. 2008. Т. 21 (60). № 1. С. 28–33.
2. Єлісовенко Ю.П. Імідж, наука і мистецтво : [посібник]. *Ю.П. Єлісовенко*. К. : [б. в.], 1998. Ч. 1. 126 с.
3. Змановская Є.В. Керівництво з управління особистим іміджем. *Є.В.Змановская*. М. : АЛКІГАММА, 2005. 126 с.
4. Іванченко С.М. Медіавплив на поведінку людей: чинники ефективності інформаційних кампаній. *С.М. Іванченко. Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского*. 2008. Т.21 (60). № 1. С. 56–60.
5. British National Corpus (BYU- BNC) [Електронний ресурс]. *Режим доступу: <https://corpus.byu.edu/bnc/>*
6. The Queen's success: She does her strange job rather well" (Leading article), *The Guardian*, 3 June 2002, p.17. [Електронний ресурс]. *Режим доступу: <http://www.newsuks.co.uk/newsuks/advancedSearchDisplayRecord.do?SortType=reve%20rseChronological&PageSize=25&ItemNumber=36&QueryType=quickSearch>*
7. Long-reigning Queen Elizabeth a 'country woman at heart' [Електронний ресурс]. *Режим доступу: <https://www.ctvnews.ca/long-reigning-queen-elizabeth-a-country-woman-at-heart-1.2554356>*
8. The Queen has visited children's charity Coram. [Електронний ресурс]. *Режим доступу: <https://www.royal.uk/queen-visits-childrens-charity-coram>*
9. The Queen was SHOCKED by Meghan Markle's wedding dress - and THIS was why [Електронний ресурс]. *Режим доступу: <https://www.express.co.uk/news/royal/1047962/the-queen-meghan-markle-wedding-dress-royal-family-news>*

Ядров Андрій

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник – Сольська Т.М., канд. філол. наук

ДО ПИТАННЯ ВАРІАТИВНОСТІ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ ВИМОВНОЇ НОРМИ

Будь-яка мова проходить довгий шлях у своєму розвитку і німецька мова не є винятком. Зміни у мові відбуваються безперервно, причому змінюються не лише мовні елементи та їх структура, але й правила функціонування. Людство постійно потребує у своєму мовному вираженні діяльності створення нових елементів, структурних відношень, правил використання та функціонування, що невід’ємно пов’язано з розвитком самої мови.

У своєму розвитку фонологічна система мови не є симетричною та сталою. У системі мови закладені фонетичні процеси, які відображають прагнення фонологічної системи досиметрії [3]. Основну частину звукових перетворень становлять саме внутрішньомовні фактори, які мають зв’язок із зовнішніми – характером комунікативних процесів, функціонально-стилістичними умовами реалізації мовлення, індивідуальними особливостями вимови, дією часового, соціального та територіального чинників [1].

Система голосних і приголосних фонем сучасної німецької мови досить докладно представлена в роботах багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників [1;3;4;5]. Аналіз праць фонетистів свідчить про те, що під час розгляду функціонування фонем у мовленні головна увага приділяється традиційно інгерентним характеристикам фонем, їхній дистрибуції та позиції у слові, впливу наголосу [1, с. 34].

З-поміж позамовних факторів варіативності німецьких голосних і приголосних виділяють умови спілкування, які мають зв’язок із соціальною диференціацією, а саме:

- соціальною структурою суспільства;
- віком мовців;
- впливом територіальних чинників на функціонування та розвиток системи фонем.

Численні фонетичні дослідження дозволяють встановити значні зміни артикуляторних та акустичних характеристик німецьких голосних та приголосних у порівнянні з кодифікованою нормою [1;3;4;5].

З одного боку, норма пропонує наявність певного фонемного складу морфем і слів, а також вживання тих чи інших інтонаційних моделей. Поняття “орфоепія”, що використовується у зв’язку з цим, містить систему норм, які визначають правильну вимову. Однаково правильна стандартна вимова (орфоепічна вимова) протиставляється безлічі

діалектів, властивих різним місцевим говіркам, і поряд з однаковим правописом і однаковою системою граматичних норм, відбиває прагнення мовців із найбільшою доцільністю використовувати стандартну мову [1, с. 35-36].

Орфоепічна норма, з якою ми зустрічаємось у фонетичних словниках, пов'язана із поняттям кодифікації. У цьому випадку її можна регулювати, саме тому правильна вимова стосується цієї сторони норми. Проте з іншого боку, норма визначає фонетичну характеристику фонем і супрасегментних одиниць.

На сегментному рівні норма встановлює нормативну реалізацію фонем у потоці мовлення залежно від оточення, позиції у слові і по відношенню до наголосу. У цьому випадку прийнято говорити про орфофонію, тобто власне фонетичний аспект мовлення в його нормалізованій формі. Отже, орфоепія – це правила, які визначають нормативний фонемний склад слів, а орфофонія – це правила вимовляння алофонів фонем. Так, наприклад, питання про те, що на початку слова або морфеми в німецькій мові варто вживати щілинний увулярний [ʋ], регулюється правилами орфоепії, а вимога вимовляти після довгого голосного вокалізований [v] замість консонантного варіанта відноситься до правил орфофонії. Вибір того чи іншого алофона нейтрального німецького [ə] залежить від орфофонічних особливостей реалізації цього звука в мовленні [1, с. 37-38].

Отже, сучасна німецька мова є варіативною, що зумовлюється впливом як внутрішніх мовних, так і позамовних чинників на реалізацію фонем у мовленні.

Література:

1. Бондаренко Е. Німецька орфоепія й орфофонія: постановка проблеми та завдань дослідження/ Е. С. Бондаренко // Проблеми семантики слова, речення та тексту. – 2014. – Вип. 32. – С. 36-44.
2. Васильченко Е. Вариативность фонемы /r/ в национальных вариантах немецкого языка в Германии, Австрии и Швейцарии / Е.Г. Васильченко // Одеський лінгвістичний вісник. – 2014. – С. 23-27.
3. Зиндер Л. Современный немецкий язык: Теоретический курс / Л.Р. Зиндер, Т.В. Строева. – М.: Изд-во «Литература на немецком языке», 1957. – 419 с.
4. Сольська Т.М. Модифікаційні процеси німецької орфоепічної норми в Німеччині, Австрії та Швейцарії (експериментальне фонетичне дослідження): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Сольська Тетяна Миколаївна. – К., 2015. – 232 с.
5. Стеріополо О. І. Система фонем сучасної німецької мови і її реалізація в мовленні // Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія. – Чернівці, 2003. – С. 207-218.

ПУБЛІЧНИЙ ВИСТУП ЯК ВИД ПІДГОТОВЛЕНОГО МОВЛЕННЯ

Публічний виступ, або риторика – наука ораторського мистецтва, яка виникла ще в Давній Греції більш ніж 2,5 тисячі років тому і актуальна у наш час. Це універсальна наука, яка використовується у різних сферах. Сьогодні існує безліч професій, які вимагають комунікативних, ораторських здібностей [2, с. 6].

За жанровим різновидом риторику поділяють на доповідь (політична, ділова, звітна), промову (судова, мітингова, ювілейна та агітаційна), також бесіду, проповідь, репортаж і лекцію. Але головні види – діалогічне, академічне, судове, суспільно-побутове, церковне та політичне красномовство [2, с. 90].

Публічний виступ вимагає від оратора певних зусиль. Для того, щоб впевнено почуватись при промові, лаконічно доносити інформацію до слухачів, необхідно знати специфіку промов та їх закономірності. Так, Г.М. Сагач стверджував, що риторика – «наука про закони управління мисленно-мовленнєвою діяльністю, тобто про закони, які визначають ефективність цієї діяльності» [4, с. 53-54].

В межах дослідження буде розглянуто академічне красномовство. До нього належать виступи науковців, викладачів. Вони роблять звіт за результатами наукових досягнень і проводять лекції з навчальною метою [6, 5].

Щоб вміти впливати на аудиторію, слід сформувати такі риторичні навички та вміння, як красномовство, лаконічність, комунікативність, високоосвіченість, активність і керування увагою слухачів. Англійський психолог Джон Равен стверджував, що компетентність виступу на публіці є результатом кропіткої підготовки, практики і самоаналізу [4].

У працях Марка Тулія Цицерона можна простежити органічне поєднання теорії та практики. Він чудово втілював свої ідеї у практичній діяльності. Для нього ідеал оратора – людина високої культури, котра знає літературу, історію, юриспруденцію, філософію. Також промовець має володіти високим і простим стилем, розуміти, як і коли вплинути на аудиторію, знати, як змусити людей змінювати емоції: сміятись чи плакати. Потрібно відчувати настрій аудиторії. В деяких ситуаціях це може допомогти відволікти слухачів або привернути до себе увагу. Окрім словесних характеристик, не слід забувати про інтонацію, тембр, жести та міміку [1].

Слід пам'ятати, що правильно інтонувати промову допоможе висока мовна та голосова техніка. Під інтонацією розуміють ритміко-мелодійну побудову промови. Вона

передає зміст та почуття за допомогою тембру голосу і мовлення, сили звуку і висоти тону. Можна будувати різні типи речень, використовуючи інтонацію (піднесені, урочисті, наказові чи грубі, зневажливі).

З перебігом думок, зміною почуттів оратора тісно переплітаються жести. Вони ритмічно збігаються з інтонацією, наголосами, паузами і допомагають зосередити увагу слухачів. Жестикуляція відображає темперамент оратора та його почуття. Краще коли вони стримані та природні. Міміка є дзеркалом духовного стану оратора. На його обличчі можна побачити радість, піднесення, сум та інші почуття. Однак, коли міміка відсутня, слухачі перестають бути уважними, породжується байдужість [3, с. 109-118].

Першими, хто давав настанови для тих, хто готував публічний виступ, були сицилійські оратори Тісій та Корк. Вони вперше створили рекомендації, що промову слід розділяти на вступ, головну частину і закінчення.

Отже, публічний виступ – вид підготовленого мовлення, який вимагає від оратора певних зусиль. Своєю діяльністю потрібно донести для людей певну інформацію. Щоб зробити це ефективно, слід ретельно підготувати свою промову та звернутись до порад великих ораторів. Цінністю виступу є гнучкість розуму, вміння підбирати потрібні слова, інтонація, з якою проводиться виступ, міміка та відчуття настрою аудиторії. Якщо дотримуватись цих правил, то, без сумнівів, виступ буде мати успіх.

Література

1. Корнілова Е.Е. Мистецтво публічних виступів: Шлях до успіху: монографія / О.Є. Корнілова, – М.: ИКЦ МарТ, 2011. – 144 с.
2. Мацько Л.І., Мацько О.М. Риторика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2003. – 311 с.
3. Осипова Н.П., Воднік О.П., Клімова Г.П. Ораторське мистецтво: Навчальний посібник для студентів вищ. навч. закл. юрид. спец. Видання друге / Н.П. Осипова, В.Д. Воднік, Г.П. Клімова та ін. За ред. професора Н.П. Осипової. — Х.: *Одіссей*, 2006. — 144 с.
4. Равен Дж. Компетентність в сучасному суспільстві: виявлення, розвиток і реалізація / Джон Равен, – М.: Когніто-Центр, 2002. – 218 с.
5. Риторика загальна та судова: Навч. посіб. / С.Д. Абрамович, В.В. Молдован, М.Ю. Чикарьова – К.: Юрінком Інтер, 2002. – 416 с.
6. Сагач Г.М. Золотослів. – К., 1998. – Ч. 1. – с. 53-54

РОЗДІЛ 2

НАУКОВІ ПЕРСПЕКТИВИ СУЧАСНОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА І ТЕОРІЇ ЛІТЕРАТУРИ *INNOVATIVE TRENDS IN MODERN THEORY OF LITERATURE*

Андрієнко Валерія

Національний педагогічний університет

імені М.П. Драгоманова (Україна)

Науковий керівник: Йолкіна Л.В., канд.філол. наук

ДИХТОМІЯ «АКТОР – ПИСЬМЕННИК»

Для розуміння таланту Миколи Гоголя необхідно пізнати всі грані його творчості, розкрити всі напрями його діяльності й можливості перевтілення, самовідкриття й сапоприховування. Одним із плідних шляхів такого дослідження є виявлення зв'язку між акторською й драматургічною сторонами мистецьких зацікавлень майстра.

Якось молодший професор німецької словесності Федір Йосипович Зінгер, що прибув до Ніжинської гімназії вищих наук у 1824 році, сказав юному та вже амбіційному Миколі Гоголю: «Вы, Яновский, не обижены природой, в чем я недавно и с горестью и с радостью убедился на вашем театральном дебюте. С горестью – ибо природные дары свои вы приложили доселе лишь к самому сомнительному искусству – сценическому» [1, с. 220]. Викладач не помилився, оцінивши талант Миколи Васильовича, проте чи могло бути театральне мистецтво та його втілення на сцені сумнівним, якщо до справи брався гімназист Гоголь-Яновський?

Дитинство та юність Миколи Васильовича Гоголя минули серед театральних вистав у Дмитра Трощинського, де його батько, Василь Опанасович Гоголь-Яновський не тільки майстерно грав, а й ставив власні п'єси. Колись так у Кибинцях ледве не стався дебют Нікоши в ролі дяка-семінариста, але злощасний Павло Степанович (виконавець ролі, якого мав замінити Микола Васильович) усе-таки встиг прибути на свято Трощинського. Незважаючи на таку прикрість, перший публічний виступ на сцені відбувся вже в Ніжині 1824 року. Весною завзяті семінаристи, тільки-но отримавши дозвіл в інспектора Білоусова, перейнялися великою роботою – театром. Режисерами було обрано Нестора Кукольника, що займався постановкою іноземних п'єс, та Миколу Гоголя, якому було доручено ставити російські твори.

Уперше митець вийде на сцену в ролі Креона з п'єси В. Озерова «Едип в Афінах». «У Гоголя було мало слов, все они, начиная с первой реплики, вели к разоблачению Креона, но, поскольку слов было мало, их следовало дополнять гримасами, жестами, еще сильнее

подчеркивавшими зло в герое и делавшими его еще более отталкивающим» [3, с. 63], – подібний опис гри, який зазначає Ігор Золотуський, дає всі підстави зважати на талант дебютанта, адже з мінімальною кількістю реплік Микола Васильович зміг зобразити зло. Через два роки, на масницю, чотири дні студенти мали змогу грати. Останньою п'єсою в репертуарі аматорів був «Недоросток» Дениса Фонвізіна, де письменнику довелося грати Простакову. І зробив він це так, що глядачі не могли повірити, що перед ними не жінка, а чоловік, як описує В. Авенариус «Понятно, что щедрых рукоплесканий и вызовов после каждого действия наибольшее число выпало на его долю» [1, с. 208]. Увесь свій досвід у зображенні жінки-характеру з п'єси Фонвізіна потім Гоголь утілить у Теклю Іванівну з «Одруження», але Простакова буде перетікати, та не повторюватись.

Після таких феєричних виступів ну просто не могло нічого не статися з гімназистом Яновським, а точніше, він не міг нічого не втнути. На черзі після «Недоростка» була маленька п'єса авторства двох інкогніто (Гоголя та Прокоповича). Несподівано для всіх, на сцені з'являється дід: «А дид, знай, хихикает, всем дряблым телом своим трясась при этом, как ковыль от ветра, да проклятый кашель, вишь, ещеодолевает. Закашлялся снова старец, а смеяться тоже никак перестать не может... Дид же того пуще, да вдруг... Ах ты, старыйхрыч! Никакрыгает? Хихикает, кашляет и рыгает. Еще и еще...» [1, с. 214] – перемога! Перемога над власною театральною майстерністю, над ніжинцями та всім літературно-драматичним світом. Саме цей дід і його подальші образи та трансформації стануть праосною для створення персонажів «Ревізора» і «Одруження», які житимуть на сцені, які будуть реальними, упізнаваними, вічними. Цю витівку не залишив без уваги інспектор Білоусов, студентський аматорський театр, як літературна творчість і книжки загалом, зазнали цензурування. Проте такого акторського досвіду перевтілення вистачило Миколі Васильовичу, аби не тільки окреслити принципи комедії, до прикладу: «Если комедия должна быть картиной и зеркалом общественной нашей жизни, то она должна отразить её во всей верности» [2, с. 439], а й змалювати безсмертні характери.

Можна з упевненістю сказати, що акторська діяльність Миколи Васильовича не тільки подарувала безцінний досвід художнику життя, а й навчила бути справжнім. Це ніби дві різні частини однієї особистості, які не заважають, не руйнують, а створюють тісний симбіоз, доповнюють одна одну. Без Гоголя-актора не може бути Гоголя-письменника.

Література:

1. Авенариус В. П. Гоголь – студент: биографическая повесть. В.П. Авенариус. Изданіе книжного магазина П. В. Луковникова. СПб., 1897. 334 с.
2. Гоголь Н. В. Повести. Драматические произведения. Н. В. Гоголь. Художественная литература. М., 1984. 446 с.

3. Золотусский И. П. Гоголь. И. П. Золотусский. Молодая гвардия. М., 2009. 497 с.

Бартошук Богдана

Національний педагогічний університет

імені М. П. Драгоманова (Україна)

Науковий керівник: Осьмак Н. Д., канд. філол. наук

ФЕМІННА СУТНІСТЬ ЯК ПІДСВІДОМИЙ СПОСІБ МАСКУЛІННОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У РОМАНІ ВАЛЕР'ЯНА ПІДМОГИЛЬНОГО «МІСТО»

Валер'ян Підмогильний – письменник-інтелектуал, творчий стиль якого формувався на національній та європейській класиці й відзначався філософським заглибленням у пізнання світу і людини. Творчий доробок Валер'яна Підмогильного незмінно спрямовано на пізнання людини.

Для письменника основним було пізнати психіку особистості, яка в безкінечних пошуках себе болісно сприймає навколишній світ, затаєно здобуває перемоги ціною кривавих поразок, проте хоче за будь-яку ціну сягнути глибин свого ества і відчутти себе органічною частиною великої системи буття. Правда дійсності мимохідь вела до позиції застереження – отих філософських сумнівів, якими був переповнений світ А. Франса, загалом європейської літератури» [3, с. 7–8].

Місто зустріло головного героя роману вороже, хоча, насправді, Степан Радченко сам сприйняв цю зустріч так, а подальші події тільки утверджували його в цій думці (проблеми з поселенням, складнощі у пошуках роботи тощо). Єдиною відрадою були думки про Надійку, за рахунок якої, сам того не підозрюючи, хлопець самостверджувався, «саме ім'я її було надією, і він повторював його, як символ перемоги» [4, с. 325]. Вона стала тим найпершим і найважливішим, що треба було здобути у місті, запорукою його майбутнього успіху.

Роль Надійки у романі «Місто» є взірцем пасивної ролі об'єкта у товарних відносинах чоловічого світу. Дівчина є звичайним крамом, позбавленим самодостатності, що оцінюється набором певних достоїнств, корисних саме для чоловічого вжитку. Жінка сприймається виключно як річ, яку беруть, віддають, яка належить чоловікові як частина його власності.

Другою жінкою стає Тамара Василівна. У цих стосунках Валер'ян Підмогильний акцентує увагу спочатку на фізіологічному аспекті, для Степана Радченка первинною тут виступає жага задоволення пекучої спраги тіла. У його голові виникає неусвідомлена думка, що «володіння цією пишною, вищою за нього, дозрілішою за нього жінкою могло б зміцнити йому дух, впевнити волю, як буває по перемозі, що самому героєві показує його вартість» [4, с. 372]. Тобто Тамара Василівна стає для студента тим джерелом, звідки він зможе черпати наснагу для реалізації своїх егоїстичних бажань, і тому здобути її було метою його самолюбства.

Епізод з Мусінькою (Тамара Василівна просила так себе називати) у долі Степана мав вирішальне значення. По-перше, він відіграв роль «роману виховання почуттів». Жінка навчила його культури почуттів, культури сексуальних стосунків. По-друге, стосунки з нею є першим кроком героя у напрямку міста: поки що він утвердився лише у передмісті, але тим самим остаточно відокремив себе від сільської культури.

Образ Зоськи, наступної обраниці, Степана надзвичайно неоднозначний, вона постає у двох іпостасях. Зоська-дитина, що підкреслюється її інфантильною поведінкою («Вона була вередлива, і чудні, несвітські бажання її охоплювали. За один тільки вечір вона могла хотіти політати аеропланом, постріляти з гармати, бути музикою, професором, будь-яким, до речі, мореплавцем і чабаном» [4, с. 421]), зовнішнім виглядом («Мале на зріст – йому якраз під пахви, худеньке, в плескуватому капелюшкові» [4, с. 411]) та ігровою атрибутикою (соска, стек, капелюшок). Проте в той же час вона виступає і як типова міська дівчина: Зоська палить і носить коротку зачіску, любить кіно, театри та оперу, читає лише газети і журнали, гордовито поводить з чоловіками. Вона постає як примхлива та вередлива крутійка.

Цікавою особливістю є й те, що в цих стосунках усе починається з гри, у якій дівчині щастить, а хлопцю ні. Саме тут гра тексту і гра як сюжетний елемент глибоко проникають одна в одну і проектуються у взаємини Степана і Зоськи. Вона спочатку грає з ним на «ти», а він ставить собі за мету – отримати цей трофей. Після досягнення цілі хлопець пропонує одружитися, проте швидко змінює своє рішення й покидає дівчину.

Ще однією жінкою у житті Степана Радченка стає елегантна, таємнича і екзотична Рита, з якою він знайомиться на вечірці. У випадку Рити за античною класифікацією можна говорити про любов-філію. Любов-дружба, яка заснована на взаємній приязні індивіда до іншої людини, більш духовне та спокійне почуття, зумовлене соціальними зв'язками та особистим вибором. «У греків філія з'єднувала не тільки закоханих, але і друзів, і саме вона була зведена на вищий щабель у вченні про любов Платона» [2, с. 79].

Але цікавими постають деякі натяки Валер'яна Підмогильного щодо цих стосунків. У шпильки, який можна трактувати як майбутню сердечну рану: «Він дав руку й відразу ж вирвав, кинувшись від гострого болю. Вона безжально вколола його в долоню» [4, с. 503]. По-друге, саме ім'я дівчини Рита (скорочена форма імені Маргарита) пов'язане з грецькою богинею кохання Афродітою. Моряки приносили їй в якості жертви перлини. Можливо, Стефан Радченко принесе в жертву почуттям свій майбутній шедевр. Проте фінал роману відкритий і, можливо, жертвою у стосунках Степана і Рити стане вже не жінка.

Проаналізувавши вплив жіночих образів роману «Місто» на головного героя, можна зробити висновок, що Степан Радченко має амбівалентну природу, яка складається з двох опозиційно-протилежних начал – янгольського (розум) і тваринного (тіло). За допомогою

жіночих образів юнак проходить процес становлення маскулітності через своєрідну ініціацію в урбанізованому середовищі. Кожна представниця протилежної статі належить до певної соціальної групи і наділена відповідним рівнем міськості (Надійка – селянка, Мусінька – жителька передмістя, Зоська – представниця міста, Рита демонструє відкритий стиль життя), який, зрештою, здобуває й сам герой. У підсвідомості Степана Радченка жінка – це обов'язковий елемент успіху, своєрідне джерело натхнення, адже самореалізація себе як чоловіка сприяє найвищим соціальним, культурним і мистецьким досягненням у свідомості героя роману.

Література:

1. Борисюк І. В. Міфологічна матриця роману В. Підмогильного «Місто» / І. В. Борисюк // Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». Філологічні науки / наук. ред. В. П. Моренець. – ВПЦ НАУКМА, 2011. – Т. 124. – С. 32–37.

2. Кучера Т. М. Онтологічні та морально-екзистенційні виміри любові / Т. М. Кучера // Університетська кафедра. – 2013. – № 2. – С. 74–89.

3. Мельник В. О. Валер'ян Підмогильний : [передмова] / В. О. Мельник // Валер'ян Підмогильний : оповідання, повість, романи / [упоряд., вступ. ст. В. О. Мельника; ред. тому В. Г. Дончик]. – Київ : Наукова думка, 1991. – С. 5–25.

4. Підмогильний В. П. Оповідання. Повість. Романи / В. П. Підмогильний; упоряд. В. О. Мельника; ред. тому В. Г. Дончик. – К. : «Наукова думка», 1991. – 800 с.

Баранова Тетяна

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Прадівлянна Л. М., канд. філол. наук

ЕСТЕТИКА «ЧИСТОГО МИСТЕЦТВА» У ТВОРЧОСТІ ОСКАРА УАЙЛЬДА

В історію світової літератури Оскар Уайльд увійшов як один із найбільш яскравих прихильників теорії «Чистого мистецтва». Своім корінням вона сягає 70-х років 19 століття і базується на твердженні того, що будь-яке мистецтво, у тому числі і література, не несе у собі жодної соціальної чи повчальної задачі, а призначене лише для втілення Краси та естетичного задоволення [2, с. 5].

Варто зазначити, що естетизм як напрямок в англійській літературі сформувався під впливом ідей Джона Рескіна та Волтера Пейтера, проте саме у творчості Оскара Уайльда знайшов найглибше відображення.

«Художник – це той, хто створює прекрасне. Мета мистецтва полягає у тому, аби показати себе і приховати художника...Ті, хто бачить у прекрасному лише прекрасне – обрані. Для них ще залишається надія. Вони одні із тих небагатьох, для котрих прекрасні речі означають красу» [3, с. 5], – пише Уайльд у своїй передмові до роману «Портрет Доріана Грея», яку вважають своєрідним маніфестом естетизму.

Письменник також стверджує, що «Мистецтво, насправді, не несе в собі жодної користі» і робити цього не повинно, адже зрозуміти витвір мистецтва здатний лише той, хто глибоко відчуває прекрасне, а для нього моральні повчання даремні, адже його життям уже керують закони Краси. Для інших, будь-яке мистецтво буде недоступним, тому що «Насправді мистецтво відображає глядача, а не життя» [3, с. 6].

До того ж, на думку Оскара Уайльда, жодної потреби відображати власне життя у мистецтві немає. У одному із своїх листів до Роберта Росса, згадуючи їхнього спільного знайомого, він пише: «Він чудовий хлопець, дуже освічений, хоч і каже, що Література не може адекватно виразити Життя. Це вірно; проте витвір мистецтва цілком адекватно виражає Мистецтво, а більше нічого і не потрібно. Життя – лише мотив орнаменту» [1, с. 778].

Особлива роль у ційестетичній концепції належить художнику – тому, хто творить Мистецтво і дарує його світові. Як вже було зазначено вище, справжній художник не проявляє себе у художньому витворі, а приховується за ним. У цьому полягає певна жертвність, яка на думку багатьох є невід'ємною частиною «Чистого мистецтва» і яку сам ірландський письменник пояснює пристрасною любов'ю до свого творіння, яка є єдиним виправданням до створення чогось даремного [3, с. 6]

Література

1. Hart-davis, R. The Letters Of Oscar Wilde [Electronic resource] / R. Hart-davis. – URL: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.225943/page/n807>
2. Наконечна О. Особливості естетизму англійського неоромантизму XIX ст. / О. Наконечна // Гуманітарний часопис. – 2005. – № 2. – С. 5-10.
3. Уайльд О. Портрет Доріана Грея. Сборник / О. Уайльд; сост. С. Реутов; пер. с англ. Н. Филимоновой. – Харьков: Книжный Клуб «Клуб Семейного Досуга», 2016. – 640 с.

Вознюк Карина

Житомирський державний університет
імені І. Франка (Україна)

Науковий керівник: канд. філол. н., доц. Рудик І. М.

ТИПОЛОГІЯ НАРАТОРА

Постановка проблеми. Наратор – особливий герой твору, він є провідником читача до літературного світу, до розкриття сюжету та аналізу персонажів. Саме наратор відповідає за інтерпретацію тексту читачем, він направляє його та дає ключ до розуміння головної теми та ідеї твору.

Мета статті полягає в дослідженні та порівнянні різноманітних типологій наратора.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема інтерпретації відома ще з часів античної філософії та філології, у той час, коли популярним був такий філософський напрям, як герменевтика. Вже тоді було зрозуміло, що кожен читач інтерпретує текст по-різному, відповідно до низки факторів. Значна кількість дослідників (М. Бахтін, В. Ізер, Ю. Кристева, О. Потебня, Р. Інгарден) вважають, що значення літературного твору – це результат діалогу, інтеракції наратора з читачем. Тобто, наратор впливає на враження та розуміння читача, саме тому від автора вимагається ретельно відбрати оповідача перед введенням його в текст.

Існує велика кількість дефініцій цього поняття; словник літературознавчих термінів подає наступне визначення: «Наратор – це різновид літературного суб'єкта, вимислена автором особа, від імені якої в епічному творі він веде розповідь про події та людей, з допомогою якої формується весь уявний світ літературного твору» [3].

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на те, що наратологія – досить нова наука, в її межах розроблено значну кількість типологій наратора. Перш за все, слід виділити об'єктизовану (розповідь від 3-ої особи) та суб'єктизовану (наратор-персонаж твору) форми нарації. Дослідниця Є. В. Падучева [4, с. 194], в свою чергу, розрізняє наратора-актора і наратора-ауктора. Актор (дієгетичний наратор) є одночасно наратором і персонажем описуваних подій. Тобто, він має ім'я, свою історію у творі та бере хоча б мінімальну участь у подіях твору. Ауктор (екзегетичний наратор) знаходиться поза описуваної ситуації і тому вважається більш об'єктивним оповідачем.

Однією з найвідоміших та найповніших типологій вважаємо класифікацію В. Шміда, яка базується на наступних критеріях:

- спосіб зображення (експліцитний – імпліцитний);
- особистість наратора (яскраво виражена – слабо виражена);
- дієгетичність (дієгетичний – недієгетичний);
- ступінь обрамлення (первинний – вторинний – третинний);
- антропоморфність (антропоморфний – неантропоморфний);
- гомогенність (єдиний – розсіяний);
- вираження оцінки (об'єктивний – суб'єктивний);
- інформованість (всезнаючий – обмежений у знаннях);
- простір (всюдисущий – обмежений в місцезнаходженні);

- інтроспекція (той, якого можна знайти – той, якого не можна знайти);
- професійність (професійний – непрофесійний);
- надійність (надійний – ненадійний) [5, с. 170].

Дана класифікація розглядає наратора за всіма можливими ознаками, які кожен автор має брати до увагу при виборі оповідача, оскільки наратор не лише функціонально впорядковує текстову структуру твору, а й здатний сформувати внутрішньо психологічне «порозуміння спочатку автора з його історичністю, а згодом читача з цілісним культурним середовищем» [2, с. 143].

Окрім того, широко визнаною є класифікація Ж. Женнета, в якій він більш детально розглядає два критерії: спосіб зображення оповідача та його дієгетичність. Він виділяє наступні типи нараторів: гетеродієгетичний наратор у екстрадієгетичній ситуації (виклад від 1-ої особи), гетеродієгетичний наратор у інтрадієгетичній ситуації (виклад від 3-ої особи), гомодієгетичний наратор у екстрадієгетичній ситуації (наратор-персонаж та наратор-викладова субстанція), гомодієгетичний наратор у інтрадієгетичній ситуації (Я-нарація). Всі представлені види наратора по-різному сприймаються читачем та відображають події твору.

Г. Маркевич розглядає дві групи нараторів: «репрезентативи свідомості автора» (відавторські) та фікційні наратори. Дана типологія також будується на категорії об'єктивності-суб'єктивності зображення подій твору. Літературознавець Р. Петч досліджує «тихого» (спостерігача) та «голосного» (який називає себе та висловлює свою позицію щодо описуваних подій) оповідачів. Вчений впевнений, що саме «тихий» оповідач формує у читача справжнє, не фікційне сприйняття тексту.

М. Легкий у своїй типології бере за основу мовні (граматичні, особові) категорії функціонування наратора та виділяє дві групи нараторів: «суб'єктний – манера вислову від 1-ї особи: чиєсь «Я» – автора (відавторський наратор); «Я» іншого персонажа (медіатизований наратор) і несуб'єктний – ілюзія самовикладу твору, наратор ховається за зображеним світом» [1, с. 4]. Такий підхід дає підстави виокремлювати опосередкованого та безпосереднього нараторів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, в наратології існує низка типологій, що побудовані на різних категоріях та висвітлюють лише окремі аспекти такого явища, як наратор. Вивчення та подальше дослідження видів наратора розкриває нові можливості інтерпретації творів та полегшує усвідомлення значення, ідеї тексту.

Література

1. Легкий М.З. *Форми художнього викладу в малій прозі Івана Франка*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата філологічних наук: спец.10.01.01 / Микола Зіновійович Легкий. – Львів, 1997. – 17 с.

2. Мацевко-Бекерська Л. В. Типологія наратора: комунікативні аспекти художнього дискурсу [Електронний ресурс] / Л. В. Мацевко-Бекерська // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць. – № 4 (8). – С. 140–147. – Режим доступу: <http://litzbirnyk.com.ua/wp-content/uploads/2013/11/14.4.8.pdf>

3. Образ автора у художньому творі (оповідач, розповідач). Поняття «наратор», «нарація» [Електронний ресурс]. – 2002. – Режим доступу: <https://www.studall.org/all3-21211.html>

4. Падучева Е. В. Семантика нарратива: Язык художественной литературы как предмет лингвистики // Падучева Е. В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива). – М.: Языки русской литературы, 1996. – С. 193-398.

5. Шмид В. Нарратология / Вольф Шмид. – Москва: Языки славянской культуры, 2003. – 311 с.

Денисюк Софія

Національний педагогічний університет

імені М. П. Драгоманова (Україна)

Науковий керівник: Осьмак Н.Д., канд. філол. наук

ЖАНРОВО-КОМПОЗИЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ РОМАНУ

АНДРІЯ КОКОТЮХИ «НАЗИВАЙ МЕНЕ МЕРІ...»

Новий твір відомого українського письменника Андрія Кокотюхи «Називай мене Мері...», вважають чи не єдиним справді технологічним автором бестселерів у сучасній літературі. Дослідниця І. Тартаковська зазначає, що «бестселер є доволі складним і цікавим соціальним і літературним явищем, ключем до сучасної поп-культури...» [4], адже у сучасному літературознавстві відбувається цікава дискусія щодо жанру. Розгляд проблеми бестселеру як жанру, неминуче приводить до необхідності встановити чіткі термінологічні межі. Ю.Ковалів у «Літературознавчій енциклопедії» зазначає, що «...книга, яка видається масовим тиражем, враховуючи невибагливий читацький попит чи комерційні інтереси, часто зумовлені модою, сенсаційною темою; зазвичай має м'яку обкладинку» [1, с.125].

У 2003 р. на творчому об'єднанні критиків, де обговорювалось питання, «Що таке український бестселер?», виступили В. Даниленко, О. Яровий, Г.Сивокінь. В. Панченко окреслив бестселер як «результат поєднання кількох чинників: літературних достоїнств твору; урахування психології й смаків масового читача; промоції, «проштовхування» твору» [5, с.41].

Серед книжок, які претендують на звання українського бестселера, окрім романів В. Шкляра, називають «Польові дослідження з українського сексу» Оксани Забужко, «Перверзія» і «Дванадцять обручів» Юрія Андруховича, «Культ» Любка Дереша, «Солодка Даруся» Марії Матіос, «Кобзар 2000» братів Капранових, «Зелена Маргарита» Світлани Пиркал.

Першим українським бестселером можна вважати роман В. Винниченка «Сонячна машина». У статті «Від Куліша до Винниченка (нариси з новітнього українського письменства)» М. Зеров зазначив: «Сонячна машина» Винниченка має певний, недвозначний успіх. Про неї пишуть, говорять, упоряджують диспути, а головне – її читають, як ні одну українську книжку, як не читали навіть загальнорекомендованих та обов'язкових Коцюбинського та Нечуя-Левицького в передіспитові українізаційні дні... книжка пішла і читацьку масу зацікавила» [2, с.432]. На думку вченого успіх бестселеру залежить від певних чинників, серед них: «великий роман з елементами авантюри» [2, с.433–434], розмаїття людських характерів, різних психологічних і соціальних типів, «складне сюжетне плетиво» [2, с.435] та майстерність дотримання інтриги. Перераховані риси знаходимо у романі Андрія Кокотюхи «Називай мене Мері...».

Композиційно твір складається з чотирьох частин, кожна з яких має свою назву з новим жіночим іменем: «Називай мене Мері», «Називай мене Вірою», «Називайте її Еліс» та «Її назвали Анною». Усі досить влучні, і якщо їх проаналізувати, то можна підсумувати: перші 2 частини містять звертання у формі однини, адже події в романі крутяться біля головного героя Кобзаря. Третя частина – форму множини, бо тепер Олег шукає правди не один, а з тією ж Вірою. Гра форм? Ні, прекрасно втілений задум! Ну а кого назвали Анною – читач дізнається наприкінці твору.

У романі висвітлено розмаїття різних психологічних і соціальних типів. Формально образи можна поділити на жіночі та чоловічі. Усі вони є носіями певної ідеології та ролі. З усіх персонажів досить вагомо виділяються Віра та Олег – головні герої. Крім них, є чоловічі образи, які своїми діями та вчинками допомагають головному герою та заплутують його. Дмитро Свистун, із якого все почалося, Ігор Пасічник, або Ведмедик, який «вирізнявся гострим розумом, умінням розробляти стратегії, ризикувати й приймати нестандартні рішення» [1, с.32], Тимур Нагорний, Артем Головка, особливий Гліб Ярило, бо «не кожного за життя називають сонечком» [1, с.30], Леонід Донцов, на прізвисько Вампір, який «щонайменше п'ятнадцять останніх років вважається одним із беззаперечних злочинних авторитетів» [1, с.128], Ваня Золотий, Андрій Верига та Верига-Старший (Анатолій Васильович), Юрченко та Чубук – всі вони не просто так у романі. Хтось із них блогер, у когось власне СТО, хтось підпільно допомагає Україні, когось убили, хтось найкращий криміналіст, а когось видають у злочині надто прості особливості... Це ж можна

сказати про жінок: Мілена, Зоя, Мері, Наталя Малахова, Галина Чуднівська, Людмила Токмакова, Яночка, ТетянаДанилець, Ольга, Інна, Аліса Зайцева, Людмила Григорівна Христенко, Алла та Анна, які постають і фотомоделями, і жертвами, і матерями, і офіціантками, і секретарками, і навіть філологами – зовсім не другорядні персонажі. Кожна з них вимальовує неймовірну канву цього заплутаного діла.

Не можна не залишити без уваги складне сюжетне плетиво твору. Якби продублювати рух дійових осіб у творі стрілками, то постане перед нами неймовірно складана схема! Зізнаюся, до кінця розвиток подій я не змогла прогадати – приклад ознаки цього жанру.

Ще однією рисою справжнього бестселера вважають відповідність духу того часу в якому зараз живе письменник. Андрій Кокотюха, словами власних героїв звертає увагу читачів на безліч болючих питань. При уважному прочитанні твору помічаєш, як автор, наприклад, пише про проблему книг: герої їх не читають, бо «в книжках все складно написано» [1, с.11]. Автор звертає увагу на питання працевлаштування. Так, героїня Ольга бідкається, що вона, «філолог за освітою», роботи не має, тому й живе «з городу» [1, с.243]. Письменник пише про певний, та все ж утиск прав лівш. Я сама належу до цієї категорії людей і згадую, як у садочку мене били по руках за те, щотримала ручку не в правійруці, а тому і не дивно мені читати такі рядки: «Він чесно старався, але правою не виходило писати гарно. За каракулі вчителі гнівалися, постійнознижували оцінку, навіть якщо все буде правильно» [1, с.141]. Це жорстока реальність. Водночас найвагомішою проблемою, є війна та всі її наслідки. У творі думки героїв про неї різні: для когось це «пропаганда»[1, с.11], хтось вірить, що все швидко закінчиться, для когось – вигідний шанс заробити, бо «крадуть» [1, с.11], а комусь ця війна поставила хрест на житті (дівчата легкої поведінки), жінки ледь мають змогу виховувати дітей, бо всі намагаються втекти від того, від чого насправді ніхто з нас не дінеться.

Отже, бестселер як жанр є досить складним явищем у літературознавстві. Попри це, поява «нового» тексту, що відповідає суспільним запитам, духу часу та цінностям сучасного соціуму – це результат розвитку української літератури, а тому поява творів цього жанру є доказом того, що така література цікава сучасному читачеві.

Література:

1. Бестселер // Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т. 1 / Авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – С. 125.
2. Зеров М. Українське письменство ХІХ ст. Від Куліша до Винниченка (нарис з новітнього українського письменства). Статті / Микола Зеров. – Дрогобич: Видавнича фірма «Відродження», 2007. – 568 с. (Cogito: навчальна класика).
3. Кокотюха Андрій Роман. Київ : Нора-Друк, 2018. – 352 с. – (серія «Морок»).

4.Тартаковская И.Н. Феномен бестселлеров и массовая культура. Обзор исследований по социологии чтения / Ирина Наумовна Тартаковская // Социологический журнал. –1994. – №1 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sj.obliq.ru/article/>

5.Що таке український бестселер? / В. Панченко, В. Даниленко, В. Шкляр, О. Яровий, Г. Сивокінь // Слово і час. – 2003. – №2. – С.41–44.

Задворна Ольга

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Прадівлянна Л.М., канд. філол. наук

ПОНЯТТЯ ІРРАЦІОНАЛЬНОГО В НАУЦІ ТА ЛІТЕРАТУРІ

Поняття ірраціонального досліджується в різних аспектах сучасної науки: філософії, психології, математиці, лінгвістиці, літературознавстві та інших. Основні методологічні принципи дослідження даного феномену різняться в залежності від науки, в лоні якої відбувається дослідження, так само як і визначення цього поняття. Філософи визначають ірраціональне як категорію, яка фіксує обмеженість та відносність протиставлення світу «сутностей» світові явищ, що покладено в основу раціоналістично-аналітичної традиції та логіко-абстрактної систематики пізнавального співвідношення [4, с. 250]. Психологи визначають ірраціональне як те, що знаходиться за межами розуму, несумірне зраціональним мисленням, не піддається логічному поясненню, розумінню; неосяжний розумом, мисленням, те, що неможна виразити в логічних поняттях [3, с.133].

В найзагальнішому вигляді проблема ірраціонального охоплює «тлумачення природи розуму, його місця і ролі в пізнанні, оцінкудійсності, людини, її ставлення до навколишньогосвіту з позицій розуму або його заперечення» [2, с. 3].

Поняття ірраціоналізму дуже тісно пов'язане з літературно-художніми течіями екзистенціалізму та абсурдизму, які мали свій початок у другій половині XIX століття.

XIX століття стало «колискою» ірраціоналізму в літературі. Її головними рисами були: сатира, чорний гумор, невідповідність фактів, зневаження розуму, протиріччя, які стосуються філософського стану «буття».

Найкраще ірраціоналізм проявив себе саме в літературі абсурду в кінці XIX століття - протягом усього XX століття. Цей період, подарував безліч творів, які висвітлюють проблеми буття через призму хаосу. До представників даної течії належать: Семюел Беккет, Альбер Камю, Франц Кафка, Жан-Поль Сартр, Льюїс Керролл, Ежен Йонеско та інші.

Так як ми вивчаємо прояви ірраціонального на основі творчості Льюїса Керролла, буде доцільно визначити його головну особливість ірраціонального – це те, що воно виникає

при зіткненні двох логічних систем (Г.Померанц виділяє два типи абсурдних ситуацій залежно від зв'язків з логікою: умовно абсурдними є такі ситуації, для розуміння яких потрібно вийти лише за рамки певної логічної системи, тоді як для розуміння істинно абсурдних ситуацій треба вийти за рамки логіки взагалі). Тобто ірраціоналізм Керрола належить саме до умовно абсурдних ситуацій, отже при дослідженні та вивченні творів Льюїса Керрола, необхідно порівнювати абсурдизм ситуацій з "раціональним" або "логічним" життям. [1, с. 6]

Література

1. Ісакова М. Л. Поетика керролівського "нонсенсу" в історико-літературній перспективі : дис. канд. філ. наук : 10.01.04 / Ісакова Марія Леонідівна – Дніпропетровськ, 2008. – 184 с.
2. Мудрагей Н.С. Рациональное и иррациональное: историко-теоретический очерк // Н. С Мудрагей. – М., Наука, 1985. – 178 с.
3. Психологічний словник // В.В. Синяський, О.П. Сергєєнкова / За ред., Н.А.Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. – с.133
4. Філософський енциклопедичний словник // В.І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. – С. 250

Поночовна Оксана

Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова (Україна)

Науковий керівник: Йолкіна Л.В., канд. філол. наук

ЛЬВІВСЬКИЙ ТЕКСТ У РОМАНІ СЕРГІЯ БУТА «ЛИСТИ З ТОГО СВІТУ»

Образ міста в літературі посідає значне місце, але кожним письменником прочитуються по-своєму, і відповідно, відіграють значну роль у художньому тексті. Яскраво вираженим цей образ розроблявся у творах В. Підмогильного «Місто», Р. Володимира «Нація на світанку», О. Звичайної «Ти» та багатьох інших. Використання та дослідження образу міста є типовим на різних етапах становлення літератури. У сучасній літературі простежуємо його у творчості Ю. Винничука «Танго смерті», О. Ірванця «Рівне/Ровно», С. Жадана «Ворошиловград», Ю. Андруховича «Лексикон інтимних міст» та ін.

Своєрідно цей образ втілений у романі Сергія Бута «Листи з того світу». Окрім сюжетних ліній персонажів, напружених та інтригуючих подій, що відбувалися в житті кожного героя, автор значну роль відводить опису міста, за допомогою якого розкриває почуття та переживання героїв.

Автор захоплюється красою Львова, його давньою історією, неймовірними будівлями. І говорить він про це цілком відкрито: «Та що казати: цілий Львів – то музей під відкритим небом, і ми, нащадки цього багатства, дякуємо всім, хто плекав це місто, сповиваючи його в пелюшки таємниць і легенд» [1, с. 17]. Львів у творі С. Бута виступає персоніфікованим образом, автор детально описує найпотаємніші його закутки та застосовує при цьому найрізноманітніші художні засоби. Найчастіше – описи: «Костел Святої Єлизавети...впирався гострими шаблями в самісіньке небо, настромлюючи голубе простирадло на свої наконечники» [1, с. 25]. У творі письменник використовує розлогі порівняння та влучні метафори: «Галицька площа проковтнула мене; Львівські дворики – своєрідні в'язниці» [1, с. 45]. Саме такого роду тропи надають образу особливого звучання.

У романі образ Львова в певний спосіб допомагає розкрити образ головного героя твору, Андрія. Незважаючи на те, що Львів має свій настрій, він наче живе власним життям, але його ритм відображає внутрішній настрій героїв.

Місто – це не просто «великий населений пункт; адміністративний центр», місто – це неначе живе створіння, сивочолий дідусь, який на кожному кроці розкриває нам свою історію. Не одне покоління пройшло тими бруківками, не одну філіжанку кави було випито. «Небо висіло над старовинними будинками темним покривалом, сховавши від людського ока навіть зорі. Тільки монастир і костел Святого Андрія підсвічували жовто-синьою ілюмінацією...» [1, с. 44]. Кожен опис міста невідривно пов'язаний з почуттями та переживаннями головного героя. Коли Андрій знаходиться в стані стурбованості та невизначеності, Львів сповнений метушні; коли головний герой у стані спокою, аналогічне спостерігаємо і в описах міста.

Письменник проводить нам екскурс у минуле, заглиблюється в історію міста та здійснює подорожі часом, і мандрує разом з нами. Зокрема це простежуємо в описі Личаківського кладовища: «Це Личаківське кладовище, музей-заповідник, браму якого магістрат міста вперше відкрив у 1786 році...Я йшов униз по алеї, вмощеній червоною бруківкою, а зусібіч на мене мовчки дивилися очі кам'яних янголів і увіковічених у скульптурі відомих людей...то були найдостойніші глядачі. Соломія Крушельницька, від голосу якої здригалися стіни...Увесь інтелектуальний цвіт Галичини спостерігав за мною...» [1, с. 12]. Текстові замальовки допомагають зрозуміти, що автор надзвичайно добре знає історію Львова, захоплюється нею та цінує.

С. Бут передає нам весь колорит міста Лева, у найтонших деталях. Та не лише вулиці й відомі будівлі змальовує автор. Значне місце посідають інтер'єри. Зокрема, квартира Ельзи Олександрівни (однієї з головних героїнь твору) знаходиться в серці старого Львова, наповнена ароматом кави, саме тим чаруючим напоєм, яким так славиться місто. На кухні –

ціла колекція різноманітних джезв, а її фах – це ворожіння на кавовій гущі. Тут спадають на згадку поети «молодої Музи», у яких місцем зустрічей були львівські кав'ярні.

Кожен з героїв твору робить свій значний внесок у реалізацію образу Львова, а образ міста, у свою чергу, є допоміжним у доповненні образів персонажів. Наприклад, хороший знайомий Андрія Яша, що торгує антикваріатом та старими годинниками на львівському ринку «Вернісаж». За допомогою цього образу автор розкриває історичну значимість міста та те, що воно зберігає в собі, у кожному камінчику його бруківки, у величних архітектурних спорудах; час (що символізують годинники) робить місто ще величнішим та вічним.

Образ Львова в романі С.Бута «Листи з того світу» є наскрізним. Пронизуючи весь твір, він яскраво втілюється в образах головних героїв. Автор з точністю та надзвичайною деталізацією описує місто, цим самим допомагаючи читачам швидше поринути в події твору та відчувати ті ж почуття та емоції, які переживає головний герой.

Література

1. Бут С. Листи з того світу : роман. С.Бут. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2018. 304 с.

Прокопенко Ангеліна

Вінницький державний педагогічний університет
Імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Малащук-Вишнеvsька Н.В., канд. філол. наук.

СІМ'Я ЯК ОДИН ІЗ ПРОВІДНИХ МОТИВІВ ТВОРЧОСТІ РОАЛЬДА ДАЛА

Творчість англійського письменника Роальда Дала стала відомою широкому загалу українських читачів лише на початку 90-х років. За словами самого митця, творити він почав писати для своїх доньок Олівії і Тесс, щоб було, що читати перед сном [4, с.148]. Так з'явилися його книги «Джеймс і гігантський персик» (1961), «Чарлі та шоколадна фабрика» (1964), «Матильда» (1988) та інші, які принесли автору всесвітню славу. Одним із секретів успіху творчості Р. Дала серед різновікової аудиторії є привернення уваги читачів до проблем сім'ї та сімейних цінностей.

Наприклад, за сюжетом повісті «Джеймс і гігантський персик» (1961) [1], маленький хлопчик Джеймс після втрати в автомобільній катастрофі батьків був змушений жити у своїх тіток. Хлопчикові нелегко жилося у будинку своїх родичок через їх невинуватану жорстокість до нього. Проте Джеймсу вдалося зберегти віру та надію на краще та одного дня змінити своє життя.

Повість «Матильда» (1988) [2] – це історія про маленьку дівчинку, геніальну дитину, котру не розуміють власні батьки та постійно принижує директорка школи. Головна героїня

змальована такою-собі просвітницею, що насаджує передові ідеї і впевнена, що «якби ж їм (батькам) хоч трохи почитати Діккенса чи Кіплінга – тоді б вони швидко збагнули, що в житті буває і щось краще, ніж ошукування людей та сидіння перед телевізором» [5, с.63-64].

Одним із центральних мотивів твору «Чарлі й шоколадна фабрика» [3] стає мотив випробування. Основним випробуванням, що дістається на долю головного героя, стає випробування бідністю. Родина, незважаючи на абсолютну бідність, була дружною з напрочуд теплими, довірливими стосунками. Бідність не зломил хлопчика, залишками їжі він ділився з батьками, ніколи не зазіхав на їхні мізерні порції капустяної юшки.

Таким чином, центральними у творчості письменника є мотив сім'ї, яка стає своєрідним містком до формування особистості, а її відсутність призводить до самотності та поневірян. Саме наявність міцної дружної родини стає основою для зростання доброї, розумної, чемної особистості, готової прийти на допомогу ближньому.

Література

1. Дал Р. Джеймс і гігантський персик [текст] / Роальд Дал. — К.: вид. «А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА», 2010. — 224 с.
2. Дал Р. Матильда [текст] / Роальд Дал. — К.: вид. «А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА», 2010. — 272 с.
3. Дал Р. Чарлі і шоколадна фабрика [текст] / Роальд Дал. — К.: вид. А-Ба-Ба-Га-Ла-Ма-Га, 2005. — 240 с.
4. Кушнірова Т. В. Жанрові особливості дитячої прози Роальда Дала / Т. В. Кушнірова. // Філологічні науки. – 2014. – №36. – С. 148–152.
5. Кушнірова Т. В. Мотивна організація дитячої прози Роальда Дала / Т. В. Кушнірова. // Філологічні науки. – 2014. – №17. – С. 61–68.

Філонова Анна

Національний педагогічний університет

імені М.П. Драгоманова (Україна)

Науковий керівник: Йолкіна Л.В., канд. філол. наук

НАЦІЄЦЕНТРИЗМ ПОВІСТІ ІРИНИ ВІЛЬДЕ «МЕТЕЛИКИ НА ШПИЛЬКАХ»

Мета нашої роботи – з'ясувати елементи націєцентризму, самоідентифікації в повісті Ірини Вільде «Метелики на шпильках».

Ірина Вільде увійшла в історію українського модерну як письменниця, яка зачарувала світ своєю незвичною манерою тонко та глибоко передавати свої почуття та емоції, втілюючи їх у своїх героїв. Вона ніколи не боялася писати про те, про що воліла душа. Псевдонім письменниці – «Вільде» – означає дика, що й символізує авторську

непоступливість і стійкість перед заборонами, які висувала держава. Вона завжди цілеспрямовано йшла до своєї мети, ведучу до неї і своїх героїв. Такий самий мотив прослідковуємо й у трилогії «Метелики на шпильках». Саме в цьому творі яскраво виражений націєнтризм та реалізується національна самоідентифікація як постулат цілісної особистості не підкореної державним заборонам.

Вільний тлумачний словник розкриває зміст слова «самоідентифікація», як: ототожнення себе (особою чи групою осіб) з іншою особою, групою осіб, певним зразком, образом тощо. Сюжет повісті дозволяє читачеві через призму свого бачення головною героїнею більш проникливо розгледіти власний внутрішній світ.

Головна героїня повісті – Дарка, дівчинка-підліток, що ніби тільки-но починає свідоме та доросле життя, постає перед нами як уже сформований громадянин, що має свої принципи, погляди та думку щодо питань, на які боявся відповісти навіть дорослий.

Націєнтризм – це свідоме відчуття того, що твоя країна, твій народ і ти сам є головними в картині власного світу.

Події повісті розгортаються в Буковині, але в тій Буковині, що входила до складу Румунії. На тлі румунізації й розгортаються основні події твору.

Переїзд Дарки до Чернівців на навчання в гімназії остаточно розкрив ситуацію, що розгорталась у тогочасному суспільстві. Викладачі зневажали все українське, натомість вимагали вивчення румунської історії, літератури, не зважаючи на бажання учнів: «Це був визов, водночас глум і погроза. Признатись до правди, признатись, що не можуть подобатись поезії, будь вони собі ідилії чи балади, хоч би не знати і якого великого поета, коли не розумієш як слід їх змісту, це ж було рівнозначне із двійкою при кінці цілої четвертої класи» [1, 162].

Для головної героїні «своє» завжди було ближчим та зрозумілішим. Ще в юному віці вона відстоювала свої права та виконували тільки свої обов'язки, а не ті, що були нав'язані чужинцями. Батько – вчитель, вона – юна гімназистка, але в чужому місті, не ворожому, а просто не такому: без знайомих вулиць, хаток, людей та кохання.

Данко, коханий дівчини, теж став інакшим, підкорився місту, зрадив український світ. Дарка не зраджувала себе і свої ідеали, навіть тоді, коли йшлося про її кохання. Перебуваючи в чужому місті, гімназисти, на чолі з Даркою, створюють підпільний гурток, де кожен з них міг залишатись вірним своїй Батьківщині, зосередитися на тому, що належить рідній нації, а не прихилитись перед здобутками румунських діячів, поетів, письменників: «Що? Чи вона пристане до них? Та ж вона завжди, аж тепер відчуває це, як завжди належала до них! Це ж така близька її крові, її натурі завзятість, навіть самому королеві не хоче коритися!» [1, с. 237].

Національна ідентичність визначала поведінку головної героїні, спосіб мислення. Вона завжди ідентифікувала себе як українка, єдналася зі своєю рідною домівкою –

Буковиною. Дарка, відвідуючи гурток, чинила так, як того прагнуло її серце. Гурток став для дівчини маленькою домівкою, шматочком свого світу, де вона могла бути сама собою, а не діяти так, як цього вимагала гімназійна політика.

Повість містить елементи біографізму, адже сама Ірина Вільде народилася в Буковині й навчалася в Чернівцях. Окрім цього, її батько, Дмитро Макогон, також займався літературою, як і батько головної героїні. Такий факт дає право стверджувати, що авторка також ідентифікувала себе виключно як українка, як національно свідомо особистість.

Отже, проаналізувавши питання реалізації національної ідентичності в трилогії Ірини Вільде «Метелики на шпильках», можна стверджувати, що цей аспект формується у творі як на рівні моделювання образу головної героїні, так і на сюжетно-композиційному рівні, зокрема при розкритті подієвості повістей та взаємодії образів.

Література

1. Вільде І. Метелик на шпильках. Б'є восьма. Повнолітні діти: Повісті. І. Вільде. Видавнича фірма «Відродження». Д., 2007. С. 488с.
2. Муқан В. Проблема національної ідентичності в українській літературі (за творами М.Куліша й Т.Шевченка) [Електронний ресурс]. В. Муқан. Шевченкознавчі студії. Вип. 18., 2014. С. 634-643.
3. <http://sum.in.ua/f/samoidentyfikacija>.

Холодовська Наталія

Національний педагогічний університет

ім. М.П. Драгоманова (Україна)

Науковий керівник: Осьмак Н. Д., канд. філол. наук

ОБРАЗ ВІДЬМИ У РОМАНАХ ВІТАЛІЯ КЛИМЧУКА

«РУТЕНІЯ. ПОВЕРНЕННЯ ВІДЬМИ» ТА ЛАДИ ЛУЗІНОЇ

«КИЇВСЬКІ ВІДЬМИ: МЕЧ І ХРЕСТ»: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Віталій Климчук – сучасний український письменник, автор збірок оповідань «За лаштунками ночі» та «Озброєні словом». Письменник є лауреатом конкурсів «Коронація слова» та «Нова книга» за роман «Рутенія. Повернення відьми».

Лада Лузіна – українська письменниця та журналістка, театральний критик. Вона очолює Клуб київських відьом та є посласницею Ордену Куртуазних Ман'єристів – групи московських поетів. Написала низку романів із серії «Київські відьми»: «Меч і Хрест», «Постріл в Опері» «Принцеса Мрія», «Микола Мокрий». Письменниця зізналася, що відмовилася від друку останньої книги про київських відьом, оскільки в ній вона передбачила події Майдану [7].

Особливістю обох творів є те, що образ відьми є нетиповим для традиційного українського фольклору. Заклинання, використані в обох творах, не зустрічаються в основних довідниках та книгах, хоча деякі чари в романах Лади Лузіної згадуються в романах письменників, що писали на дану тематику. Наприклад, у романі «Меч і Хрест» Марійка Ковальова читає уривки з книги, знайденої в домі Києвиці Килини: «Поездка на шабаш совершается верхом на палке. Которая для этого смазывается особой мазью. В это снадобье входит, как существенная составная часть, жир маленьких детей, которых обязательно достает ведьма или сам демон» [4, с. 123]. Тут же знаходимо відсилки до Михайла Булгакова та його роману «Майстер і Маргарита», де Маргарита використовувала подібну мазь, коли летіла на Лису Гору [1]. Але є цікаві поправки: «Слов'янські відьми вживали із дурману і тирлич-трави...» [4, с. 123]. Можемо вважати, що така інформація є достовірною, оскільки у праці В. Войтовича «Українська міфологія» подибуємо згадки про тирлич-траву [2, с. 70-73]. У романі письменника відьма не потребує ніяких допоміжних засобів для польотів. Взагалі, Рутенія протягом усього роману літає дуже рідко, і тільки під час бою: «Ти вилетіла з-за пагорба, мов вихор» [5, с. 26]

.Віталій Климчук описує зовнішній вигляд відьми, який є типовим. За дослідником-фольклористом М. Дмитренком, типовими кольорами для слов'янської відьми є червоний, чорний та зелений [3]. Подібний портрет присутній в романі «Довге чорне волосся звивалося по спині, обіймало плечі, коливалось у ритмі ходи» [5, с. 7].

Лада Лузіна створює триєдиний образ відьми: Марійка, Даша та Катерина мають свої особливості як у характері, так і у зовнішності. «У Марійки було обличчя аскета, що звик до несмачної, але корисної їжі та нецікавого, але правильного життя, кругле, як циферблат годинника, який нікуди не поспішає і ніколи не спізнюється. Безлика зачіска у вигляді пуританської дульки, футболка навипуск і поглядонепроника спідниця до п'ят точно доповнювали образ ідеальної ботанічки» [4, с. 9]. «Проте і в ідеально дорогому її костюмі, і у вузьких окулярах в золотій оправі, що перекреслюють гостре і небезпечне, як ніж, обличчя, і у величних прикрасах, бездоганних з точку зору смаку, вгадувалося все ж щось дивно безстатеве, якась майже патологічна зневага до власної зовнішності» [4, с. 11]. «Землепотрясна (як не без підстав охрестили її в клубі) вдоволено закинула босі ноги на стіл. У носі в неї виблискувала сережка з блискучим камінчиком, передпліччя обіймало закрутисте татуювання «браслетом», в очах горіла стовідсоткова впевненість: життя прекрасне!» [4, с. 13]. Найбільше зовнішністю на Рутенію схожа Катерина Доброжанська.

Незважаючи на типові зображення відьми в українському фольклорі: «Гидка, зловісна баба із гачкуватим носом, червоними очима, що дивляться вниз» [2, с. 70-73], в обох романах

відьми є дуже гарними. Лада Лузіна звертає на це увагу. Дівчата під час розмови згадують, що відьми мають бути дуже гарними. Віталій Климчук не акцентує уваги на зовнішності героїні.

Обидва письменники у своїх творах розшифровують особливості магії. У Рутенії магична сила є вродженою і проявляється як вираження внутрішньої сили відьми: «Яксь сила штовхнула її до чугайстра. Вона поклала руки на пута, заплющила очі... І мало не знепритомніла від болю. Руки ніби різало ножем, тупим та іржавим. Коли ж очі відкрилися, побачила: пута впали» [5, с. 14]. Крім того, Віталій Климчук вказує на походження таких відьом, як Рутенія [5, с. 148]. Також Рутенія має значні здібності до ведення рукопашного бою, що є характерною ознакою відьми саме того періоду: «Не думаючи довго, відьма схопила цю руку, продовжила рух, спрямувавши її по колу. Коли Ворог знову не втримався на ногах, вона різко завела його руку вгору і назад, а потім налягла всім тілом і різко крутнула ще раз праворуч. Почувся хрускіт і крик» [5, с. 179] Відьми пізнішого часу втрачають подібні навички.

Подібні бойові навички у романах Лади Лузіної спостерігаємо у Катерини Доброжанської: «Її рівне, синяво-чорне волосся розсипалось і танцювало по чорній, неймовірно вузькій і тонкій спині, і сама вона раптом здалася Дарині велетенською змією, що стоїть на хвості, виконуючи небачений за красою звіриний танець смерті» [4, с. 329]. Але бій Катерини є не особливістю магії, а результатом її захоплення боями без правил.

Відьми у романі «Меч і Хрест», не особливо обтяжені моральними нормами: «...у мене сьогодні боксерський поєдинок. Думаю, чи не приготувати переможне зілля. Чом би, власне, й ні» [4, с. 173]. Власне, це й не дивно, оскільки, незважаючи на цілком позитивний образ відьом, вони все-таки є прислужницями Диявола. Взагалі, дівчата користуються навіть приворотами, використовуючи цілком типові для українських відьом засоби: волосся, нігті, підсухи і т.д. Подібність до типового образу відьми зазначається у працях В. Милорадовича [6].

Лада Лузіна наводить ще одну цікаву здатність українських відьом, вона може бачити відблиски нового життя в очах вагітної жінки: «Марійка швидко витягла з кишені дзеркало і, наблизивши його до очей, побачила у глибині своїх зіниць два вогняно-червоні спалахи» [4, с. 427].

Висновок. Образ Рутенії є ідеалізованим, відьма не має негативних рис. Відьми ж Лади Лузіної набагато ближчі як до образу сучасної жінки, так і до типового образу відьми в українському фольклорі. Цікавим є те, що обидва письменники показують відьом і здатними до активної дії, і одночасно добрими, позитивними персонажами, незважаючи на те, що Рутенія – донька язичницького божества, а Марійка, Даша та Катерина служать Сатані.

Література

1. Булгаков М. «Майстер і Маргарита». Київ: Фоліо. 2017. 416 с.

2. Войтович В. Українська міфологія. Київ: Либідь. 2015. 664 с.
3. Дмитренко М. Українські міфи, демонологія легенди. Київ: Муз. Україна, 1992. 144 с.
4. Лузіна Лада «Київські відьми: Меч і Хрест». Київ: Фоліо. 2012. 431 с.
5. Климчук В. Рутенія. Повернення відьми. Вінниця : Теза; Харків : Фоліо, 2011. 376 с.
6. Милорадович В. Українська відьма. Нариси з української демонології. Київ : Веселка, 1993. 72 с.
7. Човпун Т. Інтерв'ю з Ладодою Лузіною: «Кожна українка – відьма за національністю». URL: <https://www.obozrevatel.com/ukr/life/philosophy/92746-kazhdaya-ukrainka-vedma-po-natsionalnosti-lada-luzina-rasskazala-o-tajnyih-traditsiyah-pokrova-dnya.htm>

Шевцова Софія

Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова (Україна)

Науковий керівник: Йолкіна Л.В., канд. філол. наук

РОЛЬ ОБРАЗУ «ЖЕБРАКА» В РОЗКРИТТІ ОБРАЗУ

ГЕОРГІЯ ЛАЩУКА В РОМАНІ «І ПРИБУДЕ СУДДЯ» В. ЛИСА

Твір В. Лиса «І прибуде суддя» за жанром – психологічно-містичний роман. Метою аналізу роману є розкрити специфіку містичності через образ «жебрака». До романного жанру твір відносимо тому, що він має три сюжетні лінії: романтичну (пов'язана з образами Георгія і Валерії, Георгія і Ніли, Георгія та Глорії), соціальну (розвиток кар'єрного росту Георгія; переплетіння життєвого шляху Георгія з життям «жебрака», поява нових жінок для тимчасових стосунків), кримінальну (смерті жінок, судді та «жебрака»); має систему рівнозначних персонажів: головних (Лашук Георгій Васильович, Валерія – його жінка; Людмила Черняк – провідниця міжнародного потягу «Львів – Санкт-Петербург»; місцевий жебрак, Глорія Ранюк – кохана Георгія, Неоніла Трачук – коханка Георгія, Максимка – «глухонімий») і другорядних (наприклад, бригадир потягу «Львів – Санкт-Петербург» – Коля, Микола Мифодійович – голова суду, Антон Петрович – людина, у якої Георгій знімав квартиру, матір Ніли, Микита Григорович – один із суддів Старої Вишні, Стьопа Колбун – несправжній чоловік Неоніли Трачук, Леся – справжня жінка Колбуна). А також характеризується насиченістю життєвими обставинами, подіями, переживаннями й почуттями; має складну будову: пролог, 19 розділів, епілог.

Психологізму додає заглибленість у романі в душі персонажів, в їхню емоційну сферу. У творі такого типу увага автора переноситься із зовнішнього (подієвого) сюжету на внутрішній (психологічний), автор відслідковує всі порухи душі своїх героїв, намагається розкрити їх роздуми й мотивацію вчинків, показати внутрішні колізії [1].

Містичне в романі як важливий чинник функціонує на рівні сюжетному та композиційному. Містика (грец. *Mystikos* – таємничий) – це несвідоме, ірраціональне релігійне світосприйняття, закорінене в індивідуальних переконаннях людини, що можуть не відповідати засадам канонічного віровчення [4, с. 5]. Основою таких поглядів є магія слова, здатного виражати невисловлюване. До містичного дослідники відносять схильність до галюцинацій, видінь надприродного характеру, які є особливими здібностями візонера. З містичним станом пов'язаний комплекс відчуттів, який може стати предметом і вербально-художнього втілення [3, с. 97]. Образ «жебрака» є ключовим у містичній канві твору: «На розі станції я зіткнувся з чоловіком, що, мов чорна примара, вигулькнув переді мною. Це було так нагло, що я аж відсахнувся» [2, с. 29].

Взаємодію образів «жебрака» та Георгія можна прослідкувати через певні моменти їх зустрічей. Ці зустрічі були недовгими, але досить впливовими, що відбилися на формування духовного світу судді.

Перша найважливіша зустріч «божевільного» та головного героя – зустріч на станції Стара Вишня по приїзду Георгія. Його тоді «жебрак» застеріг від лих та всіх пригод у місті: «Послухайте...Моя вам порада – їдьте негайно звідси. Дочекайтеся першого потягу та їдьте...Послухайтеся – я вам добра бажаю. Інакше ви пошкодуєте, не раз іще пошкодуєте, що лишилися» [2, с. 30]. «Жебрак» виступає в образі віщуна, котрий знає все про всіх і стає порадником: «Ви, я бачу, сміливий чоловік, пане майбутній суддя. І, швидше за все, моєї поради не послухаєтеся, з цього проклятого міста завтра не поїдете. Моя вам друга порада: не гуляйте хоча б пізніми вечорами. Особливо осінніми...І особливо, якщо пролунає крик, який кликатиме на допомогу. Не шукайте крику, чуєте?» [2, с. 37]. Після цього він швидко зникає і певний час не з'являється на шляху в Георгія. Але судді байдуже, адже він мав цілком здорову психіку та власні погляди, котрі визначали його міркуванням поведінку. По суті, не було жодних підстав вірити «божевільному», оскільки Георгій ще сам нічого не знав про мертве місто і події, у які це місто його буде втягувати. Несподівана смерть провідниці міжнародного потягу «Львів – Санкт-Петербург» Людмили Черняк стає відправною точкою всіх випробувань.

Отже, початок роману розкриває нам образ головного героя, готового повністю віддатися своїй майбутній кар'єрі. Упродовж твору Георгій діє цілком вільно. Як людина допитлива він прагне розгадати таємницю мертвого міста.

Другою важливою подією у взаємодії двох образів стала телефонна розмова, у якій «жебрак» сказав таке: «Цього разу дзвоню лише повідомити про власну смерть. Через півгодини мене вже не буде. Маю до вас невеличке прохання. Я просив би вас бути присутнім на моєму похороні. Я ж таки перша людина, котру ви зустріли, коли прибули до

Старої Вишні» [2, с. 214]. Смерть цього дивака стала переломним моментом. Георгій Лащук нарешті дізнався, що «жебрака» також звали Георгієм і помер він від раку. Дивною видалась розмова з дружиною «жебрака» Інною, котра повідомила, що її чоловік помер ще 5 років тому. Містика... Здавалося, що цей дивак житиме вічно й спостерігатиме за всіма. Це був найбільший удар, якого зазнав Лащук: «Довкола мене поступово утворювалася порожнеча, в якій окрім мене, нікого не було» [2, с. 219]. Після цього головний герой божеволіє та намагається зізнатися у всіх нескоеених злочинах та вбивствах.

Георгій – людина трагічної долі. Так трапилося, що він їхав з великими планами, та не зміг їх реалізувати. Лащук мав стати послідовником «жебрака» й чинити суд над мешканцями мертвого міста, але суд Стара Вишня чинила над ним, не даючи жодних пояснень. Отже, постать «жебрака» стала ключовим у реалізації образу Лащука.

Література

1. Електронний ресурс: <http://m.ukrclassic.com.ua/>.
2. Лис В. І прибуде суддя. Харків: Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2018. С. 29., С. 30., С. 37., С. 214., С. 219.
3. Літературознавча енциклопедія: у 2 т., авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. К.: ВЦ «Академія», 2007. Т. 2. С. 97.
4. Мелетинский Е. От мифа к литературе. Е. Мелетинский. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2001. С. 5.

Шахраманян Карина

Харківський національний педагогічний університет
ім. Г.С.Сковороди (Україна)

Науковий керівник: Беляєва Т.М., канд. філол. наук

СИСТЕМА ПРОСТОРОВО-ЧАСОВИХ КООРДИНАТ У РОМАНІ ДЖЕРОМА ДЕВІДА СЕЛІНДЖЕРА «НАД ПРІРВОЮ У ЖИТІ»

З другої половини ХХ століття у колі літературознавчих наукових зацікавлень важливе місце посідає аналіз часо-просторових координат художнього твору; схарактеризування авторської оцінки, дій і думок персонажів у вимірах часу і простору, що сприяє глибшому розумінню художньої природи літературного твору. М. Бахтін визначав систему хронотопів, як «організаційні центри основних сюжетних подій роману». Хронотоп – це взаємозв'язок часових і просторових характеристик зображених у художньому творі явищ. Час у художньому світі постає як багатовимірна категорія, в якій розрізняють фабульно-сюжетний і оповідально-розповідний час.

Аналіз просторово-часових координат в романі «Над прірвою у житті» дає змогу дослідити типологічні властивості хронотопу роману Дж. Селінджера «Над прірвою в житті», який поєднує в собі елементи психологічного підліткового хронотопу, хронотопу шляху, специфічний пороговий хронотоп підлітка, що характеризується прагненням до справедливості, потребою в щирих людських відносинах, максималізмом у сприйнятті реальності, вірою у перемогу добра над злом, емоційним несвідомим неприйняттям дорослого світу, невмінням і небажанням орієнтуватися в ньому. Семантично значима опозиція відкритого-замкнутого простору, де «boarding school» мислиться головним героєм як обмеженість свободи. Школа для юнака є місцем, де він загнаний у рамки, де панує суцільне лицемірство і манірність. Ці дві якості Холденвбачає у своїх друзях, подругах і навіть в випадкових знайомих. При цьому протагоніст визнає, що сам він мало від них відрізняється і цей факт вганяє його в тугу. Він розуміє, що не в силах нічого змінити і все, що він може зробити, це тільки бурхливо обурюватися проти порядку речей, нічого не роблячи активно. В цьому полягає причина його постійних прогулів, брехні, презирливого ставлення до норм і правил. Його огидні оцінки, як і твір про рукавичку його покійного брата Аллі – це все справжній прояв його внутрішнього протесту проти системи навчання і атмосфери приватних шкіл для дітей з багатих сімей. Як будь-якому підлітку, йому хочеться дорослого життя, свободи, що реалізується протягом трьох днів, які хлопець проведе в Нью-Йорку.

Якщо школа – це місце заточення юнака, то місцем його свободи є дорога. Дорога – це один із найважливіших хронотопів роману. Перебуваючи на шляху до Нью-Йорка хлопець відчуває радість, збудження, відчуває себе вільним. Холден постійно знаходиться в русі, їздить в таксі, перетинає вулиці міста, танцює, змінює пози і рухи. Він дійсно думає на ходу, в такт крокам приймає або змінює рішення. «*All of a sudden, on my way out to a lobby, I got old Jane Gallagher on the brain again*»; «*And while I walked I sort o thought about war and all*». Проявляється внутрішньо властива герою любов до динаміки. Все, що подобається Холдену, знаходиться в русі - хлопчик, крокуючий з піснею по узбіччю, Фібі на каруселі тощо. У нього вроджене почуття ритму, як і неприязнь до пауз, повторення фраз, стереотипів. Навіть фотографії дратують його своєю мертвою нерухомістю. Справжня краса не повинна бути нерухомою, інакше це віщує смерть.

Література

1. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. — М.: Худож. лит., 1975. — С.234-407.
2. Salinger, J. D. The Catcher in the Rye / Jerome David Salinger. — N.Y. : Little Brown Books, 2007. — 217 p.

SYMBOLS AND IMAGES IN CHRISTINA ROSSETTI'S NURSERY RHYME BOOK

Sing-Song: a Nursery Rhyme Book [2] was published by Christina Rossetti in 1872, with illustrations by Arthur Hughes.

Sing-Song contains a lot of “learning rhymes” to teach children about the world they live in, explaining the seasons (“There is but one may in the year”), the months (“The days are clear”, “January cold and desolate”), how to count (“1 and 1 are 2”), the time (“How many seconds in a minute?”), the currency (“What will you give me for my pound?”), the colours (“What is pink?”) and the alphabet (“An alphabet”).

It is probably the freedom and the happiness of Rossetti's own childhood which we feel in most of her poems. A poem like “Fly away, fly away over the sea” seems to be an allegory for her wish to go back to her own childhood. Throughout *Sing-Song* Rossetti describes animals: from the cocks (“Kookoorookoo! Kookoorookoo!”), to birds (“Wrens and robins in the hedge”), cows (“Brownie, Brownie, let down your milk”), cats (“Pussy has a whiskered face”), dogs (“The dog lies in his kennel”), mice (“The city mouse lives in a house”), to little attractive creatures like frogs and toads (“Hoping frog, hop here and be seen”) and caterpillars (“Brown and furry”) [1].

Lambkins hold a special place in *Sing-Song*, as a series of poems deals with them: “A frisky lamb, a frisky child”, “A motherless soft lambkin” and “On the grassy banks”. As the title of the first poem shows, lambs are likened to children. Like these, lambs have to be cared for and protected. Furthermore, they behave with a childlike innocence.

Finally, a poem like “Hear what the mournful linnets say” acknowledges the fact that there are not only good children in the world. They do not, as another poem demands “Hurt no living thing”, but cruelly destroy the birds nest for fun. The same theme is used for “If the sun could tell us half” [1].

It cannot be proved with certainty that Christina Rossetti was longing for a child, but it seems that she was longing for this kind of intimacy with a child of her own which she describes in the poem “My baby has a mottled fist”. The first line of “I know a baby, such a baby” seems to echo the dedication of *Sing-Song*. The poem seems to be highly autobiographical - Rossetti speaking of the baby she really knew and was so fond of she dedicated the nursery rhyme book to.

Apart from the longing for a child, *Sing-Song* also discloses the desire to be socially accepted. Acceptance comes with fulfilling the gender concept of being a good wife and mother (“The Angel in the House”).

Rossetti also addresses some of the problems of her age, with a special emphasis on infant mortality. For example, the poem “Your brother has a falcon” shows how a mother awaits her child's death. The word “manikin” indicates that is a very small baby, and the fact that it was born within an hour indicates that it was born prematurely [1].

So, in her Nursery Rhyme Book Christina Rossetti uses different symbols and images from seasons and animals to numbers and letters in order to teach children about the world they live in. The poems in *Sing-Song* include the themes of relationship between mother and child, social acceptance, infant death, and other adults' problems which Christina Rossetti depicts with the help of the same, innocent at first sight, images. Therefore, we can say that *Sing-Song* is more than just a nursery rhyme book.

References

1. Touché, Julia. The Longing for Motherhood and the Concept of Infertility in the Poetry of Christina Rossetti. Johannes Gutenberg-Universität Mainz.– Link:<http://www.victorianweb.org/authors/crossetti/touche6.html>
2. Rossetti, Christina. *Sins-Song*. – К: Видавничий дім «Перископ», 2008. – 244 с.

РОЗДІЛ 3
НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ
EXPERIENCE AND CHALLENGES IN REFORMING PRE-UNIVERSITY
FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Akmyrzakyy Aikhanym

Karaganda State University

named after the academician E. A. Buketov (Kazakhstan)

Scientific advisor: Shalbayeva Dinara Khuttybaevna

EXPERIENCE AND CHALLENGES IN REFORMING PRE-UNIVERSITY
FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Pre-university education has become more popular in recent years as it gives benefits both for students and universities. While students learn a foreign language and gain new knowledge in their spheres, universities receive a guarantee that new students will easily integrate into the courses, as they have an understanding of the language course. Due to this popularity, the necessity of reforming the pre-university foreign language education appeared. As this sphere was widespread, more issues became an obstacle for the students and teachers to create well-established language learning system, that is why lack of curriculum flexibility and rare use of technology have become a real problem of modern pre-university language learning. Restructuring should be done by taking into account students' motivation and teaching the language, therefore, current pre-university language education should be evaluated from this point of view.

One of the language teaching methods is using modern technologies. For example, "Dustin" program which was implemented by the Northwestern University. The program makes a simulation of how a student is arriving at the airport and going to the hotel, shop, and other places where language is used in different aspects. (Schank & Cleary, 1995). Kazakhstan has become one of the countries which has started to encourage future university students on learning foreign languages, in particular English, in order to be prepared for entering the Universities, and the use of modern technologies has become one of the methods for achieving this goal. Nazarbayev Intellectual Schools have become an innovative educational system where pre-university language teaching has become effective both in teaching and results. Such modern technologies as tablets, interactive boards and laptops are widely used at these schools to give an opportunity for the students to use them easily at the English lessons. The 12th graders could easily access any preparatory material from any sources provided by schools, and this is the main reason they pass IELTS, SAT and TOEFL exams successfully, which are the most popular tests giving an opportunity of being enrolled into the Universities. In addition, the Internet has become a driving force of pre-university

language education, as nowadays teachers have an access to thousands of materials they could use in their teaching (Egorov, Jantassova, Churchill, 2007).

The teaching methods are also very influential while creating or reforming pre-university training. According to the questionnaire conducted among the 182 Malaysian pre-university students, one of the most discouraging factors to learn the language were limited communication opportunities in English with native speakers and lack of teaching methods flexibility (Muftah, Rafik-Galea, 2013). First of all, pre-university teaching should be reformed and should be more student-orientated. If students prefer more speaking or listening practices, teachers should not rely only on the program plans and continue using non-effective methods but try to restructure their course and include more favourable exercises. Administration of the pre-university language learning courses should be ready to give the teachers an access to experiment with the curriculum and content in order to compare different approaches in teaching languages and accept the most effective ones. As the invitation of native speakers to the country needs high costs, then the use of online methods of communicating with native speakers is possible in our time. Teachers can ask some international students or teachers to connect with the learning students by using Skype, Discord, YouTube streaming or other technologies in such a way that the learners would have a chance both to communicate with the native speaker and get used to the traditional accents of the language.

To sum up, pre-university language learning is showing good overall progress in preparing the motivated language learners, however, there are still some issues which are always connected with the technologies used in teaching and teaching methods themselves. Although some preparatory courses tend to use technologies. They can use non-effective teaching methods, that is why, even if students are provided with modern facilities, their results would be lower on the whole. Reforming of the pre-university language teaching should be more complex and cover many areas both in technologies and teaching. The main recommendation for the administrations is to give freedom to the heads and teachers in changing the curriculum and content to meet students' needs and gain better results at the end of the course. In addition, the government activities can also be effective in providing such education centres with modern technologies.

References

1. Egorov. V ,Jantassova. D, Churchill. N (2007) Developing Pre-service English Teachers' Competencies for Integration of Technology in Language Classrooms in Kazakhstan
2. Muftah. M, Rafik-Galea. S. (2013). Language Learning Motivation among Malaysian Pre-University Students
3. Schank, R. C., & Cleary, C. (1995). Engines for education. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

IMPLEMENTING READING STRATEGIES TO TEST TAKING

Reading is regarded as the comprehension process of graphic and print texts while strategy can be defined a set of suggestions which have been until now empirically proven to be effective to perform well on given assessment tests. (Cohen, 2012) Strategies can be of different types in a language. It is highly recommended by Singhal(2001)to differentiate test-taking strategies from reading strategies, as the former is general for all language skills while the latter is not. From the view of English, there are four language skills and each of which possesses particular varying strategies. Listening strategies, speaking strategies, writing strategies and strategies of reading are primary examples. Among those strategies, the one for reading stands out as it helps enhance learner's reading skills. Actually, reading which is included in receptive skills group is one of the four fundamental skills in language learning and teaching. (Salehi, 2014). Reading strategies makes it easier for learners to acquire the skill and makes a better performance on reading tests. Application of reading strategies to test takingis, therefore, a noticeably productive way to reach reading proficiency as test taking is an exceedingly competitive process.

Alexander and Jetton (2000) regard reading process interactive and constructive since the reader gets into interaction with the given text at the same time employs a number of tactics available in his or her background knowledge. Accordingly, reading is a challenging process of comprehension of a certain context. That requires combination of reading strategies. (Salehi, 2014) Reading strategies are the tactics that are utilized by learners with a purpose to find right answers to the given questions. (Cohen, A. D., & Upton, T. A., 2006) Employment of reading strategies during test taking is essential. It is, firstly, because respondents' successful performance while test-taking heavily depends on effective usage of reading strategies. (Natasha Pourdana,Fatemeh Bornaki ,Zahra Moayedi Fard,Sayyed Yahya Sarkhosh , 2012)It is recommended for readers to utilize reading strategies before, during and after reading for better comprehension.

Before reading readers are suggested to:

- preview by skimming (look through quickly) and scanning (read carefully for specific details) to understand general idea; during previewing process readers are recommended to carry out a text feature research which might include may headings, subheadings, preface, paragraphs separated by spacing, bulleted lists, sidebars, footnotes, illustrations, pictures, diagrams, charts, graphs, captions, italicized words or passages, boldface words or sections, color, and any word that stands out;

- use existing knowledge and make connections to think about the topic. To do this ask a few questions like what do I already know? I wonder if.....?What do I need to know?;
- predict possible gist of a text basing on text features provided above:
 - use signal words and italicized phrases and categorize them ;

Shark Senses



HEADING

Sharks use many senses to catch their prey. They have a keen sense of smell and hearing that helps them track the scent and sounds of injured fish and mammals. Their eyes are similar to a cat's eyes, which allows them to hunt in murky water. Sharks also have some extra-special senses. They can feel vibrations and movement in water through the fine hairs on special tubes under their skin. Around their snouts is a group of cells called electro-receptors that help them detect the signals put out by prey.

Feeding Habits



HEADING

Sharks have rows of sharp teeth. If one is lost, another one moves forward from the rows of backup teeth. A shark may grow and lose over 20, 000 teeth in a lifetime. Each type of shark has its own shape of tooth, depending on what they eat. Carnivores like the Great White shark and Tiger shark have sharp, jagged teeth so they can bite and tear the flesh of large fish. The Mako shark has sharp pointy teeth that help it spear small fish and squid. Some sharks have very small teeth because they eat tiny sea creatures like plankton. Most sharks need to eat a large meal every two or three days, but some can go without food for several weeks. Normally sharks like to eat alone, and follow their prey as they move from one place to another or travel to where their prey lives. Sometimes one feeding shark attracts other sharks. They sense the blood and movement and swim up quickly and bite at anything that gets close to their jaws. This "feeding frenzy" can be very dangerous for other sharks. Strange things have been found inside a shark's stomach. A driver's license, cow's hoof, deer antlers, a chicken coop (with feather and bones) and a rubber tire are just a few of the items people have found inside Tiger sharks.

(Strong, Mike. Shark! The Truth Behind the Terror. Gander Academy's Sharks Theme Page Zoom Sharks: All About Sharks!)

During reading readers are suggested to:

-identify the type of the text, aim and its audience. Text's type helps reader identify its aim and audience, so what readers are expected to do first is to understand text type. Texts can be:

- descriptive: to identify this readers should search for a description of something like a holiday;
- informative: to identify this readers should search for information such as school dates, an animal etc.;

- instructive: to identify this readers should search for procedure steps of doing something like to use a washing machine;
- Persuasive: to identify this readers should search for wordslike in an advert which tries to persuade its audience;
- identify organizational patterns:
 - spatial order pattern that is when related to location information is arranged in order . Reader may find it with the help of its signal words like above,between, left, to the right/left, near, across from, among, behind, beside, below, down, in front of, over, up, in the middle of, underneath;
 - order of importance pattern, which is about information arranged in terms of its level of importance like from most important to least or vice versa. Readers might see this pattern in descriptions, reports, explanations, news reports and persuasive writings. Readers can find this with its signal words such as always, beginning, first, following, in addition, most convincing, next, finally;
 - problem/solution pattern, in which information is arranged to show a correlation between causes and effects. Readers may identify this pattern by its signal words like as a result of, because, begins with, causes, consequently, due to, effects of, so, so that, therefore, when...then, how, if...then, in order to, leads to, next, since;
 - time order pattern, in which information is chronologically ordered. With its signal words after, before, during, first, finally, following, immediately, initially, next, now, until, when it is easy for readers to clearly see the pattern;
 - compare and contrast pattern in which information is arranged to indicate differences and similarities between two or more objects(concepts,notions,places etc.). Readers may be shown this pattern in the text by the following signal words: although, instead, like, oppose, compared to, compared with, either, different from, however, as well as, but, common to, same, similarly, similar to, unlike, yet.
- ask questions to monitor understanding while thinking about the information in the text: does this make sense? How does this information connect to what I already know? What does the writer say about.....? What does the writer mean by.....?
- use context to find meaning: readers should search for:
 - definitions(“is” or “which means”, commas that set off a qualifying phrase)
 - examples (“for example” “including” or “such as”, pictures or diagrams)
 - descriptions (descriptive words, adjectives and adverbs, sensory words)
 - illustrations (“see figure 2.1”, graphic features on the page)
 - clarifications (“in other words”, “clearly”, “simply”)

- parenthetical notes (.....)
- comparisons (“such as”, “like”, “compared to”, “unlike”, “similar to”)
- elaborations (“in addition”, “another”, “consequently”)
- typographical cues (bold or italics)

“Hydraulic systems use liquids under pressure to move many things. Huge amounts of soil at a construction site can be moved with hydraulic machinery, such as backhoes and excavators.” – Description and example

“Electricity is a form of energy. It is produced by the movement of electrons.” – Definition

“Oil from the tank is sent along a conductor (a hose or pipe) to a pump where it is pushed into a cylinder or metal pipe. A cylinder is like a large syringe.”- Parenthetical note and comparison

“To find out more about atoms, scientists want to make particles move even faster. A machine called a supercollider will do this. Figure 2.1 shows how this machine works.”- Illustration

(Think Literacy: Cross-Cultural Approaches)

- make inferences:
 - read the explicitly given information in the text
 - identify clues that are used in the text and synonyms used in the question
 - track signal words, synonyms
 - use your existing knowledge to find connection between the text information and what the question asks

for example, in the text there is given information which says :...the shop is full of high heels. The question is asking you to identify what kind of shop that is. Readers are recommended to use their existing knowledge about “high heels”. High heels are worn by women. That is the clue and readers make an inference : the shop sells high heels for women.
- find the most/least essential ideas in the text:
 - read text identifying its type, audience and purpose
 - search for background information. If there is more background then it is less important. If there is less background then it is most important
 - use existing knowledge

Chemicals in Farming

If you had been alive in Canada 150 years ago, you would have probably been living on a farm. Even 50 years ago, over 20 percent of Canadians worked and lived on farms. Today the farm population is about 2.5 percent, feeding a much larger population and producing food exports for the rest of the world. More background –less important

One reason for this change is mechanization. A farmer with a tractor and other machines can do the work that used to require dozens of farm hands. Another reason is chemicals, which can be used to produce crops with higher yields and less spoilage.- This is important, part of the reason why there are fewer farms and farmers. (Excerpt from Sciencepower 9 (Toronto: McGraw-Hill Ryerson, 1999))

After reading readers are suggested to:

- reflect on the information in the text:
 - readers paraphrase what they have read;
 - mark similarities and differences in their paraphrase ;
- relate what you read to your own experience and prior knowledge:
 - readers ask questions like I wonder if what I have read is relatively suitable to what I already knew about the topic
- make clarification in the comprehension of the text:
 - readers ask questions like what is the difference between what I knew before and the given text
- extend your comprehension of the text in critical and creative way: ask questions:
 - What have I learned?

(Cross Curricular Approaches)

Overall strategies refer to the process, format and validation of reading test taking. They also relate to the level of language proficiency a particular reading test offers. To add this, types of reading test may influence strategy use as Nevo (1989) stated significant impact of multiple choice reading test on reading strategy. Likewise, reading comprehension and performance on reading tests can also be identifiable with the help of reading strategies. Generally, once readers start reading activity except reading assessment tests they make most use of reading strategies that are actually related to comprehension of the text. (Singhal, 2001) Implementation of reading strategies together with test taking strategies like option-selecting strategies, question-rereading strategies, option comprehension strategies, answer-checking strategies, option consideration strategies, cognitive strategies, and clue-finding strategies (as Rafi and Islam identified 7 categories of test taking strategies) during test might increase possibility of success in reading tests.

The broad implication of the present article is that applying reading strategies with the strategies of test taking will bring more benefits to any applicant during test. As reading strategies form clear comprehension and test-taking ones deal with an assessment task or test through the combination of them successful performance on reading tests can be achieved by respondents. (Farr, 1990)

References

1. Alexander, P. A., & Jetton, T.L., . (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective.
2. Cohen, A. D., & Upton, T. A. (2006). Strategies in responding to New TOEFL reading tasks(TOEFL Monograf Series Report).
3. Cross Curricular Approaches. (n.d.).
4. Farr, P. &. (1990). A description of what happens when an examinee takes a multiple-choice reading comprehension test.
5. Gander Academy's Sharks Theme Page <http://www.stemnet.nf.ca/CITE/sharks.htm>. (n.d.).
6. Natasha Pourdana,Fatemeh Bornaki ,Zahra Moayedi Fard,Sayyed Yahya Sarkhosh. (2012). Test-taking Strategies & Performance on Reading Comprehension.
7. Nevo, N. (1989). Test-taking strategies on a multiple-choice test of reading comprehension. Language Testing, <https://doi.org/10.177.026553228900600206>.
8. Rafi, M. F., & Islam, A. F. . (2017). Test taking strategy on student's reading test. Journal of English Language Teaching.
9. Ryerson, M.-H. (1999). Sciencepower. Toronto.
10. Salehi, S. S. (2014). THE ROLE OF TEACHING READING STRATEGIES IN ENHANCING READING. iran .
11. Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies metacognitive awareness and L2 readers.
12. Strong, Mike. Shark! The Truth Behind the Terror. (2003).
13. Zoom Sharks: All About Sharks! <http://www.EnchantedLearning.com/subjects/sharks>. (n.d.).

Анасова Катерина

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Глазунова Т.В., канд. філол. наук

СУТЬ ЛЕКСИЧНОГО МЕТОДУ М. ЛЬЮЇСА

Основною складовою успішної людини безумовно є знання іноземних мов. Саме тому і питання вивчення іноземних мов все більше набуває актуальності.

У 2002 році американський журналіст та письменник Майкл Льюїс запропонував лексичний підхід до вивчення іноземних мов, який поєднує вивчення лексики та граматики у блоки, які студенти одразу можуть використовувати у розмові. Завдяки цьому навіть початківець може висловити свою думку використовуючи стійкі словосполучення та фразові

дієслова, які повністю відповідають меті спілкування. Саме тому лексичний підхід набуває все більшої популярності [1].

Лексичний метод передбачає поділ лексичних одиниць на певні групи, основними з яких є «*lexical chunks*» та «*collocations*». І якщо термін «*collocation*» має еквівалент в українській мові та означає «фразеологізм, стійке словосполучення або звичайне словосполучення», то з терміном «*lexical chunks*» – дещо складніше. Останній можна тлумачити як «об'єднання слів або лексичний блок, тобто пара слів, які досить часто вживаються разом». Також до лексичних блоків деякі лінгвісти також відносять ще крилаті вирази та прислів'я [2].

Лексичний метод ґрунтується на двох принципах. Перший можна умовно назвати «лексичним», оскільки він полягає у тому, що в основі вивчення мови лежить лексика. Другий принцип – «лексико-граматичний», оскільки лексика та граматики під час вивчення іноземних мов тісно взаємопов'язані.

Під словом «граматика» мається на увазі не звичне нам вивчення складних правил, а «лексична граматики», яку вперше запропонував Льюїс у лексичному підході, і яка на практиці зводиться до граматичних структур, вживання яких зумовлено необхідністю їх поєднання з відповідними лексичними блоками у заданій мовленнєвій ситуації [2].

Нові лексичні одиниці вводяться та опрацьовуються в контексті. При цьому студентам відводиться активна роль у їх семантизації, яка здійснюється через мовленнєвий та ситуативний контексти. Автоматизація лексичних блоків відбувається в рецептивних, репродуктивних та продуктивних вправах, які мають мовленнєвий характер.

Література:

1. Рябуха Т.В., Гостіщева Н.О., Харченко Т.І. Використання лексичного підходу на заняттях з домашнього читання у мовному ВНЗ / Т.В. Рябуха, Н.О. Гостіщева, Т.І. Харченко. – Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького. Мова. Свідомість. Концепт: зб. наук. праць 8, 2018. – С. 154-156.
2. Lewis M. *The Lexical Approach* / M. Lewis. – London: Commercial Colour Press. – 1993.

Бондарук Вікторія

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Ігнатова О.М., канд. пед. наук

КЛЮЧОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Аналіз педагогічної та науково-методичної літератури демонструє, що критичне мислення набирає силу і зміцнює свої позиції на арені сучасної методики викладання іноземних мов. Однією із вагомих причин цієї популярності – це процес модернізації сучасної освіти, де застосування критичного мислення розглядається як необхідність і одна з головних умов перебудови освіти, починаючи від змісту і закінчуючи освітніми стандартами, а також впровадженням нових прогресивних форм і методів навчання.

Система освіти має на меті розвивати критичне мислення, направляти учня на оволодіння творчими засобами вирішення життєвих проблем, на самоосвіту та самовиховання. На сьогодні педагогічною наукою актуалізована проблема підвищення рівня вмінь в отриманні знань, участь у спільному прийнятті рішень, розвитку логіки аргументації, докази.

Критичне мислення – це винахід американської когнітивної психології, який з'явився ще наприкінці 60х років XX століття в Америці. Лише тридцять років потому цією ідеєю зацікавилися харківські науковці А.В.Тягло та С.Воропай [4]. Одним із перших застосував термін «критичне мислення» (*critical thinking*) американський вчений Р. Енніс (R. Ennis), який писав: «*A critical thinking means the correct assessment of statements*» (Критичне мислення означає вірну оцінку тверджень) [5]. Але з таким визначенням не погоджується Дж. МакПек (J. E. McPeck), пояснюючи, що необов'язково мати критичне мислення, для того, щоб вірно оцінити твердження [5]. У своїй спільній праці Р. Пітерс (R. T. Pithers) та Р. Соден (R.Soden) підкреслюють той факт, що у науковій літературі термін «критичне мислення» ототожнюють із «добрим мисленням» (*good thinking, thinking well*) [6], що на їх думку помилково.

Запорізький науковець сучасності Сергій Олександрович Терно присвятив цілу книгу темі критичного мислення під назвою «Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти» 2009 року, де надає вичерпну відповідь щодо змісту поняття «критичне мислення»: «Критичне мислення – це здатність використовувати певні прийоми обробки інформації, що дозволяють отримати бажаний результат» [3, с. 5]. Він називає чотири основні риси критичного мислення:

- 1) здатність до логічних висновків;
- 2) схвалення обґрунтованих рішень;
- 3) оцінювання як інформацію, так і розумовий процес;
- 4) спрямованість на результат.

Розрізняють два типи підходів до розвитку критичного мислення: *особистісний* та *підхід за допомогою розвитку читання і письма*. Другий підхід вважається більш дієвим, який був розроблений низкою вчених, таких як С. І. Заїр-Беком, Дж. Стілом, К. Мередитом та Ч. Темплом: «Педагогічна технологія розвитку критичного мислення за допомогою

читання і письма», «так як одним із найважливіших завдань навчання іноземної мови є формування умінь правильно мислити і міркувати. Мовлення і мислення пов'язані між собою. Не можна розвивати мислення, не розвиваючи мову» [1, с. 33].

В основі технології лежать базові процеси: читання і письмо, за допомогою яких ми отримуємо і передаємо інформацію, отже, необхідно навчити школярів ефективно читати та писати. Мова йде не про первинне навчання письма і читання, як це відбувається у початковій школі, а про вдумливе, продуктивне читання, у процесі якого інформація піддається аналізу і синтезується за значенням. За допомогою письма людина рефлексує, розмірковує про ті відомості, які вона отримала під час читання, тому ефективність цих двох процесів взаємозалежна. Технологія «Розвиток критичного мислення через читання та письмо» розроблена американськими педагогами Дж. Стіл, К. Мерідітом і Ч. Темплом. Вона логічна, так як її етапи відповідають закономірним етапам когнітивної діяльності особистості [2].

Головною педагогічною умовою формування критичного мислення є реалізація системного підходу до формування, тобто конструювання системи формування критичного мислення, завдяки якій формування критичного мислення школярів у процесі навчання буде ефективним, якщо: актуалізуються пізнавальні мотиви учнів, що стимулюють розумову діяльність; розроблена система завдань, спрямована на формування критичного мислення учнів; створюється навчально-дослідницька середа, яка орієнтує учнів на критичне сприйняття інформації, висунення гіпотез. Одним із засобів формування критичного мислення називають проектну методику, від якої ми очікуємо високих результатів у ході дослідження.

Література

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
2. Мередит К., Стил Дж., Темпл Ч. Критическое мышление. Пос. 1-VIII//Подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления». – М.: Изд-во «ИОО». – 1997-1999. – 178 с.
3. Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. – Запоріжжя: Просвіта, 2009. – 268 с.
4. Тягло А. В., Воропай Т. С. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века. – Х.: Изд-во Ун-та внутренних дел, 1999. – 284 с. McPeck J. E. Critical thinking and education. – Routledge, 2016. – 174 p. Pithers R. T., Soden R. Critical thinking in education: A review // Educational research. – 2010. – Т. 42. – №. 3. – С. 237-249

Глуханюк Богдана

Вінницький державний педагогічний університет

ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЯК ГОЛОВНИЙ ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

На сьогоднішній день питання впровадження інтеграції в навчальний процес є одним із найважливіших у сфері освіти. На мою думку, це цілком виправдано, адже інтегроване навчання – це навчання, яке ґрунтується на комплексному підході. Воно є діючою моделлю активізації інтелектуальної діяльності та розвиваючих прийомів навчання та зобов'язує до використання різноманітних форм викладання. Це має великий вплив на ефективність сприйняття учнями навчального матеріалу. Освіта розглядається через призму загальної картини, а не ділиться на окремі дисципліни. Предметні межі зникають, коли вчителі заохочують учнів встановлювати зв'язки між дисциплінами й опиратися на знання і навички з кількох предметних областей. Творчість, адаптивність, критичне мислення та співпраця – дуже цінні навички для сучасної людини. Коли мова йде про набуття цих навичок, інтегроване навчання є надзвичайно ефективним підходом, оскільки допомагає учням усвідомити важливу роль взаємодії один з одним у реальному житті.

Розглянемо кілька можливостей впровадження інтеграції в навчальний процес:

- поєднання спорідненого матеріалу кількох предметів навколо однієї теми, усунення дублювання у вивченні ряду питань;
- ущільнення знань, тобто конструювання фрагментів знань таким чином, на засвоєння якого потрібно менше часу, проте підвищується якість навчального уміння;
- опанування значного за обсягом навчального матеріалу, досягнення цілісності знань;
- залучення учнів до процесу здобуття знань;
- формування творчої особистості учня та відповідних здібностей;
- надання можливості учням застосовувати набуті знання з різних навчальних предметів у професійній діяльності.

Важливим принципом інтегрованого навчання є міжпредметні зв'язки. Вони впливають на відбір і структуру навчального матеріалу цілого ряду предметів. Ідея міжпредметних зв'язків виконує свою організуючу роль: впливає на побудову програм, структуру навчального матеріалу, підручників, на відбір методів і форм навчання. Їх систематичне застосування створює можливості широко користуватися дидактичними матеріалами та засобами наочності (підручниками, таблицями, приладами, картами, презентаціями, відеороликами), які належать до одного навчального предмета, при вивченні

інших дисциплін. В організації навчання виникає потреба в комплексних формах, що мають міжпредметний зміст. Такі форми вимагають координації діяльності вчителів, вивчення навчальних програм з родинним предметом, взаємовідвідування уроків.

Мені дуже пощастило, адже як учасниця програми кредитної мобільності Erasmus+ у межах угоди між Вінницьким державним педагогічним університетом імені Михайла Коцюбинського спільно з європейським партнером Карконоським коледжем, м. Єленя Ґура, Польща (Karkonosze College, Jelenia Gora) маю чудову можливість навчатися за кордоном і порівняти інтеграційні процеси в освіті обох країн. Маю визнати, що Україна трохи відстає у цьому процесі. Не можна не зазначити, що освіта за кордоном більш модернізована в плані використання комп'ютерних технологій в навчальному процесі.

Також хочу відмітити, що студенти у Польщі на постійній основі проводять пошукову роботу, працюють над презентаціями та проектами. Це дає можливість розвивати навички, що базуються на науковій грамотності: опис, пояснення, запитання, аналіз, обговорення. На мою думку, такий підхід максимально дозволяє студентам проявляти себе, свої здібності та надає простір для самореалізації. Досить незвичним відкриттям під час навчання стало те, що лекції тривають лише 45 хвилин. Втім, за такий короткий як для українського студента термін викладач встигає подати всю важливу та необхідну інформацію. Матеріали та знання, які отримують студенти на певному практичному занятті тісно переплітаються з іншими предметами та максимально наближені до реального життя. Це, зі свого боку, забезпечує активізацію пізнавальної діяльності та стимулює інтерес до навчання, показуючи зв'язок з іншими дисциплінами. Адже учням потрібні відкриті можливості для інтеграції знань і навичок з різних дисциплін і критичного оцінювання того, як ці частини взаємодіють.

Отже, під інтеграцією ми розуміємо процес та результат поєднання окремих елементів навчання та виховання в єдину цілісну систему з метою одержання якісно нового результату освіти. Ідея інтегрованого навчання передбачає досягнення мети якісної освіти, тобто освіти конкурентно-спроможної, яка здатна забезпечити кожній людині самостійно досягти тієї чи іншої мети, творчо самостверджуватися у різних соціальних сферах.

Література

1. Биков, В.Ю. (2008) Моделі організаційних систем відкритої освіти. Монографія. Видавництво ТОВ ВПФ «МЕГА», "Атіка"
2. Гончаренко, Семен Устимович (1994) Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти. Постметодика, 2 (6). стор. 2-3.
3. Титар О. Інтеграція навчального процесу як чинник розвитку пізнавальної активності учнів [Електронний ресурс] / Ольга Титар// - Режим доступу :http://osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/24899/

Горбунова Анна

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя (Україна)

Науковий керівник: Ларіна Т.В., канд.пед.наук

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ

Постановка проблеми: Однією з основних цілей викладання іноземних мов є комунікативна компетентність, яка відноситься до здатності і готовності учнів здійснювати міжособистісну і міжкультурну комунікацію. Іншомовна комунікативна компетентність є однією з найважливіших складових компетентностей оволодіння іноземною мовою.

Аналіз основних досліджень і публікацій: на сучасному етапі розвитку науки питання використання англійського фольклору з метою формування лексичної компетентності учнів середньої школи розглядається у дослідженнях багатьох вчених. Аналіз літератури засвідчив, що проблема вивчення комунікативної компетентності є багатоплановою. Аспектами вивчення цієї проблеми займалися: М. Байрам, Л. Ф. Бахман, І. Л. Бім, Л. К. Гейхман, К. М. Гром, В. В. Сафонова, О. Н. Соловова . М. Байрам та Л.Ф. Бахман розробили моделі комунікативної компетентності. К. М. Гром, В. В. Сафонова, О. Н. Соловова детально вивчали та розмежовували лінгвістичні (фонетичні, лексичні, граматичні), тематичні, вербальні, прагматичні, соціолінгвістичні, організаційні, освітні, дискурсивні, соціокультурні, соціальні субкомпетенції.

Метою статті є презентація вправ та прийомів, які сприяють удосконаленню комунікативної компетенції шляхом використання творів англійського фольклору на уроках іноземної мови в середній школі .

Виклад основного матеріалу. Іншомовна комунікативна компетентність є інтегральною характеристикою професійної діяльності і передбачає як діяльнісну складову, так і комунікативну. Існує багато трактувань терміну «іншомовна комунікативна компетенція». Виготський розглядав іншомовну комунікативну компетенцію учнів, як таку, що складається із сукупності ключових компетенцій: лінгвістичної, дискурсивної, стратегічної, соціокультурної, прагматичної (соціальної), лінгвопрофесійної, соціально-інформаційної, соціально-політичної, персональної (особистісної, індивідуальної) [4, с. 16–17].

Інше трактування цього поняття базується на тому, що комунікативна компетентність є однією з основних цілей викладання іноземних мов. Вона відноситься до готовності і здатності здійснювати міжособистісну і міжкультурну комунікацію. Саме іншомовна

комунікативна компетентність є однією з найважливіших складових компетентностей оволодіння іноземною мовою [7, с. 24].

Комунікативна компетентність розглядається як здатність здійснювати мовленнєву діяльність шляхом реалізації комунікативної поведінки, заснованої на фонологічних, лексико-граматичних, соціологічних і регіональних географічних знаннях і навичках відповідно до різноманітних завдань і ситуацій спілкування [5**Error! Reference source not found.**, с. 34].

Фольклор є одним із найширших понять, яке зустрічається у науках про культуру. У більш широкому розумінні, фольклор знаходиться дуже близько до поняття народної творчості. Саме термін «фольклор» увів англієць В.Томс, працюючи під псевдонімом А.Мертон надрукував у часопису «Атенеум» (№ 982) статтю «TheFolklore». Термін «Folk» позначало народ, «lore» – мудрість, а їхнє поєднання дослідник визначив як «неписану історію, що фіксує залишки давніх звичаїв, вірувань усучасній цивілізації» [7, с.31].

Відомий французький теоретик А.Ван Геннеп запропонував найкоротше в порівнянні із західних «широких» визначень фольклору: це «універсальний об'єкт із специфічним елементом, що міститься у слові «народний». Такий самий зміст М.Барб'ю передає писово, і визначення його займає місце у американському «Стандартному словнику фольклору, міфології та легенд» [12, с. 447].

Фольклор це творча, колективна народна діяльність, що зародилась в сивій давнині, і відображає життя, ідеали та погляди народу. Використання фольклору на уроках англійської мови може значно вплинути на удосконалення мовної компетентності. Доцільно та методично правильно підібраний фольклор формує усне мовлення учнів.

Крім того, фольклорні тексти є простішими для розуміння автентичних текстів, що відображають культуру країни, і в той же час вони достатньо багаті на соціокультурну інформацію в цілому. Завдяки лінгвістичним засобам фольклору відображена мовна картина світу країни. Для того, щоб учні краще розуміли матеріал необхідно передбачити вибір найбільш відповідних до теми уроку зразків фольклору.

Важливим елементом вивчення мови є соціокультурна компетенція. Вона є складовою комунікативної компетенції. Основний зміст соціокультурної компетенції – це знання культурних особливостей носіїв мови, їх звичок, традицій. Введення в культуру країни досліджуваної мови через елементи фольклору, прислів'я, приказки дає учням почуття приналежності до іншого народу. Використання різних методів і прийомів роботи з прислів'ями і приказками дозволяє диверсифікувати діяльність учнів у класі, тим самим підвищуючи мотивацію і зацікавленість учнів у вивченні іноземної мови [2**Error! Reference source not found.**, с. 31].

Використання кращих зразків фольклору в англomовних країнах на уроках англійської мови дозволяє не тільки розвивати навички граматики або вимови, читання або прослуховування, але й формує компетентність у читанні, підтримує безперервність культурного ланцюга, зумовлює основи міжкультурної взаємодії та самосвідомість школяра у великому багатокультурному світі [3Error! Reference source not found., с.178].

Процес використання англійського фольклору в середній школі можна розділити на кілька етапів[8, с. 103]:

Перший етап – пізнавальний та збагачувальний – спрямований на озброєння учнів теоретичними знаннями про англійський фольклор та збагаченням лексики незнайомими раніше лексичними одиницями; формування навичок використання нових лінгвістичних явищ з тими, які вже вивчалися на рівні фраз, речень; формування навичок пошуку нової інформації в англійському фольклорі і її відтворення [Error! Unknown switch argument., с.12].

Другий етап, репродуктивна діяльність, передбачає розвиток умовних мовленнєвих навичок для розуміння, відтворення, відношення до рідної культури та узагальнення соціально-культурної інформації, вилученої з фольклорних текстів.Ефективним способом вивчення англійської мови є використання віршів. Римування і вірші на уроці можуть бути використані для різних цілей: фонетична зарядка і опрацювання індивідуальних звуків, освоєння англійської інтонації, під час презентації теми; ігор; при вивченні нового лексичного матеріалу та ін. [Error! Reference source not found., с.27].

Пісні на уроках іноземної мови реалізують освітню, навчальну і розвивальну функції. Вони є засобом більш міцного засвоєння лексичного матеріалу та джерелом збагачення словника учнів. Розглянемо методологічні переваги народних пісень у вивченні іноземної мови. Пісні, як один з видів фольклору, є засобом засвоєння та розширення словникового запасу, тому що вони включають нові слова та фрази. У пісняхвжезнайомий словник знаходиться в новому контекстному середовищі, щодопомагаєактивуватийого. Пісні часто містятьвласніімена, географічні назви, реалії країни досліджуваної мови, поетичні слова [6, с. 51].

Відомі автентичні англійські пісні доцільно використовувати на початку уроку при виконанні фонетичних вправ. Розділяючицю точку зору, ми пропонуємо використовувати народні пісні як методологічний матеріал для формування комунікативної компетентності школярів та її вдосконалення [10, с.112]. Для досягнення високого рівня опанування мовною компетенцією необхідне використання відповідних вправ.

Беручи до уваги розглянуті вище етапи використання англійського фольклору в середній школі, розробимо комплекс вправ для формування англomовної комунікативної компетентності школярів середньої школи.

Вправа1

Тип:

Режим виконання: індивідуально.

Вид контролю: вчитель.

Інструкція: Each student has a half of the proverb. Mingle and Find the other matching half.

A bad beginning makes	God disposes
A good beginning makes	a bad ending
Man proposes	never spent in vain
Money spent on the brain is	a good ending
Manners makes	pleasure
A hungry man is	the man
Business before	an angry man

Вправа 2

Режим виконання: індивідуально.

Вид контролю: вчитель.

Інструкція: Listen the song: "All Together Now" - The Beatles.

1. Try to match the phrases and their Ukrainian translation.

Can I have a little more?	Можу я запросити друзів на чай?
Can I bring my friend to tea?	Чи можна ще трішки ?
Sail the ship Boom, bam, boom	Чи можу запросити друзів поспати?
All together now	Подивись на мене
Look at me	Тепер всі разом
Chop the tree	Я тебе кохаю
Skip the rope	Рубай дерево
I love you	Стрибай через мотузку

2. Listen to the second part of the song and fill in the blanks with the words in the box:

B, D, friend, F, H, you

A, __, C, __

Can I bring my ____ to tea?

E, __, G, __, I, J, I love ____.

Boom, bam, boom

Boom, bam, boom

3. Listen to the 3rd part and choose the right word:

Sailtheship/shop - _____

Boom, bam, boom- _____

Chopthetree/three- _____

Boom, bam, boom- _____

Skipthe/t rope, - _____

Boom, bam, boom- _____

Lookatme/my- _____

4. Read the main idea of this song. Tell your opinion about it and your thoughts are about the song.

It's a funny song for children. The song teaches to enjoy of a life to be friendly and funny.

Вправа3

Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна вправа.

Режим виконання: обговорення.

Вид контролю: з боку вчителя.

Інструкція: **Listen and repeat after the teacher. Describe the appearance and character of this boy. Make up your story about Gus.**

There was an odd fellow named Gus,
When travelling he made such a fuss.
He was banned from the train,
Not allowed on a plane,
And now travels only by bus.

Вправа 4

Тип: умовно-комунікативна, репродуктивна вправа.

Режим виконання: індивідуально.

Вид контролю: вчитель.

Інструкція: Choose as many new proverbs as you can using highlighted words. Make up a story explaining the proverbs.

There's no **time** like the **present**.

For example:

- [Friends are thieves of time.](#)
- [Time is the great healer.](#)
- [Happiness takes no account of time.](#)

Вправа5

Тип: умовно-комунікативна, репродуктивна вправа.

Режим виконання: індивідуально.

Вид контролю: вчителб.

Інструкція: Make up the analysis of the proverb using the vocabularies. Tell us about the proverbial meaning, literal origin, common usage.

An apple a day keeps a doctor away.

Для кращого удосконалення учнями комунікативної компетенції необхідне систематичне виконання таких вправ, їх постійне використання та виконання на уроках іноземної мови. У статті розглянута лише частина вправ, спрямованих на розвиток комунікативної компетенції за допомогою різних форм фольклору.

Відтак, на уроках іноземної мови велику роль потрібно приділяти вивченню лексичного матеріалу, тому що лексика є одним з найважливішим компонентом будь-якої мовної діяльності.

Висновки: Отже,англійський фольклор різноманітний. Запропонована система вправ була використана на уроках іноземної мови. Як результат – зацікавлення та мотивація на використання англійської мови у повсякденному житті за допомогою улюблених пісень, англійських творів та перекладу відомих прислів'їв , приказок, загадок. Використання фольклору на уроках дає нам підстави вважати, що саме такий спосіб удосконалення навичок комунікативної компетентності забезпечить високу ефективність уроку, а також вплине на краще та легше засвоєння матеріалу.

Література

1. Аветисова С.О. Опыт проведения нетрадиционных уроков при изучении иностранного языка / С.О. Аветисова // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 8. – С. 11–13.
2. Бачинська Н. Англійський фольклор як засіб формування соціокультурної компетенції. – 2016.
3. Волга А. Є. Визначення поняття мовленнєва культура у британській педагогіці // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2013. – №. 13. – С. 178-182.
4. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во ЕКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
5. Коломінова О. О. Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англомовного спілкування //Режим доступу з [www. lib. ua-ru. net.](http://www.lib.ua-ru.net) – 1998.
6. МартиненкоО. Сучасний стан навчання майбутніх перекладачів аудіювання англійською мовою // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та Психологія. – 2015. – №. 24. – С. 46-55.
7. Марчун Н. Теорія фольклору / Н.Марчун.–К.: Київський Національний Університет Інститут Філології, 2005.

8. Майєр Н. В. Використання Інтернет-ресурсів навчального призначення для формування франкомовної професійної комунікативної компетентності у майбутніх викладачів // Іноземні мови. – 2013. – №. 1. – С. 24-27.

9. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Колектив авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 327с.

10. Петько Л. В. Виховний і професійний аспекти музично-педагогічної спрямованості навчання іноземної мови студентів ВНЗ у системі музично-педагогічної освіти. – 2013.

11. Самохвалова М. Використання творів англійської художньої літератури як текстів для навчання англійської мови // Актуальні проблеми мистецької практики і мистецтвознавчої науки. – 2014. – №. 6. – С. 191-193.

12. Стандартний словник фольклору, міфології та легенд. – М., 1949. – Т.1. – 447 с.

Горовенко Катерина

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Зарічна О.В., канд. пед. наук

НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНІЙ МОВІ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

У даний час у зв'язку з потребою суспільства в кваліфікованих фахівцях, здатних вступати в іншомовне спілкування, великого значення набуває вміння висловлювати свою точку зору, доносити її до слухачів, аргументувати своє висловлювання. Отже, процес навчання діалогічній мові повинен бути спрямований на пошук нових, інтерактивних прийомів.

Державна політика в сфері вищої філологічної освіти спрямована на поліпшення якості освоєння програм, розроблених в рамках навчання цієї спеціальності. Дана обставина означає, що вимоги, які висуваються до рівня володіння іноземною мовою сьогоdnішніми випускниками, стали значно вищими. Це пов'язано з тим, що зростає роль усного іншомовного спілкування, в суспільстві виникає потреба в спеціалістах, які дійсно володіють іноземною мовою з метою вирішення комунікативних завдань.

Затребуваність мовленнєвої компетенції робить її об'єктом вивчення багатьох досліджень. Мовленнєва компетентність в мовознавчих дослідженнях розуміється як рівень володіння основними вміннями і навичками всіх видів мовленнєвої діяльності в життєво важливих для спілкування сферах і жанрах [3, с. 46].

Лінгвісти розглядають мовленнєву компетентність як уміння створювати і розуміти різні типи дискурсу.

У роботах Л. В. Казанцевої під мовленнєвою компетенцією розуміються знання, вміння, навички та повноваження педагога позначати оптимальне рішення проблематики уроку іноземної мови. У поняття мовленнєвої компетенції, дослідниця включає наступні його характерні ознаки: концептуальний досвід, який виражається в позначенні ідей, діяльнісний досвід, що виражається в позначенні дії і сенсорний досвід, який позначається сенсорикою [2, с. 73].

Діалогічна мова як вид усного мовлення виникла в 1960-і роки і стала засобом і метою навчання говоріння іноземною мовою. Навчання діалогічній мові розглядалося досить докладно такими методистами як Г. В. Рогова, І. Л. Бім, С. Ф. Шатілов, В. Л. Скалкін, В. А. Бухбіндер та ін. М. А. Вайсбурдом були сформульовані вимоги до оволодіння видами діалогічного мовлення, Г. М. Уайзер, А. Д. Климентенко визначили окремі вміння, що входять до складу діалогічного вміння. [4, с. 448]

Мета діалогічної мови – це спілкування і швидкий обмін інформацією, думками і судженнями між учасниками діалогу, що значно відрізняє діалогічну мову від монологічної.

В. Л. Скалкін у своїй книзі «навчання діалогічної мови» говорить про діалогічну мову як про об'єднану ситуативно-тематичну спільність і комунікативними мотивами поєднання усних висловлювань, послідовно породжених двома і більш співрозмовниками в безпосередньому акті спілкування [6, с. 158].

У навчанні діалогічної мови В. А. Бухбіндер виділяє навчальний і природний діалоги. В. А. Бухбіндер пише, що природний діалог здійснюється в різних ситуаціях спілкування між носіями мови, між носіями мови та іноземцем, що володіє цією мовою. Навчальні діалоги моделюють природні, готують до природного спілкування. Основним критерієм виділення різних видів навчальних діалогів є ступінь їх підготовленості. За цією ознакою можна виділити повністю завчений, частково трансформований, трансформований, підготовлений під керівництвом вчителя, самостійно підготовлений і спонтанний діалоги. [5, с. 280]

В умовах професійно-орієнтованого навчання іноземним мовам, використовуються навчальні діалоги, які б змогли підготувати учнів до ведення природних діалогів.

Головною метою в навчанні говорінню є розвиток навичок здійснювати усне мовне спілкування в різних ситуаціях. Задля здійснення даної мети необхідно розвивати в студентів навички діалогічної мови. Наприклад, на думку Л. М. Фрідмана, учні повинні без попередньої підготовки самостійно задавати питання різних типів і відповідати на питання відповідно до ситуації в межах мовного матеріалу; реагувати на репліку, висловлюючи згоду або незгоду; складати діалог з опорою на діалог-зразок. [1, с. 63-65]

Важливо відзначити, що для методики навчання діалогічної мови важливим є відбір, визначення характеру і послідовності підготовчих вправ, в яких знайде реалізацію

усвідомлення учнями зв'язків мовних засобів зі стратегією і тактикою мовної поведінки відповідно до заданої ситуації спілкування. Вправи повинні бути спрямовані на:

- а) вибір мовних засобів для діалогу;
- б) розгорнуте обговорення елементів ситуації та ролей співрозмовників;
- в) вироблення своєї стратегії і тактики у запропонованій ролі;
- г) планування можливої поведінки партнера;
- д) визначення виду, обсягу і структури діалогу і його можливого результату.

Отже, діалогічна мова є необхідною умовою формування іншомовної компетенції, тому у наш час навчання діалогічній мові стає все більш актуальним та вимагає пошуку нових прийомів навчання.

Література:

1. Вєтохов О. Самостійне опанування іноземної мови: Психологічний аспект // Рідна школа. – 1998. – № 4. – С.63-65.
2. Казанцева Л. В. Речевая компетенция учителя иностранного языка: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. / Л.В. Казанцева. – Тамбов, 2001. – С.73.
3. Ксенофонтова А. Н. Система обучения педагогов конструированию речевой деятельности / А.Н. Ксенофонтова. – Оренбург, 2001. – С. 46.
4. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М. : Ступени: Инфра-М, 2002. – С.448.
5. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – С.280.
6. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): Пособие для учителей. – К. : Рад. Шк., 1989. – С.158.

Деордієва Аліна

Вінницький державний педагогічний університет
ім. М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Авксентьєва Т. А., канд. пед. наук

ВИКОРИСТАННЯ ТЕОРІЇ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ

Г. ГАРДНЕРА В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Перед кожним вчителем завжди постає питання як зробити процес вивчення того чи іншого предмета ефективним та цікавим, як зберегти ентузіазм та мотивацію учнів до навчання.

Відповідь на це питання шукали педагоги та науковці різних країн світу та епох. Одним із них є американський психолог Говард Гарднер, який в 1983 році видав книгу під назвою «Рамки розуму: теорія множинного інтелекту», в якій вперше опублікував власну теорію множинного інтелекту та детально описав один із способів індивідуалізації навчального процесу. Ця теорія стала всесвітньо відомою через новітній підхід до вивчення інтелекту людини. Теорія множинного інтелекту висуває твердження, що кожна людина навчається та мислить різноманітними способами, що неодмінно повинен враховувати кожен педагог [1, с. 5].

В своїй теорії Г. Гарднер виділяє дев'ять типів людського інтелекту, а саме: вербальний, логіко-математичний, візуальний, кінестетичний, міжособистісний, внутрішньо-особистісний, музичний, натуралістичний та екзистенціальний. Через наявність в кожному з типів інтелекту власної структури та функцій, існує багато підстав для їх детального вивчення і розвитку [1. с. 6-7].

Теорія Г. Гарднера відчиняє двері для широкого кола навчальних стратегій, які можна реалізувати на будь-якому уроці, в тому числі й іноземної мови, різними способами: від проведення занять в окремих невеликих групах, де учні поділені відповідно до типу інтелекту, до створення «навчальних осередків» за типами інтелекту. Основною метою такого навчання є дати учню зрозуміти, що він може навчатися тим способом, який є для нього найбільш доступним, цікавим, комфортним, а відтак, продуктивним.

Якщо говорити про вивчення іноземної мови, то вважається, що лінгвістичний інтелект є найпростішим, оскільки для його розвитку можна запропонувати безліч різноманітних стратегій. Крім того, його розвитку в школах приділяється значно більше уваги порівняно з іншими типами інтелекту.

Як ми зазначали раніше, існує багато способів використання теорії Г. Гарднера на практиці. Одним із таких є організація роботи учнів у невеликих групах, де учні виконують певне завдання або ж працюють над проектом колективно. Одна група, наприклад, може обрати вид діяльності, що базується на візуальному чи кінестетичному типі інтелекту, інша – на вербальному чи внутрішньо-особистісному. Так, вивчаючи тему 'Great Britain' одна група може створити макет Лондона, що сприятиме розвитку візуально-просторового інтелекту, а інша – написати розповідь про історію виникнення Букінгемського палацу, що дозволить розвинути вербальний інтелект. Таким чином, за допомогою використання даної стратегії вчитель може поєднати різні типи інтелекту своїх учнів та допомогти їм засвоїти матеріал таким способом, який буде для них простішим та цікавішим.

Проаналізувавши дане питання, ми дійшли висновку, що звичайно, сучасна школа потребує урізноманітнення навчального процесу та використання нових прийомів навчання,

але це ні в якому разі не означає, що потрібно повністю відмовлятися від традиційних стратегій, які включають в себе використання підручників, робочих зошитів чи звичайний виклад матеріалу. Разом з тим, вони є лише невеликою частиною системи навчання, за допомогою якої учні отримують новий навчальний контент. Для ефективнішого ж засвоєння матеріалу та розвитку навичок і вмінь необхідно використовувати стратегії, які передбачають застосування теорії множинного інтелекту Г. Гарднера в поєднанні з традиційними підходами до навчання.

Література:

1. Armstrong, Thomas. *Multiple Intelligences in the Classroom* 3d ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2018, p. 5-18.
2. Gardner, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 2011.
3. Hoerr, Thomas R. *Becoming a Multiple Intelligences School*, Alexandria, VA: ASCD, 2000.

Durgaryan Alesa

Armenian State Pedagogical University (Yerevan, Armenia)

Scientific Advisor: Ani Manukyan, PhD

DEVELOPING COMMUNICATIVE LANGUAGE SKILLS THROUGH FAIRY TALES /MATERIALS TO BE USED DURING ELEMENTARY ENGLISH TRAINING COURSE/

The importance of using fairy tales in teaching and learning a foreign language has a paramount importance not only for the teachers but also for the learners. Its usage for teaching a foreign language is an effective structure especially in Elementary school. Fairy tales are considered to be one of the powerful strategies for teaching communication. Elementary school learners have different ideas and knowledge about fairy tales which make a deep impression on their thoughts and learning. They are interested in fairy tales and enjoy listening to different fairy tales from the early age. Fairy tales tend to develop their socio-cultural, linguistic and historical awareness at the same time.

Fairy tales have a motivating aspect for communication as it makes a relationship between the desires of the learner and the process of teaching. Their success in learning depends on their positive attitudes and cogitations. Having a deep imaginative characters and plot, heroes, fairy tales recommended source for teaching a foreign language. Therefore they get used to getting acquainted with different cultures through communication on a foreign language by listening, reading, writing and speaking.

Teaching a foreign language through fairy tales develops new and necessary opportunities for developing communicative skills. This is an interactive and constructive process which tends to

make the learners' motivated. Therefore, they include different themes, situations, semantic characteristics for teaching.

Teaching a foreign language in Elementary school takes into account such features as children's opportunities for conscious learning of a language at this age, though their grammatical skills are not still developed and understanding is one of the main patterns of this age.

This study deals with the materials based on fairy tales which are a supportive way and scheme used by Elementary school teachers. It analyzes and represents the results of a questionnaire among the teachers in Elementary school in order to show the value of these materials, which can be useful during the teaching process.

References

1. Bagg, M.B. (1991). Folk Literature in the Foreign Language Classroom. Retrived from: <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED343432>, accessed April 18, 2012
2. Bettelheim, B. (2010). The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales. Knopf Doubleday Publishing Group
3. Collie J., Slater S. (1987). Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities. Great Britain: Cambridge University Press.
4. Hanlon, T. L (1999). General Guidelines for Teaching with Folk Tales, Fairy Tales, Fables, Ballads, and Other Short Works of Folklore Retrived from: <http://www.ferrum.edu/applit/studyg/studygfolk.htm>, accessed April 18, 2012
5. Lazar, Gillian. 1993. Literature and Language Teaching. Great Britain: Cambridge University Press.
<https://www.slideshare.net/XaavJata/209402426gillianlazarliteratureandlanguagegeteachingaguideforteachersandtrainers19931>

Fiction

1. Cinderella
2. The Selfish Giant

Іценко Олена

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя (Україна)

Науковий керівник: Пономаренко О. В., канд. пед. наук

THE USE OF MULTISENSORY APPROACH TO TEACHING VOCABULARY TO YOUNG LEARNERS

People use their sight, hearing, smell, taste and touch to get information about the world around them. So why not bring these five senses into lesson management.

The multisensory approach, also known as VAKT (visual, auditory, kinesthetic, tactile) is not new in the methodology of teaching foreign languages and implies that students learn best when information is presented in different modalities. "Activities such as tracing, hearing, writing, and seeing represent the four modalities" and are especially good for young learners [4, p.1]. This approach does not single out a specific learning style for a specific student. The multisensory approach is an eclectic approach that teaches all children regardless of their preferred learning style [4, p. 19]. Ideally, all four learning styles should be addressed equally.

Unfortunately, most teaching techniques use either sight or hearing (visual or auditory). A child's vision may be affected by difficulties in tracking or visual processing. Sometimes the child's auditory processing may be weak. The solution to these problems is to involve the use of more of the child's senses, especially touch (tactile) and movement (kinetic). This will help the child's brain to develop tactile and kinetic memories to hang on to, as well as the auditory and visual ones.

When we speak about teaching vocabulary, the multisensory approach may be really helpful. The reason is that many of the traditional techniques teachers and pupils use to learn vocabulary do not work because most children, not just those with learning problems, often forget the meaning of new words or the things they denote. Developing vocabulary as a part of knowledge structure requires much strength and focus. In this case, teachers should bear in mind that there is more to be done to developing vocabulary and language comprehension than just learning new words.

There exist a lot of activities using the senses which can be implied for teaching vocabulary in primary school, for example, playing vocabulary charades, finding a word in the real world, illustrating and pantomiming, replacing the objects, drawing, dressing a doll, etc. All of them can be a great tool for memorizing and later using the words in context.

But as any method, the multisensory approach should be logically incorporated into classroom management. While organizing teaching vocabulary, a teacher has to input multisensory learning from the very beginning, i. e. many children gain a lot when firstly a visual illustration is presented. Later on they will have an image in their heads which is associated with this or that thing. Then when the teacher models any activity, they use familiar images or items, firstly demonstrating it themselves, then practicing with one of the pupils until the children can perform it on their own.

It is also important to mention that the procedure must be structured or logically organized. For example, presenting the words denoting feelings, firstly demonstrate pictures depicting people with different emotions, then paint people expressing these feelings (drawing abilities are not important here) and finally tackle these words. It leads to a better memorizing and individualization,

as every child may have their own set of body expressions for demonstrating different feelings. It would be also helpful if the introduced words are listed by children and then posted in class for further visualization. It could be an on-going process if the teacher makes it a rule in their class. If the words are visible and accessible to pupils, they are more likely to use and remember them.

The teacher should keep in mind the main features of multisensory learning: first, use both verbal and non-verbal forms of communication, decoding non-verbal information into verbal, and vice versa; in such a way pupils learn faster and with interest. Secondly, within the multisensory approach a child is invited to the task of a creative nature, for example, to talk about crafts, show the movement, play a game with a cube, make something with plasticine.

Thus, the multisensory approach is a method of teaching the English language, which uses such techniques and methods that are designed for the perception and transmission of information to learners by different senses simultaneously using different channels of perception (visual, auditory, kinesthetic, etc.). Using this approach, the teacher can engage children in natural communication, create a language environment in their classroom, and make learning accessible and effective.

References:

1. Birsh J.R. Multisensory Teaching of Basic Language Skills / J.R. Birsh. – Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company, 2011. – 786 p.
2. Felder R.M. Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education / R.M. Felder, E.R. Henriques // Application of the F-S learning style model to language education. Foreign Language Annals. – American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1995. – 28 (1). – P. 21-31.
3. Fleming N.D. Teaching and learning styles: VARK strategies / N.D. Fleming. – Christchurch, 2011. – 128 p.
4. Murphy, Nancy. A multisensory vs. conventional approach to teaching spelling. [Електронний ресурс] – USA, May, 1997. – 31 p. - Режим доступу: <https://eric.ed.gov/?id=ED405564>

Ковальчук Олеся

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Бучацька С.М., канд.психол. наук

НАВЧАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Одним із основних напрямів розвитку здатності студента самостійно здійснювати свою навчальну діяльність у процесі оволодіння іноземною мовою є формування оптимальних стратегій навчання.

Під терміном стратегії навчання ми розуміємо дидактичні методи, які студенти використовують для удосконалення іншомовної мовленнєвої компетенції.

Особливості навчальних стратегій полягають у тому, що вони:

- розширюють роль викладачів іноземних мов;
- дають змогу студентам стати більш самостійними;
- стимулюють активізацію пізнавальної діяльності;
- є проблемно-орієнтованими;
- є гнучкими.

Стратегії навчання допомагають студентам вирішувати проблеми у вивченні та застосуванні іноземної мови. Відповідно до сучасних досліджень, використання стратегій навчання може мати суттєвий вплив на навчальну успішність і продуктивність студентів. Однак студенти не тільки отримують у своє розпорядження широкий перелік стратегій навчання, але й навчаються їх застосовувати у відповідності до ситуації.

Аналіз зарубіжної наукової літератури дозволяє говорити про різноманітні підходи щодо класифікації навчальних стратегій. Так, У. Едмондсон та Ю. Хаус розрізняють три класи стратегій учіння:

- метакогнітивні – стратегії, за допомогою яких суб'єкт навчання планує, організовує й контролює свою навчальну діяльність, аналізує власні досягнення;
- когнітивні – свідомі способи організації навчання, наприклад, конспектування, вибір наукових джерел (використання словників та інших ресурсів), повторення для кращого запам'ятовування, проведення аналогій, заучування напам'ять термінів, ключових понять;
- соціально-афективні – навчання через взаємодію, обмін інформацією, наприклад, робота з іншими студентами, вирішення спільного завдання, консультації викладача [1, с. 237].

Р. Оксфорд визначає прямі та непрямі навчальні стратегії. До прямих навчальних стратегій відносяться:

- стратегії запам'ятовування
- пізнавальні стратегії
- компенсаторні стратегії [2, с. 36].

До непрямих навчальних стратегій належать:

- метакогнітивні стратегії
- емоційні стратегії
- соціальні стратегії [2, с. 37].

Дані стратегії навчання є інструментом, за допомогою якого студенти не тільки отримують знання, але й можуть управляти рецептивними та продуктивними процесами мовлення і розвивати їх.

Отже, стратегії навчання допомагають визначити, як і наскільки ефективно студенти вивчають іноземну мову, а відтак забезпечують їх умінням вирішувати конкретні навчальні завдання, формуючи особистісну позицію у виборі найефективнішого шляху в навчанні, що на сучасному етапі розвитку освіти є фундаментальним чинником у підготовці фахівців.

Література

1. Edmondson W., House J. Einführung in die Sprachlehrforschung: Tübingen. Franke, 2000. 369 s.
2. Oxford R. Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. Magnan S. S. (Ed.). Shifting the instructional focus to the learner. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1990. P. 35–55.

Koshygulova Tolganai

КарГУ им.академика Е.А.Букетова,
г.Караганда, Казахстан

Научный рукоодитель: М.п.н., Alfiya K.Kitibayeva

ПРЕДМЕТНЫЙ АСПЕКТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Содержание обучения ингосторанным языкам состоит из двух аспектов: предметный и процессуальный. В качестве центральной категории, положенной в основу выделения сфер общения как социокоммуникативных речевых образований, принимается в лингводидактике категория бытия (формы бытия), или «реальный процесс жизни» людей, охватывающий как объективно заданные условия, так и предпосылки деятельности отдельных индивидов и поколений.

Предметный аспект состоит из следующих компонентов :

- Сферы общения
- Ситуации общения
- Темы
- Тексты
- Языковые знания
- Страноведческие и лингвострановедческие знания

Сферы общения - это область коммуникации, включающая в свой состав различные ситуации, темы общения и языковой материал для реализации ее содержания.

1) сфера производственной (материально-практической) деятельности человека — специальная речь;

2) сфера бытовых отношений — разговорная (обиходная) речь;

3) сфера культурологического общения, в основе которой лежат процессы художественного и научного творчества — художественная и научная речь;

4) сфера общественно-политической (социальной) деятельности (бытие отдельного человека в обществе и в истории, равно как и бытие общества) — публицистическая речь в широком толковании, включая речь различных средств массовой коммуникации.

Таким образом, человек моделирует тип общения, усвоенный им в соответствии с образцами в рамках некоторой социальной среды. Первое сводится к тому, что в учебном процессе необходимо моделировать ситуацию общения со всеми присущими ей параметрами, с одной стороны, а с другой — развивать у учащихся умения использовать иноязычные языковые средства в соответствии с этими ситуационными параметрами. Второе заключение связано с необходимостью приобщения учащихся к социокультурной специфике наиболее типичных ситуаций общения в стране изучаемого языка (например, ситуации поздравления с праздником, днем рождения и др.) и формированием умений использовать вербальные и невербальные средства общения с учетом этой специфики.

5) **Ситуации общения** возникает в рамках отдельных сфер и тем общения. Ее определяют чаще всего в виде совокупности обстоятельств, в которых реализуется общение.

Ситуации общения:

- речевые
- условно-речевые

Общение может проходить в ситуациях официальных и неофициальных, в стандартных, в которых речевое и неречевое поведение человека регламентируется. Выделяются также ситуации воображаемые/нереальные и реальные, игровые и ролевые ситуации.

Темы. Тематический принцип является одним из основных принципов в методике преподавания иностранных языков.

✚ Способность отражать отдельные сферы и ситуации внеязыковой действительности и знания о ней;

✚ Возможность отбирать и организовывать тексты;

✚ Возможность отбирать и организовывать паралингвистические источники информации;

✚ Возможность организовывать и упорядочивать как лексический материал в соответствии с предметным содержанием общения, так и весь процесс развития речи в содержательном плане;

Тексты представляют собой связную последовательность устных и письменных высказываний, порождаемых в процессе речевой деятельности, осуществляемой в конкретной сфере общения.

Основными функциями текста:

- Коммуникативный
- Прагматический
- Когнитивный
- Эпистемический

Под аутентичными текстами понимаются тексты, которые носители языка используют для носителя языка или, иными словами, тексты создаваемые для реальных условий, а не для учебной ситуации.

Языковые знания- знания отдельных элементов системы изучаемого иностранного языка, то есть, фонетических явлений, правил словообразования, лексических единиц, правил их сочетаемости и правил употребления, грамматических форм, служебных слов. Знание различных способов оформления мысли в устной и письменной речи.

Как отмечалось выше, основная цель обучения иностранным языкам — формирование способности к межкультурной коммуникации — исключает

Литература:

- 1) Халеева И. И., 1989, с. 89
- 2) «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» (1996, с. 13)
- 3) Гальскова Н.Д «теория обучения иностранным языкам» с,129

Кравець Валерія

Житомирський державний педагогічний університет

імені Івана Франка (Україна)

Науковий керівник: Самойлюкевич І. В., канд. пед. наук

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Зі становленням ринкової економіки, розвиток підприємницького потенціалу громадян України зростає швидкими темпами. Економічна освіта набуває стратегічного значення. З огляду на це, використовуючи закордонний досвід, українські вчені та педагоги-дослідники з'ясовують специфічні риси, шляхи та особливості формування підприємницької компетентності учнів, починаючи з початкової школи; вивчають особливості засвоєння дітьми основ підприємництва. Найбільш фундаментальним сучасним дослідженням шляхів розвитку підприємницької компетентності є рамка підприємницької компетентності *EntreComp*, яка пропонує загальне визначення підприємливості як компетентності, що має на меті досягнення консенсусу між усіма зацікавленими сторонами та встановлення зв'язку між сферами освіти та праці [1; с. 12]. Одним із актуальних питань на разі є адаптація матеріалу із підприємницьким тлом до вікових особливостей учнів початкової школи.

Психологічні основи процесу інтеграції в системі шкільного навчання розкриті в дослідженнях Л. С. Виготського, В. В. Давидова, В. П. Зінченка, Е. Л. Носенко та інших [2, с. 49]. Питання інтеграції підприємницької компетентності у процес навчання в школі розглядалося у доробках таких вчених: Е. Бобінської, А. М. Гельбак, К. Кошевської, Г. А. Назаренко, С. М. Прищепи, М. Товкало, І. Унгурян, Р. Шиян та інших [3, с. 32].

Метою нашого дослідження є виокремити з Рамки підприємницької компетентності вміння, необхідні й достатні для формування підприємницької компетентності в учнів початкової школи з урахуванням психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку.

Досліджуючи Рамку підприємницької компетентності (*EntreComp*), ми розглянули три сфери компетентностей: “Ідеї та можливості”, “Ресурси”, “Трансформація в дії”. Перша передбачає такі компетентності як: виявлення можливостей; креативність; бачення; оцінювання ідей; етичне та обґрунтоване мислення. Друга сфера містить наступні компетентності: самосвідомість і самоєфективність; мотивація та наполегливість; мобілізація ресурсів; фінансова та економічна грамотність; мобілізація інших осіб. Взяття на себе ініціативи; планування та управління; робота з неоднозначністю, невизначеністю та ризиками; співпраця з іншими особами; навчання через досвід складають компетентності третьої сфери [1].

Для уточнення складу підприємницьких умінь учнів початкової школи, вважаємо за доцільне визначити психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, які здатні створити внутрішні психологічні умови для формування підприємницької компетентності у молодших школярів. Спираючись на дослідження Л. С. Виготського, В. В. Давидова, В. П. Зінченка, Е. Л. Носенко та інших, ми виокремили наступні характеристики: розвиток соціальних мотивів учіння, тісний зв'язок сприймання з практичною діяльністю, розвиток і збільшення питомої ваги словесно-логічної, смислової пам'яті у порівнянні з образною, творчий характер

уяви, яскрава емоційність, реактивність, вразливість до новизни, естетичне ставлення до довкілля, допитливість, широта інтересів, сугестивність, розвинута уява та фантазія [2].

На основі психологічних характеристик дітей молодшого шкільного віку, нами було виявлено ті складові сфер компетентностей, які можуть успішно формуватися в початковій школі.

У сфері компетентностей “Ідеї та можливості” найдоцільніше у початковій школі розвивати таку її складову як креативність. Їй відповідають наступні психологічні особливості учнів початкової школи: розвинута уява та фантазія, допитливість, широта інтересів та перехід провідної діяльності від ігрової до навчальної.

Сфера компетентностей “Ресурси” також містить складові, які можна ефективно формувати в молодших школярів. Розвиток соціальних мотивів учіння учнів молодшого шкільного віку сприятиме розвитку такої складової як мотивація та наполегливість, яскрава емоційність, реактивність, допитливість та сугестивність - мобілізації інших осіб з метою співробітництва, а розвиток і збільшення питомої ваги словесно-логічної пам'яті - основам фінансової та економічної грамотності.

У сфері “Трансформація в дії” сугестивність, дещо завищена самооцінка, безпосередність та яскрава емоційність учнів молодших класів дає змогу формувати таку складову, як взяття на себе ініціативи. Тісний зв'язок навчання з практичною діяльністю, естетичне ставлення до довкілля та дещо завищена самооцінка містять міцне підґрунтя для розвитку планування та управління діяльністю, а також для формування такої складової компетентностей, як навчання через досвід.

Отже, проаналізувавши відповідність психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку складовим сфер компетентностей Рамки підприємницької компетентності, можна стверджувати, що молодший шкільний вік є міцною базою для формування підприємницької компетентності.

Література

1. Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Люксембург: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884
2. Носенко Е.Л. Картина світу як інтегруючий фактор у змісті освіти // Гуманітарні науки. - 2001. – №2. – С.48-59.
3. Уроки з підприємницьким тлом : [навчальні матеріали] / за заг. ред. Е. Бобінської, Р. Шияна, М. Товкало. – Варшава : Сова, 2014. – 398 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна Україна переживає глобальні зміни, активну інформаційну та науково-технічну взаємодію, інтеграцію у світовий та європейський простір. Не винятком стала і галузь освіти, в якій створення інклюзивного освітнього середовища, є пріоритетним напрямком.

Актуальність зазначеного напрямку зумовлена тенденцією до зростання кількості дітей, які потребують спеціальної освіти, яка б сприяла їхній соціальній адаптації та інтеграції в активне суспільне життя [3, с. 14].

Важливою передумовою ефективної соціальної адаптації дітей, які мають особливі освітні потреби, стає інклюзивне освіта.

Інклюзивна освіта є більш гуманною та ефективною освітньою системою, яка реалізує права дітей з особливими потребами на якісні освіту і дає шанс на повноцінне життя в суспільстві.

Проаналізувавши головні міжнародні документи, можна дійти висновку, що інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, яка ґрунтується на забезпеченні основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу [2, с. 5].

Інклюзивна освіта – це особливий підхід до побудови загальної освіти, який передбачає доступність (можливість) освіти для кожного незалежно від його особливих можливостей і потреб [1, с.243].

Вітчизняний та зарубіжний досвід у впровадженні інклюзивної освіти демонструє ряд переваг усім учасникам освітнього процесу. Так, навчаючись за інклюзивною освітою, учні з особливими потребами можуть покращити свої навчальні результати, підвищити власну самооцінку та почуття приналежності до соціуму, налагодити нові дружні стосунки з однолітками. Вчителі та фахівці отримують можливість для професійного розвитку та збагачення власної палітри методів і прийомів викладання, навчаються застосовувати командний підхід для розв'язання проблем та подолання труднощів, що виникли під час навчання і дітей з особливими освітніми потребами. Учні із типовим розвитком («звичайні учні») навчаються чуйному та толерантному ставленню до дітей з обмеженими можливостями, отримують можливість бути творчі здібності, винахідливість, лідерські навички та змогу навчатися на основі широкого набору форм і методів. Батьки дітей з

вадами отримують можливість забезпечення якісної освіти для своєї дитини та заохочуються до спілкування з іншими батьками для взаємопідтримки та взаємоінформування.

Незважаючи на високий рівень теоретичних і практичних напрацювань у педагогічній літературі, реалізація успішного інклюзивного навчання в умовах загальноосвітнього закладу все ще зазнає ряд складнощів, подолання яких, є пріоритетним завданням кожного учасника освітнього процесу.

- Недостатня кваліфікація та готовність педагогічних кадрів для роботи з дітьми з обмеженими можливостями;
- Недостатнє фінансування освітніх закладів, які навчають дітей з психофізичними порушеннями;
- Інфраструктура деяких навчальних закладів непридатна для навчання дітей з особливими освітніми потребами;
- Упереджене ставлення батьків щодо спільної освітньої діяльності «звичайних» та «особливих» дітей;
- Неадекватне сприйняття дітей з обмеженими можливостями їхніми однолітками.

Отже, інклюзивна освіта – це гуманна система освітніх послуг, яка робить освіту доступною для кожного і дає змогу навчатися дітям з найрізноманітніших груп, чимало з яких мають обмежені можливості (діти з порушенням інтелектуального та мовленнєвого розвитку, розладами слуху, зору та діти із церебральним паралічем).

Інклюзивна освіта дає широкі можливості для інтеграції дитини з особливими потребами в освітній простір, її адаптації та соціалізації. Для успішного впровадження інклюзивної освіти необхідно переглянути та вдосконалити законодавчу базу, принципи фінансування та забезпечення компетентних кадрів.

Література

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць / гол. Ред.. П. М Таланчук та ін.. – № 6(8). – К.: Університет “Україна”, – 2009. – 484 с.
2. Дмитренко, М. В. Працюємо з “особливою” дитиною у “звичайній” школі / К.А. Дмитренко, М. В. Коновалова, О.П. Семиволос. –Х.:ВГ “Основа”, 2018. -120с. ст. 12)
3. Про становище інвалідів в Україні. Національна доповідь / Мінпраці України, Держ. установа “Наук.- дослід. ін-т соц.-труд. відносин”. – К., 2013. – 198 с.

Мельницька Олена

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

AUTHENTIC MATERIALS IN LEARNING ENGLISH IN SECONDARY SCHOOL

Nowadays, in the time of globalization, it is vital to know at least one foreign language. One of the most significant reasons for it is communication. People communicate with each other, conveying their thoughts, emotions, and feelings. Most of this is done verbally – with the help of words. However, due to further advances in technologies, one can enjoy unlimited opportunities for communication once there is access to the Internet. Nevertheless, to take advantage of networking by means of a foreign language one should have a good command of it. Thus, the issue of raising foreign language mastery with all types of learners has been a vital one with both educationalists and pupils. One can hardly deny that a foreign language teaching / learning process does not always meet the expectations of those acquiring a language. If a language teaching is carried out through drilling exercises and extensive text translation solely, one can hardly expect desired outcomes. Mastering vocabulary and learning grammar rules are not enough to develop the communicative competence.

The Ukrainian Education system is constantly changing these days. One of the key reforms is the New Ukrainian School, which tends to alter the methods of teaching disciplines in schools. Due to this innovation, children are to develop their critical thinking, freely express their opinions and not to fear to make mistakes. It is crucial to refer to Bloom's Taxonomy in this very situation. The main fault of our education is that in many cases only the first two layers of Bloom's Taxonomy are used in schools, which are remembering and understanding. The first one deals with rote learning, with no comprehension of the information. The second one teaches children to explain or retell the information, they have learned in their own words and usually most learning is done in this category. The next steps such as Application, Analysis, Evaluation and Creation are very complicated to deal with. If a teacher organizes working process in such a way, that pupils can develop their skills further and further, then she understands what objectives she sets for them to achieve. Nevertheless, the main target of the New Ukrainian School is to provide children with effective and relevant knowledge, which they can apply in real life. So, this program aims at going through all the taxonomy levels and providing children with engaging and interesting experience. It means all the school subjects must be taught differently. The teachers of English have a same goal – to teach foreign language, which includes the improvement of linguistic abilities, mastering a foreign language as a means of communication and awareness of the culture of the country of the studied language. All these objectives are possible to achieve with the use of authentic materials.

Teachers' objective is to insert authentic materials to improve a range of language skills and integrate them as well. The relevant question here is whether authentic materials are really necessary to be intervened into the process of studying. Of course, they provide students with the chance to observe a model of modern foreign language, which creates the illusion of being part of

the daily life of the country. Moreover, with the help of these facilities students can obtain an insight into the real language circulated in natural habitat. Getting closer to native speakers is considered to be one of the most widespread motives to learn a foreign language. Many people have a desire to comprehend them better and take an active part in their lives. It is due to the intrinsic motivation. In such a way, authentic materials employ this motivation very strongly as a flavour of everyday life or exoticism and excitement of the bizarre foreign life. Students do benefit from them, if the teacher selects these materials properly, according to students' needs, level of their knowledge, relevance of the topic, length and appropriateness. The teacher has to use things which are as up-to-date as possible or which have a timeless quality about them.

Scientists also accentuate on the significance of preserving the authenticity because it allows making students familiar with some language peculiarities. For example, they may come across speech clichés, which are completely new for them. Besides, in many languages there are idioms or phraseological units and it is challenging for students to render their meaning by translating word by word. It requires persistent work with language used in different spheres of life and belonging to different styles. Students will encounter words and constructions that they have probably never seen in books. By using authentic materials, students will hear the true tone and see body language of native speakers when listening. It is much more complicated to listen to records with background noise and try to catch the main idea of the conversation. Moreover, authentic materials can expose students to culture, so not only language will be perceived, but context as well.

Taking into account all the things mentioned above, we drive at the conclusion that authentic materials are indeed a valuable part of teaching a foreign language.

They assist to increase students' motivation and develop their cultural competence.

Nevertheless, applying of authentic materials is a very laborious process. Any careless actions may entrap learners and cause serious incomprehension. Authentic materials are culturally biased, so they may seem too ambiguous for learners. The level of language, the tempo of speech and accents, in short, the degree of complexity of any authentic material should correspond to the level of learners. If these materials are attentively selected, analysed and developed by an efficient teacher, learners commence to benefit from them, acquiring new knowledge and values, which also means enhancing of their intrinsic motivation. The realization of understanding a speech of a foreigner, only contribute to the boosting of pupils' interest.

References

1. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. Н.И. Гез, М.В. Ляховицкого, А.А. Миролубова и др. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
2. Breen M. P. Authenticity in the Classroom. *Applied Linguistics*. 1985. № 6/1. P. 60-70.

3. Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language

4. Harmer J. How to teach English. An introduction to the practice of English language teaching. Edinburg.: Gate Longman, 2000. – 198 p.

Widdowson, H. G. (1979) The authenticity of language data. In Explorations in Applied Linguistics, Vol. 1, 163-172.

Nikytenko Iryna

Nizhyn Mykola Gogol State University (Ukraine)

Scientific advisor: Ponomarenko O.V., Candidate of Pedagogical Sciences

USING TPR TO MINIMIZE THE USAGE OF L1

WHILE GIVING INSTRUCTIONS TO YOUNG LEARNERS

What is the most effective way to learn i.e. to acquire a foreign language? Studies show that the best way is to infiltrate the environment of native speakers so that using this very language you want to study is the only way to communicate [2]. What about teaching language and teachers' abilities to turn their lessons into that particular environment? Teaching language has been thoroughly studied through its smaller parts like teaching vocabulary, grammar, ways of developing the four language skills but to make our lesson the one that contributes to natural process of acquiring language we must use target language all the time [3, p. 209].

My observation showed that teachers prefer to use L1 while giving instructions as the latter can be difficult and explaining them using target language is time-consuming especially if we are talking about young learners. There are many ways of dealing with this issue but regarding age peculiarities of young learners I have chosen TPR method to minimize the use of L1 in giving instructions.

TPR (Total Physical Response) was described as "a language-body conversation" when an adult instructs and a child responds physically [1, p.5]. I had an idea to use this method "to instruct" as well. This action research was conducted to check the following hypotheses:

- TPR can be used while giving instructions to young learners to minimize the usage of L1;
- The method will encourage learners to speak mainly foreign language;
- After several lessons of practicing, learners will be able to understand and react to instructions without TPR tools.

The research took place in Nizhyn School №16 "Prestige" in Grade 3 where I was a student teacher. 18 Ukrainian-speaking learners were involved in this action research. For 3 weeks on end (6 lessons of English) I used TPR-B (body), TPR-O (objects) and TPR-P (pictures) tools to support verbal instructions. Such research tools as observation, teaching journal and surveys (the pre- and post-assessments) were used to collect data.

It took time and effort to think all instructions over and choose the most appropriate way of demonstrating each of them. All the notes that were made in the teaching journal as well as observation reflected the learners' progress in understanding basic instructions and eagerness to speak only English. The pre-assessment survey showed that only 3 learners managed to cope with the 50% of questions. The post-assessment survey showed that 14 learners managed to cope with more than 50% of questions.

The results of the research show the following:

- TPR method made the process of understanding instructions easier and funnier for learners;
- The majority of learners have demonstrated willingness to use English at the lessons.
- At the last lesson learners could understand verbal instructions without TPR tools;

The research conducted in Grade 3 proved the hypothesis that TPR can be used to minimize the usage of L1 while giving instructions to young learners and to encourage pupils to use L2. The data showed that both young learners and teachers benefit from using this method as it makes the process of learning easier and funnier and can turn the classroom into a perfect place for language acquisition.

References:

1. Asher J. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning/ J.James Asher. // The Modern Language Journal. – 1969. – P. 3–17.
2. Goabroad writing team. 10 Best Ways to Learn a New Language [online recourse] / Goabroad writing team. – 2017. – URL: <https://www.goabroad.com/articles/language-study-abroad/10-best-ways-to-learn-a-new-language>
3. Hashim H. English as a Second Language (ESL) Learning: Setting the Right Environment for Second Language Acquisition / H. Hashim, M. Yunus. // Tadris: Jurnal Keguruan dan Ilmu Tarbiyah. – 2018. – №2. – P. 207–215.

Плахотнюк Анастасія

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Зарічна О.В., канд. пед. наук

АКТУАЛЬНІСТЬ АКМЕОЛОГІЇ У НАВЧАННІ УЧНІВ НА СТАРШОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ

Сьогодні низка програм, у числі яких Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти в Україні XXI століття, Закон «Про загальну середню освіту», Програма «Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів

загальноосвітніх навчальних закладів України», засвідчує, що в основу розвитку освітнього процесу покладено ціннісне виховання учнів, акцентуючи увагу на необхідності подолання девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей та зміцнення зав'язків освіти з національними джерелами у контексті пошуку шляхів реформування освіти.

Специфіка у вивченні майстерності, його вершинних форм, «акме», привела до виникнення відповідної проблематики і подальшої розробки акмеологічної технологій та акмеології, як окремої науки, зокрема.

Сьогодні під акмеологією розуміють наукову дисципліну, що вивчає феномени та закономірності розвитку людини до ступеня її зрілості, при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку. Акмеологія вивчає людину, що розвивається, як індивіда, особистість, суб'єкта праці у процесі високопрофесійної діяльності [2].

Існують три основні методологічні орієнтації сучасного знання: природничо-орієнтаційна, гуманітарна і технологічна. Згідно суспільно-гуманітарної природи і аксіологічного-гносеологічного статусу акмеологія тісно пов'язана з такими соціальними науками, як історія і культурологія, соціологія та економіка, менеджмент і маркетинг, політологія і конфліктологія, педагогіка та екологія, визначаючи різні соціальні аспекти трактування важливих для акмеології понять – діяльність, професіоналізм, організованість і регулювання [1].

У акмеологічному підході виділяються наступні аспекти: віковий, освітній, професійної майстерності. Досліджуються акмеологічно креативні, екзистенційні та культурологічні можливості. При цьому системоутворюючим фактором є рефлексивність майстерності.

Колпаков В.М. у своїй роботі зазначає проблему професійного росту людини та її успішності як центральну для акмеологічного підходу, сутність якого визначає у вивченні особистості як цілісного феномена в єдності її суттєвих сторін (індивід, особистість, індивідуальність); орієнтації людини на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих досягнень, прагненні високих результатів, життєвих успіхів; організації творчої діяльності особистості на всіх етапах її неперервної освіти, створенні необхідних умов для самореалізації її творчого потенціалу [1].

В даний час представники акмеологічного підходу створюють методичний інструментарій, що дозволяє виявити досягнутий рівень професіоналізму окремою людиною і організаціями.

Література:

1. Колпаков В. М., Дмитренко Г. А. Стратегический кадровый менеджмент / В. М. Колпаков // Учеб. пособие. МАУП. – 2е изд., перераб. и доп. – Киев. – 2005. – 752 с.

2. Полочек В.А. "Акме", профессионализм и социальная адаптация человека: периодизация развития и типологии социальной активности человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://akme31.narod.ru/25.html>

Рутковська Альона

Eaglebridge International School (New Dandong, China)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Принцип індивідуалізації є ефективним і природним підходом до навчання іноземних мов. Як відомо, головною метою навчання є розвиток комунікативної компетентності учнів. Відповідно, індивідуальний підхід на уроці англійської мови, насамперед, фокусується на таких параметрах:

- 1) взаємодії учасників у процесі спілкування;
- 2) з'ясуванні та досягненні загальної індивідуальної мети;
- 3) здатністю пояснити і висловити речі різними способами;
- 4) розширенні компетентності одного учасника індивідуалізації за рахунок спілкування з іншими учасниками.

Психологи вважають, що будь-яка здатність людини є синтезом природженого і набутого. Отже, такі важливі для оволодіння іноземною мовою здатності, як здатність до запам'ятовування, фонематичний слух, інтонаційні здібності, мовні здатності і т.п. можна не тільки отримати в спадок, у вигляді задатків, а й розвинути. Це означає, що вчитель повинен вміти заміряти, враховувати і розвивати ці здібності. Цьому і покликана служити індивідуалізація.

Продуктивність діяльності залежить не тільки від здібностей, а й від певної системи прийомів, яка характеризує індивідуальний стиль діяльності людини, тобто «індивідуально-своєрідне поєднання прийомів і способів діяльності, які забезпечують найкраще її виконання даною людиною» [1, с. 147]. Важливість оволодіння раціональними прийомами і способами діяльності пояснюється, на думку Ю. І. Пассова, двома факторами. По-перше, відсутність деяких здібностей може бути компенсовано раціональними прийомами виконання діяльності. По-друге, в школі закладається тільки основа практичного володіння іноземною мовою, яка може бути продовженою у поєднанні із здатністю до самостійної роботи [2, с. 34].

Особистісна індивідуалізація враховує контекст діяльності учня, життєвий досвід учнів (досвід їх як читачів, мандрівників тощо), сферу інтересів, бажань, схильностей, духовних потреб, світогляд (погляди на життя), емоційно-чуттєву сферу («провокування» учнів висловлюваннями на захист своєї улюбленої команди, актора, книги, професії), статус

особистості в колективі: популярність учня серед товаришів, взаємні симпатії для знаходження мовних партнерів, призначення ведучого в мовних групах тощо. Особистісні властивості входять в індивідуальність людини як найважливіший компонент і складають її сутність.

Розглянувши зазначені види індивідуалізації, слід відзначити, що вся система індивідуалізації не повинна зводитися до використання одного виду індивідуалізації. Під індивідуалізацією процесу іншомовної освіти слід розуміти співвіднесеність прийомів навчання з особистісними (при їх провідної ролі), суб'єктними та індивідуальними властивостями кожного учня.

Навчання іноземної мови відрізняється від інших навчальних дисциплін своєю специфікою – адже мова тут виступає одночасно і метою, і засобом навчання. Однією з особливостей процесу опанування іноземної мови є постійна необхідність активізації навчальної діяльності групи в цілому і кожного учня індивідуально. Тому вчителю слід орієнтуватися не на інтуїтивно визначені можливості навчальної групи в засвоєнні матеріалу і у виробленні навичок і умінь, а на знання і врахування індивідуальних, психологічних відмінностей між учнями. Їх виявлення та постійне використання в практиці викладання може надати велику допомогу як в активізації навчальної роботи, так і в досягненні високої результативності навчання. Саме тому основною причиною звернення педагогів до проблеми індивідуалізації навчання є протиріччя між домінуванням фронтальних форм організації навчальної роботи і індивідуальним характером засвоєння змісту освіти.

В умовах загальної середньої освіти особливо гостро проявляється протиріччя у навчальному процесі між колективною системою навчання та індивідуальним характером засвоєння знань і формування на їх основі навичок і умінь. Іноземна мова більшою мірою, ніж будь-яка інша дисципліна, вимагає індивідуального підходу, оскільки під час навчання індивідуальним є не тільки сам процес оволодіння предметом, а й об'єкт засвоєння – мовлення людини, як спосіб вираження думки засобами мови.

Нами було виділено комплекс педагогічних умов, необхідних для забезпечення індивідуалізації навчання: процесуальні, змістовні та управлінські умови.

Отже, індивідуалізація є цілісною системою навчальної діяльності. Вона ґрунтується на педагогічних і психологічних закономірностях, детермінується змістом, методами, організацією навчання та індивідуальними особливостями учнів і містить сукупність прийомів, способів індивідуалізованого підходу до учнів, що здійснюються на етапах окреслення цілей, мотивації, визначення змісту, характеру, ступеня складності навчальних завдань, способів дій, контролю і самоконтролю. У навчанні іноземної мови слід детально з'ясувати можливості учнів, інтереси, захоплення; використовувати диференційовані завдання; формувати особистісне ставлення учнів до завдань під час навчання іноземної мови.

Література

1. Вяткин Б.А., Дорфман Л.Я. Теория интегральной индивидуальности В. С. Мерлина: история и современность. Образование и наука. Том 19. № 2. 2017. С. 145-160.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991. 223 с.

Ряполова Катерина

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Кириленко В.В., канд. психол. наук

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасне інформаційне суспільство вимагає від людини вміння спілкуватись англійською мовою, оскільки володіння нею відкриває широкі можливості щодо освіти та професійної діяльності у будь-якій галузі. Запорукою успішного спілкування є не тільки вміння підтримати діалог, а також вміння ефективно передавати інформацію, висловлювати власну точку зору у формі монологу. Навчання монологічного мовлення є важливим елементом у формуванні комунікативних навичок особистості. Ідеї розвитку монологічного мовлення зародились ще в античні часи. Із витоків античного красномовства у поемах Гомера «Іліада» та «Одіссея», які слугували елементами культу, до прикладів християнської елоквенції у проповідях святих отців основні функції монологу як такого зазнали змін. Нині монологічне мовлення характеризується чітким розподілом на публічне (промови, виступи) та побутове (розповідь, висловлення власної думки), яке має великий потенціал у процесі навчання іноземної мови. З точки зору психолінгвістичного підходу, монолог – це розгорнутий вид мовленнєвої діяльності, який має наступні ознаки:

1. Певна тривалість у часі, значно більша ніж тривалість репліки у діалозі.
2. Розгорнутість, оскільки відсутня опора на безпосередню комунікативну ситуацію.
3. Обмеженість паралінгвістичних засобів.
4. Підготовленість мовленнєвих висловлювань, їх планомірність.
5. Однобічний характер висловлювання, не розрахований на негайну репліку співбесідника.

Монологічне мовлення класифікують за:

- Сферами вжитку (дружнє, офіційне);
- Жанровою належністю (ораторське мовлення, побутова розповідь);

- Генетичними ознаками (імпровізоване, підготовлене) [1, с. 71-72]

В руслі комунікативної лінгвістики монолог- це не лише передача інформації, але, перш за все, бажання переконати співбесідників під час лекції, презентації, виступу тощо. Монологічне мовлення має складну структуру і вимагає завершеності думки, дотримання граматичних правил, логіки, послідовності у викладанні змісту висловлювання.

Відповідно до мети висловлювання виділяємо такі види монологічного мовлення: монолог – повідомлення, монолог – опис, монолог – міркування, монолог-оповідання та монолог – переконання.

Згідно з психолінгвістичною характеристикою монологічному мовленню притаманні тематичність, контекстуальність та зв'язність, яка відрізняє монологічне мовлення від випадкового набору речень. Повноцінний розвиток монологічного мовлення в процесі вивчення іноземної мови в школі можливий лише за умови цілеспрямованого спеціального навчання.

Методично ефективним вважають використання опорних текстів, вправ на основі комп'ютерних платформ (Lingualeo, SkyEng тощо), відповідних комунікативних ситуацій, різноманітних форм наочності за допомогою інформаційно-комунікативних технологій. [2, с. 124]

У процесі навчання монологічного мовлення на уроках англійської мови виділяють три етапи формування монологічних вмінь, метою яких є збільшення обсягу зразків мовлення, що використовуються учнями.

Завданням першого етапу є об'єднання елементарних фраз у одну понадфразову єдність відповідно до обраної тематики. (I go to school. I am a pupil of 5th grade. My school is big.) Оскільки кожному учню запропоновано самостійно обрати фразу у межах зазначеної теми, вважаємо, що навіть на першому етапі прослідковується самостійність вибору мовних засобів для оформлення думки.

Другий етап спрямований на формування навичок самостійно створювати висловлювання понадфразового рівня за допомогою використання вербальних та візуальних опорних матеріалів (слайдів, малюнків, анімації, ключових слів тощо) для створення навчально-мовленнєвої ситуації та їх варіацій. У навчанні спонтанного монологічного мовлення ефективним є використання логіко-структурних таблиць та підстановчих таблиць. Варто зазначити, що опорним матеріалом можуть слугувати також як друкований текст, так і аудіо- або відеопрезентації.

Метою третього етапу є створення учнями монологічного висловлювання без опори на мовленнєві моделі. Учні повинні заздалегідь засвоїти необхідні словосполучення та клішовані фрази для адекватного монологічного висловлювання.

Формування монологічної компетентності учнів передбачає створення розгорнутих монологічних висловлювань і вимагає від них використання мовленнєвих, пізнавальних, мотиваційних можливостей. Оволодіння монологічним мовленням можливе за умови сформованості відповідного словникового запасу та стійкої граматичної структури.

Література

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. – Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. – С. 71-72.
2. Михайленко Т. Інноваційні технології у вивченні англійської мови. – Київ: Шк. світ, 2008. – 122 с.

Саманбекова А.

Карагандинский государственный университет

им. Е.А. Букетова, (Казахстан)

Научный руководитель: Каримова Г.С.

УЧЕБНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Учебные игры применяются на уроках как в начальной школе, так и в среднем и старшем звене. Но в нашей работе мы рассмотрим подробно игровые технологии в младшем школьном возрасте. Для младшего школьного возраста характерны яркость и непосредственность восприятия, легкость вхождения в образы. Дети легко вовлекаются в любую деятельность, особенно в игровую. Самостоятельно организуются в групповую игру, продолжают игры с предметами, игрушками, появляются неимитационные игры.

В игровой модели учебного процесса создание проблемной ситуации происходит через введение игровой ситуации: проблемная ситуация проживается участниками в ее игровом воплощении, основу деятельности составляет игровое моделирование, часть деятельности учащихся происходит в условно-игровом плане. Ребята действуют по игровым правилам (так, в случае ролевых игр - по логике разыгрываемой роли, в имитационно - моделирующих играх наряду с ролевой позицией действуют «правила» имитируемой реальности). Игровая обстановка трансформирует и позицию учителя, который балансирует между ролью организатора, помощника и соучастника общего действия.

Итоги игры выступают в двойном плане - как игровой и как учебно-познавательный результат. Дидактическая функция игры реализуется через обсуждение игрового действия, анализ соотношения игровой ситуации как моделирующей, ее соотношения с реальностью. Важнейшая роль в данной модели принадлежит заключительному ретроспективному обсуждению, в котором учащиеся совместно анализируют ход и результаты игры,

соотношение игровой (имитационной) модели и реальности, а также ход учебно-игрового взаимодействия. Результативность учебных игр зависит, во-первых, от систематического их использования, во-вторых, от целенаправленности программы игр в сочетании с обычными дидактическими упражнениями. Об обучающих возможностях использования игрового метода известно давно. Многие ученые, занимающиеся методикой обучения иностранным языкам, справедливо обращали внимание на эффективность использования игрового метода. Это объясняется тем, что в игре проявляются особенно полно, а порой и неожиданно способности любого человека, а ребенка в особенности. Однако, использование игры недостаточно хорошо изучено в применении к обучению иностранным языкам. А ведь именно игра может выполнять исключительную роль усиления познавательного процесса, облегчения сложного процесса учения, создания условий для формирования творческой личности учащихся, а также вывести профессиональное мастерство учителя на уровень современных технологий. Дидактическое значение игры было доказано еще К.Д.Ушинским. Педагогический феномен игры учащихся истолкован в трудах А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, Д.Б.Эльконина и др. К.Д.Ушинский, Дж.Селли, К.Бэллер рассматривали игру как проявление воображения или фантазии, а А.И.Сикорский и Дж.Дьюи связывали игру с развитием мышления. Суммируя их взгляды, становится ясно, что игра – это сплав определенных способностей, которые можно представить следующим образом: восприятие + память + мышление + воображение.

Функции игровой деятельности могут быть различными, но самые основные предложены нами ниже.

1. Обучающая функция заключается в развитии памяти, внимания, восприятии информации, развитии общеучебных навыков, а также она способствует развитию навыков владения иностранным языком.

2. Воспитательная функция заключается в воспитании такого качества как внимательное, гуманное отношение к партнеру по игре; также развивается чувство взаимопомощи и взаимоподдержки. Учащимся вводятся фразы-клише речевого этикета для импровизации речевого обращения друг к другу на иностранном языке.

3. Развлекательная функция состоит в создании благоприятной атмосферы на уроке, превращение урока в интересное, необычное событие, удивительное приключение.

4. Коммуникативная функция заключается в создании атмосферы иноязычного общения, объединении коллектива учащихся.

5. Релаксационная функция заключается в снятии эмоционального напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему при обучении иностранному языку.

6. Психологическая функция состоит в формировании навыков подготовки своего физиологического состояния для более эффективной деятельности, а также перестройки психики для усвоения больших объемов информации.

7. Развивающая функция направлена на гармоничное развитие личностных качеств для активизации речевых возможностей личности.

Литература

1. Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.

2. Вересов Н. Н. Ведущая деятельность в психологии развития: понятие и принцип // Культурно-историческая психология. – 2005. – №2. – С. 76-86.

3. Запорожец А. В. Предмет и значение детской психологии // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка. / Ред.-сост. Г. В. Бурменская. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 2005. – 656 с.

4. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: Педагогика, 2001. – 200 с.

5. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. – М., 2007. – 151, 198 с.

6. Леонтьев А. А. Предисловие // Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 1136 с.

Simenenkova Iryna

Southeast Missouri State University (USA)

TEACHING GRAMMAR WITH GAMES IN THE ESL CLASSROOM

Using grammar games is one of techniques used by teachers in order to improve the overall grammar proficiency level of second language learners (SLLs). It promotes education and maintaining of interest and involvement of students.

The impact of Grammar Games has been viewed and researched by different scholars and some of them found advantages of the method while others didn't find a big difference between methods which include grammar games and methods that use regular task. These discussions give rise to the following research questions:

1. Do games encourage students to communicate and use the second language effectively?
2. Do games facilitate learning a foreign language?

In my research aimed at observing the ways games improve the subjects' grammar skills I used both qualitative (e.g. observations, field notes) and quantitative (interview) methods. Data was collected predominantly by observations during the classes which I observed and group work with students which I organized. We didn't discuss the grammar rules a lot, I wanted to focus on the games to see if it would

help the participants to develop their skills in grammar field. In order to establish reliability of my research, I analyzed differences and similarities in my results and ones which were discovered by previous researches. Validity of my research was gained through thorough observations and field notes about any changes I noticed in my subjects' grammar activities.

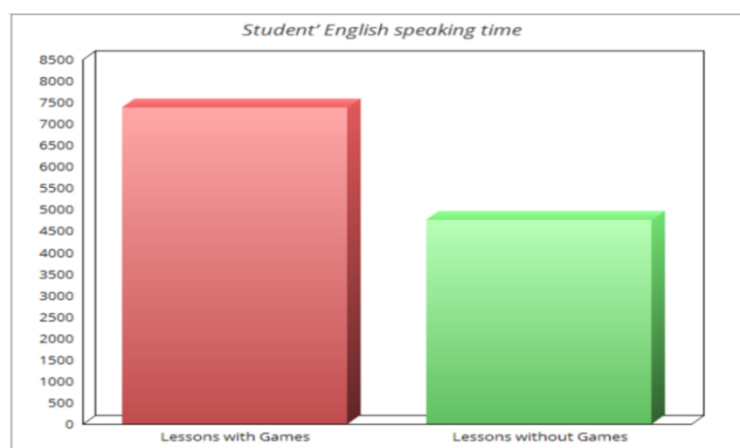
The participants of this research were 10 International students from IEP and their teachers. The students came from different countries (e.g.Saudi Arabia, Japan, China, etc.). Their age varied from 18 to 27 years. They all were studying second level of English grammar. These participants had low level of English competence and their English grammar was not good.

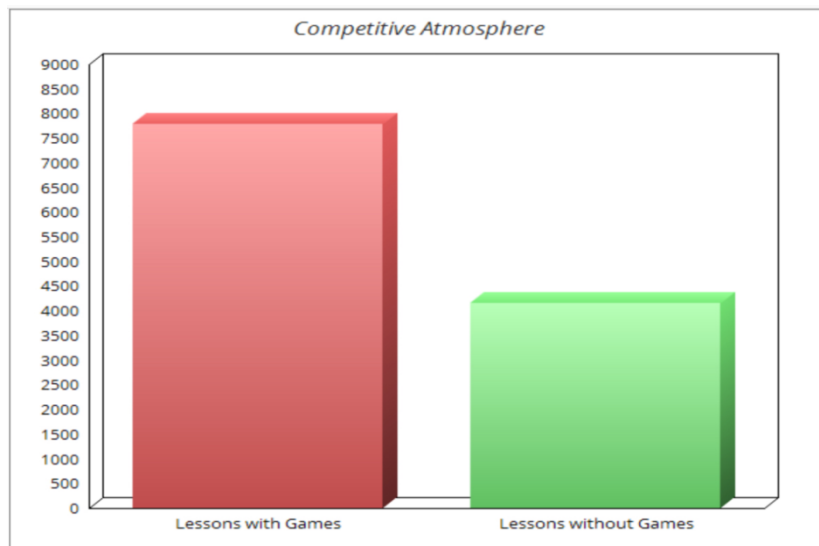
The materials used in the current study included interview, observations and field notes. I used interview to collect data about the participants of my research, to find out what they were thinking about using games in grammar classes. Information about their knowledge background was also important for this study, as it would help to forecast how they would manage with some games. Observations are the main tool in my research, and field notes would help me to gather and organize the collected information before analyzing it.

The purpose of this study was to examine the effect of using games in learning English. In order to check the impact of games on the participants' grammar, I've conducted observations of two groups of students. First group had regular grammar classes and second group used grammar games. Moreover, I had interviews with students and their teachers in order to analyze their attitude towards grammar games. While comparing regular classes with those using games, I've noticed that students have less chance to communicate and exchange ideas with others: about 47% – 55% students spent too much time to do exercises. Moreover, in the regular classes the atmosphere is quiet and sometimes nervous but not exciting. From the observation, students were tired at the end of the lesson. In fact, competition rate is about 41% – 50% because there was no compete to answer teacher's questions. Furthermore, students' motivation is identified through the atmosphere inside classroom and students' English speaking time. Needless to say, that lessons with grammar games create active and lively learning environment and students have more chances to speak English than the ones without games.

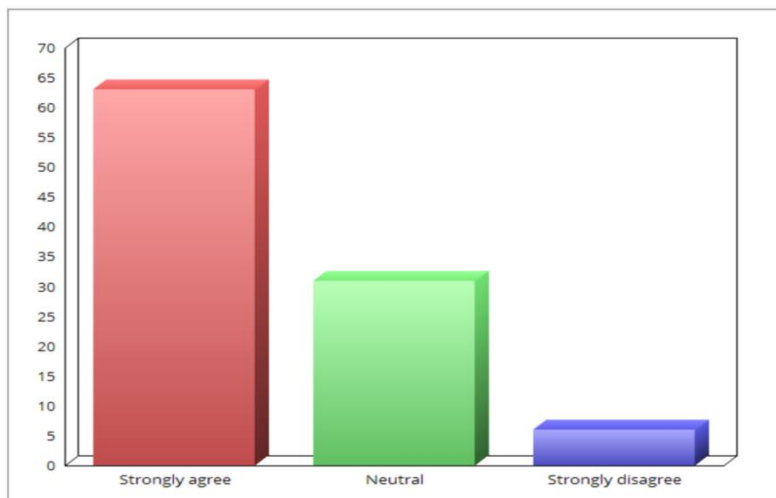
These results are presented in Picture 1 and 2.

Picture 1 and 2. Comparison of students' motivation through lessons.





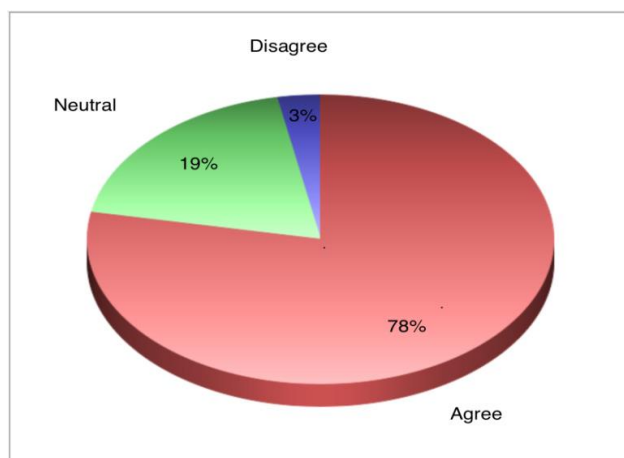
From the answers of students through questionnaire, most of the students (63%) strongly agree that grammar plays a vital role in learning English, while 6% of the students disagree with this idea. They might think that they can speak fluently without mastering the grammar structure. 31% of the students think it is neutral. To sum up, students realize how essential grammar is in English learning process. However, the problem is that students cannot use it in their utterance exactly and naturally.



Picture 3. Students' Attitudes Toward Games in Grammar Classes.

After grammar lessons, 78% students agree that they can understand and practice grammar in class better through games, while 19% of the students answer neutral. Only 3% cannot understand right away and need time to revise. These figures confirm that the understanding of students is rather high and they do involve much in learning new grammar structures.

Picture 4. Students' understanding of the grammar



However, from the answers of IEP teachers through questionnaire, which you can see in the Table 1, we could notice the positive attitude towards grammar games.

Table 1. Teachers' Opinion about the Importance of Using Grammar Games in the ESL Classes.

Number	Statement	Agree	Disagree
#1	In my opinion, it's very important to use grammar games in ESL classes.	57%	43%
#2	In my opinion, games present a lot of opportunities for students and develop their grammar skills.	100%	0%
#3	In my opinion, teachers should use grammar games only to create an pleasant atmosphere in the classroom.	12%	88%

The results of the first question show that more than half of IEP teachers, 57%, believe in importance of games in second language teaching. The results of question number two indicate that all of the participants are of the same opinion that games provide learners with a chance to show their skills not only in grammar, but also in many areas of language. And the last third question show that games it's not only a good tool for creating an atmosphere in the classroom, but also a fundamental part in learning process.

The observations, questionnaire and field notes I have gathered helped me to understand the real impact of Games on the grammar of the subjects of my research. The information which I get from questionnaire and observation shows that using games help to create enjoyment and motivation

in learning grammar. Moreover, the data from interviews indicate that most of the students have positive attitude to English grammar games, and only few of them have difficulties when playing the games for the first time. The analysis of the data collected from observation and interview can be combined to answer the research questions as games can better learners' grammar acquisition.

It's worth noticing that while playing games, students showed good results, which means that it helped them improve their grammar knowledge. Furthermore, subjects of my research were especially active during the games. All this facts shows us that games has had a desirable impact on second language learners' grammar even in terms of this short research. However, I have faced several obstacles in the process of conducting the study. Firstly, it was difficult to explain the rules of some games. As a result, students lost their interests to the game. The second problem was with shy students. They were afraid of making mistakes, and because of that some students was less active.

However, the limitations of the study are that there were only 10 learners in each group, which is a small sample size and the intervention was implemented for four weeks only. Further study should be conducted with a larger sample size and in longer term.

In conclusion, the research has helped me to understand the importance of games in ESL grammar classes. All participants enjoy the process of playing games, as they have said it makes classes more interesting, it helps them to understand grammar better and makes the atmosphere more engaging.

Стаднюк Оксана

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Глазунова Т.В., канд. пед. наук, доцент

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Розвиток інформаційних технологій чинить величезні зміни в усіх сферах життєдіяльності людини. Зокрема, традиційні методи викладання іноземних мов вже застаріли і не годяться для навчання сучасного молодого покоління, і вимагають переходу до нових інтерактивних методів навчання. що сприяло б репродуктивному засвоєнню матеріалу та відображало контекст реформування освіти, у якому вивчення іноземних мов посідає чільне місце [2].

Саме тому ВНЗ повинні готувати молодих спеціалістів, які будуть здатні створити комунікативний простір, який відповідатиме стандартам освітньої глобалізації. Молодий викладач має послуговуватися особистісно-орієнтованими методиками навчання і виховання,

які сприятимуть розвитку не лише предметної компетентності, але й індивідуальних якостей кожного учня[1]. Основним завданням викладача має бути формування зацікавленості та мотивації школяра чи студента до предмету, що сприяє подальшому ефективному засвоєнню навчального матеріалу. Старі підручники та традиційні методи навчання втрачають ефективність, в той час, як стрімкий розвиток інформаційних технологій дає необхідний поштовх для створення умов для всебічного розвитку особистості учня чи студента. Так, новітні технології пропонують величезну кількість різних сайтів та програм, які здатні допомагати користувачам вивчити та засвоїти знання будь-якої іноземної мови онлайн, не покидаючи власного будинку. Провідні розробники програмного забезпечення намагаються розробити платформи, які будуть гнучко та ефективно підлаштовуватись під потреби користувачів та задовольняти всі їх вимоги.

Одним з провідних сайтів у вивченні саме англійської мови є PuzzleEnglish. Серед своїх «колег» він відрізняється інтегрованим підходом до вивчення мови через пісні, фільми та відеоконтент, книги та ігри. Платформа дозволяє вибрати мету вивчення мови, та пропонує оптимальні варіанти завдань, відповідно до вказаної цілі. Окрім того кожен урок відрізняється цікавою подачею матеріалу, що приваблює все більше і більше користувачів та змушує їх реєструватися на сайті та завантажувати офіційний додаток. Хоча не всі матеріали є безкоштовними і повний доступ відкривається лише при оплаті певної суми, результат після навчання вартий витрачених грошей.

Однак при використанні інформаційних технологій потрібно враховувати наступне:

- 1) Використання комп'ютерних технологій повинно гармонійно поєднуватися з навчальним процесом, а не перешкоджати чи зривати його;
- 2) Інформація має чітко відповідати віковим особливостям та можливостям учнів, їх здібностям та темі уроку;
- 3) Учні мають зосереджуватися на матеріалі, який подається і повинен бути вивченим, а не на графіці чи факті самого проходження завдань.
- 4) Час роботи за комп'ютером повинен бути чітко регламентованим і в жодному випадку не зашкодити здоров'ю учнів.

Отже, учні та студенти XXI століття живуть в особливому інтерактивному просторі, в якому є доцільним створення сприятливого освітнього середовища, яке передбачає застосування комп'ютерних засобів навчання. Процес сприйняття та засвоєння інформації значно урізноманітнюється завдяки впровадженню інформаційних технологій у навчання [3]. Завдяки комп'ютеру, Інтернету та мультимедійним засобам навчання учням надається унікальна можливість оволодіння значним об'ємом інформації з її подальшим аналізом і синтезом [4].

Вивчення іноземної мови із застосуванням комп'ютерних засобів навчання – це додаткова можливість розширити свій словниковий запас та засвоїти певний граматичний та/або лексичний матеріал. Але важливо пам'ятати, що комп'ютерні засоби – це лише технічний допоміжний засіб навчання. Для досягнення високих результатів потрібно уміло інтегрувати використання ІКТ у навчальному процесі. Використання лише комп'ютера або іншого гаджета не замінить вчителя чи підручник, проте вони зможуть доповнити перевірені часом педагогічні методи новими технологічними рішеннями.

Література

1. Глазунов М.С., Глазунова Т.В. Навчання англomовного писемного мовлення: психологічний аспект // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Вип.3(81). – 2015. – С.60 – 65.
2. Красуля А.В., Рудич В.О. Застосування методу інформаційно-комп'ютерних технологій для оволодіння іноземною мовою у сучасному глобалізованому світі/А.В. Красуля, В.О. Рудич // Якісна мовна освіта у сучасному глобалізованому світі: тенденції, виклики, перспективи. Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Суми, 2017. – С.62 – 67.
3. Glazunova T. Facebook Discussion as a Type of Language Activity and Assessment //Active Learning and Teaching of Foreign Languages in Uzbekistan. –Vol 1(10). – 2018. – P.26 – 29.
4. Zmiyevska O., Glazunova T.V. Using Facebook Movie Club to Develop 21st Century Skills

Tymoshchuk Yulia

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University (Ukraine)

Scientific afdisor: Anna Bezrukova , postgraduate

OXFORD UNIVERSITY. TUTORIAL SYSTEM

Tutoring is a unique teaching method, one of the most common in the world, known as a set of practical exercises. These classes have gained their popularity due to the close relationship between the tutor and the student, in which the first person takes almost parental care, which has a beneficial effect on the development of critical analysis skills in the student. Tutoring requires students to be able to independently analyze scientific literature, to be able to defend their point of view. The advantage of the tutoring system is the individualized approach that each student receives.

Object of my investigation is tutorial system in British Universities, Engineering the Tutorial Experience.

Subject is particularities of tutorial system in Oxford University.

What is tutoring? Who is a tutor? Until recently, such questions could be heard often enough. Many educators analyze innovative practices in education and go to a new level of understanding own ideas, finding the means of transmitting your own experience. To such innovative practices include tutor support. Another reason interest in tutoring is that today, when the idea of individual educational programs and plans included in state doctrines and documents on education, and the “tutor” position appeared in the list of pedagogical professions, more and more often there is an order for the introduction of tutor support technologies in institutions of mass education.

The tutorial method of teaching, where students are taught individually or in very small groups of two or three, developed as the collegiate system in Oxford and Cambridge Universities established itself. Teaching has existed in Oxford since the 11th century and the role of tutors was documented in the 15th century, when tutors at the University of Oxford were described as ‘having responsibility for the conduct and instruction of their younger colleagues’ (Moore, 1968) [1]. Thus, the early role of the tutor was both pastoral as well as academic.

One of the foundations of the University of Oxford’s academic excellence is the dialectic of the individual, discussion-based tutorial which is reputed to have reached its unique status in the middle of the 19th century. Professor Benjamin Jowett, classicist and Master of Balliol College, University of Oxford, is traditionally credited with having been the guiding influence behind the establishment of the tutorial system based on the Socratic method. His students said of Jowett, ‘his great skill consisted, like Socrates, in helping us to learn and think for ourselves’ (Markham, 1967). When Jowett took up the mantle of Vice-Chancellor of the University of Oxford in 1882, his teaching method of Socratic dialogue became established as a ‘pattern for the whole university’ (Markham, 1967) [4].

In 1968 Professor Will G. Moore of St John’s College, University of Oxford penned ‘The Tutorial System and Its Future’ to articulate the case for maintaining the tutorial system in the university. Moore’s argument was that the tutorial method’s individual focus and unique ability to foster dialogue, argumentation, and independent thought outweighed any criticism against it [2].

Tutorials are different. They are private events, usually taking place in the tutor's office in college or department. Your tutors provide continuity and a personal touch; you will see them regularly and get to know them very well. The tutorial emphasizes the individual, both tutor and undergraduate. The end cannot be pre-determined beforehand because the tutorial responds to need. All must participate for it to be meaningful. You will be set work for each tutorial, normally questions based closely on the lectures. If you do not do these, the tutorial will be a waste of time for everyone. The preparation you make is your chance to take the material you've been lectured on and make it your own.

The method of teaching at Oxford is one of the most unique and renowned in the world, making particularly strong use of tutorials. These involve small numbers of students (usually between 2 and 4) meeting with tutors to discuss work (often an essay - or, in US terminology, a 'paper') which has been prepared specifically for that tutorial.

Tutorials have acquired their reputation because of the close relationship they foster between the tutor and the student, while they are also particularly beneficial for developing skills of critical analysis.

Rather than being occasions to demonstrate that students can repeat what they have read or taught, tutorials often require students critiquing primary and secondary literature and defending an argument while the tutor plays the role of devil's advocate. A great advantage of the tutorial system is the individual attention that students receive.

As well as tutorials, depending on your course you will also have a combination of seminars, lectures, lab work and language classes each week. Students here not only receive a high number of contact hours with academic tutors - but this includes regular personalized contact with them. Together, these opportunities provide the perfect environment for an outstanding education.

Tutorials:

Tutorials are central to teaching at Oxford. They offer a very rare level of personalized attention from academic experts. How does it work? Usually students have one or two tutorials every week, taking place in their college. Tutorials normally last about an hour, during which the tutor will give you, and typically one or two tutorial partners, feedback on prepared work on a particular topic. They may also use the opportunity to introduce a new topic and discuss this. At the end of the tutorial, your tutors will set a new piece of work for you to get ready for the next. During the following week you will be expected to work independently to complete this.

The results of the study have shown that this system is effective and provides a high level of education at British universities and colleges.

The Oxford Tutorial system has an almost mystic, cult status. It is Oxford's 'premium product' for which, via college academic fees, it commands 'a premium price'. But the Tutorial system has its critics, both within and beyond Oxford [3].

This investigation brings together experienced Oxford Teachers from across the academic disciplines who discuss their personal belief in and commitment to the Tutorial system as an utterly essential element in all Oxford's degree subjects.

Tutorial system is a very difficult element in the teaching of British educational institutions. this practice could be very important for us too.

Tutorials have acquired their reputation because of the close relationship they foster between the tutor and the student, while they are also particularly beneficial for developing skills of critical analysis.

Tutorial system teaches not only to cooperate, but also to perform tasks independently, in accordance with the instructions of the curator. It teaches to think, analyze, systematize, use the acquired knowledge in standard and non-standard situations, and embrace the need for learning.

References

1. History of Oxford University by Tim Lambert. URL : <http://www.localhistories.org/oxuni.html>
2. Palfreyman, David ed. The Oxford Tutorial. – 2008. – P.245
3. Preserving the future of tutorial teaching URL : <https://www.campaign.ox.ac.uk/report/tutorial-teaching>
4. The History of the Tutorial. URL : <https://www.greenes.org.uk/greenes-education/our-history/the-history-of-the-tutorial/>

Фай Тетяна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя (Україна)

Науковий керівник: Пономаренко О. В., канд. пед. наук

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНИЙ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ DICTOGLOSS

Формування іншомовної комунікативної компетентності передбачає розвиток умінь аудіювання, говоріння, читання та письма і має відбуватися виходячи із сучасних вимог методики навчання іноземних мов. Саме технологія DICTOGLOSS відповідає принципу взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності.

«Диктоглосс» – з англійського dicto – диктувати та gloss – робити помітки, занотовувати. Процедура проведення диктоглосу складається з 4 етапів: підготовчий етап; диктант; переказ; аналіз і робота над помилками [6, с. 7–9].

Підготовчий етап передбачає введення учнів до теми обраного диктанту. Вчитель самостійно обирає спосіб проведення підготовки: запитання, малюнки фотографії, обговорення попередньо прочитаного тексту тощо. Вчитель обов'язково наголошує на обмежених часових рамках кожного етапу. На першому етапі вчитель прискорює процес аудіювання, використовуючи допоміжну загальну інформацію з теми диктоглосу, список нових слів, повторення граматичної форми, яка буде зустрічатися в диктанті.

Диктант перший раз диктується у нормальному темпі. Вперше учні уважно слухають, вдруге занотовують ключові фрази та слова. Васільєвік З. пропонує слухати декілька разів, особливо на стадії ознайомлення з методикою, бо першого разу учні та студенти намагаються записувати все підряд, а не ключові слова й фрази [5, с.44]. Підбір матеріалу

для диктанту має бути ретельним. В.В.Сафонова рекомендує під час підготовки і розробки аудіотекстів враховувати комунікативну цінність; відповідність аудіотекстів рівню мовної підготовки студентів; вікову і освітню відповідність; професійно-орієнтовану важливість аудіотексту; виховну цінність [2]. Тривалість диктанту має бути в рамках одного заняття для завершення чотирьох етапів. Важливо враховувати автентичність, темп читання, рівень учнів. З цією метою застосовують: а) подкасти або частину подкасту; б) фрагменти художніх фільмів, відеоматеріалів; в) вірші, пісні, прислів'я, приказки, цитати, короткі оповідання або початок оповідання; г) пройдений на уроці текст.

На етапі відтворення учні у підгрупах зі списку занотованих слів складають переказ, записують власний варіант. Вчитель лише слідкує, підправляє. Лось О. В. вважає дієвим методом «підслуховування» за роботою студентів у мікрогрупах з метою виявлення типових помилок, їх фіксування, складання списку помилок та вправ на їх відпрацювання [1, с.138]. Дозволено користуватися словниками.

Під час аналізу та роботи над помилками перевіряється кожне речення кожної підгрупи або створені учнями тексти повністю порівнюються з оригіналом.

Таким чином, технологія диктоглосс виконує ряд функцій:

1. Практична та розвиваюча. Диктоглосс є одним із засобів розвитку та вдосконалення вмінь аудіювання, тренувальним видом роботи для відпрацювання у писемному та усному мовленні вивчених і засвоєних учнями граматичних структур і лексики для створення зв'язного тексту.

2. Діагностична. Тестуються та діагностуються помилки та прогалини у знаннях [5, с. 41].

3. Комунікативна та мотиваційна. Створюється потреба у спілкуванні одночасно у великої кількості учнів та мотивація до групової роботи.

4. Психологічна. Робота виконується у групах, а тому значно знімається рівень психологічного тиску.

5. Інтегруюча. Розвиваються чотири види мовленнєвої діяльності: аудіювання (прослуховування тексту), письмо (занотовування та відтворення тексту), говоріння (обговорення), читання (читання створеного групою тексту та оригіналу на етапі аналізу) [3, с. 13].

6. Інтерактивна. Забезпечується високий рівень взаємодії між учасниками підгрупи і вчителем. Під час групового обговорення співпрацюють учні з різним рівнем володіння іноземною мовою, досягаючи кращого результату [4, с. 136-137; 5].

7. Організуюча та виховна. Формуються навички регламентованої та обмеженої часом роботи, учні підпорядковуються чітко встановленому порядку.

Таким чином, технологія диктоглос є високопродуктивним та актуальним підходом у галузі вивчення іноземних мов. Диктоглос має ряд важливих функцій, котрі забезпечують повноцінне здійснення процесу опанування іноземною мовою.

Література:

1. Лось О. В. Про деякі аспекти попередження та виправлення помилок в іншомовному мовленні /О. В. Лось // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журн. / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми: Вид-во СДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. – №8 (34). – С.133-142.
2. Сафонова В. В. Спорные вопросы создания материалов для контроля умения аудировать на ИЯ / Современные теории и методики обучения иностранным языкам/ под общей ред. Л. М. Федоровой. Т. И. Рязанцевой. – М.: «Экзамен», 2004. – С. 173 – 185.
3. Stewart B. L Integrating Language Skills through a Dictogloss Procedure/ Benjamin Lee Stewart, Luis Humberto Rodriguez Silva, and Juan Antonio Torres Gonzalez// English Teaching Forum, 2004. – November 2. – P. 2- 35.
4. Stockwell Michael A. Literature Review: The Theoretical Underpinning of Dictogloss / Michael A. Stockwell // Journal of Sugiyama Jogakuen University. – Humanities (41), 2010. – P. 109 – 119.
5. Vasiljevic Z. Dictogloss as an Interactive Method of Teaching Listening Comprehension to L2 Learners / Zorana Vasiljevic // English Language Teaching. – Vol.3, #1, March, 2010. – P. 41 – 52.
6. Wajnryb R. Grammar Dictation / Ruth Wajnryb. – Oxford University Press, 1995. – 132 p.

Федчишина Анастасія

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Подзигун О.А., канд. пед. наук

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Аналіз сучасних тенденцій освітнього процесу свідчить про те, що проблема мотивації у процесі вивчення англійської мови на старшому ступені є актуальною. Організація та проведення уроку англійської мови у загальноосвітній школі передбачає обов'язкове врахування вікових та психологічних особливостей учнів. Підбір навчального матеріалу, розробка плану уроку потребує врахування даних факторів, адже формування лексичної компетенції та інших складових комунікативної компетенції неможливе без вивчення закономірностей та особливостей поведінки певного вікового періоду.

Із віком у школярів збільшується вага вербальної пам'яті, велику роль починає відігравати образне осмислене запам'ятовування, творче мислення, з'являється здатність установлювати причинно-наслідкові зв'язки, більшою різноманітністю характеризується мовленнєво-розумова діяльність. Успішність засвоєння англійської мови на різних вікових етапах визначається домінуванням різних компонентів у структурі іншомовних здібностей. Якщо на початковому етапі навчання успішне оволодіння іноземною мовою переважно пов'язане з домінуванням особистісних параметрів, то на старших ступенях засвоєння мови визначають когнітивні та психофізіологічні показники. У той же час особистісні фактори використовуються у старшій школі недостатньо [2, с. 12].

Характеризуючи основні компоненти пізнавальних процесів старшокласників, зазначимо їх характерні відмінності від початкового та середнього періодів навчання у школі. Сприймання стає довільним, пам'ять – тривалою, також вдосконалюються засоби запам'ятовування. Серед головних особливостей розглядають також перехід до вищих рівнів абстрактного та узагальнюючого мислення, що проявляється у застосуванні учнями старших класів таких методів логічного пізнання та дослідження об'єктів як аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, конкретизації тощо. Характерними ознаками процесу мовлення є розширення активного та пасивного словникового запасу, формується логічність, послідовність у письмовому та усному мовленні, з'являється потреба у дискусіях, використанні автентичного матеріалу, який допоможе краще закріпити навички володіння англійською мовою.

У старшій школі здійснюється систематизація мовного матеріалу іноземної мови, удосконалюється мовленнєвий та комунікативний досвід учнів, набутий на попередніх етапах вивчення мови. Методи і види навчальної діяльності мають наближатися до реальних умов спілкування, академічних та професійних інтересів старшокласників.

Учителю слід враховувати, що у процесі дорослішання почуття самостійності часто переростає у старшокласників у надмірну незалежність і зверхність, які заважають розв'язанню навчальних завдань, особливо за умов комунікативного характеру проведення занять з іноземної мови. Подолання цієї проблеми можливе шляхом створення ситуацій, які спонукають до роздумів, ознайомлення зі зразками позитивної поведінки, створення умов для партнерського спілкування.

Основні функції старшого ступеня навчання у загальній середній освіті полягають у: завершенні загальної середньої освіти молоддю та підготовки до життя у сучасному інформаційному суспільстві за умов швидкої зміни інформації та високої мобільності; допомозі учням щодо визначення подальших професійних та життєвих планів; стимулюванні

старшокласників до продовження освіти на наступному ступені, формуванні їх готовності до адаптації в нових умовах [1, с. 232-233].

Таким чином, особливості проведення уроку англійської мови на старшому ступені навчання загальноосвітньої школи передбачають систематизацію та узагальнення знань, здобутих раніше, та орієнтацію на практичний аспект застосування даних знань, можливість використання їх для майбутньої спеціальності.

Література

1. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова [та ін.]. Київ : Академія, 2010. 312 с.

2. Полонська Т. К. Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи : метод. рекомендації. Київ : Педагогічна думка, 2014. 80 с.

Хоптова Анжеліка

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Поселецька К. А., канд. пед. наук

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА»

Існує декілька визначень для поняття креативне письмо. Н. Г. Кізріна вважає, що креативне письмо являє собою особливий вид людської діяльності по створенню нового оригінального продукту, в якості якого виступає художній текст. Художній текст – продукт творчої діяльності, є відображенням авторських відкриттів оточуючого світу і себе в цьому світі, що проявляється в різноманітності напрямлень постанов і неординарному рішенні проблем, представлених автором в тексті різними мовними засобами" [1, с. 32-38].

Під креативним письмом ми розуміємо письмо, в якому проявляються оригінальні з точки зору пишучого, ідеї, співвіднесені з рішенням комунікативної задачі, самостійність у визначенні змісту письмового висловлювання з залученням фантазії, уяви, особистого досвіду, включаючи емоціональне, асоціативне, критичне, творче мислення по темі, яку пропонує вчитель чи вибирає сам учень, і в якому міститься вираження власних думок, почуттів по відношенню до предмету висловлювання. Все це супроводжується комбінуванням раніше засвоєних лексичних, стилістичних, граматичних засобів, їх вживання в нових чи змінених мовних ситуаціях.

Учні, які володіють вміннями креативного письма, створюють продукт, який являє собою письмове висловлювання різного рівня мовної важкості, для якого характерні високий ступінь самовираження, того хто пише, який проявляється в оригінальності ідей,

емоційно-особистісному відношенні, адресованості висловлювання, його смисловій завершеності, в логічній послідовності вираження думок і відповідає нормам оформлення (в томі числі соціокультурним).

Герн Бреннер підкреслює, що креативне письмо може проходити тільки в особливій атмосфері творчої свободи. Урок, на якому використовується креативне письмо надає можливість старшокласникам використовувати наявні лексичні та граматичні навички, проявити свою індивідуальність, усвідомити різницю між культурами, використовувати власні письмові твори для тренування навичок читання та умінь говоріння. Завдання вчителя, якщо він хоче, щоб учні навчилися творчому самовираженню в письмовій формі – сприяти експериментам з мовними формами, відкриттю для себе нового у мові, відчуттю її ритму, насолоді красою її звучання, гумором. Але якщо на заняттях присутній страх, то таке заняття абсолютно безперспективне для творчості, в тому числі і для креативного письма.[2, с. 189].

Тому не потрібно чекати від учнів справжніх витворів, які пишуть професійні поети і письменники, але оволодіти навиками створення іншомовного художнього тексту може практично кожен учень. Ці навички учні можуть перенести на здійснення іншомовної мовної діяльності не тільки в письмовій формі, але і в усній.

Література

1. Кизрина, Н.Г. Письменная речь на иностранном языке как средство развития креативности // Актуальные вопросы немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка: сб. научн. тр., Вып. 3. Саранск, 2006. С. 32-38

2. Brenner, Gerd: Kreatives Schreiben. Ein Leitfadens für die Praxis. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1989. 189 S.

Sharabura Helen

The Jagiellonian University Kraków (Poland)

MODERN METHODS AND APPROACHES TO TEACHING ENGLISH IN POLAND

After graduating from Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University where I received a Bachelor`s degree of philology (English language and literature) , I went to continue my studies to Poland. I have chosen magnificent and historical city – Kraków – which attracts thousands of tourists daily.

I always feel tutoring my cup of tea, that`s why I tried myself as a teacher here. It is a priceless experience for me. I work at the language school “Feniks” and have 5 groups of children. I found this particular school interesting because they had a unique educational program for children

aged 2 to 7. It is called “Teddy Eddie and his sock”. It is a text-based course with many stories, songs and rhymes, which expose children to whole sentences and structures in context. I should say that it is highly flexible so as to meet the needs of pre-school children of different ages and levels; it is enjoyable since children learn through play; it is challenging and it provides children with rich language input tuned to their level; it takes great care of developing natural listening comprehension skill; it is as close to natural acquisition as it is possible in the classroom where time-limits prevail.

Teddy Eddie uses selected techniques found in different popular teaching methods:

- text based - Teddy Eddie includes a large number of aural texts in form of stories, rhymes and songs. They are the main source of language taught in the classroom.

- the natural approach - is a method of language teaching developed by Stephen Krashen and Tracy Terrell in the late 1970s and early 1980s. It emphasizes communication, and places little importance on grammar study and explicit correction of student errors. In the natural approach, language output is not forced, but allowed to emerge spontaneously after students have attended to large amounts of comprehensible language input.

- the audiolingual method - learning is greatly enhanced by multiple drill repetitions. Along with the method’s assumptions, a special stress is put on listening comprehension and there is some focus on automatism of utterances and language reactions.

- total physical response (TPR) - it is a method developed by James Asher. It relies on the assumption that learning a foreign language can have similar developmental patterns to that of first language acquisition. A child responds physically to the speech of their parents. The responses of the child are positively reinforced by their speech. In the initial period the child absorbs the language without being able to speak. After this stage the child is able to reproduce the language spontaneously.

- listening comprehension oriented - out of all the language skills, listening comprehension is the one which children are best at. In fact, in this area they are predisposed to achieve better results than adults.

- communicative language teaching (CLT) –there are five features of CLT (David Nunan’s (1991):

1. An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.
2. The introduction of authentic texts into the learning situation.
3. The provision of opportunities for learners to focus, not only on language but also on the learning management process.
4. An enhancement of the learner’s own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.

5. An attempt to link classroom language learning with language activities outside the classroom.

Although the age of the learners does not allow them to develop communicative skills in a short period of time, method stimulates attempts of language production in every possible way. One of the examples is the Shop Game, where children actively use the words and expressions they have acquired in order to “buy” a particular item.

- trial and error - learning doesn't happen from failure itself but rather from analyzing the failure, making a change, and then trying again. Making mistakes is a natural and necessary stage of learning a foreign language.

I have a few reasons why I like my job here with little children and don't find it stressful or difficult. Firstly, young children quickly accept the fact that English is a natural means for communication. This fact means that learning can be less artificial and language use more instrumental. Secondly, young children have a natural need for communication— when encouraged, they quickly attempt to express ideas in English. Thirdly, young children are less inhibited and self-conscious than older learners so they do not feel embarrassed when making mistakes or attempting to communicate.

Шульга Наталія

Ніжинський державний педагогічний університет
імені М. Гоголя (Україна)

Науковий керівник: Давиденко О. В., канд. пед наук

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Загальна стратегія навчання іноземних мов у початковій школі визначається потребами сучасного суспільства в міжкультурному спілкуванні, що зумовлює використання комунікативного підходу в процесі навчання англійської мови учнів початкових класів, а саме: оволодіння іншомовним, міжкультурним спілкуванням шляхом формування і розвитку вмінь і навичок діалогічного спілкування, що засвідчує актуальність проблеми навчання іншомовного діалогічного мовлення учнів початкових і класів [1].

Іншомовне діалогічне мовлення учнів початкових класів завжди повинне бути вмотивоване, тому необхідно створити умови, за яких у школярів з'явилося б бажання відтворення інформації, передачі власних почуттів. Саме тому вчителю треба кожного уроку мотивувати учнів початкових класів. Позитивний психологічний клімат на уроці, доброзичливі стосунки між учителем та учнями, зацікавленість у ході навчального процесу сприятимуть вмотивованості англійського діалогічного мовлення молодших школярів.

Іншою характерною особливістю іншомовного діалогічного мовлення в учнів початкової школи є його емоційна забарвленість, оскільки мовець передає власті почуття, ставлення до того, про що йдеться. Справжній діалог містить репліки подиву, захоплення, оцінки, розчарування, незадоволення та інше.

Відмітимо, що діалогічне мовлення учнів початкової школи має двосторонній характер. У процесі спілкування учні виконують по черзі ролі мовця й слухача, і повинні відповідно реагувати на репліки партнера. Іншими словами, обмін репліками не може здійснюватись без взаємного розуміння. Тобто, діалогічне мовлення передбачає володіння учнями говорінням та аудіюванням, що вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності та ініціативності.

В цілому навчання діалогічного мовлення рекомендується проводити у три етапи, що передбачають 3 групи вправ: 1) на першому етапі вправи на формування вмінь будувати елементарні структури, на основі чітко детермінованих мікроситуацій, у яких беруть участь декілька учасників; 2) на другому етапі вправи на формування вмінь будувати мовленнєві структури другого рівня (середнього), в яких може використовуватись і ігровий підхід (розігрується декілька ігрових епізодів, пов'язаних між собою логікою розвитку ігрової дії); 3) на третьому етапі вправи на формування вмінь будувати мовленнєві структури третього рівня (сюжетні), які відображають вільну або «комплексну» макроситуацію [2]. Наприклад, загальна зустріч щодо певної події. Такі ігри були розраховані на 2 і більше уроки. Сюжетна гра будується на основі вживання всіх вивчених граматичних явищ, вивченого лексичного матеріалу, набутих умінь і навичок.

Для молодших школярів використовуються вправи I групи. Мета вправ I групи – навчання учнів об'єднувати засвоєні ними діалогічні єдності у мікродіалоги. До цієї групи ми віднесли рецептивно-продуктивні комунікативні вправи, які допускають використання штучно створених вербальних опор: – мікродіалог – динамічна таблиця; – структурно-мовленнєва схема мікродіалогу; – його функціональна схема. Опори допомагають учням долати труднощі, що виникають у процесі поєднання діалогічних єдностей. Згадані опори використовуються лише під час роботи в парах на місцях, поступово їх було усуваючись. (Запросіть свого іноземного гостя до Вас на День народження. Скажіть йому/їй про свої вподобання, з'ясуйте, чим цікавиться Ваш гість. Іноземець в свою чергу повинен дізнатися дату проведення свята та вподобання співрозмовника. Домовтеся, куди конкретно ви підете. Скористайтеся схемою діалогу та малюнками з варіантами зустрічі [3].

Отже, вміння діалогічного мовлення учнів початкових класів є однією з першочергових і актуальних проблем у системі мовної шкільної освіти. Навчання говорінню має бути

зумовлене вмотивованістю та емоційною забарвленістю; передбачає зацікавленість учнів у ході навчального процесу та їх бажання відтворювати інформацію і передавати почуття.

Література

1. Англійська мова. Навчальна програма з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів для 1-4 класів. Офіційний сайт МОН України <http://www.mon.gov.ua>.

2. Карп'юк О. Д. Особливості комунікативно орієнтованого навчання англійської мови у початковій школі за серією навчально-методичних комплектів для 2–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів: Метод. Посібник для вчителів. – К. : Навчальна книга, 2004. – 120 с.

3. Кравченко І. М. Методичні рекомендації вчителю / І. М. Кравченко // Англійська мова в початковій школі – 2012. – № 10. – С. 5–7.

Шуплат Анастасія

Національний університет «Львівська політехніка» (Україна)

Науковий керівник: Носкова М.В., канд. пед. наук

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОДНА З НОВІТНІХ ТЕНДЕНЦІЙ

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Оновлення змісту освіти вимагає від викладача постійного пошуку нових педагогічних підходів та використання сучасних навчальних технологій, що були б здатні внести елементи новизни в процес навчання та підвищити інтерес до вивчення предмету. Однією з таких інноваційних навчальних технологій є змішане навчання. Ця освітня модель є достатньо новою і її особливістю є використання комп'ютера та окремих елементів Інтернет підтримки в межах традиційного навчання. Це створює можливості для ефективного оволодіння новими знаннями та навичками враховуючи індивідуальні потреби учнів, завдяки поєднанню різних форм навчальної діяльності.

Єдиного погляду на змішане навчання як педагогічну технологію у науці досі не існує. Зокрема К. Бонк і Ч. Грехем, які вперше впровадили термін у професійній літературі, вважають, що «...змішане навчання – це форма навчання, яка поєднує традиційне навчання в процесі особистого спілкування з навчанням за допомогою використання комп'ютерних технологій» [1, с.4]. Інші дослідники, наприклад, Е. Банадос, сприймають змішане навчання як технологію навчальної діяльності, яка покликана її оптимізувати. Інститут Клейтона Крістенсена [2], який займається вивченням змішаного навчання, визначає змішане навчання, як освітню технологію, що поєднує:

1. навчання в традиційній урочній формі в класі з учителем

2. онлайн-навчання, що припускає, що учень хоча б частково контролює свій шлях, час, місце і темп навчання

3. інтеграцію досвіду навчання в цих двох середовищах

Загалом змішане навчання це – поєднання традиційної класно-урочної системи та сучасного цифрового навчання.

Досліджуючи питання застосування змішаного навчаннями вважаємо, що використання даної технології у процесі навчання англійської мови матиме позитивний результат оскільки враховує індивідуальні особливості учнів, допомагає здійснювати контроль навчальних результатів учнів, забезпечує ефективну співпрацю між усіма учасниками навчального процесу: вчителя, учня та його батьків, підвищує інтерес до навчання, крім того завдяки використанню елементів дистанційного навчання з'являється більше часу для практичних вправ, обговорень, дискусій, створення проєктів.

Існує безліч класифікацій моделей змішаного навчання, зокрема К. Бонк та Ч. Грехем класифікують їх за рівнем, на якому відбувається змішування: діяльнісному, рівні курсу, програмному чи інституційному [1, с. 20]. Також їх класифікують за причинами змішування. До них належать змішування заради створення нових можливостей, зокрема вирішення питань доступу та зручності, змішування заради підсилення та змішування заради трансформації [1, с. 23]. Загалом прийнято виділяти декілька моделей змішаного навчання: ротаційна, гнучка, особистісно – орієнтована, віртуально – збагачена.

Найбільш ефективною на нашу думку для навчання іноземних мов є ротаційна модель, крім того цю модель найлегше застосувати в вітчизняних освітніх реаліях. В її основі лежить зміна видів навчальної діяльності, за чітко розробленим графіком або за вказівкою вчителя [3]. Серед способів навчання обов'язковим є навчання онлайн, інші способи – навчання в малих групах, письмові завдання, групові проєкти, тощо. Існує чотири різних варіанти моделі ротації: зміна з наявністю онлайн станцій, зміна з роботою в лабораторії, «перевернуте навчання» та індивідуальна зміна.

Гнучка модель дозволяє учням рухатись за вільним графіком серед різних навчальних заходів відповідно до їх потреб. Навчання онлайн є основною складовою процесу навчання учнів за цією моделлю. Викладачі надають онлайн підтримку та інструктують учнів за потреби, під час навчального процесу. Самоконтроль є важливою частиною навчання. Навчання відбувається в межах закладу освіти, також часто до навчання залучають спеціальних сертифікованих онлайн консультантів.

Особистісно орієнтована модель надає учням можливість обрати один або декілька онлайн – курсів з окремих тем за вибором студентів окрім основного навчання. Ця модель підійде для вивчення факультативних курсів або підготовки до іспитів.

Віртуально збагачена модель є альтернативою онлайн - школи, яка дозволяє студентам виконувати більшість робіт онлайн вдома або за межами навчальної установи але при цьому передбачає очні консультації. Цю модель можна використовувати при роботі з учнями, які з певних причин повинні навчатись вдома.

Змішане навчання є достатньо новим освітнім явищем, яке сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Крім того воно дозволяє змінити форму взаємодії усіх учасників навчального процесу. Застосування моделей змішаного навчання допоможе розвинути критичне мислення та творчість, технологічну компетенцію крім того стимулюватиме учнів до активної діяльності в процесі оволодіння навчальним матеріалом.

Література:

1. Bonk C. J., Graham Ch. R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives Local Designs: San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. 624 p.
2. Blended Learning. The Clayton Christensen Institute: website. URL: <https://goo.gl/1IpmhL>
3. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, And Future Directions: website. URL: http://oldwww.sd91.bc.ca/frenchj/My%20Pages/earticles/graham_intro.pdf

РОЗДІЛ 4
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ
СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
METHODOLOGICAL ASPECTS
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER PROFESSIONAL TRAINING

Ганчук Яна

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)
Асистент кафедри германської і слов'янської філології
та зарубіжної літератури

АНАЛІЗ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ДО РОЗРОБКИ ДИДАКТИЧНИХ ТА
МЕТОДИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Система вищої освіти перебуває в стані трансформації. Вона зазнає суттєвих змін у результаті таких світових процесів, як: появанових інформаційних технологій, розширення меж спілкування, відкриття нових можливостей комунікації, значне зростання обсягу інформації. Так, однією з найнеобхідніших умов викладання іноземної мови у ВНЗ на сучасному етапі є використання на заняттях різноманітних засобів сучасних інформаційно-комунікативних технологій – комплексу процедур, що реалізують функції збору, отримання, накопичення, збереження, обробки, аналізу та передачі інформації в організованій структурі, з можливим використанням засобів обчислювальної техніки. Досліджуючи особливості навчання сучасних студентів, Г. Левіна зазначає: «... молода особа сьогодні вільно почуває себе в Інтернеті, легко орієнтується в пошукових програмах. Вона звикла отримувати інформацію у формі гіпертексту, тобто звикла до того, що досить натиснути на мишку, і вона отримає необхідну довідку, або поширення інформації, або переклад слова іншою мовою. Сьогодні формується покоління переважно з образним сприйняттям візу, і слід використовувати інші можливості мозку людини для формування оптимальних методик засвоєння знань» [2, с. 7].

Навчання іноземних мов у навчальних закладах визначається як система, функціонування якої обумовлюється багатьма чинниками. Головними з них є: характер соціального замовлення на сучасному етапі розвитку суспільства, цілі навчання та виховання, принципи і зміст навчання іноземної мови та інші.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що проблема використання засобів ІКТ в навчальному процесі розглядається в загальному контексті реформування сучасної системи освіти, і дозволяє виокремити такі напрями наукового пошуку в цій сфері: 1) дослідження проблем використання комп'ютерних технологій в навчальному процесі (Б. Герушинський, Б. Глінський, Т. Лавіна, М. Лапчик, В. Ляудістоцо); 2) вивчення психолого-педагогічних аспектів інформатизації освіти (Н. Апатова, В. Болотов, Ю. Брановський, Г. Кручиніна, Н. Пак, І. Роберт тощо); 3) аналіз особливостей та ефективності використання в навчальному процесі засобів мас-медіа (М. Горячева, Ю. Егоров, С. Медведєвтощо); 4) вивчення використання ІКТ в процесі викладання окремих навчальних дисциплін (А. Джалалуддіна, Л. Ованес-Беков, Н. Пак, Б. Хаан, Н. Янkelович, П. Сисоев, М. Євстігнєєв, Є. Полаттощо); 5) дослідження інтеграції педагогічних і комп'ютерних технологій у сучасні умови навчання мови з використанням ІКТ (Л. Дунаєва, Е. Азімов, А. Тряпельніков, А. Щукінтощо).

Проте, як слушно зазначає П. Сисоев, ці проблеми ще не знайшли єдиного системного вирішення [3, с. 5]. Зокрема, недостатньо висвітлений дидактичний і комунікативний потенціал засобів ІКТ у процесі мовної освіти іноземців, особливості впровадження того чи іншого засобу ІКТ при викладанні певного аспекту мови іноземцям. З цього погляду актуальним вважаємо зауваження О. Васічкіної: «Як і раніше більшість викладачів використовують комп'ютерні технології виключно як засіб отримання інформації та аутентичного мовного матеріалу, комунікативні ж можливості інформаційних технологій використовують недостатньо» [1, с. 9]. Досліджуючи ІКТ як засіб формування професійної комунікативної компетентності студентів економічних спеціальностей, дослідниця виокремлює низку протиріч, характерних для сучасної теорії та практики формування професійної комунікативної компетентності в процесі вивчення іноземних мов на основі засобів ІКТ, а саме: протиріччя між необхідністю наявності у студентів професійної комунікативної компетентності, адекватної сучасним вимогам, і недостатньою розробкою основ її розвитку; протиріччя між потребою суспільства в підготовці спеціалістів, що здатні вести професійну діяльність в умовах глобального інформаційного суспільства, і недостатньою розробкою науково обґрунтованих теорій, технологій і систем, що забезпечують формування в студентів професійної комунікативної компетентності на основі вивчення іноземної мови з використанням засобів ІКТ; протиріччя між значним потенціалом засобів ІКТ і недостатнім його використанням у системах, спрямованих на розвиток особистості майбутнього спеціаліста; протиріччя між наявністю великого арсеналу комп'ютерних систем навчального призначення і недостатньою розробкою технологій їх використання для формування професійної комунікативної компетентності студентів у процесі викладання іноземних мов; протиріччя між значним комунікативним потенціалом

засобів ІКТ і його незначним використанням у процесі формування професійної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів [4, с. 185].

Отже, питання підготовки майбутніх учителів до розробки дидактичних та методичних матеріалів з іноземної мови і досі залишається одним із ключових у методиці підготовки студентів як компетентних та кваліфікованих працівників.

Література

1. Васичкина О. Н. Информационно-коммуникативные технологии как средство формирования профессиональной коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей: дис... канд. пед. Наук: 13.00.08/ Ольга Николаевна Васичкина. – Ставрополь, 2009. – 223 с.

2. Левина Г. М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу как одной из составляющих профессионального образования в российских технических вузах: дис. докт. пед. наук: 13.00.02 / Левина Галина Михайловна. – М., 2004. – 369 с.

3. Сысоев П. В. Информационные и коммуникативные технологии в лингвистическом образовании / Павел Викторович Сысоев. – М.: Книжный дом «Либроком», 2013. – 264 с.

4. Порошкін В. Освітні веб-ресурси у підготовці майбутніх вчителів / В. Порошкін // Освітологічний дискурс. – 2017. – №1-2. – С 182-197.

Завгороднева Анастасія

Карагандинский государственный университет
им. академика Е.А.Букетова (Казахстан)

Научный руководитель: Кноль М. В.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

На сегодняшний день проблема формирования профессионально значимых компетенций студентов неязыковых вузов широко освещена на страницах научных и научно-популярных изданий. При этом вне сферы внимания оказывается преподаватель вуза нелингвистического профиля, который призван формировать эти компетенции. Обучение преподавателей неязыкового вуза ведется, как правило, не дифференцированно от подготовки специалистов для языкового вуза. Такой обобщенный, «уравнительный» подход к лингводидактическому образованию приводит к тому, что преподаватель иностранного языка (ИЯ) оказывается порой бессилем перед многообразием трудностей, с которыми связан процесс специализированной языковой подготовки. А его профессиональная квалификация не соответствует требованиям, предъявляемым обществом, поскольку у него не сформированы специальные лингводидактические компетенции, способные обеспечить

эффективность профессионально-педагогической деятельности в области профессионально направленного обучения ИЯ. Процесс обучения ИЯ в неязыковом вузе имеет свои особенности, заключающиеся в том, что успешность профессиональной деятельности преподавателя ИЯ зависит не только и не столько от знания предмета обучения, но в значительной степени и от его специальной лингводидактической подготовки.

При достаточно разработанной концепции профессиональной компетенции преподавателя ИЯ приходится констатировать факт недостаточного внимания к формированию профессиональной компетенции преподавателей ИЯ для специальных целей, работающих в неязыковых вузах, число которых значительно превышает количество лингвистических вузов. Правомерно возникает вопрос о необходимости выделения профессиональной компетенции преподавателей иностранного языка для специальных целей (ЯСЦ). Исследования по выделению общих и отличительных черт у преподавателей специальных и лингвистических вузов и факультетов показали, что функции преподавателя ЯСЦ значительно шире, чем функции преподавателя, ведущего общий курс ИЯ, что кроется прежде всего в самой природе профессионально ориентированных программ и курсов. Для того чтобы построить программу профессионально ориентированного курса конкретной специальности, преподаватель ЯСЦ проводит анализ потребностей, характеризующих профессиональную сферу обучаемых; выявляет задачи, которые необходимо достичь по окончании курса; формулирует и формирует компетенции не только лингвистического, но и профессионального характера; разрабатывает средства контроля, которые могут отличаться от контроля, проверяющего только знания грамматики и лексики, контрольные задания должны включать проблемно-коммуникативные задания профессионального характера по тематике конкретной специальности. Кроме того, существенным элементом профессиональной компетенции преподавателя является его умение разрабатывать специализированные учебные пособия. Преподаватель ЯСЦ должен уметь либо правильно отобрать и при необходимости адаптировать учебный материал с учетом специфики учебного заведения и уровня владения языком, либо составить или даже разработать новый в случае отсутствия требуемого учебного материала.

А. К. Крупченко в своей работе обоснованно отмечает, что только определенные умения расширяют профессиональную методическую компетенцию преподавателя ИЯ, позволяют ему не дистанцироваться от изучаемой студентами специальности, а стать полноправным участником процесса взаимодействия мотивированного обучающегося и компетентного преподавателя, а именно:

- написание авторской и рабочей программы для конкретной специальности;

- проведение анализа потребностей обучаемых как лингвистического, так и профессионального характера;
- выявление целей, которые необходимо достичь по окончании курса;
- формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции;
- разработка средств контроля сформированности данной компетенции;
- формирование УМК профессионально ориентированного курса;
- отбор учебной литературы по специальности;
- подготовка (разработка) учебных пособий (учебников) по специальности и другие умения.

Задача преподавателя ИЯ - дать обучаемым четкую систему изучаемого языка в той системе координат, в которой обучающиеся свободно ориентируются, тогда дальнейшее изучение ИЯ будет самостоятельным и результативным в плане коммуникации. Знание преподавателем ИЯ психофизиологических особенностей, типа мышления обучаемых, не забывая при этом, что он сам представляет собой иной тип личности, позволит преподавателю моделировать процесс овладения тем или иным языком.

Таким образом, важен выбор преподавателем ИЯ методической стратегии, охватывающей лингводидактические, психолингвистические и профессионально ориентированные аспекты языковой подготовки на каждом из этапов обучения специалистов технического профиля. Мы считаем, что содержание и структура лингводидактических компетенций преподавателя неязыкового вуза должны быть обусловлены: 1) психологическими, лингвоперсонологическими, когнитивно-коммуникативными особенностями «профиля» студента той или иной специальности; 2) своеобразием предмета обучения (язык для специальных целей); 3) спецификой образовательного контекста и теми приоритетами, с которыми связано сегодня обучения ИЯ в вузах нелингвистического профиля. Это требует создания макета магистерской программы, где будет представлена методически оправданная и целесообразная система профессиональной лингводидактической подготовки будущих преподавателей ИЯ, интегративный характер которой задан межпредметными связями в процессе обучения профессионально ориентированному общению на ИЯ, спецификой преподавания языка для специальных целей, спецификой будущей деятельности обучающихся, особенностями их мышления и речевой деятельности, профессионального аспекта типологии языковой личности.

Литература

1. Епифанова М. П. Установка на преодоление трудностей овладения иностранным языком у студентов-нефилологов как условие продуктивного обучения иноязычной коммуникативной компетенции // Вестн. ПГЛУ. 2009. № 4. С. 309-311.

2. Сивицкая Л. А., Смышляева Л. Г., Смышляев А. В. Реализация компетентностного подхода в высшей школе: дефициты методической готовности преподавателей // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2010. Вып. 12. С. 52-56.

3. Кобелева Е. П. Формирование профессиональной иноязычной компетенции будущих специалистов экономического профиля // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2010. Вып. 12. С. 56-61.

4. Крупченко А. К. Введение в профессиональную лингводидактику. М.: МФТИ, 2005. 311 с.

Казанганова М.О.

Карагандинский государственный университет
имени Е.А. Букетова (Республика Казахстан)
Научный руководитель: доцент Кагазбаев Ж.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Актуальность исследуемой проблемы. Изменение целей и задач высшего образования приводит к необходимости коррекции и совершенствования профессионально-педагогической деятельности в соответствии с требованиями к личности преподавателя высшей школы. В связи с этим принципиально изменяется понимание целей высшего педагогического образования: ориентация на подготовку учителя с высоким уровнем педагогической культуры, т.е. прежде всего человека во всей полноте его личностного, духовного богатства и индивидуального своеобразия, способного воспитывать подрастающее поколение гуманными и деятельными людьми, участвуя тем самым в демократизации общества.

Материал и методика исследования: Заметим, что Закон Республики Казахстан «Об образовании», «Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы» акцентируют внимание на том, что в современных условиях необходимо обеспечить «подготовку высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности» [1]. В указанной государственной программе более детально раскрывается основная цель профессионального образования как подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентноспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной

мобильности [2]. Для решения стоящих перед педагогическим задач необходимо обнаружить педагогически значимые резервы в подготовке учителя-профессионала, обладающего высоким уровнем педагогической культуры. Один из таких резервов – это максимальное использование возможностей предмета «иностранный язык», изучение которого является неотъемлемой частью целостного педагогического процесса, способствующего развитию педагогической культуры будущего учителя.

По утверждению Jeremy Harmer, термин “профессиональная культура учителя”, это совокупность общей культуры личности и профессиональных знаний по основным направлениям педагогической деятельности – теории и методике преподавания предмета, педагогике как науке о воспитании, возрастной и социальной психологии, психологии педагогического труда, возрастной физиологии, основам гигиены и медицины, основам этики и эстетики, практической экономики и экологии, философии и социологии – и умения применять эти знания в педагогической практике [3]. В свою очередь, компетентность складывается из компетенций, «которые представляют собой сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта, интегративные величины, вбирающие в себя понятия, способы деятельности, личностный опыт и мировоззрение». В современной теории и практике нет единого представления о слагаемых профессиональной культуры педагога. Многие ученые выделяют следующие составляющие компоненты профессионально-педагогической культуры: аксиологический, технологический и личностно-творческий .

Аксиологический компонент включает профессионально-педагогические знания, мировоззрение, педагогическое мышление, рефлекссию, педагогический такт и этику. В процессе педагогической деятельности педагог овладевает идеями и концепциями, знаниями и умениями, составляющими гуманистическую технологию педагогической деятельности, и, в зависимости от степени их приложения в реальной жизни, оценивают их как более значимые.

Технологический компонент включает способы и приёмы педагогической деятельности педагога, его способность структурировать профессиональную деятельность и выстраивать её по определённому алгоритму, учитывая этапы целеполагания, планирования, организации, оценки и коррекции. Педагогическая технология помогает понять суть педагогической культуры, раскрывает исторически меняющиеся способы и приёмы, объясняет направленность деятельности в зависимости от складывающихся в обществе отношений. Именно в таком случае педагогическая культура выполняет функции регулирования.

Личностно-творческий компонент раскрывает механизм овладения ею и её воплощения как творческого акта. Процесс присвоения выработанных педагогических

ценностей происходит на личностно-творческом уровне. Осваивая ценности педагогической культуры, педагог способен преобразовывать, интерпретировать их.

Таким образом, педагогическая культура является сферой творческого приложения и реализации педагогических способностей. Педагогическая деятельность имеет количественные и качественные характеристики. Содержание и организацию педагогического труда можно правильно оценить, лишь определив уровень творческого отношения педагога к своей деятельности, который отражает степень реализации им своих возможностей при достижении поставленных целей. Творческий характер педагогической деятельности является важнейшей её объективной характеристикой [4].

Специально проведенное нами исследование качеств личности педагога-экспериментатора (анкетирование учителей иностранных языков, беседа, наблюдения преподавания различных предметов) установило, что многие учителя осознают необходимость учета перечисленных ниже качеств, как для дальнейшего развития собственной культуры, так и при оценке уровня культуры других преподавателей. Становится очевидным, что указанные качества каждого культурного человека профессионально значимы для любого педагога, хотя они могут непосредственно и не относиться к конкретной его специальности. Главное заключается прежде всего в том, что от уровня общей культуры педагога во многом зависит развиваемый им уровень культуры учащихся; культура педагога значима не только для него одного.

Результаты исследования и их обсуждение. В анкетирование участвовали более 30 преподавателей средних учебных заведений: «№39 Гимназия имени М. Жумабаева» и «Областная специализированная школа-интернат для одаренных детей имени Н.Нурмакова». Возраст испытуемых колеблется от 23 до 60 лет. В составе преподавателей есть учителя первой категории (пять человек), учителя второй категории (шесть человек), учителя высшей категории (четыре человека), остальные учителя без категории (то есть молодые учителя). По итогам анкетирования, беседы, научного наблюдения мы предлагаем модель профессиональной культуры учителя иностранных языков.

Таблица № 1

Модель профессиональной культуры учителя иностранных языков.

Учитель	коммуникативная	педагог 30% -языковая компетенция -речевая компетенция	Осознает нравственный долг перед каждым учеником
			Пропагандирует общечеловеческие ценности
			Обладает высоким уровнем общекультурной компетентности и эрудиции
			Искренне желает вступить в естественный партнерский диалог с учащимися
проф		теоретик исследователь:	Владеет профессиональными педагогическими умениями

	25%	Обладает целостным видением своего труда
		Обладает гибким педагогическим мышлением
	творец 45 % -умения в планировании -организационные умения -умения в обеспечении контроля и оценивания -аналитические умения -исследовательские умения -профессионально-коммуникативные умения -психолого-педагогическая компетенция -филологическая компетенция -личностные характеристики	Создает и организует творческую развивающую среду
		Генерирует
		Владеет педагогической импровизацией
		Находится в постоянном поиске нового, открыт к педагогическим новациям
		Руководит творческими работами учащихся
		Владеет педагогикой сотрудничества, сотворчества
		Соответствует требованиям I и высшей квалификационных категорий с целью обеспечения необходимого и достаточного уровня преподавания
		Обладает высоким уровнем методологической компетентности
		Осознанно развивает свою индивидуальность средствами своей профессии
		Открыт для постоянного профессионального обучения
		Активно участвует в обновлении содержания образования
		Имеет высокую степень методической изобретательности

Резюме. В связи с выше изложенным следуют резюмировать, что приобрели особую актуальность вопросы поиска развития профессиональной культуры учителя иностранных языков в рамках компетентного подхода приобретают особую актуальность. Поскольку любая профессиональная культура представляет собой явление многоаспектное, ее формирование выявляет целый ряд различных проблем. Говорить об эффективности формирования профессиональной культуры преподавателя иностранных языков можно в том случае, если будет: определена сущность данной профессиональной культуры как сложного явления, найдены характеристики профессиональной культуры в области языкового образования, а главное задействованы традиционные и инновационные педагогические подходы к формированию профессиональной культуры. В данной работе была предпринята попытка сформулировать «составные элементы», необходимые для формирования профессиональной культуры преподавателя иностранных языков под влиянием культурно-образовательной среды.

Литература

1. Программа развитие на 2016-2019 года Республики <http://www.akorda.kz/>
2. Jeremy Harmer. The practice of English language teaching: fourth edition, 2017. – 448 p.
3. Веденяпина В.А. Профессиональная культура учителя: учеб. пособие для студентов вузов / В.А. Веденяпина. – М., 2003. – 163 с.
4. Соловова Е.Н., Боголепова С.В. Иностр. языки в школе, 2017. – №3. – 36 с.

Кассас Каріма

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Глазунова Т.В., канд.пед.наук,

ВИДИ НАОЧНОСТІ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ УМІННЯ ІНШОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

В умовах світової інтеграції розвиток комунікативних умінь є першочерговою метою навчального процесу. Для кращого засвоєння матеріалу важливо спиратися на чуттєве сприйняття навчальної інформації, що досягається завдяки широкому використанню наочних засобів.

Наочність – один із компонентів цілісного навчання, що передбачає вивчення матеріалу на основі живого й безпосереднього сприймання студентами явищ, процесів, засобів, дій або їхніх зображень [1, 125]. Безперечно, у розвитку іншомовної комунікативної компетенції наочність є важливим інструментом, за допомогою якого студенти можуть з легкістю оволодіти ситуативною обумовленістю мови. Саме тому у процесі формування діалогічного мовлення є широко розповсюдженим використання різних видів наочності, серед яких виділяють *штучні опори* (ті, які розроблені викладачем з певною навчальною метою) та *природні* (матеріали, які оточують студентів у дійсності) [2, 24].

Виділяють також *вербально-зорові опори*, в межах яких можна виокремити *словесні* (вербальні, вербально-графічні), *невербальні, зорові, або ілюстративні опори* [2, 24].

Найбільш поширеними *вербальними опорами*, які використовуються для навчання діалогічного мовлення, є: мікродіалог, діалог-зразок, мікродіалог-підстановча таблиця (substitutiontable), структурно-мовленнева схемадіалогу (deleted / gapped dialogue), функціональна схема мікродіалогу (conversational tennis). Їх використовують, переважно, з метою структурування мовлення, його смислового наповнення, розвитку зорової пам'яті та логічного мислення студентів, надання впевненості в своїх висловлюваннях, позбавлення психологічних бар'єрів у використанні іноземної мови як засобу спілкування, індивідуалізації процесу навчання та посилення його ефективності.

До *ілюстративних* опор належать сюжетний малюнок (PowerPoint Captions), серія малюнків, фотографій, листівок, комікси, афіші, меню, різноманітні плани доріг, будинківтощо. Зорові опори є дієвим способом активного засвоєння мовленнєвого матеріалу, адже вони створюють ситуації, в яких комунікант має самостійно обирати мовні засоби та комбінувати їх. Згадані засоби наочності можуть використовуватись для навчання ДМ як кожен окремо, так і в комплексі. При комплексному використанні засобів наочності

розрізняють їх паралельне і послідовне включення до заняття ІМ. Перше передбачає одночасне представлення засобів навчання під час виконання вправ. Послідовне використання визначається послідовністю вправ, спрямованих на розв'язання окремого методичного завдання [3, 17]. Оскільки важливою особливістю навчання ДМ є його фонетичне оформлення, для розвитку вмінь ДМ широко використовуються й такі види як *аудитивна* та *аудіовізуальна* наочність (записи діалогів-зразків, відеосюжети, різноманітні фоновправи радіопередачі, телефонні розмови тощо) [3, 17]. Вони ілюструють емоційну забарвленість та виразність усного мовлення. Застосування вправ з використанням таких видів наочності допомагає тренувати вимову з правильним смисловим наголосом.

Таким чином, наочність є необхідним засобом успішного розвитку уміння говоріння. Правильне і доцільне використання різних видів наочності дозволяє практикувати і доводити мовленнєвий матеріал до автоматизму, активізувати пізнавальну діяльність студентів. Наочність є шляхом мотивації, що запобігає появі страху невдачі у процесі комунікації.

Література

1. Осмоловская И.М. Наглядные методы обучения: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. / И.М. Осмоловская — М.: Изд. центр «Академия», 2009. — 192 с.
2. Черниш В. В. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу / В. В. Черниш // Іноземні мови. – 2012. – №4. – С. 11–27.
3. Черниш В. В. Засоби формування іншомовної комунікативної компетенції у діалогічному мовленні / В. В. Черниш // Іноземні мови. – 2011. – № 3. – С. 15–22.

Коченко Олена

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського (Україна)

Асистент кафедри германської і слов'янської

філології та зарубіжної літератури

REFLEXION AUF DER METAKOGNITIVEN UND AFFEKTIVEN EBENE

Das Nachdenken über das Sprachenlernen kann bereits in der Primarstufe beginnen und sich über die ganze Lernzeit bis ins Erwachsenenalter hinziehen. Sowohl die kognitivistische als auch die konstruktivistische Lerntheorie unterstützt die Annahme, dass das Bewusstsein für das eigene Lernen eine zentrale Voraussetzung für den Lernerfolg ist. Jugendliche und erwachsene Lernende profitieren davon, wenn sie bewusst und reflektierend beim Sprachenlernen vorgehen [1, S.67].

Reflexion bedeutet, dass Handlungen oder Erfahrungen überdacht und kritisch beleuchtet werden. Lernende denken über das Lernen nach und bewerten, was und wie sie in der Vergangenheit gelernt haben und derzeit lernen. Dies kann in Bezug auf konkrete Lernaufgaben

oder auf Lernaktivitäten, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, geschehen. Daran anknüpfend haben Lehrkräfte die Möglichkeit, ihr Lernen zu verändern oder zu optimieren. Wenn Lernende über eigene Interessen, Wünsche, aber auch über Unsicherheiten nachdenken, besteht die Möglichkeit, dass sie Ängste abbauen und ihre Motivation wächst.

Auf der kognitiven Ebene geht es um die Reflexion des erlernten Wissens und des Könnens. Hier spiegeln sich viele Unterrichtsinhalte wider, z.B. Regelwissen aus der Grammatikstunde, Wissen darüber, was in einem Kulturkreis als höflich gilt, oder aber auch ein Telefongespräch auf Deutsch führen zu können oder im Internet einen kurzen Text zu einem landeskundlichen Thema lesen zu können. Auf der metakognitiven Ebene wird reflektiert, welche Wege man einschlägt, um erfolgreich zu lernen. Bei Reflexionen auf der affektiven Ebene stehen die Gefühle gegenüber dem Lernen, die Vorlieben beim Lernen und die Motivation, Deutsch zu lernen, im Vordergrund.

Ziel sollte es sein, bei der Reflexion alle Ebenen gleichermaßen anzusprechen, damit die Lernenden sich selbst als Lernende besser kennenlernen [1, c.68].

Bei der Vermittlung vom Lernstoff haben wir mit den Kolleginnen festgestellt, dass in unserem Unterricht meistens das Wissen in Tests oder als Selbsteinschätzung auf der kognitiven Ebene abgefragt wird. Diesbezüglich haben wir folgende PEP-Frage formuliert: „Wie reagieren meine Lernenden, wenn ich am Ende des Unterrichts Reflexion auf der affektiven Ebene einsetze?“

Wir haben uns bei unserem gemeinsamen Austausch folgende Indikatoren überlegt: Die Lernenden bauen Ängste zum Sprachenlernen ab; die Lernenden lernen sich selbst als Lernende besser kennen; die Lernenden besprechen ihre Vorlieben beim Lernen aktiv; es macht den Lernenden Spaß, sich über ihre Vorlieben, Gefühle und Wünsche auszutauschen; der Austausch über die Vorlieben beim Lernen fördert das Gruppengefühl; die Lernenden zeigen Verständnis für Vorlieben und Wünsche voneinander; die Lernenden zeigen Interesse am Austausch über ihre Gefühle; die Lernenden haben den Wunsch, auch in der Zukunft über ihre Gefühle und Vorlieben beim Lernen nachzudenken; die Reflexion auf der affektiven Ebene gibt die Möglichkeit, das Lernen zu verändern oder zu optimieren. Die oben genannten Indikatoren sind entweder beobachtbar oder werden durch die Umfrage festgestellt. Aufgrund der Indikatoren wurde der Fragebogen für Lernende entwickelt.

Die Lernenden bekamen die Arbeitsanweisung, die Fragen zur Reflexion zunächst schriftlich zu beantworten. Danach haben die TN in Gruppen über ihre Vorlieben und Gefühle beim Sprachenlernen gesprochen. Anschließend haben sie den Fragebogen für Lernende ausgefüllt.

Die Analyse der erhobenen Daten aus den Fragebögen für Lernende sowie unsere eigenen Beobachtungen lassen Folgendes zusammenfassen:

- Laut Umfrage bestätigen fast drei Viertel der TN, dass es ihnen wichtig zu wissen ist, wie man gern lernt

- Drei Viertel der TN sind sich jetzt bewusst, welche Lernaktivitäten Sie gern und angstfrei machen.
- Nur ein Drittel der TN haben Sie das Gefühl, dass Sie sich selbst als Lernende besser kennengelernt haben.
- Mehr als die Hälfte der TN geben zu, dass es Spaß macht, sich über Ihre Gefühle beim Sprachenlernen auszutauschen.
- Fast alle TN möchten beim Deutschlernen an den Lernaktivitäten teilnehmen, die ihnen Spaß machen.
- Mehr als drei Viertel der TN haben den Wunsch geäußert, auch in der Zukunft über ihre Vorlieben beim Lernen nachzudenken.
- Die Lernenden zeigen Verständnis für Vorlieben und Wünsche voneinander sowie Interesse am Austausch über ihre Gefühle.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lernenden davon profitieren, wenn sie bewusst und reflektierend beim Sprachenlernen vorgehen. Die Lernenden werden sich bewusst, welche Möglichkeiten des Lernens sie bevorzugen und welche für sie selbst effektiv sind. Indem Lernende über eigene Interessen, Wünsche und auch Unsicherheiten nachdenken, werden Ängste abgebaut und die Motivation steigt. Demzufolge können die Lernenden ihr Lernen optimieren und die Lehrkraft erhält die Möglichkeit, ihren Unterricht lernerorientiert zu gestalten.

Література

1. Deutsch Lehren Lernen 2: Lernmaterialien und Medien. – Klett Langenscheidt, München. – 2014

Matijuk Dmytro

Staatliche Pädagogische Universität Winnyzja (Ukraine)

MERKMALE DER LEHRERAUSBILDUNG IN DEUTSCHLAND

IN RAHMEN DES LEBENSLANGEN LERNENS

Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und Arbeitsmarktentwicklung bedingen die Entwicklung von Anforderungen von der Person, ihrer Ausbildung und Qualifikation. Deshalb ist es sehr wichtig für jeden Menschen immer etwas Neues zu lernen, denn die Kenntnisse werden schnell veraltet und verlangen Erneuerung, Vertiefen und Entwicklung für erfolgreiche berufliche Tätigkeit. Dies gilt insbesondere für Lehrer. Viel Aufmerksamkeit wird der beruflichen Weiterentwicklung von Fremdsprachenlehrern auf der ganzen Welt gewidmet. Wir haben im Rahmen unserer Forschung Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen für Fremdsprachenlehrer in Deutschland analysiert.

Das Lehrervorbereitungssystem in Deutschland ist im ganzen Land nicht gleich und unterscheidet sich von einem Bundesland zu dem anderen. Zu den einschlägigen gesetzlichen Bestimmungen gehören Gesetze und Bestimmungen für die Lehrerausbildung, Studienordnungen für Lehrerausbildungskurse. Die Lehrervorbereitung besteht im Wesentlichen aus zwei Stufen: einem Hochschulstudium und einer praktischen pädagogischen Ausbildung. In der Regel nehmen die Studenten an Lehrerausbildungen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen teil. Die praktische pädagogische Ausbildung findet meist in Studienseminaren und Ausbildungsschulen statt.

Grundvoraussetzung für die Lehrerausbildung ist die Hochschulreife, die nach 12 oder 13 Jahren in der Schule erworben wird und die Abiturprüfung besteht. Es gibt jedoch einige alternative Möglichkeiten, um eine Hochschule zu betreten. Man kann den Hochschulzugang in bestimmten Fällen auch auf andere Weise erreichen. Beispielsweise Erwachsene, die einen Abendkurs erfolgreich abschließen, oder in bestimmten Fällen nach dem erfolgreichen Abschluss einer außeruniversitären Ausbildung im tertiären Sektor. Unserer Meinung nach, sollten diese alternativen Methoden im ukrainischen Bildungssystem weiter untersucht und extrapoliert werden [2].

Obwohl angehende Lehrkräfte fundierte Kenntnisse erwerben, nimmt die Bedeutung der beruflichen Weiterbildung für Fremdsprachenlehrer ständig zu. Sie ist durch die ständige Transformation der Gesellschaft, die ungestörte Aktualisierung von Informationen und die Notwendigkeit, den Erfordernissen der Zeit zu entsprechen, vorgegeben.

Daher ist es wichtig, die Möglichkeiten der beruflichen Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens, die Fremdsprachenlehrer in Deutschland haben, zu studieren und zusammenzufassen und die besten Erfahrungen im ukrainischen Bildungssystem zu extrapolieren [1].

Die Entwicklung des lebenslangen Lernens ist zu einer der Gründe für die Notwendigkeit geworden, die Fähigkeiten der Lehrkräfte im Verlauf ihrer gesamten Arbeitstätigkeit zu verbessern. Der Frage der Lehrerentwicklung in Deutschland wird derzeit viel Aufmerksamkeit gewidmet. Verschiedene Ausbildungsorganisationen bieten eine breite Palette von Programmen und Projekten an, die darauf abzielen, Lehrern verschiedener Schularten und Fachrichtungen Gelegenheit zu geben, ihre Fähigkeiten zu verbessern. In letzter Zeit wird die Teilnahme von Lehrern an Fortbildungsprogrammen als dritte Phase der Lehrerausbildung beschrieben [3].

Heutzutage wird die Lehrerausbildung in Deutschland an Universitäten, in höheren pädagogischen Schulen, in höheren Berufsschulen, an technischen Universitäten und auch in höhere Musikschulen und Kunsthochschulen durchgeführt.

Die Ausbildung von Lehrern in allen Ländern besteht aus zwei Phasen: Ausbildung an der Universität oder an der entsprechenden Hochschule (theoretische Ausbildung) und Praktikum / Absolventenausbildung (praktische pädagogische Ausbildung).

Die Organisation des Ausbildungsprozesses von Lehrern im Rahmen von

Mehrebenenmodellen ermöglicht es, ein solches Merkmal des deutschen Systems als Ausrichtung der Berufsausbildung auf eine bestimmte Schulart, Spezialisierung der Lehrkräfte je nach Schulart zu berücksichtigen. Abhängig von der Art der Schule, in der ein Lehrer arbeitet, variiert der Inhalt der Berufsausbildung und die Zeit, die für das Studium der einzelnen Disziplinen vorgesehen ist [2].

Die Anhebung der Anforderungen an das Professionalisierungsniveau der Lehrer, die Erweiterung der Lehrerfunktionen in der Schule und die Verkomplizierung der Aufgaben seiner beruflichen Tätigkeit machen es besonders wichtig, ein modernes System der professionellen Auswahl zukünftiger Lehrer als Grundlage für die Ausbildung kompetenter Fachkräfte mit einem hohen Grad an Professionalität zu schaffen.

Literatur

1. Aufgaben der Fort- und Weiterbildung // www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Lehrerfortbildung/Aufgaben.html
2. Cloer E., Klika D., Kunert H. (Hrsg.). Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen in der Lehrerbildung. - Weinheim, München: Jiventa, 2000. - 320 S.
3. Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung) BLK Heft 115. - Bonn. - 2004. - 241 S.

Остапенко Олена

Ніжинський державний університет
імені М. Гоголя (Україна)

Науковий керівник: Давиденко О.В., канд. пед. наук

НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ- ПЕРШОКУРСНИКІВ МОВНИХ ЗВО З ВИКОРИСТАННЯМ ВЕРБАЛЬНИХ ОПОР

Головною ціллю оволодіння іноземною мовою є вміння спілкуватися мовою, котру вивчаєш, здатність висловити свою думку, розуміти співрозмовника і як результат — вести бесіду відповідно до запропонованої теми. У процесі навчання іншомовному діалогічному мовленню на початковому етапі вербальні опори допомагають в більш ефективному оволодінні матеріалом.

Навчання саме діалогічного мовлення у студентів-першокурсників має особливе значення у навчанні говорінні. Діалогічне мовлення спрямоване до однієї або більше осіб. Саме результат говоріння забезпечує повноцінне спілкування між учасниками діалогу. Як і будь-яка інша діяльність, акт говоріння має певну мету, тобто мотив, в основі якого лежить потреба; предмет – думки того, хто говорить; продукт – висловлювання (монолог чи діалог) і результат, який може виражатися у вербальній або невербальній реакції на висловлювання [4, с. 18].

Щоб зрозуміти суть діалогічного мовлення, важливо зазначити основні риси діалогу, як виду інтеракції, а саме, діалог: має соціальний характер; є інтерактивним видом діяльності та характеризується постійною коллаборацією учасників діалогу; показує рольові відносини сторін діалогу; ідентифікує того, хто говорить; може бути як формальним, так і неформальним; характеризується використанням соціальних прийнятих норм спілкування; діалозі обов'язкова наявність мовних кліше; кожна наступна діалогічна єдність прив'язана до попередньої, тобто діалог сконструйований щільно [4, с. 19-21].

Відмітимо, що при навчанні діалогічного мовлення студентів-першокурсників є важливим використання опор. У нашому дослідженні особливу увагу ми приділяємо вербальним опорам. Хоча досі в науковій літературі не було подано чіткої класифікації мовленнєвих опор, вони можуть відрізнитись за своєю формою чи ціллю [1, с. 3]. Це можуть бути карти, анкети, меню, об'яви, репродукції творів мистецтва, діаграми, лексико-граматичні таблиці та схеми діалогів. Кожна з опор має свою особливість і технологію використання протягом заняття. Це часто залежить від мети, завдання, умов навчання та досвіду викладача. Наприклад, структурно-логічна схема в ролі вербальної опори допомагає забезпечити логічну послідовність діалогу і в той же час створює можливості для варіювання змісту, що залежить від реальних обставин розмови.

Отже, можемо зробити висновок, що використання вербальних опор є необхідним засобом при навчанні говоріння на початковому етапі та є досить ефективним та результативним у процесі формування компетентності в інтерактивному спілкуванні в цілому.

Література:

1. Алексеєнко І. В. Мовленнєві опори як засіб навчання усного мовлення на уроках іноземної мови в старшій школі [Електронний ресурс] / І.В.Алексеєнко . – Режим доступу: <http://ipvid.org.ua/upload/iblock/357/357f8f0df77d25d82afc5c75a48506d7.pdf>

2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [Електронний ресурс] / – Режим доступу : <http://phil.duan.edu.ua/images/stories/Files/2016/2/29.pdf>

3. Методика викладання дня іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. А. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.

4. Richards J. Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice [Електронний ресурс] / J. Richards. – Режим доступу : <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/teaching-listening-and-speaking-from-theory-to-practice.pdf>

5. Thornbury S. How to teach speaking [Електронний ресурс] / S. Thornbury. – Режим

Пастухова Аліна

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Авксентьєва Т.А., канд. пед наук

СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІМ

Вдосконалення системи освіти України, входження України в європейський освітній простір, щоденне запровадження інноваційних технологій в навчальний процес, сучасні вимоги, які висувуються до педагогів, новочасні навчальні програми та положення – усе це вимагає від вищих навчальних педагогічних закладів підготовки спеціалістів високого рівня, учителів «нового покоління».

Упродовж останніх років питання щодо професійної компетентності педагогів піднімається все частіше. Існує багато визначень поняття «професійна компетентність», але найбільш влучним та точним, на нашу думку є те, в якому під професійною компетентністю розуміють мовні знання, лінгво-комунікативні та лінгво-дидактичні уміння, необхідні для ефективної роботи в закладах освіти. [1, с. 9]

Незважаючи на різні погляди щодо трактування поняття «професійна компетентність вчителя», його змісту, номенклатури складників, рівневої організації, більшість дослідників виділяють у її структурі комунікативно-методичну компетентність як окремий компонент. [2, с. 8]

Іншомовна ж комунікативно-методична компетентність є одним із складників професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Методика викладання практичного курсу англійської мови в університеті є комунікативною та орієнтується на діяльність, в центрі якої знаходиться суб'єкт навчання, а саме – студент. Особлива увага приділяється комунікативним вправам та завданням, які дозволяють студентам активно використовувати набуті мовні знання, мовленнєві навички та вміння з метою спілкування. Основними формами взаємодії є робота в парах, невеликих групах та всією групою.

Важливим фактором, який впливає на формування іншомовної комунікативно-методичної компетентності студентів є такий набір вправ та завдань, які передбачають виконання великої кількості практичних мовленнєвих дій. Тому, у виборі таких завдань, необхідно дотримуватись наступних принципів: 1) зв'язності та послідовності (вправи, які забезпечують стабільний розвиток навичок і вмінь студентів, а згодом, достатній рівень повторення мовного матеріалу); 2) особистісна соціокультурна значущість (звернення до

життєвого досвіду студента); 3) розвиток (види діяльності, які допомагають студентам стати більш незалежними та самостійними); 4) моделювання (віддзеркалення тих дій з мовним та мовленнєвим матеріалом, які студенти будуть використовувати у подальшій роботі зі своїми учнями). [1, с. 10]

Оскільки комунікативно-методична компетентність є одним із центральних компонентів загальної професійної компетентності учителя, вона формується протягом усіх 5-ти років навчання в комплексі з іншими, але з акцентом на розвиток іншомовних мовленнєвих здібностей студентів.

Протягом двох перших років навчання базова професійна компетентність студентів формується за рахунок вправ, які вони виконують на заняттях з практики мови та виконують елементарні методичні дії – дають інструкції, коментують та оцінюють відповіді один одного, розв'язують нескладні проблемні ситуації. Оскільки все це відбувається іноземною мовою, це дозволяє студентам розвивати мовленнєві та методичні вміння у комплексі, випробувати себе одночасно у ролі студента та учителя.

На третьому курсі професійні вміння розвиваються шляхом виконання професійно-орієнтованих мовленнєвих вправ на заняттях з практики мови та методичних завдань та самоаналізу у ході вивчення теоретичного курсу з методики навчання іноземних мов у школі.

На четвертому курсі до вищевказаних шляхів формування професійної компетентності додається педагогічна практика у школі.

На п'ятому курсі вдосконалення професійної компетентності відбувається за такими ж напрямками, але цей процес підкріплений також роботою над проектами з професійних питань у галузі навчання іноземних мов.[1, с. 9-10]

Отже, іншомовна комунікативно-методична компетентність є одним із компонентів загальної професійної компетентності учителя. Формування іншомовної комунікативно-методичної компетентності – це складний стадіальний процес, який триває протягом усього навчання на ФІМ. Вже починаючи з молодших курсів має місце комплексний розвиток мовленнєвих та методичних вмінь студентів. Проте, протягом перших 2-х курсів навчання, питома вага надається розвитку мовленнєвих умінь студентів, а методична компетентність вимагає володіння лише базовими методичними знаннями, навичками та вміннями. На старших курсах, коли студенти починають вивчати курс «Методика навчання іноземних мов», більше уваги вже приділяється методичній складовій, а мовленнєва компетентність, в свою чергу, виступає засобом, який допомагає розвивати професійну методичну компетентність студентів на належному рівні.

Література:

1. Ніколаєва С.Ю., Соловей М.І. Програма з англійської мови для університетів,інститутів. – Київ. держ. лінгв. ун-т, 2001, с. 8-11

2. Цимбалюк Я.С. Структура методичної компетентності вчителя дис. кад. пед.наук./ Я. С. Цимбалюк. – Одеса, 2015, 237 с.

Yahoda Maryna

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University (Ukraine)

Scientific advisor: Anna Bezrukova , postgraduate

TEACHING TRAINING IN THE UK AND UKRAINE

Work related to teaching is always considered complicated, but at the same time it is a respectable activity. Nowadays, a lot of things are required from the teachers: to be correct, attentive to children, show interest in their work and to the subject. Teaching requires full dedication, the total expense of mental, physical and spiritual forces, the teacher must be a very delicate psychologist in order to be able to recognize the best qualities and inclinations of students and help them show them [1].

The objective of the research: to define the main directions of reforms in teacher training.

The subject of our research is the structure of the education system and new approaches to teacher training.

To begin with, a teacher must have a desire to improve continuously, develop, expand own horizons, improve and search for new teaching methods.

Furthermore, a teacher should show maximum delicacy in relationships with children, be careful to what they like. It should be borne in mind that everything said by teacher can greatly affect the intellectual and spiritual development of the child.

Speaking about education, we can say that it plays an outstanding role in any society, especially in an information-oriented post-industrial one where innovative potential, ability of creative thinking, original problem solving are of great significance. The knowledge of intellectual heritage, in particular, achievements of national and world pedagogical sciences can help to achieve success in this field. In this context the research of the evolution of education system of Great Britain acquires a special interest. The system of British education withstood the tests of time and is considered to be a perfect tool for bringing up modern and success-oriented young people.

When investigating the system of education, it may be useful to research the system of training teachers. As the modern American philosopher Sidney Hook said «Everyone who remembers his own education remembers teachers, not methods and techniques. The teacher is the heart of the educational system. »

Currently, the target orientation for teacher training in the UK is its compliance with two standards: the academic standard of higher education and the professional, which is related to obtaining the status of a qualified teacher. The educational process for students receiving a bachelor's degree in education lasts 4 years. After graduation, a graduate is assigned an internship (entry into a post) at the place of employment for 1 year during which the trainee is supervised by the inspectors of the Department of Education. The standard framework for obtaining the status of a qualified teacher includes a list of requirements for the formation of a professional knowledge, skills and qualities of a young teacher and criteria for measuring its compliance with the standard.

The British Teacher Training System allows you to easily vary the pace of learning. Training is carried out at universities and colleges.

The model of School-Centered Teacher Training has been functioning since the 1990s on the basis of a consortium of schools in England and Wales. Several schools are united and jointly develop their teacher training courses, with or without the involvement of university lecturers. At the same time, all centers for providing school-oriented courses should receive accreditation from the Agency for Preparation and Development. This requires a developed curriculum, readiness and arguments regarding the feasibility of such educational training in the context of a specific region.

British teacher education programs emphasize that school practice is a major part of the educational process and is implemented throughout the training phase. Most universities began to specially prepare mentor teachers, who are involved in the pedagogical practice of university students in schools.

The procedure for selecting students for the British pedagogical university is special. This issue is handled by the Graduate Teacher Training Registry special information bureau. The bureau sends the applicant's data to the indicated educational institutions. If the level of academic preparation of the applicant satisfies the needs of the college or university, the institution sends an invitation to the interview. In case of refusal, the bureau sends the applicant's information to another university. General requirements for entrants of the pedagogical university are at least 2 A-level exams and grades not less than C-level in English and mathematics. Before the beginning of studies, freshmen watch the organization of school life during their first practice (10-14 days) [2], [3].

Today, Ukraine has entered a new stage of strengthening independence and it is a stage of constructive work. Our state faces a global problem, which requires an immediate solution to ensure its comprehensive development, updating and improving the level of the system of pedagogical education: improving the quality of professional training of highly skilled experts through the application of innovative practice of pedagogical education in developed countries.

One of the most effective methods for solving this urgent problem is studying and implementing the best experience of education of developed countries. The study of the

peculiarities of the development of higher education in England, which has rich experience in its reformation, today represents a definite interest for the Ukrainian educational community. The British experience of School-Centered Teacher Training as a variant of the postgraduate training model for those with university non-pedagogical education may seem interesting to Ukraine too.

To sum up, the training of experienced specialists in the UK educational system has extremely positive and optimistic perspectives. In my opinion, the use of aspects of the positive experience of professional training of the teachers in Great Britain will make it possible to improve the quality of the system of education in Ukraine.

References

1. Абазовик Е. В. Подготовка учителей в Великобритании и России в условиях Болонского процесса : дис. кандидата пед. наук : 13.00.08 / Екатерина Абазовик. — Санкт-Петербург, 2010. — 204 с.
2. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.): дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Наталія Миколаївна Авшенюк; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України.– К., 2005. – 235 с.
3. Hobson, A. Pathways and stepping stones: student teachers' preconceptions and concerns about initial teacher preparation in England / A. Hobson, A. Malderez, L. Tracey, G. Pell // *Scottish Educational Review*, 37 (Special Edition: Teacher Education and Professional Development). – 2006. – P. 59-78.

РОЗДІЛ 5

СОЦІОКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ КОМУНІКАЦІЇ, НАВЧАННЯ ТА ПЕРЕКЛАДУ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

SOCIOCULTURAL ASPECTS OF COMMUNICATION, TEACHING AND TRANSLATION

Harutyunyan Marine

ASPU after Ch.Abovyan, Jerewan (Armenien)

Scientific Advisor Associate Prof. Savoyan Gayane

DIE TRANSLITERATIONEN BESONDERHEITEN DER ARMENISCHEN ANTHROPONYME UND TOPONYME IM DEUTSCHEN

Jede Sprache hat ihre Schönheit und Eigenartigkeit. Bei der gegenwärtigen multikulturellen Gesellschaft ist es wichtig dabei, immer wieder mehrere Kulturen und Völker näher kennen zu lernen. Einen untrennbaren Teil dieser Kulturen sind unter anderem einheimische Anthroponyme und Toponyme, die sich in jeder Sprache ihren besonderen Klang haben. Sie werden bei der Transliteration den allgemeinen phonetischen Regeln der Zielsprache angepasst. Die richtige Transliteration fremder Benennungen und Namen ist relevant, weil sie die Kommunikation verständlich machen. Dabei spielt eine wichtige Rolle, beim Transliterieren der Eigennamen originalnah zu sein. Natürlich gewährleistet die korrekte Transliteration von Eigen- und Ortsnamen die richtige Vermittlung der armenischen Kultur.

Armenisch gehört zum einzelnen Zweig der indogermanischen (indoeuropäischen) Sprachen und verfügt über ein reiches Lautsystem (38 Buchstaben, jedem Laut entspricht ein Buchstabe), insbesondere im Konsonantenbereich (26 Konsonanten und 6 Affrikaten) im Gegensatz zum Deutschen (26 Buchstaben). Folglich ist die Untersuchung der Eindeutschung der armenischen Namen aktuell. Das Ziel des Beitrags ist die ausführliche Erforschung der armenischen Anthroponyme und Toponyme in deutscher Sprache, um herauszufinden, welche Einheitlichkeiten bei der Transliteration der Eigennamen vorhanden sind, wie praktisch die Eindeutschungslinien sind, wie werden die untypischen armenischen Phoneme und Grapheme in der deutschen Sprache realisiert. Als Untersuchungsmaterial diente dabei sowohl die Literatur von den deutschen als auch von den deutschsprachigen armenischen Autoren in der deutschen Sprache: Jasmin Dum-Traget. Armenien. Berlin, 2011; R.Büttner, R.Oganowa. Armenien. Landeskunde. Jerewan, 2007; Z.Orbelyan. Armenien. Jerewan, 2018.

Das Deutsche verfügt über 17 Vokalphoneme, die durch einen parallelen Aufbau von Kurz- und Langvokalen gekennzeichnet sind. Das Armenische hat dagegen 6 Vokalphoneme [3, 5].

Der Vergleich der deutschen und armenischen Vokale lässt sich schließen, dass trotz des Fehlens der langen und kurzen Vokale im Armenischen bei der Transliteration kaum Schwierigkeiten entstehen können. Die armenischen Vokale /a/, /ē(ə)/, /ē /, /i/, /u/, /ō/ weisen in meisten Fällen Ähnlichkeiten mit den deutschen Vokalen und werden problemlos und einheitlich transliteriert: *Jerewan, Alawerdi, Erebuni, Arabkir, Aschot, Ani, Mowses, Aram* u.ä.

Das Konsonantensystem des Deutschen ist im Vergleich zum Armenischen dagegen arm, weil es im Armenischen stimmlose und stimmhafte behauchte und unbehauchte Konsonanten (Plosive und Frikative), wie auch stimmlose, stimmhafte und stimmlose aspirierte Affrikaten gibt (26 Konsonanten und 6 Affrikaten). In Anlehnung an das Internationale Phonetische Alphabet werden für die armenischen "ungewöhnlichen" Affrikate die folgenden Transkriptionszeichen verwendet: Plosive -[b], [p^h],[p]; [d], [t^h], [t]; [g], [k^h],[k]; Frikative - [v]- [f], [z]-[s], [ʒ] - [ʃ], [j], [h], [x]; Affrikaten - [dʒ], [tʃ^h], ([tʃ]), [dʒ], [ts^h], [ts]. Bei der Untersuchung wurde daneben herausgefunden, dass sich aber die graphischen Formen des armenischen Konsonanteninventars im Deutschen unterscheiden, insbesondere bei den folgenden Phonemen: 1. [v] mit graphischen Varianten *w, v*, z.B. *Wajoz Dsor - Vajots Dzor, Wagharschapat- Vagharschapat, Zvarthnoz-Zvarthnots*; 2. [j] mit graphischen Varianten *j* und *y*, z.B. *Aygedsor – Ajgedzor, Ajgestan – Aygestan*; 3. [ts] mit graphischen Formen *z* und *ts, dz*, z.B. *Zaghkadsor – Tsaghkadzor, Metsarenz- Medzarents*; 4. [k^h] mit graphischen Varianten *k* und *kh*, z.B. *Hankawan – Hankhavan, Sotk – Sotkh, Khutschak - Khutschakh*; 5. [t^h] mit graphischen Varianten *t* und *th*, z.B. *Nor-Zejtun- Nor-Zejthun, Schengawit – Schengavith*; 6. [p^h] graphisch *p* und *ph*, z.B. *Stepanawan–Stephanavan*; 7. [ʒ] mit graphischen Formen *sh* und *zh* *Warushan–Varuzhan*; 8. [ts^h] mit graphischen Formen *z* und *ts*, z.B. *Maschtoz- Maschtots, Chorenazi–Chorenatsi, Bakunz - Bakunts* usw.

Sogar die beschränkte Zahl der angeführten Beispiele zeigt, dass die armenischen Eigennamen in den deutschen Quellen nach allgemeingültigen und allgemeinverständlichen Regeln eingedeutscht sind, aber trotzdem gibt es gewisse Uneinheitlichkeiten bei den für das Deutsche untypischen Konsonanten. Die Uneinheitlichkeit wird von uns vor allem dadurch erklärt, dass die Autoren versuchen haben, originalnäher zu sein, wobei bemerkenswert ist, dass die deutschsprachigen Armenier am genauesten die armenischen Phoneme graphisch zu übertragen versuchten. Es lässt sich auch schließen, dass bei der Eindeutschung der armenischen Eigennamen eher phonetische als Schriftnähe leitend war.

Literaturverzeichnis

1. Büttner R., Oganowa R. Armenien. Landeskunde. Jerewan, 2007.
2. Dum-Traget Jasmin. Armenien. Berlin, 2011.
3. Gabrielyan Jura. Die Interferenz der muttersprachlichen Artikulationsbasis auf die deutsche Aussprache armenischer Sprecher. In: IDS-Sprachreport 20, 2004/2, SS.28-32.

4. Orbelyan Z. Armenien. Jerwan, 2018.

5. Zacher O. Phonetik der deutschen Sprache. Leningrad, 1968, SS.57-114.

Havryliuk Olena

Pädagogische Hochschule Freiburg (Germany)

Wissenschaftlicher Leiter: Doctor of Philology Jenny Wozilka

BEDEUTUNG DES SPIELS IN DER FÖRDERUNG DER SOZIALEN KOMPETENZEN DER SCHÜLER BEIM SCHULANFANG

Moderne Erzieher und Pädagogen, Eltern sind davon überzeugt, dass die sozialen Kompetenzen in der Grundschule heute extrem wichtig sind. Sie klagen, dass die heutigen Erstklässlern Probleme mit der sozialen Reife haben. Besonders förderlich für die Gestaltung des sozialen Lebens wirken Spiele beim Übergang der Kinder vom Kindergarten in die erste Klasse [3, S.15].

H. Toman beschreibt, dass jeder Schüler eine neue Schule, Regeln und Situationen auf verschiedene Art und Weise erfährt. Die Übernahme einer neuen, ungewohnten Rolle und Umgebung weckt Befürchtungen und Ängste, die unbekannte Gefühle der Unsicherheit und Fremdheit bei den Erstklässlern aufkommen lässt. Nicht selten kommen Schuleintrittskrisen bei den Kindern vor und können auch unterschiedlich lang andauern. So zeigen sich Symptome wie Aggressivität, Unruhe, Verträumtheit, Verspieltheit, stilles unauffälliges Verhalten, Appetit- und Schlaflosigkeit sowie psychosomatische Beschwerden [7, S.29-30]. Die Lehrkräfte sollen Gefühle und Symptome kennen und ernst nehmen so kann die positive Erwartungshaltung verstärkt und vorhandene Befürchtungen abgebaut werden.

Viele wissenschaftliche Untersuchungsergebnisse aus den letzten drei Jahrzehnten zeigen immer wieder einmütig, dass das Spiel als eine Vorstufe für einen darauf aufbauenden Erwerb schulischer und beruflicher Fähigkeiten ist und auch, dass das Spiel von grundlegender Bedeutung für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des Kindes ist [5, S.168].

Das Spiel kann dazu beitragen, einen gleitenden Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse zu gestalten. Die alten vertrauten Kindertagesspiele werden in die neuen Anforderungen der Grundschule hineinwachsen und beim Schulanfang den Übergang in eine neue Lernwelt erleichtern [4, S.39].

Krappmann schreibt, dass der frühkindliche Sozialisationsprozess der Kinder ohne Spiele unvorstellbar wäre weil die Spiele wichtige Bestandteile dieses Prozesses sind. Im Spiel bekommt das Kind Grundqualifikationen der sozialen Interaktion. Das Kind lernt an die Erwartung der anderen

anzuknüpfen, die eigene Identität aufrechtzuhalten, in der sich seine Selbstbehauptungsversuche gegen Kommunikations- und Interpretationszwänge niederschlagen [2, S.46].

Unter dem Stichpunkt „positive Auswirkungen der Spiele auf die Entwicklung der Grundqualifikationen für soziales Handeln“ redet auch Krappmann von dem, „was durch Spiele erreicht werden kann“: flexibler Umgang mit Regeln; soziale Sensibilität; Fähigkeit zur Kommunikation, Handlungsdispositionen; Kooperationsfähigkeit durch Vertrauen in sich selbst und in die Gruppe; Stile der Informations- und Problembearbeitung, Fähigkeit zur Veränderung vorgegebener Handlungsbedingungen.

Spiele bieten zahlreiche Gelegenheiten einen Anstoß um der sozialen Lernprozesse anzufangen und zu gestalten. Insgesamt scheint es typisch für kindliches Spielverhalten zu sein, dass die hier gezeichneten kognitiven und sozialen Leistungen ein deutlich höheres Niveau haben als die Leistungen außerhalb des Spiels [1, S.153].

Fazit. Das Spiel kann wesentlich dazu beitragen, ein harmonisches Zusammenleben in der Klassengemeinschaft zu gestalten in dem es zum Beispiel mit Konflikten und emotionalen Problemen der Schüler umzugehen hilft, was dann eine Voraussetzung für ein gelungenes, angenehmes gemeinsames Lernen sein kann [6, S.16].

Spiele dürfen auf keinen Fall von den Lehrkräften als nutzloser Zeitvertreib, der die Effektivität des Unterrichts verringert, angesehen und vorenthalten werden. Beim Einsatz der Spiele muss die Lehrkraft über Möglichkeiten und Grenzen des jeweiligen Spiels reflektieren, und zwar genau wie und wann man das Spiel einsetzen kann. Jedes Spiel sollte einem klaren Lernziel dienen. So kann das Spielen und Lernen im Unterricht sich ergänzen. Die zahlreichen Spiele können den Schülern bei der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lerngegenständen helfen und eine Bereicherung an Lernzugängen und Gestaltungsmöglichkeiten für Kinder darstellen.

Literaturverzeichnis

1. Hering, Wolfgang (1979): Spieltheorie und pädagogische Praxis. Zur Bedeutung des kindlichen Spiels. 1 Aufl. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
2. Krappmann, Lothar: Kommunikation und Interaktion im Spiel. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Die Eingangsstufe des Primabereichs. Bd. 2/1: Spielen und Gestalten. Stuttgart: Klett, 1975b, S. 45-75.
3. Krowatschek, Dieter/ Wingert, Gordon / Krowatschek, Gita (2012): Soziales Lernen – pur! Beliebte Übungen für die Arbeit in Gruppen. Dortmund: Borgmann Media.
4. Petillon, Hanns/ Valtin, Renate (Hrsg.) (1999): Spielen in der Grundschule. Grundlagen – Anregungen – Beispiele. Frankfurt: Beltz.
5. Pohl, Gabriele (2011): Kindheit – aufs Spiel gesetzt. Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes. 3 Aufl. Berlin: Dohrmann Verlag.

6. Thiesen, Peter (2018): Arbeitsbuch Spiel. Für die Praxis in Kindergarten, Hort, Grundschule, Heim und Kindergruppe. Köln: Bildungsverlag EINS.

7. Toman, Hans (2012): Classroom – Management in der Grundschule. Berlin: Cornelsen Verlag.

Зелінський Віталій

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Петров О. О., канд. філол. наук

ПОНЯТТЯ КОНЦЕПТУ В ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОМУ АСПЕКТІ

На сьогодні термін концепт широко використовується в багатьох гуманітарних науках: філософії, психології, літературознавстві, культурології. Дослідженню природи концепту в сучасній лінгвістиці приділяється першочергове значення.

Усі значення, якими оперує людина під час своєї мисленнєвої діяльності та які відображають її досвід та знання, зберігаються в свідомості у вигляді особливих ментальних структур, які отримали назву “концепт” в когнітивній лінгвістиці. Будь-яка спроба диференціювати природу концепту приводить до розуміння факту існування цілого ряду суміжних понять і термінів. Інтерпретація концепту напряму пов’язана з дисципліною, об’єктом якої є сам концепт. Отже, лінгвістика досліджує, як пов’язані концепти з мовними формами, що їх виражають.

Розглянемо декілька найбільш поширених визначень поняття концепт:

1. *“Концепт – це змістовна сторона словесного знаку, за якою криється поняття, що належить розумовій, духовній чи життєво важливій матеріальній сфері існування людини”* [4, с. 28].
2. *“Концепт – це уявлення про певний фрагмент світу чи частину такого фрагменту, що має складну структуру, виражену різними групами ознак, що реалізуються різними мовними способами та засобами”* [3, с. 7].
3. *“Концепти – це ті ідеальні, абстраговані одиниці, змістами яких оперує людина в процесі мислення. Вони відображають зміст отриманих знань, досвіду, результатів всієї діяльності людини і результатів пізнання нею навколишнього середовища у вигляді певних одиниць, “квантів” знання. Людина мислить концептами”* [1, с. 14].

З визначень випливає, що концепт часто розглядається як одиниця культури, тому вивчення концептів в культурологічному аспекті – дуже важливе для розкриття їх змісту.

Культурні концепти – це поняття, що відносяться до цінностей культури і виражаються в першу чергу абстрактними іменниками, такими як віра, любов, добро тощо.

В кожній мові є слова, що позначають культурні реалії (специфічні явища культури), тому не підлягають перекладу, так як не мають семантичних еквівалентів у інших мовах.

Наприклад, слова карате, ікебана, самурай асоціюються з Японією, а слова спагетті, піца, гондола належать до знаків італійської культури. Ні в кого й немає сумнівів, що ці слова не підлягають перекладу. Проте А. Вежбицька вважає, що й слова freedom (англ.) чи Angst (нім.) також неможливо перекласти. На думку дослідниці слова свобода та freedom – нетотожні: якщо брати до уваги культурні реалії, що стоять за цими словами, тобто історію, спосіб життя, систему цінностей і т. п. того чи іншого народу, а також особливості вживання лексичних одиниць в різних мовах, то виявляється, що слова, які вважаються ідентичними, такими не є [2, с. 126].

Багатогранність концептосфери національної мови визначається багатством всієї культури нації, її літературою, фольклором, наукою, образотворчим мистецтвом, релігією.

Розглядаючи концепт в лінгвокультурологічному аспекті, варто звертати увагу на ключові для даного суспільства поняття, що відрізняються багатством як мовних, так і невербальних засобів їх вираження, а також рівнем деталізації в мові.

З точки зору лінгвокультурології головна увага приділяється трьом сутностям концепту: ментальній, культурній та мовній.

Література

1. Болдырёв Н. Н. Когнитивная лингвистика: Курс лекций по английской филологии. *Н. Н. Болдырёв*. Тамбов: Изд.-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2002. 123 с.
2. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. *А. Вежбицкая*. М.: Языки славянской культуры, 1999. 791 с.
3. Пименова М. В. Введение в когнитивную лингвистику. *М. В. Пименова*. Кемерово, 2004. 216 с.
4. Шведова Н. Ю. Русский язык: Избранные работы. *Н. Ю. Шведова*. М.: Языки славянской культуры, 2005. 639 с.

Zhuman A.K.

The Karaganda state university
of the name of academician E.A.Buketov (Kazakhstan)

Research adviser the PhD Nicolae Stanciu

BILINGUAL AND POLYLINGUAL EDUCATION: OVERVIEW

Today in the competitive world knowing foreign language is a granted success in the professional activities. Consequently on the step of professional development to know one language is

not enough. It happened that today the world chooses English language for communication in international sphere. Learning foreign languages has long tradition as part of elite education and modern languages. Languages are learned, maintained, and reinforced through education. Moreover, in the epoch of globalization it is seemed the aspiration of national communities to keep and develop their culture and language. The beliefs, attitudes, and discourses of different societies are reflected in educational planning and specifically in language planning at school. Hence in the modern social practice and in the area of linguistic education bilingual education takes its development.

Modern science gives variety explanation of this term. In spite of the difference of structural model, bilingual education means [1, 2, 3]:

- as a language of education to use not only one language, but two – native (first) and second (state language, foreign language) or the language of the resident country if they are not coincide in the process of education;
- the educational scheme, where a child gets knowledge at least in two languages, one of which is native language for some or for all children in the class and the second language, as a rule, is the language of wider usage frequently it is official or national language.

Bilingual education as the process of inclusion to the world culture with the help of native and foreign languages is a subjective personal and psychological process. Moreover this process is determined not only with individual peculiarities of the person but also with general process of social system development. The main difference of bilingual education from traditional one is that here the language of education is not only means for teaching and studying but also is being its main goal. For example, the different types of immersion programs in Canada use both French and English as languages of instruction at least at some point. However, there can be bilingual education programs in which only one language, the minority language is used as the language of instruction and the majority language is used as a subject.

The study of essence of bilingual education has showed that in its usage linguistic forms (oral, written, visual, audial and others), the types of didactical materials are not covered but their levels have to coincide to the intermediate linguistic competence of the reference group. According to the authors opinion the given education has its benefits and drawbacks. The first ones connects with education in several languages, the second ones connects with system imperfections of preparing bilingual teachers, the lack of appropriate textbooks and with political speculation on the base of educational difficulties, decreasing the motivation of teachers and students.

The peculiarities of the given education are that students can effectively study second language if it is used during the significant period of time and for special communication at school as well as they learn their mother tongue at home. Along with the notion of bilingual education in linguistic the

term dual education is wide spread. Bilingual education is dual language education, school education on elementary or middle levels in which English language along with other language is used at least 50% from academic teaching during one academic year [4]. The languages used by schoolchildren at home with their parents, siblings or the extended family, their neighbors, and peers are also part of the sociolinguistic context at the microlevel. This context can be more or less polylingual.

If bilingual education means the schooling in two languages, and in the process of teaching to use two or more languages is understood as trilingual, polylingual or multilingual education. Compared to bilingual and trilingual education, polylingual and multilingual education do not identify the exact number of languages used in teaching. In most sources these two types (polylingual and multilingual education) belong to the term bilingual education. According to the concept of UNESCO the notion “multilingual education” was introduced in 1999 and is supposed using at least three languages: native language, regional or national language and international language in education [5]. This definition focuses on the aims of education and considers the goals of polylinguism and multiliteracy as a requirement.

Polylingual education is purposeful process of forming polylingual personality on the base of knowing three or more languages. Polylingual education keeping the structural components of the education presents triune process covering education, upbringing and developing. Although it is believed that multilingual education is used as a synonym for bilingual education, it may include three or more languages [6]. There are many different types of bilingual and polylingual education and the diversity is related to the number of educational, linguistic, and sociolinguistic factors affecting polylingual education. Therefore, polylingual education does not include situations in which bilingual and multilingual children speak languages other than the school language at home but do not get any support for their home languages at school.

References

1. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Bilingual%20education_Foreign%20experience%20and%20prospects%20for%20Moldova.pdf
2. <http://www.linguisticsnetwork.com/wp-content/uploads/Multilingual-Education-in-Europe-Policy-Developments.compressed.pdf>.
3. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002265/226554e.pdf>
4. https://www.researchgate.net/publication/225876166_Dual_Language_Education_in_Canada_and_the_USA fredgenesee, kathrynlindholm-leary dual language education in Canada and the U.S.
5. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л., 1974. Изд. Наука.
6. A. V. V. (1965), Dizionario della lingua italiana; Aldo Garzanti Editore; Milano

SOCIOCULTURAL ASPECTS OF COMMUNICATION AND TRANSLATION

Innovative processes play particular importance in the development of translation theory. Considering the topical aspects of translation science, this article is determined by the fact that the problems of the socio-cultural aspect of translation studies as a complex interdisciplinary phenomenon leads to a rethinking of the essence and characteristics of intercultural communication in general. Culturologists, ethnographers, psychologists, historians are interested in translation, since traditions, personalities, mentality, cultures, attitudes, epochs and different levels of development collide in the translation. Our goal is to conduct a detailed review of the main approaches to the formation of professional competence are the systematic and socio-cultural approaches. These components of professional competence formed in-depth translation training processes, according to these approaches the basic requirements for the translator's profession are taken into account: the ability to competently and instantly analyze the source text and translate to the target text, the ability to perform interpretation at a professional level and knowledge of the culture and characteristics of life in studied language society, possession of a set of personal qualities necessary for successful translation activities.

A fundamental role is played by a systematic approach which was considered by scientists as I. V. Blauberg, B. F. Lomov, V. N. Sadovsky, G. P. Schedrovitsky, E. G. Yudin, etc., which allows us to consider the formation process of professional competence of future translators as a complex pedagogical system. The systematic approach reflects the universal connection and interdependence of the phenomena and surrounding reality processes. It focuses the researcher and practice on the need to approach the phenomena of life as systems that have a certain structure and their own laws of functioning [2, p. 64].

During the last decade many studies have been based on an essential role in the process of professional formation competence of future translators plays a socio-cultural approach. Theoretical basics of a term «socio-cultural approach» were studied in research works of scholars as I. L. BIM, N. D. Galskova, V. G. Kostomarov, E. I. Passov, P. V. Sysoev, V. V. Safonova [1, p. 17].

Socio-cultural communication is the process of interaction between the subjects of socio-cultural activities in order to transfer or exchange information. The subjects of socio-cultural communication can be individuals, groups, organizations, communities or social institutions. This process is carried out by means of currently accepted sign systems (languages), methods and means of their use. Aspects of professional training of future translators are considered in the works of I. S.

Alekseeva, V. VILS, N. K. Garbovsky, V. N. Komissarova, L. K. Latysheva, R. K. Minyar-Beloruchey, S. G. Ter-Minasova, A. V. Fedorov, I. I. Halevai, M. Holtz Manttari, A. P. Chuzhakin etc.[1, p. 181], which indicate the necessity of transition to innovative learning technologies, improvement of process of training of a competent specialist. Realities provide us with information about our own country, get acquainted with such aspects of our culture and language. According to this, students can develop a willingness to communicate in a cultural environment based on the comparison of different cultures, to identify common and specific. We get the opportunity to feel the culture of another nation and our own, to feel part of it, to enrich our vocabulary, to learn and analyze different life situations from the point of view of representatives of different cultures [3, p. 76].

Thus, the application of socio-cultural approach to the formation of professional competence of future translators involves the study of a foreign language and aspects of translation in close relationship with the culture of the country of the target language, in the context of the dialogue of cultures, which will provide not only a purely linguistic knowledge, but also extralinguistic, background knowledge, to master patterns of behavior and registers of communication in various situations of translation and communication, which is a necessary condition for successful professional translation activities.

In conclusion, it should be noted that studying foreign languages is an absolute element of human education and culture. Respecting cultural diversity, the ability to objectively assess the phenomena of this culture, to awaken the desire to learn as much as possible not only about the country of the studied language, but also about own country, leads to mutual enrichment of culture. The concept of «translation» implies not only the transmission of information expressed by the means of the original language through the means of the target language, but also includes a very diverse range of activities. In this regard, a translator is not only decoder from one language to another, but also a highly qualified specialist, to whom high requirements are imposed. Using these approaches contributes to the understanding of the process of formation of professional competence of future translators as a system of interrelated elements.

References

1. Barkhudarov L. S. Language and translation. Questions of general and particular translation theory. M., 1975. p. 239.
2. Staschenko V. I. Linguistic problems of translation // Translation and language in the light of various scientific paradigms. Krasnodar, 2009. p. 200.
3. Bogin G. I. Typology of text understanding. Kalinin, 1986. p. 86.

Кудельська Ольга

Вінницький державний педагогічний університет

СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ ПРОМОВИСТИХ ІМЕН ГЕРОЇВ СЕРІЇ РОМАНІВ «ГАРРІ ПОТТЕР»

Диференціація стилістичних відтінків та трактування «промовистих» імен персонажів англійської прози часто викликають труднощі у недосвідченого читача. Але зважаючи на те, що саме вони вважаються важливим засобом реалізації авторського задуму, доцільно наголосити на важливості проблеми інтерпретації та перекладу онімів у художніх творах. Як правило, власні імена позначають «індивідуальні предмети безвідносно до їх ознак» [1, с. 175]. Проте в художніх творах досить часто трапляються промовисті імена, які виконують не стільки номінативну, як характеристично-оцінюючу функцію, зазвичай вони містять значний обсяг імпліцитної інформації.

Вся серія книг про Гаррі Поттера належить до жанру фентезі, тому автор має велику свободу вибору засобів в створенні свого фантастичного світу, куди безпосередньо входять і власні імена. Однак це спричиняє певні труднощі при перекладі.

Однією з найпоширеніших проблем є переклад так званих оказіональних власних імен, або тих, які були створені безпосередньо Дж. Роулінг. Дані імена досить складні для перекладу на українську мову, так як вони не мають відповідників та насичені прихованим змістом, який не завжди вдається розпізнати.

При перекладі імен в серії романів «Гаррі Поттер» перекладачі вдаються до транслітерації, транскрипції та семантичного перекладу. Зрозуміло, в романах присутні імена, які не мають імпліцитного значення, тому їх переклад виправдано зводиться до транскрипції або транслітерації, або перекладачі користуються уже наявними в українській мові еквівалентами.

Ім'я, яке безпосередньо можна вважати «промовистим», є Severus Snape. Професор Снейп, викладач настійок і захисту від темних мистецтв, вважається одним з негативних героїв оповідей про Гаррі Поттера. Його ім'я явно має для англійського читача додаткову інформацію. Ім'я Severus – очевидна конотація до слів severe «суворий», «жорстокий», sevirious «суворий» і «серйозний». А англійське дієслово snare означає «критикувати, звинувачувати, гудити» [2, с. 65]. Можна вважати, що як ім'я, так і прізвище цього персонажа в англійській версії вказує на його жорстокий та суворий характер. Однак при перекладі на українську мову імпліцитний зміст імені втрачено.

Проте російський перекладач змінив його прізвище так, щоб ім'я Северус асоціювалося зі словом «север», а прізвище Снегг – зі словом «сніг». Таким чином, цей персонаж для

російськомовного читача виступає як людина холодна, безпристрасна, людина, що не має почуттів.[2, с.65]

Для перекладу імені цього ж персонажу на російську мову М.В. Співак застосувала метод семантичного перекладу. З метою зберегти імпліцитне значення імені персонажа, перекладач надала йому ім'я Злодеус Злей, яке викликає у читача певні негативні асоціації, що підкреслюють особистість героя.

Досить цікавим в плані перекладу є ім'я головного антагоніста саги Лорда Волдеморта, якого при народженні було названо TomMarvoloRiddle в честь його діда. Проте через ненависть до свого предка, персонажвгадав собі інше ім'я, склавши анаграму з літер імені, отриманого при народженні. Таким чином, з літер, що складають Tom Marvolo Riddle, вийшло I am lord Voldemort. [2, с.65]

При перекладі як на російську, так і на українську мови було збережено принцип утворення імені та внесено зміни в саме ім'я. Таким чином, в російському перекладі читаємо Том Нарволо Реддл – лорд Волан-де-Морт, в українському – Том Ярволод Редл – Я лорд Волдеморт.

Проаналізувавши переклад обраних нами імен, можна прослідкувати не одноманітність підходів до відтворення власних назв. Цей твір досі залишається викликом для перекладача, а тому цікавим предметом дослідження.

Література

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Эдиториал УРСС 1996, 2004. – С. 576.
2. Бережна М. В. Тринадцять етапів перекладу власних імен та назв // Вісник СумДУ. Серія «Філологія». –2007. — №1, Том 2. – С. 62-66.

Kussainova Sholpan

Karaganda State University

named after the academician E.A. Buketov (Kazakhstan)

Scientific advisor: Shalbayeva Dinara Khuttybaevna

THE QUALITY OF THE AUTOMATIC TRANSLATION OF TEXTS

Modern technologies make it possible to automate any work, and the translator's profession is not an exception in this case. Automatic translation is the most popular type of service.

Machine or automatic translation is the translation of texts from one language into another using automatic devices. Mathematical dictionary gives such definition of automatic translation [2].

Automatic translation (or machine translation) is the translation of a text from one language into another with the help of a special computer program on predetermined algorithms. This

interpretation is given by a new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching) [6].

Automatic translation is done by using an algorithm which rules do not include references to human knowledge and intuition, i.e. are strictly formal. The automatic translation algorithm can be done by any suitable device operating automatically, for example, a digital computer system.

The problem of automatic translation is closely connected with the development of modern structural and mathematical linguistics and with the most fundamental and difficult linguistic problems, many of which were previously little developed or not even put at all.

The automatic translation algorithm consists of three main parts: 1) analysis of the text in the source language, i.e. the identification of the source text structure based on a given source language grammar; 2) text-to-speech reporting, i.e. the transition from the text structure in the source language to the text structure in the target language based on a given translation correspondence; 3) synthesis of the text in the target language, i.e. the transition from the output text structure to a specific words sequence.

The rapid development of the Internet has allowed online translators to win the championship. This is not surprising, as more than half of all texts in the Internet are in English. However, this language is spoken by less than a third of the population.

This ensures the demand for online translators. Today we use new channels and ways of communication, the main of which is the Internet. Even without knowing a foreign language, you can talk to anybody in the world. You only need to learn how to use an online translator.

Written translation is the most popular type of professional translation, because it has its own peculiarity. First of all, it is a creative form of translation in comparison with the other types, based on intuition, guess, etc. As the time of text's perception by a translator is not limited, translation is the most deliberate and therefore, the perfect form of translation.

Computer or automatic translation is also a written translation, as the result is a written text. However, it is done not by a translator, but by a computer program. Modern computer translation programs are quite perfect, but so far they cannot solve the most difficult task of the translation process: choice of the contextually necessary option, which is due to many reasons in each text.

The context helps to understand the meaning of separate words and definitions with the help of which we can define whether a term refers to a general literary or a specific technical style. In modern linguistics, context refers to any factor – linguistic, physical, social, which affects the interpretation of linguistic signs. It can be a language environment, a situation of speech communication or an environment where an object is. The context is considered as a meaning-forming factor, where it is necessary to take into account the criteria for distinguishing the context and concepts similar to it in the meaning of traditional linguistic concepts [3].

Translation is always a complex process, for high-quality and competent implementation of which there is not enough artificial intelligence power. Automatic translation cannot reflect even the most obvious linguistic nuances and moreover emotions, expression, etc. Therefore, the use of online translators can only be of an accidental nature and they will never replace a professional live translator.

In addition, the translation is related to the natural language, and therefore, the task of developing full translation using a computer is not so easy to handle. In addition, translation is a creative activity, and only for this reason it cannot be fully replaced by a machine. Currently, the result of this type of translation can be used as a draft version of the future text, which will be edited by the translator, as well as a means to get an overview of the topic and content of the text.

Although automatic translation is developed not for translating literary texts or poetry, but it can be helpful with routine translation work when the speed of translation is more important than its quality. Machine translation of literary texts is almost always of unsatisfactory quality. However, for technical documents with specialized automatic dictionaries and setting up the system for features of a particular type of text, it is possible to obtain an acceptable quality translation, which needs only a small editorial correction.

The more formalized the style of the source document, the better translation quality can be expected. The best results when using machine translation are achieved for texts written in technical (various descriptions and manuals) and official business style.

Also, machine translation can be useful for a specialist who does not speak a particular foreign language, but on which he needs to read the text that is interesting for him. Despite the fact that automatic translation, as a rule, is full of grammatical and lexical errors, syntactic inaccuracies, a person can get a general idea of the text content and whether he is interested in the text. This will help you to decide whether to order a better translation or try to edit already the received one. Thus, machine translation allows us to get so-called “signal translation” according to I.S. Alekseyeva [4].

Machine translation results always require editing. The translation quality depends on the subject and style of the source text, as well as the grammatical, syntactic and lexical language relatedness between which the translation is done. And the extent to which the results of translation on a computer can be considered adequate is determined not only by the quality of the automatic translation system, but also by the subsequent editing quality [1]. Therefore, the translator must be a highly qualified and versatile specialist, being good at both linguistics and technical disciplines.

The main features of scientific and technical text translation, first of all, are shown in the compulsory knowledge of all terms relating to a specific technical field of translation by the translator. He must understand not only the meaning of the translated words, but also take into account all the nuances of their use.

The disadvantage of some automatic translators is an inaccurate translation of words with

several meanings. We can offer a deeper heuristic analysis of the sentence's grammatical structure for a more suitable translation, improving the translation quality of various parts of speech and their grammatical characteristics, as well as exclude dictionaries when translating specialized texts.

Grammatical analysis of texts shows that an electronic translator can cope with the translation of words in the plural and singular, but there is a certain difficulty in translating cases and verbs to the desired number. This is explained by different interpretations of cases in Russian and foreign languages: in Russian it is due to the ending and in foreign is due to the prepositions.

Automatic translation is a word-by-word translation, and this fact should be taken into account when doing it. An important element of machine translation is machine vocabulary for translating the text, but no electronic translator is able to make a high-quality and easy to read text at the present stage of development. Now the problem of machine translation cannot be solved, as it requires not only a deep knowledge of the theory of translation, but the need to perform a large-scale experimental work as well.

Reference

1. http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_mathematics/48
2. http://methodological_terms.academic.ru/15.
3. Kecskes I. the word, the context and the communicative value of // the World of Russian word and Russian word in the world: mater. XI MAPRYAL Congress (Varna, Bulgaria, September 17-22, 2007) [Electronic resource]. – URL:<http://mapryal.Russkoeslovo.org/content>
4. Mamicheva V. T. Manual on translation of technical texts from French into Russian. – Moscow: High school., 2003. – 181s
5. Vasiliev A. "Submarine" 6/98 / / Computer in place of the interpreter. URL:<http://www.ets.ru/arc07-r.htm>

Kucher Tetyana

University of North Texas, Denton, TX. (USA)

Scientific supervisor: Dr. Ricardo González-Carriedo,

Associate Professor of Bilingual and ESL Education

EDUCATIONAL IMPLICATIONS OF TRANSLANGUAGING FOR LANGUAGE LEARNING

Although translanguaging is a relatively new term in the history, it has already become a popular scientific concept in sociolinguistics and bilingual education, and its impact is widely noted through the works of numerous scholars who adopted this perspective and conducted their research in this field (e.g. Canagarajah, 2013; García, 2014; Wei, 2011). As a very recent theoretical

concept, translanguaging was not the first approach developed to address the questions related to language alternation.

To fully understand what translanguaging is, it is important to refer to the earlier stages of the development of language alternation theories and observe the changes in scholars' beliefs and philosophies regarding the adoption of different perspectives on this issue.

The Development of Translanguaging Theory

The questions of productive language alternation have maintained steady interest among educational scholars and linguists over the years. Translanguaging has been established as an alternative perspective on language alternation analysis that is different in many ways from code-switching - a respected and well-researched in the linguistic research community approach to define language alternation practices. As a concept, code-switching refers to a language alternation that takes place in a specific communicative situation within a single interaction.

Code-switching. The practice of code-switching in relation to multilingual students' academic achievement first started to be researched in the early 1950s when pioneering work of Weinreich (1953) drew scholars' attention to language practices in education. Scholars focused on so-called problems of bilingualism, specifically the effects on the intellectual development and identity of the individual and on the mixed languages. They were concerned with underachieving bilingual students and started to address questions about the different languages that these children used in schools trying to understand how languages could be connected to the students' unsuccessful academic performance.

In the late 1950s, when the development of a code-switching theory was on the rise, it has been viewed by many researchers as an abnormality of the language use (Haugen, 1956) until the late 1970s when a considerable number of scholars began reevaluating their previous stances and came to regard it as a natural product of bilingualism and multilingualism. More and more researchers started to believe that previously stigmatized language varieties spoken by African Americans were just as complex and in no way inferior to the language of the privileged classes (Labov, 1972; Fasold & Wolfram, 1972). The results of their findings encouraged code-switching scholars to conduct their own research and, as MacSwan (2017) summarized, they had shown that the instances of language alternation and language mixing were not illogical or random in their nature, nor were they a reflection of language confusion. These practices followed certain observable linguistic rules that were very systematic and well-structured. In these ways, such unusual language practices resembled other ways of speaking.

Gumperz (1967) and Hasselmo (1972) conducted some of the earliest studies proving that language alternation practices followed certain systematic patterns and were governed by clearly observable rules. By now, an extensive body of research has shown that bilingual and multilingual

speakers express sensitivity to the principles that code-switching follows, allowing them to conclude that language alternation is sophisticated, rule-governed behavior that in no way reflects a linguistic deficit.

Translanguaging.

The development of a translanguaging theory originates in the pedagogical practice of productive language alternation introduced in 1994 by Cen Williams as *translanguaging*— a term he coined based on the English translation of the Welsh word *trawsieithu*. Williams developed a new approach to bilingualism in education, and he used the term ‘translanguaging’ to describe it. The term has been used, actively extended and even transformed by numerous scholars which led to the appearance of related terms: polylinguaging (Jorgensen, 2008), metrolingualism (Otsuji & Pennycook, 2011), codemeshing (Canagarajah, 2011), and translingual practice (Canagarajah, 2013). Like code-switching, translanguaging is used to describe a dynamic integration of two or more languages in the same linguistic episode, but despite their common theoretical foundation, the concept of translanguaging is fundamentally different from code-switching.

As a focus of study, translanguaging emerged in Wales when Grosjean (1982) proposed that bilinguals are not “two monolinguals in one.” Inspired by this idea, Williams (1996) started researching different strategies for the effective use of Welsh and English in a classroom within the same linguistic context. When the term ‘translanguaging’ was translated into English, it was defined it as “the process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages” (Baker, 2011, p. 288). This definition shows how the concept of translanguaging goes beyond the traditional views on bilingualism.

When describing the differences between translanguaging and code-switching, Garcia and Kleyn (2016) build their explanation on the perception of language systems. While switching codes presupposes switching between two or more linguistic systems, translanguaging scholars think of a language as a unitary term, arguing that bilinguals may use two languages, but they have a single language system. In a research driven by this perspective, the product of translanguaging is viewed as a *new* language, not two separate languages, a synthesis, or a hybrid version of the two. This new approach allowed researchers to see how translanguaging goes beyond the traditional code-switching perspective.

Scholars who adopt the translanguaging approach to the subject of language alternation in their research maintain their analytical focus on studying how different language users draw upon various linguistic, cognitive, and semiotic resources for meaning- and sense-making (Wei, 2018). In this perspective, translanguaging views language as means of multimodal and multisensory sense-making that challenges the conventional boundaries between linguistic, paralinguistic, and non-linguistic communication means.

Multilingualism is not simply a dual- or multishifting among languages, but a dynamic interaction presented through linguistic interdependence. Thus, bilingual practices are dynamic, not simply additive, and translanguaging is an evidence that bilingualism goes beyond the notion of two autonomous languages, expanding into their complexity and interrelatedness.

Translanguaging Teaching-Learning Practices

Translanguaging has become a naturally occurring phenomenon in multilingual classrooms which neither has to be mediated by teachers, nor is possible to restrain. It is a common practice for students to use spontaneous translanguaging in their own independent learning and making sense of the world even if teachers have not intended to set up a specific instructional situation targeted to encourage students' translanguaging. These occurrences are especially common in collaborative situations when students work together to co-construct meanings.

In one of her studies, Garcia (2011) observed multilingual kindergarteners as they used translanguaging for communication. The researcher describes the interactions in a class with monolingual and bilingual Spanish speakers of different levels of English skills. The boy used Spanish to say that it was raining a lot outside (*'Estallovando mucho'*), but then, considering English-speaking classmates, he said 'Look, it's washing *afuera*' [outside]. The boy didn't know the English word 'raining' and got helped by more experienced bilingual classmates. Thus, through translanguaging, not only was he able to communicate with other kids, but also expand his vocabulary without a teacher-mediated instruction.

Another valid observation of students' independent use of translanguaging was conducted by Canagarajah (2011) who studied his students' translanguaging practices in writing. He coined the term *code-meshing* to reflect specific rhetorical and ideological contexts in which multilingual speakers integrate local and academic discourse as a form of reappropriation and transformation (Michael-Luna & Canagarajah, 2007). In his study, Canagarajah collected data from multilingual students' essay drafts and interpreted them to analyze the students' attitudes and opinions throughout the course. This study helped expand the understanding of students' translanguaging practices and identify teachable pedagogical strategies. Although Canagarajah did not require translanguaging in the essays, some students did produce essays that 'meshed' different languages or varieties of English. Thus, students negotiated various semiotic resources to develop their own written voices.

Speculations about Fluency

Many scholars claim that translanguaging among non-native English speakers proves the lack of fluency in their second language, and prevents, or at least slows down the language acquisition process (Valdes, 1988). However, several studies responded to these accusations by confirming that translanguaging is often observed in the speech of even highly-fluent in their first

and second languages bilingual speakers (Fought, 2003). In the speech meaning-making process, culture often plays a vital role in capturing the desired and most accurate meaning, for no language is separated from cultural influence. Their connection is seen from the example of a native Russian-speaking woman living in the U.S. who is also fluent in English. In her conversation with a friend, who is also fluent in English and Russian, she said: ‘Yapobezhala *vgrocery store*.’ [I am going to a grocery store.] Although as a native speaker, she certainly knew the Russian word for ‘grocery store,’ she chose to translanguage through English to convey a more accurate meaning. In her explanation, she said that Russian and American grocery stores can be very different, and using the Russian word in that situation did not feel natural in that linguistic context. This is only one of the examples confirming that translanguaging is a common practice among multilingual speakers regardless of their fluency.

Conclusions

Translanguaging still has a long way to go to establishing itself in the educational field as an effective tool for developing pedagogically oriented strategies in language learning. Nevertheless, in a multicultural environment translanguaging provides important links between the students’ home and school environments, allows for productive meaning-making through utilizing all linguistic tools in the learner’s capacity, and serves as means to protect and promote minority languages and cultures. Current multilingual ideologies in our increasingly globalized society challenge traditional ideas of language isolation and promote cross-linguistic tendencies that were previously unknown.

Translanguaging provides linguistic freedom of expression for bilingual and multilingual students which, in the context of ESL education, should be recognized as a promising linguistic trend with many benefits for language learners and advocated for by numerous scholars. Its pedagogical potential can be fully realized when connected to practices in and beyond the classroom that affirm and support English language learners.

References

1. Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
2. Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-28.
3. Canagarajah, S. (2013). *Translanguaging practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. London, England: Routledge.
4. Fought, C. (2003). *Chicano English in context*. New York, NY: Palgrave MacMillan.

5. García, O. (2011). Language spread and its study in the 21st century. In Robert Kaplan (ed.). *Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Rev. 2nd edition (pp. 398-411). Oxford, England: Oxford University Press.
6. García, O. (2014). TESOL translanguage in NYS: Alternative perspectives. *NYS TESOL Journal*, (1)1, 2-10.
7. Garcia, O. & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. New York, NY: Routledge.
8. Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: A bibliography and research guide*. Montgomery, AL: University of Alabama Press.
9. Michael-Luna, S., & Canagarajah, S. (2007). Multilingual academic literacies: Pedagogical foundations for code meshing in primary and higher education. *Journal of Applied Linguistics* 4(1). 17-33.
10. Valdes, G. (1988). The language situation of Mexican Americans. In S. McKay and S. Wong, eds., *Language diversity: Problem or resource?: A social and educational perspective on language minorities in the United States*. New York, NY: Newbury House.
11. Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222-1235.
12. Wei, L. (2018, May 9). Translanguaging and code-switching: What's the difference? [Web log post]. Retrieved December, 2, 2018, from <https://blog.oup.com>.
13. Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. The Hague, the Netherlands: Mouton.

Любчак Вікторія

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Козачишина О. Л., канд. філол. наук

ЕМФАТИЗАЦІЯ ЯК РІЗНОВИД

ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ

Емфаза – це виділення будь-якого елемента висловлювання, що досягається зміною інтонації, порядку слів і застосуванням різних риторичних фігур. Емфатичні моделі, конструкції, обороти, поєднання лексико-граматичних елементів повинні сприйматися не як відступ від норми або її порушення, а як закономірне явище експресивної й емоційно забарвленої мови.

Значення слів не є раз і на завжди усталеними, зміни значень – як денотативних, так і конотацій, завжди присутні у будь-якій мові [2, с. 43]. Істотне ускладнення під час перекладу може викликати незбіг емфатичного потенціалу слів, які в усьому іншому збігаються [3, с. 92].

Досліджуючи лексичні одиниці, словосполучення та речення сучасної англійської мови, що зазнають дії прийому емпатизації та його україномовні відповідники, ми дійшли висновку, що зазначений перекладацький прийом ґрунтується на трансформації диференціації, в основі якої лежить відношення перетинання обсягів семантичних структур номінативних одиниць двох мов.

Вслід за російським дослідником М. К. Гарбовським ми розглядаємо диференціацію як тип лексико-семантичних перетворень, які відбуваються з текстом оригіналу при перекладі. Важливо зазначити, що диференціацію не можна ототожнювати з трансформацією конкретизації, адже диференціація ґрунтується на синонімічній заміні, а не на гіперо-гіпонімічному відношенні між семантичними структурами номінативних одиниць. Основою диференціації є відношення перетинання обсягів семантичних структур зіставлюваних мов [1, с. 440].

При диференціації слово чи словосполучення оригінального тексту замінюється словом чи словосполученням у тексті перекладу на основі загальної архисеми, при цьому диференціальні семи можуть виявитися різними [1, с. 443].

Важливо підкреслити, що застосування трансформацій пов'язане зі змістом на рівні інтерпретатора. Виходячи із своєї інтенції / мовленнєвої цілі (той вплив, якого хоче досягнути своїм текстом мовець при усному спілкуванні чи на письмі), ситуації та контексту, відправник може вживати знаки у невласливих їм значеннях, інтерпретуючи їх особливим чином. Відправник також може побудувати текст з розрахунком на те, що одержувач сам доповнить його відомою саме одержувачу (уявною) інформацією. І в тому, і в іншому випадку зміст тексту виходить за рамки "суми" семантичних значень його компонентів. Оскільки ця частина змісту, яка виходить за рамки семантики, привноситься в текст інтерпретатором (відправником, одержувачем), її слушно називати змістом на рівні інтерпретатора. Зміст на рівні інтерпретатора є прагматичним за своїм характером та є результатом відношення *знак – інтерпретатор* [1, с. 64].

Таким чином, перекладацький прийом емпатизації (підсилення емоційно-експресивним забарвлення одиниці мови при перекладі) ґрунтується на трансформації диференціації, типі семантичної транспозиції, який передбачає синонімічну заміну. В основі диференціації лежить перетинання семантичних структур номінативних одиниць зіставлюваних у процесі перекладу мов. В випадку прийому емпатизації перекладач має справу з лексичною та семантико-стилістичною міжмовною синонімією. Застосування зазначеного прийому при перекладі художнього твору ґрунтується на визначенні сигніфікативних конотацій одиниць першотвору.

Література:

1. Гарбовский Н. К. Теория перевода. Москва, 2004. 544 с.
2. Зарицький М. С. Переклад: створення та редагування. Київ, 2004. 120 с.
3. Петренко Н. М. Вступ до перекладознавства. Дніпропетровськ, 2002. 140 с.

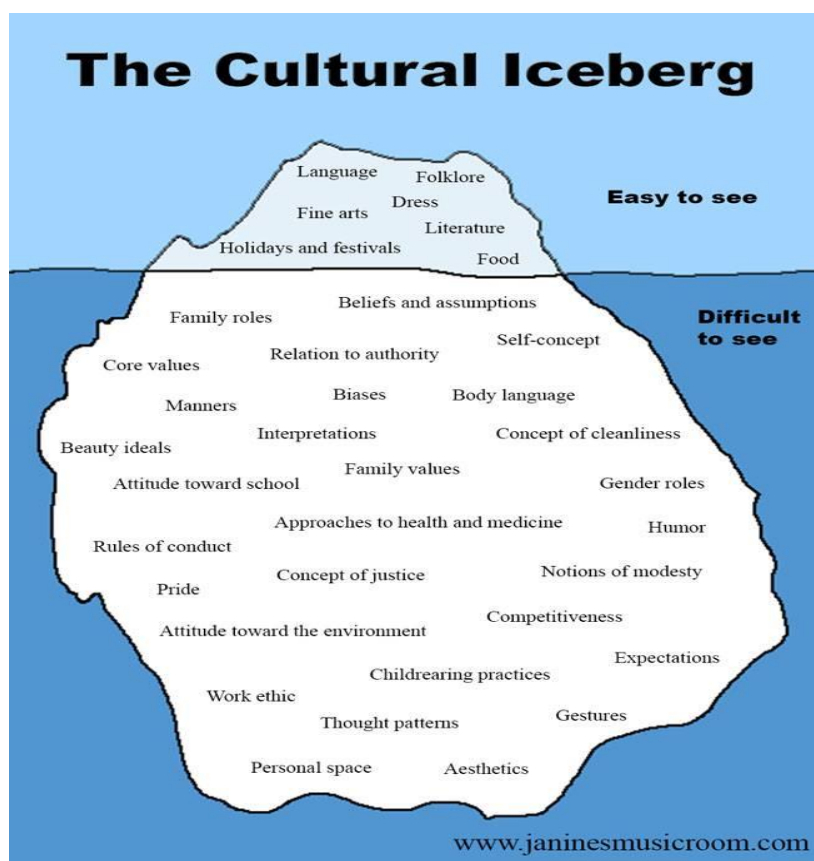
Martyntsova Olena

Campbell College, Edmonton (Canada)

Academic Advisor: Susan Jervis Hofforth

CULTURAL DIVERSITY

It is commonly admitted that to communicate effectively in a foreign language it is not enough to know this language, one also has to develop cultural intelligence, which is considered to be one of the most important 21st century skills. By cultural intelligence we mean ability to perceive, to understand and to accept cultural peculiarities and differences.



There distinguish two large groups of elements of culture – Big Culture (C, which includes history, geography, institutions, art, literature, music and the way of life) and “Little Culture (c –behavioral culture, including customs, habits, dress, food, leisure) [2]. The concept of ‘culture’ is metaphorically represented in the form of an iceberg, with its big, visible culture, above the water and little culture under it.

The following activity covers nearly all the areas of both –big and little culture –and can be effectively used to develop cultural awareness and respect for differences manifested by representatives of various cultures.

Directions: *For each feature of culture, think of one example common to people in the United States or in the country where you were born.*

- | | |
|---|--|
| 1. Styles of dress | 16. Concept of fairness |
| 2. Ways of greeting people | 17. Nature of friendship |
| 3. Beliefs about hospitality | 18. Ideas about clothing |
| 4. Importance of time | 19. Foods |
| 5. Paintings | 20. Greetings |
| 6. Values | 21. Facial expressions and hand gestures |
| 7. Literature | 22. Concept of self |
| 8. Beliefs about child raising | |
| 9. (children and teens) | 23. Work ethic |
| Attitudes about personal space/privacy | 24. Religious beliefs |
| 10. Beliefs about the responsibilities of children and teens | 25. Religious rituals |
| 11. Gestures to show you understand what has been told to you | 26. Concept of beauty |
| 12. Holiday customs | 27. Rules of polite behavior |
| 13. Music | 28. Attitude toward age |
| 14. Dancing | 29. The role of family |
| 15. Celebrations | 30. General worldview |

Borrowed from: Building Bridges: A Peace Corps Classroom Guide to Cross-Cultural Understanding [1].

We have only touched upon the importance of studying the subject of culture and its constituents. Although it is too broad to be covered within an article, it is worth while attracting attention of teachers and students to this complex phenomenon.

References

1. Building Bridges: A Peace Corps Classroom Guide to Cross-Cultural Understanding. 2008. URL: https://www.nafsa.org/uploadedFiles/NAFSA_Home/Resource_Library_Assets/RPCV/building.pdf?n=945
2. Tomalin B., Stempleski S. Cultural awareness, Oxford : Oxford University Press, 1993. 160p.

**THEORIEN DER SPRACHENTWICKLUNG:
DAS GEHIRN UND SOZIOKULTURELLER EINFLUSS
AUF DEN LERNPROZESS**

Sprache ist ein System für die Kommunikation mit anderen Individuen durch bedeutungstragende Signale, die nach grammatikalischen Regeln kombiniert werden. Diese Regeln werden in den ersten Stadien der menschlichen Entwicklung erworben. Es gibt eine Vielzahl von Studien, die zeigen, wie sich eine Sprache im Laufe der Zeit entwickelt. Worauf aber beruht dieser Prozess? Der Spracherwerbsprozess ist ein kontroverses Thema in der Forschung, das über drei Haupttheorien – Behaviorismus, Nativismus und Interaktionismus erklärt wird. [1, 360]

B.F. Skinner, einer der bekanntesten Vertreter von Behaviorismus, postuliert, dass die Sprache wie jede andere Fähigkeit durch Incentivierung und Pönalisierung (Belohnung und Bestrafung) – Grundprinzipien der operanten Konditionierung, gelernt wird. [1, 360]

Wenn ein Kind ein undeutliches Wort z.B. „Prah“ murmelt, ist dies den meisten Eltern ziemlich gleichgültig. Ein Laut, der aber „Mama“ ähnelt, wird häufig positiv aufgenommen und durch eine Belohnung oder ein Lob verstärkt. Auf diese Weise werden die zu befolgenden Sprachmuster, die die Erwachsenen den Kindern präsentieren, geformt. Grammatisch oder stilistisch inkorrekte sprachliche Konstruktionen, die Kinder gebrauchen z.B. „Ich will keinen Suppe“ werden in der Regel durch eine Bestrafung i.e. Korrektur von Eltern verstärkt: „Ich möchte keine Suppe, danke“. [1, 361] Die Theorie der operanten Konditionierung erklärt, dass Kinder die Sprache gemäß dem Prinzip „Trial & Errors“ und durch konstante Imitierung lernen.

In der Vergangenheit wurden die Faktoren, die einen Einfluss auf den Spracherwerb haben, unterschätzt: Eltern ignorieren z.B. grammatische Fehler und bringen den Kindern explizit keine Grammatik nahe oder die gelernten Regeln können die Kinder übergeneralisieren d.h. später falsch anwenden. [2, 281] Deswegen wird die behavioristische Theorie in Bezug auf Sprachentwicklung häufig kritisiert.

Die kritische Analyse des Behaviorismus wurde in den fünfziger Jahren von dem Linguist Noam Chomsky veröffentlicht. Er postuliert, dass ein Kind die Sprache nicht Satz für Satz lernt, sondern nach den Regeln der Muttersprache neue Sätze baut. [1,362] Diese Regeln sind sehr komplex, sodass ihr Erwerb nur durch einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus, das Language Acquisition Device, erklärt werden kann.

Der Fall des kleinen Christopher möge als Beispiel hinzu dienen. Dieses Kind hat Französisch aus dem Buch seiner Schwester im Alter von sechs Jahren allein gelernt, sodass er

später nur noch drei Monate gebraucht hat, um Griechisch fließend zu sprechen. Er hatte eine Inselbegabung für Sprachen und sprach bei seinem Ableben 16 Sprachen. Andere kognitive Fähigkeiten waren aber wenig ausgeprägt, er konnte z. B. nicht den IQ Test, der einem Alter von vier Jahren entsprach, lösen. Christopher hatte die Sprache intuitiv und unbewusst erworben, denn laut der Theorie des Nativismus wurde ihm eine sprachspezifische Fähigkeit angeboren. [1, 362]

Wie unterscheidet sich nun die interaktionistische Theorie der Sprachentwicklung von der behavioristischen und nativistischen Theorie? Während im Behaviorismus und im Nativismus die soziale Interaktion nur als untergeordneter Faktor im Spracherwerbsprozess angesehen wird, kommt ihr beim Interaktionismus eine zentrale Rolle zu. [3] Sprache wird durch Interaktion erworben, durch gemeinsame Handlung, durch ein wiederholtes Spiel, dessen Ablauf immer gleichbleibt, in dem das Kind zunehmend die aktive Rolle übernimmt und das Gelernte schließlich auf reale Situationen überträgt. Das folgende Beispiel ist eine gute Erklärung: die Mutter versteckt ihr Gesicht hinter einem Tuch und sagt: „Tschüss!“ Sie lugt wieder hinter dem Tuch hervor und ruft: „Hallo!“ Das Kind schaut zu und lacht. Später während dieses Spiels klingelt es an der Tür. Das Kind zeigt auf die Tür und ruft: „Hallo!“ Am nächsten Tag sagt es „Hallo!“, als sein Vater nach Hause kam, und „Tschüss“, als er das Haus verließ. [3] Aus diesem Beispiel kann man schließen, dass die Ursachen für die Sprachentwicklung sowohl die angeborene Fähigkeit als auch soziale Interaktionen sind.

Während die Behavioristen, Nativisten und Interaktionisten ständig disputieren, wie der Spracherwerb funktioniert, haben Neurowissenschaftler eine exaktere Antwort darauf gefunden, wo sich die Sprachproduktion im Gehirn befindet. Die menschliche Fähigkeit, Sprache zu produzieren und zu verstehen, hängt von verschiedenen Regionen des Gehirns ab u.a. die Broca Area und der Wernicke Area. Läsionen in diesen Regionen des Gehirns haben äußerst negative Konsequenzen auf die Sprache als Ganzes, wobei die Broca Area für die Sprachproduktion entscheidend ist und die Wernicke Area für das Verständnis. Vielfältige Studien zeigen auch, dass die Kinder, die von Geburt an bilingual aufwachsen, stärkere und erweiterte neuronale Netze aufweisen, was entscheidend für neuronale Plastizität und weitere kognitive Entwicklung sein kann. [1, 363]

Die Beiträge der sozialen Interaktionen und des assoziativen Lernens auf die Mechanismen der Spracherwerbung sind größtenteils subjektiv und schwer zu beurteilen. Deswegen ist eine klare Bevorzugung einer der drei wissenschaftlichen Theorien - Behaviorismus, Nativismus oder Interaktionismus eine individuelle Entscheidung. Die Arbeit des Gehirns jedoch erbringt einen großen Beitrag zum Sprachverständnis, zur Sprachentwicklung und ist deshalb allgemein anerkannt.

Literaturliste

1. Schacter, D. L., Gilbert, D. T., Wegner, D. M., Nock, M. T. // Psychology. New York, USA: Worth Publishers, 2014. – p. 360-363.

2. DeVilliers, P. // The role of language in theory-of-mind development, Why language matters for theory of mind. Oxford, England: Oxford University Press, 2005. – p. 266-297.

3. http://www.wmelchior.com/deutschdidaktik/es-rs-sprachdidaktik1112/07_00_es_sprach_skript_gramm.doc

4. <http://www.sprachfoerderung.info/spracherwerb.htm>

Охота Яна

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Глазунова Т. В., канд. пед. наук

ПОТРЕБА У ФОРМУВАННІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Кожній особистості необхідна компетентність у всіх сферах життя, зокрема і у соціокультурній сфері. Адже без цих знань повноцінна самореалізація кожного індивіда стає неможливою. На даному етапі світового розвитку соціокультурна компетентність молоді є особливо значущою для повноцінної життєдіяльності людини.

Вчені використовують термін «соціокультурна інформація» для позначення відомостей, інформації про країну, мова якої вивчається, матеріальних і духовних цінностей нації; реальних фактів і понять про іноземну культуру; що передають існуючу систему уявлень про світ іншого народу, норм, правил вербальної та невербальної поведінки носіїв іншомовної культури, необхідних для адекватного спілкування та взаєморозуміння між народами для здійснення інтеркомунікації – «діалогу культур» [2].

Саме в культурі закладені базові цінності, які є обов'язковими для орієнтування в соціальних відносинах. Ми можемо трактувати соціокультурну компетентність як характеристику особистості, що базується на сукупності набутих знань у соціальній та культурній сферах життя, ціннісних орієнтацій; як здатність та готовність до міжкультурного спілкування з носіями інших мов та культур, до участі в діалозі культур; як важливий фактор розвитку особистості, соціалізації її в сучасному суспільстві, самореалізації та культурного самовизначення [2].

Сьогодні гостро постає питання про соціокультурну компетентність сучасної молоді. На жаль, остання формується під значним впливом масової культури, засобів масової інформації, стереотипів, які сформувалися та закріпилися у людській свідомості. Базою соціокультурної компетентності особистості є її здатність до духовного розвитку. Без основних духовних якостей людина не може бути повністю сформованою особистістю.

Людина, яка є компетентною у культурній сфері, визначається як особа з глибоким внутрішнім світом, милосердна та моральна людина, яка прагне до світлого і високого у своєму житті.

У наш час прослідковується спад культурного виховання та культурної компетентності молоді. Взяти хоча б обмеженість спілкування юнаків та дівчат із світом мистецтва. Цей факт свідчить про збідненість внутрішнього світу молодої людини, приземленість її життєдіяльності, певною мірою крок назад у розвитку особистості. На жаль, у переважній більшості молодих людей спостерігається невисокий рівень культурних потреб.

Соціокультурна компетентність відіграє важливу роль у розвитку особистості, допомагає людині усвідомити себе в суспільстві, впливає на самореалізацію індивіда. Для адаптації до нового культурного контексту, необхідні знання культурних особливостей носіїв мови, їх звичаїв, традицій, норм поведінки та етикету [1].

Література:

1. Алмазова Н. И. Формирование межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в экономическом вузе [Електронний ресурс] / Н. И. Алмазова. — Режим доступу : elibrary.unecon.ru/materials_files/izv/IzvSPbUEF2003_3_C132_143_s.pdf

2. Рудакова Л. П. Навчання студентів розуміння соціокультурної інформації при читанні англійської художньої літератури у вищих мовних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. П. Рудакова. – Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2004. – 24 с.

Рутковський Максим

Eaglebridge International School (New Dandong, China)

НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ КУЛЬТУРИ АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Проблема навчання старшокласників культури спілкування англійською мовою має три основні аспекти. По-перше, згідно з практичною метою основні мовленнєві вміння містять вміння здійснювати усне спілкування в типових ситуаціях особистісної, освітньої й публічної сфер спілкування. По-друге, виховною метою навчання іноземної мови передбачається виховання в учнів культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі й позитивного ставлення до іноземної мови, культури народу, який розмовляє цією мовою. По-третє, освітньою метою передбачається залучення до діалогу культур (іншомовної та рідної) й оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни, мова якої вивчається.

Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями щодо вивчення іноземних мов, велике значення для того, хто вивчає мову має його особлива увага до соціокультурних знань, а надто

коли інші аспекти знань лежать поза попереднім досвідом учня або викривлені стереотипами. Характерні риси суспільства та культури країн, мова яких вивчається, можуть бути пов'язані з такими чинниками як повсякденне життя (їжа, напої, поведінка за столом, публічні свята, робочий час та заняття, дозвілля), умови життя (рівні життя, житлові умови, організація соціального захисту), міжособистісні стосунки (структура суспільства, сімейні стосунки, відносини між поколіннями), цінності, ідеали, норми поведінки (традиції, історія, політика, мистецтво, гумор), мова тіла, соціальні правила поведінки, ритуальна поведінка [3, с. 72].

Поведінка та риси особистості чинять значний вплив не лише на ролі учнів в актах спілкування, але також і на їх здатність учитися. Розвиток «міжкультурної особистості», до якого входять як поведінка, так і свідомість, розглядається в багатьох випадках як важлива освітня мета, що має самостійне значення.

Учні старших класів мають ознайомитися з лінгвістичними маркерами соціальних стосунків, які досить сильно відрізняються в різних країнах. Істотним є також знання правил ввічливості, які варіюються від однієї культури до іншої і часто є джерелом міжетнічних непорозумінь. Розрізняють позитивну ввічливість (виявлення інтересу про стан здоров'я; обмін враженнями, інтересами; вираження захоплення, милування, вдячності; при врученні подарунків, побажаннях, висловленні гостинності), негативну ввічливість (уникнення загрозливого ставлення, вираження жалю, вибачення за авторитарну поведінку, застосування етикетних обмежень), правильне вживання “please”, “thank you”, неввічливість (різкість, надмірна відвертість, вираження зневаги, відрази, різко виражене незадоволення та докір, неприхований гнів, нетерпіння, демонстрація зверхності).

Важливим у плані створення виразності мовлення є знання виразів народної мудрості, тобто стійких формул, які втілюють та одночасно підсилюють загальні значення і є невід'ємним складником народної культури. Вони часто вживаються, на них ще частіше посилаються або обігрують їх, наприклад, в газетних заголовках. Знання цієї акумульованої народної мудрості, виражені у мовленні як загальновідомі, є важливим компонентом лінгвістичного аспекту соціокультурної компетенції, наприклад, прислів'я (A stitch in time saves nine – краще синиця в руках, ніж журавель у небі), ідіоматичні звороти (A sprat to catch a mackerel – як п'яте колесо до воза), знайомі цитування (A man's a man for a that – хоч куди козак), вираження вірувань, передбачення погоди (Fine before seven, rain before eleven – вітер добрий при стозі, а злий на морозі), вираження відношень як у кліше (It takes all sorts to make a world – з миру по нитці – голому сорочка), вираження оцінювання (It's not cricket – сім п'ятниць на тиждень) [2, с. 26].

Необхідним для старшокласників є також знання реєстрових відмінностей, тобто систематичних відмінностей між різними варіантами мови при вживанні її у різних

контекстах. В основному це відмінності у рівнях формальності: офіційний, формальний, нейтральний, неформальний, фамільярний, інтимний. Саме на старшому етапі навчання приділяється певна увага різним реєстрам, оскільки відбувається читання й аудіювання різноманітних з функціональним навантаженням текстів.

У мовленні старшокласників рідко зустрічаються експресивні лексеми, вислови з інверсією (що надає виразності), метафори, епітети, прислів'я, приказки тощо. Причиною цього є відсутність належної риторичної підготовки, спрямованої на розвиток у них культури іншомовного мовлення, на тренінг відповідних комунікативних й експресивних умінь, а також навичок композиції іншомовного мовлення, підбору слів під час ведення полеміки, реалізації конкретних форм усного, писемного, ділового та наукового мовлення, у тому числі у процесі написання листа, складання документа і т. ін.

А.Б. Добрович вважає, що мовлення повинне мати такі риси, як правильність, невимушеність, стилістичну адекватність, відповідність ситуації спілкування. Розглядаючи ефективність іншомовної навчальної комунікації, автор стверджує, що повноцінність цієї сфери діяльності залежить ще й від якісних характеристик іншомовного мовлення, яке є «об'єктивною матеріальною основою комунікативних умінь» [1, с. 96]. До таких характеристик відносяться: адекватність даній формі мовленнєвої поведінки (монологічне мовлення – діалогічне мовлення), комунікативно-ситуативна та функціонально-стилістична адекватність і емоційна забарвленість. При чому адекватність є вимогою до обох аспектів іншомовного мовлення, тобто як до форми, так і до змісту його.

Література

1. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство. М., 1989.
2. Загальноєвропейські рекомендації Ради Європи з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Languages, Culture and Awareness. Іноземні мови. 2008. № 2. С. 72.

Стецюк Тетяна

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Ямчинська Т.І, канд. філол. наук

ОНІМИ ЯК МОВНІ УНІВЕРСАЛІЇ (НА ПРИКЛАДІ АНГЛОМОВНОЇ ОНІМІЇ)

Оніми вважаються мовною універсалією, оскільки вони наявні майже в усіх мовах світу, функціонують із давніх часів, вживаються масово, демонструють спільність своїх основних ознак. Саме тому вивчення лексики дає змогу дослідникам визначати загальні

правила щодо виникнення і функціонування мовних одиниць, зокрема реконструювати факти з історії мови у нерозривній єдності з історією певного етносу, простежувати сутність процесу номінації, звертати особливу увагу на „поведінку” елементів мови у різних мовленнєвих ситуаціях, виділяти певні типологічні ознаки онімів, які властиві й іншим групам лексики. Однак актуальність дослідження досі зберігається.

Системність, концепція якої була висунута ще Ф. де Соссюром, супроводжує кожен онім із часу його виникнення і закріплення у словниковому складі, де власна назва посідає певне місце, належним чином співвідносячись з іншими компонентами свого та інших мовних рівнів. „Системний підхід до вивчення пропріальних одиниць є необхідною та обов’язковою умовою для сучасного дослідження мовних явищ” [2, с. 49].

Питання семантики власних назв і визначення їх значення належать до одних із основних у сучасних ономастичних дослідженнях. Семантико-стилістичні та прагматико-функціональні аспекти набули особливої актуальності ймовірно через те, що деякі дослідники вважають власні назви лексичними одиницями, що знаходяться поза категорією поняття, і вбачають основну відмінність між власними назвами і загальними назвами у відсутності лексичного значення у перших, а тому піддають сумніву правомірність виділення семантики як окремого аспекту в ономастиці.

Метою та завданням дослідження є опис і пояснення особливостей семантики власних імен (далі СВІ); характеристика власних назв як концептів; аналіз специфіки лінгвістичної інтерпретації онімів як компонентів лексичної системи мови.

Похідна лексика займає чимале місце в лексиці англійської мови. У розвинених мовах вона, як правило, займає більшу частину, не менше, ніж 60% словникового запасу. Говорячи про похідне слово, мається на увазі "будь-яка вторинна, тобто обумовлена іншим знаком або сукупністю знаків, одиниця номінації зі статусом слова незалежно від структурної простоти або складності останнього. Похідними ми вважаємо також похідні афіксального типу, складні слова, та похідні, які створені шляхом конверсії або скорочення і т.п." [2].

У результаті норманського завоювання давньоанглійські імена, які використовувались протягом століть, майже повністю зникають. Найбільш популярними в цей період (з XI ст. і далі) були імена William, Richard, Robert, Hugh, Ralph та інші. Пізніше укріплюється влада церкви, яка стала настільки сильною до середини XV ст., що змогла досягти від віруючих того, щоб вони називались тільки іменами канонізованих святих. Стають розповсюдженими біблійні імена John, Peter, James, Michael, Simon, Luke – для хлопчиків, Mary, Catherine, Margaret, Ann(e) – для дівчат. прискорюються тенденції переходу прізвиськ у прізвища.

За середньовіччя в документах записували ім'я, отримане при хрещенні, численні прізвиська, могло бути декілька прізвищ. Прізвище, яке переходить від батька, стає офіційним тільки в 1730 р.

Як ми бачимо, ім'я може вказувати на період, коли отримало розповсюдженість, тобто ми можемо розподілити імена за періодами їх появи. Імена також можуть бути поділені на чоловічі та жіночі, та їх носіїв можна віднести до певної національності: Михайло, Григорій, Микола – українські, Джон, Брайан, Крег – представники англослов'янської культури. Для мов, якими користуються в декількох країнах, про імена буде більш вірно сказати, що вони вказують на мовну приналежність, не на національну.

На відміну від української системи використання власних імен, де проходить чітке розподілення на офіційне та зменшене, в англійській мові зменшені деривативи поступово стають офіційними іменами (Dick Cheiney, Bill Clinton). До того ж, вони використовуються разом з супровідними словами ввічливості honourable (шановний), reverend (превелебний), Mr (пан), наприклад, Dr. Billy. Є імена, які символізують приналежність до певної мовної культури, наприклад, представник будь-якої англослов'янської країни – John, ірландець – Patric, Paddy, Pat, Mickey. Обсяг інформації, яка знаходиться в іменах, для представника певної культури сприймається більш повною мірою, ніж для представника будь-якої іншої культури.

Власні антропоніми асоціюються також з відомими державними, політичними діячами, ученими, письменниками: Julius (Caesar), Vincent (Van Gogh). Конотація імені зв'язана з їх носіями, які стали видатними особистостями. В Англії після приходу Кромвеля в 1653 році ім'я Олівер протягом ста років не було популярним. У переліку англійських імен є біблійне імя Abel, але немає імені Cain, до того ж, останнє використовується в значенні "братовбивця".

Отже, дискусія про наявність/відсутність лексичного значення у власних імен в основному зводиться до вирішення питання про те, чи слід включати позамовні чинники у значення слова. Для правильної інтерпретації тексту недостатньо одного лише "мовного знання" - необхідні і певні знання про фрагмент дійсності, про який мовиться.

Доведено, що культурно-асоціативний компонент значення власних імен як такий, що визначає перехід останніх у СВІ, можна найточніше виявити та описати в межах лінгво-країнознавчої теорії слова, тобто вивчення значення слова в тісному зв'язку з культурно-історичною традицією народу-носія мови.

Література

1. Сосюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики. / Фердінан де Сосюр; [пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко]. — К.: Основи, 1998. — 324 с.

2. Филимонова О. Е. Язык эмоций в английском тексте (когнитивный и коммуникативный аспекты) / О. Е. Филимонова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 259 с.

Суркова Олена

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського (Україна)

Асистент кафедри англійської філології

НАЦІОНАЛЬНО – КУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОСТІ ТАТО ЛАВІЄРИ ЯК ВИДАТНОГО ПРЕДСТАВНИКА Н'ЮРІКАНСЬКОЇ ШКОЛИ ПОЕТІВ

Тато Лавієра – представник другого покоління іспаномовних письменників в Америці, поет і драматург, щирий прихильник соціального та культурного розвитку пуерторіканців в Нью-Йорку. Творча спадщина поета нараховує близько десятка п'єс та наступних збірок віршів: «*La Carreta Made a U-Turn*», «*AmeRícan*», «*Mainstream Ethics (Etica corriente)*», та «*Mixturao and Other Poems*».

Протягом свого життя, будучи представником н'юріканської школи («*Nuyorican School*»), Тато Лавієра намагався зменшити відстань між поняттями «поет» - «народ». Письменник змінив власне "Я" на "я" і описував себе як простого літописця в навколишньому світі [2, с. 28].

Науковці суголосні в тому, що н'юріканська школа – це художній рух пуерторіканських поетів, що проживали в Нью-Йорку та привертали увагу громадськості до питань рівновправного життя іспанців в Америці. Етимологічно слово н'юріканський або «*Nuyorican*» (ми поділяємо на дві основи:

«**н'ю**» від **Нью-Йорка** (**Nuyo** (іспанське написання) – **New** (англійське написання)) та «**рік**» від Пуерто **Ріко** (**Puerto – Rico – rican**).

Дана школа була спрямована на забезпечення для невідомих пуерто-ріканських поетів можливості поділитися своєю роботою в усній формі зі слухачами.

До заснування н'юріканської школи літературна діяльність пуерто-ріканців, які народилися або вирости в США була обмеженою і мало відомою за межами Нью-Йорку. Лише деякі поети мали можливість опублікувати свої вірші, які висвітлювали важкий досвід мігрантів. Більшість відомих видавців США були в значній мірі байдужими до пуерто-ріканської етнічної літератури, оскільки вважали її не досить популярною серед населення. У той же час, багато з цих письменників читали і виступали в різних громадських місцях – на політичних демонстраціях, в кафе, в школах та університетах, в громадських центрах, та просто на вулицях – в результаті чого відбувся небувалий культурний розквіт боротьби за

цивільні права та етнічну активізацію руху серед пуерто-ріканців та інших меншин в американському суспільстві.

У творчості пуерто-ріканського поета Тато Лавієри велика кількість віршів присвячена художньому оспівуванню пуерто-ріканської культури, африканських традицій та швидкого ритму життя в Нью-Йорку, оскільки більшість свого життя поет провів у Америці. Вірші автора висвітлюють національні зміни та перетворення пуерто-ріканського суспільства після масової міграції 1940-х років. Вагомий вплив на стиль написання та візуальний компонент творчості Тато Лавієри створюють ідіоми та вуличний жаргон, а також вкраплення іспанської мови в тексти віршів, що були написані англійською мовою [1].

Вірші Тато Лавієри є спробою самовиразитись та зробити американське суспільство відкритим для інших національностей, зокрема пуерто-ріканців.

В основу віршів Тато Лавієри покладено ритми сальси, мамбосу та музики гір, тому вони досить ритмічні. Його поезія має проспівуватись та обов'язково зачитуватись вголос.

У колекції віршів Тато Лавієри, можна визначити шість різних лінгвістичних прийомів, які поет поєднує між собою. До них відносяться:

1. Пуерто-ріканська іспанська народна мова;
2. Місцева / Афро-американська англійська народна мова;
3. Формальна / Стандартна іспанська мова;
4. Формальна / Стандартна англійська мова;
5. Афро-іспанський вокабуляр і граматичні конструкції;
6. Спенгліш (іспано – англійська або Spanglish) [2, с. 31].

Автор робить свідомий вибір та звільняє себе від мовних обмежень, вирішуючи використовувати всі мови у своєму розпорядженні і змішувати їх, як він вважає за потрібне. Тато Лавієра бере на себе роль історика для того, щоб відновити часто втрачений чи забутий голос рідної громади. Його спільнота говорить іспано-англійською, і він, як голос народу, пише іспано-англійською.

В збірках поета немає перекладу іншомовних вкраплень, як і немає посилань чи глосаріїв в кінці кожної книги, що вказували б на іноземне слово. Жодне слово не є чужим для Тато Лавієри. Поет не вважає за потрібне вибачатись за свій індивідуальний стиль написання, адже його вірші і п'єси є художнім оспівуванням пуерто-ріканських, африканських та карибських традицій та культури, швидких ритмів життя в Нью-Йорку, та й в житті в цілому. Поет пише англійською, іспанською та сумішшю цих двох мов – іспано-англійською. Його непереврене вживання обох мов і грайливе, але серйозне використання іспано-англійської, відрізняє його від інших поетів покоління. Його тексти відбивають зміни,

які його громада зазнала після великих міграцій 1940 і, крім того, пропонують парадигму плюралістичної Америки [2, с.32-33].

Вживання одночасно двох мов, англійської та іспанської, та перетворення їх на іспано-англійську, присвоює Тато Лавієрі звання унікального письменника своєї епохи.

Література:

1. Degrave A. The new Accent in American Poetry: Tato Laviera's "AmeRican" in the context of of U.S. American Poetry. – [Електронний ресурс] / A. Degrave. Режим доступу: <https://writerjc2003.wordpress.com/2004/11/04/tato-laviera%E2%80%99s-poem-american-yearning-for-an-utopian-society/>

2. Martinez S. ¿Qué, qué?!— Transculturación and Tato Laviera's Spanglish poetics / S. Martinez // Centro Journal. – 2006. – Vol. XVIII. – P. 25-47.

Tracy A. Retherford and Melissa Huntley Omuro

Southeast Missouri State University (USA)

Supervisor: Dr. Irina Ustinova, MA TESOL coordinator, PhD

JAPAN CULTURE ASSIMILATOR

As the world becomes more global in its communication, the need for information about other cultures is greatly impacted. People are more able to communicate with others throughout the world through the increases of technological advances. Individuals have the ability to mutually exchange information through spoken language and nonverbal forms using computers, phones, and video. The availability to correspond live through technology or in person with others around the globe has presented the need for knowledge about cultures outside of one's own location. This expands the need to understand the distinct characteristics from individual cultures throughout the world.

What should one do when interacting with somebody from a culture different than one's own? Why is cultural awareness significant? What specific cultural values could influence communication? A culture assimilator will answer some of these questions. A culture assimilator provides scenarios in a problem-solving based format to develop skills in avoiding or resolving miscommunications with respect to culture. As the both the verbal and nonverbal components of language change over time, what was considered acceptable in forms of delivery and receiving also changes. Culture influences those changes within the exchanging of ideas between people. This is why it is necessary to continuing updating one's knowledge of culture and its influence on communication.

In this presentation the focus is only on the culture of Japan. Possible situations that might create a miscommunication are proposed with explanations that give insight into the reason for the perceptions that create the possible error. What does a culture assimilator do? The scenarios provided within the Japanese culture assimilator will show evidence that there are specific verbal

and nonverbal characteristics within the Japanese culture. Why use a culture assimilator? The culture assimilator will give an example of how it can be used as a cross-cultural training tool for any person. The purpose of the assimilator is to implement it as a training tool.

Literature Review

Communication has proven to be so influenced by culture that it implies a significant role in ideally expressing and receiving messages or in miscommunication. This is why training through the use of culture assimilators can be valuable tools. Substantial research regarding culture and the different aspects of individual cultures is readily available. One of the most revered researchers of culture is Geert Hofstede. He has done significant research about the impact culture has on communication, especially cross-cultural types. Hofstede created different models and dimensions of culture through his primary research. Through his research the individual values and perspectives were formulated into five different dimensions. These are power distance, individualism, masculinity, uncertainty avoidance, and long-term orientation. The way each individual culture values or perceives these five dimensions that Hofstede designed allows for anyone to compare and contrast one culture to another. One thing to consider when viewing Hofstede's model or any generalization of culture is that it is representing a group and not individuals. Not all persons within a cultural group might manifest the same perceptions and values. Therefore, when employing any cultural model, it is wise to consider that all people exist as singular persons and they may or may not adhere to the general characteristics of their culture.

"We live in rapidly changing times. ...we believe that changes are increasing the imperative for intercultural learning." (Martin & Nakayama, 2014) This is just one reason why exploring culture has been important for many researchers. This supports a basis for the need for cultural research and educating about the differences and similarities between cultures. Intercultural communication textbooks, trainings and classes are available but they usually provide a general overview of characteristics.

There is research available regarding cultural characteristics of Japan however, few if any culture assimilators to use with training in cross-cultural communication, specifically Japanese culture, are accessible. "Culture shock Japan is the total effect of the surprises a stranger encounters when she or he first sets foot in Japan." (Shelley, 2000) It is easy to find books and literature for travelers to Japan but what about those who are experiencing Japanese culture outside of Japan? This is where a culture assimilator has value.

For the purpose of business, travel, pleasure and education many people would benefit from a Japanese culture assimilator's training. While a person can read about Japanese culture in travel books or through websites, they are still not educated in solving problems in cultural components with communication.

Design and Methodology

Participants

The authors of the Japan culture assimilator are both educators. These were the only two participants in the research behind the creation of the assimilator for master's degree coursework regarding culture. Both female teachers considered their personal and professional experiences and how culture impacts them. Ms. Omuro is currently teaching English as a second language in Japan and she contributed to the possible scenarios. Ms. Retherford currently teaches Spanish and English in the United States and she supplied information regarding various experiences with Japanese culture. Other participants included three interviews with person who had experienced Japanese culture in addition to other cultures. The three interviewees were chosen based upon their exposure to both the Japanese culture and at least one other culture for a minimum period of at least one year. Two of the interviewees were Japanese and they were exposed to American and other cultures. One of the interviewees was born as a Japanese-American in the United States but moved to Japan as a child.

Materials and Procedures

The researchers used secondary research in addition to interviews and personal experiences to develop the assimilator. Existing research was built upon to create a theoretical article regarding an assimilator for Japanese culture. The research theory of Geert Hofstede, a well-known social psychologist. According to Hofstede "In action in social life, culture constitutes the unwritten rules of the social game." (Hofstede, n.d.) Everyone has culture and therefore it was important for the researchers to create an assimilator that could be used for cross-cultural training. While the assimilator is based mainly on Hofstede's primary research, the authors conducted interviews and used their own personal and professional experiences as a background for choosing the scenarios to problem solve. There was much in-depth view through research about Hofstede's value orientations. The 6-D model was used to study this and the findings were included in the assimilator.

Masculinity refers to competition and how success might be viewed within the culture. Japan scored very high so they are a masculine society. They are actually one of the highest scoring masculinity cultures in the world. What this means is that the Japanese are more likely to be pushed by competition within school, the workplace and life to view their success. One factor that probably overshadows the view of masculinity within the culture is the touch of collectivism that is present in Japanese culture. Due to the desire to keep harmony within the group, the competition is going to be less detectable than it would in an individualistic and masculine culture.

Uncertainty avoidance tells us how much the people in that culture think about the unknown and in what ways the future is risky. Do the people plan for natural disasters and think throughout their day about the 'what if's'? If so, they could be from an uncertainty avoidance culture. Japan's score in this category is extremely high and they are actually one of the highest markers for

uncertainty avoidance. This could relate to their geography and the geological features in Japan. The country is prone to earthquakes, tsunamis and other natural disasters. This could have instilled within the culture a fear of the unknown within their futures.

Long-term orientation refers to how a culture preserves its history and looks toward the future. Japan scored an eighty-eight, which is fairly high. This means that fatalism is a characteristic. They think of the entire lifespan, history, and future. This particular characteristic has impacts on their view of life and industry.

Power distance relates to how people compare themselves to each other in terms of hierarchy. Are people considered to be equals or is there a clear differences in order or position within the culture's society? Japan scored in the borderline area with power distance, which means that one might or might not experience hierarchy within Japanese culture. They are more of a culture that places hierarchy based upon talents, hard work or abilities.

Individualism means that the people in the culture consider self as more important than the entire group. If a culture is individualist, the people within it will focus on just doing what needs to be done for themselves and maybe their immediate families. However, if a culture is not individualistic, they are collectivistic, means that they will pay more attention the needs of the entire group, culture, country or society. While many Asian countries are considered collectivistic, Japan scored a forty-six in this area. This means they are borderline individualistic but the score is less than fifty so they are more collectivistic than individualistic. This is considered to be a reason why Japanese culture has a strong loyalty. They put the harmony of the group over individual needs.

Indulgence is synonymous with luxury and privilege. Do the people within the culture exhibit indulgence by buying things on impulse because they deserve it or giving their children everything asked? Japan has a lower score in indulgence. This means that they would not reward themselves daily for nothing or take additional time for their hobbies or interests. Japanese culture would not be one of chronic self-gratification because they would feel this was too indulgent. All of the information from the 6-D Hofstede data was included in the assimilator and was also used in forming the scenarios for it.

Both researchers also read a tremendous amount of literature and research about Japanese culture and general culture throughout the world. Omuro and Retherford were both students in a class that focused on developing intercultural awareness and through this they studied themselves, other cultures and cultural communications both verbal and nonverbal forms. Their background to create the assimilator came forth from their coursework, literature studied, primary research through experiences and interviews. Information regarding the country of Japan was gathered. The geography and history were viewed and the most important details were chosen to be included in the assimilator. Next, the creators considered what scenarios would be best to present for problem-

solving within the presentation. It was important that these be meaningful to a varied audience. The values and characteristics were also influential in the choice of problem scenarios. After deciding upon the problems to present, the researchers equally split them for the purpose of further studying them in detail.

Discussion of the Results

The research conducted for this article began September through November of the year 2017. After examining the interviews the researchers used that as a means of choosing the topics to include in the assimilator. The topics chosen were classroom settings, bowing, business card exchanges, posture, verbal communication, work ethic, proxemics, career changes, entryways, television, eating on the go, dress, umbrella, and chopsticks.

The presentation began with three slides giving the audience information about the geography and history of Japan. Only the main details of importance to forming the values and perspectives of Japan were included in the assimilator.

Hofstede's value orientations for Japan was of utmost importance to be at the forefront of the assimilator because of its supportive evidence in the explanations for the miscommunications. Since the assimilator was proposing a problem scenario, followed by an explanation of the reason for the error, and finally a solution to the miscommunication, it was very important to support the explanations with some secondary research. Geert Hofstede's value orientations provided this foundation. This portion of the presentation says that Japanese culture has a very high context due to uninterrupted years of cultural and linguistic growth. The culture is homogenous and isolated as a result of geography and early national unification. Japanese culture is very collectivist with value regarding the harmony of the group over individual differences. Risk-averse and general hesitation concerning out-group are a characteristic of the Japanese culture. On Hofstede's 6-D model value orientations Japan scores a ninety-five for masculinity, a ninety-two for uncertainty avoidance, an eighty-eight for long-term orientation, a fifty-four in power distance, a forty-six for individualism and a forty-two for indulgence. With a look into each of these values, one can see the distinct characteristics of the Japanese culture. A six of the values from the data were included in the assimilator for the audience to get a good background before viewing the problem-solving situations.

A variety of settings with problems are in the assimilator. The information was too extensive to provide within the constraints of a research paper with requirements. However, the presentation is available through the link to it in the appendix. Each problem has an explanation for why the miscommunication occurred with solid reasoning supported by research. The problem scenarios include a classroom setting, bowing between two young friends, exchanging business cards, posture, asking *why*, work ethic, proxemics, making career changes, entryways, the use of television, eating while walking, acceptable dress, the use of umbrellas, and the unspoken rules of chopsticks. The best

component of the assimilator is that in today's world so many people learn from watching videos online. Younger generations habitually use the Internet as a source of information. For these reasons, the Japanese cultural assimilator provides an excellent resources in educating those who was something more than words on a page. The learning becomes more interactive and therefore is more innovative for today's learners.

Conclusion

The findings within the cultural focused research of Japan created the setting for the culture assimilator. Its purpose is to train and educate any person who might want to improve their communication with others from the Japanese culture. The variety of problems presented through scenarios contributes to meeting the needs of an assortment of the audience population. The Japan cultural assimilator has received great feedback from the audience of viewers. It can be a very interactive way for learners to view and gain knowledge about other cultures. When an understanding of the similarities and differences is grown, it allows for communication that has empathy, peace and harmony.

References

1. Aboud, J. (1992). "Japan as a TELEVISION culture," *Japanese Studies* 12 (2), pg 32-43.
2. Barton, David Watts. "Honne Vs. Tatemae - Japanology." *Japanology*, 2017, <http://japanology.org/2017/01/honne-vs-tatemae/>.
3. Bochner, Stephen. *A Culture Assimilator To Train Australian Hospitality Industry Workers Serving Japanese Tourists.* 1997, https://www.jcu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0004/122368/jcudev_012640.pdf.
4. Borghans, Lex, and Bart H. H. Golsteyn. *Job Mobility In Europe, Japan And The U.S.* Bonn, Germany, IZA, 2010, <http://ftp.iza.org/dp5386.pdf>.
5. Catel, Patrick. *Japan.* Chicago, Ill., Heinemann Library, 2012,.
6. Chavez, Amy. "Japanese As A Second Body Language." *The Japan Times*, 2012, <https://www.japantimes.co.jp/community/2012/09/22/our-lives/japanese-as-a-second-body-language/#.WhhTalWnGUk>
7. Expat's Guide. (2015). "The Japanese, the rain, and umbrellas," The Expat's Guide to Japan, <http://expatsguide.jp/features/everyday-life/the-japanese-the-rain-and-umbrellas/>
8. Francisco, A. (2012). Why Japanese people can't walk and talk at the same time. Tofugu, <https://www.tofugu.com/japan/japanese-people-cant-walk-and-talk/>
9. Bull, B., & Cameron, R. (2016). *Fodor's Japan.* New York: Fodor's Travel Pubs.
10. Furui, A. (2002). "The Vestibule Tells You Something about the Home." *Nipponia*, <http://web-japan.org/nipponia/nipponia20/en/what/what01.html>

11. Gen Japan. "Japanese Business Etiquette Training: Standing Postures." 2015, https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=IH_8HrpRZzA.
12. Gen Japan. "Japanese Business Etiquette Training: Sitting Postures." 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=-KA7UrLN6rk>.
13. Hammer, E. (n.a.) "Buddhism in Japan" *Center for Global Education*, <http://asiasociety.org/education/buddhism-japan>
14. Hadamitzky, W., Spahn, M. (2012) "Japanese Kanji & Kana: A Complete Guide to the Japanese Writing System", Tuttle Publishing, pg 40.
15. Hofstede, G. *What is culture? Geert Hofstede*. Retrieved 7 April 2018, from <https://geerthofstede.com/culture-geert-hofstede-gert-jan-hofstede/definition-culture/>
16. Ito, M. (2009) "Your guide to better chopstick etiquette (mostly Japanese) お箸の作法," *Just Hungry*, <http://justhungry.com/your-guide-better-chopstick-etiquette-mostly-japanese>
17. "Japan 3: Rules When Exchanging Business Cards." 2014, <https://www.youtube.com/watch?v=tY53ZbOU0G0>.
18. "Japan - Geert Hofstede." *Geert-Hofstede.Com*, <https://www.geert-hofstede.com/japan/united-states.html>.
19. Japan Guide. "Japan history: Overview", <https://www.japan-guide.com/e/e2126.html>
20. "Japan Intercultural Consulting: Japanese Business Etiquette Guide - Tanaka-San Or Tex? What To Call Japanese." *Japanintercultural.Com*, 2017, http://www.japanintercultural.com/en/japanesebusinessetiquetteguide/tanakasanortex_whattocalljapanese.aspx.
21. JapanesePod101. "How To Bow In Japan And Manners - Business Etiquette." 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=ytmdQC6OxPU>.
22. JapanWind89. "Japan 3 - Rules When Exchanging Business Cards." 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=tY53ZbOU0G0>.
23. Kogge, Nathan. "Cultural Traveler Interview." Central Academy, Cape Girardeau, Missouri, United States, 2017.
24. Lebs, E. (2015). "Is Japanese television a tool for establishing social order?" *GaijinPot.com*, <https://blog.gaijinpot.com/is-japanese-television-a-tool-for-establishing-social-order/#2>
25. Martin, James. "Comparing The Practices Of U.S. And Japanese Companies." *Maaw.Info*, 1992, <http://maaw.info/ArticleSummaries/ArtSumMartin92.htm>.
26. Martin, Judith N, and Thomas K Nakayama. *Intercultural Communication In Contexts*. New York, Mcgraw-Hill, 2014.

27. "Masculinity | Clearly Cultural." *Clearly cultural. Com*, <http://www.clearlycultural.com/geert-hofstede-cultural-dimensions/masculinity/>.
28. McVeigh, B. (2017). "Wearing ideology: How uniforms discipline minds and bodies in Japan," *Fashion Theory 1* (2), pg 189-213.
29. Omuro, S. (2017, November 25). Personal interview.
30. "On Being Late To Work In Japan." *This Japanese Life.*, 2011, <https://thisjapaneselife.org/2011/03/09/japan-work-ethic/>.
31. Peak, Lois. *Learning To Go To School In Japan*. Berkley, California, University Of California Press, 1991.
32. Pigott, Julian. *Uncertainty Avoidance In A Japanese Junior High School*. Birmingham, The University Of Birmingham, 2007, <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/language-teaching/LTMUncertaintyAvoidanceinaJapaneseHighSchoolJulianPigott.pdf>.
33. Richey, Michael. "20 Differences Between Japanese And Western Schools." *Tofugu.Com*, 2015, <https://www.tofugu.com/japan/japanese-schools-vs-american-schools/>.
34. Rowland, Diana. *Japanese Business Etiquette*. New York, Warner Books, 1985.
35. Seifi, Philip. "Japanese Body Language And Gestures." *Become A Successful Language Learner | Lingualift Blog*, <https://www.lingualift.com/blog/japanese-body-language-gestures/>.
36. Shelley, Rex. *Culture Shock!*. Singapore, Times Books International, 2000.
37. Suzuki, Mami, and Aya Francisco. "Bowling In Japan: Everything You've Ever Wanted To Know About How To Bow, And How Not To Bow In Japan." *Tofugu.Com*, 2015, <https://www.tofugu.com/japan/bowling-in-japan/>.
38. Tanioka, I., Glaser, D. (1991). "School uniforms, routine activities, and the social control of delinquency in Japan," *SAGE Journals 23*(1) pg 50-75.
39. The World Factbook. (2017) "East & Southeast Asia: Japan" *Central Intelligence Agency*, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ja.html>
40. Tofugu. "Bowling In Japan." 2015, <https://files.tofugu.com/articles/japan/2015-10-23-bowling-in-japan/bowling-in-japan-infographic-1280.jpg>.
41. Tofugu. "How To Bow In Japan: Eshaku." 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=VUeJ8TEDRTo>.
42. Tofugu. "How To Bow In Japan: Futsurei/Keirei." 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=DLd2pt2sR00>.
43. Tofugu. "How To Bow In Japan: Senrei." 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=XTq5Zl3Y4Wc>.

44. Tofugu. "What Are Japan's True Feelings? Honne And Tatemaie Explained." 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=z8XavDkdsto>.
45. "What Is It Like Working In Japan" 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=rb9L4J2AM0g>.
46. Yamasaki, N. (2017, November 12). Personal interview.

РОЗДІЛ 6

ІНОЗЕМНА МОВА ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.

ESP : CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Kim Mira

Karaganda State University

after the academician E.A. Buketov (Kazakhstan)

Scientific advisor: Koken Laura

INNOVATIONS IN ESP

We need a mechanism that will allow us to exchange information with foreign partners efficiently and effectively within the context of an active process of globalization and dynamic communication between professionals in various fields, in addition to classical training. The ESP (English for specific purposes) is such mechanism. It is perhaps the brightest and the most advanced teaching area. Moreover, the introduction of innovative methods of teaching English has a great practical importance.

Thus, the problem of developing the foreign language program for non-linguistic universities, which would take into account all changes in future specialist training system, has become important.

The article describes the structure, objectives, innovative methods, principles, resources for learning and teaching the ESP.

English for specific purposes is a functional category of language intended for effective training of specialists in a specific subject area.

Considering the interconnection between the ESP and English, which is traditionally studied in universities, it should be noted that it is wrong to perceive ESP as a type of General English. It significantly differs from traditional English because it affects language teaching methods for various fields, including technical, business, scientific, medical, economic and many others. However, at the same time, traditional English should be taught when studying the ESP, since special language cannot function without a standard knowledge base. Grammar, terminology, the ability to make up sentences correctly is an integral part of the ESP.

We have to agree that the more often people hear the language they learn and the more often they read and speak it, the more quickly they will succeed in mastering it. Therefore, there is a need to integrate into the language being studied as much as possible. Computational linguistics is becoming one of the priority trends for today, which opens up broad opportunities in the ESP development, since the Internet is the most modern, available and widespread source of information.

Modern information and communication technologies can contribute to the creation and development of the following competencies among students:

- The ability to use Internet resources for professional tasks (finding the necessary information, using terminological dictionaries, reading special literature, etc.);
- Teamwork skills (mutual support, information sharing, responsibility sharing, mutual control);
- Finding several possible solutions to problem situations in order to identify the most rational;
- Skills of public speaking (participation in thematic online conferences, debates, and so on).

It is important to select Internet resources and sites that will meet the goals and requirements of personal training. This is because it is easier for some learners to absorb material when doing some test, others need to interact with native speakers, and so on. We can point out several resources to select language learning methods that meet individual characteristics:

- **Conversation Exchange** is intended for communication with native speakers. It also provides an opportunity to find a representative in a different field of activity.

- **Teach Terms** is a technical dictionary of computer terms, useful not only for specialists in the IT sphere, but also for everyone who has the goal to improve the process of using computers.

- **Reddit** is a collection of courses and language learning techniques. The advantage of this resource is the advice from native speakers and teachers of various disciplines.

- **Business English Vocabulary** is a dictionary for business English, divided into sections: marketing, management, economics, banking and so on.

Innovations given above are a great opportunity for self-study. As for the educational process at universities, the teacher, who develops the curriculum, thereby setting the direction of the ESP whole course, plays the main role. It is necessary to define goals and objectives, determine the content, taking into account student's language skills, select learning materials and try to introduce innovative approaches and modern technologies for more ESP dynamic learning to create an up-to-date and constantly functioning system. This is a very difficult task, as there is a need to update the program constantly and make changes to meet the needs and interests of students during the course. Thus, the problem of introducing innovations in the ESP study requires special attention and constant control.

In conclusion, it should be noted that although the ESP is a relatively young area, it already takes a special place in the specialist's degree training of various fields.

References:

1. Babazhanova, U., Khuzhaniyazova, G. Innovative methods in teaching english for special purposes in a technical university. *YoungScientist*, 2016

2. Carver, D. Some propositions about ESP. The ESP Journal, 1983
3. Laurence, A. English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different? Okayama University of Science, Japan, 1997
4. Robinson, P. ESP: The current position. Oxford, UK: Pergamon, 1980

Kurmanova Daliya

Karaganda State University

named after the academician E. A. Buketov (Kazakhstan)

Scientific advisor: Shalbayeva Dinara Khuttybaevna

INNOVATIONS IN ESP

Introduction. Currently English for specific purposes(ESP) is taught worldwide in various directions. Since the 60s of the last century, when the ESP was first started talking about as a separate area of teaching English as foreign, this aspect of English language learning has noticeably been developed and has taken a leading position in teaching English for specific purposes. In the conditions of dynamic development of international integration process and exchange of information, the specialists of any branch, except for traditional training, are needed a tool that will allow to exchange professional information efficiently and effectively. English for specific purposes is such tool.

Effective methods and techniques of ESP. There are such different technologies that are successfully used in the ESP courses, as traditional tape recorders or CD players, interactive whiteboards, information and communication technologies (ICT), mobile technologies and building a virtual environment in 3D. Innovative forms of learning, in general, can be divided into two groups: innovative forms of training based on Internet technologies and computer technologies. In turn, innovative forms of learning based on Internet technologies can be synchronous and asynchronous. The synchronous technologies include video conferences, chats providing real-time communication. For example, online conference and chat on the phone are held by Skype. This technology is easy to use, does not require additional time and financial costs of training, as it is firmly established in the daily every human life. The only requirement is the appropriate techniques.

Asynchronous forms include the use of technologies such as e - mail, development of blogs, where communication can take place with a temporary interval. Creating a virtual space combines both synchronous and asynchronous form of training. This technology makes it possible to live in 3D format, and besides, special content is developed and virtual interaction is held, the forms of which can be different: debates, role-playing games, exhibitions, and presentations. The Internet is a rich storehouse of authentic relevant material (texts, audio, video, etc.) and information, as well as means and opportunities for communication and building platforms to exchange ideas, opinions, and achievements. Moreover, we must not forget the importance of the relevant information. Publication of manuals

sometimes takes years, information, vocabulary becomes obsolete, which negatively affects the validity of the courses taught, their compliance objective reality. According to research, courses based on the Internet materials are more successful, as they include modern information and topics that are more significant, interesting and, thus, more motivating.

Undoubtedly, we cannot deny the importance of computers and mobile devices in increasing the efficiency of teaching foreign languages. Use of language courses, various programs, including language games, became possible not only in the educational institution, but also at home, on the way, when walking. Innovative technologies have changed the way of learning a foreign language. Information and communication technologies make it easy for students to immerse themselves in language environment, which was previously possible only by staying in the country of study language. Most students can discover now language material according to their interests using the ICT, interact with a professional community or other students online. Moreover, the latest information and communication technologies allow us to go beyond simple language learning as they offer a certain cultural and social discourse.

Conclusion. If a teacher wants to succeed in his work with the group, he needs to find and adapt new technologies to engage new generation in traditional directions using multimedia learning tools and digital technologies, online resources and mobile applications. ESP learning mechanisms are evolving faster and faster, and it is obvious that it is impossible to cover all current trends in this short article. Thus, despite the fact that the ESP teaching is focused on practical professionally oriented application, as well as any other aspect of English language teaching, it is based on the knowledge of language nature and the main methods and forms of teaching and learning. A combination of traditional teaching methods and new technologies, including the use of a virtual environment to support student motivation is becoming today one of the productive approaches in the field of the ESP training.

References

1. Gary Motteram. Innovations in learning technologies for English language teaching. 2013.
2. Golichev V. D. Professional training of graduates of the Smolensk branch of the Financial University under the Government of Russia // Demand and supply in the labor market and the market of educational services in the Russian regions. Petrozavodsk, 2014. P. 98-107
3. Popova V. V. The use of language laboratory in the conditions of correspondence University. Collection of proceedings. Smolensk, 2003. P. 34-37.

Kysleiko Mykola

Kozminski University (Warsaw, Poland)

BUSINESS CRISIS OR JUST BUSINESS WINTER?

Markets around the world have tumbled, currencies have been smashed and it seems all we hear now in the media is the pessimism and hopelessness. Enterprises that have been around for generations are going out of business, destroying wealth for millions of people and their hopes for great future.

The people of Ukraine which is an integral part of global economy are having a rough time these days. The pessimism is universal. The hardships of today are accelerated by gloomy forecasts of financial analysts who predict further growth of unemployment, business failures, and long-term stagnation.

Is the world really entering what seems like the end of the “golden days” for business? Does this range of bankruptcies mean that things have changed forever? How can you plan and develop your career in the period of crisis?

For many experts the answer to these questions is really very simple. They argue, it is not the end but merely a change in the business cycle or, (as scholars define it) a change in the seasons of business.

What caused this current and temporary relapse in global development? The change has been caused by the actions of bad planning, poor HR development and inefficient management as well as personal greed and selfishness of top executives.

Clearly, the world is entering an economic Winter, following a very short (or no) Fall. The reality is that Spring will come around and then Summer again.

Although this time the forecasts promise a particularly long economic winter, business owners should learn from events to get their business in order. It is time to review the workforce, identify the key current and future leaders and get the development plans together. It is also needed to get the business plan into perspective, identifying current reality, assess the resources available and map out the coming Spring.

The negatives we hear, see and experience every day fail to identify the fact that the world works in seasons, has basic laws that you cannot escape and will always react to opportunity or penalty that sees progress.

What has not changed is the reason for all this progress – people. The human character is (and always will be) unique in that it has the ability to dream, to visualise and manifest into reality anything it wants.

It has been said “We sow our thoughts and we reap our actions. We sow our actions and we reap our habits. We sow our habits and we reap our character. We sow our character and we reap our destiny.”

For business people these words of wisdom can be interpreted in another way: “We understand what we want to do and develop our business plan. We put our business plan into action

by finding the best people we can. We develop, train and nurture our people who will define the company. We develop, train and nurture our company to get what we want!”

It is important that the above logical constructions become guiding principles for young people, particularly those majoring in business, especially when it is Business Winter out-of-doors.

Kuzmina Olexandra

Adam Mickiewicz University (Poznan, Poland)

MASTERING THE LANGUAGE OF MARKETING THROUGH POLISH APPROACHES TO LEARNING.

There is no denying the fact that to live in the era of globalization has its great advantages. One of them is getting huge opportunities for exchange of ideas, knowledge, human resources. Traveling has become easier too. However, nowadays we can cross the borders not only for the purpose of going sightseeing. We can become the students of the European universities.

Where else can one learn the European law and marketing best, but in one of the most prestigious universities situated in a European country?

Keeping in mind that marketing is a comparatively new notion in Ukraine, it was very interesting for me to know how marketing is studied in Poland, especially in terms of learning it in English. Needless to say, that it appeared to be a double challenge to me: I had nobody around to interpret the innovative notions and terminology in Ukrainian, and I had to learn the Polish language to help myself to get adjusted to the Polish academic environment. The first classes of English in my Polish university gave me a clear understanding that to master the language of marketing in English would not be an easy task. First, marketing has its unique vocabulary. Second, the language of marketing is always changing, the new phrases, idioms and words appear all the time, and you should keep abreast with it.

The English Oxford Dictionary gives a definition of marketing as "the action of promoting, selling products and services including market research and advertising". Along with the market research and understanding of the core principles of marketing I had to do a constant research on the vocabulary and grammar in the context of the subject. Such phrases as *seeking step-change growth, drive demand, to log an early win, to launch a product, to pioneer a product, to co-opt the tactics, to lead the change effort, etc.* seemed to me familiar but they implied the different meaning and turned to be an enigma when used in reference to marketing and business. My teacher of English developed sales and marketing language skills through different sets of exercises. All of them be they the exercises on improving grammar, reading or writing skills were on the topic "Marketing" only. The teacher also explained in English in the format of mini-lectures the different types of companies (private limited company or public limited company), the structure of

companies, their capital, types of liability, leadership, advertisements, brands. That was difficult, but very interesting. After each topic we were asked to write "kartkuvki", this is how they call tests in Poland. The teacher gave us a word from the active vocabulary, and we were supposed to write its definition in English. Often such a task required from the students more than just the basic knowledge of English. Some tasks were similar to those that I did in Ukraine:

Complete the text using the verbs on the text "What is Management?";

Complete each sentence with the correct form of the underlined word: "In our new company our main advertising medium will be television. (advertise)";

Rearrange the letters to find words;

Fill in the missing words in the sentences;

Select the appropriate expressions to complete the text;

Complete the following collocations.

On the whole I find the methodology of teaching the language of marketing an effective one. I can't but admit that the use of only English for understanding what marketing is yields good fruit. We are prepared to be good specialists, sensitive to the demands of the modern multicultural, diverse world. English is a language of international communication, trade, marketing, etc. There are many multi-national companies in the world. English helps to make their work efficient and sustainable. My learning the language of marketing in Poland opens for me more job opportunities, teaches me through understanding various cultures to interact easier with the representatives of different countries.

Паламарчук Ірина

Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (Україна)

Науковий керівник: Буцацька С.М., канд.. психол. наук

ВІДБІР НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО МОВЛЕННЯ

Професіоналізація мовної освіти є однією із провідних тенденцій у сучасних вищих навчальних закладах, відтак одним із завдань, що стоять перед викладачами іноземних мов, є формування у студентів компетенції професійно-орієнтованого читання, що включає в себе знання, уміння і навички, які забезпечують текстову діяльність читачів (когнітивну обробку, розуміння й інтерпретацію автентичних професійно орієнтованих текстів різних структурно-мовленнєвих типів), їх гнучкість, вміння користуватися своїми мовленнєвими та мовними навичками [6].

Професійно-орієнтоване читання – це складна мовленнєва діяльність, обумовлена професійними інформаційними можливостями і потребами [1, с. 70-71]. Як зазначає Г.В. Барабанова, при відборі навчального матеріалу, пріоритет слід надавати автентичним текстам професійної спрямованості, враховуючи сферу спілкування, вік, види діяльності студентів.

Це положення є особливо актуальним для навчання писемного мовлення та підтверджується низкою чинників:

1) автентичні тексти за фахом виступають у якості *зразка* для створення студентами власних англомовних текстів, а також виконують функцію *опори* під час продукування вторинних текстів;

2) автентичні професійно орієнтовані тексти є додатковим джерелом фахової та соціокультурної інформації, оскільки змістовно вони відображають професійно релевантну тематику, і водночас, за формою виступають взірцем усталеного в англомовному соціумі порядку оформлення професійних текстів;

3) автентичні професійно орієнтовані тексти підвищують мотивацію до навчання англійської мови як засобу розширення професійних можливостей;

4) автентичні тексти є підґрунтям для формування широкого лексичного діапазону, поповнюючи вокабуляр як загальнонавчаними словами, так і термінами, мовленнєвими кліше, стереотипними фразами тощо.

Проаналізувавши низку робіт, присвячених відбору текстів для навчання читання (Г. Барабанової, Н. Валгіної, О. Ігумнової, Г. Скуратівської) ми можемо зробити висновок, що критерії відбору повинні враховувати структуру певної спеціальності, тобто співвідношення її складових, їх зв'язок з майбутньою діяльністю. В рамках нашого дослідження інтерес викликає класифікація критеріїв, представлена у дослідженні Г. Кравчук, що спрямована на студентів технічних спеціальностей [4]. Даний науковець розподіляє критерії на наступні групи: предметно-наукові, методичні, лінгвостилістичні та особистісно орієнтовані.

Щодо відбору текстів за обсягом, серед методистів не існує одностайної думки. Так, Б. В. Кука зазначає, що потрібно відбирати тексти такого розміру, який сприймається студентами без погіршення розуміння змісту за рахунок втоми, втрати уваги або зацікавленості [5, с. 57].

Стосовно критерію кількості незнайомих слів у тексті, ми погоджуємося із думкою Г. С. Скуратівської, яка зазначає у своєму дисертаційному дослідженні, що для належного розуміння тексту необхідно, щоб кількість знайомих слів становила не менше 85%, а незнайомих – не більше 15% [7, с. 74].

Використання вищезазначених критеріїв відбору навчальних текстів дозволить обрати ефективний навчальний матеріал для формування професійно орієнтованої компетентності у читанні. Подальшу перспективу дослідження вбачаємо у відборі навчального матеріалу на мовному рівні, а саме обґрунтування лексичного та граматичного мінімумів для методики індивідуалізації навчання майбутніх вчителів.

Література

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному вnz: монографія. Київ: Фірма «ІНККОС», 2005. 315 с.
2. Валгина Н. С. Теория текста: учеб. пособие. М., Логос, 2004. – 280 с.
3. Игумнова О. В. Принципы отбора текстового материала для составления учебных пособий «Английский язык для психологов». *Вестник Кузбасской государственной педагогической академии*. Электронный журнал, 2010. URL: <http://vestnik.kuzsra.ru/articles/13/> (дата звернення: 09.03.2019).
4. Кравчук Г.В. Методика навчання студентів технічних спеціальностей професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами. Дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02. / Г.В. Кравчук. - Київ, 2010. – 11с.
5. Кукса Б. В. Взаємопов'язане навчання монологічного мовлення і письма майбутніх учителів англійської мови з використанням мультимедійних засобів : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Б. В. Кукса. – Київ, 2012. – 201 с.
6. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєва та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
7. Скуратівська Г. С. Навчання писемного англійського професійного мовлення студентів фінансово-економічних спеціальностей : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. С. Скуратівська. – Київ, 2002. – 197 с.

Perederii Mariia

Kozminski University (Warsaw, Poland)

BUSINESS ETHICS AND BUSINESS EDUCATION

Throughout history there have been ethical lapses in business and some businesses that have been shining examples of integrity. Recently there has been a huge focus on business ethics. The importance of ethics increases particularly in today's market crisis. Actually, ignoring ethics and responsibility is what drove this crisis. The conclusion is obvious – we should put ethics in the centre of our activities.

Success in business is stipulated not only by profound knowledge and good professional skills of business experts, but also by their ability to operate adequately in the business

environment. Curiously, this highly competitive environment puts the principles of business ethics in the focal point.

“Ethics” is defined as the “discipline dealing with what is good and bad and with moral duty and obligation,” “a set of moral principles or value” or “a theory or system of moral values”. Ethics refers to standards of conduct, standards that indicate how one should behave based on moral duties and virtues, which themselves are derived from principles of right and wrong.

In order to apply this definition to practical decision making it is necessary to specify the nature of the moral obligations considered intrinsic to ethical behaviour. Over 2000 years ago Socrates gave the philosophical answer to the question why we should study ethics: “The unexamined life is not worth living.”

There are two aspects to ethics: the first involves the ability to discern right from wrong, good from evil, and propriety from impropriety; the second involves the commitment to do what is right, good and proper. Ethics is an action concept; it is not simply an idea to think and argue about.

While every person inevitably must decide for himself / herself how to regard his moral obligations, to say that ethics are “personal” misconstrues the nature of ethics. It is likely that personal conscience will embrace a wider range of values and beliefs than core, universal ethical norms. When these “extra” values simply supplement ethical norms with personal moral convictions that are compatible with the dictates of normative ethics, there is no conflict between universal ethics and personal ethics. Unfortunately, some people are “moral imperialists” who seek to impose their personal moral judgments on others as if they were universal ethical norms. A bigger, sometimes related problem is that some people adopt personal codes of conduct that are inconsistent with universal ethical norms. Clearly, not all choices and value systems, however dearly held, are equally “ethical”. If they were, there would be no legitimate basis for differentiating between Hitler and Gandhi.

Also, ethics refers to the study and development of one’s ethical standards. As is known, feelings, laws, and social norms can deviate from what is ethical. So it is necessary to constantly examine one’s standards to ensure that they are reasonable and well-founded. Ethics also means, then, the continuous effort of studying our own moral beliefs and our moral conduct, and striving to ensure that we live up to standards that are reasonable and solidly-based.

Business ethics has been defined as principles and standards that guide behavior in the “world of business”. Business ethics overlaps with the philosophy of business, one of the aims of which is to determine the fundamental purposes of a company. Business ethics is concerned with how business institutions ought to be structured, about corporate social responsibility, and about making decisions that will impact many people other than the individual decision maker. Whatever decisions business managers make, they will have taken a stand on ethical issues, at least

implicitly. This aspect of business ethics asks us to examine business institutions from a social rather than an individual perspective. We refer to this broader social aspect of ethics as decision making for social responsibility.

In essence, managerial decision making will always involve both aspects of ethics. Each decision a business manager makes not only involves a personal decision, but also involves making a decision on behalf of, and in the name of an organization that exists within a particular social, legal, and political environment. Within a business setting, individuals will constantly be asked to make decisions affecting both their own personal integrity and their social responsibilities. Expressed in terms of how we should live, the major reason to study ethics becomes clear. The actions each one of us takes and the lives we lead give very practical and unavoidable answers to fundamental ethical questions.

Ethical behavior in business is critical. When business firms are charged with infractions, and when employees of those firms come under legal investigation, there is a concern raised about moral behavior in business. Hence, the level of mutual trust, which is the foundation of our free-market economy, is threatened.

Although ethics in business has been an issue for academics, practitioners, and governmental regulators for decades, some believe that unethical, immoral, and/or illegal behavior is widespread in the business world. The reason we have had this problem reflects changes in the structure of the capitals market. Increasingly, people, especially in the English-speaking countries, have been incentivized with equity. Managers have come under increasing pressure from the capitals markets to “hit the numbers” on a very short-term basis. Failure to hit the numbers can mean an early exit for them. This combination of carrots and sticks has given managers a very powerful incentive to bump up short-term earnings to add value to their share options or restricted shares and to protect themselves from job loss. To the extent that equity rewards penetrate down the organization, employees may be tempted to connive in top management’s efforts to cook the book.

It should be noted that the field of business ethics is concerned not only with financial and accounting irregularities involving billions of dollars, but all kinds of moral and ethical questions, large and small, faced by those who work in business organizations. For better or for worse, the decisions a business firm makes will affect many more people than just the decision maker.

Ethical practices in companies must be resulted in institutions of higher education revisiting their ethical practices, which includes creating a learning environment where students develop the necessary skills to become ethical leaders and citizens. Instead of a formal code of ethics, that may be enforceable but not necessarily teachable, business ethics education should include punctuality, attendance, conducting quality work, honesty, and showing initiative. Business ethics is the part of

the universal ethics. Thereby we should always remember that student's ethics will later overgrow in businessman's ethics.

References

1. Singer, P, Writings on an ethical life, 2000.
2. Perle, Stephen. "Morality and Ethics: An Introduction", 2003.
3. Encyclopedia of Ethics. Lawrence C. New York: Routledge, 2002.
4. Albertson, Todd, "The Gods of Business: The Intersection of Faith and the Marketplace", 2007.
5. Seglin, Jeffrey L, "The Right Thing: Conscience, Profit and Personal Responsibility in Today's Business", 2003.

ЗМІСТ

Автор, назва	стор.
РОЗДІЛ 1 АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ TOPICAL ISSUES OF MODERN LINGUISTICS	4
<i>Абрамович Віталіна</i> ДИСКУРС ЯК ЯВИЩЕ КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА	4
<i>Адамлюк Яна</i> ЛАТИНСЬКІ ЗАПОЗИЧЕННЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ В XVII – XVIII СТОЛІТТІ	5
<i>Антосина Анастасія</i> УНІВЕРСАЛЬНІСТЬ ЕМОЦІЙНИХ КОНЦЕПТІВ	7
<i>Беспалько Наталія</i> ТЕОРІЇ КОНСТРУЮВАННЯ ГЕНДЕРУ ТА ЇХ СУТНІСТЬ	9
<i>Белоус Дмитро</i> МОРФЕМНИЙ АНАЛІЗ ВІЙСЬКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕРМІНІВ	11
<i>Білик Вікторія</i> ПОНЯТТЯ КАТЕГОРІЇ ВВІЧЛИВОСТІ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	12
<i>Боровська Олена</i> ЧАСТИНИ МОВИ ЯК ЛІНГВІСТИЧНІ УНІВЕРСАЛІЇ	15
<i>Брич Роксолана</i> СТРУКТУРА КОНЦЕПТУ <i>FASHION</i>	17
<i>Velychko Marharyta</i> WOMEN’S UNDERREPRESENTATION IN THE MEDIA DISCOURSE: GENDER LINGUISTIC ASPECT	19
<i>Гервас Анастасія</i> ІНТОНАЦІЙНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ МАРКЕРІВ ЕМОТИВНОСТІ В ОЗВУЧЕНИХ МАЛОФОРМАТНИХ ТЕКСТАХ	21
<i>Гончарук Юлія</i> ЗАГОЛОВОК ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ ЯК ЕЛЕМЕНТ ЙОГО ІНФОРМАЦІЙНОЇ СТРУКТУРИ	22
<i>Грабович Марія</i> АВТОРСЬКА СЕНСОРИКА: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТА КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТИ	25
<i>Зозуля Діана</i> PROS AND CONS OF GLOBISH	26
<i>Іванова Марія</i> ВИДИ МОДАЛЬНОСТІ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	28
<i>Pyassova Amina</i> HIP HOP AS A MODERN FLOW AND ITS IMPACT ON SLANG	30
<i>Кірієнко Мирослава</i> ЛОКАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ І ТАКТИКИ ВВІЧЛИВОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ТЕЛЕВІЗІЙНОМУ ДИСКУРСІ ТОК-ШОУ (НА МАТЕРІАЛІ ПРОГРАМИ <i>LARRY KING LIVE</i>)	32
<i>Коваль Олена</i> МОДАЛЬНІ ЧАСТКИ ЯК ОСОБЛИВИЙ КЛАС ЧАСТОК	33
<i>Кучерук Валерія</i> РЕКЛАМА ЯК КРЕОЛІЗОВАНИЙ ТЕКСТ: КОГЕРЕНТНІСТЬ ВЕРБАЛЬНИХ ТА НЕВЕРБАЛЬНИХ ОБРАЗІВ-СИМВОЛІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛОМОВНІЙ РЕКЛАМІ	34
<i>Лавренчук Ярослав</i> РЕАЛЬНА ТА КОДИФІКОВАНА МОВНА НОРМА	39
<i>Лебедева Анна</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ЧОРНОГО ГУМОРУ У ТВОРАХ Р. ДАЛА	40

<i>Лукова Софія</i> ФРЕЙМОВА МЕТОДИКА МОДЕЛЮВАННЯ ТЕКСТІВ-ІНТЕРВ'Ю АНГЛОМОВНОЇ ПРЕСИ	42
<i>Любенька Юлія</i> ДИНАМІЧНІ ПРОЦЕСИ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ ВИМОВНІЙ НОРМІ	44
<i>Ляшенко Людмила</i> НЕПРАВДИВЕ МОВЛЕННЯ З ТОЧКИ ЗОРУ ПРАГМАТИКИ	47
<i>Madatyan Lusine</i> FUNCTIONAL PRAGMATIC ANALYSIS OF DISJUNCTIVE QUESTIONS	4
<i>Матюхіна Єлизавета</i> СТРУКТУРА ТА ЗАСОБИ ВТІЛЕННЯ КОНЦЕПТУ BODY- POSITIVE (НА МАТЕРІАЛІ АМЕРИКАНСЬКИХ ЖІНОЧИХ ЖУРНАЛІВ)	50
<i>Мисник Ярослав</i> ТАБУ У МЕРЕЖЕВОМУ СПІЛКУВАННІ	53
<i>Nazarova Olena</i> METAPHOR USE THROUGH THE PRISM OF SUBJECTIVITY / OBJECTIVITY IN NEWSPAPERS	55
<i>Наконечна Ольга</i> ФОНЕТИЧНІ ЗАСОБИ АКТУАЛЬНОГО ЧЛЕНУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОГО ВИСЛОВЛЕННЯ	57
<i>Несміянова Анна</i> ОСНОВНІ ОЗНАКИ ІНТЕРНЕТ-ФОЛЬКЛОРУ	59
<i>Нечкалюк Павло</i> КОМПОЗИЦІЙНА СТРУКТУРА ЛІМЕРИКІВ	60
<i>Олійник Анна</i> ГРАФІЧНИЙ РОМАН ЯК РІЗНОВИД КРЕОЛІЗОВАНОГО ТЕКСТУ	62
<i>Олійник Анна</i> ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ ВІЙНА (на матеріалі літературних творів Е.М.Ремарка)	64
<i>Онищук Ірина</i> ФІТОНІМИ ЯК ОБ'ЄКТ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В ГАЛУЗІ МОВОЗНАВСТВА	66
<i>Панова Юлія</i> ЛІНГВОПОЕТИКА ЯК НАПРЯМ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	68
<i>Пащенко Ольга</i> «НАРАТОР» ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ: НАРАТОЛОГІЧНА ПЕРСПЕКТИВА	70
<i>Петришина Ірина</i> СЛОГАН ЯК ПІДЖАНР РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСУ	72
<i>Підпала Вікторія</i> ДИСКУРСИВНО-ЖАНРОВІ ПАРАМЕТРИ ТА ФУНКЦІЇ ТОК-ШОУ ЯК ДИФУЗНОГО ЖАНРУ МАСМЕДІА	74
<i>Постемська Інна</i> ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ВВІЧЛИВОСТІ В МОВЛЕННЄВОМУ АКТІ «ПРОХАННЯ»	77
<i>Руда Вікторія</i> ІНТОНАЦІЯ ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІНГВІСТИКИ	79
<i>Rusina Mariia</i> THE NOTION OF UNIVERSITY TEXT IN ENGLISH LITERATURE	81
<i>Скворцова Світлана</i> ТЕРМІН «ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ» У ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	83
<i>Стаднюк Оксана</i> ФРАЗЕОЛОГІЗМИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	86

<i>Телицина Марина</i> КОНЦЕПТИ У СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	88
<i>Тихомирова Анастасія</i> ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ ВИГУКІВ У РІЗНИХ МОВАХ	90
<i>Чега Дар'я</i> ПОНЯТТЯ ДУБЛЕТНОГО КОНЦЕПТУ В СУЧАСНІЙ КОГНІТИВНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ	92
<i>Чечельницька Олена</i> ENTWICKLUNG UND VERBREITUNG VON JUGENDSPRACHE	93
<i>Шубович Ілона</i> ОЗНАКИ І СТРАТЕГІЇ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ (НА МАТЕРІАЛІ ЛЕКЦІЙ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСУ TED)	95
<i>Юрченко Лілія</i> ВИДИ ПОВТОРУ В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ПІСЕННОМУ НАРАТИВІ	97
<i>Яворська Анастасія</i> ЛІНГВО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ІМІДЖУ КОРОЛЕВИ ЄЛИЗАВЕТИ II У СУЧАСНИХ МЕДІА ТЕКСТАХ	101
<i>Ядров Андрій</i> ДО ПИТАННЯ ВАРІАТИВНОСТІ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ ВИМОВНОЇ НОРМИ	103
<i>Яременко Марина</i> ПУБЛІЧНИЙ ВИСТУП ЯК ВИД ПІДГОТОВЛЕНОГО МОВЛЕННЯ	105
РОЗДІЛ 2 НАУКОВІ ПЕРСПЕКТИВИ СУЧАСНОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА І ТЕОРІЇ ЛІТЕРАТУРИ <i>INNOVATIVE TRENDS IN MODERN THEORY OF LITERATURE</i>	108
<i>Андрієнко Валерія</i> ДИХТОМІЯ «АКТОР – ПИСЬМЕННИК»	108
<i>Бартошук Богдана</i> ФЕМІННА СУТНІСТЬ ЯК ПІДСВІДОМИЙ СПОСІБ МАСКУЛІННОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У РОМАНІ ВАЛЕР'ЯНА ПІДМОГИЛЬНОГО «МІСТО»	110
<i>Баранова Тетяна</i> ЕСТЕТИКА «ЧИСТОГО МИСТЕЦТВА» У ТВОРЧОСТІ ОСКАРА УАЙЛЬДА	112
<i>Вознюк Карина</i> ТИПОЛОГІЯ НАРАТОРА	113
<i>Денисюк Софія</i> ЖАНРОВО-КОМПОЗИЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ РОМАНУ АНДРІЯ КОКОТЮХИ «НАЗИВАЙ МЕНЕ МЕРІ...»	116
<i>Задворна Ольга</i> ПОНЯТТЯ ІРРАЦІОНАЛЬНОГО В НАУЦІ ТА ЛІТЕРАТУРІ	119
<i>Поночовна Оксана</i> ЛЬВІВСЬКИЙ ТЕКСТ У РОМАНІ СЕРГІЯ БУТА «ЛИСТИ З ТОГО СВІТУ»	120
<i>Прокопенко Ангеліна</i> СІМ'Я ЯК ОДИН ІЗ ПРОВІДНИХ МОТИВІВ ТВОРЧОСТІ РОАЛЬДА ДАЛА	122
<i>Філонова Анна</i> НАЦІЄЦЕНТРИЗМ ПОВІСТІ ПРИНИ ВІЛЬДЕ «МЕТЕЛИКИ НА ШПИЛЬКАХ»	123

<i>Холодовська Наталія</i> ОБРАЗ ВІДЬМИ У РОМАНАХ ВІТАЛІЯ КЛИМЧУКА «РУТЕНІЯ. ПОВЕРНЕННЯ ВІДЬМИ» ТА ЛАДИ ЛУЗІНОЇ «КИЇВСЬКІ ВІДЬМИ: МЕЧ І ХРЕСТ»: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ	125
<i>Шевцова Софія</i> РОЛЬ ОБРАЗУ «ЖЕБРАКА» В РОЗКРИТТІ ОБРАЗУ ГЕОРГІЯ ЛАЩУКА В РОМАНІ «І ПРИБУДЕ СУДДЯ» В. ЛИСА	128
<i>Шахраманян Карина</i> СИСТЕМА ПРОСТОРОВО-ЧАСОВИХ КООРДИНАТ У РОМАНІ ДЖЕРОМА ДЕВІДА СЕЛІНДЖЕРА «НАД ПЕРВОЮ У ЖИТІ»	130
<i>Shmaidruk Anastasia</i> SYMBOLS AND IMAGES IN CHRISTINA ROSSETTI'S NURSERY RHYME BOOK	132
РОЗДІЛ 3 НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ <i>EXPERIENCE AND CHALLENGES IN REFORMING PRE-UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION</i>	134
<i>Актырзакузы Aikhanym</i> EXPERIENCE AND CHALLENGES IN REFORMING PRE-UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION	134
<i>Annaeva Gavhar</i> IMPLEMENTING READING STRATEGIES TO TEST TAKING	136
<i>Апасова Катерина</i> СУТЬ ЛЕКСИЧНОГО МЕТОДУ М. ЛЬЮІСА	141
<i>Бондарук Вікторія</i> КЛЮЧОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ	142
<i>Глуханюк Богдана</i> ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЯК ГОЛОВНИЙ ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ	144
<i>Горбунова Анна</i> ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ	147
<i>Горовенко Катерина</i> НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНІЙ МОВІ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	153
<i>Деордієва Аліна</i> ВИКОРИСТАННЯ ТЕОРІЇ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ Г. ГАРДНЕРА В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ	155
<i>Durgaryan Alesa</i> DEVELOPING COMMUNICATIVE LANGUAGE SKILLS THROUGH FAIRY TALES /MATERIALS TO BE USED DURING ELEMENTARY ENGLISH TRAINING COURSE/	157
<i>Іценко Олена</i> THE USE OF MULTISENSORY APPROACH TO TEACHING VOCABULARY TO YOUNG LEARNERS	158
<i>Ковальчук Олеся</i> НАВЧАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	160
<i>Koshygulova Tolganai</i> ПРЕДМЕТНИЙ АСПЕКТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	162

<i>Кравець Валерія</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	164
<i>Крикун Анастасія, Скиба Віта</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	167
<i>Мельницька Олена</i> AUTHENTIC MATERIALS IN LEARNING ENGLISH IN SECONDARY SCHOOL	168
<i>Nikytenko Iryna</i> USING TPR TO MINIMIZE THE USAGE OF L1 WHILE GIVING INSTRUCTIONS TO YOUNG LEARNERS	171
<i>Плахотнюк Анастасія</i> АКТУАЛЬНІСТЬ АКМЕОЛОГІЇ У НАВЧАННІ УЧНІВ НА СТАРШОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ	172
<i>Рутковська Альона</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	174
<i>Ряполова Катерина</i> ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	176
<i>Саманбекова А.</i> УЧЕБНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ	178
<i>Simenpenkova Iryna</i> TEACHING GRAMMAR WITH GAMES IN THE ESL CLASSROOM	180
<i>Стаднюк Оксана</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	184
<i>Тутмошчук Yulia</i> OXFORD UNIVERSITY. TUTORIAL SYSTEM	186
<i>Фай Тетяна</i> ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНИЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ DICTOGLOSS	189
<i>Федчишина Анастасія</i> ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	191
<i>Хоптова Анжеліка</i> СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА»	193
<i>Sharabura Helen</i> MODERN METHODS AND APPROACHES TO TEACHING ENGLISH IN POLAND	194
<i>Шульга Наталія</i> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	196
<i>Шуплат Анастасія</i> ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОДНА З НОВІТНІХ ТЕНДЕНЦІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	198
РОЗДІЛ 4 МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ <i>METHODOLOGICAL ASPECTS</i> <i>OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER PROFESSIONAL TRAINING</i>	201

<i>Ганчук Яна</i> АНАЛІЗ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗРОБКИ ДИДАКТИЧНИХ ТА МЕТОДИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	201
<i>Завгороднева Анастасія</i> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	203
<i>Казанганова М.О.</i> РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	206
<i>Кассас Каріма</i> ВИДИ НАОЧНОСТІ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ УМІННЯ ІНШОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ	210
<i>Коченко Олена</i> REFLEXION AUF DER METAKOGNITIVEN UND AFFEKTIVEN EBENE	211
<i>Matijuk Dmytro</i> MERKMALE DER LEHRERAUSBILDUNG IN DEUTSCHLAND IN RAHMEN DES LEBENSLANGEN LERNENS	213
<i>Остапенко Олена</i> НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ МОВНИХ ЗВО З ВИКОРИСТАННЯМ ВЕРБАЛЬНИХ ОПОР	215
<i>Пастухова Аліна</i> СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІМ	217
<i>Yahoda Maryna</i> TEACHING TRAINING IN THE UK AND UKRAINE	219
РОЗДІЛ 5 СОЦІОКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ КОМУНІКАЦІЇ, НАВЧАННЯ ТА ПЕРЕКЛАДУ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ <i>SOCIOCULTURAL ASPECTS OF</i> <i>COMMUNICATION, TEACHING AND TRANSLATION</i>	222
<i>Narutyunyan Marine</i> DIE TRANSLITERATIONS BESONDERHEITEN DER ARMENISCHEN ANTHROPONYME UND TOPONYME IM DEUTSCHEN	222
<i>Navryliuk Olena</i> BEDEUTUNG DES SPIELS IN DER FÖRDERUNG DER SOZIALEN KOMPETENZEN DER SCHÜLER BEIM SCHULANFANG	224
<i>Зелінський Віталій</i> ПОНЯТТЯ КОНЦЕПТУ В ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОМУ АСПЕКТІ	226
<i>Zhupan A.K.</i> BILINGUAL AND POLYLINGUAL EDUCATION: OVERVIEW	227
<i>Kalenova Zhuldyz A.</i> SOCIOCULTURAL ASPECTS OF COMMUNICATION AND TRANSLATION	230
<i>Кудельська Ольга</i> СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ ПРОМОВИСТИХ ІМЕН ГЕРОЇВ СЕРІЇ РОМАНІВ «ГАРРІ ПОТТЕР»	232
<i>Kussainova Sholpan</i> THE QUALITY OF THE AUTOMATIC TRANSLATION OF TEXTS	233

<i>Kucher Tetyana</i> EDUCATIONAL IMPLICATIONS OF TRANSLANGUAGING FOR LANGUAGE LEARNING	236
<i>Любчак Вікторія</i> ЕМФАТИЗАЦІЯ ЯК РІЗНОВИД ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ	241
<i>Martyntsova Olena</i> CULTURAL DIVERSITY	243
<i>Olishchuk Alina</i> THEORIEN DER SPRACHENTWICKLUNG: DAS GEHIRN UND SOZIOKULTURELLER EINFLUSS AUF DEN LERNPROZESS	245
<i>Охота Яна</i> ПОТРЕБА У ФОРМУВАННІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	247
<i>Рутковський Максим</i> НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ КУЛЬТУРИ АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ	248
<i>Стецюк Тетяна</i> ОНІМИ ЯК МОВНІ УНІВЕРСАЛІЇ (НА ПРИКЛАДІ АНГЛОМОВНОЇ ОНІМІЇ)	251
<i>Суркова Олена</i> НАЦІОНАЛЬНО – КУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОСТІ ТАТО ЛАВІЄРИ ЯК ВИДАТНОГО ПРЕДСТАВНИКА Н'ЮРІКАНСЬКОЇ ШКОЛИ ПОЕТІВ	253
<i>Tracy A. Retherford and Melissa Huntley Omuro</i> JAPAN CULTURE ASSIMILATOR	255
РОЗДІЛ 6 ІНОЗЕМНА МОВА ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ : ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ. <i>ESP : CHALLENGES AND PERSPECTIVES</i>	264
<i>Kim Mira</i> INNOVATIONS IN ESP	264
<i>Kurmanova Daliya</i> INNOVATIONS IN ESP	266
<i>Kysleiko Mykola</i> BUSINESS CRISIS OR JUST BUSINESS WINTER?	267
<i>Kuzmina Olexandra</i> MASTERING THE LANGUAGE OF MARKETING THROUGH POLISH APPROACHES TO LEARNING	269
<i>Паламарчук Ірина</i> ВІДБІР НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО МОВЛЕННЯ	270
<i>Perederii Mariia</i> BUSINESS ETHICS AND BUSINESS EDUCATION	272