

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА
УКРАЇНЬСЬКА СПІЛКА ГЕРМАНІСТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ
АСОЦІАЦІЯ УКРАЇНЬСЬКИХ ГЕРМАНІСТІВ
УКРАЇНЬСЬКА АСОЦІАЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ ПЕРЕКЛАДУ

*30-річчю факультету іноземних мов
присвячується*

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Studia in honorem

Серія:
Філологічні науки
(мовознавство)

Випуск 119

Кіровоград – 2013

**ББК 81.2(3)
Н 34**

Наукові записки. – Випуск 119. – Серія: Філологічні науки (мовознавство) – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – 492 с.

ISBN 966-8089-24-3

До Наукових записок увійшли статті, присвячені дослідженням функціонування мов у полілінгвальному, полікультурному й поліетнічному світі, актуальним проблемам дослідження фонетики, фонології і орфографії, а також проблемам навчання іноземних мов, культур і перекладу.

Збірник розрахований на наукових працівників, викладачів, студентів філологічних факультетів, а також учителів-словесників.

Друкується за ухвалою вченої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
(*протокол № 7 від 28.01.2013 року*).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. Олег Семенюк | – доктор філологічних наук, професор (відповідальний редактор). |
| 2. Григорій Клочек | – доктор філологічних наук, професор. |
| 3. Болеслав Кучинський | – кандидат філологічних наук, професор. |
| 4. Василь Лучик | – доктор філологічних наук, професор. |
| 5. Володимир Манакін | – доктор філологічних наук, професор. |
| 6. Василь Марко | – доктор філологічних наук, професор. |
| 7. Володимир Панченко | – доктор філологічних наук, професор. |
| 8. Валентина Парашук | – кандидат філологічних наук, професор. |
| 9. Василь Ожоган | – доктор філологічних наук, професор. |
| 10. Олег Поляруш | – кандидат філологічних наук, професор. |
| 11. Олена Семенець | – доктор філологічних наук, професор. |
| 12. Олександр Білоус | – кандидат філологічних наук, професор (відповідальний за випуск). |

ISBN 966-8089-24-3

Статті подано в авторській редакції.

**© Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка, 2013**

30-річчю ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПРИСВЯЧУЄТЬСЯ



ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ – 30 РОКІВ!

В умовах інтеграційних процесів у світовій економіці та посилення міжнародних дипломатичних, наукових та міжкультурних контактів вивчення іноземних мов є життєвою необхідністю, запорукою успіху в різних сферах життя.

Заснований у 1983 році факультет іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка надає можливість досконало вивчити англійську, німецьку, іспанську, російську мови, культуру та звичаї їх носіїв. Він є одним із найчисленніших за кількістю студентів, адже налічує на сьогодні 715 студентів усіх форм навчання, висококваліфіковану підготовку яких ведуть 4-ри професори, 32 доценти, 8 кандидатів наук-старших викладачів, три старші викладачі, 13 викладачів та 2 асистенти.

Діяльність факультету спрямована на допомогу українським школам у розв'язанні проблеми кадрового забезпечення вчителями Кіровоградської області та України загалом, усебічно озброєними філологічною наукою, обдарованих вихователів та наставників молоді. Окрім того, ми готуємо висококваліфікованих перекладачів, лінгвістів-інформатиків (перекладачів), приділяємо увагу розвитку української наукової думки, дбаємо про духовність як елемент повноцінного становлення незалежної держави.

Справжнім мірилом рівня нашого факультету є вдячні відгуки випускників та їх роботодавців. За роки навчання наші студенти не лише докладно вивчають обрану галузь знань, але й активно займаються науковою діяльністю, беруть участь у позааудиторних культурних та спортивних заходах, студентському самоврядуванні та програмах міжнародного академічного обміну.

Уся навчальна та виховна робота проводиться під керівництвом декана та Вченої ради факультету. Це професори – О.А.Семенюк, Б.В.Кучинський, В.Ю.Паращук, О.М.Білоус, доценти – Л.О.Ярова, І.В.П'янкоська, І.Є.Снісаренко, Т.С.Токарева, А.Б.Перзек, І.В.Перцова, Б.В.Стасюк, Н.В.Іваненко, О.В.Лабенко, Г.В.Скляніченко, М.І.Данілко, А.В.Поліщук, О.В.Долгушева, Т.О.Дацька, Т.І.Труханова, В.Ю.Кочубей, Т.В.Кібальнікова, І.А.Чернишенко, О.В.Арделян, О.В.Вибрик, О.С.Бондаренко, К.Л.Бондаренко,

В.К.Рибальченко, О.Л.Вечірко, Т.А.Хоменко, О.В.Петрова, І.А.Лівицька, Г.М.Ляшук, Т.А.Капітан, М.М.Тарнавська, Я.О.Черньонков а також багато інших кандидатів наук, доцентів, старших викладачів та викладачів, які мають вагомі наукові та методичні здобутки. Серед викладачів факультету іноземних мов є випускники Берлінського та Лейпцигського університетів; багато науковців пройшли стажування у вузах Англії, США, Австралії, Німеччини та Австрії. Яскравим прикладом цьому може слугувати той факт, що на сьогоднішній день троє кандидатів філологічних наук виграло гранти та перебувають на однорічному стажуванні в університетах США – О.В.Гундаренко, Т.О.Бідна, та дворічному – Г.О.Ющенко.

Факультет іноземних мов завдячує усім своїм успіхам нашим славним попередникам, які стояли у витоків створення факультету. Багато із яких уже, на превеликий жаль, пішли із життя. Вічна пам'ять і вдячність професору Д.А.Євгененку, доцентам Т.Д.Зеленку, В.П.Наталіну, В.О.Хрипуну та низький уклін нашим дорогим і любимим колегам-ветеранам, з якими ми разом відсвяткуємо своє славне 30-ти річчя.

З кожним роком факультет нарощує обсяги друкованої навчально-методичної та наукової продукції, спонукає викладачів до подальшого наукового зростання. За своїм науковим потенціалом кафедри факультету упевнено входять до десятки кращих кафедр університету.

Щороку ми проводимо наукові конференції та семінари для студентства та викладачів. Особливий статус має міжнародна конференція „Мови і світ: дослідження та викладання”. Конференція цього року є вже сьомою і приурочена 30-ти річчю факультету.

Факультет іноземних мов з кожним роком розширює зв'язки із закордоном. Починаючи з 1994 року, на факультеті щорічно читають лекції та проводять практичні і семінарські заняття та майстер-класи висококваліфіковані викладачі з Англії, США, Німеччини та Австрії.

Факультет пишається тісною співпрацею з Монклерським університетом (США), Оксфордським університетом (Великобританія), з Інститутом теоретичного та прикладного перекладознавства Грацького університету імені Карла-Франценса (Австрія), Інститутом усного та письмового перекладу Віденського університету, Інститутом іноземних мов та перекладу міста Мюнхен (Німеччина), Ульмським університетом (Німеччина), університетом Заарланд (Німеччина), університетом м.Падуа (Італія), Братиславським університетом (Словачія) тощо. Багато студентів щороку проходять стажування в університетах США, Німеччини та Австрії.

Ефективній роботі факультету, не в останню чергу, сприяє сучасна ресурсна база (сучасні фонолабораторії, комп'ютерні класи, бібліотека, Мовний центр, затишні аудиторії).

Наш факультет іноземних мов є єдиним в Україні факультетом, який завдяки спонсорам з Німеччини та зарубіжним партнерам, долучився до найсучасніших у світі ліцензованих програм SLD Trados, Across, MemoQ, Déjà vu (DVX), Passolilo, CLAT. Уміння працювати з цими програмами дає нашим випускникам великі шанси на пріоритетне працевлаштування в галузі перекладу та прикладної лінгвістики по всій Україні та за кордоном.

Факультет відзначається старанністю, креативністю й працелюбством своїх студентів, які щодня займаються важкою справою – вивченням іноземних мов, інших культур та відкриттям нових світів.

Наш секрет успіху – у спільній невтомній праці, славних традиціях факультету та необмежених перспективах, які слугують потужним стимулом до подальшого вдосконалення.

VIVAT FACULTAS!

VIVAT ACADEMIA!

VIVAT PROFESSORES!

З великою повагою і любов'ю

Декан проф. **О.М. БІЛОУС**

30 JAHRE FAKULTÄT FÜR FREMDSPRACHEN DER STAATLICHEN PÄDAGOGISCHEN WOLODYMYR-WYNNYTSCHENKO-UNIVERSITÄT KIROWOHRAD

Die Fakultät für Fremdsprachen der Staatlichen Pädagogischen Wolodymyr-Wynnytschenko-Universität Kirowohrad feiert ihr 30. Gründungsjubiläum.

Die Bezeichnung *Jubiläum* ist vom hebräischen Wort *yôvel* abgeleitet, das *der Widder, das Widderhorn, Freudenschall, Horn zum Blasen im Jubeljahr* sowie *der Klang des Horns* bedeutet.

Das Wort *Jubiläum*, wie wir es kennen und gebrauchen, geht auf das mittellateinische *jubilus (jubilum)* zurück. Aus dem mittellateinischen *jubilare* („frohlocken“, „ein wildes Geschrei erheben“) kommt *jubilieren* („singen“, „jubeln“, „jauchzen“).

Jubiläen haben ihre festgelegte Zeit im Kalender. Sie unterliegen der Ordnung der kalendarisch vermessenen Zeit, deren Einheit das Jahr ist. Jubeljahre und Jubeltage pflegen ungerufen zu kommen, wenn sich die Zahl der Jahre nach dem Ereignis rundet. Jubiläen weisen immer auf eine reiche geschichtliche Vergangenheit hin. Ein Jubiläum ist auch ein zurückschauender Prophet. Wir gedenken daher der 30. Wiederkehr der Gründung der Fakultät für Fremdsprachen im Jahre 1983.

Gibt es für die Universität und für uns eigentlich einen Grund zu jubelieren?

Manchem dürfte die Zahl der 30 Jahre seit der Gründung als Anlass zum Feiern etwas künstlich erscheinen, nicht so rund und so selbstverständlich wie etwa ein 100. oder 150. Jahr. Es gibt eigentlich keinen festen Kanon der zu feiernden Jahre, und so ließe sich fragen: Hat die Fakultät die 30. Wiederkehr des Gründungsdatums einfach von sich aus zu einem hinreichenden Grund für eine Jubiläumsfeier erklärt?

„*Wer sich nicht wichtig nimmt, ist bald verkommen.*“ Diese Worte des deutschen Schriftstellers Thomas MANN (1875-1955) gelten auch, wie ich meine, für die Fakultät für Fremdsprachen. Die Schwierigkeit besteht nur darin, die anderen von der eigenen Wichtigkeit zu überzeugen.

Aber eine Fakultät für Fremdsprachen wäre ihre Existenz nicht wert, wenn sich nicht aus ihrem Kreise einer fände, der eine vortreffliche Begründung lieferte, dass mit Fug und Recht gefeiert wird.

Und das ist der demokratisch gewählte und seit 15 Jahren amtierende Dekan, Prof. Dr. Olexandr BILOUS: mit Ehrfurcht und Anerkennung, mit Dank und auch Stolz weist er auf die drei Gründer hin, deren Nachfolger er ist und die er auch als seine Vorbilder ansieht. Es sind dies die Professoren Dmitrij JEWGENENKO, Boleslaw KUTSCHYNSKZYJ und Tychon SELENKO, die die Fakultät für Fremdsprachen gründeten und die mit Pathos und aus ganzem Herzen Germanisten waren und Deutsch als Erstes und Zweites Fach gelehrt haben. Von den drei Gründern lebt und übt schon über 50 Jahre seine pädagogische Tätigkeit aus nur noch Professor Boleslaw KUTSCHYNSKZYJ. **ER IST AUCH JUBILAR DES JAHRES 2013, DENN ER HAT SEIN 75. LEBENSJAHR AM 01.02.2013 BEGANGEN.** Er wird sich bestimmt freuen. Ihm gebührt großer Dank und Anerkennung für seine Lehrtätigkeit und seine wissenschaftliche Leistung.

Der Schreiber dieser Zeilen kennt aus früheren Tagungen den derzeitigen Dekan BILOUS, wie auch mehrere Lehrkräfte und Studierende recht gut und kann daher auch mit einstimmen und sagen: *es wird zu recht gefeiert!*

Vor allem der betriebsame, der fleißige und der mit schöpferischen und originellen Eingebungen ausgestattete Professor BILOUS zieht die Aufmerksamkeit aller auf sich.

In dem von den Brüdern Jacob und Wilhelm GRIMM 1838 begonnenen *Deutschen Wörterbuch* aller neuhochdeutschen Wörter (1854-1961, Neudruck 1984) wird das Wort "*Jubiläum*" so umschrieben: "*jubiläum, jubelfest [ursprünglich] im geistlichen sinn, [...] heute*

im allgemeinen gebrauche, von einer hundert-, fünfzig-, fünfundzwanzig-jährigen gedenkfeier [...]".

Die 30-Jahr-Feier der Fakultät für Fremdsprachen entspricht in ihrem Zeitmaß also auch der Wortbedeutung eines "Jubiläums".

Die Universität, eine Stätte des Dialogs von Wissenschaft, Forschung und Kultur, von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft hat sich verständlich und erfahrbar zu machen, und diesem Zweck gilt nicht zuletzt auch die VII. Internationale Konferenz: **SPRACHEN UND DIE WELT: FORSCHUNG UND DIDAKTIK**. Und so möchte ich ein paar Sätze eines großen Gelehrten zitieren:

„Die Wissenschaft nützt nur dadurch, dass sie die Vorstellungen der Menschen ändert und verbessert; aber ein jeder Fortschritt in der Geistesrichtung erfordert eine lange Entwicklungszeit und es vergehen [oft] Menschenalter, ehe ein alter gemeinschaftlicher Irrtum einer neu entdeckten Wahrheit weicht [...] Aber der Kundige weiß, dass kein großer Fortschritt in der Welt unserer Zeit überhaupt möglich ist ohne die Wissenschaft.“

Diese Sätze, ein „Bekenntnis zur Wissenschaft“, klingen modern in einer Zeit, die meint, dass Wissenschafts- und Technikfeindlichkeit ein Zeichen ihres Äons sei, aber sie sind alt, vor 152 Jahren, also 1861, vom Professor für Agrikulturchemie an der Ludwig-Maximilians-Universität München Justus VON LIEBIG (1803-1873) auf einer Jubiläumsfeier vorgetragen. Die Wissenschaft hat sich also begreiflich und erfassbar zu machen, das ist LIEBIGs Botschaft.

Kulturelle, wissenschaftliche, bildungspolitische und partnerschaftliche Anstrengungen sind Investitionen in die Zukunft. Unser gemeinsames Ziel ist Völkerfreundschaft wie auch erfolgreiche und erfreuliche Partnerschaft. In Wissenschaft und Forschung. Das große europäische Ziel ist es, dass die Ukraine bald in das Europäische Haus einziehen möge, was wir uns alle wünschen und erhoffen und wozu wir uns auch bekennen.

Und in diesem Sinne ist das 30. Gründungsjahr der Fakultät für Fremdsprachen ein *annus jubilaeus*, ein Jahr des Frohlockens, der Genugtuung und des Stolzes über die Erfolge und die vielen geistigen und kulturellen Genüsse, die es vermittelt hat und die wir empfangen durften.

Ich gratuliere der Universität und der Fakultät für Fremdsprachen herzlich und wünsche ganz innig weiterhin viele gute Ideen und Impulse für weitere wissenschaftliche Erfolge und Partnerschaften

AD MULTOS ANNOS!

Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Richard J. Brunner M.A.
Universität Ulm, Ukrainische Freie Universität München
Vorsitzender der Bayerisch-Ukrainischen Gesellschaft
für Wissenschaftsförderung München
Ordentliches Mitglied der Ukrainischen Schewtschenko-Gesellschaft
der Wissenschaften Lwiw/Lemberg
Ehrenmitglied des Ukrainischen Deutschlehrer- und Germanistenverbandes
Dr.Prof. h.c. der Staatlichen Pädagogischen
Wolodymyr-Wynnytschenko-Universität Kirowohrad

КИЇВСЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
ІНСТИТУТ ФІЛОЛОГІЇ
01601 м. Київ,
бульв. Тараса Шевченка, 14



TARAS SHEVCHENKO
NATIONAL UNIVERSITY
OF KYIV
INSTITUTE OF PHILOLOGY
14 Taras Shevchenko Blvd., Kyiv,
Ukraine 01601

тел.: 239-33-02; тел./факс: 239-31-13
e-mail: philolog@univ.kiev.ua
http://www.philology.kiev.ua

Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка сердечно вітає факультет іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка з 30-річним ювілеєм, віком змужніння і творчого злету, віком підведення перших серйозних підсумків та побудови сміливих планів на майбутнє!

Ми щиро радіємо Вашим успіхам у підготовці молодих фахівців і шануємо Ваші наукові звершення, цінуємо Ваш науковий потенціал, пишаємося тим, що в самому серці України розростається потужний факультет, котрий зусиллями колективу, та в першу чергу – його безперечного лідера і багаторічного декана, чудового організатора, великого патріота й ентузіаста Олександра Білоуса завоював всеукраїнське й міжнародне визнання. Нас захоплюють Ваші здобутки у розширенні міжнародної співпраці, Ваші намагання знаходитися на високому технічному рівні, Ваш нестримний інноваційний поступ.

Зичимо усьому колективу факультету міцного здоров'я, творчої наснаги, благополуччя! Нехай факультетське життя повниться радісними новинами, доброзичливими усмішками колег, щасливими поглядами вдячних студентів, новими ідеями! Многії літа!

З повагою,

директор інституту філології



проф. Семенюк Г.Ф.

і щирі шанувальники факультету іноземних мов КДПУ ім. В. Винниченка

проф. Карабан В.І.

проф. Кияк Т.Р.

проф. Коломієць Л.В.

проф. Мойсієнко А.К.

проф. Чередниченко О.І.

доц. Іваницька М.Л.

Шановні друзі і колеги,

у 30-ту річницю заснування факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка хотілося б щиро й від усього серця привітати Вас з цією визначною подією!

30 років – це гарний вік у житті людини, вона озброєна сучасними ґрунтовними знаннями, випромінює енергію, життєдіяльна й життєрадісна. Саме такі якості визначають і Ваш факультет, насамперед відомий в Україні завдяки проведенню щорічної науково-практичної конференції «Мови і світ: дослідження та викладання». Ця конференція стала за сім коротких років науковим форумом філологів, викладачів та перекладачів, знаним не тільки в Україні, а й далеко за її межами. Статус конференції «міжнародна» цілком виправдовує цей вагомий кваліфікатор, тому що в її роботі представлені наукові школи Сполучених Штатів Америки, Великої Британії, Німеччини, Чехії, Польщі, Росії та інших країн. Приємно зазначити, що факультет іде в ногу з новітніми інформаційними технологіями. Матеріали конференції, надруковані в чотирьох товстезних томах, викладено в Інтернеті для інформування широкої наукової спільноти про останні надбання наукової думки в галузі філологічних розвідок, перекладознавства й методики викладання іноземних мов.

Звісно, що таких результатів можна досягнути, тільки завдяки спільній потужній праці всього колективу факультету. Але роль керівника факультету теж визначна, тому що без правильного спрямування колективу на спільну, якісну працю не було б високих досягнень! На сьогодні факультетом керує обдарована людина, випускник Берлінського університету імені братів Гумбольдт, кандидат філологічних наук, професор Олександр Миколайович Білоус, який докладає зусиль не тільки до розбудови факультету, а й сприяє розвитку викладання німецької мови в Україні як Віце-президент Української спілки германістів вищої школи і представляє українську науку як почесний професор Ульмського університету (Німеччина).

У цей ювілейний рік для факультету іноземних мов хотілося б побажати і його декану, і всьому професорсько-викладацькому складу факультету творчої наснаги, наукових звершень, подальшого зростання і багато розумних, працьовитих студентів! Дбайте й надалі про майбутнє України, високо несіть звання вчителя, у руках якого майбутнє нашої держави!

Член президії Української спілки
германістів вищої школи,
доктор філологічних наук,
професор кафедри іноземних мов
Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова
ІВАНЕНКО С.М.

VII. Internationale wissenschaftliche Konferenz

„ Sprachen und die Welt: Forschung und Didaktik“,

28.-29. März 2013,

Staatliche Pädagogische Wolodymyr-Wynnytschenko-Universität Kirowohrad

Eine kurze Geschichte österreichisch-ukrainischer Begegnung

Es war im August des Jahres 1998 als im westukrainischen Lviv ein österreichisches Kultur-, Bildungs- und Wissenschaftsbüro eröffnet wurde, dessen Aufgabe es bis heute ist, Brücken der Verständigung zu bauen. Nicht Brücken in die Vergangenheit sollten es sein, sondern solche, die in die Zukunft führen.

Es dauerte nicht lange, da meldete sich aus dem für uns recht fernen Kirowohrad ein Mann, der durch eine Bekanntmachung der Neueröffnung in einer Zeitung auf dieses Treiben aufmerksam wurde, sein Glück versuchte und einen Brief zu einer möglichen Kooperation zwischen dem österreichisch-ukrainischen Büro und der Fakultät für Fremdsprachen der Staatlichen Pädagogischen Universität Kirowohrad verfasste. Die Folgen waren zum damaligen Zeitpunkt nicht absehbar.

Nachdem Kirowohrad lokalisiert war, folgte prompt eine Antwort: Eine Einladung nach Wien und Graz. Beim Briefschreiber handelte sich um den für uns damals noch unbekanntem Professor der deutschen Sprache, Dekan Oleksandr M. Bilous, mit dem uns heute mittlerweile eine 15-jährige Freundschaft verbindet.

Eine sehr umfangreiche Zusammenarbeit zwischen österreichischen Partnern und der Pädagogischen Kirowohrader Wolodymyr-Wynnytschenko-Universität entwickelte sich in den darauf folgenden Jahren: eine enge Kooperation mit der Karl-Franzens-Universität in Graz im Bereich der Translations- und Übersetzungswissenschaft und mit dem Dolmetscher/Übersetzer-Institut der Universität Wien, Bücherspenden der Österreich-Kooperation und des österreichischen Wissenschaftsministeriums, Gastseminare österreichischer Vortragender und Gastlektoren – PhD, Doz. Alfred Selner (2002), Mag. Harald Fleischmann (2003; 2009), Mag. Eveline Schwarz (2006), Mag. Gudrun Götz (2007) aus der Universität Graz und Dr. Prof. Mary Snell-Hornby aus der Universität Wien (2007), Einladungen von 12 Studierenden der Fakultät für Fremdsprachen Kirowohrad zu Sommerschulen an die Universität in Klagenfurt (1999-2010), Einladungen zu Tagungen des Österreichischen Akademischen Austauschdienstes (OeAD) und zahlreiche Kurzstipendien an wissenschaftliche Mitarbeiter der Universität in Kirowohrad – (Prof. Oleksandr Bilous (1999;2000;2005;2008), PhD, Doz. Laryssa Jarowa (2000), Oberhochschullehrerin Olha Bilous (2001; 2003), Mag. Natalja Tjupa (2001), Mag. Laryssa Kit (2007), PhD Alla Mischtschenko (2007) sind einige Beispiele der langjährigen fruchttragenden Kooperation.

Dekan Oleksandr Bilous und die Staatliche Pädagogische Wolodymyr-Wynnytschenko-Universität Kirowohrad sind Fixpunkte in unserem universitären Netzwerk in der Ukraine, verlässliche Partner und Motoren für neue gemeinsame Aktivitäten.

Zum feierlichen Anlass des 30. Jahrestages der Gründung der Fakultät für Fremdsprachen danken wir unserem Freund dafür sehr herzlich und hoffen auch in den kommenden Jahren auf eine so erfolgreiche Zusammenarbeit!

Andreas WENNINGER

Lviv, 12.März 2013

Leiter der OeAD-Kooperationsstelle Lemberg,

Attaché für Wissenschaft und Bildung der

Österreichischen Botschaft in Kiew



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Faculty of Foreign Languages
Fakultät für Fremdsprachen

Faculté des Langues Etrangères
Facultad de Lenguas Extranjeras

№ 55 “28.03.13”

Львів, Україна, 79000
 вул. Університетська 1/415
 тел./факс /0322/ 72-79-76

Веб:
<http://www.franko.lviv.ua/faculty/inomov.new/1ukr.html>
 E-mail: inomov@ukr.net

Universytetska St., 1/415
 Lviv, Ukraine, 79000
 tel./fax 00380/322/ 727-976

Web:
<http://www.franko.lviv.ua/faculty/inomov.new/eng.htm>
 E-mail: inomov@ukr.net

Деканові факультету іноземних мов
 Кіровоградського державного
 педагогічного університету імені
 Володимира Винниченка
 проф. Білоусу О. М.

Вельмишановний Олександр Миколайовичу,
 факультет іноземних мов Львівського національного університету імені Івана Франка, кафедра німецької філології, кафедра міжкультурної комунікації та перекладу щиро і вітає керований Вами колектив факультету іноземних мов зі славним 30-літнім ювілеєм.

Не лише роки прикрашають Вашу знаменну дату. Передусім – це великі наукові і педагогічні здобутки кіровоградських германістів, які підготували висококваліфікованих вчених, педагогів, перекладачів. Завдяки Вашій титанічній справі факультет досягнув високих наукових здобутків. Вашу працю визнають і шанують всередині країни і за її межами.

Бажаємо Вам особисто, шановний Олександр Миколайовичу, як відомому і натхненному генератору ідей, людині активної життєвої позиції, та всьому колективу факультету подальших здобутків на науковій і педагогічній ниві, нових творчих злетів, талановитої молоді і довгих, здорових років процвітання.

З повагою

Декан

доц. Сулим В. Т.

Зав. кафедрою
 німецької філології

проф. Максимчук Б. В.

Зав. кафедрою
 міжкультурної комунікації та перекладу

проф. Паславська А. Й.

Львів, 28.03.2013



Асоціація Українських Германістів
Львівський національний університет
імені Івана Франка
вул. Університетська, 1, ауд. 417
79000 Львів
Т. (032) 239 46 80/ Т./факс: (032) 239 46 29
E-mail: udgv@franko.lviv.ua



Ukrainischer Deutschlehrer- und
Germanistenverband
Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw
Universytetskastr., 1, Raum 417
79000 Lwiw
Т./Fax: (032) 239 46 80/ Tel. (032) 239 46 29
E-mail: udgv@franko.lviv.ua

Деканові факультету іноземних мов
Кіровоградського державного
педагогічного університету імені
Володимира Винниченка
проф. Білоусу О. М.

Вельмишановний Олександрє Миколайовичу,

Асоціація українських германістів вітає колектив факультету іноземних мов з 30-літнім ювілеєм. Завдяки великій сподвижницькій діяльності у справі популяризації іноземних мов в Україні, розвитку дружніх стосунків між Україною та зарубіжними країнами, підготовці високваліфікованих кадрів, професіоналізмові співробітників керований Вами факультет став одним із провідних центрів германської філології в Україні.

Бажаємо колективу факультету подальшого наукового процвітання, великих творчих здобутків, інтенсивних міжкультурних зв'язків.

Висловлюємо глибоку вдячність за можливість співпрацювати з Вами і сподіваємось на продовження нашого наукового діалогу.

Президент
Асоціації українських германістів

проф. Паславська А. Й.

Львів, 28.03.2013

Sehr geehrte Damen und Herren,

vor genau 15 Jahren wurde am 5.2.1998 in Kiew das "Memorandum über die Zusammenarbeit zwischen dem Bildungsministerium der Ukraine und dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD)" unterzeichnet, in welchem die Eröffnung eines DAAD-Büros in Kiew vorgesehen war. Das Büro nahm seine Arbeit am 16.4.1998 auf. Es befindet sich seitdem auf dem Gelände der Nationalen Technischen Universität der Ukraine "Kiewer Polytechnisches Institut" (KPI). Für immerhin ein Fünftel dieser 15 Jahre, also die letzten 3 Jahre, habe ich das DAAD-Informationszentrum geleitet und werde dies auch noch voraussichtlich bis 2015 tun. Zu einer meiner angenehmsten Aufgaben gehört es Konferenzen, wie diese, zu besuchen und Kontakte mit Universitäten aus der ganzen Ukraine zu knüpfen. Ich freue mich daher, nun bereits zum 3. Mal in Kirowohrad sein zu dürfen und an Ihrer exzellenten Konferenz teilzunehmen. Allerdings habe ich in diesem Jahr auch noch einen Auftritt auf einer zeitgleich verlaufenden Konferenz in Krywyj Rih. Daher bitte ich alle wichtigen Fragen zum DAAD und generell zu Studium und Forschung direct in der ersten Pause an mich zu richten. Selbstverständlich können Sie aber auch jederzeit meine Kollegen und mich im Buro kontaktieren. Zuletzt möchte ich noch – auch wenn hier hauptsächlich Sprach- und Literaturwissenschaftler versammelt sind, auf unsere diesjährige DAAD Science Lecture zum Thema Geothermie am 11.4. in Kiew hinweisen, passend zu unserem Jahresthema „Das Ende der Ressourcen. Nachhaltig denken – Rechtzeitig handeln!“. Ich wünsche allen eine erfolgreiche Konferenz!

Florian KÜCHLER

Leiter DAAD-Informationszentrum Kiew
Prospekt Peremohy 37 (KPI), Korpus 6
UA-03056 Kiew
Tel./Fax +380 44 406-82-69
Tel. +380 44 406-85-41
kuechler@daad.org.ua

СУЧАСНІ РЕСУРСИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Олександр БІЛОУС (Кіровоград, Україна)

У сучасному освітньому середовищі все більш популярним стає комп'ютерне навчання іноземних мов (КНІМ). Навчання на основі КНІМ побудоване за принципом зворотного зв'язку, що дає можливість постійно контролювати, коригувати та оцінювати діяльність студентів.

Ключові слова: методика, мультимедіа, інтерактивність, інтернет-ресурси.

The computer-assisted teaching of foreign languages has become increasingly popular at the present-day stage of the educational methodology development. The computer-assisted study courses are grounded on the feedback principle which enables constant control, correction activities, and evaluation of the students' work.

Key words: methodology, multimedia, interactivity, Internet resources.

Мова людини – це виразний показник її культури й освіченості. Тільки через мову можливе становлення й удосконалення мислення та уяви людини, а вивчення іноземних мов збільшує творчий потенціал особистості. Тому Рада Європи впродовж тривалого часу заохочує й підтримує вивчення іноземних мов та впроваджує креативні методи й засоби навчання (**об'єкт**) мови, основу яких складають гуманізація навчання та інформаційні технології.

Гуманізація навчання як стратегічний напрямок розвитку сучасного європейського педагогічного процесу – закономірне та історично зумовлене явище. Наразі відчутна нагальна потреба в освічених творчих та активних фахівцях, здатних до самовдосконалення, взаєморозуміння та взаємодії з носіями різних мов і культур. Процес вивчення мови включає в себе пізнавальний, або загальноосвітній аспект, який передбачає збагачення духовного досвіду особистості, набуття та розширення знань про культуру країни, мова якої вивчається.

На сучасному етапі розвитку суспільства комп'ютерне навчання (**предмет**) іноземних мов (КНІМ) стає все більш популярним. Такий підхід побудований за принципом зворотного зв'язку, що дає можливість постійно контролювати, коригувати й оцінювати діяльність студентів, а також враховувати їхні індивідуальні психолого-фізіологічні особливості та рівень підготовки. За допомогою комп'ютера проводиться найбільш повний і об'єктивний контроль навичок та вмінь, що допомагає зробити процес вивчення та контролю знань цікавим, а це впливає на мотивацію вивчення мови.

Таким чином, інформаційні технології докорінно змінили процес навчання і роль викладача у навчальному процесі. Нині викладач повинен знати й застосовувати новітні технології в навчанні іноземних мов, а це зробить процес вивчення мови цікавим, інтенсивним та ефективним (**мета**).

Останнім часом для навчання іноземної мови застосовуються мультимедійні програми, що сприяють формуванню лексичних умінь та навичок студентів, а також їхніх соціокультурних компетенцій.

Для забезпечення ефективного навчання студентів відділень «Перекладу» та «Прикладної лінгвістики» факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка запроваджено роботу з такими програмами: Einblicke, Talk to Me, Tell Me More, TriPlay Deutsch, Kontakt Deutsch тощо. Це, на наш погляд, дозволяє в режимі самопідготовки вдосконалювати знання з мови, навички говоріння, читання, письма, аудіювання та здатності працювати над вивченням граматики іноземної мови. Автентичний матеріал та різні види завдань дають змогу студентам розширювати не тільки знання мови, але й фонові знання. Використання мультимедійних програм поєднує навчання із задоволенням, а застосування фонограм з автентичними текстами дозволяє вивчити „живу“ лексику країни, мова якої вивчається.

Мовний матеріал презентується носіями мови, що виключає фонетичні помилки та акценти, а вправи, які пропонуються в мультимедійних навчальних програмах, є необхідним видом роботи в процесі вивчення іноземної мови.

Усі мультимедійні навчальні програми базуються не на пасивному сприйнятті інформації, а активній роботі студента. Така модель навчання сприяє формуванню у свідомості майбутнього філолога мовного коду. Тож, виокремимо принципи, на яких базується комп'ютерне навчання іноземним мовам:

- проблемності (застосування проблемних завдань як засобів навчання);
- свідомості (виконання вправ вимагає знань навчального матеріалу);
- наочності (використання графіки, мультиплікації, відеозображення та мультимедіа);
- функціональності (комп'ютер виконує особливі дидактичні функції, які визначаються цілями, завданнями й умовами навчання та рівнем мовної і мовленнєвої компетенції студента);
- комунікативності (людино-машинний діалог, який імітує людське спілкування);
- автентичності (опора на автентичну лексику, що дає уявлення про мову);
- лінгвістичної адекватності (комп'ютер аналізує мовні повідомлення студента);
- реактивності (оперативний, чіткий та об'єктивний зворотний зв'язок);
- адаптованості (гнучкість КНІМ з урахуванням індивідуальних особливостей студента);
- ефективності (вища результативність та доцільність навчання);
- мінімізації негативних впливів (зведення до мінімуму негативного ефекту від роботи з комп'ютером);
- доступності (застосовується навчальний матеріал різної складності та інтерактивний режим роботи);
- позитивного емоційного фону, який формує стійку мотивацію до навчання;
- індивідуалізації, що реалізується у двох площинах – лінгвістичній та психофізіологічній.

У процесі навчання іноземної мови з використанням інтерактивних програм комп'ютер стає засобом зв'язку з носіями мови та універсальним мовним середовищем, джерелом навчальної інформації, банком довготривалого збереження інформації та інструментом контролю.

Контроль відіграє важливу роль у процесі засвоєння мови: це й об'єктивне визначення рівня та якості результатів навчання, а також управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчається.

Функції контролю диференціюються на:

- функцію зворотного зв'язку, що забезпечує керівництво процесом навчання іноземної мови;
- оцінювальну – указує на рівень володіння лексичними навичками та вміннями і є показником успішності навчання;
- навчальну – під час виконання контрольних завдань продовжується процес навчання;
- розвивальну – передбачає розвиток індивідуальних психологічних особливостей студентів, а також формування інтересів та стійких мотивів для вивчення іноземної мови.

Таким чином, за допомогою контролю визначається, аналізується та оцінюється рівень сформованості іншомовних навичок та вмінь, а успішна реалізація контролю має позитивний вплив не лише на вичерпність даних про рівень підготовки студентів, а й на ефективність усього процесу навчання.

Комп'ютер дає можливість виконувати будь-які тренувальні вправи: підстановчі, трансформаційні, комбіновані, що формують лексичні навички та вміння робити прогноз на рівні слова, речення чи тексту. Машина моделює умови комунікативної діяльності, пропонуючи різні вправи ситуативного характеру. Цікавою особливістю навчання за допомогою комп'ютера є те, що репліки та фрази мовного етикету, які видаються

машиною, мають великий вплив на студента та засвоюються на рівні підсвідомості. Найкращою формою навчальної роботи з комп'ютером є ігри, у яких студент розв'язує будь-яке проблемне завдання. Це переважно вправи творчого характеру, орієнтовані на навчальний контроль.

Протягом усього процесу навчання машина виправляє помилки або надає графічну, візуальну чи звукову підказку – ключ для самоконтролю.

При виявленні помилки у відповіді комп'ютер реагує послідовно:

- повторне запитання (*Sind Sie sicher ? Was haben Sie gesagt?*);
- з'являється повідомлення, яке вказує на наявність помилки (*Ich verstehe Sie nicht. Ich meine, Sie haben einen Fehler gemacht*);
- з'являється повідомлення, яке вказує на характер помилки (*Die Frage ist falsch*);
- пропонується правило, яке ілюструє мовне явище, у якому була допущена помилка;
- якщо студент не в змозі самостійно виправити помилку, з'являється правильна відповідь і рекомендація вивчити матеріал, виконати підготовчі вправи або звернутися до викладача.

Навчання за допомогою комп'ютера викликає зацікавленість, підвищує мотивацію до навчання, стимулює вивчення мови та пізнавальну діяльність в цілому. Робота студента базується на основі інтерактивності разом із систематичним контролем, корекцією та оцінкою діяльності студента.

Крім того, індивідуальна робота дає змогу працювати над кожним завданням протягом необхідного часу, а інтерактивний зв'язок дозволяє уникати помилок.

Разом з тим для забезпечення ефективної роботи студента в комп'ютерній лабораторії встановлені електронні словники Linvo та німецькі тлумачні словники на єдиній платформі DUDEN Korrektor Plus (включає словники Fremdwörterbuch, Synonymwörterbuch; Richtiges und gutes Deutsch, Universalwörterbuch), що дає змогу в процесі роботи з інтерактивними програмами паралельно опрацьовувати незнайомий лексичний матеріал.

За допомогою комп'ютера здійснюється доступ до відкритих Інтернет-ресурсів – словників, тезаурусів, довідкових систем, найбільш значущими з-поміж яких уважаємо такі:

1) одномовні словники:

- [canoonet](#) – Deutsche Grammatik und Wörterbücher;
- [DWDS](#): Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts;
- [lexiko](#): Wörterbuch des Instituts für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim;
- [OpenThesaurus](#): Synonyme und Assoziationen;
- [Redensarten](#): Wörterbuch für Redensarten, Redewendungen usw.;
- [TheFreeDictionary](#): Definitionen und Übersetzungen;
- [Wortschatzlexikon der Universität Leipzig](#).

2) перекладні словники:

- [Deutsch-Russisch LEO](#);
- [Deutsch-Englisch LEO](#);
- [Deutsch-Englisch dict.cc](#);
- [Deutsch-Englisch Beolinguus](#);
- [Deutsch-Englisch Pons](#);
- [Deutsch-Französisch LEO](#);
- [Deutsch-Französisch Pons](#);
- [Deutsch-Spanisch LEO](#);
- [Deutsch-Spanisch Pons](#);
- [Deutsch-Spanisch DIX](#);

- [Deutsch-Italienisch LEO](#);
- [Deutsch-Italienisch Pons](#);
- [Deutsch-Niederländisch Uitmundend](#);
- [Deutsch-Polnisch Pons](#);
- [Deutsch-Chinesisch LEO](#).

3) енциклопедії та експертні системи:

- [Wikipedia](#);
- [Wiktionary](#);
- [Wissen.de](#).

Отже, комп'ютери мають значний потенціал, який покращує як процес навчання, так і можливості студентів у навчанні. Інформаційні технології створюють нове навчальне середовище, а їх використання – це вимога часу. Ефективній роботі факультету іноземних мов сприяє у тому числі й сучасна ресурсна база (сучасні фонолабораторії, комп'ютерні класи, бібліотека, Мовний центр, затишні аудиторії).

Нині факультетові іноземних мов КДПУ ім. В.Винниченка вдалося долучитися до академічних програм підтримки ВНЗів й отримати некомерційні ліцензії на сучасні програмні продукти в галузі лінгвістичних технологій **SLD Trados, Across, MemoQ, Дїжа ву (DVX), Passollo, CLAT**, використання яких у навчальному процесі дозволить сформуванню у студентів низку практичних навичок:

– роботи з технологією **CLAT (Controlled Language Authoring Technology)**, яка дає змогу технічним редакторам створювати бездоганні фахові тексти через використання інтегрованих модулів перевірки орфографії, пунктуації, синтаксису і навіть стилістики;

– стандартизації термінології та напівавтоматичної генерації термінів у вузькій наочній сфері (**UMMS**);

– автоматизованого перекладу текстів з використанням комп'ютерних технологій, у яких комп'ютер бере на себе рутинні операції й звільняє перекладача для роботи, що вимагає людського мислення. Цьому сприяють інтегровані системи перекладу, компонентами яких є пам'ять перекладу – **Deja Vu, Across, MemoQ** з інтегрованими термінологічними базами;

– керування проектами, що дає змогу мовознавцям структурувати складні перекладацькі проекти, доручати різні завдання різним співробітникам, а потім контролювати процес їхнього виконання (**MemoQ, Deja Vu, Across**).

Новітні програмні продукти від кращих виробників Німеччини, Англії та Угорщини, **які на сучасному етапі не застосовуються в навчальному процесі у ВНЗ України, крім факультету іноземних мов КДПУ ім. В.Винниченка**, забезпечують якісну підготовку конкурентоспроможних фахівців спеціальностей „Переклад“ та „Прикладна лінгвістика“, здатних працювати в умовах сучасного глобалізованого суспільства й користуватися новітніми технологічними інструментами перекладача. А це вимагає від фахівця, крім ґрунтовної лінгвістичної підготовки, специфічної технічної компетенції, а також автоматизованих навичок користувача. Набуті практичні навички роботи з сучасними лінгвістичними системами від кращих світових виробників дозволять також майбутнім фахівцям працювати над створенням аналогічних українських програмних продуктів, розробка яких є нагальною потребою сучасності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Першукова О. О. З історії розвитку соціокультурних аспектів вивчення іноземних мов у Європі // ІМШ. 1999. – №5 – С. 15.
2. Петрашук О. П. Контроль у навчанні іноземної мови // Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 1999. – 269 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олександр Білоус – кандидат філологічних наук, професор кафедри перекладу і загального мовознавства, декан факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: теорія і практика перекладу германських мов, методика викладання перекладознавчих дисциплін.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ МОВ У ПОЛІЛІНГВАЛЬНОМУ, ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ТА ПОЛІЕТНІЧНОМУ СВІТІ

ГЕОРУСИСТИКА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКОВ

Александр РУДЯКОВ (Симферополь, Украина)

Стаття присвячена проблемі дослідження мовного простору в сучасних умовах. Термін «мовні світи» запропонований як поняття, яке може інтегрувати різноманітні форми існування однієї мови в різних умовах її функціонування. Також на основі концепції лінгвістичного функціоналізму продемонстровані закономірності механізму формування національних варіантів мови.

Ключові слова: геолінгвістика, варіант мови, мовна ситуація, мовний світ, взаємодія мов.

The article is devoted to the study of linguistic space in modern world. The term «language worlds» is suggested as a concept that can integrate various forms of a language existence in different conditions of its functioning. The regularities of the formation mechanism of national variants of a language are described from the perspective of linguistic functionalism conception.

Key words: geolinguistic, variant of a language, language situation, language world, interaction of languages.

Русистика в начале 21 века напоминает мне интраверта, который всю свою жизнь сосредоточенно наблюдал за тем, что происходит внутри его души и тела, почти полностью абстрагировавшись от тех вещей, которые окружают его вовне. Те или иные проявления жизни, которые пробивались сквозь эту круговую оборону, воспринимались как помехи, препятствия, порча и прочие нежелательные вещи.

Эта «русистика в себе» благополучно дожила до сегодняшнего дня и в этом состоянии проживет еще столько же. И все же интересно, что произойдет, если русистика по примеру героя повести Леонида Жуховицкого «Остановиться, оглянуться» попытается осмотреться по сторонам и задуматься над смыслом своего бытия.

Осмотреться, чтобы узнать, что русский язык окружен не только языками-родственниками, но и языками-партнерами, языками-конкурентами, языками-попутчиками, языками-современниками, языками-оппонентами, языками-лидерами, языками-аутсайдерами...

Осмотреться, чтобы узнать, что сам русский язык является, по сути дела, множеством русских языков, точнее, множеством национальных вариантов русского языка, существующих в России, Украине, Казахстане, Белоруссии, США, Германии, Израиле, Литве..., и формирующих глобальный русскоязычный мир, который мы предлагаем именовать Русофонией.

Осмотреться, чтобы осознать, что русистика должна стать георусистикой – наукой, ориентированной на исследование взаимодействия Русофонии с другими «-фониями», а не на их игнорирование.

Я хотел бы обратить внимание на тот факт, что возникновение идеи георусистики не является случайным. Это требование времени, с одной стороны, и закономерное продолжение теоретических представлений крымского функционализма, с другой [2; 3]. Георусистика как способ восприятия глобального планетарного языкового мира является проекцией в эту область знаний принципиального последовательного функционального видения. Это глобальная метасистема, компонентами которой являются активно взаимодействующие языковые миры, или «-фонии». Системообразующим фактором языкового мира, являющегося надгосударственным, наднациональным, надкультурным и надэтническим образованием, выступает соответствующий язык.

Русский язык сформировал Русофонию – огромный планетарный языковой мир. Изучение этого мира, его внутреннего устройства, взаимодействия с другими языковыми мирами является, на наш взгляд, объектом изучения георусистики, которая является следующим этапом развития русистики в 21 веке.

Было бы неверно считать, что лингвистика впервые в своей истории сталкивается с подобными «над-» мирами. В частности, в истории известна ситуация, когда воспринятые от античности элементы цивилизации «обретают новую жизнь». Они оказываются включенными в те надгосударственные культурно-идеологические образования, которые складываются под влиянием различных религиозных концепций. Каждый из складывающихся (под влиянием религии) вторичных культурных миров – конфуцианство, буддизм, брахманизм, джайнизм, ислам, иудаизм, православие, католицизм и т. п. – характеризуется определенной правовой общностью. Границы этих «миров» определены границами распространения текстов на соответствующих языках. Тексты идеологического, нравственно-этического, историко-культурного содержания играют ведущую роль в поддержании цельности этих «миров». В целях сохранения смыслового единства тексты канонизируются. Канонические тексты выходят за пределы государственных образований, стремятся охватить возможно большее количество людей, расширить территорию их применения. Общество оказывается как бы разделенным каноническими текстами, письменными «культурными» языками, совершенно независимо от родовых, племенных или территориальных языков и диалектов, их близости или неблизости, родства или неродства» [1].

Языковые миры являются феноменами сходной природы. Функцию канонических текстов сегодня выполняют, например, для Русофонии, произведения русской классической литературы. Важно осознавать реальность языковых миров. Важно осознавать, что «русскоговорящность» как свойство личности не предполагает какой-либо определенной национальности, культуры, отечества. Это иной вид общности людей, вид, приобретающий едва ли не решающее значение в эпоху глобализации, когда языковые миры разрушают «старые» идентичности и творят принципиально новые.

Сложная и динамическая модель глобального русского языкового мира, должна, на мой взгляд, включать, во-первых, описание всех частей и компонентов структуры русского языкового мира; во-вторых, максимально подробное описание всех «собственно языковых» взаимодействий русского языка с языками-партнерами (принципиально важно, чтобы это взаимодействие рассматривалось не как источник потенциальных «порчей» и «коверканий», а как ресурс для совершенствования русского языка); в-третьих, классификацию языков-партнеров с точки зрения того, является ли он языком-конкурентом, языком-союзником, языком-аутсайдером, языком-лидером, языком-попутчиком. Эти определения по необходимости и по неизбежности начального этапа постижения проблемы условны, но мне важно, чтобы мы сегодня увидели необходимость особого отношения, особой политики по отношению к каждой из названных групп (отметим, что идентичные задачи должны решать и другие частные лингвистические дисциплины, среди которых нас прежде всего интересует геоукраинистика). Ведь каждый из языков-партнеров существует по отношению к русскому языку в нескольких плоскостях. Так, украинский язык является конкурентом русского в пределах Украины и в то же самое время – союзником в сохранении места славянских языков в глобальной языковой гонке.

Структура языкового мира включает центр, ядро и периферийную зону (мы хотели бы обратить особое внимание на то обстоятельство, что термины центр и периферия мы употребляем не в значении столица и провинция, главное и второстепенное, лучшее и третьесортное; центр, ядро и периферия – это равноправные части системы, выполняющие различные функции: если ядро – это носитель качественной определенности системы, то периферия выполняет не менее важную функцию – она обеспечивает взаимодействие с другими «-фониями» – с другими языковыми мирами), формируемые – и это принципиально важно осознавать – национальными вариантами соответствующего (в нашем случае, русского языка). Мы используем в наших работах термин «национальный вариант языка» вслед за В.Ю.Михальченко: «национальные варианты языка появляются в результате территориального обособления носителей языка и развития в разных территориальных

образованиях (например, национальные варианты английского языка, функционирующего в Англии, США, Канаде, Австралии)» [6].

Позицию центра языкового мира занимает основной вариант языка.

Для Русофонии – это российский вариант русского языка. Мы рассматриваем русский язык как инвариант, творящий качественную определенность Русофонии и дифференцирующий ее от иных языковых миров (следует сказать, что термином «вариант» мы именуем ту или иную реализацию инварианта в тех или иных условиях [4]; такое понимание варианта как манифестации инварианта не следует смешивать со значением этого термина в оппозиции «норма и вариант», навязывающей восприятие варианта как разрушителя нормы; в этой системе координат принято говорить о «региональном варьировании» языка, представляющее собой, по словам Л.П.Крысина, более или менее значительные отклонения от русской литературной нормы, которые являются следствием интерферирующего влияния языка коренного населения).

Следующей составной частью Русофонии является обширная зона «активной» периферии, которую формируют варианты русского языка, возникающие как продукт взаимодействия русского языка с живыми языками нашей планеты, и прежде всего с английским, немецким, китайским, японским, арабским, испанском, французским и другими языками. Эти языки не существуют в изоляции, они активно взаимодействуют друг с другом. Взаимодействуют, заимствуя у них наиболее удачные номинации, обороты, конструкции. Важной осознавать, что это взаимодействие является важнейшим ресурсом развития любого языка, его совершенствования, его жизнеспособности. Язык велик не потому, что он способен отторгать все чужое. Язык, равно как и народ носитель языка, велик потому, что он, не утрачивая собственной идентичности, способен интегрировать все самое продуктивное, что есть в языках-партнерах. Формой этого партнерства, формой осуществления языкового взаимодействия, тем интерфейсом, посредством которого происходит частичное взаимопроникновение языковых систем, являются национальные варианты языка. В нашем случае, национальные варианты русского языка как результат его взаимодействия с языками-партнерами. Трудно представить себе число этих партнеров – языков, предоставляющих русскому языку возможность стать лучше, совершеннее, стать более подготовленным к роли одного из тех немногих языков, которые останутся в распоряжении человечества в далеком будущем. Предоставляющих возможность языкового взаимодействия.

И русский язык, и формируемая им Русофония являются бесценным ресурсом не только России, но и всего человечества: ноосфера Земли вряд ли полноценна без такого своего компонента, как русскоязычный мир.

Мир меняется, меняются ситуации, которые язык обеспечивает средствами выражения. Для того, чтобы соответствовать своему назначению, язык вынужден обращаться с своим ресурсам, к своему арсеналу. Или к ресурсам и арсеналам языков, с которыми он может взаимодействовать. Оценка лингвистами феномена взаимодействия языков имеет решающее значение для понимания содержания понятия 'Русофония'. Для георусистики очевиден тот факт, что, глядя на австралийский национальный вариант английского языка или на украинский национальный вариант русского языка, мы видим перед собой не испорченный английский или русский, а именно, национальные варианты соответствующих языков-инвариантов (говоря о русском языке или английском языке в этом смысле, мы имеем в виду литературный язык). Для георусистики очевидно, что украинский язык в такой ситуации является языком-партнером, а не источником всяческой «порчи».

Мне доводилось писать о том, что «субъективность в языке» существует и проявляется не только по отношению к говорящему «я», но и по отношению к «мы» [5, 163-180]. Этот вид антропоцентризма я предложил именовать «коллективоцентризмом», а его проявление в семантике слова - коллективоцентристскими семами. Сегодня мне кажутся более удачными термины «мы-центризм» и «мы-семь».

Количество интегральных «мы-семь» невелико. Их четыре: 'у нас', 'не у нас', 'сейчас', 'не сейчас', но их комбинации членят словарь интереснейшим для нашей темы способом. Старая добрая комбинаторика дает нам следующие сочетания:

- у нас + сейчас
- у нас + не сейчас
- не у нас + сейчас
- не у нас + не сейчас

В эти четыре группы носитель языка упаковывает огромное количество реалий, которые именуется с помощью имен существительных с конкретной семантикой, которая характеризуется так называемым «культурным компонентом». Всякий раз, когда мы видим в словарных толкованиях такие компоненты, как *в Киевской Руси, в царской России, в некоторых европейских странах, в советской армии* и многие подобные, мы, по сути дела, сталкиваемся с манифестацией одной из «мы-сем». Важно осознавать, что если значение денотатива характеризуется семемами ‘у нас + сейчас’, то в словарных формулировках они, как правило, не получают эксплицитного выражения. Они подразумеваются как «самособойразумеющееся».

Мощным стимулом к развитию национальных вариантов русского языка является множественность «мы» носителей русского языка. Оказывается, что языковое (бытовое, обыденное) «мы» обусловлено не национальностью, не этносом, не языком общения, а страной и государством. «У нас» для россиянина означает в России, для казахстанца – в Казахстане, для украинца – в Украине. Язык предельно субъективен. Он ориентирован на говорящего субъекта и на творящий языковую картину мира языковой коллектив – некое интегральное «мы», организующее Универсум прежде всего по принципу «наше» – «не наше».

Очевидно, что лексика русского языка осталась в основном прежней, а вот картина мира, ею отображаемая, изменилась. И это изменение достаточно заметно в разных странах. Слова *деньги, праздники, время* оказались в какой мере словами с «местоименной», то есть ориентированной на «здесь-сейчас» находящегося «мы»-субъекта. Где это «здесь»? Там, где мы сейчас обитаем. Когда это «сейчас»? Тогда, когда мы здесь существуем.

Я лечу в самолете из Москвы в Анталию. Вылетели мы в 11.55 по московскому времени. Мои соседки говорят: у нас 12, а в Анталии сколько? И я сразу понимаю, что они – россиянки. Потому что, у моего «мы» – в Украине – время совпадает с турецким. У нас с этими женщинами разное время!

У нас разное пространство. Когда по НТВ диктор, говорящий о погоде, говорит о «нашем севере», я знаю, что это север другой страны – «не нашей».

И праздники у нас другие.

Это – реальность. Наши общие русские слова отражают наши уже достаточно заметно отличающиеся картины мира. Отличающиеся не кардинально, не напрочь. Но российское «наше» уже не совсем наше «наше». Уже не совсем.

Хорошо это или плохо? Это – реальность. И русисты обязаны ее учитывать, не умножая бесплодные мифы. Русистика должна стать георусистикой и должна обратить внимание на насущную необходимость внимательнейшего исследования национальных вариантов русского языка. «Россияцентризм» в русистике, разумеется, имеет прочные и вполне объяснимые корни. Вопрос в другом: насколько разумна его абсолютизация в коренным образом изменившихся планетарных условиях. Может быть, стоит, подобно британцам, “*Let my language go*”: отпустить русский язык на волю и позволить ему завоевать мир, как это сделал уже далеко не британский английский?

Рамки статьи и степень осмысленности данного вопроса не позволяют нам раскрыть его полностью. Но, как нам представляется, статья характеризует желаемое изменение направления видения русистами языковой реальности.

Мы убеждены, что русистика будущего (равно как и любая другая частная лингвистическая дисциплина) – это георусистика, в центре внимания которой окажутся процессы языкового партнерства, процессы совершенствования языка как результат взаимодействия с другими языками. Георусистика как лингвистика языкового взаимодействия не будет подвергаться сомнению способность русского языка к образованию национальных вариантов. Напротив – эти варианты будут тщательно каталогизированы, описаны, исследованы.

Переход к георусистике (как бы ее ни назвали) представляет собой сложнейший гносеологический и методологический скачок. В равной степени как трудный, так и необходимый. Металингвистическая ориентированность георусистики заметно отличает ее от традиционного пребывания русистики «внутри» языковой системы. Для георусистики русский язык выступает в качестве целостной системы, взаимодействующей со своими собратьями в рамках глобальной метасистемы, которую можно именовать по-разному: лингвистическая составляющая ноосферы, языковый мир человечества и т.п. Мы убеждены, что георусистике органически присущ лингвистический функционализм в том его понимании, которое представлено в наших работах [4; 5].

Повторим, что русистика и георусистика различаются прежде всего способом восприятия языкового мира. Для георусистики он глобален и в нем русский язык, выступающий в виде множества своих национальных вариантов, которое мы именуем термином Русофония, непрерывно взаимодействует с другими языковыми мирами. Мы живем в эпоху небывалой интенсификации этого взаимодействия. Исследования в области диахронической георусистики покажут, что система «-фоний» существовала всегда, взаимодействие и конкуренция языков существовали всегда, но сегодня уже нельзя абстрагироваться от этого факта. Представления, согласно которым существует некий остров воплощенной русскости, о который разбиваются волны «порченных» русских языков соседних государств, должны быть заменены на иную – адекватную – картину языковой реальности XXI века. Эта картина активного планетарного взаимодействия языков. Взаимодействия объективного, непрерывного и неотвратимого. Взаимодействия, являющегося важнейшим ресурсом развития языка, его совершенствования, его, в конечном счете, жизнеспособности.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Амирова Т. А. В. Очерки по истории лингвистики / Т.А. Амирова, Б.А. Ольховиков, Ю.В. Рождественский. – М.: Наука, 1975. – 559 с.
2. Георусистика. Вызовы XXI века: Сб. науч. ст. / Под редакцией А.Н. Рудякова. – Симферополь: Антикава, 2011. – 152 с.
3. Георусистика. Первое приближение: Сб. науч. ст. / Под редакцией А.Н. Рудякова. – Симферополь: Антикава, 2010. – 152 с.
4. Рудяков А.Н. Лингвистический функционализм и функциональная семантика / А.Н. Рудяков. – Симферополь: Таврия-плюс, 1998. – 224 с.
5. Рудяков А.Н. Язык, или Почему люди говорят (опыт функционального определения естественного языка) / А.Н. Рудяков. – К.: Грамота, 2004. – 224 с.
6. Словарь социолингвистических терминов (под ред. В.Ю. Михальченко). – М.: Институт языкознания РАН, 2006. – 312 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олександр Рудяков – доктор філологічних наук, професор, ректор Кримського республіканського інституту післядипломної педагогічної освіти, заслужений працівник освіти України.

Наукові інтереси: проблеми філософії і теорії мови, методологія мовознавства, теоретичні проблеми номінації і семантики, функціонального аналізу тексту.

ЯЗЫК И ПОЛИТИКА В ГРУЗИНСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Валериан РАМИШВИЛИ (Тбилиси, Грузия)

Автор розглядає проблему взаємовідносин мови й політики на прикладі грузинської політичної культури.

Ключові слова: мова політики, повсякденна мова, політичний дискурс, політкоректність, мова влади.

The author analyzes the interrelations between language and politics within the domain of Georgian political culture.

Key words: the language of politics, everyday language, political discourse, political correctness, language of power.

В современном мире политическое является определяющим фактором бытия человека и общества. Между религиозным, идеологическим, экономическим, научным и политическим дискурсами идет борьба за господство над человеком и его сознанием. Это означает

противостояние между языком политики, науки, философии и повседневным языком. Язык политики отличается от естественного языка и является историко-культурным феноменом.

Политика осуществляется и протекает в масс медиах и приобретает вид политического дискурса. Поэтому осознание роли языка и правила его правильного применения особенно важны. Сущностью политики является война, противостояние, соревнование для достижения господства. Как правило, политическое противостояние, конфликты, войны и так далее начинаются противостоянием, которое разыгрывается в масс медиах и принимает вид мобилизации общественного мнения, после чего политическое противостояние становится реальностью.

После того, как политический процесс осуществляется и разыгрывается в масс медиах, естественно, что медиа и язык, политический дискурс влияют на политический процесс. Политики общаются между собой в медиах и при помощи медиах. Так они обмениваются политическими сообщениями, лозунгами и выражение и фиксирование политических позиций происходит в при помощи языка. Используя язык, политик создает новую реальность, которую он предлагает обществу. Языковой имдж политика является основным элементом его общего имджа. Язык становится основным орудием политики. Часто электорат состоит из медиа аудитории. Исходя из вышесказанного, становится ясно значение готовности о социальной и политической компетентности общества, чтобы в океане слов различить, что приемлемо и что нет, что реально и что нет и является просто популистской демагогией. Далее следует принятие компетентного решения. Критическое мышление становится необходимостью.

В глобальном, информационном обществе особенно важны роль и значение средств массовой коммуникации в политике. Значение языка очевидно в сфере политики. Но язык проявляет свой опасный характер тем, что сам создает реальность, что особенно явно в политике и особенно опасно именно здесь. Поэтому жизненно необходим анализ и контроль за языком в политике. Развитие науки сделало необходимым логический анализ языка, чтобы тот соответствовал требованиям науки, и был эффективным средством для функционирования науки и достижения знания. Оказывается, что язык по своей природе имеет структуру власти и необдуманное, произвольное его использование часто может послужить причиной и основой политического недоразумения и политической проблемы.

Современность стремится превратить политику более цивилизованный процесс, и это, в первую очередь, означает изменение языка политики. Для этого политику и политический дискурс необходимо освободить от языка насилия и ненависти. Современное общество осознало роль языка в политическом процессе и стремится выработать новый язык политики и изгнать из сознания понимание политики как противостояния, войны и превратить политику в форму мирного сосуществования: политика не должна быть противостоянием, где победа одной стороны означает полное поражение другой.

Язык проявляет скрытую сущность власти, а также стратифицирует власть. Политический текст создается сознательно, по законам дипломатии, то есть говорят одно, думают другое, а третье делают. Политический текст метафоричен и подразумевает контекст, поэтому необходимо логический, герменевтический, структуралистский анализ текста, чтобы избежать двусмысленности. Но политика и политический язык неизбежно предполагают двусмысленность слов и языка. Без этого не существует и политика, и дипломатия, поэтому возникает необходимость нового понимания политики, дипломатии и политического языка.

В этом деле главную роль должны играть новый язык и новый политический дискурс. Сегодня перед человеком стоит аналогичная проблема, которая стояла при выработке нового языка для науки, языка науки, свободного от недостатков естественного языка. Мы знаем, насколько успешной была эта попытка. Тем более трудно реформирование языка политики. Сегодня первостепенной задачей является реформирование языка политики и определение природы и правила применения языка в политике. Возможен ли логический анализ языка политики, герменевтический анализ или более приемлем структуралистский анализ? Структуралистский анализ власти начинается со следующей аксиомы: властные отношения закреплены в языке. Любое предложение, любая грамматическая конструкция, в конечном

счете, любой язык есть не что иное, как структурализация властных отношений. При помощи этого анализа возможно ли освобождение языка повседневности от двузначности и метафоричности, которые так вредны для языка политики. Какая может быть связь между природой языка и языковой культуры и политикой? А оказывается, – связь есть, и она очень обширная и значительная. Политика прочно вошла в саму природу языка и используемых языковых конструкций. И не выходит ничего полезного и хорошего для общества, когда в формирование языковых конструкций вмешивается политика и политики. Тем более, что язык по своей сути имеет структуру властных отношений и является проявлением власти. К этому следует добавить, что сущностью власти является господство, поэтому так важно исследовать взаимоотношение языка и власти.

Что касается взаимоотношений языка и политики в грузинской политической культуре? Следует различать современный грузинский политический язык и существующие в грузинском языке властную иерархию и властные отношения. Целью нашего анализа является современный грузинский политический язык. Особенно важен анализ природа языка при анализе феномена власти. Власть имеет онтологический интерес, также структура любого предложения содержит аспект бытия, а основное время власти – настоящее. Любое предложение, любая грамматическая конструкция, в конечном счете, любой язык есть не что иное, как структурализация властных отношений. Язык воспринял суть политики, и политика как форма порядка отражена в языке как в форме порядка. Грамматическое предложение есть само по себе *образ власти*. В нем всегда существует *подлежащее*, которое является неизменным и главным, выполняет функцию "суверена", "властной инстанции" (отсюда "именительный падеж" в тех языках, где существует склонение). В полноценном предложении наличествует *сказуемое*, которое представляет собой действие, исходящее из этого "суверенного" подлежащего или его состояние. Кроме того, имеются "подданные" (или объекты), на которых подлежащее оказывает свое воздействие – дополнения [1].

Что касается политической структуры грузинского языка, то она характеризуется преимуществом деятельного залога над страдательным залогом. В грузинском языке акцент делается на действующее лицо, которое издает приказ, действует, оно полноправный субъект. Субъект есть власть, которая может изменить характер бытия. "Глубинная структура грузинского языка определяется четырьмя актантами: инициатор действия, непосредственный исполнитель действия, действие и к чему направлено действия" [2]. Это подтверждает и особенность глагола грузинского языка. Преимущество субъекта подтверждает сильный глагол. Сила грузинского глагола проявляется в том, что он может выразить транзитность приказа и власти. Например, глагол "гаакетбина" можно перевести так: "он заставил того сделать то". Это подразумевает, что субъект, как третье лицо заставил другого (как третьего лица) совершить действие в его пользу. Как видим, субъекту нет необходимости быть налицо для приказа. Грузинский язык строго иерархичен, акцентируется субъект и его действие, а потом результат действия, этим определяется слабость страдательного залога в грузинском языке, в котором главное – кто приказал, кто исполнил, а не то, что было исполнено и сделано. Грузинский глагол полиперсональный и эгоцентричный. Таким образом, *любое высказывание представляет собой организацию иерархических отношений*, следовательно, в каждом предложении, которое мы произносим, мы воссоздаем, утверждаем, закрепляем и структурируем властные функции. Соответственно, стихия власти и стихия языка – это функционально однопорядковые явления. Власть не только осуществляет себя через язык (приказания и распоряжения отдаются с помощью языка), но и организует сам язык, предопределяет его структуру, запечатлевает себя в нем. *Власть имеет самое тесное отношение к парадигме языка*, живо соучаствуя в ней [1].

"Язык – эгоцентричная система и, исходя из его эгоцентричной природы, отражает объективную реальность". Поэтому время и пространство организованы вокруг первого лица. В акте живой речи дана основа субъективности языка, при помощи языка конституирован человек как субъект, язык и живая речь придает реальность человеку как субъекту. При помощи языка устанавливается и фиксируется субъективность человека, его бытие активного начала, господина, первого лица, вокруг которого организуется все.

"Человек говорящий" уже есть *ipso facto* "человек политический". *Учась произносить первые слова и фразы, ребенок включается в структуры власти*: в каждом правильно составленном и верно понятом, расшифрованном предложении заложен *сценарий управления*, подчинения, иерархии, неравенства. Этим объясняется стремление современной философии удалить понятие субъекта и автора. По мнению французских структуралистов (М. Фуко, Ж. Делез, Ж. Батаи), власть функционально отождествлена с языком, и язык выражает иерархические отношения между поколениями, социальными слоями, людьми.

В сознании современного человека взаимно противостоят политкорректность и язык ненависти. В языке человек отчужден от самого себя, его существование в языке анонимно. Он думает одно, а говорит другое, он говорит то, что говорят все, и эти слова принадлежат всем. Эти слова анонимны. Политика заставляет человека быть политкорректным. Политика властвует над языком. Положение современного человека можно описать по Фрейдю. Язык повседневности, язык стереотипов есть политическое подсознательное политического человека, а политкорректность является сверхсознанием. Язык ненависти сублимируется в политкорректность. Политкорректность устанавливает правила игры и превратилась в форму политической игры и форму отчуждения. Одно говорить народ, а другое политики. Что это означает и какой результат может иметь это различие для политики. Говорят не то, что проблематично и волнует людей, а то, что политкорректно. Современный человек испытывает репрессивное воздействие политкорректности (сверхсознание) и языка ненависти (бессознательное). Проблемой человека является то, как язык ненависти сублимировать в политкорректность. Политкорректность и идеология тоталитарны в стремлении управлять языковым бытием человека. Эта проблема особенно знакома и близка постсоветскому обществу. Современное общество стремится изгнать язык ненависти и насилия из политического языка и политической повседневности, но оно возвращается в виде сублимации и убийств без мотива. Язык ненависти и насилия должен быть полностью изгнан или допущен?

Массовая культура, демократизация образования и господство масс медий вызвало то, что большинство людей говорят на политически нормальном и понятном языке. Это проявляется в массовом использовании распространенных понятий, терминов, представлений. Но, как правило, за этими словами ничего не подразумевается. Человек научился использованию слов без их осмысления, автоматически. Политический язык есть язык массового пользования, и за само собою разумеющейся понятностью скрывается полная пустота. Политкорректность и тирания языка делают проблематичной свободу индивидуального сознания.

"Политический язык" сам по себе – к чему бы он не обращался – уже есть пропаганда, поскольку он подспудно навязывает как "нечто очевидное и само собой разумеющееся" определенные идеологические предпосылки, которые, будучи изложенными открыто, могли бы вызвать сомнение, критику, несогласие или отторжение.

В грузинской реальности взаимоотношения между политикой, политическим языком и политическим дискурсом – сложны. Политика осуществляет агрессивное воздействие на язык политики. Меняется политический язык и политический дискурс. И это естественно, т.к. политический дискурс СССР был другой. Это изменение проявляется в новой политической терминологии, в новом политическом дискурсе, меняется политическая повестка дня. В Грузии было объявлено об успешной ментальной революции, что предполагает изменения политического языка и политического дискурса. "Изменить язык" означает изменить парадигму, т.е. радикально упразднить одно мировосприятие и утвердить другое, альтернативное. Социальная и политическая революция начинается с изменения языка, а если она удастся, она обязательно реформирует язык окончательно. Изменение властных структур отражается в изменении языка, но верно и обратное: *парадигмальное изменение языка сказывается на структуре политической власти* [1]. Общество разделено на две языковые группы – передовая (революционная) и отсталая. Для политического языка и политического дискурса в Грузии характерны агрессивный тон и лексика. Это дает себя знать в парламентских дебатах, в избирательной кампании, выступлениях политиков. Преобладает язык ненависти и цинизма.

Политическая коммуникация и диалог с обществом невозможен и контрпродуктивен. С Европой политический дискурс протекает в соответствии с политкорректностью и с позиции либеральной демократии, а к собственному обществу, к политическим оппонентам и к другому политическому мнению – отношение цинично. Часто используется политический эвфемизм, пропагандическая демагогия и популизм. Поэтому политические репрессии и непопулярные политические шаги завуалированы политическим эвфемизмом, часто этим способом скрываются политическое противостояние и истинные политические цели. Например, термин *оптимизация* означал «увольнение с работы без предупреждения и без основания». Каждая политическая организация объявляет себя единственным выразителем интересов всего общества, так происходит игнорирование реальных политических и экономических интересов. Этим определяется похожесть и неопределенность политических дискурсов. Политический дискурс свободен от ответственности.

Следующей особенностью политического языка и политического дискурса является политическая симуляция. Местные либералы “знают”, как говорить и что говорить с Европой и с собственным обществом. Они наизусть знают готовые фразы, которые выражают определенные политические позиции и их механически повторяют. Это есть выражение не собственного мнения, а ритуальное повторение. Поэтому "политический дискурс" либерала совсем не обязательно должен содержать проговаривание важнейших предпосылок либеральной идеологии, но он обязательно все это подразумевает. Они не могут собственными словами передать, тем более аргументировать собственное мнение. Поэтому диалог невозможен. Общественное мнение находится в радикальном противостоянии, и разнообразие политических мнений невозможно. К политической позиции можно присоединиться, а не разделить мнение или иметь общее мнение. Политический истеблишмент говорит готовыми фразами, лозунгами, а не выражает собственное мнение. А политические и общественные дебаты принимают вид обмена лозунгами и компроматами. Политическое противостояние принимает вид противостояние имиджей, рекламных текстов и PR. А за ними стоят не мировоззренческие концепции, а голая воля к власти. Отсюда вытекает манипуляция, популизм, демагогия, привлекательный имидж и PR. Политики этими средствами стараются распознать неосознанные желания масс и предложить утопические пути их удовлетворения.

Выше сказанное подтверждает необходимость разработки методов анализа политического языка и дискурса и, с другой стороны, повышение политической и социальной компетентности общества.

БИБЛІОГРАФІЯ

1. Рамишвили В. Грузинская политическая культура 2005 (на грузинском языке).
2. Дугин А. Политический язык. Политика как язык / А. Дугин. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://konservatizm.org/konservatizm/books/130909071915.xhtml>
3. Цуцкиридзе Л. Политика и грузинский язык / Л. Цуцкиридзе. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://levantsutskiridze.wordpress.com/2012/10/17c> (на грузинском языке).
4. Тандашвили М. Система фреймов и трансформации грузинского глагола. / М. Тандашвили. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://titus.uni-frankfurt.de/personal/manana/tavi1-2.htm> (на грузинском языке).
5. Оруэлл Дж. Политика и английский язык / Дж. Оруэлл // Политическая лингвистика. – Вып. 20. – Екатеринбург, 2006. – С. 280-294.
6. Taylor S. L. The Politics of Language / Steven Taylor. // SUNDAY, FEBRUARY 13, 2011 – [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.outsidethebeltway.com/the-politics-of-language/>
7. Kanavillil Rajagopalan. *The politics of language and the Concept of Linguistic Identity*. – State University at Campiñas (UNICAMP), Brazil. – [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.google.com/#q=politics+and+language&hl=en&tbo=d&rlz=1R2AURU_enGE505

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Валеріан Рамішвілі – професор інституту філософії гуманітарного факультету Тбіліського державного університету імені Іване Джавахішвілі, Грузія.

Наукові інтереси – філософія мови, мова політики, політичний дискурс.

ЯЗЫКОВОЙ И КУЛЬТУРНЫЙ ПЛЮРАЛИЗМ В КАЗАХСТАНСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Акмаржан АКЫЖАНОВА (Алматы, Казахстан)

У статті розглядаються питання полікультурної і полімовної освіти в Казахстані в умовах глобалізації.

Ключові слова: полікультурний, полімовний, глобалізація, ідентичність, асиміляція, плюралізм, геополітичне положення, поліетнічність.

The article covers the issues of multicultural and multilingual education in Kazakhstan in the frame of globalization.

Key words: multicultural, multilingual, globalization, identity, assimilation, pluralism, geopolitical situation, polyethnicity.

Формирование нового позитивного восприятия поликультурности в Республике Казахстан как источника динамичного развития, как импульса познания других культур способствует собственному культурному самоопределению. Сохранение лингвокультурного разнообразия Казахстана как исторически сложившейся основы многонационального государства невозможно в современных условиях глобализации без развития общенациональной гражданской идентичности.

Существуют противоречия между нарастающим влиянием глобализации на образовательную систему, требующей определенной языковой и культурной ассимиляции, и процессами самоопределения, языкового и культурного плюрализма национальных образовательных систем. В Республике Казахстан накоплен значительный опыт в организации образования в поликультурном и многоязычном сообществе, но он недостаточно освещен.

Воспитание и обучение в учебных заведениях Республики Казахстан ведется, в основном, на казахском и русском языках. Провозглашенная в стране идеология гуманизма и межнационального согласия нашла отражение в деятельности Ассамблеи народа Казахстана, работу которой возглавляет Президент Нурсултан Абишаевич Назарбаев. Созданные национально-культурные центры принимают активное участие в культурной жизни страны и в развитии образования многонационального Казахстана.

С распадом Советского Союза Казахстан, наряду с другими бывшими советскими республиками, переживает определенные сложности в процессе становления и укрепления собственной государственности. Однако геополитическое положение страны предопределило и особенности Казахстана, вынужденного балансировать между Европой и Азией, Востоком и Западом, славянами и мусульманами, казахами и русскими. Все эти характеристики оказывают неизбежное влияние на процесс развития образования в республике, стратегии которого должны учитывать полиэтничность казахстанского общества, специфику его этносоциальной, этнодемографической и этнополитической структуры. Наиболее важным в этой связи является вопрос о том, в какой степени возможно сосуществование различных этносов в едином этнокультурном пространстве Казахстана, взаимодействие и сосуществование казахов как государствообразующего этноса с полиэтничным сообществом страны.

В данном контексте особую актуальность приобретает исследование процессов, происходящих на современном этапе в национальной системе образования в результате изменения демографической, политической, социальной ситуации в стране. Этническая и социальная культура Казахстана особенная. Здесь проживают представители более 100 национальностей. Специфические характеристики казахстанского социума имеют принципиальное значение для системы образования как одного из главных социальных институтов, ответственного за формирование духовной общности в условиях разворачивающейся самоидентификации этносов в полиэтничном сообществе Казахстана.

Очевидно, что полиэтничность, обуславливающая соответственно многоязычие, поликультурность и полиментальность населения Республики Казахстан, задает образованию особый комплекс теоретических и практико-педагогических проблем. Их разрешение невозможно без понимания сложного, внутренне гетерогенного и одновременно интегрирующегося характера казахстанского общества, в котором синтезированы фрагменты

ряда старейших мировых культур. Общие контуры решения данных проблем определены необходимостью достижения баланса этнических и общегосударственных интересов.

Этнокультурные и этноязыковые различия выдвигают перед национальной системой образования – наряду с учебными целями и задачами – и специфические дополнительные, которые можно обозначить как интегративные. Это достижение формирования надэтнического культурно-ценностного единства, которое предполагает наличие общепризнанной национально-государственной идеи, способной обеспечить общегражданскую идентификацию и полноценную самореализацию индивида независимо от его этнической принадлежности [6: 11].

Неосознанность и непроработанность данных проблем на уровне воспитательного идеала и системы общих целей образования, неудовлетворительное их решение в организации обучения и воспитания влекут за собой накопление этносоциальных противоречий и являются показателем неадекватности образования его объективным социокультурным задачам. В многонациональном обществе теоретическое и практическое решение проблемы культурной и духовной консолидации этносов приобретает основополагающее значение. При этом одновременно решается задача культурного обеспечения полноценной самореализации личности. Мы согласны с М. Г. Тайчиновым, который говорит о необходимости создания «... теоретически обоснованной дидактической системы, где этносфера и человек были бы полно представлены в содержании образования и способствовали развитию личности и возрождению национальной культуры» [11: 25].

Многонациональный состав населения Казахстана, история переселения народов, миграция из стран Ближнего зарубежья, неурегулированное законодательство в отношении переселенцев делает прогноз ситуации межкультурных отношений достаточно пессимистичным. Более чем десятилетний период забвения интернационального воспитания в школах дал целое поколение молодых людей, открытых для негативных стереотипов по отношению к людям иной культуры. В обществе не снижается напряжение в отношении растущего различия в социальном положении людей, что воспринимается большинством как отсутствие равенства шансов, в том числе, на получение образования. В связи с этим проблема воспитания молодежи в уважении культурных различий и прав человека является для современного казахстанского общества очень актуальной. Решение данной проблемы лежит в области компетенции поликультурного образования.

Современная дидактика рассматривает межкультурное (поликультурное) образование как современную тенденцию мирового процесса, утверждающую идею о том, что в основе мировой цивилизации лежит множество независимых самостоятельных сущностей. Раскрывая сущность межкультурного образования, Г. Д. Дмитриев, М. Н. Кузьмин, А. В. Шафрикова подчеркивают, что оно направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе и базируется на принципах диалога и взаимодействия различных культур. Межкультурное образование они рассматривают в международном и межнациональном контексте как взаимосвязь различных культурных сред в сферах образования [1; 2; 14].

Г. Д. Дмитриев трактует межкультурное образование как образование с целью передачи умения понять свою культуру, роль обобщений и стереотипов в коммуникации между различными культурами, осознать свое «Я». К диалоговому подходу относится деятельностная концепция овладения межкультурной грамотностью, авторы которой (Е. Ф. Тарасов и Ю. А. Сорокин) считают, что чужая культура усваивается только в процессе какой-либо деятельности. По их мнению, осуществлению собственно деятельности предшествует этап ориентировки в условиях деятельности: на этом этапе происходит осознание усваиваемых фрагментов чуждой культуры, «переформулирование» чуждой культуры в терминах своего культурного опыта. Таким же образом познается не только чужая культура, но и ранее неизвестные фрагменты своей культуры: происходит перенос мыслительных действий, отработанных в одной сфере деятельности, в другую сферу, когда какая-либо задача не может быть решена прежними способами [4]. Потому что межкультурное образование как педагогический ответ на реальность мультикультурного общества, как открытая деятельностно-ориентированная концепция, воспринимает все

общественные изменения и инициирует инновационные процессы. Межкультурное образование трактуется как вклад в воспитание в духе мира путем разрешения смоделированных в процессе обучения межкультурных конфликтов. Автор исходит из идеи признания индивидуальных различий каждой личности и считает межкультурное образование деятельностно-ориентированным, открытым новым знаниям и опыту.

Таким образом, мультикультурное образование представляет собой использование духовно оснащенного, эстетически развитого арсенала педагогических средств в гармонизации отношений подрастающего поколения, имеющих характерные индивидуальные, социальные и интеллектуальные характерные различия и являющихся носителями неповторимых качеств личности.

В условиях полиэтничности, многоязычия, поликультурности и полиментальности населения Республики Казахстан образование не может не приобретать поликультурный характер. В связи с этим мы принимаем точку зрения В. В. Макаева, З. А. Мальковой, Л. Л. Супруновой, выделивших конкретные задачи межкультурного образования [3]:

- глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего собственного народа как неперемное условие интеграции в иные культуры;
- формирование у учащихся представлений о многообразии культур, воспитание положительного отношения к культурным различиям, способствующим прогрессу человечества и служащим условиям для самореализации личности;
- создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов;
- формирование и развитие умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур;
- воспитание учащихся в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения.

Анализ развития и современного состояния образования в Республике Казахстан, позволяет нам констатировать, что этнические, национальные вопросы образования становятся на сегодняшний день главным стимулом реформирования образовательной системы. В данном контексте ключевой проблемой реформ является реализация современной языковой политики в системе образования в условиях законодательно закрепленной необходимости функционирования двух государственных языков и реального доминирования на нынешнем этапе развития республики одного из них.

Опираясь на определение политики как систематической и целенаправленной деятельности, ориентированной на достижение определенных целей с помощью определенных средств в условиях определенной временной структуры [1, 15], мы попытаемся проанализировать современную языковую политику в Республике Казахстан как определяющий фактор реформирования национальной образовательной системы. В связи с этим особое внимание будет уделено тем этническим, социальным, политическим и культурным нормам, которые ценятся и соблюдаются членами определенного сообщества и которые в значительной степени влияют на формирование языковой политики государства.

Язык, являясь важнейшим признаком реального существования народа, выступает естественной средой существования системы образования. Когда речь идет о языковой политике в многоязычном обществе, то главной проблемой в определении путей развития образования, становится достижение согласия в том, должен ли мультилингвизм рассматриваться в качестве положительной или отрицательной характеристики образовательного пространства. Соответственно, различные подходы к решению данной проблемы (от «ассимиляции» языков как одной крайности до их «плюрализма» как другой), ведут к различным типам политики в отношении языка и многоязычия.

В Республике Казахстан весьма остро встал вопрос о многоязычном поликультурном образовании. Основной проблемой, которую предстоит решать ученым, правительству и образовательным учреждениям, является проблема формирования полноценной образовательной системы, которая бы удовлетворяла основным потребностям современного казахстанского общества: сохранению и развитию доминирующих и малых языков, обеспечению высокого уровня образования на каждой его ступени, укреплению связей между многочисленными этносами, проживающими на территории страны.

В настоящее время в образовательных системах многонациональных государств постепенно складывается лингвокультурный подход, опирающийся на уже описанные нами концепции мультикультурализма и многоязычия. В рамках этих концепций становится возможным формирование новой лингвокультурной модели образования, которая отражает его направленность на реализацию принципов равенства, диалогичности, толерантности, культуросообразности для всех этносов казахстанского общества. Ключевым звеном в данной модели является национальная школа, роль которой в развитии поликультурного образования неоднократно подчеркивалась. В связи с появлением в Казахстане образовательных учреждений нового типа, а также в связи с решением задачи гуманитаризации образования возрастает значимость классических гимназий, которые традиционно считаются центрами просвещения и гуманизма.

Образовательная система в Казахстане в течение долгого времени была преимущественно русскоязычной. В условиях новой языковой политики лингвистическая ситуация в Казахстане в целом претерпела значительные изменения и это, прежде всего, проявляется в образовательной сфере. Анализ динамики ее развития за последние 10 лет позволяет констатировать эффективность проводимой языковой политики. В настоящее время в республике удалось изменить самое главное - языковое самосознание людей. Каждый человек стал ощущать себя представителем своего этноса, что в свою очередь привело к возрастанию потребности в национальной и языковой идентификации [9]. В связи с этим стратегия современного образования учитывает полиэтничность казахстанского общества, специфику его этносоциальной, этнодемографической и этнополитической структуры.

Новые подходы к воспитанию молодежи определены в «Концепции воспитания учащейся молодежи Республики Казахстан», которая придает особое значение развитию национального образования и воспитания.

Международный университет информационных технологий, открытый в 2009 году, является высшим учебным заведением нового международного образца. Языком обучения в университете является английский язык, так как университет является партнером университета Carnegie Mellon. Здесь казахский, русский и английский языки являются и языком изучения и языком обучения. Но 80% студентов вуза обучаются на английском языке. Это дает возможность формировать конкурентноспособных специалистов в области информатики и вычислительной техники, которые смогут найти применение своим знаниям во всех странах мира. Нисколько не умаляя роль технического образования в современном мире, нельзя сбрасывать со счетов, что духовность, нравственность остаются приоритетными во все времена, тем более для современного Казахстана, где, если до Независимости проводилась политика двуязычия, сейчас внедряется трехязычие. Это тоже имеет свои положительные и отрицательные влияния на наших студентов. Приверженность современной молодежи глобализации тоже вызывает определенную тревогу за будущее нации, национальной культуры и языка. Таким образом, духовно-нравственное формирование личности актуально в современных условиях, а особенно в техническом вузе. Будущий специалист должен быть не только хорошим инженером, но и обладать общечеловеческими качествами, знать культуру и язык, дорожить традициями своего народа.

В качестве ведущей тенденции развития образовательной системы республики на современном этапе выступает поликультурное образование, основанное на принципе мультикультурализма. В данном контексте ведущей задачей национальной системы образования является обеспечение позитивных качественных изменений в деятельности учебных заведений, создание баланса национально-региональных, общественно-образовательных и индивидуальных интересов обучающейся молодежи.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М.: Народное образование, 1999.
2. Кузьмин М. Н. Образование в условиях полиэтничной и поликультурной России / М. Н. Кузьмин. – М.: Педагогика, 1999. – С. 63-11.
3. Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. Поликультурное образование актуальная проблема современной школы / В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова. – М.: Педагогика, 1999. – С. 4.

4. Национально-культурная специфика речевого общения. / Под ред. Е. Ф. Тарасова, Ю. А. Сорокина, Р. М. Фрумкиной. – М., 1999.
5. Нуржанов Б. Г. Культурология (курс лекций) / Б. Г. Нуржанов. – Алматы: Изд-во Ун-та «Кайнар», 1994. – 128 с.
6. Нурмагамбетов А. А. Национальная идея и национальные интересы в образовательной политике Республики Казахстан / А. А. Нурмагамбетов // Философия образования. – Т 5. – М., 2002. – С. 9-13.
7. Петров А. А. Язык и духовная культура / А. А. Петров // Этнолингвистические проблемы. – СПб.: Образование, 2002.
8. Пилиповский В. Я. Традиционалистско-консервативная парадигма в теории обучения на Западе / В. Я. Пилиповский. // Педагогика. – М., 1992. – С. 106-113.
9. Рахимжанов А. М. История развития системы образования Республики Казахстан в десятилетний период ее становления и независимости (1991-2001 гг.): Дис. канд. пед. наук / А. М. Рахимжанов. – Астана, 2001.
10. Супрунова Л. Л. Понятие поликультурного образования и его функции. //Л. Л. Супрунова. //Тезисы II Международного конгресса «Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру». – Пятигорск, 1998.
11. Тайчинов М. Г. Развитие национального образования в многонациональном поликультурном государстве / М. Г. Тайчинов //Педагогика. – М., 1999. – С 2 -35.
12. Тарасов Е.Ф. К построению теории межкультурного общения / Е.Ф. Тарасов // Языковое сознание: формирование и функционирование. – М.: Изд. РАН Институт языкознания, 1998.
13. Цветкова И. В. Лингвокультурная образовательная среда как фактор динамичного развития образования в Республике Казахстан / И. В. Цветкова. – Шымкент, 2006.
14. Шафрикова А. В. Мультикультурный подход к обучению и воспитанию школьников: Дис.... канд. пед. наук / А. В. Шафрикова. – Казань, 1999.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Акмаржан Акижанова – кандидат філологічних наук, асистент-професор кафедри мов Міжнародного університету інформаційних технологій, м. Алматы, Казахстан.

Наукові інтереси: актуальні проблеми полікультурної освіти, синтаксична стилістика казахської мови, методика навчання казахської мови як іноземної.

HISTORISCHE BETRACHTUNGEN DES DEUTSCHEN WORTSCHATZES

Astrid BRUNNER (Neu-Ulm, Deutschland)

Стаття присвячена дослідженню історичного розвитку словникового складу німецької мови як базового інструменту мислення та комунікації й основи національної культури.

Ключові слова: словниковий склад, історичний розвиток, архаїзми, неологізми, запозичення.

The article deals with the research of the German language word-stock historical development as the basic element in thinking and communication as well as national culture.

Keywords: word-stock, historical development, archaisms, neologisms, borrowings.

Die Sprache steht heute im Brennpunkt öffentlichen Interesses: in der Wissenschaft, in der Schule und im allgemeinen Kulturleben. Sprache ist zweifellos die Grundlage menschlicher Kultur überhaupt. Wortschatz bedeutet nicht nur Fülle der geschichtlichen Erinnerung oder geschichtlicher Leistung.

Es ist in der Tat sinnvoll, sich mit der materiellen Basis der Sprache, mit dem Wortschatz zu befassen. Die Sprache ist nicht nur ein bloßes Werkzeug zur Verständigung, sondern kann auch als „objektiver Geist“ betrachtet werden, als eine wirkende Kraft, die in mancher Weise Weltbild, Fühlen und Denken des einzelnen Sprechers zu beeinflussen vermag.

Der Bedeutungsgehalt der Worte und Wortfügungen bei verschiedenen Menschen, auch bei solchen der gleichen Bildung und einer ähnlichen geistigen Umwelt, ist nicht der gleiche, er ist persönlich gefärbt und von Mensch zu Mensch mannigfaltig abgewandelt. Das gilt weniger von der Grundbedeutung als von den zahlreichen Nebenbedeutungen. Noch größer ist die Verschiedenheit in der persönlichen Erfassung der Gefühlswerte, die mit dem Bedeutungsgehalt der Worte verschmolzen sind. Die Gefühlsmäßige Wirkung der Worte ist in hohem Maße abhängig von der Eigenart des Hörers oder Lesers, nicht nur vom Grade seiner ‚Erlebniskraft, sondern auch von den Zufällen, die ihm mit dem betreffenden Wort bekannt gemacht haben, von der Sprache seiner Mutter, vom Geist und Wert der ersten Bücher, die er gelesen, von der Art und dem Umfang seiner literarischen Beschäftigung, von seiner geistigen Welt überhaupt.

Das Wort

>Das Wort ist wie der unbefleckte Geist,
es ist die Schatzkammer für den Schrein der
unsichtbaren Welt. Das Wort erzählt ungehörte

Geschichten und liest nie geschriebene Bücher.

Schau richtig hin, und du wirst merken,
dass von allem Gottgeschaffenen nichts
bestehen bleibt, es sei denn das Wort.<

Nizamī, Haft Peikar (>Die sieben Bildnisse<)

Die Sprache ist dem Menschen wie der aufrechte Gang zu eigen; sie zeichnet ihn vor den übrigen animalia aus. Sprache ist Ausgangsbasis jeder Art von Denken und Mitteilen. Sprache ist Wesen und Herz der Welt. Sprache und Leben sind unzertrennlich. Das Wort in seinem engsten und weitesten Sinne, als Einzelwort und als Sprache, ist eine Wesenszweiheit, eine Verbindung von Wortleib und Wortseele.

Wir können unser Leben nicht führen, wenn nicht die sprachliche Verständigung in den meisten Situationen einfach und eindeutig wäre.

Ausgewählte Wörter unseres Wortschatzes (Wochennamen, Rechtssprache) sollen zeigen, wie Wörter ihre Geschichte haben (Rosenmontag, Maulwurf - Erdwerfer, moltwerfo; Brezeln – lat. brachium - Arm, klosterlateinisch brachitum - ‚Gebäck in Gestalt verschlungener Arme‘), wie sie aufkommen (Gemahl, mittelhochdeutsch mahel, mahalen = ‚zum Weibe, Gemahl nehmen‘) und ihre Bedeutung ändern (Buße, althochdeutsch buoza, eigentlich ‚Besserung‘, dann ‚Nutzen, Vorteil‘, Sühne), wie Wörter vergehen, wie sich neue einbürgern, wie sich die Beziehungen zu den Nachbarsprachen und zum weiteren Ausland niederschlagen.

Das Fernsehmagazin startete folgende Umfrage in Köln: „Was hat der Rosenmontag mit Rosen zu tun?“ Selbst eingeschworene Karnevalisten, ja sogar Präsidenten von Karnevalsgesellschaften waren mit dieser Frage sichtlich überfordert. Das wird wohl damit zusammenhängen, dass die Frage schon in die Irre führt, denn: Um Blumen geht es überhaupt nicht bei dem Wort. Vielmehr hat es seinen niederrheinischen Ursprung in rasen(d)Montag, bezeichnete also den rasenden, wilden Montag: rose, bedeutet eben „rasen“.

Maulwurf: Der Maulwurf – ein Tier, das die Erde mit dem Maul wegschaufelt, wird im Biologieunterricht gelernt; das entspricht nicht den Tatsachen, denn der Maulwurf benutzt nicht etwa seine rüsselförmig verlängerte, übrigens sehr tastempfindliche Schnauze, sondern seine schaufelförmigen Füße, um unterirdische Gangsysteme zu graben. Lesen wir zur Wortgeschichte einen Auszug aus dem Grimmschen Wörterbuch: „[...] die mhd. form moltwerfe, multwerf, moltwerf, moltwurf [...] wird als die ursprüngliche des vielfältig verstümmelten wortes angesehen, da sie deutlich den Sinn des die Erde (ahd. molta, mhd. molte) aufwerfenden thieres bietet [...]“

Der erste Teil des Wortes findet sich heute noch in den Wörtern Müll und Mullematsch.

Die Wörter sind, [mit Leo Weisgerber zu sprechen,] „Zugriff“ auf die Welt; der Wortschatz einer Sprache ist für das Bewusstsein nicht nur ein Aggregat von Wörtern, sondern so etwas wie ein großer, niemals abgeschlossener „Katalog der Welt“.

Die Wort-Schatzkammer einer Sprache ist gleichsam der Bienenkorb der unsichtbaren Welt; und als Honigsammler des Geistes sind wir unterwegs, um möglichst viel aufzunehmen.

Sprache verbindet, trennt, empört, erfreut. Sie wird geschützt und verhunzt, geliebt und gefürchtet, geregelt und vernachlässigt.

Zu Beginn seiner Schrift >Der Wortinhalt. Seine Struktur im Deutschen und Englischen< (2. Aufl. Heidelberg 1961, S. 7) erklärt Ernst Leisi: „Das Wort ist das wichtigste Element der Sprache; weder der Laut noch der Satz sind von so großer Bedeutung. Beobachten wir ein Kind bei seinen ersten Sprechversuchen, so sagen wir dann: >es spricht<, wenn es Wörter hervorbringt. Sprechen heißt also in erster Linie: Wörter gebrauchen.“ Für die bewusstseinseigene Sicht ist der Inhalt dieser Feststellung unzweifelhaft: das Lexikon ist der zentrale Bestandteil der Sprache, denn es ist – in gewissem Sinn – für sich selbst schon Sprache: insofern sie Wörter hat; als >Wortsprache< unterscheiden wir sie von anderen >Sprachen<, die dies nur in einem abgeleiteten Sinne sind. Gestik, Mimik, Tanz.

Dem Bewusstsein erscheint das Wort, nicht die Grammatik, als das sprachliche Grundelement: das Wort ist ihm die Quintessenz der Sprache, sodass es Wort und Sprache einfach gleichsetzt.

Für Leibniz ist das Sprechen, was die Wörter angeht, so etwas wie ein „bargeldloser Zahlungsverkehr“. Man macht sich von den einzelnen Bedeutungen kein „eigentliches Bildnis“.

Täte man es, so „würde man überaus langsam sprechen oder vielmehr verstummen müssen“. Man braucht die Wörter „gleichsam als Wechsel-Zettel des Verstandes“.

Der Mensch ist wesentlich Mitmensch; zu seiner Mitmenschlichkeit gehört auch das Unmittelbarste, seine Sprache: sie ist es, die ihn mit anderen verbindet.

Für den unbefangenen Sprecher ist das Wort die „kleinste sprachliche Einheit“ der Sprache, die man als „Minimaläußerung“ einsetzen kann.

Wörter sind besonders interessant. Jedes Wort birgt seine eigene Überraschung und bietet dem, der darüber nachdenkt, seine eigene Belohnung. Die erstaunliche Vielfältigkeit der Wörter erfreut immer wieder aufs Neue.

Gesprochene Sprache ist das von der Biologie vorgegebene Zeichensystem für die menschliche Kommunikation, und das gesprochene Wort ist der Baustein der Sprache.

Die Äußerung ist individuell und partikulär, die Sprache allgemein. Die Sätze von Jean-Paul Sartres Kindheitserinnerungen, „Les Mots“ („Die Wörter“), zum Beispiel, sind nur Sartre und seinen Lesern gemeinsam; auch diesen jedoch sind sie nur vorübergehend gegenwärtig. Allgemein, dem Sprachteilhaber jederzeit gegenwärtig, ist die Sprache; sie ist das „Substrat“ eines jeglichen Sprechens: die Bedingung seiner Möglichkeit. Wenn das Sprechen durch die Sprache bedingt ist, so wird jedoch diese nur in ihren Äußerungen eigentlich greifbar.

Zur Sprache gehört ein Arsenal von Wörtern, die im Bewusstsein der Sprechenden, irgendwie bereitliegen – eine schwierige, aber unumgängliche Vorstellung; zum anderen die Fähigkeit, diese Wörter zu Bildung „korrekter“ Sätze zu gebrauchen, also die Beherrschung der grammatischen „Regeln“. Sprache ist demnach Sprechenkönnen und Verstehenkönnen. Beide, das Verstehen und das Sprechen sind als gleichursprünglich, das Sprechen ist immer ein Verstehen, das Verstehen so etwas wie ein Mitsprechen. Die Sprache ist als das Beherrschen einer bestimmten, historisch so und so gewordenen Technik des Sprechens, als ein Können zu begreifen. Die einzelne Sprachäußerung ist eine konkrete, individuelle Verwirklichung dieses <Könnens>. Natürlich berührt sich eine solche Unterscheidung zwischen Sprachäußerung und Sprachbesitz auf das engste mit der zwischen la langue und la parole, „Sprache“ und „Rede“, die Ferdinand de Saussure in die Sprachwissenschaft eingeführt hat: „la langue“ ist „das System“, das in den Köpfen der Sprechenden angelegt ist (die Nationalsprache: Deutsch, Englisch, Ukrainisch etc.); „la parole“ die Summe der einzelnen Verwirklichungen dieses „Systems“ (die Rede). Es ist offensichtlich, dass diese Unterscheidung auf etwas tatsächlich Verschiedenes zielt. Wir bleiben bei unserer weniger ehrgeizigen Unterscheidung.

1. Alle Wörter unserer Muttersprache zusammen bilden ihren Wortschatz. Da sich die Sprache unablässig und unaufhaltsam entwickelt, ändert sich ihr Wortschatz unaufhörlich.

Das gilt zunächst für den Wortschatz des einzelnen Sprechers: er trifft eine Auswahl aus dem Gesamtvorrat der Sprache, die durch seine Herkunft, seine Umwelt, seine Erlebnisse und seine Erfahrungen bedingt ist. Genau genommen gibt es nicht zwei Personen der gleichen Sprachgemeinschaft, deren Wortschatz sich ganz deckt.

Aber auch der Wortschatz des einzelnen Sprechers wandelt sich im Ablauf seines Lebens: das Kind verfügt (nicht nur über weniger, sondern auch) über andere Wörter als der Erwachsene, der junge Mensch über andere als der alte usw.

2. Entscheidend für den Wortschatz des einzelnen ist der Sprachkreis, dem er angehört. Wir unterscheiden daher:

Mundart - Umgangssprache - Hochsprache

Die deutsche Sprache tritt uns von ihrem ersten Auftreten an in

Mundarten gespalten entgegen. Streng genommen gibt es für die althochdeutsche und mittelhochdeutsche Zeit überhaupt nur Mundarten, wenn sich auch in der Kunstsprache der höfisch-ritterlichen Dichtung Ansätze zu einer Gemeinsprache durch Vermeidung des grob Mundartlichen zeigen. Bis zum Ausgang des Mittelalters ist der deutsche Wortschatz mehr oder weniger mundartlich gefärbt. Erst vom Zeitalter des Humanismus und der Reformation an breitet sich, zunächst für den schriftlichen Verkehr, die Verwendung einer Gemeinsprache der hd. Schriftsprache aus, die durch die überragende Bedeutung unserer klassischen Dichter im 18. Jahrhundert schließlich auch im mündlichen Verkehr durchdringt, ohne dass freilich landschaftliche Eigentümlichkeiten des Sprachgebrauchs bis heute gänzlich verschwunden wären. So kommen auch heute, trotz anerkannter Herrschaft der Hochsprache im Wortschatz süddeutscher, schweizerischer

oder österreichischer Dichter noch Landschaftswörter vor (z.B. Pecher für „Pechsucher“, rauschig für „berauscht“, handsam für „handlich, bequem, für umgänglich“ bei Peter Rosegger, Gegenschwäher Gegen-Schwiegervater bei Gottfried Keller). Noch stärker als in der Schriftsprache sind bis heute die landschaftlichen Abweichungen im Wortschatz der gesprochenen Umgangssprache. Für manche Begriffe des Alltagslebens hat sich ein gemeinsamer hd. Ausdruck Alltagssprache herausgebildet. So stehen Sonnabend und Samstag, Fleischer, Metzger, Schlachter und Selcher, Tischler und Schreiner, Töpfer und Hafner, Klempner und Spengler, Treppe und Stiege, Semmel, Schrippe und Brötchen, fegen und kehren, klingeln, läuten und schellen, Sahne und Rahm, Mütze und Kappe geographisch getrennt, aber zumeist gleichberechtigt neben einander.

Aber nicht nur landschaftlich ist der Wortschatz der hochdeutsch Sprechenden gegliedert, sondern auch nach Geschlecht, Altersstufe, Bildungsgrad, Stand und Beruf bestehen Abweichungen im Wortschatz (sog. Gruppen- und Sondersprachen). Wenn es auch bei uns keine ausdrückliche „Weiber“-sprache (wie etwa bei den Kariben) gibt, aber gewisse Wörter gelten doch als kennzeichnend für das weibliche Geschlecht, besonders im Backfischalter (vgl. z.B. Steigerungswörter wie rasend, wahnsinnig, phantastisch); während die gleiche Altersstufe männlichen Geschlechts kräftigere Ausdrücke (zackig, pfundig, super, und Ausdrücke der Fäkalien-sprache) bevorzugt. Heute ist aber alles „cool“.

Die reinen Mundartsprecher unserer Muttersprache gehören überwiegend bäuerlichen, Arbeiter- oder kleinbürgerlichen Kreisen an, anders in Österreich; ihre Anzahl verringert sich von Jahrzehnt zu Jahrzehnt, neuerdings sprunghaft.

Die Umgangssprache, gegen Ende des 18. Jahrhunderts entstanden, strebt von der Mundart fort und zur schriftlichen Form hin; gerade im Wortschatz weist sie mundartlich bedingte landschaftliche Unterschiede auf. So bezeichnen Schwaben und Schweizer das Junge des Pferdes als Füllen, Hessen und Niederdeutsche als Fohlen; der Berliner nennt die beschmierte Brotschneide eine Stulle, der Sachse Bemme, der Thüringer Fladen, der Schlesier Schnitte, der Rheinländer Butterram usw. Die Umgangssprache ist heute die eigentliche Haus- und Herzenssprache des überwiegenden Teils der deutschen Sprecher.

Die Hochsprache endlich versucht, Schriftsprache in gesprochene Sprache umzusetzen; sie wird nur in einer verhältnismäßig schmalen Schicht der geistigen Führung und auch von dieser (zumal in Süddeutschland) nur bei besonderen Gelegenheiten gesprochen (Kanzel, Rede, Schule, Uni usw.). Der Gebrauch von Mundart, Umgangssprache und Hochsprache regelt sich also für die meisten Gegenwartssprachen nach der Sprachgelegenheit.

3. Zu den Lebenskreisen, die den Wortschatz des einzelnen mitbestimmen, gehören auch sein Beruf und seine Standesgruppe. Auch sie haben für ihre Bedingtheiten eigene Wort- und Bedeutungssprachen gebildet, die wir als Sondersprachen bezeichnen und bei denen wir zwischen

Berufs- und Gruppensprachen unterscheiden

.Berufssprachen sind z. B. die Jäger-, Seemanns-, Tischler-, Bergmanns- oder Druckersprache; auch Gelehrte, Ärzte, Pfarrer, Techniker usw. haben ihren eigenen Berufswortschatz.

Gruppensprachen sind z.B. die Soldaten-, die Studenten- oder die Gaunersprache (das sogenannte Rotwelsch, d. h. der Wortschatz der Landstreicher und Ganoven).

4. Ist schon der Begriff „Wortschatz“ beim einzelnen Sprecher eine schwerbestimmbare, flutende und uneinheitliche Größe, so wird er im geschichtlichen Ablauf eine nur wissenschaftlich fassbare Vorstellung, die alle erreichbaren Tatsachen zu einem im Grunde unwirklichen Bild vereinigt.

Der Wortschatz einer Zeit, einer Landschaft oder einer Person (im Gesamtverlauf oder zu einer bestimmten Zeit ihres Lebens) wird nur im Wörterbuch greifbar; ein Wörterbuch aber, das den ganzen Wortschatz einer Sprache in Geschichte und Gegenwart erfasst, ist nicht denkbar; auch das „Deutsche Wörterbuch“ der Brüder Grimm, das vor hundertfünfzig Jahren (1854) zu erscheinen begonnen hat und erst vor noch nicht langer Zeit abgeschlossen ist, enthält nur eine Auswahl der in unserer Geschichte und Gegenwart vorhandenen deutschen Wörter.

5. Unser Wortschatz ist aus

Erbgut - Neugut - Fremdgut

zusammengewachsen. Als Erbgut bezeichnen wir die Wörter, die unsere Vorfahren aus ihrer indogermanischen Urzeit mitgenommen haben und beibehalten haben. Die Wörter, die sie aus

eigenem Sprachgut und ohne fremde Vorbilder dann im Lauf unserer Geschichte gebildet haben, nennen wir Neugut. Es entsteht entweder durch Wortschöpfung, d. h. durch Nutzung einer bisher noch nicht als sinnvoll empfundenen Lautgruppe (etwa Zusammensetzungen und Ableitungen). Je älter eine Sprache ist, umso seltener sind ihre Wortschöpfungen, umso häufiger ihre Wortbildungen. Das Fremdgut schließlich besteht aus Wörtern, die aus fremden Sprachen in die deutsche herüber genommen oder nach dem Vorbild fremdsprachlicher Wörter gebildet sind.

Hat ein Wort, das aus einer anderen in unsere Sprache hinüber genommen wurde, Lautentwicklungen unserer Muttersprache mitgebracht, so bezeichnen wir es als Lehnwort; ist das nicht der Fall, nennen wir es Fremdwort. Unser Wort Fenster z.B. entstammt dem lat. fenestra; es hat den Ton auf die erste Silbe zurückgezogen und sich damit den deutschen Betonungsgesetzen unterworfen; es ist also ein Lehnwort. Das Wort Paragraph, das über das Lateinische aus dem Griechischen zu uns gekommen ist, hat zwar die griechische Endung (-os) abgeworfen, aber die fremde Endbetonung beibehalten und auch sonst lautlich nichts geändert; es ist ein Fremdwort geblieben.

Ein deutsches Wort, das ein fremdsprachiges Wort aus eigenem Sprachstoff nachzuzahlen sucht, heißt Übersetzungslehnwort oder Lehnübersetzung. So ist unser Wort Gewissen genau dem lat. conscientia nachgeformt (con = Ge-; scire = wissen); es ist eine Lehnübersetzung.

Manchmal sind die Fremdwörter, die zu uns kommen, ursprünglich germanischer oder deutscher Herkunft, Teile unseres alten Wortschatzes, die auf die Wanderschaft gegangen sind und nun zurückgeholt werden. Man nennt sie Rückwanderer. So ist das Lehnwort Banner, im Mittelalter aus dem frz. bannière herübergeholt, aus dem westgermanischen Wort banda = Zeichen ins Romanische gedrungen; etwa gleichzeitig kehrte auch das Wort Galopp zu uns zurück, das die Romanen der altfränkischen Heeresprache des 8. Jahrhunderts entlehnt hatten (eigentlich hieß es: wala hlaupit = es läuft gut, wohl).

6. Die Geschichte des deutschen Wortschatzes ist kein Wachstum schlechthin. Jedem Mehr auf der einen entspricht vielmehr ein Minder auf der anderen Seite. Wenn neue kulturelle, politische oder wirtschaftliche Gegebenheiten ihren Ausdruck suchen, wenn alte Gegebenheiten aufgegeben werden oder absterben, werden neue Wörter nötig.

Ein aufschlussreiches Beispiel für diesen Vorgang ist die Tatsache, dass unsere Bezeichnungen für „Kupfer“ mehrfach gewechselt haben. In den ältesten Zeiten, die sich unserer Forschung erschließen, galt bei den Germanen ein Wort, das etwa ajiz gelautet haben muss und mit lateinisch aes verwandt war; unser Adjektiv (Beiwort) ehern gehört zum gleichen Stamm, der eigentlich das „Metall von der Insel Agasja“ (so hieß der alte Name für Kypros) bedeutete. Dann entlehnten unsere Vorfäter aus dem Sumerischen das Wort ahd. aruzzi (= sumer. urudu), das sich im Lauf der Zeiten zu unserem Erz entwickelte. Schließlich kam vom lat. aes cyprum (= Erz aus Kypros über das Mittellateinische cuprum) die ahd. Bildung kupfar – nhd. Kupfer zustande. Woher erklärt sich dieser Wortwandel für die gleiche Sache? Es war eben nicht die gleiche Sache, die in verschiedenen Zeiten verschieden benannt wurde; vielmehr wechselten die Legierungsmethoden und die Verwendungsweisen des Metalls. Das älteste Wort ist abgestorben und nur noch im Adjektiv (ehern) erhalten; das zweite (Erz) zu allgemeiner Bedeutung („mineralhaltiges Eisen“) abgeblasst; das dritte (Kupfer) ist für unsere Zeit (und nun seit einem Jahrtausend) die als gemäß empfundene Bezeichnung des Metalls. Ob für immer? Das wissen wir nicht. Neben diesem Wortwandel (*ajiz – Erz – Kupfer) gibt es aber auch einen Inhaltswandel, wenn nämlich für die neue Sache ein altes Wort benutzt wird. Unser Lehnwort Meister entstammt dem lat. magister (-agi- > -ei-) (Meister, engl. Mister) und bezeichnete demgemäß zunächst den Lehrer, dann den Lehrherrn und Gelehrten, in weiterer Entwicklung sinngemäß den Schulvorsteher so gut wie den Handwerker, der Lehrlinge anlernen konnte (Zunftmeister), schließlich jeden überlegenen Könnler seines Faches.

Der Bedeutungswandel ist immer das Ergebnis einer kulturellen, wirtschaftlichen, geistigen oder politischen Änderung; er betrifft daher niemals nur ein Wort, sondern verschiebt die Sinngehalte aller Wörter, die zum gleichen Bedeutungskreis gehören. So kann der Inhaltswandel, der z. B. unserm Wort Elend im Lauf der Jahrhunderte einen ganz anderen Sinngehalt zugeschoben hat, als es ursprünglich hatte (nämlich = Ausland, Fremde), nur dann verstanden werden, wenn man den ganzen Bedeutungskreis des alten Wortes Elend, sein Wortfeld, mitbetrachtet. Dann wird z.B. deutlich, dass „Elend“ für „Ausland“ etwa in der gleichen Zeit abkommt, in der „Vaterland“ sich an

Stelle von „Heimat“ setzt, d. h. als eine nüchterne Vernunftzeit allzu gefühlsbetonten Wörtern abhold wurde. Dadurch wurde Elend für den Gefühlsbereich frei, in dem es sich nun weiterentwickelte (= hochgradige Not; als Adjektiv elend später auch = erbärmlich, schurkisch).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Астрід Бруннер – доктор (habil), вчитель-методист, медіатор реального училища м. Новий Ульм (Німеччина).
Наукові інтереси: семантика та граматики в діячності, історія мови, прамова.

ЯВИЩЕ ЕНАНТІОСЕМІЇ В УКРАЇНСЬКОМУ Й АНГЛІЙСЬКОМУ СУБСТАНДАРТІ

Катерина БОНДАРЕНКО (Кіровоград, Україна)

На матеріалі українського та англійського лексичного субстандарту розглянуто явище енантіосемії. Апробовано гіпотезу про ізоморфність амбівалентності як соціопсихологічної сутності лексичного субстандарту та як фактору, що спричиняє появу явища енантіосемії в порівнюваних мовах. Виділено спільні та відмінні риси частиномовної належності та позалінгвальної референції випадків енантіосемії.

Ключові слова: амбівалентність, лексичний субстандарт.

The author investigates the enantiosemu phenomenon on the substandard lexicon basis. The hypothesis about ambivalence isomorphism in lexical substandard sociopsychological essence and the factors leading to enantiosemu emergence have been tested. Common and divergent part of speech affiliation characteristics have been highlighted and extralingual reference traits were singled out.

Key words: ambivalence, lexical substandard.

Енантіосемія належить до лінгвістичних феноменів, статус якого в сучасному мовознавстві залишається остаточно не визначеним. До певної міри це зумовлено відсутністю загальної позиції науковців з приводу явищ, що традиційно корелюють з енантіосемією: розмежування омонімії та полісемії, омонімії та антонімії та інших, “класичних” проблем лексичної семантики.

Слідом за В.Л. Іващенко, дефінуємо зазначене явище як поляризацію (сем, семем, конотем) у межах полісемії мовного знаку (слова, морфема, фразеологізму, стійкої сполуки, речення, тексту і.т.ін., тобто, мовної одиниці [8]. З позицій бінарності структури (план вираження та план змісту), синонімічні одиниці різняться за формою, але близькі за змістом, антоніми – різні за формою та змістом, омоніми – ідентичні за формою, різні за значенням, а енантіосемічні одиниці – ідентичні за формою, протилежні за значенням.

Належно оцінюючи зусилля вітчизняних науковців, спрямовані на вивчення виокремлених мовних фактів, зокрема, питань їхньої регулярності чи оказіональності, варіювання в межах контексту між емотивно-оцінним "+" та

"-" (явище експресивної енантіосемії) [17; 2], відзначимо відсутність таких розвідок на матеріалі лексичного субстандарту як однієї мови, так і кількох мов у зіставному аспекті.

Явище енантіосемії може розглядатися як безпосереднє відображення онтологічної сутності лексичного субстандарту. На відміну від мовного стандарту, який належить до офіційної культури [11], субстандарт є елементом культури неофіційної, сміхової [1; 5; 9]. За словами Д.С. Ліхачова, сміховий світ є не опозицією світу офіційних відносин, а його зворотною стороною, “антисвітом”. “При цьому антисвіт протистоїть не просто звичайному світу, а ідеальному світу, як диявол протистоїть не людині, а Богу й ангелам” [10]. Символом сміхової культури виступає карнавал, специфіка якого розглядалася відомим культурологом М.М. Бахтінін [1]. “Головний герой карнавалу – це сміх, який убиває, але водночас і породжує. По суті, сміх тотожний життю з його смертю й народженням. Народження і смерть мають рівні права, вони амбівалентні, сміх робить їх рівними, врівноважує їх. Він дозволяє одночасно бачити і те, й інше: в народженні – життя, у вбивстві – зачаття” [6: 23].

За мету статті поставимо апробацію гіпотези про ізоморфність амбівалентності як соціопсихологічної сутності лексичного субстандарту та як фактору, що спричиняє появу явища енантіосемії в порівнюваних мовах.

Серед завдань відзначимо: уточнення соціопсихологічних засад виникнення явища енантіосемії; семантичний аналіз і порівняння виокремлених субстандартних лексем [14; 16; 19].

Згідно з Л. О. Новіковим, О. І. Смірноюю та іншими дослідниками [12; 15], факти енантіосемії можуть розглядатися як рудиментарні залишки первісного розвитку мови. В якості прикладів наводяться випадки ототожнення об'єкта та суб'єкта дії, нерозчленованості просторових та часових напрямів, як от *валити* '1. *Йти, заходити*, 2. *Йти геть*'.

Серед лінгвопсихологічних механізмів, що спричиняють появу енантіосемії виділяють також і амбівалентність сприйняття людиною того самого об'єкта пізнання [4]. Екстраполюючи зазначене на сучасний субстандарт, припустимо, що використання лексеми *повітря* на позначення грошових одиниць свідчить про амбівалентне ставлення людини до матеріальних цінностей: з одного боку вони вкрай необхідні, але, разом з тим, недовговічні та мінливі.

Надзвичайно цікавою у порівняльному аспекті є специфіка референції аналізованих лексем. М.М. Покровський, аналізуючи російські та англійські енантіосемічні форми, зауважував, що схожі або протилежні за значенням слова переживають подібну або схожу історію. В якості хрестоматійного прикладу вченим наводиться лексема "зість", яка в давньоірландській мові означала *ворожнечу* та *ворога*. Розвиток полярного значення зумовлений можливою зміною ставлення до чужинця на позитивне, приємне для господаря будинку чи території [13].

Не слід зневажати й таким фактором, як так звана "магія слова". Переважна більшість прикладів, що наводяться дослідниками, належить до етнографічних розвідок, фольклору, як-от у випадку з весняною забороною вжитку номінації *журавель*, пов'язаної зі співзвучністю слів *журавель* та *журитися* та іншою народною назвою – *веселик*, *веселка* – з *веселитися*, відомою тільки в українській мові [7].

Сучасний субстандарт надає величезний матеріал для вивчення табуїстичного вживання слів унаслідок чого виникає енантіосемія. Джерелом таких одиниць слугують переважно соціолекти соціальних груп, закритих для сторонніх, які ми називаємо аргю або професійними жаргонами (залежно від ступеню утаємниченості) [3]. Можна припустити, що діяльність цих соціальних груп буде пов'язана з ризиком, небезпекою, що зумовлює активізацію в людині схильності до віри в надприродне, побожністю, а водночас, і забобонністю. Йдеться передусім про злочинне середовище з активним функціонуванням лексем на кшталт: *академія* крим. 'в'язниця, колонія', *rose garden* 'in prison, a solitary confinement cell'.

Неабияке значення у виникненні енантіосемії відіграють комунікативні передумови, що передбачають, зокрема, можливість іронічного або жартівливого забарвлення цілком серйозних, часто навіть загрозливих об'єктів [4]. Так, небезпечні хвороби у субстандарті номінуються одиницями, які в нормалізованому, стандартному вокабулярі є позитивно конотованими, як от *щастя* мол., ірон. 'венерична хвороба' або *генерал* 'сифіліс', *Henry IV* 'the human immunodeficiency virus' тощо. Цікавими є випадки вживання епітетів з прямо протилежним значенням у номінаціях осіб за ознакою раси або національності, як-от: *сніжок* 'негр', *silvery moon* 'a black person'.

На особливу увагу заслуговує какофемістичне вживання лайливих слів або слів з негативною конотацією: *чорт* / *чортило* мол. 'хлопець, молодий чоловік', *devil* 'a printer's apprentice or errand boy'. Такі випадки пояснюються амбівалентністю людських почуттів: людина, річ, стан або дія можуть одночасно сприйматися і відкидатися, приваблювати або відштовхувати [18].

Екстраполяція лінгвокогнітивних факторів виникнення енантіосемії на сучасний український та англійський субстандарт дозволяє зробити висновок про її продуктивність, особливо зважаючи на специфіку лексичного пласту, що виступає джерелом дослідження. Підґрунтям, основою лексичного субстандарту є полярність, амбівалентність, яка уможливує протиставлення офіційної та неофіційної, сміхової лінгвокультури, частиною якої є лексичний субстандарт: "справжній сміх, амбівалентний і універсальний, не спростовує серйозності, а очищує й заповнює її. Очищує від догматизму, однобічності, заскнілості, від фанатизму й категоричності, від елементів страху або страхання, від дидактизму, від наївності ілюзій, від дурної одноплановості й однозначності. Сміх не дає серйозності застигнути й відірватися від незавершеної цілісності буття" [1: 137].

Нами не розглядалися випадки, коли явище енантіосемії спостерігалось у кількох соціостилістичних площинах (стандарті та субстандарті), тобто, коли одне значення фіксувалось як унормоване, а протилежне йому – як сленгове або жаргонне. Це потребує окремих розвідок, вочевидь, у площині теорії семантичних переносів, як окремого типу, частково умотивованого схожістю об'єктів, але при цьому такого, що передбугає під впливом особливих соціопсихологічних настанов носіїв лексичного субстандарту (іронії, схильності до висміювання тощо): *мутант* 'вундеркінд', *ветеран* 'людина, яка має великий досвід у своїй справі', *сирота* мол. 'товстий чоловік-охоронець', *батюшка* 'дільничний міліціонер', *щастя* 'будь-яка проблема', *pony* 'a racehorse', *fruit ranch* 'a mental hospital or a psychiatric ward', *pisser* 'a pub'.

Під час укладання двомовного тлумачного словника-тезауруса субстандартної лексики нами було виокремлена певна кількість випадків енантіосемії. В українському сленгу було виокремлено близько 50 одиниць такого штибу, англійська частина склала понад 120 лексем. Диспропорція в кількісних показниках, на наш погляд, не є суттєвою, зважаючи на значно ширший обсяг англомовної бази субстандарту. Припустимо, що у відсотковому співвідношенні результати будуть співвідносними і вірогідними.

В частиномовному аспекті явище енантіосемії фіксується переважно в дієслів (56% від загальної кількості) типу *валити* '1. *Йти, заходити*; 2. *Йти геть*', *втікати* '1. *Нудьгувати*; 2. *Захопитися якоюсь роботою*'; меншою мірою іменників типу *банда* '1. *Стихийне (на відміну від бригади) злочинне угруповання*; 2. *Гурт людей, компанія друзів*' та прикметників. В англійському корпусі випадки енантіосемії фіксуються переважно у прикметників (63%): *filthy* '1. *excessive, especially unpleasantly so*; 2. *great; excellent; brilliant*'; *hellish* '1. *unpleasant, difficult*; 2. *used as a positive intensifier; excellent*'; іменників типу *duck's guts* '1. *trouble*; 2. *something superlative*' та дієслів.

Щодо референції виявлених лексем, можна констатувати схожість у амбівалентності значень іменників, оцінний елемент яких виступає в якості категорійного: *торба* '1. *Безвихідна ситуація, кінець*; 2. *Щось, гідне захоплення*'; *кіно* '1. *Смішна, кумедна ситуація*; 2. *Дивна, вражаюча, непередбачувана та неприємна ситуація*'; *endsville* '1. *the best*; 2. *the worst*'; *mare* '1. *something good that is hard to believe, a dream*; 2. *something undesirable*'.

Енантіосемія часто спостерігається у випадках, коли ті, чи інші характеристики, в залежності від інтенсивності їхнього вияву, чи результату, який може бути наслідком цього вияву, можуть розглядатися як вкрай позитивні, чи негативні, як-от *вляпуватись* '1. *Потрапляти в неприємну ситуацію*; 2. *Закохуватись*'; *rush* '1. *to charge for goods or services, especially to overcharge or cheat*; 2. *to be infatuated with someone*'; *фрасрнутися* '1. *Похизуватися, зробити щось таке, що мало б повернути до суб'єкта увагу*; 2. *Опинитись у незручному становищі (через власну хвалькуватість)*'; *flash* '1. *to show off*; 2. *to commit a social gaffe*'.

Як бачимо, амбівалентність лексичного субстандарту підтверджується, зокрема, й особливостями семантичних процесів, які лежать в основі виникнення значень. Факти енантіосемії фіксуються як на рівні виникнення субстандартної лексичної одиниці (в результаті семантичних переносів на основі значень стандартних лексем), так і в межах вже існуючих лексичних корпусів сленгу, жаргонів та аргю. Аналіз українського та англійського матеріалу дозволив виявити різницю у частиномовній належності фактів полісемії, дозволивши водночас виокремити певні спільні риси, як-от спільність референтів дійсності, позначуваних субстандартними лексичними одиницями, амбівалентність оцінних лексичних одиниць тощо. Звісно, факти енантіосемії, зокрема, у лексичному субстандарті, потребують додаткових розвідок, однак, сам факт їхнього існування і активного виникнення вартий уваги, по-перше, для соціолінгвістичних досліджень, оскільки є своєрідним символом амбівалентності як онтологічної основи субстандарту: по-друге, для досліджень в галузі семантики (вужче - парадигматики), оскільки спростовують думку про рудиментарність даного типу семантичного переносу в сучасних природних мовах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М.М. Бахтин. – М.: Худож. лит., 1990. – 542 с.
2. Бойко Н. І. Українська експресивна лексика: проблеми семантики і функціонування : Автореф. дис. ... докт. філол. наук. / Н.І. Бойко. – К., 2006. – 36 с.
3. Бондаренко К.Л., Бондаренко О.С. Зіставна лексикологія (гендерний та соціолінгвістичний аспекти) (Навчальний посібник для студентів факультетів іноземних мов) / К.Л. Бондаренко, О.С. Бондаренко. – Вінниця, Нова книга – 171 с.
4. Булаховский Л.А. Энантисемия. Развитие противоположных значений (Из научного наследия) / Л.А. Бухаковский. – Русская речь. – 1988. – Вып. 2. – С. 68–70.
5. Елистратов В.С. “Сниженный” язык и “национальный” характер / В.С. Елистратов. – Вопросы философии. – 1998. – №10. – С. 55–63.
6. Елистратов В.С. Словарь русского арго: Материалы 1980-1990 гг.: Около 9 000 слов, 3 000 идиоматических выражений / В.С. Елистратов. – М.: Русские словари, 2000. – 693 с.
7. Зеленин Д. К. Табу слов у народов восточной Европы и северной Азии / Д.К. Зеленин. – М., 1970. – 213 с.
8. Івашенко В. Л. Явище енантісемії в українській термінології / В.Л. Івашенко. – Мовознавство. – 2011. – № 5. – С. 30–41.
9. Лихачёв Д.С. Смех как мировоззрение / Д.С. Лихачёв. – Историческая поэтика русской литературы. – Санкт-Петербург: “Алетейя”, 1997. – С. 342–403.
10. Лихачёв Д.С., Панченко А.М., Поньрко Н.В. Смех в Древней Руси. – Ленинград: Наука : Ленингр. отд-ние, 1984. – 295 с., с. 19
11. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Academia, 2001. – 204 с.
12. Новиков Л. А. Антонимия в русском языке / Л.А. Новиков. – М., 1973. – 290 с.
13. Покровский И.М. О некоторых энантисемичных параллелях в английском и русском языках / И.М. Покровский. – Межвуз. науч. сб. – Куйбышев, 1980. – Т. 240. – С. 58–60
14. Словник сучасного українського сленгу / Упорядник Т.М. Кондратюк. – Харків: Фоліо, 2006. – 350 с.
15. Смирнова О.И. Проблема энантисемии в исторической лексикологии: Автореф. дис... канд. филол. наук / О.И.Смирнова. – М., 1976. – 26 с.
16. Ставицька Л.О. Короткий словник жаргонної лексики української мови: Містить понад 3200 слів і 650 стійких словосполучень. / Л.О. Ставицька – К.: Критика, 2003. – 336 с.
17. Тараненко А. А. Энантисемия -спорадичность или регулярность? / А.А. Тараненко. – Актуальные проблемы исторической лексикологии и лексикографии восточнославянских языков: Тезисы докл. – Днепропетровск, 1988. – С. 174–176.
18. Яцковская Г.В. Энантисемия в современном немецком языке: автореф. дисс... канд. филол. наук / Г.В. Яцковская. – М., 1977. – 16 с.
19. Ayto J. The Oxford Dictionary of Slang. / J. Ayto – Oxford University Press, 2003. – 474 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Катерина Бондаренко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу і загального мовознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: соціолінгвістика, лексикографія, контрастивна лексикологія.

ТИПИ ЗАПОЗИЧЕНЬ ЗА КОНТАКТАМИ В МОВІ УКРАЇНСЬКОЇ ПОСТМОДЕРНІСТСЬКОЇ ПРОЗИ

Наталія ГУДИМА (Кам'янець-Подільський, Україна)

У статті автор виокремив прямі (безпосередні) й опосередковані запозичені лексеми в мові української постмодерністської прози та прокласифікував їх з огляду на лексикографічний критерій, спираючись на кваліфікацію іншомовних одиниць із погляду джерел та шляхів запозичень.

Ключові слова: лексика, лексикографія, джерело та шляхи запозичень, типи запозичень, прямі (безпосередні) й опосередковані запозичення.

The author of the article defined the direct and mediate borrowed lexemes in the language of Ukrainian postmodern prose and classified them according to the lexicographical criterion using the qualification of foreign language units from the point of view of the sources and ways of borrowing.

Key words: vocabulary, lexicography, source and ways of borrowing, types of borrowings, direct and mediate borrowings.

Кожне запозичення має індивідуальну історію входження в мову-реципієнт, і ця історія не обмежується лише вказівкою на час потрапляння. Важливим залишається встановлення шляхів запозичення іншомовних слів, визначення структурних типів запозичених слів, оскільки вони могли запозичатися в українську мову безпосередньо або через посередництво інших мов.

Мовні контакти, шляхи та способи запозичення іншомовної лексики до словникового складу української мови були та є предметом дослідження зарубіжних та українських лінгвістів (В.В. Акуленко, В.О. Богородицький, С.П. Гриценко, А.С. Дяков, М.П. Кочерган, Л.П. Крисін, О.О. Потебня, С.В. Семчинський, В.П. Сімонок, О.А. Стишов, Л.В. Струганець).

Мета статті – проаналізувати функціонування запозичених лексем у мові української постмодерністської прози з погляду джерел та шляхів запозичень.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

1) виокремити прямі (безпосередні) та опосередковані іншомовні лексеми, які функціонують у мові української постмодерністської прози;

2) прокласифікувати їх з огляду на лексикографічний критерій, спираючись на кваліфікацію іншомовних одиниць із погляду джерел та шляхів запозичень.

Мовні контакти коректніше розглядати як один із аспектів творчості у мові. У пошуках номінаційних засобів для втілення нового поняттєво-семантичного змісту мовець може не лише спиратися на можливості системи та норми власної мови, а й знаходити стимул і взірць для створення знака в тій чи тій формі за межами власної мови, у мові іноземній.

Необхідно розглядати кожну з контактних мов у її реальному розвитку у часі на певній території, на тлі історії народів, іншомовного оточення, становлення ареалу загалом. Для того, щоб краще зрозуміти історію більшості іншомовізмів в українській мові, потрібно враховувати одночасно кілька вимірів: часовий, географічний, соціокультурний та міжнародний, а, отже, міжмовний.

Первісні витoki багатьох запозичень сягають європейської античності або й давніших епох.

Поряд із безпосередніми контактами, що відбувались у повсякденному житті, часто в діалектному оточенні почали розвиватись, особливо у новіші часи, значно важливіші контакти літературної мови через систему освіти, переклади, де іноземна мова виступає як джерело стимулів, нерідко у взаємодії з іншими мовами [1: 14].

Велика роль у безпосередньому контактуванні належить білінгвам. В Україні на різних історичних етапах був розвинений білінгвізм – українсько-латинський, українсько-угорський, українсько-румунський, українсько-польський, українсько-німецький, українсько-французький, українсько-російський. Оскільки значна кількість українців служила в дипломатичних установах Росії, то не виключено безпосередній шлях запозичення через виникнення білінгвізму в частині української еліти. У наш час особливо поширився українсько-англійський білінгвізм. Важливим шляхом запозичення є писемне мовлення – художня література, публіцистика, листування, обмін інформацією, преса, Інтернет.

В.П. Сімонок ділить мовні контакти на безпосередні та опосередковані, які відбуваються через мову-посередника. Опосередковані контакти, на думку мовознавця, виявляються через писемне мовлення. У результаті таких контактів з'являються писемні запозичення (шляхи потрапляння: художня література, публіцистика, листи, інші тексти). Важливу роль при цьому відіграють переклади (найчастіше з європейських мов). Запозичення безпосереднім шляхом відбуваються переважно на різних рівнях суспільства [9: 45].

На безпосередні та штучні запозичення ділить С.В. Семчинський іншомовну лексику. Основними джерелами, на його думку, є старогрецька та латинська мови [7: 39].

М.П. Кочерган виокремлює прямі та опосередковані запозичення. Прямі – запозичення, які безпосередньо переходять із однієї мови до іншої. Опосередковані запозичення – запозичення, які проникли із однієї мови до іншої через посередництво третьої мови (це вже запозичення запозиченого слова) [4: 231-232].

Л.П. Крисін зазначає, що „...у сучасному мовознавстві розрізняють безпосередні опосередковані контакти, що здійснюються за допомогою якоїсь іншої мови. Існування тісних і безпосередніх контактів з певним народом не завжди зумовлює процес інтенсивних запозичень саме з мови цього народу; і навпаки, може спостерігатися активне запозичування із мов безпосередньо неконтактних...” [5: 22].

Крім безпосередніх та опосередкованих запозичень, на думку В.В. Акуленка, ще є запозичення, які потрапили в мову внаслідок калькування [1: 14].

Щодо способів і шляхів збагачення мови новими лексичними одиницями зауважимо, що такі зміни стосуються не лише української мови. Схожі аналогічні процеси відбуваються і в інших мовах. Інколи велика різноманітність мовних фактів, непропорційне розростання тематичних множин, ламання стійких мовних моделей, надмірна лексична міграція від периферії до центру тощо справляють враження лінгвального хаосу [14: 97].

Провести чітку межу між історією реалії та історією слова часто досить складно. Світ явищ, речей вимагає оновлення слів, і, щоб досягнути першопричини словесних змін,

доводиться наче виходити за межі самої мови, входити в історію суспільства, історію культури, науки.

С.В. Семчинський стверджував, що запозичення здійснюється двома шляхами: усним – через безпосереднє спілкування, в умовах контакту з носіями іншої мови; писемним – через літературу, офіційні документи [8: 47].

В.О. Богородицький, водночас, пропонував розрізнити також два шляхи запозичення слів іншомовного походження: безпосередньо з голосу або літературним шляхом, через посередництво книжок [2: 323]. У наш час переважає літературний шлях процесу запозичення слів.

А.С. Дяков розглядає такі шляхи виникнення нових термінів і їх значень: 1) використання внутрішніх ресурсів мови (карбування похідних слів; надання наявним словам нових значень; складання основ; укладання словосполучень); 2) пряме запозичення терміноелементів (повне запозичення (внутрішня форма разом із зовнішньою формою); неповне запозичення (тільки внутрішня форма); 3) вигадкування штучних слів [3: 36].

Отже, запозичені слова входять до сучасної української мови усно і писемно.

Виокремлюємо прямі (безпосередні) та опосередковані іншомовні лексеми, які функціонують у мові української постмодерністської прози. Джерельною базою нашої розвідки слугують тексти сучасних українських письменників, а саме: Любка Дереша, Сергія Жадана та Ірени Карпи. Картотека налічує 1200 запозичених слів. Класифікацію проводимо з огляду на лексикографічний критерій, спираючись на кваліфікацію іншомовних лексем із погляду джерел та шляхів запозичень, яка подається у словниках іншомовних слів [6; 10; 11; 12; 13; 15; 16; 17]:

I. Прямі (безпосередні):

1) фр. (36,5%): *абажур, абордаж, абрикос, авантюрист, ажіотаж, акомпанемент, акордеоніст, аляя, альфонс, аматор, амбразура, ансамбль, антресоль, антураж, анфас, апартаменти, аранжування, арго, асортимент, атака, ательє, атракціон, афера, афіша, багаж, багажник, багет, бал, бандероль, барбекю, барельєф, бар'єр, барикада, басейн, батарея, бенефіс, берет, бетон, бігуді, біжутерія, бінокль, блуза, богема, бокал, бордель, бордюр, ботфорти, бракон'єр, браслет, брезент, брикет, брошура, будуар, буклет, бульвар, бутик, буфет, бюро, вернісаж, вітраж, волонтер, галерея, гараж, гардероб, гарнір, гепард, героїн, гетри, гід, девіз, дежав'ю, декаданс, декольте, делікатес, департамент, депо, десант, десерт, деталь, дефілювати, діамант, екран, епатаж, есе, етикетка, етюд, ешелон, жалюзі, жанр, журнал, журналіст, кабріолет, кадр, кальмар, камамбер, канале, канарейка, капот, карбюратор, карт-блани, кафетерій, кепі, кліше, колаж, комбінезон, компаньйон, комплімент, компостувати, компот, конверт, консьєрж, контролер, контролювати, контроль, конференсьє, коньяк, кордон, корсет, костюм, котлета, криветка, крем, кретинізм, круасан, кузен, куліса, купе, куплет, купон, купюра, кураж, кур'єр, кутюр'є, лімузин, лимонад, люстра, мадам, мадемуазель, майонез, макет, макіяж, маневр, манера, маніпулювати, мансарда, маринад, маркер, мародер, масон, меблі, медаль, мезальянс, меню, метан, метро, монтаж, монтер, нюанс, одеколон, омлет, па, пакет, пальто, панама, панно, пансіонат, пардон, паркет, партер, партнер, парфуми, пасажир, паспорт, патрулювати, патруль, пейзаж, перон, п'єса, піжон, піке, пікетувати, пілот, піонер, піпетка, пірует, пістолет, платформа, плафон, плацдарм, пломб'єр, пляж, помада, портмоне, портрет, портсигар, португя, портфель, порт'єра, преса, престиж, приз, профіль, пудра, рагу, ракурс, рафінад, рафінований, реактив, реванш, реваншизм, реверанс, резюме, ремонт, розетка, рояль, рулон, саквоаяж, сапер, сенбернар, сервант, сержант, силуєт, солідарність, соус, сувенір, сутенер, таблетка, табурет, талон, тамбур, тампон, тариф, татуювання, терорист, тираж, тир, титр, торшер, тоталізатор, транс, трансвестит, транспарант, трансфер, транш, трико, тротуар, трюк, туалет, тур, туризм, турбюро, турист, турнікет, феноменальний, фетишист, фіксувати, філе, фісташка, флакон, фланг, фойє, форсувати, фронтон, фургон, фурнітура, фуришет, чемпіонат, шампанське, шанс, шапіто, шарм, шарф, шатен, шедевр, шеф, шик, шинель, шок, шосе;*

2) англ. (34,4%): аутсайдер, афтершейв, бадмінтон, байкер, бакси, баласт, бампер, банкноти, бармен, баскетбол, бейсбол, бестселер, бігборд, бізнес, бізнесмен, бікіні, біфіштекс, блайзер/блейзер, блефувати, блокбастер, бойскаут, бойфренд, бокс, боксер, бос, боулінг, брейк, бренд, бриджі, брокер, букмекер, бум, бутси, бюджет, вестерн, вікенд, вокзал, волейбол, волейболіст, гайморит, гамбургер, гангстер, гей, гендер, гол, грант, дайвінг, дайджест, дедлайн, демпінг, денді, дефолт, джаз, джек-пот, джінси, джип, дизайн, дилер, диск-жокей, диско, дисплей, дистриб'ютор / дистрибутор, діджей, драйв, дрескод, екстезі, ескалація, ескапізм, ескейп, жокей, імейл, імідж, кавер-версія, каністра, картинг, кастинг, кеб, кеди, кейс, кекс, кемпінг, кетчуп, кіднепінг, кліп, кліпси, клоун, клуб, кока-кола, коктейль, комбайн, комбайнер, комфортний, конвеєр, консалтинг, контейнер, копірайт, котедж, кросворд, кросівки, лайнер, лайт-бокс, ланч, лейбл, ліфт, лобі, лузер, люрекс, макдоналдс, маркет, маркетинг, матч, мейк-ап, менеджер, меседж, мітинг, мюзикл, ноу-хау, ноутбук, о'кей, офшор, офшорний, паб, памперо, панк, панк-клуб, паркінг, паркувати, пентхаус, петинг, піар, піджак, пінг-понг, пірс, пірсинг, плесер, попса, прайс, прайс-лист, пресинг, прес-реліз, принтер, провайдер, промоутер, пудинг, режі, рейд, рейка, рейтинг, реп, репринт, ресепшин, рок-н-рол, рок-сейшн, ролинг, сайт, сандвіч/сендвіч, Санта-Клаус, саунд, саундтрек, светр, сейф, секонд-хенд, семпл, сервер, сервіс, серфер, серфінг, серфінгіст, сіті-лайт, сканування, сканувати, скаут, сквер, скейтбордист, скінхед, скотч, скутер, слайд, слайсер, сленг, слоган, смайл, снайпер, снікерс, сноб, сноуборд, сноубордист, софт-версія, соц-арт, спонсор, спортсмен, принтер, стейк, стерлінг, стрес, стриптиз, стюардеса, супермен, тайм, тайм-аут, танк, танкер, тендер, тест, тінейджер, ток-шоу, топлес, тост, тостер, трактор, трамвай, транзистор, тревел-сторі, трек, тренер, тренінг, троллейбус, труси, тумблер, файл, факс, факторинг, фаст-фуд, фейс-контроль, фентезі, фешн, фільм, фітнес, фліртувати, фломастер, фокстрот, фольклор, френч, фрі-джаз, фуд-плейс, футбол, футболіст, футболка, хай-вей, хай-тек, хард-диск, хард-рок, хепенінг, хепі-енд, хіп-хоп, хіт, хіт-парад, хобі, хокей, хол, холдинг, чарт, чек, чізбургер, чіпси, шампунь, шейпінг, шенген, шолом, шопінг, шорти, шоу-бізнес, шоумен, юзер;

3) нім. (11,3%): автобан, арфа, бакенбарди, бант, бундесвер, бундеси, бунт, бутерброд, бутербродна, бухгалтер, бюргер, бюстгальтер, ванна, вахтер, вермахт, верстат, галстук, гастролер, гастролі, гауптвахта, геишальт, гробсбух, гробмейстер, гуталін, зал, камертон, кант, карниз, каструля, кафель, кахель, кітель, кітч, клема, кнайпа, контора, конференц-зал, курорт, ландшафт, лейтмотив, лінза, мазохізм, масштаб, мундштук, панель, перукарня, плацкарта, портвейн, пудель, пупс, рейс, риф, ролик, рюкзак, стелаж, страз, табель, такси, туш, університет, фанера, фесверк, фокус, фокусник, футляр, фюрер, цех, циферблат, шафа, шахта, шватер, швейцар, шинка, шифер, шланг, шлейф, шнапс, шоколад, шприц, шпроти, шриффт, штаб, штандарт, штраф, штрих, штурм;

4) іт. (6,3%): автострада, банда, бандит, бароко, бас, бомба, бутафорія, вендета, віртуозний, гірлянда, графіті, еспрессо, кавалерія, казарма, капучино, кар'єра, карпаччо, каса, касир, контрабанда, контрабандист, конфеті, концерт, купол, лотерея, маестро, макарони, мафіозі, мафія, п'ємонт, піаніно, піца, піцерія, салат, самбука, сарделька, серветка, спагеті, торс, тюльпан, унісон, фашист, фіаско, фінт, фірма, фонтан, фреска, чилі, штукатурка;

5) голл. (2,9%): боцман, вимпел, гавань, гламур, горжетка, гротескний, гувернантка, домкрат, кильватер, конфорка, крейсер, матрос, ресторан, ресторація, ресурс, рикошет, трос, тубик, увертюра, фара, фасад, штурвал;

6) ісп. (1,6%): бандана, ембарго, кокос, мандарин, ранчо, румба, сальса, сієста, текіла, торпеда, фламенко, чупа-чупс;

7) ар. (1,4%): гашиш, жираф, кайф / кейф, кайфувати, медресе, суніт, суфізм, хадж, халат, шаріат, шіїт;

8) тюрк. (1,2%): байрак, беркут, ералаш, кебаб, курага, сургуч, табір, чебурек, шашилик;

9) яп. (0,9%): дзен, камікадзе, караоке, покемон, тофу, харакірі, цунамі;

10) груз. (0,5%): аджика, боржомі, тамада, хачапурі;

11) перс. (0,5%): диван, кунжут, шахи, шахіст;

12) порт. (0,5%): кобра, макака, самба, фазенда;

- 13) польськ. (0,5%): *панна, склеп, шеренга, шулер*;
 14) кит. (0,4%): *кунгфу / кунг-фу, пекінес, фен-шуй*;
 15) фін. (0,3%): *сауна, тундра*;
 16) тур. (0,13%): *алича*;
 17) чес. (0,13%): *колготки*;
 18) рум. (0,13%): *кукурудза*;
 19) малайськ. (0,13%): *ротанг*;
 20) інд. (0,13%): *сарі*;
 21) якут. (0,13%): *тайга*;

II. Опосередковані:

1. Через посередництво французької мови (46%):

- фр. від лат.: *аборигени, абсурд, адаптувати, адреналін, адюльтер, аксесуари, альбом, альпініст, апендицит, артист, бензин, ваза, велосипед, велосипедист, віза, вітрина, готель, дантист, дегустація, дегустувати, дезертир, декор, декорація, декрет, дисонанс, еліта, желатин, жест, жетон, ілюзія, імпровізація, інженер, кабінет, калорифер, канонада, капітан, код, колекціонер, колона, команда, комерсант, комісар, комітет, комуна, кондиціонер, консерви, конформізм, кореспонденція, курйоз, легалізувати, легіонер, ліга, ліквідатор, локомотив, мажор, манікюр, маніфест, маргінал, мари, меморіал, мемуари, мер, мобільний, мода, модель, молюски, монстр, мопед, педаль, пенсіонер, перли, перманентний, персонаж, перспектива, пінгвін, помпезний, порт, портативний, преамбула, презентабельний, район, регламент, регламентувати, редактор, режим, режисер, резерв, резервуар, резонанс, результат, реклама, репертуар, салют, сантиметр, сезон, секрет, секретар, сепаратист, серпантин, сорт, сюжет, таксі, тераса, терор, трибуна, уніформа, факультатив, фаталізм, фільтр, фінанси, формат, фронт*;

- фр. від гр.: *абсент, автоген, автомат, анекдот, асфальт, базилік, гастрит, гастроном, гектар, гіпноз, дерматин, динаміт, диск, дискотека, епізод, корифей, косметика, магнетизм, менінгіт, метод, метрополітен, оркестр, ортодокс, протез, респект, респектабельний, скафандр, фестиваль*;

- фр. від іт.: *балет, банк, банкет, банкрут/банкрут, банкрутство, батут, бюлетень, душ, естафета, казино, капрал, карнавал, картель, карусель, каскад, ломбард, мажорний, маскарад, меркантильний, постель, салон, станси*; фр. від ар.: *арсенал, калібр, магазин, масажер, сирон*; фр. від ісп.: *ваніль, негр, романс*; фр. від нім.: *ангар, вальс*; фр. від англ.: *блокнот, вагон*; фр. від санскр.: *буддизм, буддист*; фр. від порт.: *мармелад, фетиш*; фр. від малайськ.: *бамбук*; фр. від афр.: *баобаб*; фр. від тур.: *кіоск*; фр. від голл.: *манекен*; фр. від інд.: *мангуст*; фр. від іт.; лат.: *віртуоз, мадригал*; фр. від с.-лат.; гр.: *дозувати*; фр. від ісп.; лат.: *естрада*; фр. від н.-лат.; перс.: *жасмин*; фр.; іт. від лат.: *імпровізувати, кларнет, компанія*; фр.; іт. від перс.: *лимон*; фр.; англ. від лат.: *клерк, фонд*; фр.; лат. від гр.: *поет*; фр.; нім.; англ. від лат.: *цивілізація*.

2. Через посередництво німецької мови (18,6%):

- нім. від лат.: *абітурієнт, агент, аквамарин, апаратура, апелювати, арешт, атавізм, вегетаріанець, генерал, дотація, імбир, імпонувати, інвентар, інвентаризація, інвестиція, інкасатор, інтерпретувати, кайзер, калькулятор, квартал, кельнер, клієнт, компенсувати, магістраль, майстер, ментол, муніципалітет, орден, офіціант, пастор, полігон, проектувати, протест, пульт, раритет, рецептура, траса, тумба, факультет, юрист*;

- нім. від фр.: *банкір, біржа, бомбардир, бомбардувати, борт, картуз, лейтенант, марширут, мюслі, нетарда, плакат, ранг, турнір, шаблон*;

- нім. від іт.: *панцирник, шпалери, штамп, штампувати*; нім. від ар.: *бедуїни, люфа, рис*; нім. від гр.: *гармоніка, пластилін*; нім. від д.-сканд.: *валгалла*; нім. від голл.: *маклер, павіан*; нім. від прованс.: *флейта*; нім. від ісл.: *гейзер*; нім. від англ.: *бункер*; нім. від с.-лат.; ар.: *альманах*; нім. від лат.; гр.: *пергаментний*; нім. від ар.; санскр.: *лак*; нім.; фр. від лат.: *капітал, офіцер, патрон, пієтет, принц, формуляр*.

3. Через посередництво англійської мови (12,4%):

- англ. від лат.: *адвентист, декодер, дисконт, екскаватор, експрес, екстраверт, інвестор, інтерв'ю, коледж, компакт, комплекс, комп'ютер, корпоративний, мас-медіа,*

матрац, монітор, нон-стоп, офіс, прожектор, процесор, радикал, реверс, рефрижератор, серіал, скальп, спирти, тунель, фен, фермер;

- англ. від гр.: *клонувати, ксерокс, лізинг, парк, перформанс, продюсер*; англ. від санскр.: *мандала, мантра, тантра*; англ. від фр.: *бар, спорт*; англ. від інд.: *джунглі, піжама*; англ. від нім.: *долар*; англ. від ісп.: *спаніель*; англ. від порт.: *веранда*; англ. від ескім.: *анорак*; англ. від індіанськ.: *мокасини*; англ. від афр.: *зомбі*; англ. від тур.: *йогурт*; англ. від австрал.: *кенгуру*; англ. від таміл.: *манго*; англ.; фр. від лат.: *ескалатор*; англ.; фр. від ар.: *касета*.

4. Через посередництво італійської мови (4,2%):

- іт. від лат.: *акварель, арка, граната, дует, інкогніто, карикатура, катакомби, опера, пошта, редис, фаворит, фашизм, футуризм*; іт. від нім.: *балкон, готика*; іт. від гр.: *мастихін, паста*; іт. від лат.; гр.: *октет*.

5. Через посередництво іспанської мови (2,3%):

- ісп. від індіанськ.: *авокадо, ігуана, какао, кокаїн, маріхуана, мате, папая*; ісп. від лат.: *альбінос, гранд*; ісп. від гр.: *гітара*.

6. Через посередництво польської мови (2, 1%): польськ. від нім.: *муштрувати, пашетт, ратуша*; польськ. від лат.: *каплиця, куртка*; польськ.; іт. від лат.: *вазон, магнат, фольга*; польськ. від д.-євр.: *шабаш*.

7. Через посередництво турецької мови (1, 6%): тур. від ар.: *гарем, кафе, мазут, мечеть*; тур. від перс.: *кальян, нафта*; тур. від кит.: *чай*.

8. Через посередництво португальської мови (0, 7%): порт. від лат.: *каста, фламінго*; порт. від афр.: *банан*.

9. Через посередництво узбецької мови (0, 2%): узб. від ар.: *анаша*.

10. Через посередництво тюркських мов (0, 2%): тюрк. від перс.: *базар*.

11. Через посередництво грузинської мови (0, 2%): груз. від тюрк.: *мацони*.

12. Через посередництво голландської мови (0, 2%): голл. від лат.: *пальма*.

13. Паралельні запозичення (термін „паралельні запозичення” вживаємо на позначення слів, які одночасно були запозичені як, напр., з англ., так і фр. мов): *баржа* (англ., фр.), *валіза* (фр., польськ.), *кавалер* (фр., іт.), *лиман* (тур., кр.-тат.).

З-поміж запозичень виокремлюємо такі типи за контактами: прямі запозичення (фр., англ., нім., іт., голл., польськ, ісп. тощо); слова латинського або грецького походження, запозичені спочатку в інші мови, а потім із них – в українську мову; слова, штучно створені в іноземних мовах з латинських або грецьких елементів; слова інших мов, які спочатку були запозичені в європейські мови, а потім через їх посередництво перейшли в українську мову.

Найбільше запозичень, враховуючи і традиційні (давньо запозичені слова), в українській постмодерністській прозі з’явилося із фр. мови – 35,6%; англ. – 34,4%; нім. – 11,3%; іт. – 6,3%; голл. – 2,9%; ісп. – 1,6%; ар. – 1,4%. Найменше з тюрк. мов, а також з яп. мови, порт., польськ., кит., малайськ..

До лексичного складу сучасної української мови запозичена лексика потрапила через посередництво фр. мови – (46%); нім. – 18,6%; англ. – 12,4%; іт. – 4,2%. Найменше через посередництво узб., груз. та голл. мов (по одній лексемі) – 0,2%.

Отже, нові слова проникають в українську мову (усну та писемну) в результаті зв’язків українського народу з іншими народами безпосередньо або опосередковано, через якусь третю мову.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акуленко В.В. Німецький вплив на розвиток української мови: проблеми методології / В.В. Акуленко // Мовознавство. – 1997. – № 1. – С. 12–19.
2. Богородицкий В.А. Общий курс русской грамматики (из университетских чтений) / В.А. Богородицкий. – М. ; Л. : Государственное социально-экономическое издательство, 1935. – 354 с.
3. Дяков А.С. Основи термінотворення. Семантичні та соціологічні аспекти / А.С. Дяков, Т.Р. Кияк, З.Б. Куделько. – К. : Видавничий дім „KM Academia”. – 2000. – 218 с.
4. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства: підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів освіти / М.П. Кочерган. – К. : Видавничий центр „Академія”, 2002. – 368 с.
5. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке / Л.П. Крысин. – М. : Наука, 1968. – 207 с.
6. Новый словарь иностранных слов : близко 40 000 сл. і словосполучень / Л.І. Шевченко, О.І. Ніка, О.І. Хом’як, А.А. Дем’янюк. – К. : АРІЙ, 2008.
7. Семчинський С.В. Семантична інтерференція мов / С.В. Семчинський. – Львів : Видавництво Львівського університету, 1963. – 62 с.

8. Семчинський С.В. Шляхи збагачення лексики / С.В. Семчинський. – К. : Вища школа, 1974. – 253 с.
9. Сімонок В.П. Семантико-функціональний аналіз іншомовної лексики в сучасній українській мовній картині світу / В.П. Сімонок. – Х. : Основа, 2000. – 331 с.
10. Словник іншомовних слів / ред.-упоряд. О.С. Мельничук. – 2-ге вид., випр. і оновл. – К. : УРЕ, 1985.
11. Словник іншомовних слів / уклад. С.М. Морозов, Л.М. Шкарапуга. – К. : Наук. думка, 2000.
12. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / С.П. Бибик, Г.М. Сютя ; за ред. С.Я. Єрмоленко. – Х. : Фоліо, 2006.
13. Словник іншомовних слів : 23 000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л.О. Пустовіт та ін. – К. : Довіра, 2000.
14. Струганець Л. Динаміка лексичних норм української літературної мови ХХ ст. / Л. Струганець. – Тернопіль : Астон, 2002. – 352 с.
15. Сучасний словник іншомовних слів / уклад. Л.І. Нечволод. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007.
16. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П. Крысин. – М. : Эксмо, 2008.
17. Толковый словарь иноязычных слов : свыше 25000 слов и словосочетаний / уклали О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Гудима – кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовознавчих дисциплін Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Наукові інтереси: запозичення в мовній картині світу, семантика лексичних одиниць, стилістичний потенціал запозичень у мові української постмодерністської прози.

ЭКСТРАЛИНГВАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ЭВОЛЮЦИИ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ

Татьяна ДОМБРОВАН (Одесса, Украина)

Стаття присвячена розгляду основних екстралінгвальних факторів еволюції мовної системи. Дослідження виконано в руслі діахронічної лінгвосинергетики. Ілюстрацією виступають окремі факти з історії англійської мови.

Ключові слова: лінгвосинергетика, мовна система, історія мови, еволюція мови, англійська мова.

The article focuses on principal extra-linguistic factors of language evolution. The research lies within diachronic linguosynergetics and is illustrated with certain facts from the history of the English language.

Key words: linguosynergetics, language system, the history of language, language evolution, the English language.

Язык, будучи открытой динамической информационной системой, находится в постоянном взаимодействии с окружающим миром, испытывая на себе его влияние, а потому является системой нестабильной, неравновесной, всегда подвижной. В то же время язык консервативен по своей природе и, как любой живой организм, стремится к самосохранению. Воздействие внешней среды рождает разномасштабные флуктуации в языковой системе, которые при определенных условиях могут подтолкнуть систему к выходу на новое состояние (в терминах синергетики – к новому аттрактору). В результате язык как информационная «тара» меняется не только количественно, но и качественно.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы выделить основные факторы внешнего воздействия на языковую систему, способные оказать влияние на ход ее дальнейшего развития и/или изменения. Исследование проводится на *материале* английского языка. *Новизна* работы заключается в рассмотрении очерченной проблемы с позиций лингвосинергетики как междисциплинарного направления в изучении языка. *Актуальность* исследования видится нами в давно назревшей необходимости рассмотрения вопросов языковой эволюции с применением наработок в области синергетики и теории информационных систем.

Невозможно переоценить роль, которую играет информация в современном мире. По словам Р.Л. Стратоновича, значение информации и связанных с нею операций, таких, как получение информации, передача информации, переработка и хранение информации и т.п., переросло значение другого важного фактора, который играл доминирующую роль в прошлом веке – энергии [9: 9]. И если понятие «энергия» уже заняло определенное, «давно выясненное» место среди других понятий в науке, то информация оказывается «более трудным для исследования понятием» [там же].

Ученые признают, что проблема содержания (качества, смысла, ценности) информации и в настоящее время остается одной из центральных в науке [4:139], а существование множества похожих и непохожих друг на друга определений понятия «информация»

означает, что общепринятого определения еще нет: «Более того, нет даже четкого понимания сути этого явления, хотя потребность в нем уже назрела» [10: 16].

Термин «информация» – латинского происхождения и означает буквально «акт обретения материей формы» [см.: 5: 50]. Рассматриваемая в синергетическом ракурсе, информация «предстает вполне конкретно, как мультистационарность или, что то же, многовариантность» сложной развивающейся системы [10: 35], а информационное сообщение выступает как один из способов перевода динамической системы из одного состояния в другое, т.е. из одного аттрактора в другой аттрактор в процессе самоорганизации [4: 142].

Вполне очевидно, что язык является информационной самоорганизующейся системой, способной к упорядочению своей структуры в результате когерентного взаимодействия составляющих ее элементов и подсистем как друг с другом, так и с окружающей средой. Последняя должна рассматриваться как неиссякаемый источник воздействия (в терминах синергетики – внешний источник энергии) на языковую систему, заставляющая ее адаптироваться к изменчивым условиям существования, постоянно искать новые, более устойчивые состояния. Таким образом, эволюцию языковой системы можно представить как череду сменяющихся состояний данной языковой системы: вначале более или менее устойчивых, затем – под воздействием внешних факторов – выведенных из состояния равновесия на путь поиска нового стабильного состояния, отвечающего изменившимся условиям существования. Далее через стадию хаоса и точки бифуркации система устремляется к новому аттрактору, упорядочивающему ее внутреннее строение и переводящему данную систему в качественно новое состояние, темпорально стабильное. Затем процесс изменений запускается вновь, при этом «спусковой механизм» зачастую находится вне самой системы.

Что же во внешней среде способно спровоцировать изменения в системе отдельного языка? Наблюдение над историей развития английского языка позволяют нам выделить ряд факторов, которые могут вывести языковую систему из состояния равновесия. Рассмотрим их. Сразу же оговоримся, что выделенные факторы приводятся ниже в произвольной последовательности, никак не отражающей ранговость важности описываемого фактора в истории рассматриваемого языка.

- *Языковые контакты. Заимствования.* Под языковыми контактами принято понимать ситуацию, в которой носители одного языка знакомы в той или иной степени с другим языком [12: 51], что может привести к заимствованию как отдельных лексем (обозначающих определенные понятия, названия которых отсутствуют в языке-реципиенте), так и синтаксических конструкций. Так, например, полагают, что возникновение в английском языке инфинитивных конструкций Complex Subject и Complex Object связано с калькированием соответствующих конструкций из латинского языка при переводе средневековых текстов на английский язык [см., например, 11: 134 и сл.]. Подобным образом, под влиянием французского языка и латыни в средневековом английском наблюдается резкое количественное увеличение сложноподчиненных предложений и развиваются новые подчинительные союзы. По словам Дж.Лайонза, «заимствования являются <...> значительным фактором языкового изменения» [8: 188]. Вообще говоря, влияние латыни на английский язык сложно переоценить, поскольку на протяжении нескольких веков в истории британского народа латинский язык был языком науки и образования, а также официальным языком церкви, и потому послужил одним из основных источников пополнения словарного состава английского языка.

- *Нормы, установленные обществом, речевой этикет* предписывают правила речевого поведения говорящих, устанавливают табу и обязывают коммуникантов использовать формулы вежливости, в частности, в обращении друг к другу. Соблюдение данных норм зачастую маркирует социальный статус говорящего. Примером из истории английского языка может служить расширение сферы употребления местоимения второго лица множественного числа *you* («вы»), в том числе и вместо местоимения *thou* («ты»), что произошло под влиянием французского языка – языка нормандских завоевателей. Мода на вежливое обращение «*Вы*» в средние, «рыцарские» века в конечном итоге вытеснила

староанглийское местоимение второго лица единственного числа из общего употребления, оставив его в англоязычной поэзии и текстах молитв.

- *Изменение естественной среды обитания носителей языка, в т.ч. географическая изоляция носителей языка.* И здесь история английского языка предлагает свою иллюстрацию. Как известно, в середине пятого века н.э. германские племена англов, саксов и ютов после отдельных набегов на Британские острова поселились на захваченной территории. Географическая удаленность от родственных племен, оставшихся на континенте, способствовала ослаблению связей, в том числе и языковых, что проявилось в постепенной дифференциации языков некогда родственных племен. Неизбежные изменения в фонетике и лексике накапливались и передавались последующим поколениям. С позиций синергетики данные языковые системы вышли на расходящиеся траектории развития.

- *Культурно-экономический фактор: большие города – законодатели моды.* Давно замечено, что эпицентром различного рода инноваций выступают экономически и культурно важные центры страны. Для Британии таким центром неоднократно становился Лондон. Так, в XIV в. Лондон являлся крупным торговым и ремесленным городом, привлекающим жителей из разных уголков страны широкими возможностями заработка и заманчивыми перспективами достойной жизни. Носители различных диалектов среднеанглийского языка вынуждены были общаться друг с другом, искать «общий язык». Сближению диалектных различий способствовало центральное, «срединное» географическое положение Лондона: носители лондонского наречия могли понимать как жителей севера, так и жителей юга страны, в то время как северяне едва понимали речь южан и наоборот. Именно в Лондоне происходило смешение и ослабление (до некоторой степени) диалектных различий. Примером может служить система словоизменительных флексий английского глагола в средневековой Британии. Так, в южных диалектах форма третьего лица единственного числа и все формы множественного имели окончание *-eþ*, в то время как на севере для всех лиц использовалось окончание *-es*, а в центральной части страны формы третьего лица единственного числа могли иметь как окончание *-es*, так и *-eþ*, множественное же число глаголов оформлялось с помощью *-es* либо *-en* [11: 151]. С синергетического ракурса, Лондон выступил в качестве аттрактора, так сказать своеобразной воронки, втягивающей в себя разнообразные диалекты и наречия и преобразующей их в единый, национальный язык. Период возвышения лондонского диалекта совпал по времени с началом книгопечатания в Англии: очевидно, не случайно то, что именно в Лондоне Уильям Кэкстон открыл первую в стране типографию; здесь появилась на свет первая книга, изданная в Англии, а редакторскую правку выполнила принцесса Маргарита. Отсутствие на то время установленных и общепринятых норм правописания способствовало тому, что лондонский диалект стал основой для национального языка, сыграл роль законодателя орфографических и грамматических традиций. И в настоящее время, по наблюдениям социолингвистов, Лондон остается источником инноваций во всех сферах деятельности человека, включая язык [13: 206], а «акцент лондонского рабочего класса является наиболее влиятельным источником фонологических изменений в Англии и, возможно, во всем англоговорящем мире» [16: 301].

- *Влияние средств массовой информации, компьютерных технологий и всемирной сети Интернет.* Несомненно, что стремительный прогресс в области компьютерных технологий и повсеместное распространение всемирной «паутины» не только резко сократили расстояние между коммуникантами, сделав возможным «он-лайн» общение между людьми, находящимися в разных точках планеты, но и способствуют ускорению темпов языковых изменений. Рассматриваемые в ракурсе синергетики данные факторы провоцируют повышение уровня нелинейности языковой системы. Понятие нелинейности открытой системы включает в себя возможность реализации различных режимов функционирования как отдельных компонентов, так и всей системы в целом, а также возможность неожиданных изменений темпа и направления течения процессов в рассматриваемой системе [см.: 1:19; 3: 3; 6: 208 и др.]. Графические значки, различного рода аббревиатуры, табу, сленговая и жаргонная лексика, «выливающаяся» в возникшие информационные среды в результате фактического отсутствия цензуры, далее через средства

массовой коммуникации медленно, но верно проникают в систему языка, в том числе и по причине их широкомасштабного и высокочастотного использования.

- *Социальные факторы* (уровень образования, социальный статус, возраст, пол, этническая принадлежность и др.), как правило, симульганно взаимодействующие, также способствуют вариативности и постепенным изменениям в системе языка [см.: 7; 15]. В частности, В. Лабов обращает внимание на так называемый гендерный парадокс, в соответствии с которым ведущая роль в языковых изменениях приписывается женщинам: именно женщины быстрее перенимают «престижные» формы, активнее выступают против устаревших форм и являются «основными агентами дифференциаций, быстрее мужчин реагируя на изменения в статусе лингвистических переменных» [15: 321]. Естественно предположить, что гендерный фактор не является единственным судьбоносным, а «работает» в тесной взаимосвязи с множеством других факторов.

- *Усвоение языка ребенком.* О влиянии детей на языковые изменения можно говорить с некоторой долей условности, ибо эти изменения не носят моментального характера и проявляются в отдаленном времени. Тем не менее, на процессе овладения языком лежит доля ответственности за изменения в языковой системе [см., например, 12: 49; 1: 85-98]. Усваивая язык, ребенок не просто копирует речь своего окружения (хотя подражание имеет место), но «расшифровывает» и заново воссоздает языковую систему, так сказать, «для себя». Здесь напрашивается аналогия с передачей информации в разных типах систем, в частности генетических и негенетических [см.: 2:118]. В генетических системах репликация происходит путем копирования генома от одного организма к другому, что аналогично скачиванию программы с одного компьютера на другой. Для негенетической системы характерен процесс так называемого обратного программирования, то есть реконструкция генотипа из фенотипа (или, другими словами, программы из результата ее работы). Признавая, что язык является эмерджентным феноменом на социальном уровне и не сводим к индивидуальному знанию, Э.Даль склонен считать, что «роль младших детей, усваивающих родной язык, растет, а роль взрослых или старших детей, модифицирующих родной язык или усваивающих неродной, уменьшается» [2: 488].



Рис.1. Основные экстралингвальные факторы языковой эволюции

Подведем предварительные *итоги*. Язык является подвижной открытой системой, на развитие которой оказывают влияние множество внешних факторов (см.рис.1). Выше были рассмотрены лишь некоторые из них. Следует отметить, что каждый из описанных факторов может служить «спусковым механизмом», запускающим изменения в системе языка. В то же время нельзя забывать, что, как правило, «один в поле не воин», а потому решающим может быть не столько действие какого-либо одного определенного фактора, сколько взаимодействие нескольких факторов, усиливающее степень оказываемого влияния на систему. Тесное взаимодействие и изменчивая, непредсказуемая симульганная комбинация различных факторов в те или иные периоды времени оказывают влияние на поведение системы, «расшатывая» ее на отдельном уровне или нескольких уровнях одновременно,

заставляють її перестраиватися, адаптуватися к изменившимся внешним условиям существования.

Изучение истории языка с привлечением синергетической методологии представляется *перспективным*, поскольку язык есть сложная развивающаяся открытая информационная система, каждый компонент которой хранит в себе информацию о прошлом (так сказать, вертикальный контекст). Выявление возможного спектра путей эволюции языковой системы, основанное на исторической ретроспективе, видится одной из насущных задач современной лингвосинергетики в эпоху глобализации.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Анищенко В.С. Знакомство с нелинейной динамикой / Предисл. Г.Г.Малинецкого. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 224 с.
2. Даль Э. Возникновение и сохранение языковой сложности. Пер. с англ./ Эстен Даль. – М.: Изд-во ЛКИ, 2009. – 560 с.
3. Добронравова И.С. Уроки Пригожина: философские основания и культурный контекст нового понимания мира в постнеклассической науке / И.С.Добронравова // Практична філософія. – К., 2004. – № 2. – С. 3-11.
4. Евин И.А. Искусство и синергетика. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 208 с. (Серия «Синергетика в гуманитарных науках».)
5. Закгейм А.Ю. Системность – симметрия – эволюция в физике, химии, биологии / Закгейм А.Ю. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 208 с.
6. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики: Синергетическое мировидение / Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 256 с. (Серия «Синергетика: от прошлого к будущему».)
7. Крючкова Т.Б. Социолингвистический аспект исследования языковой вариативности // Вопросы филологии. – М.: Изд-во Ин-т ин. яз. и Ин-т я/з РАН, 2007. – № 1. – С. 24-30.
8. Лайонз Дж. Язык и лингвистика: Вводный курс. Пер. с англ./ Джон Лайонз. – М.: Едиториал УРСС, 2010. – 320 с.
9. Стратонович Р.Л. Теория информации / Р.Л.Стратонович. – М.: Изд-во «Сов. радио», 1975. – 424 с.
10. Чернавский Д.С. Синергетика и информация (динамическая теория информации) / Д.С.Чернавский. – Изд. 3-е, доп. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 304 с.
11. Blake, Norman F. A History of the English Language. – Basingstoke & London: MacMillan Press Ltd, 1996. – 382 p.
12. Harris, Alice C. and Lyle Campbell. Historical Syntax in Cross-Linguistic Perspective. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – 488 p. (Cambridge Studies in Linguistics, 74.)
13. Kerswill, Paul. Models of linguistic change and diffusion: new evidence from dialect levelling in British English / P.Kerswill // Reading Working Papers in Linguistics 6. – Reading: University of Reading, 2002. – PP.187-216.
14. Labov, William. The child as a linguistic historian // Language Variation and Change 1 (1). – 1989. – PP. 85-98.
15. Labov, William. Principles of Linguistic Change: Social Factors. – In the series “Language in Society”, 29. – Malden, MA: Blackwell, 2001. – 572 p.
16. Wells, J. C. Accents of English. – Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Домброван – кандидат філологічних наук, доцент кафедри граматики англійської мови факультету романо-германської філології Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова.

Наукові інтереси: історія англійської мови, синергетичний аналіз мовної системи.

СИСТЕМА ВАРИАНТІВ МОВИ У СТРУКТУРІ МОВНОГО СВІТУ

Юрій ДОРОФЄЄВ (Сімферополь, Україна)

У статті розглянуто теоретичні засади концепції геолінгвістики, з опорою на які представлено співвіднесеність системи варіантів мови у структурі мовного світу. Пропонується модель інтегрованого опису різних типів варіантів з погляду їх взаємозумовленості.

Ключові слова: геолінгвістика, мовний світ, варіантність, варіант мови, розвиток мови.

The article deals with the theoretical foundations of the conception of geolinguistics based on research findings on the correlation of variations in the structure of language world. The model of integrated description of different types of variants in terms of their interdependence is presented.

Keywords: geolinguistics, language world, variation, variant of language, development of language.

В сучасному світі просліджуються дві тенденції: глобалізація і регіоналізація, яка пов'язана з відокремленням територій, у тому числі і в мовному плані. Проте ці дві протилежні тенденції сприймаються не як загроза цілісності крупних національних держав Європи, а як інструмент інтеграції великої загальноєвропейської держави. Навпаки, регіоналізм сприймається як засіб вирішення конфлікту між центром і периферією. Протистояння цих тенденцій спостерігається і у функціонуванні мов: «З одного боку, відбувається все більше об'єднання людей під прапором глобалізації і знання крупних мов, які стають лінгва франка для багатьох народів (як англійська, арабська, іспанська або російська). З іншого боку, зростає прагнення відгородитися і відокремитися, залишитися хоч в чомусь не таким, як інші люди, реалізувати можливість, знаходячись в мейнстріме, в той

же час бути прив'язаним до локальної культури і інтересів того місця, де живеш, або навіть увійти в декілька таких соціальних співтовариств (напр., транснаціональних)» [1: 13].

Вказані тенденції змушують лінгвістів суттєво переглянути уявлення про такі процеси як взаємодія мов, їх вплив одну на одну, мінливість і варіантність мови, а також про «все, що дисонує з традиційною мовою: помилки, інновації, просторіччя, аргі, незвичні або спірні випадки, граматичні неув'язки і ін.» [8: 27]. Результатом цього є розробка нових концепцій розвитку мови, в яких знайдеться місце широкому спектру явищ, що раніше вважались маргінальними. Для характеристики цих процесів ми будемо використовувати термін *геолінгвістика* [3: 191], дозволяє розглядати всі форми існування однієї мови в їх єдності і взаємодії не лише між собою, але і з іншими мовами, а також побачити у варіативності мовної системи прояву потреб соціуму.

Таким чином, **метою** нашої роботи є розкриття системних зв'язків між варіантами мови у структурі мовного світу. Досягнення цієї мети передбачає розв'язання таких **завдань**: з'ясувати сутність варіювання мов; продемонструвати функціональну модель мовного світу; розглянути співвіднесеність різних типів варіантів однієї мови у структурі мовного світу.

З погляду функціональної стратифікації розвинені національні мови є ієрархічно організованими системами різних форм їх існування (варіантів), які склалися історично. А оскільки мови, як правило, не існують в ізоляції, то їх форми існування є своєрідним континуумом, якій поступово переходить спочатку в якісь пограничні стани (гібридні і креолізовані мови), а потім і в іншу мову. Абсолютна більшість мов, як свідчать довідники, характеризується наявністю варіантних форм: територіальних, соціальних, регіональних, національних тощо. Спроможність мови до утворення варіантних форм є однією з її суттєвих властивостей, що забезпечують успішну адаптацію мови до потреб мовців. Крім цього варіювання мови свідчить про її вагомість у суспільстві і активне використання у різних умовах. Відповідно, варіантність як категорія відображає функціонально обумовлений стан будь-якої розвиненої мови. І підхід до опису форм мови як єдиної системи вимагає встановлення відношень між різними типами варіювання.

Розробка питань варіантності вимагає, на наш погляд, перетворення ієрархічної моделі форм існування мови, що будується на традиційному протиставленні літературної форми мови всім іншим, в запропоновану О.М. Рудяковим функціональну модель, що відображає структуру мовного світу, яка утворюється тією або іншою національною мовою [3]. Ця модель включає центр, ядро і периферійну зону мовного світу. При цьому слід звернути увагу на те, що «Центр, ядро і периферія – це рівноправні частини системи, що виконують різні функції. Якщо ядро – це носій якісної визначеності системи, то периферія виконує не менш важливу функцію – вона забезпечує взаємодію з іншими «-фоніями» – з іншими мовними світами, які формуються – і це принципово важливо усвідомлювати – національними варіантами відповідної мови» [4: 8]. Відношення між ядром і периферією не є раз і назавжди незмінними. Число вхідних до них функціональних елементів може змінюватися: одні класи мовних підсистем (наприклад, діалекти або національні варіанти) перетворюються на інші (наприклад, в різні мови), а деякі функції можуть передаватися від однієї підсистеми іншій (наприклад, повсякденно-розмовна функція може перейти від діалекту до усної форми літературної мови) [7: 142].

При характеристиці мовного світу необхідно: 1) враховувати тривалість функціонування і існування регіональних і соціальних варіантів (так, для територіальних діалектів російської, англійської, французької, іспанської мов цей термін буде значно довше, ніж для регіональних варіантів тих же мов); 2) з'ясувати, чи складають варіанти мови досить певну територіальну єдність і які особливості цієї єдності; 3) сформулювати принципи опису специфіки різних типів варіантів; 4) встановити співвідношення між ядром і периферією мовного світу, оскільки різні типи варіювання передбачають різну міру розбіжності між ними; 5) визначити можливість існування письмової форми в того або іншого варіанту мови; 6) звернути увагу на те, що різні типи варіантів вивчені нерівномірно, протягом довгого часу літературна форма протиставлялася лише територіальним діалектам, тому ці дві форми були вивчені досить повно, а останні компоненти мовного світу увійшли до кола інтересів лінгвістів

відносно недавно (адже ще в середині ХХ століття заперечувалася наявність національних варіантів англійської, іспанської та інших мов).

Відповідно, структура мовного світу набагато складніше і різноманітніше і більшою мірою відображає мовну дійсність, чим звичайне протиставлення літературної мови територіальним і соціальним варіантам: в це співвідношення включається також ряд інших варіантних форм, деякі з яких вважаються маргінальними (креолізовані, інтерферовані варіанти). Для розуміння специфіки структури мовного світу як системного явища необхідної методологічною основою стає, по-перше, положення про те, що структура мовних світів ізоморфна [4: 9] по-друге, теза про тісний взаємозв'язок розвитку суспільства і мови, по-третє, уявлення про мову як інваріантну систему, яка реалізується у вигляді позиційно обумовлених (під позицією розуміються умови вживання) варіантів [6], що також визначаються як форми існування мови, рівні мови, екзистенціальні форми мови.

Щоб наочно представити систему варіантів в рамках мовного світу, можна використати досить традиційну схему орбіт. У центрі поміщається, наприклад, англійська літературна мова Великої Британії, на довколишню від центру орбіту (ядро) – територіальні та соціальні варіанти, що функціонують в Британії, далі – регіональні варіанти (Шотландії та Уельсу), на наступну орбіту – національні варіанти, представлені в європейських країнах (Ірландія); далі на периферії – національні варіанти англійської мови в Америці (США і Канада), Австралії та Нової Зеландії, слідом за ними варіанти, представлені в країнах Азії і Африки (Індія, ПАР), нарешті, остання орбіта відображає перетин кордонів англофонії з іншими мовними світами, і тут знаходяться англо-креольські мови. Крім цього, «прикордонну» область для кожного мовного світу складають «гібридні» форми існування мови. Наприклад, в США такими підсистемами є: *Finglish* («американізована» мова фінських іммігрантів), *Spanglish* (мова іспаномовного населення), *Tex-Mex* (мова мексиканців, що проживають у Техасі), *Wop* (мова італійських іммігрантів), *Black English* [9, с. 45]. У деяких мовах (англійській, іспанській, французькій) спостерігається такий тип варіювання, при якому відношення між ядром і периферією мовного світу суттєво перетворюється, результатом чого стає поява національних варіантів мови, що виконують функцію нових «центрів», довкола яких формується своя периферія. Аналіз функціонування таких мовних світів дозволяє виділити цілий ряд типових еволюційних процесів (або змін), які повторюються в одній і тій же формі в історії різних мов, як споріднених, так і неспоріднених між собою, і зіставити ці процеси з іншими типами варіювання (регіональним, соціальним). Тому проблема мовного варіювання на сучасному етапі може розглядатися не тільки на матеріалі так званих полінаціональних мов, оскільки будь-яка мова являє собою сукупність екзистенціальних форм, поширених у межах деяких ареалів (у вигляді територіальних діалектів, регіональних і національних варіантів) і в межах різних груп населення (етнічна, професійна, вікова варіативність). Таким чином, ми отримуємо схему, яка відображає структуру будь-якого мовного світу. Потрібно окремо зазначити, що ця модель не двомірна, а тривимірна, і надає змогу побачити, що віддалені в одному вимірі один від одного варіанти виявляються близькими в іншому.

Охарактеризована вище структура мовного світу виходить з принципового для геолінгвістики положення про існування глобальних мовних просторів [5]. Принципова відмінність декларованого підходу від традиційного полягає в тому, що варіанти розглядаються не як протиставлення різних форм у ієрархічній структурі національної мови, а як необхідні і взаємозв'язані компоненти мовного світу, який у свою чергу є частиною лінгвістичної ойкумени (глобальної метасистеми) [5].

Представлена наукова праця дозволяє зробити низку висновків. Соціолінгвістичні дослідження останніх десятиліть значно перетворили уявлення про функціонування і розвиток мов, слідством чого стала необхідність врахування варіантності як невід'ємної властивості будь-якої мови. Такий підхід зробив можливим системний розгляд регіональних і соціальних чинників, які обумовлюють виникнення і розвиток варіативності. Опис ряду мов (англійської, іспанської, французької, російської та ін.) у вказаному аспекті дозволяє розглядати їх не лише як складові певної нації, але як елемент національно-культурної специфіки багатьох співтовариств, які використовують ці мови нарівні з іншими. Відповідно, виділення національних варіантів окремих мов пов'язано з тим фактом, що об'єктивно

існують форми «пристосування єдиної літературної мови як до традиції, так і до сучасних потреб нації», яка використовує дану мову [2: 73].

Проблема мовного варіювання на сучасному етапі може розглядатися не лише на матеріалі полінаціональних мов, оскільки будь-яка мова є сукупність екзистенціальних форм, поширених в межах деяких ареалів (у вигляді територіальних діалектів, регіональних і національних варіантів) і в межах різних груп населення (соціально-етнічна, соціально-професійна і соціально-корпоративна варіативність).

Дослідження всіх можливих варіантів мови вимагає розробки поняття, що дозволяє охопити все різноманіття проявів мови в єдності з регіональними і соціальними чинниками. Таким поняттям є мовний світ, який являє собою єдність форм існування мови у різних соціальних і регіональних позиціях, що обумовлюють функціонування мовних варіантів. Структура мовного світу складається з ядра і периферії, що обумовлюють існування один одного і виконують відповідні функції: ядро забезпечує визначеність і відносну постійність системи, а периферія – взаємодію з іншими мовними світами і «перевірку» тих елементів, які виникають в мові в результаті її розвитку. Отже, опис мовного світу повинен враховувати не лише загально визнані варіанти мови, але і потенційні можливості, все, що є продуктивною моделлю (наприклад, варіантні форми, які характерні для одних мов, але які не виникли через які-небудь умови в інших).

Варіантність будь-якої розвиненої мови є її нормальним станом, який не перешкоджає, а сприяє розширенню сфери функціонування даної мови. І потрібно без упередження відноситися до різних форм прояву мов, розглядати їх як джерело нашого проникнення в закономірності функціонування мов світу, а також як ключ до визначення можливих векторів подальшого розвитку мов в сучасному світі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вахтин Н.Б. Русские языки / Н.Б. Вахтин, А.С. Мустайоки, Е.Ю. Протасова // INSTRUMENTARIUM OF LINGUISTICS: SOCIOLINGUISTIC APPROACHES TO NON-STANDARD RUSSIAN. – Helsinki, 2010. – С. 5-17.
2. Домашнев О.А. О лексикографическом отражении американского стандарта английского литературного языка / О.А. Домашнев // Лингвистические исследования. 1985. Структура языка и языковые изменения. – М., 1985. – С. 73.
3. Рудяков А.Н. Геолінгвістика і Русофонія / А.Н. Рудяков // Вестник Кокшетауского государственного университета имени Ш.Уалиханова – Кокшетау: КГУ им. Ш.Ш. Уалиханова, 2011. – № 3-4. – С. 193.
4. Рудяков А.Н. Георусистика и национальные варианты русского языка / А.Н. Рудяков // Культура народов Причерноморья. – Симферополь, 2009. – № 168, т. 1. – С. 10.
5. Рудяков А.Н. Русофонія і русистика в ХХІ столітті / А.Н. Рудяков // Культура народов Причерноморья. Научный журнал. – № 110, т. 1. – Симферополь, 2007. – С.7-9.
6. Рудяков А.Н. Язык, или Почему люди говорят (опыт функционального определения естественного языка) / А.Н. Рудяков. – К.: Грамота, 2004. – 224 с.
7. Степанов Г.В. Типология языковых состояний и ситуаций в странах романской речи / Г.В. Степанов. – М.: Издательство «Наука», 1976. – С. 142.
8. Фрей А. Грамматика ошибок: Пер. с фр. / Вступ. ст. В.М.Алпатов / А. Фрей. – М.: Комнига, 2006. – 304 с. (Женевская лингвистическая школа).
9. Швейцер А.Д. Социальная дифференциация английского языка в США / А. Д. Швейцер. – М.: Издательство «Наука», 1983. – С. 45.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юрій Дорофєєв – кандидат філологічних наук, декан факультету перепідготовки Кримського республіканського інституту післядипломної освіти, доцент кафедри філології, м. Сімферополь.

Наукові інтереси – варіативність мови, проблеми соціолінгвістичної типології, семантика і картина світу, аналіз та інтерпретація тексту.

ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНА СИТУАЦІЯ В АВСТРАЛІЇ КІНЦЯ ХVІІІ – СЕРЕДИНИ ХІХ СТОЛІТЬ

Наталія ЖУКОВА (Запоріжжя, Україна)

Стаття присвячена дослідженню лінгвосоціокультурної ситуації в Австралії в к. ХVІІІ – сер. ХІХ ст. Визначено дію екстралінгвальних і лінгвальних чинників. Зроблено висновки щодо ефекту лінгвокультури-засновника, який мали носії британського аргю на формування австралійського варіанту англійської мови.

Ключові слова: австралійський варіант англійської мови, британське арго, екстралінгвальні чинники, ефект лінгвокультури-засновника, лінгвальні чинники, лінгвосоціокультурна ситуація, форма існування мови.

The article deals with the linguistic, social and cultural situation in Australia in the late XVIIIth – middle XIXth centuries. The effects of extralinguistic and linguistic factors are traced. Conclusions regarding the founder principle of the British argot speakers for the Australian English are made.

Key words: Australian English; British argot; extralinguistic factors; founder principle; linguistic factors; linguistic, social and cultural situation; language variety.

Заснування колонії в Австралії та транспортування ув'язнених для поліпшення соціального простору в Англії в к. XVIII ст. спричинило не лише географічне зміщення частини британського населення, а й зміни в мові та культурі. Як зазначає С. Ф. Кіслінг [22: 75], період 1788-1820 рр. став вирішальним для розвитку австралійського варіанту англійської мови.

Проте соціокультурні, історичні витоки утворення австралійської англомовної картини світу залишилися поза увагою дослідників. Поодинокі розвідки мають на меті лексикографування одиниць зі сфери адміністративного устрою в перші роки австралійської колонії [25], укладання стислих переліків британських арготизмів, транспортованих в Австралію [14: 14; 38: 308-311; 42: 13-14].

Особливості ж картини світу залежать від середовища її формування – лінгвосоціокультурної ситуації. Мета статті – визначити дію чинників, які зумовили своєрідність лінгвосоціокультурної ситуації в Австралії в к. XVIII – сер. XIX ст. Об'єктом дослідження виступає лінгвосоціокультурна ситуація на П'ятому континенті в період колонізації (1788-1868 рр.). Предметом аналізу є вплив екстралінгвальних і лінгвальних чинників в к. XVIII – сер. XIX ст. на специфіку англійської мови Австралії.

У соціолінгвістиці сукупність мов та форм їхнього існування, що обслуговує певний соціум (етнос і політичну спільноту) в межах деякого регіону, політико-територіального об'єднання або держави, позначається терміном “мовна ситуація” [7: 101; 11: 371]. У нашій роботі перевагу віддаємо терміну “лінгвосоціокультурна ситуація” [6: 81], з огляду на соціокультурну зумовленість динаміки мовної системи.

Аналіз особливостей лінгвосоціокультурної ситуації (далі – ЛСС), що склалася в Австралії в к. XVIII – сер. XIX ст., ґрунтується на доробку мовознавців із вивчення процесів мовного розвитку та мовних контактів (Е. Л. Бавін, У. Вайнрайх, Т. О. Козлова, І. В. Крюкова, Ю. К. Кузьменко, М. Мейден, Н. Б. Мечковська, Г. П. Нецименко, С. В. Семчинський, В. І. Скибіна, М. І. Толстой, В. М. Топоров та ін.).

Для опису ЛСС до уваги слід брати чинники, які зумовлюють її своєрідність, та спиратися на набір параметрів, котрі дають можливість визначити її типологічні ознаки. Серед чинників – рушійних сил, що визначають характер ЛСС, – розрізняємо екстралінгвальні (зовнішні), а саме: географічні, історичні, культурні, психологічні, соціальні, та лінгвальні [8: 16-18; 12: 225], тобто вплив стану та взаємодії мовних структур, організації мовних форм у певну, особливу для кожної мови, систему.

Типологічними ознаками ЛСС, релевантними для нашого дослідження, є такі: ступінь різноманіття, генетична спорідненість і демографічна значущість складників; стан основного складника; ступінь лінгвокультурної єдності (комунікативного взаєморозуміння) мовців. Типологічні ознаки ЛСС встановлюються за такими параметрами: кількість мовних систем, що утворюють ЛСС; наявність / відсутність спорідненості складників; кількість мовців; наявність / відсутність апроксимації корпоративних картин світу. Стан основного складника характеризується з огляду на кількість форм його існування, ступінь їхньої апроксимації, обсяг вокабуляру, джерела позасистемних інновацій, стилістичну диференціацію, комунікативну потужність, етнокультурну значущість.

Звернемося до основних чинників формування особливостей ЛСС в Австралії к. XVIII – сер. XIX ст. Поза увагою залишаємо незначний на той час вплив як географічно наближених лінгвокультур (аборигенної, новозеландської), так і географічно віддалених культур (англо-американської та європейських). Запозичення культурних елементів із цих джерел не мали масового характеру в перші роки формування австралійських колоній (див. [5: 55-56; 9: 21-24; 10: 73-74; 14: 96-97, 394-409; 15: 173-174; 17: 28-32; 20: 11-12; 26: 72-86; 27: 69-72, 186; 38: 279-281, 303-307]).

Розглянемо більш детально: а) географічні та природні особливості нового середовища функціонування транспортованої лінгвокультури; б) історичні умови заселення Австралії; в) соціальні чинники, дію яких пов'язуємо з такими характеристиками мігрантів, як соціальний статус і походження, ступінь культурної самобутності, особливості етнічного характеру та психологічного стану, релігійна і професійна орієнтація, вікова і гендерна належність; г) стан і взаємодію мовних структур.

З огляду на географічні особливості, нове середовище функціонування англійської мови можна охарактеризувати як ареал, віддалений від метрополії. За свідченням Дж. У. Тернера, багаторічна ізоляція від решти світу, обставини колонізації мали помітний вплив: навіть у фонології, морфології та синтаксисі, хоча вони “повільніше реагують на постійний соціальний тиск”, ніж лексика, “простежується слід” витоків поселення і соціального складу перших європейських мешканців Австралії і, меншою мірою, пізнішої міграції¹ [38: 282].

Відмінності клімату, рельєфу та природи південної півкулі вимагали негайного пристосування мовців і часткової відмови від споконвічних традицій, зміни стилю життя заради виживання. Труднощі адаптації в Австралії значною мірою стимулювали емоційність і лінгвокреативність мігрантів, що відбито, зокрема, в образності інновацій на базі одиниць літературного прошарку англійської мови Британії: *peppermint* (1790²) “a tree of the genus *Eucalyptus*”, *forest* (1805) “a tract of open, well-grassed land, with occasional (stands of) trees”, *doctor* (1834) “a cool sea breeze” тощо.

Історичні умови заселення Австралії визначалися специфікою внутрішньої та зовнішньої діяльності Великобританії в той період – активізацією колоніальної політики та прагненням “очистити” націю від декласованих прошарків: *lag* (1812) “a convict transported to a penal settlement in Australia”, *convictism* (1834) “the use of an Australian Colony as a place of penal servitude”, *lag(s)'land* (1858) “Australia”.

Особливості демографічного складу перших поселенців (кількість, соціальний статус, походження³) визначили домінантність лінгвокультури маргінальних прошарків суспільства: у своїй абсолютній більшості, транспортовані британці були носіями арго декласованих (*thieves' cant*), традиції якого збереглися на території Австралії (*convict slang*, *Botany Bay argot*, *convict lingo / words* “language in early colonial Australia” [24; 25: vi]).

Сучасники транспортування стверджували, що каторжники майстерно користувалися соціолектом ув'язнених і вульгаризмами, оскільки арго, на думку С. Дж. Бейкера [14: 23], було “своєрідною лінгва-франкою”, а вульгаризми – “звичайними супутниками примітивного життя і жорсткої дисципліни”: *unnatural jargon*, *infatuating cant*, *flash / kiddy language* “the language used by the criminal underworld, including convicts” [36]. Австралія була місцем, де “від “чистої англійської” відмовилися заради арго крадіїв” [цит. за: 33: 164]. Отже, як влучно зауважують дослідники [10: 73], мовлення засуджених було одним із основних компонентів соціально-комунікативної системи того часу.

В арго слід шукати коріння своєрідної форми існування англійської мови, яка, починаючи з XVIII ст., розвинулася до рівня австралійського національного варіанту (далі – АВА). Цікаво, що мовці, навіть за відсутності усталеного лінгвоніма, чітко усвідомлювали унікальність своєї вербальної поведінки: (1840) “The animals were ... in *colonial slang*⁴ ... ‘planted’ (i.e. concealed)” [цит. за: 13: 158], (1844) “... in *colonial phraseology* a ‘Bellowser’ vulgo, a transport for life” [цит. за: 13: 47]. У наведених цитатах висвітлюються особливості інновацій на базі арготизмів, що з'явилися в АВА в той час. Саме вони додавали регіонального (*colonial*) колориту мовленнєвій практиці мігрантів.

Отже, історичні обставини колонізації, демографічна однорідність поселенців забезпечили дію “ефекту лінгвокультури-засновника” (“founder effect / principle” [28: 25-48, 101], суттєву роль носіїв субкультури британського арго у формуванні АВА.

У новій мовній системі частково збереглися особливості діалектів південно-східної частини Англії (переважно соціально-територіального діалекту кокні [18: 14]), а також поодинокі вкраплення шотландських та ірландських діалектів⁵ [20: 19; 21: 181-195; 29: 23-25]), елементи яких в АВА зафіксовані письмовими пам'ятками, починаючи з середини XIX ст.: *boomer* [Br. dial. “anything very large of its kind”] (1830) “a large kangaroo”, *skerrick*

[Br. dial. “a small amount”] (1854) “the smallest amount”, *Tip* [*Tipperary* “a county in Eire”] (1862) “an Irishman, esp. a goldminer” тощо.

Обмеженість впливу ірландців можна пояснити не лише активізацією їхньої міграції на пізніших етапах австралійської історії, але і тим, що вони утворювали замкнену спільноту і дотримувалися гельської культурної традиції, особливого світогляду – відмінного, навіть “ворожого” до культури англійської та шотландської більшості. Ізоляція підтримувалася релігійною конфронтацією [29: 25]. Транспортування ірландців зросло в час, коли “... основи англійської мови Австралії були закладені” [26: 74].

Вплив представників шотландської лінгвокультури (здебільшого вихідців із гірських районів, де розробка корисних копалин вважалася одним із традиційних видів діяльності) поширювався лише на формування термінів зі сфери гірничодобувної промисловості та поодиноких позначень побутових реалій (*billy* [Scot. dial. *billy-pot* “cooking utensil”] (1849) “a vessel for the boiling of water, making of tea, etc.”, *keenly* [Cornish dial. “of a mine: promising”] (1849) “of ore, a lode, etc.: likely to yield the mineral sought” тощо).

Більшість колоністів у Британії були городянами [17: 28-29; 26: 76; 29: 25; 41: 40], тож у процесі формування інновацій (позначень реалій повсякденного та соціального буття) демографічна гомогенність сприяла пріоритетності використання в якості джерел номінації розмовних реєстрів мови міста (арго, сленгу): *crabshells* “shoes” [40] > *crabs* “a pair of boots” [13], *tatts* “dice” [40] > “(false) teeth” [13], *push* “a crowd or concourse of people” [40] > “a group of people having a common interest or background; a coterie” [13].

Середній вік каторжників становив приблизно 26 років [21: 160]. Природно, що вікові особливості психіки зумовили посилення емоційного “самовираження” поселенців, яке, зазвичай, реалізується шляхом максимального “зabarвлення” лексем, “наповнення” їх експресією [1: 45; 2: 38-40; 34: 460].

Метафоричність, лудична спрямованість, креативність у формуванні засобів вираження думки, актуальність одиниць з інгерентною (абсолютною) експресивністю свідчать про критичне, іронічне ставлення до всього, що пов’язано з тиском державної машини: *iron collar* (1791) “a band or iron worn around the neck of a convict as punishment”, *King’s stores* (1801) “the supplies of food and clothing that were rationed out to the convicts”, *certificate of freedom* (1810) “a document issued on the expiry of a convict’s term of penal servitude”, *absolute pardon* (1811) “a complete remission of a convict’s sentence”.

Виникнення “сленгового компоненту” в лексиці АВА пов’язують саме із першими поселенцями Австралії (див. [21: 345]). Їхні вікові особливості та соціальний статус забезпечили лінгвокультурний тиск і “орієнтацію на невибагливість” (*low-browism*): “... існує навмисне огрублювання (*speaking down*), уникання всього в думках і словах, що викликає підозру як претензія на витонченість, прагнення до найпростішого і найнижчого спільного знаменника у мовленні” [14: 122]. Саме тому в Австралії, “країні простої людини”, сленгізми виступали “лінгвістичним спільним знаменником” [14: 14]: *joker* [Br. slang “jester”] (1810) “a fellow, a chap”, *flimsy* [Br. slang] (1845) “a bank-note”, *to chiack* [Br. slang *chihike* “a costermonger’s cry of praise or commendation”] (1853) “to taunt, tease smb.”.

Для перших колоністів використання соціолекту “людей низького походження”, представників робочого класу Англії було проявом національної ідентичності [42: 38]. Колоквіалізми і сленгізми в Австралії виступали засобом ідентифікації “своїх” (мешканців П’ятого континенту) та “чужих” (новоприбулих мігрантів).

Маркерами групової належності можна вважати римовані сленгізми (імовірно, вплив конкі [39: 101]), а також типові для розмовного реєстру англійської мови початку XIX ст. скорочення [3: 120]: *Penton* (1847) < *Pentonville* “one sentenced to transportation to Australia but required first to serve in Pentonville”, *bart* (1879) “tart”, *mo* (1894) < *moustache*, *Johnny Russell* (1895) “bustle”. Ця тенденція зберігається в АВА і надалі: *kero* (1930) < *kerosene*, *Ned Kelly* (1945) “belly”, *muso* (1967) < *musician* тощо.

Колоніальне суспільство складалося переважно з чоловіків⁶. Імміграцією “виключно чоловіків-каторжників” [цит. за: 25: 51] пояснюється маскуліноцентричність традиційного австралійського етосу, який вважають [4: 180] “антиінтелектуальним”, “небагатослівним”, “не відкрито емоційним”. Австралійська товариськість (*Australian mateship*) набула

особливого характеру, який сформувався у відповідь на гендерний дисбаланс часів колонізації [37: 134]. Центральність “чоловічого образу”, “сленговий характер” і використання ресурсів знижених форм існування мови – такі особливі ознаки лексики АВА.

Британські вульгаризми стали широко вживаними в Австралії, особливо в спілкуванні чоловіків: “Friends – *male* – greet each other with phrases like ‘Hullo, y’old *bastard*, what’re ya drinkin’?”, or ‘Where ya been, y’old *bastard*?’ [30: 13]; “He said *Bloody* Main at the Toll bar; he said that Main informed against some Bushrangers” [цит. за: 13: 66]. Сучасні ж контексти свідчать, що “вульгаризми” не виключаються зі спілкування чоловіка з жінкою: (1958) “Good day, missus. *Bloody* hot, ain’t it?” [цит. за: 13: 66]. Імовірно, співвіднесеність одиниць *bastard*, *bloody* з крайнім модусом низького регістру значно зменшилася в результаті їхньої девульгаризації: (1999) “A prime minister can refer to employers as bums and their refusal to give workers a holiday as *a bastard act* ...” [35: 4].

Австралійський етос буша історично є орієнтованим виключно на чоловіків. Так, серед численних дериватів одиниці *bush*, що співвідносяться з різними періодами, переважають одиниці, позбавлені гендерної маркованості (*bush native* (1801), ~ *labourer* (1832) тощо), і одиниці з експліцитним показником маскулінності: *bushman* (1825), *bushmanship* (1848), *bush boy* (1856), *Bush Brother* (1908) vs. *bush girl* (1849), *bushfire blonde* (1943).

Узагальнимо особливості ЛСС в Австралії в к. XVIII – сер. XIX ст., які були зумовлені зазначеними вище чинниками.

Спостерігається невелика кількість складників, основним серед яких була англійська мова, периферійними – генетично неспоріднені з нею автохтонні мови Австралії та інші мови мігрантів. Домінування англійської мови зумовлене кількісною перевагою серед колоністів носіїв основного складника.

Щодо стану основного складника ЛСС, то серед транспортованих форм існування англійської мови були британське арго, сленг; англійські, ірландські, шотландські діалекти; літературна англійська мова Британії. Наявні поодинокі міжваріантні запозичення із англійської мови Америки та Нової Зеландії. Зазначені соціальні та регіональні діалекти мали високий ступінь апроксимації, з огляду на генетичну спорідненість; відсутність чітких меж, що уможлилювала обмін одиницями; забезпечення здебільшого монокультурної моносоціумної взаємодії.

Обсяг вокабуляру основного складника ЛСС був достатнім, однак, не задовольняв номінативні потреби повною мірою, оскільки оточуюча дійсність значно відрізнялася від споконвічного середовища існування перших колоністів.

Джерела позасистемних інновацій не справили суттєвого впливу на формування АВА в зазначений період і обмежувалися автохтонними мовами Австралії. Контакти аборигенів і колоністів носили спорадичний характер. Інші мови мігрантів практично не представлені.

Стилістична диференціація була обмеженою. Відомо, що англійська мова на початок транспортування була системою “з максимально актуалізованими нелітературними компонентами” [5: 64].

Комунікативна потужність англійської мови вичерпувалася повсякденним спілкуванням і реалізовувалася здебільшого за рахунок арготизмів. Вони відігравали суттєву роль як засіб комунікації навіть під час судових засідань (див. [36: 207]).

Етнокультурна значущість основного складника полягала в консолідації перших поселенців Австралії.

Тісний взаємозв’язок транспортованих форм існування англійської мови забезпечував апроксимацію корпоративних картин світу. В ситуації актуальної монокультурної моносоціумної взаємодії носії британського арго, сленгу, британських діалектів досягали високого ступеня комунікативного взаєморозуміння, зберігаючи лінгвокультурну єдність.

Існують різні думки щодо домінантності впливу якоїсь із форм на становлення АВА (див. [17: 20-32; 18: 14; 19: 16; 23: 296]). Проте для ЛСС, яка склалася, важливо, що, по-перше, усі ці форми знаходилися в тісній взаємодії як на території Британії, так і в Австралії. По-друге, на П’ятому континенті вони зумовили відсутність диференціації між центральним і периферійним прошарками мовної системи, що робило можливим абсолютно

безперешкодний перехід від формального до неформального узусу і навпаки: “Словники упродовж років демонструють тенденцію фіксувати офіційну, шановану мову за рахунок менш поважних рівнів використання, ... багато з того, що є типовим ... [для АвА – Н. Ж.], ... сягає часу, коли таке розмежування не проводилося” [42: 14].

Форми існування англійської мови, транспортовані в Австралію на початку колонізації, мали характерні риси, окремі з яких надалі визначили особливості АвА: рими, активне функціонування одиниць, згодом архаїзованих у Британії, толерантність до лексики знижених реєстрів тощо (див. [17: 25-26; 18: 14; 19: 16-21; 23: 296; 35: 3-5]). Високий ступінь апроксимації транспортованих форм існування мови забезпечив сприятливі умови для збереження традиції ліберальності до норм вербальної та культурної поведінки.

Отже, лінгвосоціокультурна ситуація на П'ятому континенті в к. XVIII – сер. XIX ст. зумовила унікальність англомовної культури Австралії, яку все ж таки не можна визнати цілковитою інновацією, а, швидше, особливим, динамічним продовженням англосаксонської лінгвокультурної конфігурації. Екстралінгвальні та лінгвальні чинники забезпечили домінування субкультури носіїв британського аргю, дію “ефекту лінгвокультури-засновника” на формування австралійського варіанту англійської мови.

Перспективу подальших розвідок становить вивчення динаміки лінгвосоціокультурної ситуації в Австралії, що сприятиме дослідженню функціонування австралійської англомовної картини світу.

¹Тут і далі переклад цитат наш – Н. Ж.

²Тут і далі цифри позначають дату першої фіксації одиниці в письмових пам'ятках – Н. Ж.

³У період 1788 – 1800 рр. засуджені становили 98,0 % від загальної кількості населення. За переписом 1821 р. цей показник досягав 45,0 %, і лише в 1841 р. він зменшився до 21,0 % [26: 12]. Упродовж колонізації Австралії (1788-1868 рр.) переважну більшість поселенців складали ув'язнені та їхні родини, були транспортовані близько 160 000 каторжників [21: 163]. У цій групі колоністів майже 60,0 % – вихідці з південно-центрального регіону Британії [21: 163; 23: 296; 41: 40].

⁴Тут і далі курсив наш – Н. Ж.

⁵За етнічним параметром перші колоністи Австралії – це переважно англійці, менш численні – шотландці та ірландці. До 1840 р. транспортовані 8 207 каторжників із Шотландії. Перевезення шотландців на П'ятий континент активізувалося у 1850-х рр. [32: 33, 54]. До 1853 р. із Ірландії вислані 40 000 засуджених [26: 19; 21: 181-195; 29: 23-25]. Мігранти небританського походження до сер. XIX ст. становили 5 % населення [26: 80].

⁶Майже 80,0 % від загальної кількості каторжників становили представники чоловічої статі [16: 2; 21: 163; 31: 3].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анищенко О. А. Функции молодёжного жаргона / О. А. Анищенко // Социальные варианты языка – VI : материалы междунар. научн. конф. 16-17 апреля 2009 г. – Нижний Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2009. – С. 43-47.
2. Береговская Э. М. Молодёжный сленг: формирование и функционирование / Э. М. Береговская // Вопросы языкознания. – 1996. – № 3. – С. 32-41.
3. Беркнер С. С. Проблемы развития разговорного английского языка в XVI-XX вв.: на материале драматического и других литературных жанров / С. С. Беркнер. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1978. – 232 с.
4. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
5. Козлова Т. О. Динамика развития лексической системы английского языка в Австралии: этнолингвистический аспект (на материале лексики с автохтонным компонентом значения) : дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.04 “Германские языки” / Т. О. Козлова. – Запорожье, 2001. – 274 с.
6. Маслова В. А. Лингвокультурология : учебн. пособие для студ. высш. учебн. заведений [Электронный ресурс] / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с. – Режим доступа : <http://www.twirpx.com/file/254346/?rand=2542790>
7. Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика / Н. Б. Мечковская. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 207 с.
8. Нешименко Г. П. Языковая ситуация в славянских странах: Опыт описания. Анализ концепций / Г. П. Нешименко. – М. : Наука, 2003. – 279 с.
9. Орлов Г. А. Современный английский язык в Австралии / Г. А. Орлов. – М. : Высшая школа, 1978. – 172 с.
10. Почепцова Л. Д. Лексические особенности австралийского варианта английского языка / Л. Д. Почепцова, Л. А. Русецкая // Варианты полинациональных литературных языков / [отв. ред. Ю. А. Жлуктенко]. – К. : Наукова думка, 1981. – С. 73-86.
11. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.

12. Толстой Н. И. Некоторые вопросы соотношения лингво- и этнографических исследований / Н. И. Толстой // Избранные труды : в 3 т. – М. : Языки русской культуры, 1997. – Т. 1 : Славянская лексикология и семасиология. – С. 223-242.
13. The Australian National Dictionary: A Dictionary of Australianisms on Historical Principles / [ed. by W. S. Ramson]. – Oxford, Auckland, New York, Melbourne : Oxford University Press, 1997. – 814 p.
14. Baker S. J. The Australian English: An Examination of the English Language and English Speech as Used in Australia from Convict Days to the Present, with Special Reference to the Growth of the Indigenous Idiom and Its Use by Australian Writers / S. J. Baker. – [2nd ed.]. – Sydney : Currawong Publishing, 1966. – xiv, 517 p.
15. Blair D. The Development & Current State of Australian English: A Survey / D. Blair // Australian English. The Language of a New Society / [ed. by P. Collins, D. Blair]. – Queensland : University of Queensland Press, 1989. – P. 171-175.
16. Damousi J. Depraved and Disorderly: Female Convicts, Sexuality and Gender in Colonial Australia / J. Damousi. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – [2nd ed.]. – 221 p.
17. Delbridge A. The Pronunciation of English in Australia / A. Delbridge, A. G. Mitchell. – [rev. ed.]. – Sydney : Angus and Robertson, 1969. – xiv, 82 p.
18. Eagleson R. D. The Nature and Study of Australian English / R. D. Eagleson // Journal of English Linguistics. – 1967. – № 1. – P. 11-24.
19. Franklyn J. The Cockney: Essay / J. Franklyn // A Dictionary of Rhyming Slang. – London : Routledge & Kegan Paul, 1960. – P. 1-27.
20. Fritz C. Early Australian Letters: A Linguistic Analysis [Electronic resource] / C. Fritz. – Access mode : <http://www.clemens-fritz.de/publications.htm>.
21. Hughes R. The Fatal Shore: A History of the Transportation of Convicts to Australia, 1787-1868 / R. Hughes. – London : Vintage, 2003. – 688 p.
22. Kiesling S. F. English in Australia and New Zealand / S. F. Kiesling // The Handbook of World Englishes / [ed. by B. B. Kachru, Y. Kachru, C. Nelson]. – Chichester : Wiley-Blackwell, 2009. – P. 74-89.
23. Lass R. The Shape of English. Structure and History / R. Lass. – London, Melbourne : J. M. Dent and Sons Ltd., 1987. – 314 p.
24. Laugesen A. Botany Bay Argot [Electronic resource] / A. Laugesen. – Access mode : www.anu.edu.au/andc/ozwords/Nov20%202002/Botany%20Bay.html
25. Laugesen A. Convict Words: Language in Early Colonial Australia / A. Laugesen. – South Melbourne: Oxford University Press, 2002. – xiv, 208 p.
26. Leitner G. Australia's Many Voices: Australian English – The National Language / G. Leitner. – Berlin, New York : Mouton de Gruyter, 2004. – xi, 396 p.
27. Moore B. Speaking Our Language: The Story of Australian English / B. Moore. – Melbourne: Oxford University Press, 2008. – 225 p.
28. Mufwene S. S. The Ecology of Language Evolution / S. S. Mufwene. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 255 p.
29. O'Farrell P. The Irish in Australia / P. O'Farrell. – Sydney : New South Wales University Press, 1987. – 335 p.
30. O'Grady J. Aussie English: An Explanation of the Australian Idiom / J. O'Grady. – London : Nicholas Vane, 1966. – 104 p.
31. Oxley D. Convict Maids: The Forced Migration of Women to Australia // D. Oxley. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – 339 p.
32. Prentis M. D. The Scots in Australia / M. D. Prentis. – Sydney : University of New South Wales Press, 2008. – 334 c.
33. Reid K. Gender, Crime and Empire: Convicts, Settlers and the State in the Early Colonial Australia / K. Reid. – Manchester, New York : Manchester University Press, 2007. – 286 p.
34. Robertson S. The Development of Modern English / S. Robertson. – New York : Prentice-hall, 1950. – 572 p.
35. Seal G. The Lingo: Listening to Australian English / G. Seal. – Sydney : University of New South Wales Press, 1999. – 213 p.
36. Tench W. A Complete Account of the Settlement at Port Jackson [Electronic resource] / W. Tench. – Access mode : <http://purl.library.usyd.edu.au/setis/id/p00044>
37. Thompson E. Fair Enough: Egalitarianism in Australia / E. Thompson. – Sydney : University of New South Wales Press, 1994. – 283 p.
38. Turner G. W. English in Australia / G. W. Turner // The Cambridge History of the English Language : in 5 vol. / [ed. by R. Burchfield]. – Cambridge : Cambridge University Press, 1994. – Vol. 5 : English in Britain and Overseas: Origins and Development. – P. 277-327.
39. Turner G. W. The English Language in Australia and New Zealand / G. W. Turner. – London : Longman, 1972. – 236 p.
40. Vaux J. H. A New and Comprehensive Vocabulary of the Flash Language [Electronic resource] / J. H. Vaux. – New South Wales, 1819. – Access mode : <http://gutenberg.net.au/ebooks06/0600111.txt>
41. Welsh F. Australia: A New History of the Great Southern Land / F. Welsh. – Woodstock & New York : The Overlook Press, 2008. – 720 p.
42. Wilkes G. A. Exploring Australian English: Publications for the Australian Broadcasting Corporation / G. A. Wilkes. – Sydney : ABC Enterprises, 1986. – 96 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Жукова – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Запорізького національного технічного університету.

Наукові інтереси: варіантологія, когнітивна лінгвістика, лінгвокультурологія.

СТУДЕНТСЬКИЙ СОЦІОЛЕКТ ЯК СКЛАДНИК МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ М. КІРОВОГРАДА

Тетяна ЛИШТАБА (Кіровоград, Україна)

У статті розглядаються основні джерела формування і поповнення студентського соціолекту як складника молодіжного сленгу міста Кіровограда.

Ключові слова: літературна мова, арго, жаргон, інтержаргон, сленг, молодіжний сленг, студентський сленг.

The article examines the main sources of the formation and enrichment of the student sociolect as youth slang component of the city of Kirovograd.

Key words: literary language, argo, jargon, interjargon, slang, youth slang, student slang.

Дослідження соціальних діалектів має свою багатовікову історію, проте «бум» у вивченні жаргонного субстандарту, знижених стилів мови стався в 90-і роки ХХ ст., що зумовлено вибухом цивільних і мовних свобод. Зникло табу не тільки на вживання жаргонно-сленгового лексику в ЗМІ, художній літературі, а й на вивчення різнотипних жаргонних субсистем.

Різні аспекти сленгу вивчали Л. Бакуменко, В. Балабін, А. Березовенко, Н. Дзюбишина-Мельник, Л. Масенко, Ю. Мосенкіс, С. Пиркало, Л. Ставицька, Н. Шовгун та інші. Дослідження сленгу в Україні доволі активно проводяться й на матеріалі інших мов, передусім російської, англійської та іспанської, про що свідчать публікації останніх років (зокрема Л. Кудрявцевої та її учнів), а також курсові й дипломні роботи студентів, що спеціалізуються з цих мов.

Метою цієї статті є дослідження студентського соціолекту як структурного складника молодіжного сленгу м. Кіровограда. Основною джерельною базою дослідження слугували матеріали анкетування студентів м. Кіровограда. Для аналізу залучалися записи усного розмовного спонтанного мовлення в різнотипних комунікативних ситуаціях та соціальних сферах.

Існує кілька термінів на позначення зниженої розмовної мови: арго, жаргон, сленг. Часто вони вживаються як синоніми. Останнім часом простежується тенденція до розширеного функціонального навантаження термінів «сленг» та «арго», які раніше перебували у відносно пасивному вжитку.

Арго Л. Ставицька визначає як «особливу, характерну для певної відокремленої професійної чи соціальної групи мову, що складається з видозмінених елементів однієї або двох природних мов» [2: 22].

На відміну від арго **жаргон** «має відкритий характер і звичайно формується в порівняно великих групах носіїв мови, об'єднаних за ознакою професії чи стану в суспільстві. Жаргон – напіввідкрита лексико-фразеологічна підсистема, використовувана тією чи іншою соціальною групою, щоб відособитися від решти мовної спільноти. Здебільшого жаргонізмами є емоційно-оцінні експресивні утворення, серед яких переважають негативні знижені номінації» [2: 33].

Сленг – мовне середовище усного спілкування великої кількості людей, що відмінне від норми, власне різновид розмовної мови. Термін **сленг** адекватний термінові **загальний жаргон** [2: 40]. Згідно з визначенням Л. Ставицької, сленг – це «практично відкрита мовна підсистема ненормативних, стилістично знижених лексико-фразеологічних одиниць, які виконують експресивну, оцінну (звичайно негативну) й евфемістичну функції. За структурою сленг поділяють на **загальний** (те саме, що **загальний жаргон, жаргонізована розмовна мова**) і **спеціальний** (те саме, що **професійний жаргон**). Межа, яка відокремлює сленг від розмовної мови, – хистка й рухома, тож поняття **сленг** і **розмовна мова, сленг** і **просторіччя** нерідко ототожнюють. Сленг співвідносний саме з жаргонізованою розмовною мовою» [2: 42–45].

Як бачимо, Л. Ставицька пропонує не лише якісне, а й певною мірою кількісне розрізнення понять **арго – жаргон – сленг** (відповідно закрита, напіввідкрита й відкрита підсистеми).

Терміни «арго» та «жаргон» запозичені з французької мови (*франц.* argot, jargon), тому відображають стилістичне розшарування французької мови. Термін «сленг» походить з англійської мови й загалом більш притаманний західній лінгвістичній традиції. Якщо поглянути на сучасне функціонування відповідних термінологем в англійській та французькій лінгвістиці, то можна простежити цікаву особливість: у той час як французькі лінгвісти уникають використання чужомовного елемента й оперують оригінальними «арго» та «жаргон», в англійській мові вільно співіснують усі три терміни. Причому інкорпоровані галліцизми навіть витіснили автентичний давньоанглійський «саги» («злодійська мова»), що є дуже близьким синонімом до «argot» – особливо на час запозичення останнього до англійської мови. Відповідно, термін «сленг» мало фіксувався в академічних мовознавчих виданнях, що спричинило його слабкий термінологічний потенціал.

Дуже вдалою є характеристика сленгу у В. О. Хом'якова. Він визначає сленг як «особливий периферійний пласт нелітературної лексики і фразеології, що знаходиться як поза межами літературно-розмовної мови, так і поза діалектами загальнонаціональної [англійської] мови» [4: 7].

Таким чином, існує чимала кількість наукової літератури, в якій глибоко осмислена лінгвістична сутність усіх перелічених явищ, проте відсутність узагальнення та адекватного відображення понять арго – жаргон – сленг у лінгвістичних словниках та енциклопедіях посприяла поширенню неточних тлумачень. Проблема існуючої термінологічної невизначеності не є справою «одного дня» й пояснюється не профанацією наукового підходу або теоретичної недолугості, а має складний комплекс чинників, що формували таку ситуацію протягом тривалого часу.

Аналізуючи місце студентського жаргону в сучасному мовному дискурсі, насамперед звертаємось до таких функціонально-стилістичних сфер мовлення, як засоби масової інформації, запозичення кримінальних жаргонізмів, професійна лексика, живе розмовне мовлення, комп'ютерні технології, літературна мова. Такий принцип відбору аргументований тим, що зазначені стилі – це ті мовні простори, в яких реалізується суб'єктивне начало, творча потенція, найповніше вимальовується психологічний портрет студента. Проте найголовніший інтеграційний чинник для зазначених стилів – це свобода вербального прояву, неупередженість мовленнєвої ситуації, розкутість мовлення, що протистоїть будь-якій формальності, шаблонності тексту.

Основними тенденціями у формуванні мовних смаків студентів вважаємо поглиблення образності, уточнення характеристики предметів, прагнення до яскравості, емоційності, експресії, семантичної багатоплановості з одночасною вимогою чіткості, стислості, формальної простоти в доборі виражальних засобів. Це яскраво виявляє ілюктивні установки та основні комунікаційні наміри адресанта: вербально схарактеризувати себе, заявити про свою індивідуальність, виразити свої думки.

Значний пласт сленгової молодіжної лексики складають новотвори (неологізми), які формуються і змінюються разом зі змінами в суспільстві. За свідченням Л. Ставицької, «сучасний молодіжний сленг є ніби посередником між інтержаргоном та мовною практикою народу, розмовно-побутовою мовою широких верств населення, яка послуговувалась і завжди послуговуватиметься здатністю української мови до продукування стилістично знижених, іронічних, гротескних лексичних засобів, що в сучасних умовах демократизації стилів спілкування і виявляються адекватними жаргонним і сленговим номінаціям» [2: 117].

Лексеми утворюються під впливом найрізноманітніших факторів, серед яких особливо виділяються: кримінальний жаргон, інтержаргон, власна інтерпретація серед молоді деяких термінів, зокрема медичних, музичних, комп'ютерних тощо.

Слід підкреслити, що в останні декілька років зростає кількість лексем, які перейшли із жаргону неформальних угруповань до студентського. Наявність у студентському жаргоні слів, пов'язаних із культом сили та хуліганства, має викликати найбільше занепокоєння, тому що є проявом насилля на мовному рівні. Лексеми цієї групи найбільше піддаються впливові моди і є змінним компонентом студентського жаргону.

Слова, що належать до інтержаргону, є загальноновживаними. До таких лексем можна віднести: *бомж* (рос. аббревіатура «без определенного места жительства»), *малахольний* (ненормальний), *лимон* (мільйон грошових одиниць) тощо.

Багато лексем студентського сленгу семантично дублюють поширені в інтержаргоні одиниці без будь-яких трансформацій: *шари*, *моргала* (очі); *стріляти* (просити); *поїхати* (збожеволіти); *бичок* (недопалок); *кабак* (ресторан); *малахольний* (ненормальний); *шнобель* (ніс); *замокрушити* (вбити).

Походження деяких слів молодіжного сленгу зрозуміти досить легко. Подібні лексеми є досить поширеними й завойовують позиції в мовному середовищі студентів через те, що мають яскраво виражене іронічне забарвлення, а це притягує молодь, адже володіти добрим почуттям гумору – це «модно» й «класно». Власне, почуття гумору допомагає виділитися із загалу та підкреслити свою особистість.

Сленгові слова та вирази, які вживають кіровоградські студенти, є досить різноманітними і відмінними в різних групах людей. Наприклад, для вираження подиву одні використовують слова «*я в шоке*», для інших більш характерними є слова «*я в трансі*», «*ти що гониш?*». Таким чином, різноманітність жаргонно мовних варіантів величезна. Її існування викликано насамперед тим, що студенти прагнуть вирізнитися не лише як окрема суспільна група, але і як особистості. У зазначених випадках це відбувається за допомогою мовно-виражальних засобів.

Усе більше входить у наше життя і просто не може оминати таке явище, як молодіжний сленг, англійська мова, впливаючи на формування нових лексем. Це викликано насамперед тим, що англійська є мовою комп'ютерних технологій. У процесі роботи з комп'ютерною технікою деякі слова перейшли до української розмовної лексики. Так, у цій сфері можна почути слова: *батони* (клавіші), *юзер* (користувач). Можна виявити не лише англійські запозичення, але й німецькі: *актунг* – увага; арабізми: *кайф* – задоволення, *кайфувати* – насолоджуватись. Але все ж у студентській субмові є чимала кількість власне українських сленгізмів: *дрит* – телефон, «*кракозябра*» – комп'ютерний значок @, *гальмо* – людина, яка повільно реагує на все (поряд з цим словом вживається і суто російське «*тормоз*» з тим самим значенням), *тусівка* – компанія (аналогічно до російськомовного «тусовка»); останні два слова, як бачимо, є перекладом сленгових номінацій з російської мови зі збереженням змісту.

Із розвитком обчислювальної техніки в Україні також почала складатися специфічна мова, якою спілкуються комп'ютерники-професіонали. Одночасно із професійною мовою програмістів формувався специфічний жаргон, який швидко засвоювався і використовувався студентами. Молодий вік спеціалістів, які зайняті в цій сфері, а також популярність комп'ютерів у молодіжному, а особливо студентському середовищі, схильному до вживання сленгових висловів, визначають моду на комп'ютерний жаргон серед користувачів. Найчастіше виділяють усічені слова: *комп* – комп'ютер, *проги* – програми, *вінди* – програма Windows, *клава* – комп'ютерна клавіатура тощо.

Важливим явищем у комп'ютерному жаргоні є вироблення своєї своєрідної синонімії – слів із тотожним або гранично близьким значенням, що вказує на розширення лексичного запасу галузі. Можна навіть виділити синонімічні ряди: комп'ютер – *комп*, *апарат*, *машина*, *залізо*; комп'ютер відмовився працювати – *завис*, *повис*, *потух*.

За свідченням Л. Ставицької, чільне місце у формуванні мовленнєвої культури молоді посідає кримінальний жаргон. Дослідниця зазначає: «Кримінальний жаргон має здатність блискавично проникати в соціальні сфери законослухняних громадян: спочатку ця лексика стає надбанням мови соціальних низів, а згодом «завойовує позиції» у міському розмовно-побутовому мовленні, проникає в мову радіо, преси, телебачення, ну і звичайно ж, у різні корпоративні, професійні лексичні системи, тобто стає надбанням інтержаргону» [2: 127].

Жаргонні, сленгові семантичні деривати є відкритою системою ненормативних, стилістично знижених лексико-фразеологічних одиниць, яка виконує експресивну, комічну та евфемістичну функції (доволі часто спостерігається використання сленгових заміників нецензурної лексики).

Жаргон молоді – це, переважно, лексеми кримінального аргю й аргю в'язниць. Частина з них змінила своє значення і в лексиці студентів стала відображати реалії, стосовно екзаменів та оцінок: *завалитися, засипатися* – не скласти іспит (в аргю – бути виявленим, бути схопленим); *апарат* – побутова техніка, комп'ютери (в аргю – шприц для наркотиків).

У системі молодіжного сленгу виділяються синонімічні ряди, елементами яких часто є слова кримінального жаргону, для яких ця семантика не властива. Наприклад, у студентському мовленні слово *чувак* (чоловік, хлопець) може вільно замінятися такими одиницями: *кент* (у кримінальному аргю дане слово має значення «друг»). Таке запозичення можна пояснити здатністю кримінального жаргону проникати в мовлення інших соціальних верств, зокрема до розмовної мови студентів.

У процесі асиміляції в молодіжній мові одиниць кримінального жаргону вони досить часто повністю втрачають вихідне значення і виконують невласливу йому семантичну функцію. Наприклад, *запахло* – «вважати для себе принизливим зробити щось проти злочинських переконань» – у мові молоді означає «неприємність, капость».

Деякі слова студентського сленгу утворюють синонімічні ряди, дублюючи номінації кримінального жаргону й доповнюючи їх власними новотворами, що не перехреснюються з кримінальним аргю. Наприклад, *доколупатися, врубатися* (зрозуміти) – слова, що об'єднують і молодіжний сленг, і кримінальний жаргон, тоді як лексеми: *в'їхати, вкурити, розчехляти* – є надбаннями молодіжного слововживання.

Окремим видом жаргонної лексики є кримінальний сленг, що вживається у відповідному середовищі, хоча завойовує позиції в розмовно-побутовому мовленні студентів. Тут часто трапляються такі лексеми як: *квасити* (пити спиртне), *качок* (масивна людина), *мусор* (міліціонер), *клевий* «добрий», *клево, клево*, («добре»), *іржати* «голосно сміятися».

Дієслова, для позначення вживання алкогольних напоїв: *бухати, квасити, киряти* прийшли в молодіжне мовлення з кримінального жаргону, але цей синонімічний ряд доповнився одиницями, що виникли внаслідок власної мовотворчості студентів: *нажертись, влупити*.

Крім зазначеного, зі злочинського аргю до жаргонної мови студентів потрапляють і закріплюється надовго найчастіше етимологічно прозорі лексеми: *маякнути* – «просигналізувати», *опустити* – «пригнобити», *піднятися* – «досягти матеріального успіху», *мерс* – «Мерседес».

Треба також відзначити, що серед наведених і проаналізованих одиниць-арготизмів більшість має неіншомовне походження (хоча й не українське): *отмазка, криша, грузити, не слабо, знати пургу, блін* тощо або досить сильно адаптована на ґрунті російської мови: *пофігіст, в натурі, фільтрувати базар, понтуватись*.

Чільне місце в студентському мовленні посідають метафоричні номінації, що виявляють образні можливості внутрішньої форми вихідного уявлення: *кайф* (задоволення) – *кайфовий*; *башлі* (гроші) – *башляти* (платити) тощо.

Однією з цікавих особливостей студентського сленгу є зміна значення лексем літературної мови, що додає мовленню іронічного забарвлення. Наприклад, *базар* у літературній мові – торгівля на відкритому місці, у студентів означає мовлення; дієслова: *грузити, стріляти, висіти, наїжджати, доганяти* мають цілком розбіжне значення в літературній та сленговій мовах.

Студентському мовленню також властива велика кількість вставних слів, що передають емоції розповідача *бляха-муха, блін, йо-ма-йо, офігеть, капси*. Семантика цих слів зрозуміла лише при усному мовленні і виражається тільки за допомогою інтонації.

Таким чином, існує зв'язок між ненормованою лексикою студентів й арготизмами кримінального середовища. Проте з аргю в молодіжний жаргон, зокрема в студентський, переходить набагато більше слів, ніж із жаргону. Це можна пояснити, по-перше, відносною стійкістю аргю, яка ґрунтується на традиціях злочинного середовища; по-друге, швидкою зміною лексики молодіжного жаргону, що часто залежить від впливу моди.

Значна частина сленгової лексики в студентський жаргон потрапила з мовного обігу наркоманів: *ломка* (в узвичаєному сприйнятті й навіть у медичній термінології – стан наркотичного похмілля, хоча вживається і в ширшому значенні – «небажання щось робити»);

кумар (аналогічне значення, але з додатковим відтінком – «дим і запах від куріння»); *косяк* (цигарка із зіллям), *трава, солома* (синоніми на позначення наркотичного зілля для куріння), *колеса* (пігулки з наркотичною дією); *замутити* (наркоманське значення – «підготувати наркотичний розчин», узвичаєне – залагодити якусь справу); *кайф* (наркоманське значення – «будь-яка наркотична речовина», узвичаєне – стан задоволення, атрибут «приємно», з похідними *кайфувати, під кайфом, кайфовий* тощо).

Студентський жаргон поповнюється завдяки іншим соціолектним джерелам. Наприклад, останнім часом є чимало сполук, якими послуговуються бізнесові кола: *рубати капусту, лимон; ставити таксу, бомбити фірму, поставити на бабки, розвести на капусту, посадити на лічильник* тощо.

До студентської жаргонотворчості входять і фразеологізми. Більшість фразеологізмів мають доброзичливо-жартівливий характер і називають реалії навчального процесу: *випасти в осад, зсув по фазі*.

Поряд із новоствореними фразеологізмами в мові сучасного студента побутують і традиційні фрази *ні пуху ні пера* – висловлює побажання добра, удачі, успіху; *розповідати сон рябої кобили* – говорити дурниці; *чорним по білому* – абсолютно виразно, чітко; *ще й кіт не ваявся* – нічого не зроблено, не підготовлено; *у свинячий голос* – дуже пізно.

Окремо виділимо низку репрезентантів-лексем, що реалізуються в асоціативному просторі мовного життя студентів на позначення ситуацій, пов'язаних із вживанням алкогольних напоїв. Наприклад: *готовченко* – бути дуже п'яним або *готовальня* – стан повного сп'яніння; *шампунь* – шампанське; *астрал* – стан похмілля та недосипання; *зарядка* – розпивання пива з самого ранку.

Студентський сленг включає в себе слова-фрази: *бомба* – шпаргалка; *ботати* – наполегливо навчатись; *пасувати* – прогулювати заняття; фразеологізми: *робити / зробити ноги* – утікати, бігти, здійснювати втечу, поспіхом залишати якесь місце; *криша поїхала, поїхати мізками / дахом* – збожеволіти, поводити себе як божевільний; *закрий свій робочий вигляд* – закрив рота.

Таким чином, наведений нами ілюстративний матеріал засвідчує певні проблеми, соціальні недуги, соціокультурні типажі, знайомі ситуації, абсурдність жорстокого буття, у якому перебуває окрема категорія мовців.

Негативна лексика студентських фразеологізмів трапляється частіше аніж позитивна. Наприклад: *не пали контору* – вживається, коли хтось списує так ретельно, що викладач може побачити.

Існують певні фразеологічні позначення лексем, що передають почуття байдужості, відстороненості. Часто в сленговому звучанні трапляються словоформи, що позначають зазначені характеристики, як от: *рожево / малиново / мені це рожеве аж біле, по-барабану* – усе одно, байдуже.

Фразеологічні синоніми і варіанти є виявом семантичних відношень фразеологізмів і виступають мовним засобом у процесі вираження думок. Особливо цінним матеріалом вони є для молодіжної аудиторії [3: 67]. Наведемо поширені в мові студентів синонімічні ряди фразеологізмів, об'єднавши їх значення відповідною домінантою: «картати, лаяти когось за щось»: *давати наганяй, читати нотацію, знімати стружку, підкручувати гайку, вправляти мізки, вставляти клепку, робити вливання, давати прочухана, милити шию*; «базікати, говорити несерйозно; вести пусту розмову»: *точити яси, молоти дурниці, торочити / правити теревені, чесати язика / язика, молоти / плести / верзти дурниці / нісенітниця, язиком молоти, розказувати сон рябої кобили*.

Певна кількість фразеологізмів є загальноновживаними, тобто характерними для широкого загалу, а часто походить із аргослужбовців: *дах поїхав, капати на мозок* (говорити неправду); *брать на понт, колотити понти* (обманювати, залякувати); *фільтруй базар* (слідкуй за розмовою); *шевели поршнями* (іди швидше).

Велику кількість синонімів мають фразеологізми, які допомагають розкрити характер людини, її вдачу, позитивні чи негативні риси, зовнішність і т. ін. Наприклад, синонімічний ряд на позначення безпорадності людини, необізнаності, невміння щось робити: *руки не туди*

стоять, мілко плаває; про досвідчену людину: зуби з'їв; фразеологічні синоніми на означення «байдужості, неухважності»: *ні кує ні меле, і вухом не вести, ні холодно ні жарко*.

Поява нових синонімів зумовлена тим, що в процесі спілкування виникають потреби передати думки, почуття логічно точніше й стилістично різноманітніше.

Окрему групу в мові студентів становлять фразеологізми – антоніми з різним компонентним складом, тобто різноструктурні: *ляси точити – у рот води набрати; язиком чесати – ні пари з уст*. Явище фразеологічної антонімії, як і лексичної, діалектично обумовлене. Протилежність значення між фразеологізмами склалася в результаті десемантизації їх компонентного складу, але фразеологічні антоніми виникають не як заперечення того чи іншого предмета, його ознаки чи дії, а як результат пізнання цього предмета з протилежного боку, визначення протилежної якості, дії чи характеристики [1: 46].

Отже, фразеологічні антоніми й синоніми в студентському лінгвопросторі використовуються з метою увиразнення висловлюваної думки. Урахування значеннєвих, емоційних і експресивних особливостей фразеологічних синонімів і антонімів – важлива складова частина культури стилістичного оформлення думки в мовленні студентів.

Таким чином, мовлення студентів міста Кіровограда відбиває нестійкий культурно-мовний стан соціуму міста, що балансує на межі літературної мови й жаргону. Студентське жаргономовлення усвідомлюється і використовується як засіб самоствердження, як можливість виявити власний мовний характер та вплинути на співбесідника; воно посилює емотивні, прагматичні та волюнтативні інтенції людини, трансформує мовні атракції найрізноманітніших соціолектів, до яких належать комп'ютерний сленг, мова злодійського аргю, жаргонотворення неформальних угруповань, наркоманів тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Неровня Н. М. Фразеологізм, його синоніми і варіанти / Н. М. Неровня // Культура слова. – К., 1985. – Вип. 28 – С. 45–47.
2. Ставицька Л. Аргю, жаргон, сленг : Соціальна диференціація української мови / Л. Ставицька. – К. : Критика, 2005. – 464 с.
3. Ужченко В. Д. Українська фразеологія / В. Д. Ужченко, Л. Г. Авксентьєв. – Харків : Основа, 1990. – 167 с.
4. Хомяков В. Три лекції о слэнге / В. Хомяков. – Вологда, 1970. – 327 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Лішгаба – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: соціолінгвістика, ономастика, українська антропоніміка, проблеми культури та стилістики української мови.

ДО ПРОБЛЕМИ ПОСЕРЕДНИЦТВА ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ У ЗАПОЗИЧЕННІ НІМЕЦЬКИХ СЛІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Тарас ПИЦ (Дрогобич, Україна)

У статті розглядається посередницька роль польської мови у німецько-українських мовних контактах. Висвітлюється історія дослідження цього питання та аналізуються основні результати наукових студій.

Ключові слова: запозичення, мова-посередник, діалект, історія мови, асиміляція, міжмовні контакти, порівняльно-історичне мовознавство.

The paper deals with mediation role of Polish language in German-Ukrainian interlanguage contacts. The research history of this question is cleared up and the main results of scientific studies are analyzed.

Key words: borrowing, language intermediary, dialect, history of language, assimilation, interlanguage contacts, comparative historical linguistics.

Досліджуючи міжмовні контакти мовознавець часто зустрічається з проблемою визначення шляху запозиченого слова: чи він є прямим запозиченням з мови-джерела чи поширився у мову-реципієнт за допомогою третьої мови. Не виняток і німецько-українські мовні взаємини. Важливість посередницької ролі польської мови визначається не лише географічним але й культурним та політичним чинником, адже панування Польщі на українських територіях з другої половини XVI ст. спричинило посилення впливу польської мови, на яку безпосередній вплив мала німецька, що є одним з основних факторів

проникнення германізмів в українську мову. Дослідження ролі польського фактора у поширенні німецьких лексичних одиниць на схід заслуговує окремих спеціальних досліджень. Актуальним лишається відокремлення польського мовного посередництва від безпосередніх запозичених слів, а також опосередкованої ролі третіх мов. У публікації ставимо собі за мету простежити історію дослідження даної проблеми та проаналізувати основні досягнення та недоліки наукових студій.

І. Шаровольський укладаючи список німецьких запозичень в українській мові нарахував лише 21 з 288 слів що, на його думку, потрапило в українську мову безпосередньо з німецької, решта натомість за посередництва польської мови [11]. Критикуючи перелік запозичень І. Шаровольського, Д. Шелудько виявляє 780 запозичень з німецької мови. З них 240 засвідчені, на його думку, вже наприкінці XVI ст., а 370 він відносить до XIV–XVII ст. Мовознавець відштовхувався переважно від словників Є. Желехівського та С. Недільського (1884–1886), Б. Грінченка (1882–1886) та історичних матеріалів, у тому числі від картотеки Є. Тимченка. Критикуючи свого попередника за перебільшення впливу німецької мови на українську, Д. Шелудько наводить одне єдине-слово, до якого не знайшлося в польському посередництві відповідної форми, – *тезу́нд*. Правда у подальшому він визнає, що польської перехідної ланки він не знайшов ще для кількадесяти слів, які зарахував до російського посередництва, а також для тих слів, які виступають тільки у словнику Є. Желехівського. Проте і в останньому випадку він піддає сумніву австрійський вплив і підозрює, що слова „потрапили до цього словника випадково і безпідставно – із уст тих елементів Галичини, що володіли й німецькою мовою“ [12: 3]. Відтак доходить до висновку, що „всі ці нечисленні винятки не мають жодної ваги при оцінці загальної маси німецьких елементів в українській мові, і твердження, що ці німецькі елементи прийшли до нас тільки через Польщу, залишається в силі“ [12: 3]. Єдине, у чому сходяться І. Шаровольський та Д. Шелудько, є те що, початком німецько-польського впливу на українську мову варто вважати 1340 рік, коли Польща завоювала Галичину. Редактори збірника, у якому було надруковано дослідження І. Шелудька, А. Кримський та М. Драй-Хмара в примітках не погоджуються з наведеною думкою автора про те, що всі германізми проникли в українську мову через польську. Вони вказують на те, що в Україні ще перед польським пануванням існували німецькі колонії. Отже, безпосередні запозичення, на їхню думку, неодмінно повинні простежуватися. Не погоджується з І. Шелудьком і його критик Н. Ліперовська (1934), публікація якої крім ідеологічної комуністичної критики, містить багато слушних думок. Скажімо, вона вважає, що, крім міграції німців в Україну, поїздок українців з товарами до Німеччини, про безпосередні запозичення з німецької мови в українській свідчить й низка слів, що своїм значенням, будовою або звукоскладом яскраво свідчать про більшу близькість українських слів до німецької мови, аніж до польської, а до інших бракує польських паралелей. Наприклад, дослідниця вважає, що *верстат* з кореневою голосною *e* відповідає свн. *werestat* (очевидно помилка, правильно свн. *wercstat* – Т.П.), тоді як під вплив польської мови підпадає *варстат*; *дзигармайстер* не може бути польського посередництва (*zegarmistrz*) через притаманне польській мові трактуванням нім. *Meister*; *унаціп* є ближчим до нім. *Spazier(gang)*, ніж до п. *spacer*; *штуц* повністю відповідає нім. *Stutz* а не п. *sztucek* та інше. Також вона зауважує, що сам Д. Шелудько не знаходить польських відповідників (крім *тезу́нд*) до *вербецирка*, *вершлаг*, *гебанок*, *гедзунок*, *трайзлерня*, *кумгеравс*, *файфа*, *ферділь* та ін. [7: 87].

Торкаючись питання німецьких іншомовних елементів в українській мові М. Онишкевич (1970) стверджує, що побутові германізми проникли на бойківський ґрунт головно через польську мову, бо мають тут точні відповідники, наприклад *басарунок* «винагорода за кривду», < п. *basarunek* < нім. *Besserung*, *бинда* «стрічка, бинда» < п. *binda* < нім. *Binde*, *вінчувати* «вітати, бажати» < п. *winszować* < нім. *wünschen*, *гадра* «шушваль, повія» < п. діал. *hadra* < нім. *Hader*, *золя* «підметка» < п. *zola* < нім. *Sohle*, *кафар* «ступір, яким у ступах б'ють сукно» < п. *kafar* < нім. *Keffer*, *клец* і *кльоц*, *клецок* «колода» < п. *kloc* < нім. *Klotze*, *лайбик* і *лейбик*, *либик* «1) давній сирак; 2) рід довгої вовняної жилетки» < п. *lajbik* < нім. *Leibchen*, *ляда* «прилавок» < п. *lade* < нім. *Lade*, *обкас* «каблук» < п. *obcas* < нім. *Absatz*, *орчик* «орчик» < п. *orczyk* < нім. *Ortscheid*, *раф* «шина, обруч на ободі колеса» < п. *raf* < нім. *Reif*, *ролька*

«котушка» < п. *golka* < нім. *Rolle*, *філюнок* «рубка лісу» < п. *filunek* < нім. *Fällung*, *цаль* «1) міра довжини, дюйм; 2) міра товщини дошок (1.6 см.)» < п. *cal* < нім. *Zoll*, *шлякувати* «проклинати» < п. діал. *szlakować* < нім. *Schlag*, *шпикляр* і *шпихлір* «комора, амбар» < п. *szpichlerz* < нім. *Spreichler* та ін. Однак німецькі запозичення у сфері військової справи, на думку М. Онишкевича, є безпосередніми запозиченнями з німецької мови і поширилися через військову службу, яку чоловіки проходили в австрійській армії, наприклад *абрихтурка* «військове навчання» < нім. *Abrichtung*, *гантак* «струнко!» < нім. *Habt Acht!*, *дикуватися* «ховатися» < *sich decken*, *касарня* «казарма» < *Kaserne*, *кольба* «приклад» < нім. *Kolbe*, *обершит* «полковник» < нім. *Oberst*, *райтки* < нім. *Reithosen*, *фрайтер* «єфрейтор» нім. *Gefreiter*, *шанець* і *шанц* «окоп» < нім. *Schanze* та ін. [9]

Б. Кобилянський (1976) вказуючи на труднощі та помилки при виявленні полонізмів та германізмів зараховує до прямих запозичень з німецької мови такі слова: *бретналь*, *вухналь*, *гайстер*, *гонти*, *лантух*, *майстер*, *рантух*, *римар/лимар*, *сницер*, *ташка*, *цвях* та ін., також ті іншомовні слова, що закінчуються на *-ар* (*шлюсар*), *-ер* (*латер*), *-ур* (діал. *лотур*), *-ір* (*кушнір*), які, як він вважає, є адекватними німецьким лексичним одиницям з суфіксом на *-er* і не вимагають в українській мові додаткового перетворення суфіксів *-arz*, *-ierz* [3: 32]. Дозволимо собі не погодитися з цією думкою мовознавця, адже згідно з нею, усі німецькі назви ремісників, що використовуються в українській мові, крім стельмаха і цимермана (1620) незважаючи на чіткий хронологічний шлях запозичення через польську мову для більшості випадків, є прямими запозиченнями з німецької мови. Зауважимо також, що пам'ятки польської мови свідчать про те, що суфікси *-arz*, *-(i)erz* не були відразу такими якими вони є тепер з обов'язковим кінцевим *z* і написання *-ar*, *-(i)er* теж було звичним у середньовічні часи поруч з *-arz*, *-(i)erz*, наприклад один з варіантів назви слюсаря: *Martinus domum ipsius ... resignavit Iacobo slossar* (Przemyśl, 1448) [19 (9: 19)], *Slosar serator* (1463), *Symag, slossar de Trzebicza* (Kraków, 1490) [19 (9: 20)], чи найменування сницаря: *Jacop sniczczar de Wratislavia* (Kraków, 1402), *Laurencius, snyczar de Cracovia ...* (Kraków, 1463) [19 (8: 328)]. Посередництво польської мови для запозичених з німецької мови назв діячів з суфіксами *-ap/-er* та *-ip/-ur* видається ще реальнішим, якщо врахувати те, що звук [ʒ] для *rz* остаточно утвердився лише у XVIII ст. Тобто визначення шляху запозичення вимагає від дослідника „індивідуального пошукового підходу“ до кожного запозичення зокрема. Але з іншим припущенням Б. Кобилянського, про те що суфікси *-ок*, *-унок* можуть свідчити про засвоєння українською мовою німецьких слів без посередництва третьої мови можна погодитися, адже хоча вони і мають польські відповідники, однак із суфіксом *-unek*. Їх важко уявити перехідною ланкою від німецького джерела через те, що укр. *-ок*, *-унок* є фонетично ближчими безпосередньо до нім. *-ung* ніж через п. *-unek* (укр. *декунок*, п. *dekunek*, нім. *Deckung*; укр. *ладунок* п. *ladunek*, нім. *Ladung*; укр. *мельдунок*, п. *meldunek*, нім. *Meldung*, укр. *фасунок*, п. *fasunek*, нім. *Fassung* і т.п.).

Досліджуючи письмові пам'ятки української мови XVII ст. Д. Костюк (1982) доходить до висновку, що найбільша частина германізмів була запозичена українською мовою через польське транслінгвістичне посередництво. Це переважно професійна та суспільно-політична лексика, яка потрапила у польську мову безпосередньо з німецької або при посередництві чеської мови (*барва*, *бунт*, *бурмистр*, *вага*, *войт*, *ганок*, *гвинт*, *грунт*, *дишло*, *друкар*, *жарт*, *кухня*, *киталт*, *мусити*, *нирка*, *оферовати*, *ратуша*, *ридван*, *ринок*, *рицар*, *смак*, *стодола*, *трафити*, *трунок*, *фалда*, *фали*, *фант*, *фарба*, *цех*, *цугли*, *шацунок*, *шина*, *шуфля*, *шухляда*, *ярмарок* та ін.). Також Д. Костюк розрізняє між: 1) тими германізмами, що етимологічно походять з німецької мови; 2) та іншими, що поширилися за допомогою німецької мови. На польське посередництво перших іноді вказує фонетичне оформлення, наприклад свн. *kloster*, п. *klasztor*, укр. *кляштор* [5].

Одним з останніх досліджень на тему польського посередництва для запозичених українською мовою німецьких слів є студія Ю. Бестерс-Дільгер (2002) [13]. Вона здійснила кількісне порівняння німецьких запозичених слів зафіксованими польськими словниками С. Лінде (2-е вид., 1854–1860), у якому засвідчено 1180 німецьких запозичень, Я. Карловича та інших авторів (1900–1935) – приблизно 8500 запозичень з німецької мови з українськими Б. Грінченка (1907–1909) – понад 500, З. Кузелі та М. Чайківського (1910) – понад 600, і

монографією Р. Смаль-Стоцького (1942) – 2100. Дослідниця виявила, що 615 (52%) німецьких запозичень занотованих у словнику С. Лінде у тій самій чи зміненій звуковій формі зафіксовані у Б. Грінченка, З. Кузелі чи/або Р. Смаль-Стоцького. З іншого боку, приблизно 1190 (65%) німецьких лексичних запозичень засвідчених у праці Р. Смаль-Стоцького і словниках Б. Грінченка і З. Кузелі не зареєстровані у словнику С. Лінде, а у т.з. «варшавському» словнику Я. Карловича лише 20%. Наприклад, у польських словниках відсутні відповідники до укр. *абахта*, *аборт*, *абрихтувати*, *абиус*, *аницуг*, *бартка*, *бефердирувати* та інші. Однак, Ю. Бестерс-Дільгер зауважує, що в Б. Грінченка та З. Кузелі відсутні приблизно 900 слів, які зафіксовані у Р. Смаль-Стоцького, що вказує на те, що він записав переважно нестандартні мовні елементи, регіоналізми/діалектизми та окаянізми. Тому, якщо не враховувати останньої праці, лише 10% зафіксованих в українській мові німецьких слів відсутні у словнику С. Лінде і 6% у словнику Я. Карловича. Отже, в українській мові безсумнівно є безпосередні запозичення з давньверхньонімецької, середньверхньонімецької, але найбільше з нововверхньонімецької мови. Наступним етапом студій Ю. Бестерс-Дільгер було порівняння звукової, морфологічної і семантичної сторони 615 слів німецького походження, що занотовані у словниках обох слов'янських мов. Вона визнає, що навіть за умови наявності польського відповідника для 30% слів не можна з впевненістю визначити чи воно є перехідною ланкою до німецького запозиченого слова в українській мові чи паралельним до безпосереднього запозичення українською мовою лексеми (наприклад, слова на *-ок*, *-унок*, також *балка*, *брук*, *бретналь*, *вага*, *гак*, *гандлювати*, *гніт*, *гріш*, *гунцвот*, *кара*, *кляйстер*, *клямра*, *корба*, *крейда*, *лев*, *майстер*, *пензель*, *ригель*, *рута*, *скиба*, *фунт*, *фушер* і т.д.). І лише для 17 (2.7%) німецьких запозичень наявних в польській та українській мовах, на її думку, безпосереднє запозичення може бути однозначно доведеним для таких слів: *бакенбарди* (однак п. *bakembardy*), *бархат* (однак п. *barchan*), *бляха* (але *бляха* < п. *blacha*), *верстат* (але *варштат* < п. *warsztat*), *гевер* (однак п. *hewar*), *гелер* (однак п. *halerz*), *диля* (але *диль* < п. *dyl*), *кларінета* (однак п. *klarnet*), *морква* (однак п. *marchew*), *труфель* (однак п. *trufła*), *цаністра(й)х* (однак п. *capstrzyk*), *цвях* (однак п. *ćwiek*), *шлюсар* (але *шлюсар* < п. *ślusarz*), *шпалір* (однак п. *szpaler*), *шпінат* (однак п. *szpinak*), *шрубшток* (однак п. *szrubsztak*), *ювелір* (однак п. *jubiler*) [13: 36]. Дивно, що до даного переліку потрапив *шлюсар*, бо варіант назви ремісника з початковим *sz* теж засвідчений у пам'ятках польської мови: *szluszarzowi za zbroie* (Sądecczyzna, 1598) [14 (2: 220)] поруч з *slawny Andrzej Slusarz starszy cechu ślusarskiego ...* (Bydgoszcz, 1599) [16: 386]. Хоча в українському слові *ш* стоїть лише на початку, а *sz* на початку та в інтервокальній позиції, вважаємо, що можна говорити про польське посередництво для укр. *шлюсар*. П. **szlusarz* могло не зберегтися у пам'ятках через те, що використовувалося головню в усному мовленні порівняно короткий період часу чи лише на обмеженій території. Звичайно можна наводити аргумент, що укр. *шлюсар* засвідчений вперше у 1886 р. у словнику Є. Желехівського та С. Недільського [2 (3: 1094)], тобто значно пізніше за польський варіант і що тут можна припустити паралельне безпосереднє запозичення з німецької мови. Щодо цього немає однозначної відповіді, бо невідомо скільки часу ця форма назви слюсаря функціонувала в усному мовленні перш ніж її занотували автори словника. Також на даному етапі наукових досліджень достеменно невідомо, чи мали українці прямі контакти з носіями того німецького діалекту, у якому засвідчено відповідне найменування слюсаря. Однак відомо точно, що поширення фахової ремісничої лексики німецького походження в українській мові пов'язано із поширенням магдебурзького права у XIV–XVII ст. Згідно наших даних, діалектним джерелом тут може бути гессенський говір: *Role Slusser* (Grünberg, 1446) [18: 26], ... *item Hans von Gersbach ein slußer knecht ...* (Frankfurt, 1417–1450) [15: 725]. У цих витягах з історичних джерел фіксується ще початковий звук [s], що згодом перейде в [ʃ], що й віддзеркалено слов'янськими пам'ятками у хронологічному порядку.

Ю. Бестерс-Дільгер вважає польське посередництво переконливим більш ніж для 50% запозичених українською мовою слів з німецької із 615, що мають відповідники у згаданих вище словниках польської та української мов. Зазначимо, що цікавими були б статистичні дані і відсоткові співвідношення безпосередніх запозичених слів і тих, що поширилися опосередковано за участі третіх мов (не лише польської) усіх німецьких запозичень слів, що

побувають в українській мові чи вже вийшли із слововжитку але засвідчених пам'ятками. Таке завдання потребує спочатку укладення повного реєстру усіх німецьких запозичень, що ще чекає на свого дослідника. Для досягнення цієї мети необхідно дослідити спочатку окремі пласти запозичених іншомовних лексичних одиниць на різних історичних етапах становлення української мови. Окремих наукових студій потребують німецькомовні лексичні елементи усіх груп українських говорів, соціолектів, лексики фахового спрямування. Зауважимо, що певні кроки у цьому напрямку вже зроблено. Наприклад, М. Гьофінгоф (2002) уклала список германізмів упорядкованих у хронологічному порядку (починаючи від прагерманського періоду) і алфавітний глосарій, що охоплює понад 950 лексичних одиниць на основі лексичного матеріалу словників Б. Грінченка, З. Кузелі і М. Чайківського [17], але пізніший шар лексики і питання шляху запозичень залишилося неохопленим. В. Лопушанський і Т. Пиц (2011) [8] на основі діалектних словників (М. Онишкевича, Ю. Карпенка і К. Лук'янюка, Г. Шила, О. Горбача, М. Корзонюка, Я. Закревської) та публікацій присвячених дослідженню німецьких лексичних елементів в українській мові виділили 954 запозичених з німецької мови слів та 259 запозичених через неї і зазначили територію їхнього поширення. Основний наголос зроблено на бойківському, буковинському, волинському і наддністрянському говорах, закарпатський діалект розглядається частково, неохопленими залишилися надсянський і подільський говори. Германізмам у говірковій лексиці присвячено публікації З. Савченка, М. Онишкевича, Д. Костюка, О. Гвоздяк, М. Кочергана [10; 9; 4; 1; 6] та інших дослідників. Звичайно є списки запозичень укладені вже згаданими І. Шаровольським та Д. Шелудьком. Однак перший не подає джерел своїх запозичень, другий – лише для половини. Також обоє не зазначають територіальну поширеність запозичених слів з німецької мови на території поширення української мови.

При визначенні шляху поширення запозичених слів також потрібно звернути увагу на їхнє звукове оформлення, морфологію, варіантність, що вимагає вивчення історичних змін у системах консонантизму і вокалізму, яким піддаються вихідні форми слів у мові-джерелі, можливій мові-посередниці та мові-реципієнті. Не варто також нехтувати семантичним порівнянням українських, польських, німецьких та інших запозичених відповідників, що є додатковим інструментом для встановлення маршруту запозичення слів. Отже, подальші дослідження у цьому напрямку потребують системного підходу у руслі порівняльно-історичного мовознавства.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гвоздяк О. М. Німецькі лексичні запозичення в українських закарпатських говірках // *Studia Linguistica*, 2011. – Вип 5. – Ч. 1. – С. 362–368.
2. Желеховский С., Недільский С. Малоруско-німецький словар. – Львів: Друкарня тов. ім. Шевченка, 1884–1886. – Т. I–III.
3. Кобилянський Б. В. До вивчення германізмів і полонізмів в українській мові // *Мовознавство*, 1976. – № 6. – С. 31–35.
4. Костюк Д. В. Германізми в діалектній лексиці української мови (на матеріалі села Чернятин Городенківського району Івано-Франківської області) // *Іноземна філологія*, 1971. – Вип. 23. – С. 65–68.
5. Костюк Д. В. Польська мова – посередник германізмів в українській мові XVII ст. // *Лексика української мови в її зв'язках з сусідніми слов'янськими і неслов'янськими мовами: тези доповідей.* – Ужгород, 1982. – С. 131–132.
6. Кочерган М. П. Німецькі лексичні запозичення в південно-західних говорах української мови // *Мовознавство*, 1997. – № 1. – С. 19–24.
7. Ліперовська Н. Націоналізм в етимології // *Мовознавство.* – 1934. – № 2. – С. 83–92.
8. Лопушанський В. М., Пиц Т. Б. Німецькомовні лексичні запозичення у південно-західних говорах України. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Дрогобич: Посвіт, 2011. – 122 с.
9. Онишкевич М. Й. Германізми в бойківському діалекті // *Іноземна філологія*, 1970. – Вип. 21. – С. 38–45.
10. Савченко З. Н. Немецкие лексические заимствования в украинских говорах на Буковине // *Научный ежегодник Черновицкого ун-та.* – Черновцы, 1957. – Вип. 2. – С. 314–318. – Т. 1.
11. Шаровольський І. Німецькі позичені слова в українській мові // *Записки Київського інституту народної освіти.* – К., 1926–1927. – С. 62–79. – Т. 1, С. 27–44. – Т. 2.
12. Шелудько Д. Німецькі елементи в українській мові // *Збірник комісії для дослідження історії української мови.* – К., 1931. – С. 1–60. – Т. 1.
13. Besters-Dilger J. Deutsche lexikalische Entlehnungen im Ukrainischen: zur Frage der polnischen Vermittlung und heutigen Aktualität // *Crossroads of Cultures: Central Europe.* – Brno, 2002. – S. 25–51.
14. Bubak J. Słownik nazw osobowych i elementów identyfikacyjnych Sądeczyzny XV–XVII w. (imiona, nazwiska, przezwiska). – Kraków, 1992. – Cz. I–II.
15. Bücher K. Die Berufe der Stadt Frankfurt a. M. im Mittelalter. – Leipzig: Teubner, 1914. – 143 s.
16. Czaplicka-Niedbalska M. Nazwiska mieszkańców Bydgoszczy od II poł. XV w. do I poł. XVIII w. – Bydgoszcz: WSP, 1996. – 496 s.

17. Höfinghoff M. Deutsche Entlehnungen im Ukrainischen an der Wende vom XIX. zum XX. Jh. Bestand und Entwicklung bis zur Gegenwart. Diss. zur Erlangung des Doktorgrades. – Wien, 2002. – 221 s. + CXIII s.
18. Knauß O. Die Entstehung der Grünberger Familiennamen. – Gießen, 1940. – 107 s.
19. Słownik staropolski. – Wrocław-Kraków-Warzsawa: PAN, 1958–1993. – T. I–X.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тарас Пиц – кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики німецької мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: німецько-слов'янські мовні контакти.

ЗАПОЗИЧЕННЯ В СКЛАДІ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ НА ПРИКЛАДІ УКРАЇНСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ

Яна СНИСАРЕНКО (Черкаси, Україна)

У статті розглядаються основні екстралінгвальні чинники, які впливають на розвиток суспільно-політичної лексики української та англійської мов. Визначено шляхи запозичення лексичних одиниць у складі суспільно-політичної лексики на прикладі української та англійської мов.

Ключові слова: суспільно-політична лексика, лексична одиниця, запозичення, екстралінгвальні чинники, міжмовні контакти, лексико-семантичний варіант, мова.

The article deals with the problems of extralingual factors that influence the development of socio-political lexis of the Ukrainian and English languages. The ways of borrowings in the subsystems of English and Ukrainian socio-political lexis are analyzed.

Key words: socio-political lexis, lexical unit, borrowings, extralingual factors, interlingual contacts, lexical semantic variant, language.

Функціонально мова перебуває в залежності від соціально-економічних та культурних умов розвитку суспільства. Різні соціально-комунікативні потреби мовних колективів, умови їхнього історичного існування та ідеологічні установки є основними екстралінгвальними чинниками, що впливають на розвиток лексичної системи мови. Як підкреслює Д.М. Шмельов [3: 19], можливість позамовної дійсності впливати на лексико-семантичну систему мови пояснюється відкритістю та незамкненістю останньої.

Мета статті – визначення основних екстралінгвальних чинників, які впливають на розвиток суспільно-політичної лексики української та англійської мов, аналіз шляхів запозичення лексичних одиниць у складі суспільно-політичної лексики зазначених мов.

Питанню соціальної зумовленості мовних змін українська та російська лінгвістика приділяє увагу, починаючи з 20-х років ХХ ст.: В.О. Аврорін, В.М. Алпатов, Г.Й. Винокур, В.М. Жирмунський, Б.О. Ларін, Є.Д. Поліванов, А.М. Селіщев, Р.Й. Шор та ін.

Наприкінці ХХ ст. лінгвісти дійшли висновку про двобічний характер мови. Учені зазначили, що функціональний розвиток мови відбувається, в основному, під впливом екстралінгвальних чинників, а структурні характеристики, у свою чергу, потрапляють під вплив внутрішніх чинників лиш опосередковано, певною мірою засобами функціональної сторони.

Процес запозичення іншомовної лексики в українську мову в останнє десятиріччя ХХ ст. – на початку ХХІ ст. привернув увагу до проблеми багатьох сучасних лінгвістів. Зокрема, освоєння іншомовних запозичень у наукових терміносистемах досліджують Л.А. Лисиченко, О.А. Павлушенко, Н.О. Попова, О.А. Стишов, А.В. Янков, при цьому вчені розглядають запозичення слів як ефективний спосіб збагачення лексичного складу мови на цьому етапі її розвитку.

Можна виділити два основні типи запозичених слів за часом запозичення. Перший тип – запозичення відносно давні, актуалізовані в останні роки у зв'язку зі змінами політичної та економічної системи України та Великої Британії. Другий тип – запозичення нові, які мали місце безпосередньо в останні роки.

Аналіз фактичного матеріалу та кількісних характеристик засвідчив, що найпотужнішим джерелом лексичних запозичень у сфері суспільно-політичної лексики української мови кінця ХХ ст. стала англійська мова – найпоширеніша мова міжнародного спілкування. Це пояснюється великою роллю англійської мови (перш за все США) у сучасному світовому суспільному та політичному житті. Запозиченими з англійської мови у сфері політики є такі слова в українській мові, як *спікер, парламент, лобіст, імпічмент, екстрадиція* тощо.

Нова лексика (запозичені неологізми) з'являється в мові для позначення певного нового поняття, явища. Прикладом таких неологізмів у галузі суспільно-політичної лексики української мови ХХ ст. є слова *піар*, *камарилья*, *кампанія* тощо. Більшість запозичених неологізмів впевнено входять у мовлення, втрачаючи при цьому свою новизну, і переходять до активного словникового запасу [1: 60].

Нові слова у складі суспільно-політичної лексики української мови з'являються по-різному: одні утворюються за моделями з елементів, що вже є в мові, а інші запозичуються повністю. На основі запозичених слів в українській мові також можливе утворення та виникнення нових слів. Крім цього, відбуваються семантичні перетворення, і з'являються нові значення, які є результатом переносного вживання слова, що приводить до подальшого розвитку багатозначності та розширення сфери використання слова. Перші дві групи неологізмів називаються власне лексичними, остання група – семантичними неологізмами [5: 160].

Лексичні неологізми можуть виконувати не лише номінативну, а й експресивну функцію. Експресивно-стилістичне наповнення слова в більшості випадків пов'язане з його семантичним оновленням та розширенням контексту вживання. Прикладом цього може бути слово *перегони*, яке вживається в політиці (політичні перегони) у значенні “*боротьба за перші місця на виборах*”.

Переосмислення вже існуючих у мові слів і висунення в їхній семантичній структурі на перший план соціально важливих (маркованих) значень демонструють об'єктивний розвиток політичного терміна. Формування термінологічного значення загальноновживаного слова пов'язується звичайно з асоціативним перенесенням його вихідної семантики на нові суспільні явища. Так, наприклад, загальнономовне слово *робітник* набуло чіткого політичного осмислення: “Говорячи про трудівників, – зазначав І. Франко, – розуміємо ... всіх людей, які тільки виконують будь-які рухи ..., говорячи про робітників, розуміємо ... щось інше, розуміємо певний клас людей, що займаються певним, точно визначеним родом праці” [2: 205 – 206].

Для запозичень у сфері суспільно-політичної лексики української мови в останні два десятиліття характерними є два процеси: 1) збільшення кількості англомовних за походженням слів; 2) розширення актуальності слів англійського походження, що функціонували в українській мові обмежено для характеристики певних сфер життя в зарубіжних країнах. Приміром, значення слова *мітинг* до початку 90-х років ХХ ст. було негативно забарвлене, що підкреслювало конфліктні відносини в капіталістичному суспільстві. Деякі зі слів, що раніше називали явища буржуазного світу (наприклад, *парламент*, *мер*, *спікер* та ін.), виступають у неофіційному спілкуванні як синонімічні до власне українських назв. Такі слова, як *лідер*, *бос*, *брифінг*, *саміт*, *памфлет*, *рекет*, стали тепер загальноновживаними, вони позначають уже реалії сучасного життя країни і переважно мають нейтральне чи позитивне значення [1: 64].

Поряд з англійською мовою джерелами нових запозичень для української мови (як і для більшості інших сучасних мов) служать грецька та латинська мови. Прикладом запозичення з грецької мови у складі суспільно-політичної лексики української мови є слово *аристократія*. Так, в українській мові *аристократія* тлумачиться як: “гр. *Форма правління в державі й соціальна верства, що здійснює в державі владу*”. Також грецькими за походженням є слова, пов'язані з наукою, запозичення зі сфери релігії: *ангел*, *архієпископ*, *монах*, *протоієрей*. Більш пізні запозичення з грецької мови належать винятково до сфери науки та мистецтва.

Латинська мова також відіграла чималу роль у збагаченні української та англійської суспільно-політичної лексики. Прикладом латинського джерела у вказаних мовах є слово *депутат*. Так, в українській мові *депутат* має таке значення: “лат. *Член органу державної влади, обраний виборцями*”; в англійській мові – “*Member of parliament: a parliamentary representative in some countries*” (“член парламенту: представник парламенту в деяких країнах”).

Іншими прикладами латинських запозичень є слова: *адміністратор*, *міністр*, *диктатура*, *республіка*, *делегат*, *конституція* тощо. Ці латинізми прийшли в українську

мову, як і в інші європейські мови, не лише при безпосередньому контакті латинської мови з якою-небудь іншою мовою, але й за участю інших мов.

Значний вплив на українську та англійську суспільно-політичну лексику справила французька мова, яка в кінці XVIII – на початку XIX ст. була мовою дипломатії та політики. Вдалим прикладом запозичень у складі суспільно-політичної лексики вищевказаних мов є слово *парламент*, яке в англійській мові має значення: “*A nation’s legislative body, made up of elected and sometimes nonelected representatives*” (“державний законодавчий орган, до складу якого входять виборні та інколи невиборні представники”). Укладачі українського тлумачного словника указують на те, що слово *парламент* було запозичене з англійської мови і має таке значення: в українській мові – “англ. *Законодавчий орган держави, побудований повністю або частково на виборних засадах*”.

Суспільно-політична лексика англійської мови також поповнювалася за допомогою запозичень з інших мов. У середині XX ст. мова марксизму-ленінізму, тобто мова радянської ідеології, була єдиним способом опису та оцінки всіх подій і явищ для західного суспільства. Так, до складу суспільно-політичної лексики англійської мови були запозичені такі слова на позначення: філософських термінів (*the dictatorship of the proletariat*); номінацій нових понять та явищ (*kolkhoz, new economic policy*); номінацій сфери мистецтв (*Socialist Realism*); переосмислення термінів негативної конотації (*bourgeoisie, charity, philanthropy*); запозичення із французької революції (*commissar, terror*) [4: 10].

Яскравим прикладом ідеологічного впливу на англійську мову є суфікс *-nik*. До складу суспільно-політичної лексики англійської мови були запозичені слова *Raskolnik, Narodnik* та *Udarnik*. Негативна стереотипізація СРСР сприяла закріпленню пейоративних конотацій цього суфікса в словнику: *-nik suffix of nouns that refer, often in a derogatory way, to persons who expose a cause, represent a cultural attitude* [6: 1029].

Під дією лінгвальних та екстралінгвальних чинників в англійській мові виникає значна кількість неологізмів на позначення вже існуючих речей, для відбиття “старих” понять. У мові закріплюються, насамперед, ті одиниці, що передають поняття, пов’язані з важливими проблемами сучасності. Дослідження інновацій англійської мови свідчить, що їхня інтеграція в лексико-семантичну систему, як правило, залежить від безпосереднього зв’язку з актуальними суспільними рухами, зумовлюється висуванням на перший план певних соціальних груп, особливо тих, у мовленні яких саме зароджуються нові слова та словосполучення. Значна кількість неологізмів, що виникають у сфері суспільно-політичної лексики, відображає політичні явища, що співвідносяться з постійними реформами, прагненням удосконалити суспільно-політичне життя.

Утворення семантичних неологізмів у багатьох випадках зумовлює певні словотворчі процеси, веде до появи нових за формою одиниць, тобто семантичні неологізми сприяють утворенню лексичних інновацій.

З огляду на той факт, що англійська мова існує у вигляді національних варіантів, які тісно взаємодіють один з одним, поняття “семантичний неологізм” набуває для цієї мови більш широкого значення. Особливо це стосується британського та американського варіантів. Семантичні американізми, тобто слова, які мають специфічне значення в США, при запозиченні в британський варіант сприймаються як неологізми, навіть якщо вони насправді не є такими для носіїв американського варіанта. Як семантичні інновації сприймаються в загальнонародній мові і ті значення, що запозичуються нею зі сленгу [1: 60].

Через те, що американізми не відрізняються від загальноанглійської лексики у структурному та інших аспектах, вони легко запозичуються в британський та інші варіанти. “Запозичення” як термін у випадку міжваріантних контактів позначає процес входження неологізмів у лексико-семантичну систему. Асиміляція американізмів виявляється у їхньому вживанні поза межами “американського контексту”. Таке вживання зумовлюється дією лінгвальних та екстралінгвальних чинників, серед яких можна відзначити потребу в американізмах для системи інших варіантів (вони заповнюють номінативні лакуни, поповнюють арсенал експресивних засобів), актуальність поняття, його співвіднесеність із популярними соціальними рухами [1: 63].

Важливими внутрішніми джерелами збагачення англійської мови є соціальні діалекти (жаргони), які об'єднуються під поняттям "сленг". Останнім часом простежується тенденція до певної демократизації британської літературної норми.

Важливе значення для розвитку англійської мови мають її контакти з іншими мовами. Саме завдяки запозиченням сучасна англійська мова має достатні внутрішні ресурси для задоволення потреб її носіїв. Проте процес запозичення триває, словниковий склад англійської мови поповнюється лексикою, що збагачує арсенал його номінативних та експресивних засобів. Уже в другій половині XX ст. відбувається зміна основних джерел запозичень. Французька мова перестає бути лідером серед мов-донорів. За останні два десятиліття французькі слова становлять лише 15,3 % від загальної кількості запозичень [1: 60]. Серед недавніх запозичень із французької мови є слово *genocidaire*, що означає прихильника політики геноциду. У зв'язку з посиленням міжнародної ролі Німеччини у складі суспільно-політичної лексики з'являються нові запозичення з німецької мови: *Gastarbiter* (нелегальний іммігрант).

Розглядаючи зміни у складі суспільно-політичної лексики англійської мови, необхідно зазначити, що спостерігається формування нових словотвірних елементів і моделей, функціонування нових розгалужених словотвірних і лексико-семантичних парадигм, що концентруються навколо найбільш важливих понять.

Підсумовуючи вищесказане, можна сказати, що лексико-семантичний розвиток системи суспільно-політичної лексики сучасних мов відбувається як шляхом оновлення лексичного складу, так і шляхом змін у значенні слів чи принаймні зміщенням їхнього семантичного навантаження. Нові запозичення у сфері суспільно-політичної лексики української та англійської мов за останні роки походять від мов, які є актуальними для україномовного та англійськомовного суспільства у зв'язку з активними контактами двох мов із відповідними мовними культурами. Перспективами подальшого дослідження є проведення структурно-семантичного аналізу лексико-семантичних полів суспільно-політичної лексики на прикладі української та англійської мов.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зацний Ю. А. Інновації у словниковому складі англійської мови початку XXI ст. : англо-український словник / Ю. А. Зацний, А. В. Янков. – Вінниця : Нова Книга, 2008. – 360 с.
2. Франко І. Робітники і трудівники / Іван Франко // Твори : в 20 т. – К., 1955. – Т. 19. – С. 205 – 206.
3. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики / Шмелев Д. Н. – М : Наука, 1973. – 216 с.
4. Юзефович Н. Г. Иноязычная политическая лексика в современном английском языке (на материале англоязычного описания российской истории советского периода) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук. : спец. 10.02.04 "Германские языки" / Н. Г. Юзефович. – С.Пб., 2004. – 26 с.
5. Braun P. Internationalisms : identical vocabularies in European languages / P. Braun // Language Adaptation (ed. by Florian Columbus). – Cambridge : Cambridge University Press, 1989. – P. 158 – 167.
6. OALD: Oxford Advanced Learner's Dictionary. – Oxford : University press, 2008. – 1780 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Яна Снісаренко – доцент кафедри іноземних мов та гуманітарних наук Академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля МНС України.

Наукові інтереси: лексико-семантичні системи англійської та української мов, контрастивна лексикологія.

ЗАПОЗИЧЕННЯ В АГРАРНІЙ ЛЕКСИЦІ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Яніна ТАГІЛЬЦЕВА (Полтава, Україна)

У статті досліджуються особливості іноземних запозичень, що стосуються аграрної лексики сучасної англійської мови. Вивчаються мовні елементи, що проникли в англійську мову з латинської, грецької, французької, німецької, іспанської та скандинавських мов. Запозичення в англійській аграрній лексиці розглядаються на фонетичному, граматичному, словотворчому та орфографічному рівнях.

Ключові слова: мова, запозичення, аграрна лексика, калька, слова-дублети, фонетика, словотвір.

The article deals with the research of borrowings in agrarian vocabulary of modern English. Language elements of Latin, Greek, French, German, Spanish and Scandinavian origin are studied. Borrowings in English agrarian vocabulary are considered from the point of view of phonetics, grammar, word building and spelling.

Key words: language, borrowing, agrarian vocabulary, loan-word, duplicate-word, phonetics, word building.

Мова як найважливіший засіб комунікації стрімко розвивається і постійно поповнюється новими лексичними одиницями, об'єднуючи комунікантів різних професій, сфер життя, народностей і культур.

У нашій науковій розвідці йтиметься про запозичення, що мають великий вплив на мову, викликають в ній певні зміни. У результаті цього процесу в мові з'являються іншомовні елементи – слова і частини слів – які збагачують фонд лексичних та морфологічних можливостей тієї чи іншої мови.

Проблемі мовного явища запозичень, зокрема в англійській мові, присвячено чимало досліджень (Н. В. Волкової [2], О.В. Данич [3], Н.С. Битко [1] та ін.). Зауважимо, що науковці не розглядали це питання окремо в межах конкретної лексичної тематики (чи то юридичної, чи то медичної, спортивної і т. ін.). Дотепер це були розвідки загального характеру. У нашій статті ми маємо за мету цілісно дослідити особливості запозичень в англійській мові у розрізі конкретної лексичної групи слів, об'єднаною аграрною тематикою. Зазначимо, що під даною сферою ми розуміємо словниковий склад усіх галузей науки про агрономію, а саме – рослинництва, тваринництва, сільськогосподарської механізації, ветеринарної медицини тощо.

В англійській аграрній лексиці спостерігаємо різні види запозичень залежно від того, який мовний елемент абсорбується з іншої мови. Відомо, що мова – явище динамічне: вона постійно розвивається, формується, поповнюється новими звуковими, лексичними, словотвірними одиницями. Так, можна говорити про запозичені словотвірні засоби, що прийшли в англійську мову з інших мовних середовищ. Найбільш поширені серед запозичених морфем прийшли з грецької, латинської і французької мов: латинські – префікси *in-* (*indigest, indigestible, inorganic, insoluble; inlet, intake*), *inter-* (*interbreeding, intercalation, intercellular, interfarm, intergenic, intercooler*), *dis-* (*disorder, dissolve, disbranch, disbud, dishorn, disseminate; discharge, displacement*), *de-* (*decompose, deposition, decelerator, debark, debeak, decorticate, defeather*), *para-* (*paraplegia, paratyphoid, parafoolbrood*), *intra-* (*intracerebral, intracellular, intrafarm, intraxylary*), *re-* (*rebore, repair, restore, recharge, recultivation, resow*); *sub-* (*subsoil, subbranch, sublayer, suborder, subtiler*), *trans-* (*transmission, transplanter, transmutation, transpiration*); суфікси *-tion* (*secretion, excretion, infection, starvation; compaction, detonation, lubrication; vegetation*), *-able* (*coagulable, eatable, vegetable*), *-ate* (*accumulate, alleviate, circulate, cultivate, elaborate, germinate; circulate, generate, lubricate, perforate*), *-ant* (*arrogant, constant, infant, ruminant; coolant, lubricant*), *-ent* (*constituent, nutrient, content, element, ingredient*), *-al* (*chemical, internal, mammal, animal, mineral, colloidal, abdominal, bronchial; axial, centrifugal, dispersal, pedal*), *-ar* (*alveolar, molecular, glandular*); грецькі префікси *anti-* (*antibiosis, anticlinal, antifeeding, antigen, antirachitic, antislip*), *dys-* (*dysfunction, dystrophic*), *epi-* (*epibiotic, epiblem, epiphloem, episperm*), *syn-* (*syngameon, syngenesi, synsepalous*), *mega-* (*megabacterium, megalocyte, megaspore*), *micro-* (*microorganism, microenvironment, microfauna, micronutrient, microtractor*); французькі суфікси *-ance* (*arrogance, hindrance; clearance, maintenance*), *-ence* (*persistence, patience, inappetence, transference*), *-ment* (*commencement, compartment (відділ шлунка), requirement, treatment*), *-age* (*cabbage, cartilage, forage, pasturage, roughage, silage, storage; blockage, drainage, linkage, voltage*), *-ous* (*caducouse, poisonous, nutritious*), префікс *en-* (*enclose, encrust, engorge, engross, enleaching, ensilage*). Слід також відзначити проникнення в англійську аграрну лексику запозиченого грецького кореня *-bios*, який спостерігаємо у таких словах, як *biology, biocide, biogenous, biomass, biontization, biorisation, biosynthesis, biotomy* і т.ін.

Не оминули англійську лексику і фонетичні запозичення. Так, в словах, запозичених з французької мови літера *g* читається як [dʒ]: *gemma, gene, generator, genesis, genetics, germ, germination* і т.ін. Для французької фонетики також властива вимова буквосполучення *ch* як [ʃ], що спостерігаємо в деяких англійських словах (*machine*). В англійських словах грецького походження буквосполучення *ph* читаємо як [f]: *phacelia, phagocyte, phalanx, phalaris, pharynx, pheasant, phloem, photosynthesis, phyllode, epiphyllous* і т.п. У деяких англійських словах буквосполучення *ch* читаємо як [k]. Це також запозичення з грецької мови: *chloridemia*,

chlorine, chloris, chlorophyll, chloroplast. Результатом впливу грецької мови стало написання в середині слова літери *y* замість *i*: *amylase, chlamydemia, dacryocyst, emphysema, isozygoty* і т.ін. Спостерігаємо латинське читання літери *x* як [gz] у таких англійських словах аграрної тематики, як *exhaust, exertion, exine, exintine* та ін.

Як окремих вид запозичення аграрної лексики в англійській мові ми визначили лексичні запозичення, серед яких одним з поширених є калька – утворення нового слова через буквальный переклад відповідного іншомовного елемента. В англійській лексиці сільськогосподарської тематики спостерігаємо чимало калькувань з латинської мови. Це не дивно, оскільки латинь складає основу термінології ветеринарної медицини та агрономії (*abomasums, alveolus, bacterium, carnivore, corpuscles, esophagus, flagellum, fungus, foetus, omnivore; corolla*).

Серед запозиченої аграрної лексики з латини ми виділили такі, що не абсорбувалися на граматичному рівні. Ці слова зберегли оригінальну форму множини (*alveolas – alveoli, bacterium - bacteria, bacillus - bacilli, caecum - caeca flagellum – flagella, fungus – fungi, mamma – mammae*).

Як бачимо, латинські запозичення посідають у аграрному словнику англійської мови чільне місце. Зупинимося на цьому явищі детальніше. Слід згадати певні історичні моменти, що мали безпосередній вплив на процес поповнення англійської сільськогосподарської лексики латинською термінологією.

Давні племена, предки англо-саксів, що населяли північну частину Центральної Європи, вели торговий обмін з Римською імперією, воювали з нею, стикалися з римськими купцями і запозичували у римлян низку слів зі сфери торгівлі (назви видів товару і нових для цих племен предметів). Ці, прості за формою, слова були у повсякденному вжитку, потрапляли до англійської мови усним шляхом – при безпосередньому спілкуванні наживо. Щодо аграрної лексики, то серед таких були слова з галузі рослинництва:

plante - рослина *plant* [plɑ: nt] ; *pipere* - перець *pepper* ['pepə] ; *persicum* - персик - *peach* ['pi: tʃ] ; *pirum* - груша (*pirea*) - *pear* ['peə] ; *prunum* – слива - *plum* ['plʌm].

В англійську мову латинські запозичення потрапляли як книжковим, так і усним шляхом. Латина була мовою спілкування вчених, духовенства, юристів, лікарів і т.д. Частина англійських латинізмів переходила в широкий ужиток зі шпальт вчених трактатів, офіційних документів, художньої літератури й просочувалася в англійську мову людей, які часто користувалися латинською мовою.

Бурхливий розвиток науки і техніки супроводжувалося появою десятків тисяч слів, що виражали нові поняття. Багато з цих термінів увійшли до сфери загального вжитку. Значна частина наукової технічної термінології в сучасній англійській мові створена з латинських і грецьких коренів. Вони широко поширені у всіх галузях науки, а також вживаються в загальнонародній мові. Наприклад: з галузі медицини: *anemia, appendicitis, bronchitis, pediatry, oncology, aspirin, insulin, antibiotics* та ін., з галузі техніки: *radiator, transmission, engine, airplane, hydroplane*.

Одним з різновидів запозичень є дублети – слова ідентичного походження, що мають різну фонематичну структуру, оскільки вони були запозичені з різних джерел або в різні історичні періоди, або ж є результатом особливого розвитку слова в мові. В аграрній лексиці англійської мови основним джерелом дублетів є слова латинського походження: *cellula – cell, planta – plant, intestinum – intestine, acidum – acid, musculus – muscle, mixtura – mixture, herba – herb*.

Відомо, що англійська мова належить до германської групи індоєвропейської мовної сім'ї. Чималу частину англійської лексики складають індоєвропейські запозичення, що є одними з найдавніших. Індоєвропейські елементи є загальними для більшої кількості мов індоєвропейської групи. Англійські слова цієї групи позначають елементарні поняття, властиві звичайному людському спілкуванню. Щодо англійського словника аграрної тематики, ми його об'єднали в такі групи: 1) тварини (*cow, swine, goose*); 2) рослини (*tree, birch, corn*).

Німецький елемент представляє слова, загальні для всіх або більшості мов германського походження. Деякі основні групи германських слів схожі з групами індоєвропейського елемента: 1) тварини (*bear, fox, calf*); 2) рослини (*oak, fir, grass*).

На рівні словотвору в англійській аграрній лексиці поширений німецький суфікс *-ness*: *unthriftiness, thickness, tenderness, fullness, greenness, sharpness, sluggishness* та ін.

Англійська мова, зокрема аграрна лексика, зазнала впливу скандинавських мов, що пов'язане із завоюванням Англії скандинавами протягом IX-XI ст. У контексті сучасної англійської мови повсякденного спілкування скандинавські запозичення функціонують паралельно з власне англійськими словами (*sky – heaven, skin – hide* і т. ін.) Що стосується аграрної лексики, то тут ми знаходимо буквосполучення *sk* на початку слів, що має скандинавське походження, без аналогів в англійській мові: *skep, skim, skip, skull, skunk* і т.п.

У період з 1150 по 1500 р.р. англійська мова поповнилася французькими мовними елементами. Це був час, коли зміни відбулися не тільки в англійській лексиці, а й в граматиці, правописі й вимові. Така трансформація мови мала низку причин. По-перше, – це білінгвізм, що переважав в англійській з часів норманського завоювання (1066). По-друге, ця мова поповнювалася складовими тієї мови, якою говорили вищі верстви населення. Таким чином, відбувалося мовне збагачення і водночас занепадали і втрачалися власне англійські слова. Так, англійські назви тварин, як *ox, sheep, calf*, мають французькі еквіваленти на позначення м'яса з цих тварин: *beef, mutton, pork, bacon*.

Французькі елементи, що з'явилися в англійській мові після норманського завоювання, спостерігаємо в правописній системі. Мова йде про буквосполучення *-ow-*: *cow, throw* (мелитися), *harrow, plow, mallow, fallow, farrow, meadow, sunflower* та ін.

Історичне обґрунтування має й явище проникнення іспанських слів в англійську мову. У XVI ст., коли в Іспанії настав період процвітання колоніальної могутності, а в Англії стрімко розвивалася зовнішня торгівля, економічні інтереси обох держав зіткнулися, що супроводжувалося довгою боротьбою як на суші, так і в морі, що вплинуло на засвоєння низки іспанських слів англійською мовою. Серед аграрної лексики це – *potato* (іспанське *patata*), *tomato* (ісп. *tomate*), *corral* (ісп. *cogral*), *ranch* (ісп. *rancho*).

Таким чином, доходимо висновку, що на розвиток і становлення англійської аграрної лексики, як і мови в цілому, мали значний вплив інші мови світу. Сучасний словниковий запас аграрної тематики формувався в англійській мові протягом багатьох століть, з плином історії. Результати іншомовних запозичень у галузі сільського господарства ми можемо охарактеризувати таким чином:

1. Більша частина запозичених слів, словотворчих елементів, фонетичних особливостей походять з латинської, грецької та французьких мов. Знання найпоширеніших частин слова латинського, грецького та французького походження допомагають розкрити мотивацію запозичених слів і зрозуміти їх значення. Обізнаність у семантиці запозичених слів, їх фонетичному прочитанні необхідна для розуміння аграрної термінології та її правильної вимови в англійській мові.

2. Наслідком запозичень стали слова-дублети, серед яких переважають лексичні одиниці романського походження. На нашу думку, ці фонетичні синоніми спрощують спілкування і взаєморозуміння (в даному випадку, в межах аграрної тематики) представників однієї групи індоєвропейської сім'ї.

3. В англійській мові сільськогосподарської сфери з'явилося багато слів, вимова і написання яких на відповідає нормам даної мови. Ці слова не повністю асимілювалися у мові.

4. Іншомовні слова-кальки (латинського походження) також поповнили аграрний словник англійської мови.

Тож, в результаті абсорбування іншомовних запозичень англійська сільськогосподарська лексика збагатилася певним фонетичними, граматичними, лексичними, дериваційними елементами, що є наслідком взаємозв'язку різних культур і народів. У наш час процес запозичення доволі динамічний, що викликає інтерес до подальших досліджень цієї проблеми.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бытко Н.С. Заимствование как способ адаптации концептуальной и лексической системы английского языка к альтернативной реальности: дис. ...канд. филол. н.: 10.02.04 / Бытко Наталия Сергеевна; Запорожский национальный университет. – Запорожье, 2007. – 280 с.
2. Волкова Н.В. Словотвірна продуктивність питомих і запозичених слів в англійській, українській та російській мовах: дис. ...канд. филол. н.: 10.02.17 / Волкова Наталія Валеріївна; Горлівський державний педагогічний університет іноземних мов. – Горлівка, 2009. – 264 с.
3. Данич О.В. Лексические заимствования в аспекте контактной лингвистики и теории лексикографии (на материале автохтонных заимствований в канадском, австралийском и новозеландском вариантах английского языка): дис. ...канд. филол. н.: 10.02.04 / Данич Ольга Валерьевна; Запорожский национальный университет. – Запорожье, 2010. – 278 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Яніна Тагільцева – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Полтавської державної аграрної академії. *Наукові інтереси:* теорія мовних запозичень, лексикологія англійської мови (за професійним спрямуванням).

МОВЛЕННЕВА АГРЕСИВНІСТЬ У КОНФЛІКТНІЙ ІНТЕРАКЦІЇ

Світлана ФОРМАНОВА (Одеса, Україна)

У статті аналізується мовленнєва агресивність як форма досягнення мети одного з комунікантів через надмірне використання інвективи, що призводить до деструкції спілкування, утруднює інтеракцію і породжує конфлікт.

Ключові слова: мовленнєва агресивність, агресія, інвектива, конфлікт, конфліктна інтеракція, комунікативна інтеракція, мовленнєвий акт.

In the article a vocal aggressiveness as form of gaining end one is analysed of komunikantive through the surplus use of invectivae, which results in destruction of intercourse, bothers interaktion and generates a conflict.

Keywords: vocal aggressiveness, aggression, invectivae, conflict, conflict interaktion, communicative interaktion, vocal act.

В умовах загальнокультурного неблагополуччя, зумовленого сучасними соціальними катаклізмами, постала необхідність з'ясування механізмів мовленнєвої агресії з метою подальшого її усунення, що сприяло б процесам гуманізації спілкування.

Проблема мовленнєвої агресії привертає увагу дослідників з кінця XIX – початку XX століття: Н.Булгакова, Т.Вронцова, Л.Єніна, В.Жельвіс, Н.Купіна, К.Лоренц, А.Михальська, Р.Ройтмар, А.Сковородніков, Ю.Щербиніна та ін.

З'ясування окресленої проблеми зумовлено аналізом мовленнєвих явищ, що не відповідають коректному спілкуванню. До них відносимо мовленнєву агресію.

Дослідники вбачають агресію в підвищеному емоційному спілкуванні, в активізації інвективи, у спричиненні конфлікту. Проте лінгвістичний статус мовленнєвої агресії до кінця не визначений, на що вказують такі чинники: по-перше, термін «агресія» не має чіткого визначення. Він розглядається як «форма мовленнєвої поведінки, спрямованої на образі чи навмисне заподіяння шкоди людині, групі людей, організації, суспільству в цілому» [2: 96], тобто мається на увазі мовленнєвий акт, що заміщує агресивну фізичну дію, як-от: образі, кепкування, погроза, вороже ставлення, прокляття, інвектива, категоричні й авторитарні форми тощо. О.Басовська під агресією розуміє домінуючу поведінку співрозмовника, тиск на опонента і зауважує, що «комунікація взагалі неможлива без агресивних проявів» [1: 257]. По-друге, невизначеність термінології спричинює лінгвістичну девіацію. У мовознавчій літературі зустрічаємо такі дефініції: *вербальна агресія, словесна агресія, мовленнєва агресія, комунікативна агресія* та ін. По-третє, явище мовленнєвої агресії в лінгвістиці є неоднозначним. З одного боку, це явище небажане, з іншого – цілком придатна мовленнєва дія, що сприяє емоційному розвантаженню [5: 35; 6: 165] або прояв «пробивних» стратегій у діловій комунікації [8: 54]. Усе це засвідчує, що мовленнєва агресія – це складне багатоаспектне явище, яке потребує серйозного наукового дослідження.

Метою статті є обґрунтування мовленнєвої агресії як сучасного явища, що передбачає використання інвективи і спричинює конфлікт. Мета передбачила розв'язання таких **завдань:** 1) з'ясувати сутність мовленнєвої агресії як форми некоректної поведінки; 2) проаналізувати способи прояву агресії у комунікативній інтеракції; 3) схарактеризувати негативні наслідки агресії в мовленнєвому акті.

Т.Вронцова зазначає, що мовленнєва агресія – це установка адресанта на антидіалог, тому такий тип мовленнєвої поведінки спрямований на навмисну деформацію адресантом

комунікативного простору адресата в мовленнєвій, аксіологічній та когнітивній сфері, що залучає адресата до конфлікту, внаслідок чого змінюється його status quo у вказаних сферах комунікативного простору [3: 87].

Розглянемо приклади (Записано автором):

У переповненій маршрутці (Біляївка – Одеса) на задньому сидінні сидять хлопець і дівчина. Дівчина (P1) – на колінах у хлопця (P2). Над ними стоїть чоловік (P3) і щось бурмотить. Від нього несе перегаром.

P1: Дівчина не витримує. Вона звертається до свого хлопця:

- *Пупсику, скажи цьому чмурику, щоб він відвернувся і перестав на мене дихати.*

P2: Хлопчина звертається до п'яниці:

- *Гей, дядю! Чуси, відверни харю, від тебе смердить!*

P3: Чоловік почервонів від його нахабства:

- *Ти що сказав, щеня?*

P2: - *То ти ще й глухий, дядю?*

P3: - *А ти наражаєшся, пацяня!*

«Пацяня» (P2) підвівся. Дівчина (P1) заверещала:

- *Пупсику, любчику, котику, не треба!*

Хлопець (P2), не звертаючи увагу на дівчину, почав розштовхувати натовп у маршрутці. Розпочалась бійка. Люди (P4) почали обурюватися.

P5: - *Люди добрі, що ж це відбувається?* – заголосила літня жінка. - *Водію, зупиніть маршрутку, нехай вимітаються з громадського транспорту, якщо не вміють себе поводити.*

P6: Водій загальмував:

- *Усе, розбишаки! Стулили пельки, зібрали манатки і швиденько пішли дихати свіжим повітрям!*

Натовп натхненно підштовхував правопорушників до дверей, і за мить вони опинились на вулиці.

Конфліктну ситуацію спровокувала дівчина. Мовлення комунікантів перенасичене згрубіlostями, лайкою, соціальними діалектами. Це вид мовленнєвої агресії, оскільки опоненти розмовляють на «ти» і використовують образливі лексеми, неетикетні звертання: *чмурик; відверни харю, від тебе смердить; щеня; пацяня; розбишаки; стулили пельки*. Мовлення хлопця починається агресивно, що й спричинює бійку.

Цільовий характер акту актуалізації мовленнєвої інтеракції P1 розрахований на оцінне сприйняття слухача P2, на якого воно і спрямоване з метою отримати підтримку за дискомфорт у маршрутці; P3 намагається отримати сатисфакцію за несправедливе зауваження, виражене вигуком, що йде від молодого хлопця; хоча когнітивний досвід P1 і підказує, що зауваження про стан P3 стане причиною конфліктних дій.

Пропонуємо ще одну ситуацію з реального життя в переповненій маршрутці:

P 1: - *Передайте, будь ласка, за проїзд. На автостанції! Один! Задні двері!!*

P 2: - *Ви зовсім знахабніли! Хіба не можна передати тим, хто сидить! В мене руки і так зайняті! Стою тут на одній нозі, ніхто з цих молодих жевжиків з місця не встане!*

P 3: - *Агов, бабка, це хто тут «жевжики»? Ану, слідкуй за базаром!*

P 2: - *От чуєте, я ж кажу – ніякої культури поведінки! Одне нахабство!*

P 4: - *Ви краще за своєю поведінкою, прослідкуйте, стара! А то Ви мені своєю торбою вже всі ноги віддали!*

(Бабуся вирішила торбинки перетягнути в інший бік маршруткі. У цей час авто різко загальмувало і з торбинки повисипалися продукти: яйця, риба, картопля та ін.).

P 5: - *Дура невгамовна! Ти що наробила! Ці ж чобітки купу грошей коштують! А ти своїми чортівими яйцями їх заляпала!*

(Жінка штовхає бабцю в бік, та навалюється на іншого пасажера).

P 2: - *Та як ти смієш, дівка фарбована, мене своїми пальцями торкатися! Зараз я тобі патли повисмикую!*

(У маршрутці зчиняється бійка. Бабця тягає жінку за волосся. Та кричить, обороняється. На підлозі лежать перекинуті продукти. Хтось із пасажирів намагається дібратися до виходу чи розборонити жіночок).

Водій вчасно не зупиняється. Хтось викрикує:

Р 6: - *Водій, задні просили! Зупиніться!*

А потім на виході:

Р.6: - *Зовсім глухий, треба вуха чистити! А не по мобілі теревенити весь час!*

(Все ж таки бійку вдається припинити. Жінка вискакує з маршруткі при першій нагоді. Бабці нарешті звільнили місце, і вона заспокоюється). (Записано автором у маршрутному таксі «Біляївка-Одеса»).

Як бачимо, конфліктну ситуацію знову було спровоковано, спостерігаємо підвищену агресію з боку усіх учасників конфлікту і звичайно вульгарну тональність, оскільки вжито інвективні форми: *жевжжики; бабка; стара; дура, невгамовна; дівка фарбована; зовсім глухий, треба вуха чистити*, що свідчить про низьку культуру спілкування, недотримання вимог етикету (бабці сказали «*ти*»), образливі лексеми, підвищену експресію та напружену емоційність. Комунікативний досвід мовленнєвої особистості, її мовленнєва компетенція, індивідуальні мовленнєві смаки та інші якості можуть загострити комунікативні перешкоди і довести ситуацію до конфліктної. Лише за таких умов мовець здійснюватиме різні комунікативні кроки, які формуватимуть мовленнєву агресію і продукуватимуть конфліктну тональність спілкування.

Річ у тім, що під час конфлікту комуніканти починають скидати агресію не лише через інвективу, а й через крик, підвищений темп голосу, конфліктну тональність тощо. Це відбувається через те, що коли учасники мовленнєвого конфліктного акту незадоволені один одним, вони віддаляються і через цю відстань намагаються встановити контакт, використовуючи вербальну/невербальну інвективу, оскільки крик – це теж інвектива, яка вражає слухові органи, й інвектума починає опановувати страх, що поглинає всю сутність людини, яка боїться дати відсіч. Конфлікт може відбуватись раціональним та ірраціональним шляхом. Пік конфлікту визначається застосуванням найбільш конфліктних мовних і мовленнєвих засобів: від прямої образи до найвитонченіших способів приниження честі й гідності співрозмовника.

Індивідуальні особливості мовного портрета особистості, яка конфліктує, прояснюють екзистенційні сфери комунікативного континууму, тобто мовні ситуації, що несуть у собі елементи психологічної напруги. Ситуації такого роду становлять комунікативний конфлікт – мовне зіткнення, засноване на вербальній агресії, тобто на агресії, вираженій мовними засобами.

Дослідниця явища мовної агресії Ю.Щербиніна підкреслює негативний емоційний ефект, притаманний мовній агресії, визначаючи мовну (вербальну) агресію як словесне вираження негативних почуттів, емоцій в неприйнятній в цій комунікативній ситуації формі [11: 15], яка і спричинює конфліктну тональність спілкування. Вербальна агресія є різновидом деструктивного спілкування, що згубно позначається на партнерах по комунікації й ускладнює взаємовідносини [Там само: 45]. Мовна агресія може бути притаманна будь-якому типу спілкування, включаючи міжособистісне, групове або масове. Варто зазначити, що рівень допустимості агресивних характеристик мови може бути обумовлений культурними і національними чинниками. Ступінь агресивності в конфліктній комунікативній поведінці і створює таку конфліктну тональність, яку визначено темпераментом і рівнем експресії. Найчастіше агресія проявляється у формі прямої образи та інвективних висловлювань. Інвектива є мовним явищем, вербальною атакою, вираженою у формі лайки або лихослів'я, тому вона стає формою, яка чинить насильство над особистістю.

Мовленнєва агресивність проявляється не лише у виборі мовних одиниць, пов'язаних з грубою, жорстокою, суворою поведінкою, але й у нав'язуванні адресантом своєї точки зору, у відмові від діалогічності, у невмінні слухати співбесідника.

Проявом мовленнєвої агресії можна також вважати захоплення власним «я», що створює бар'єр між комунікантами. На думку Л.Єніної, мовленнєва агресія – це сфера мовленнєвої поведінки, яку мотивовано агресивним станом мовця [4: 105].

Ю.Щербиніна мовленнєву (вербальну) агресію визначає як образливе спілкування, словесне вираження негативних емоцій, почуттів, прагнень в образливій, грубій, непридатній у цій мовленнєвій ситуації формі і підкреслює, що така агресія виникає як відповідна реакція на зовнішні подразники [10: 9].

Що стосується мовних засобів, які висуває адресант на особу адресата, то вони можуть бути як образливими з позиції автора, так і містити натяки, погрози, лайку, які в контексті мовленнєвої інтеракції створюють поле інвективності і принижують адресата. У збірнику «Юрислінгвістика -2» Т.Чернишова цитує роботу В.Одинцова «Стилістика текста», у якій автор ставить за мету стилістичного аналізу зрозуміти, чому в певному випадку вжито саме таке слово, саме такий зворот або синтаксична конструкція, а не інша і доходить висновку, що в конфліктному тексті варто шукати, яке з цих слів і зворотів є зайвим для вираження певної думки в певних умовах і, відповідно, негативно сприймається не лише суб'єктом мовлення, але й адресатом. І зауважує, що «зайвими» варто сприймати одиниці, які демонструють особисту, нічим не мотивовану агресивність автора [9 : 241]. Останнім часом у мовленнєвій інтеракції домінує мовна агресивність як форма досягнення мети адресанта. Вона виявляється в надмірному використанні інвективи, що призводить до порушення конвенції спілкування, утруднює взаєморозуміння і породжує конфлікт.

На нашу думку, у конфліктній мовленнєвій інтеракції можна виокремити ланцюжок інвективних мовних засобів, які мають певний сенс, певну інтенцію і мовленнєву агресію, як-от:

- обіцянка ображати та принижувати: Мама Н., 55 років, (дочці, 24 роки) про її чоловіка): **Він завжди буде витирати об тебе ноги і змішувати з лайном;**

- погроза зіпсувати кар'єру: Хазяйка бізнес-центру К., 35 років (підлеглому водієві, 27 років): **Якщо ти не припиниш своє паскудство, я тобі обіцяю зробити все можливе, щоб тебе навіть двірником не взяли в нашому місті. А така можливість у мене є;**

- інвектива лайно, яку адресовано певній особі: Валентина В., 65 років (сусідці, 25 років): **Ти – лайно, та й годі;**

- лексичні одиниці із забарвленням несхвалення, які виражають негативну оцінку мовця: Сусід, 45 років (сусідові, 25 років): **Шмаркач, виблядок, паскудник, ще раз увімкнеш гучно музику, я тобі двері повибиваю;**

- лексичні одиниці, що містять звинувачення, підозру: Олексій, 33 роки (товаришеві, 32 роки): **Навіщо ти нацьковуєш на мене свою дружину? Хочеш вийти чистеньким з нашого брудного діла? Що ти брешеш їй, що все це я організував, коли то була твоя ідея? А те, що ти зв'язався з тою хвойдою рудою, теж моя ідея? Завів собі інтрижку, а мене крайнім робиш? Не вийде, я все розкажу твоїй дружині;**

- лексичні одиниці, що містять зневагу: Олена, 65 років (держвладі): **Задовбали усі ці безглузді кандидати, хабарники, паскудники, злочинці. Ніяк не нажеруться, все в нас позабирали, а тепер ще й податок на розкіш зробили! Іч! Їм усе мало, все з нас, бідних, тягнуть! Я заробила свою квартиру, то хіба можу з пенсії податки платити?;** Ірина Карпа (держвладі): **Мені начхати на їх гівнозакон і їх гівнопарламент;**

- лексичні одиниці, які позначають убогість, невігластво: Катерина, 78 років (одеському меру О. Костусеву): **Він нікчема, який нав'язує одеситам дурні й безглузді заходи, він нічого не тямить у будівництві та економіці, про нього взагалі не варто згадувати, бо він дріб'язковий інтриган, нікчемний персонаж політичного життя міста;**

- порівняння з тваринами: Сварка між подружжям (почуто у сусідів):

Анатолій К. (62 роки): **Ти така хитра, як лисиця!**

Лариса К. (60 років): **А ти впертий, як осел!**

Анатолій : **Гадюка!**

Лариса : **Козел!**

«- Ось (величезний плакат з фотографіями членів Політбюро. – С.Ф.) – купа свиней, а ми – їхня годівниця» [7 : 26];

- лексичні одиниці, які містять удавану можливість допомогти: Телеканал АТВ (Одеса), мітинг на Соборній площі на захист Оксани Макар, дівчини, згвалтованої і підпаленої миколаївськими мажорами: Галина (років 40): *Я б за власний рахунок наняла б убивцю, який повбивав цих **нелюдів** та їхніх батьків;*

- постійно повторюваний натяк: Микола Г. (70 років) (про своїх колег): ***Ці особи, персонажі на букву С. – вони такі пліткарки, ці особи – вони такі потворні, ці особи – вони такі підлі, що розметуть усе на своєму шляху.***

Зазначені мовленнєві засоби створені на приниження особистості, адресант має на меті розчавити її, розбити, морально знищити. Для цього застосовано майже всі можливі засоби мови, незважаючи ані на етичні норми, ані на мораль, ані на особистість, з якою спілкуються. Відбувається не лише деградація мови, а й деградація свідомості інвектума, яка стає потворною, нелюдяною, жадливою, що руйнує міжособистісні стосунки. Така мовленнєва агресія призводить до мовного насилля, яке є формою психічного, деструктивного впливу на підсвідомість та свідомість адресата і виражене в агресивній формі. Таким чином, зазвичай мовна агресія супроводжується явищем мовної інвективності.

Отже, мовленнєва агресія є ланкою антиетикетної форми спілкування, яка реалізується у конфліктній інтеракції і підкреслює зневагу до опонента та приниження його соціального статусу. Сюди входять вербальні і невербальні засоби, які дискредитують особистість опонента.

У результаті дослідження ми дійшли таких висновків: специфіка мовленнєвої агресії полягає в тому, що адресант висловлює негативне ставлення до адресата або до предмета мовлення, використовуючи інвективу, оцінну лексику, інтонаційне оформлення тощо. Мовленнєва агресія – це цілеспрямована, мотивована, неконтрольована поведінка, в основі якої лежить емоційний негативний мовленнєвий вплив на адресата. Мовленнєва агресія характеризується інтенцією адресанта і провокує комунікативну девіацію, комунікативний конфлікт, маніпуляцію, що призводить до конфліктної інтеракції, оскільки є вторгненням в комунікативний простір адресата, порушує взаємодію між комунікантами і спричинює протистояння між ними.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Басовская Е.Н. Творцы черно-белой реальности: о вербальной агрессии в средствах массовой коммуникации / Е.Н.Басовская // Критика и семиотика. – Новосибирск: НГУ, 2004. – Вып. 7. – С. 257-263.
2. Быкова О.Н. Речевая (языковая, вербальная) агрессия : Материалы к энциклопедическому словарю «Культура русской речи» / О.Н.Быкова // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. – Красноярск : КрасГУ, 1999. – Вып. 1 (8). – С. 91-103.
3. Воронцова Т.А. Речевая агрессия : коммуникативно-дискурсивный подход / Т.А.Воронцова : дис. ... докт. филол. н. /10.02.19. – Челябинск, 2006. – 296 с.
4. Енина Л. Речевая агрессия и речевая толерантность в средствах массовой информации / Л.Енина // Российская пресса в поликультурном обществе : толерантность и мультикультурализм как ориентиры профессионального поведения. – М. : ИЭА РАН, 2002. – 352 с.
5. Жельвис В.И. Поле брани. Сквернословие как социальная проблема / В.И.Жельвис. – М. : Ладомир, 1997. – 330 с.
6. Михальская А.К. Русский Сократ : Лекции по сравнительно исторической риторике / А.К.Михальская. – М. : Издательский центр «Academia», 1996. – 192 с.
7. Роздобудько І. Гудзик; Все, що я хотіла сьогодні...; Оленіум : [романи] / Ірен Роздобудько ; худож.-оформлювач Л.Д.Киркач-Осіпова. – Харків : Фоліо, 2008. – 475 с.
8. Ройтмар Р. «Пробивные» стратегии на деловых переговорах как пример «положительной» завуалированной агрессивности / Р.Ройтмар // Агрессия в языке и речи : сб. науч. ст. / под ред. И.А.Шаронова. – М. : РГГУ, 2004. – С. 53-67.
9. Чернышова Т.В. Стилистический анализ как основа лингвистической экспертизы конфликтного текста / Т.В.Чернышова // Юрислингвистика – 2 : Русский язык в его естественном и юридическом бытии. – Барнаул : Изд-во Алтайского университета, 2000.
10. Щербинина Ю.В. Русский язык : Речевая агрессия и пути ее Преодоления / Ю.В.Щербинина. – М. : Флинта, 2005. – 221 с.
11. Щербинина Ю.В. Вербальная агрессия / Ю.В.Щербинина. – [2-е изд.]. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 360с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Форманова – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського».

Наукові інтереси: конфліктний дискурс, мовленнєва агресія, комунікативна інтеракція, лінгвістика тексту, сугестивна лінгвістика.

РОЛЬ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ У ФОРМУВАННІ ЛЬВІВСЬКОЇ ГВАРИ

Ліля ЧЕРНИШ (Львів, Україна)

У статті йдеться про діалект української мови, що має широке застосування, насамперед, у Львові, про так звану львівську гвару. Розглядаються причини виникнення й умови його використання в суспільстві. Виокремлено й пояснено ту лексичну частину львівського діалекту, яка завдячує своїм існуванням німецькій лексиці.

Ключові слова: діалект, діалектизм, гвара, говірка, лінгвофеномен, лексичний діалектизм, словникова форма.

This article explores the dialect of the Ukrainian language widely used in Lviv – the so-called Lviv dialect. The causes and conditions of its usage by the language community are considered. The lexical part of Lviv dialect borrowed from German is singled out and explained.

Keywords: dialect, dialecticism, lingvophenomenon, lexical dialecticism, lexical form.

Основну складову будь-якого діалекту складають діалектизми, які відображають процес адаптації територіально здиференційованих елементів діалектної мови чи регіональних варіантів до літературної мови. Використання діалектизмів становить відступ від чинних на певному етапі розвитку норм літературної мови з певною стилістичною настановою (мовна характеристика персонажів, відтворення локального колориту описуваних подій тощо).

Мета статті – визначити й продемонструвати німецькомовні лексичні запозичення у львівському діалекті, що є доволі поширеними у Львові та становлять дублети до літературних відповідників, і є найчисельнішою групою діалектизмів, які називають львівськими діалектизмами, львівським говором або львівською гварою (пол. gwara lwowska) [5: 92].

Львівська гвара – це міська говірка, урбаністичний лінгвофеномен, що сформувалася у Львові в результаті змішання південно-західних говорів української мови та польської мови, зі значними домішками німецької та єврейської лексики за часів австрійського та польського панування. Ця говірка була популярною у батярів [2: 80].

Слід зазначити, що львівська гвара виникла за часів Австро-Угорщини, проте найбільшого розквіту набула в першій половині 20 століття, за часів приналежності Львова до Польської республіки. Завдяки розвитку радіо і газет вона була популяризована на всю країну. У 1920-х—1930-х роках вона використовувалася, зокрема, Вітольдом Шольгінею (пол. Witold Szolginia, автор книг про Львів, сценарист Львівського польського радіо), Мар'яном Гемаром (поетом, сатириком, піснярем), Адамом Голянеком (письменником-фантастом, публіцистом). [3: 57]

Значну кількість львівської говірки складають слова німецького походження, які можна почути на вулицях міста серед місцевого населення навіть сьогодні. В цій статті ми наведемо найбільш вживані львівські лексичні діалектизми німецького походження та, відповідно, німецьку словникову форму того чи іншого діалектизму, намагаючись відслідкувати походження відповідного вживаного слова.

Абшишт – звільнення від чогось (der Abschied, (e)s - прощання, відставка, звільнення); *авантура* – має два значення: 1. сварка, колотнеча; 2. несподівана пригода, прикрий випадок (das Abenteuer, -s - пригода, авантура, афера); *айнбрех*- вуличний, навіть злочинський термін, що означає вламвання в помешкання (der Einbruch, (e)s - взлом, вторгнення, наступ); *альярм* – тривога, сигнал до дії (der Alarm, (e)s - тривога, сигнал тривоги) і як похідний вислів, маємо на *альярм*, що означає “швидко”; дієслово *біндувати*, що означає пов'язувати, в'язати (binden - в'язати); *блітцмедель*, тобто, івчина легкої поведінки, повія (der Blitz, -es – блискавка und das Mädels - дівчина), *блуд*, що означає помилка (blöd – помилковий, дурний) і маємо «львівською мовою» вислів - *вчепився блуд*, тобто «пішов помилковою дорогою, заблудився»; *блятфус* (*плятфуз*), що означає плоскостопість і поєднує два німецьких слова (der Fuss, (e)s – нога і platt – плоский); *бомбка*, мається на увазі ялинкова прикраса (die Bombe, - велика куля); *бомбон*, тобто цукерка (der, das Bonbon, -s - цукерка), похідне від цього іменника маємо *бомбоньєрка* - подарункова коробка на цукерки; *братрура* - має декілька значень, це - 1. духовка 2. крите поліцейське авто (вуличний жаргон) - цей іменник поєднав в собі два німецьких слова (braten – жарити та die Rure, - – труба); *бюро*, причому це

слово дуже часто вживається ще й з апострофом, тобто *б`юро*, та з наголосом на першому складі, в прямому значенні – установа, контора (das Büro, -s – установа); *б`юрко*, як зменшувальне значення попереднього слова, але вже в значенні - письмовий стіл; *вандер* (*вандри*) – мандрівка та *вандрувати*, тобто, подорожувати (wandern – мандрувати); *відширайбувати* – переписати, відписати (abschreiben – списати); *вінкель* – має декілька значень: 1. прилад для вимірювання кутів 2. кут 3. ріг вулиці (der Winkel, -s – кут); *вінкельшрайбер*- цей іменник має дещо неочікуване значення, є історичним терміном, і вживався в значенні «той, хто пише документи на прохання неграмотних селян» (der Winkel, -s - кут, schreiben – писати); *віц* – жарт, дотеп (der Witz, (e)s - жарт, дотеп); похідним висловом від цього іменника є *віца пустити* – жартувати; *віцман* – людина, яка багато жартує, дотепний чоловік (witzeln - жартувати, der Mann, -(e)s - чоловік); *воліти* – бажати (wollen - бажати, хотіти); *гайцувати* - сильно розтопити (heizen – опалювати, die Heizung, - - опалення); *гальба* – кухоль (die Halbe, - – половина); *гальсбіндель* – термін цей вживався в значенні «галстук» і походить від двох німецьких слів (der Hals, -es - шия, binden – зв'язувати) та маємо ще одне слово в цьому значенні – *гальштук* – що теж означає «галстук» (der Hals, -es - шия, der Stück, (e)s – штука, річ); декілька цікавих похідних термінів маємо від таких німецьких слів, як handeln – торгувати та der Händler, -s – торговець, підприємець, а саме: *ганделяска* - торговельна школа, *гандель* або *гендель*, що має два значення: 1) справа, підприємництво 2) спекуляція; *гандлювати* (*гендлювати*) - торгувати, спекулювати; *гандляр* (*гендляр*) - торговець, підприємець; *гохштаплер* – вискочка (hoch – високий та steppen – строчити, танцювати степ); *дінкс* – річ, предмет (die Dinge, - – справа, річ); *дойча* - урок німецької мови (Deutsch, -es - німецька мова); *доптрагати* - врешті-решт донести щось важке (tragen – нести); *доштукувати* – приєднати, тобто додати одну частину до другої (der Stück, -(e)s – частина); *зіхер* – в значенні «так, точно» (sicher – впевнений) і як похідне слово від цього маємо *зіхеровий*, тобто, гарантований; іноді замість типового медичного визначення «кесарський розтин» можна пошукати *кайзериніт*, що є поєднанням двох німецьких слів (der Kaiser, -s – цезар, імператор та schneiden – виразати, різати або der Schnitt, -(e)s - розріз); *каценишпунг*, що означає «недалеко», в значенні «на відстані стрибка кішки», тому що походить від двох німецьких слів (die Katze, - – кішка та der Sprung, -(e)s – стрибок); *кіндер* – іменник, що в перекладі з німецької означає «дитина» (das Kind, -(e)s, die Kinder (діти)), але у львівському діалекті має зовсім інше значення, причому не одне: 1. злодій - аристократ – вуличний жаргон 2. самовпевнена людина 3. поважний чоловік; *кляштор* - монастир, що відтворює звучання німецького іменника (der Klöster, -s – монастир); *кумпель* або *кумпан*, тобто товариш, друг (der Kumpel, -s – друг); *куніт* - майстерність, що буквально повторює німецький іменник, але в дещо неправильному звучанні (die Kunst, - – мистецтво) і як похідне від даного іменника існує прикметник *кунітовний* - тобто вишуканий, мистецький; *лахати* або *лаха дерти* - типово львівський вислів, що означає «висміювати» (lachen – сміятись); *локаль*, має два значення: 1. приміщення, квартира 2. корчма та походить від німецького іменника (der Lokal, -s – заклад); *люфт* – може означати «отвір для провітрювання», «вентиляція» або, навіть, «вільний хід» - всі ці значення є прив'язані до слова die Luft, що означає «повітря», крім того маємо іменник *оберлюфт*, що вживається в значенні «квартира», та очевидно є складним іменником від двох слів: наверху - oben та знову ж таки die Luft – повітря та *люфтуватися* - гуляти, подорожувати для задоволення; *майстеритик* – зразок, тобто «майстерний шматок», якщо брати до уваги слова, від яких походить це слово (der Meister, s - майстер, der Stück, (e)s – шматок); *маляр*, що вживається в значенні «художник», абсолютно так само, як і der Maler, s – художник; і тут маємо *малярський*, тобто художній, що можна вважати як похідним від «художник» так і від malerisch – художній. Від німецького дієслова melden, що означає «повідомляти», маємо на львівському діалекті відразу три слова: *мельдувати*, яке має пряме значення – «повідомляти»; *мельдуватися*, тобто – «сповіщати про своє прибуття» та іменник *мельдунок* в значенні «рапорт»; *натрафити*, що вживається в значенні «випадково щось знайти», «натрапити на щось» і походить від німецького дієслова, що означає «випадково зустріти» - treffen; також відомим є слово *трафляти*, в значенні «влучати» та іменник *трафунок* в значенні «випадок». Доволі поширеним, особливо серед студентів, є дієслово *нашрайбати*, в

значенні «недбало написати», що походить від schreiben – написати; *абцас* означає «каблук» і вживається, очевидно, від слова der Absatz, es – виступ, сходинка, каблук; *поштудерувати* вживається в двох значеннях: 1. надумати та 2. хитромудро спланувати щось для реалізації мети (studieren – вивчати); *притрагати* – принести щось важке (tragen – носити); *райдати* маємо в значенні «базікати» (reden – говорити); *рехт*, що означає «права, слушність» та звучить абсолютно так само, як німецький іменник das Recht, (e)s – право; від німецького іменника die Rure – труба маємо відразу три львівських слова: *рура*, що означає 1. труба, духовка 2. кінець, погані справи (вуличний жаргон); *рури-штани* (також вуличний жаргон) та *рурки*, що немає нічого спільного із попереднім словом, та означає - «трубочки, начинені кремом»; *спацер або шпацер*, що означає «піша прогулянка» та «завдячує» своїм походженням німецькому spazieren gehen – прогулюватися та маємо споріднені з цим словом львівські поняття *спацерович*, тобто той, хто прогулюється та *спацерувати або шпацерувати* – прогулюватися та *шпацірганг*, тобто прогулянка (der Spaziergang, -(e)s - прогулянка); маємо у Львові *танета*, тобто шпалери та *танетовий*, такий, що обклеєний шпалерами (die Tapette, - – шпалери); *трингельд* – чайові, що походить від двох німецьких слів (trinken - пити та das Geld, -(e)s – гроші); *уфризуваний* - це той, хто має акуратно укладене волосся (der Friseur, -s – перукар); від німецького прикметника fein, що означає «добрий, гарний» маємо львівський аналог *файний*, тобто аналогічно добрий, гарний та, відповідно, *файно* - гарно, добре; *фана*, що має значення «прапор» та дуже часто можна почути це в церковній лексиці, де маються на увазі церковні атрибути (die Fahne, - – прапор); *фест* – міцний, сильний (fest - міцний, сильний), звідси похідний вислів *на фест*, що означає «дуже сильно, міцно»; далі маємо іменник, схожий по звучанню на два попередніх, але походить від зовсім іншого німецького іменника *фестин*, що означає «свято, урочистість» (das Fest, (e) s – свято); доволі поширеним у львівському діалекті є іменник *фризура*, що вживається в значенні «зачіска» (der Friseur, -s – перукар); *футерко* має значення «хутро» та є майже аналогічним з німецьким der Futter, -s – хутро; *цитрина* – широко вживаний іменник в побутовому спілкуванні і в сфері ресторанного обслуговування, що вживається в значенні «лимон» (die Zitrone, - – лимон); від одного німецького прикметника schwarz – чорний, маємо декілька львівських слів: *шварц*, що вживається в декількох значеннях: 1. чорна паста до взуття 2. обман або *сказати на шварц* - обманути 3. контрабанда або отриманий на шварц 4. проїзд без квитка, далі маємо іменник *шварцер*, що означає «шахрай, крутий» та *шварцувати* – «займатися контрабандою»; *шихта*- робоча зміна (die Schicht,- - робоча зміна); *шмельц* – мається на увазі «непотріб», «дрантя» і є похідним іменником від der Schmelz, (e)s – щось дуже дрібне, подрібнене; в іронічному значенні вживається іменник *шнобель*, що означає «ніс», але, власне «ніс великий, не зовсім гарний» (der Schnabel,-s –клюв); *шпарувати*, що означає «заощаджувати» (sparen – заощаджувати); вуличний львівський діалект *шпрехати* – говорити іноземною мовою (sprechen – говорити); *шпрунг* вживається в значенні «втеча» (der Sprung, -(e)s – стрибок) і похідним висловом є *дати шпрунга* – «втекти»; *шруб*, тобто «шуруп» (die Schrupe,- – гайка) та *шрубувати*, що має два значення: 1. «заперечувати» та 2. «приховувати»; *штин* – «сморід» та походить від німецького stinken – «негарно пахнути» та *штиняти* – «смердіти»; *штребер* – відмінник (streben – прагнути до чогось); *штрека* - іменник, який можна почути у людей старшого віку та який означає «залізнична колія» (die Strecke,- – відстань, колія); *штуркати* тобто *штовхати* (stossen – штовхати).

Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити **висновки**, що формування львівського діалекту є хронологічним та взаємопов'язаним з іншими мовами процесом, значну частину якого становить німецькомовна лексика, залучення якої пояснюється здебільшого історичними фактами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Горбач О. Арго в Україні. / О. Горбач. – Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАНУ, 2006. – 686 с.
2. Загачевський С. Львівська братія. / С. Загачевський. – Торонто. 1962. – 200 с.
3. Рудницький Я. Українська мова та її говори. 3-є справлене й поширене видання. / Я. Рудницький – Вінніпег, 1965. – 175 с.
4. Хобзей Н., Сімович О., Ястремська Т., Дидик-Меуш Г. Лексикон львівський: поважно і на жарт. – Львів: Інститут українознавства імені Івана Крип'якевича НАН України, 2009. – 670 с.
5. Rudnyckij J. Lemberger ukrainische Stadtmundart. – Berlin; Leipzig, 1943. – 139 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ліля Черниш – кандидат філософських наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики НУ «Львівська політехніка».
 Наукові інтереси: соціолінгвістика, мовні контакти, вплив класичних мов на формування мов європейських.

МЕТАФОРИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ У ФОРМУВАННІ ІМІДЖУ БІЗНЕСОВОЇ КОМПАНІЇ

Орислава ІВАНЦІВ (Львів, Україна)

У статті розглянуто когнітивні та прагматичні аспекти метафорики сучасного англомовного дискурсу корпоративного іміджмейкінгу. Виокремлено найбільш поширені метафоричні моделі у прес-релізах міжнародних косметичних компаній.

Ключові слова: концептуальна метафора, сфера-джерело, сфера-ціль, корпоративний імідж.

The article focuses on the cognitive and pragmatic aspects of metaphor in modern English discourse of corporate imagemaking. The most popular metaphorical models in the press releases of international cosmetic companies are distinguished.

Key words: conceptual metaphor, source domain, target domain, corporate image.

Створення позитивного іміджу бізнесової компанії є невід’ємною частиною громадського життя, соціально-економічних відносин. Одним з найбільш ефективних засобів побудови іміджу є концептуальна метафора, вивчення якої у різних видах дискурсу є перспективним напрямом сучасної когнітивної лінгвістики, що зумовлює актуальність запропонованої статті.

Концептуальна метафора розглядалася як засіб конструювання іміджу політичного діяча (О. Ю. Ганзіна [4], І. В. Іванова [7], В. В. Лапшина [9]), держави (Н. В. Багічева [1], Ю. Є. Біловол [2], А. П. Чудінов [13]), регіону (І. О. Сушенкова [12]), етнічної культури і народу (О. О. Голубовська [5]), університету (О. Ю. Дякова [6]), реклами (Т. В. Смирнова [11]), шоу-бізнесу (С. Я. Колтишева [8]) тощо. Метафоричні моделі створення іміджу бізнесмена та організації в іміджевому економічному дискурсі були описані О. В. Булгаковою на матеріалі російської мови [3]. Незважаючи на перспективність вивчення метафоричного моделювання сучасного англомовного дискурсу корпоративного іміджмейкінгу, воно ще не було об’єктом комплексного мовознавчого дослідження із застосуванням когнітивно-дискурсивної методики аналізу.

Мета цієї розвідки полягає в аналізі метафоричного моделювання у формуванні іміджу бізнес-структури на основі прес-релізів міжнародних косметичних компаній *Avon Products*, *Mary Kay* та *Estee Lauder Companies*.

На сучасному етапі розвитку лінгвістики спостерігається зміна традиційного погляду на метафору як троп, який “служить одним із засобів посилення образності й виразності мови” [21: 125] розглядом цього феномену як мисленнєвої операції, способу пізнання навколишнього світу. Когнітивне підґрунтя метафоризації досліджували Р. Гіббс [14], Е. Кіттей [15], З. Ковечеш [16], Дж. Лакофф, М. Джонсон [17; 18], Е. Маккормак [10], М. Тернер [19] та ін.

У когнітивній лінгвістиці набула поширення діяльнісна теорія концептуальної метафори, сформульована американськими дослідниками Дж. Лакоффом і М. Джонсоном, згідно з якою концептуальна метафора визначається як процес розуміння однієї сутності в термінах іншої [18: 203]. Механізм метафоричної концептуалізації полягає у зближенні структури знань двох різних концептуальних доменів – сфери-джерела (source domain), яка є більш конкретною і відомою, та сфери-цілі (target domain), яка є недостатньо освоєною і менш зрозумілою [17].

У сучасній когнітивній лінгвістиці метафору тлумачать як “найпродуктивніший засіб збагачення мови, вияв мовної економії, семантичну закономірність, що виявляється у використанні знаків однієї концептуальної сфери на позначення іншої, нерідко уподібненої їй у якомусь відношенні” [20: 388].

Однією з ознак сучасного англомовного дискурсу корпоративного іміджмейкінгу є метафоричність, оскільки для висвітлення складних понять, які належать до концептуальної сфери цього дискурсу, необхідні явища іншого роду, які більш прийнятні для аудиторії та

легше піддаються інтерпретації. Прес-релізи міжнародних косметичних компаній насичені метафорами, які є засобами оцінності та впливовості.

У дискурсі корпоративного іміджмейкінгу метафору розглядаємо як один з потужних інструментів мовленнєвого впливу з метою формування у цільовій аудиторії позитивного ставлення до діяльності компанії та результатів її діяльності, а відтак створення привабливого образу організації. Реалії у сфері бізнесу фіксуються у свідомості аудиторії як концепти, побудовані на категоріях з інших понятійних полів.

Окрім типових концептуальних метафор, конвенційних за своєю природою [17], серед метафор у аналізованому дискурсі чимало таких, які характеризуються креативністю та образністю. Вони демонструють нове розуміння реальності і презентують новий погляд на буття людини [17: 139]. Особливу увагу слід звернути на комунікативну майстерність піарменів, зусиллями яких створюється привабливий образ корпорації.

Специфіка метафоричного моделювання у побудові іміджу бізнесової компанії полягає у тому, що основою для класифікації метафор слугує цільова понятійна сфера – бізнес, яка притягує концепти з різних тематичних полів, що виступають джерелами метафоричної експансії у дискурсі корпоративного іміджмейкінгу.

Когнітивно-дискурсивна парадигма, яка лежить в основі методології дослідження концептуальної метафори у нашій розвідці, дозволяє застосувати широкий підхід у виокремленні метафор за змістовим критерієм. У сучасному дискурсі корпоративного іміджмейкінгу виявлено сім основних метафоричних моделей – антропоморфну, природоморфну, військову, спортивну, міфологічну, метафору “руху” та метафоричну модель “Бізнес – це мистецтво”. Дослідження метафор, які функціонують у прес-релізах міжнародних косметичних компаній, дає змогу експлікувати приховані цілі адресанта дискурсу та виявити реальний стан речей у компанії, часто представлений у завуальованій формі.

Однією з базових метафор в англomовному дискурсі корпоративного іміджмейкінгу є **антропоморфна метафора**. Вона розглядається як провідний механізм у кодуванні інформації про діяльність бізнес-структури. Косметичні компанії концептуалізуються в образі людини, її тіла з фізіологічними процесами, які відбуваються у ньому. Фізичне, психічне, соціальне життя людини, сім'я, рід діяльності, заняття знаходять відображення у дискурсі сучасного англomовного дискурсу корпоративного іміджмейкінгу. Людина моделює реальність ведення бізнесу по своїй подобі. Це дає змогу метафорично інтерпретувати складні поняття та процеси у сфері бізнесу як добре відомі реалії. У дискурсі корпоративного іміджмейкінгу антропоморфна метафора утворена на основі різних аналогій, таких, як: назви частин тіла людини, родинні стосунки, біологічні та соціальні характеристики людини, наприклад:

We are a family of distinctive brands and entrepreneurial business leaders [23].

Метафора сім'ї у наведеному фрагменті дискурсу відображає природу взаємин між різними брендами групи компаній *Estee Lauder Companies*, між керівництвом організації і підлеглими та між самими працівниками, що характеризується повагою, взаєморозумінням і гармонією. Такий позитивний образ дозволяє створити імідж корпорації як ідеального місця роботи.

Значний внесок у процес формування позитивного корпоративного іміджу роблять **природоморфні метафори**. Сферою-джерелом метафоричної експансії аналізованої метафори є сама природа та пов'язані з нею явища. Людина завжди відчувала свою приналежність до природи, намагалася знайти в ній образи для пізнання світу і себе у ньому та осмислення життя і свого ставлення до суспільства. В межах сучасного англomовного дискурсу корпоративного іміджмейкінгу виступають метафоричні моделі зі сферами-джерелами “Тваринний світ”, “Рослинний світ” та “Явища природи”. Реалії бізнесу достатньо часто концептуалізуються в ракурсі найменувань флори, фауни та кліматичних умов. Жива та нежива природа слугує зразком, відповідно до якого іміджмейкери моделюють корпоративну реальність у сфері косметичної індустрії:

*"We all have the capacity for greatness," she says, and she quotes frequently from a motivational book entitled **Rhinoceros Success: "Don't sit back and be a cow, be a 6,000-pound rhino. Charge!** [24]"*

Засновниця компанії *Mary Kay* використовує два метафоричні образи, які контрастують один з одним. Вона закликає працівників власної компанії не бути такими інертними, пасивними, позбавленими будь-якої ініціативи, як корова, а, навпаки, ставати рішучими, активними, діяльними та цілеспрямованими як носоріг, впевнено іти до своєї мети, долати усі перешкоди. Лише таким чином вони зможуть досягти бажаного успіху.

Вельми продуктивною у дискурсі корпоративного іміджмейкінгу є природоморфна метафора для утворення назв косметично-парфумерної продукції. Аналіз досліджуваного матеріалу показав, що автори прес-релізів міжнародних косметичних компаній звертаються до лексики, пов'язаної з неживою природою, для змалювання відтінків тіней для очей (*Pink Sands, Blue Meridian, Sand Dune, Mirage, Amethyst, Limestone, Pebble* [22]), основи під макіяж (*Earth, Light Ivory, Sand Beige* [22]) і блиску для губ (*Crystal Coral, Sunset Glow* [22]). Фітоморфна метафора лягла в основу створення найменувань відтінків губних помад (*Forever Fuchsia, Eternal Rose, Endless Watermelon, Everlasting Petal, Apricot Burst, Blooming Berry, Luminous Peach* [22]) та запахів парфумів (*Sparkling Plum Blossom, Guava Pulp, Passion Flower* [22]).

Чільне місце у прес-релізах міжнародних косметичних компаній займає **військова метафора**, яка представляє концептуальний вектор боротьби. Загалом діяльність у сфері бізнесу вимальовується як нещадна боротьба за хорошу репутацію, надійних партнерів та постійних клієнтів, націлена на посилення конкурентоздатності, захоплення та утримання своїх позицій на ринку, реалізацію стратегічних цілей та збільшення прибутку.

Дослідження військових метафор у сучасному англомовному дискурсі корпоративного іміджмейкінгу показало, що велика частка військової лексики у прес-релізах міжнародних косметичних компаній є свідченням того, що учасники економічної діяльності намагаються переконати адресата у своїй спроможності боротися за його здоров'я, красу і добробут та забезпечувати відповідний захист, наприклад:

*New Age Defense Hydrator SPF 15 is the ultimate anti-ageing moisturiser, streamlining grooming for men, without compromising effectiveness as it works **to fight the visible signs of ageing** [23].*

У наведеному контексті військова метафора використовується для акцентуації захисних властивостей косметичної продукції, які запобігають процесу старіння, з метою побудови іміджу компанії, яка дбає про здоров'я та красу шкіри своїх клієнтів.

Із проаналізованих метафор очевидним видається той факт, що військова метафора фіксує також і осмислення впливу зовнішніх чинників на стан шкіри людини крізь призму військової діяльності. Наприклад:

*The product is also formulated to target the skin matrix, which can be damaged or degraded by free radicals **bombarding your skin** during the day, and to restore the skin barrier which is essential to skin health [24].*

Імідж міжнародних косметичних компаній концептуалізується іміджмейкерами посередництвом **спортивних метафор**, оскільки комерційну діяльність і спорт об'єднує суперницький характер. Ця метафора передає дух конкуренції та рішучість і наполегливість учасників бізнесової діяльності. Сама природа спорту, воля до перемоги та сила духу спортсменів визначають концептуальний вектор суперництва і конкуренції аналізованої метафори.

*The ultimate challenge for any leader is not whether he or she can make smart decisions and deliver outstanding results...that is expected...but whether he or she can coach and teach others to be leaders and to build an organization that can **play as a winning team** [23]."*

У цьому сегменті дискурсу діяльність компанії *Estee Lauder* змальована як гра команди-переможниці. Аналізована метафора використовується для створення і закріплення у свідомості аудиторії образу організації як серйозного конкурента в косметичному бізнесі, який буде асоціюватися з цією бізнес-структурою і зможе вплинути на зміну ставлення до неї.

Іміджмейкери міжнародних косметичних компанії активно вживають метафори “руху” задля створення привабливого образу корпорації. Однією з інтерпретацій реалій косметичного бізнесу є їх перехрещення з номінаціями, пов’язаними з рухом. У такому трактуванні приховане прагнення адресанта показати динаміку змін у сфері косметичної індустрії, запропонувати оцінку темпів реалізації програми діяльності компанії, змалювати шляхи досягнення цілей системи програмних заходів, продемонструвати відстань, яку вдалося подолати, показати міру наближеності до досягнення поставленої мети. Метафора “руху” містить образи, які об’єднують концептуальні вектори розвитку та динаміки.

Концепт “бізнес” інформаційно наповнюється виразами, основою метафоричної транспозиції яких є назви видів руху та місць здійснення руху. За нашими спостереженнями, лексична вербалізація концепту “рух” реалізується різними частинами мови:

As we evolve into a truly global organization and generate excitement at retail, we’re not only improving our Company’s performance, but we’re leading the prestige beauty industry in a new direction [23].”

У цьому висловленні іміджмейкери експлуатують метафору “руху” задля запевнення реципієнта повідомлення у тому, що інноваційна діяльність компанії спричинила зміну напряму розвитку косметичної індустрії. Це сприяє створенню образу організації-новатора на міжнародному ринку парфумерно-косметичних товарів.

Аналіз концептуальних сфер-джерел метафоричної експансії у дискурсі корпоративного іміджмейкінгу засвідчив, що активну участь у моделюванні іміджу бізнесової компанії беруть метафори, пов’язані зі світом **міфології та релігії**. За допомогою метафоричного вживання міфологічної та релігійної лексики визначаються учасники комерційної діяльності, продукція організації, описується сам бізнес та заохочення для працівників. Використання аналізованої метафори для формування позитивної репутації компанії цілком виправдане, адже ці понятійні сфери наділені високим емоційним та асоціативним потенціалом. Міфологічну метафору характеризує концептуальний вектор вигаданості, фіктивності, наприклад:

More than a captain of industry, Mary Kay is a sort of mascaraed Moses, leading her chosen people to a promised land brimming with personal pride and her trademark pink Cadillacs [24].

Релігійні метафори у наведеному контексті можна інтерпретувати як уподібнення засновниці корпорації *Mary Kay* на помадженому Мойсеєві, який веде обраний народ, тобто команду компанії, до обіцяної землі, під якою слід розуміти необмежені можливості для досягнення особистого та фінансового успіху працівників, гнучкі системи заохочення та програми визнання у сфері прямого продажу. Завдяки знаходженню образів, які точно відображають справжні лідерські якості та організаторські здібності засновниці компанії *Mary Kay Ash* та описують корпоративну культуру організації, вдається створити імідж компанії-бажаного роботодавця.

Найбільшим емоційним потенціалом, що реалізується в процесі метафоричного моделювання іміджу бізнесової компанії, наділена метафорична модель **“Бізнес – це мистецтво”**. Існує безліч ознак, які споріднюють бізнес та мистецтво; особливо це стосується косметичної індустрії, де кожен виготовлений продукт ототожнюється з мистецьким витвором. Загалом ведення бізнесу зводиться до техніки виконання управлінських, фінансових та маркетингових операцій. Успішне керівництво компанією є справжнім мистецтвом пошуку шляху досягнення мети та істотних фінансових результатів. Саме тому у прес-релізах міжнародних косметичних компаній діяльність організації та продукція, яку вона виробляє, відтворена в термінах музики, літератури, образотворчого та театрального мистецтва. Концепт “мистецтво” в англomовному дискурсі корпоративного іміджмейкінгу метафорично представляє концептуальний вектор майстерності, досконалого вміння та творчості:

An expected sweetness gives this flower its bold signature and imparts a sophisticated, luscious melody to the scent [22].

Your skin is embraced in the poetic blend of soft woods and vanilla [22].

У наведених прикладах косметичні засоби компанії *Avon Products* описано з використанням мистецької термінології: запах парфумів *Outspoken* оповитий вишуканою і

приємною мелодією, у той час як парфуми *Little Dot* характеризуються поетичним поєднанням тонкого аромату деревини та ванілі. Ці метафори створюють рельєфні та незабутні образи у свідомості адресата, стимулюючи його уяву. Це дає змогу сформувати імідж компанії-виробника унікальної продукції, якій немає рівних на міжнародному косметичному ринку.

Можна стверджувати, що аналізовані метафоричні утворення характеризують особливості функціонування організацій з різних перспектив. Вибір метафоричної моделі може визначити певний погляд на те чи інше явище у комерційній сфері, відображаючи різні виміри у багатовимірному просторі бізнес-діяльності. Різні аспекти діяльності компаній, представлені за допомогою метафоричних моделей у прес-релізах міжнародних косметичних корпорацій, виступають у злитті, об'єднуються у яскравий та об'ємний образ у свідомості адресата, створюючи неподільну єдність.

Проаналізований матеріал дає змогу зробити висновок, що концептуальна метафора є одним з яскравих та дієвих засобів творення позитивного іміджу бізнес-структури. Висока частотність вживання метафори у дискурсі корпоративного іміджмейкінгу свідчить про важливе значення цієї технології мовленнєвого впливу та ефективність її використання у процесі побудови корпоративного іміджу. Для більшості аналізованих метафор характерні позитивні конотації, що сприяє формуванню привабливого образу організації. Майстерно підібрані іміджмейкерами метафори забезпечують впливогенний потенціал прес-релізів міжнародних косметичних компаній та посилюють прагматичний вплив на адресата.

Ця розвідка не претендує на вичерпне розкриття проблеми аналізу метафорики сучасного англомовного дискурсу корпоративного іміджмейкінгу, а лише формує принципи її вивчення. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у застосуванні запропонованої методики на більш репрезентативному матеріалі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Багичева Н. В. Россия – мать или мачеха? (метафорическое моделирование образа Родины) // Лингвистика: Бюллетень Уральского лингвистического общества. – Екатеринбург, 2000. – Т. 5.
2. Біловол Ю. Є. Мотиви державотворення в письменницькій публіцистиці кін. XX – поч. XXI ст.: еволюція, поетика, прагматика : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. із соц. комунікацій : спец. 27.00.04 “Теорія та історія журналістики” / Ю. Є. Біловол. – Запоріжжя, 2010. – 20 с.
3. Булгакова О. В. Лингвистическое моделирование имиджа в экономическом издании: на материале приложения «Бизнес» к газете «Красное знамя» : дис. ... кандидата филол. наук: 10.02.01. / Булгакова Ольга Владиславовна. – Томск, 2009. – 200 с.
4. Ганзина О. Ю. Концептуальная метафора как средство вербализации имиджа политического деятеля : на материале немецкоязычных печатных изданий : дис. ... кандидата филол. наук : 10.02.04 / Ганзина Олеся Юрьевна. – М., 2011. – 192 с.
5. Голубовская Е. А. Отражение этнического стереотипа-имиджа голландской культуры и голландцев в словарном составе английского языка : дис. ... кандидата филол. наук : 10.02.04 / Голубовская Елена Александровна. – М., 2006. – 238 с.
6. Дьякова Е. Ю. Поликодовый текст в британском рекламном дискурсе сферы образования : дис. ... кандидата филол. наук : 10.02.04 / Дьякова Елена Юрьевна. – Воронеж, 2011. –
7. Иванова И. В. Концептуальная метафора как средство формирования образа политического деятеля в англоязычной прессе : дис. ... кандидата филол. наук : 10.02.04 / Иванова Ирина Вячеславовна. – М., 2004. – 215 с.
8. Колтышева С. Я. Метафорическое моделирование образа шоу-бизнеса в российском и американском массмедийном дискурсе : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10. 02. 20 “Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание” / С. Я. Колтышева. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.
9. Лапшина В. В. Метафора как средство конструирования имиджа политика : на материале австрийских печатных СМИ : дис. ... кандидата филол. наук : 10.02.04 / Лапшина Валентина Викторовна. – М., 2006. – 155 с.
10. Маккормак Э. Когнитивная теория метафоры / Э. Маккормак // Теория метафоры : сб. / Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. – М. : Прогресс, 1990. – С. 358 - 386.
11. Смирнова Т. В. Когнітивні механізми формування рекламного іміджу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. филол. наук : спец. 10.01.08 “Журналістика” / Тетяна Вікторівна Смирнова. – К., 2003. – 24 с.
12. Сушненкова И. А. Лингвокогнитивное исследование регионального имиджа (на примере Омской области) : дис. ... кандидата филол. наук : 10.02.19 / Сушненкова Ирина Александровна. – Кемерово, 2011. – 28 с.
13. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале : когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000 гг.). – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2001. – 238 с.
14. Gibbs R. The Poetics of Mind : figurative thought, language and understanding Text. / R. Gibbs. Cambridge, Eng. : Cambridge University Press. – 1994. – 414 p.
15. Kittay E. Metaphor : its cognitive force and linguistic structure Text. / E. Kittay. Oxford, 1987. – 325 p.
16. Kovecses Z. Metaphor: A Practical Introduction. Oxford: Oxford University Press, 2002. – 304p.
17. Lakoff G. Metaphors We Live By / Lakoff G., Johnson M. – Chicago : University of Chicago Press, 1980. – 242 p.
18. Lakoff G. The contemporary theory of metaphor / G. Lakoff // Metaphor and Thought. – Cambridge : Cambridge University Press, 1993. – P. 202–252.
19. Turner M. Death is the Mother of Beauty: Mind, Metaphor, Criticism. / M. Turner. – Chicago : University of Chicago Press, 1987.
20. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2011. – 844 с.

21. Словник лінгвістичних термінів / Уклад. Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К.: Вища школа, 1985. – 360 с.
22. Avon Products Media Centre [Electronic resource]. – Access mode: <http://media.avoncompany.com/index.php>
23. Estee Lauder Companies Press Releases [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.elcompanies.com/Pages/Press-Releases.aspx>
24. Mary Kay Press Room [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.marykay.com/en-US/About-Mary-Kay/PressRoom>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Орислава Іванців – аспірант кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, дискурсологія, лінгвістика тексту.

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКО-АНГЛІЙСЬКОГО МОВНОГО КОНТАКТУ ТА ВЖИВАННЯ АНГЛІЦИЗМІВ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Вікторія КОТВИЦЬКА (Київ, Україна)

Стаття присвячена дослідженню вживання англіцизмів в сучасній німецькій мові. Подано визначення поняття «мовний контакт», класифікацію мовних контактів, їх причин, наслідків та результатів. Проаналізовано особливості німецько-англійського мовного контакту.

Ключові слова: мовний контакт, англіцизм, запозичена лексика, лексична семантика, лексичний вплив, значення, семантичні зміни, ідентичність.

The article deals with the research of Anglicisms used in modern German. Definition of language contact, classification of language contacts, their reasons, consequences and results are given. The peculiarities of German-English language contact are analysed.

Key words: language contact, anglicism, borrowings, lexical semantics, lexical influence, meaning, semantic changes, identity.

На початку ХХІ ст. розширилися межі й можливості досліджень багатьох лінгвальних явищ, зокрема досліджень адаптації запозичень з англійської до систем різних мов, у тому числі німецької мови. Проте питання семантичного освоєння зазначених лексичних одиниць в німецькій мові є не досить вивченим. Актуальність розвідки визначається необхідністю окреслення причин вживання англіцизмів, вивчення процесу німецько-англійського мовного контактування. Встановлення цілісної картини мовної ситуації у Німеччині, аналіз сприйняття / несприйняття англіцизмів носіями німецької мови, а також вивчення розвитку мовних змін внаслідок контактування німецької та англійської мов сприятимуть дослідженню питання „семантичної поведінки“ англіцизмів та вивченню особливостей їх вживання в сучасній німецькій мові.

Вивчення проблеми мовних змін у результаті контактування мов є традиційним та актуальним водночас. Теорію мовних контактів вивчали Г. Шухардт (1950), І.О. Бодуен де Куртене (1963), У. Вайнрайх (1953, 1970, 1981), Е. Хауген (1972), Л.В. Щерба (1974) та ін. Серед сучасних дослідників питання контактної лінгвістики розглядаються у роботах Н.Б. Мечковської (1996, 2000, 2001), В.Т. Клокова (1997, 2000, 2002, 2003, 2004, 2005), А.М. Молодкіна (2001), Е.Ф. Володарської (2001, 2002), С.В. Мангушева (2002), О.Є. Кругляк (2006), Ю. Шпітцмюллера (2005, 2007, 2008).

А.А. Реформатський писав: «Немає жодної мови на землі, в якій словниковий склад обмежувався би лише своїми споконвічними словами. У кожній мові є й слова запозичені, іншомовні. В різних мовах та у різні періоди їх розвитку відсоток цих «не своїх» слів буває різним» [7: 139].

Розвиток мови без будь-якого впливу з боку оточуючого середовища неможливий, тому не існує так званих «генетично чистих» мов, мов «без домішок» [5: 102].

Уперше термін «мовний контакт» був запропонований А. Мартіне (1952) та введений у широке вживання У. Вайнрайхом, який у своїй відомій роботі «Мовні контакти» (1953) подав детальний огляд досліджень у цій області. У. Вайнрайх вважається основоположником контактної лінгвістики.

Проблема мовних контактів являє собою сукупність цілої низки соціальних, психологічних та лінгвістичних питань. «Центральне місце в ній посідає питання про двомовність, його форми та його наслідки для двомовної спільноти. Ці наслідки є особливо

глибокими за наявності етнічної двомовності, що створюється на просторовому стику у розселенні двох народів. Така ситуація нерідко призводить до складного й глибокого взаємопроникнення, інтерференції контактуючих мов [1: 6].

У працях сучасних мовознавців можна зустріти наступні визначення мовних контактів: «мовні контакти – це будь-які випадки співіснування та взаємодії мов у мовній свідомості індивіда або у мовній спільноті» [10]; «мовний контакт – це широкий клас мовних процесів, обумовлених різного роду взаємодією мов» [5: 178].

С.В. Мангушев вказує на те, що мовні контакти можуть бути результатом як ареальної близькості культур, так і політичної та економічної інтеграції мов. При цьому далеко не завжди процес переміщення елементів з однієї мови в іншу здійснюється з причини їх географічної близькості [4: 21].

«Мовні контакти не пов'язані з територіальними рамками» [9: 121]. Англійська мова поширюється далеко за межами споконвічних територій її панування. Процеси запозичування лексики з англійської мови відбуваються в усіх мовах світу. Внаслідок контактування з усіма мовами світу та підвищення ролі англійської мови інтенсивно зростає «інтервенція» елементів англійської мови у мовні системи інших мов.

А.М. Молодкін стверджує, що коло питань, які стосуються мовних контактів, зводиться переважно до трьох основних проблем: двомовності, інтерференції та конвергенції мов в умовах взаємовпливу.

Свою класифікацію мовних контактів подавав у своїх працях багато хто з дослідників мовних контактів. Найбільш повною є, на наш погляд, класифікація С.В. Семчинського, який сформував та проаналізував наступні типи мовних впливів [8: 23-28]:

1. Односторонній вплив на одному лінгвістичному рівні певної мови.
2. Двосторонній вплив на одному лінгвістичному рівні мов, що взаємодіють.
3. Односторонній вплив на різних лінгвістичних рівнях однієї мови.
4. Двосторонній вплив на різних лінгвістичних рівнях мов, які взаємодіють.

Результати мовного контакту можуть проявлятися або у мовленні людей, які володіють більше, ніж однією мовою, причому у мовленні на будь-якій з мов, якими вони користуються (це є мовленнєва мутація), або у мовних системах, внаслідок певного впливу і за певних причин (це є мовна дифузія).

На думку О.Є. Карлінського, виокремлення мовленнєвої мутації та мовної дифузії дозволяє найбільш повно висвітлити проблеми мовного контакту з точки зору відношень «мовлення – мова» та «синхронія – діахронія»: у першому випадку мова йде про суто синхронну взаємодію, яка не торкається мовної системи, а в другому – про мовні зміни, пов'язані з проникненням іншомовних елементів (одиниць і / або моделей) у мовну систему, що веде, врешті-решт, до її перебудови [2].

Дослідження німецько-англійських мовних контактів показують, що у другій половині ХХ ст. вони відійшли на другий план і перестали бути темою публічних дискусій мовознавців, політиків. Проте з середини 1990-х років вони знову стали найобговорюванішою темою у німецькому суспільстві.

В той час як одні говорять про збагачення німецької мови запозиченнями з англійської, інші б'ють на сполох, вказуючи на небезпеку з боку англійської мови та загрозу німецькій ідентичності.

Час від часу у німецьких медіа з'являються висловлювання типу «Є люди, які вважають, що свою напівосвіту вони могли б підвищити за рахунок того, якщо більше не висловлюватимуться німецькою мовою» (Helmut Schäfer, міністр закордонних справ ФРН, з 1987 по 1998) або «Американські слова від самого початку володіють певною аурую, яка робить їх привабливими. Вони мають чарівність і надають чарівності» (Dieter E. Zimmer) [11: 27].

Щоб з'ясувати, якої думки пересічні мовці про англіцизми, у 1997/98 роках було проведено перше опитування в рамках лінгвістичного дослідження. В опитуванні, яке було присвячено мовній ситуації загалом та мовним змінам у тому числі, взяло участь близько 2000 респондентів з різних федеральних земель. На питання, чи спостерігав хтось протягом останніх 5-10 років якісь зміни у мові, майже половина опитаних відповіла «так», у якості

прикладів наводились перш за все англіцизми: «З великим відривом вони посідають перше місце у таблиці частотності» [11: 29; 16: 24].

У 2008 році було проведено нове опитування, яке стосувалося питання сучасного стану німецької мови, мовних змін, діалектів, більш деталізоване, але з такою ж кількістю респондентів (Eichinger 2009), у ході якого з'ясувалося, що переважна більшість (87%) опитуваних мовців задоволена мовою. Щодо змін у мові, пов'язаних з англіцизмами, їх функціонуванням, то вони опинилися на другому місці, після змін у орфографії. Чи применшилось їх значення (значення англіцизмів) для середньостатистичного мовця за вказаний період, на базі результатів опитування не було встановлено. Результати лише показали, яким є ставлення німців до змін у мові у 2008 році. Солідних цифр на доказ того, що німці не проти вживання англіцизмів, також не було [11: 29].

Як показує проведений нами аналіз пар слів *Anglizismus – einheimisches deutsches Wort*, прагнення пуристів, які намагаються витіснити запозичення, наповнюючи більш-менш новими смислами власні слова (у деяких випадках вирази, які майже або зовсім не вживаються) та „вдихаючи нові життя“ в них, часто не знаходять відгук у мовців.

Сучасний пуризм спрямований на англіцизми, а не на іншомовні слова загалом, на відміну від пуризму кінця XIX ст. – початку XX ст., який хоч і критикував запозичення з англійської, проте критика перед усім стосувалась все ж іншомовних слів загалом, зокрема галліцизмів [12: 264-293; 13: 54-176; 15: 63-82].

Юрген Шпітцмюллер, який ґрунтовно досліджує феномен пуризму в історії німецької мови та вивчає дискурс німецько-англійського мовного контакту та англо-американських запозичень, стверджує, що критиками аналіз вживання англіцизмів здебільшого здійснюється з наведенням наступних трьох типів аргументів [14: 259-310; 15: 69-70]: 1) англіцизми створюють бар'єри у порозумінні і цим розмежовують певні групи мовців; 2) мовці використовують англіцизми лише задля демонстративності, у семантичному відношенні їх вживання є надлишковим; 3) вживання англіцизмів є ознакою завдання колективної шкоди ідентичності.

Що стосується першого з наведених аргументів, який стосується мовного відмежування одних мовців (носіїв німецької мови) від інших начебто через знання / незнання англійської мови, то цей аргумент ми вважаємо сумнівним. Знання англійської для носія німецької мови не є запорукою правильного тлумачення значення англіцизмів. Слово, запозичене з англійської мови, в німецькій мові може мати відмінні значення, викликати у мовця зовсім інші асоціації, ніж ті, які отримує носій англійської мови.

Знання англійської для розуміння англіцизмів є таким же другорядним, як знання грецької, латинської чи французької – для розуміння грецизмів, латинізмів чи галліцизмів... [15: 75].

За Шпітцмюллером, з боку противників пуристичних настроїв, мовознавців, які схвалюють німецько-англійський мовний контакт загалом, називаються наступні три типи аргументів [14: 259-310; 15: 69]: 1) за сучасного мовного контакту не йдеться про небезпечний феномен, запозичення були завжди; 2) пуризм націоналістичний, англіцизми ж є ознакою транснаціонального, глобалізованого світу; 3) англіцизми семантично збагачують мову.

Стосовно семантичного збагачення, та й „семантичної поведінки“ запозиченої лексичної одиниці, її „шляху“ у мові-рецепторі в цілому, слід зауважити, що продуктивне функціонування того чи іншого англіцизма принципово залежить від низки обставин. Як правило, вони (англіцизми) мають призводити до усунення прогалін, утворювати деривати, добре засвоюватись мовою-рецептором на всіх її рівнях і т.д. [3: 42].

Аналіз останніх публікацій німецьких вчених, які вивчають німецько-англійський мовний контакт, показує, що більшість дослідників співвідносить німецько-англійський мовний контакт з одностороннім впливом англійської мови на німецьку, в результаті якого відбувається інтенсифікація вживання англіцизмів у німецькій мові, яке не завжди є виправданим. Наведена теза про те, що англіцизмів потрібно уникати і всіляко перешкоджати їх вживанню, поширенню, функціонуванню в німецькій мові, бо вони є ознакою завдання колективної шкоди німецькій (мовній) ідентичності, є занадто

гіперболізованою. Не можна заперечувати зв'язку між мовою, нацією та національною ідентичністю, проте й співіснування мов та неминучі контакти не можуть зовсім не відображатися на мовах, які постійно розвиваються. До того ж власне розвиток мови може стимулюватися за рахунок впливу на неї іншої мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Биржакова Е.Э., Войнова Л.А., Кутина Л.Л. Очерки по исторической лексикологии русского литературного языка XVIII века. Языковые контакты и заимствования. / Е.Э. Биржакова и др. – Л.: Наука, 1972. – 431 с.
2. Карлинский А.Е. Проблемы теории языковых контактов. // Языковые контакты и интерференция. / А.Е. Карлинский. – 1985. – С. 3-12.
3. Котвицька В.А. Специфіка функціонування деяких англiцизмiв у сучасній нiмецькій мові (на матеріалі нiмецькомовної преси). // 36. наук. праць. Наукові записки. Серія „Філологічна“. / В.А. Котвицька. – Острого: Видавництво Національного ун-ту «Острозька академія». – Вип. 30. – 2012. – С. 41-43.
4. Мангушев С.В. Закономерности ассимиляции англо-американских заимствований в немецком языке (на материале прессы и толковых словарей): Дис...к. филол.н. / С.В. Мангушев. – Самара, 2002. – 215 с.
5. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика: Пособие для студентов гуманитарных вузов и учащихся лицеев. / Н.Б. Мечковская. – М.: Изд-во Аспект Пресс, 2000. – С. 160-178. – 208 с.
6. Мечковская Н.Б. Общее языкознание. Структурная и социальная типология языков. / Н.Б. Мечковская. – М.: Изд-во Флинта, изд-во Наука, 2001. – 312 с.
7. Реформатский А.А. Введение в языковедение. Учебник для вузов. / Под ред. В.А. Виноградова. 5-е изд. – М.: Аспект Пресс, 2004.
8. Семчинский С.В. Заимствования и престиж языков. // Национальное и интернациональное в литературе и языке. / С.В. Семчинский. – Кишинев, 1969. – С. 23-28.
9. Сметцкой А.И. О некоторых внутренних тенденциях развития лексики в связи с проблемой заимствования. // Вопросы романо-германской филологии. / А.И. Сметцкой. – Курск, 1975. – Том 54 (157). – С. 97-121.
10. Тарасова М.В. Семантические изменения английских заимствований в русском и немецком языках в условиях глобализации. Автореф. дис...к. филол.н. / М.В. Тарасова. – Белгород, 2009. – 19 с.
11. Eisenberg, Peter. Das Fremdwort im Deutschen. / P. Eisenberg. – De Gruyter Verlag, Berlin / New York, 2011. – 457 S.
12. Polenz, Peter v. Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Bd. III: 19. und 20. Jahrhundert. / P.v. Polenz. – De Gruyter Studienbuch. Berlin / New York, 1999.
13. Schiewe, Jürgen. Die Macht der Sprache. Eine Geschichte der Sprachkritik von der Antike bis zur Gegenwart. / J. Schiewe. – München, 1998.
14. Spitzmüller, Jürgen. Metasprachdiskurse. Einstellungen zu Anglizismen und ihre wissenschaftliche Rezeption. / J. Spitzmüller. Linguistik – Impulse & Tendenzen 11. Berlin / New York, 2005.
15. Spitzmüller, Jürgen. Sind wir noch Deutsche? Der deutsch-englische Sprachkontakt als Thema des öffentlichen Diskurses in der Gegenwart. S. 63-82 // in: Ludwig M. Eichinger, Albrecht Plewnia. Das Deutsche und seine Nachbarn. Über Identitäten und Mehrsprachigkeit. Band 46. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2008. – 184 S.
16. Stickel, Gerhard; Volz, Norbert. Meinungen und Einstellungen zur deutschen Sprache. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung. / G. Stickel, N. Volz. – Mannheim, 1999.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вікторія Котвицька – аспірант кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут».

Наукові інтереси: семантика мови, проблеми взаємодії мов.

КАЛЬКУВАННЯ ЯК ОДИН З ТИПІВ ВЗАЄМОДІЇ МОВ

Юлія ОНУФРІЄВА (Миколаїв, Україна)

У статті досліджено одне з найпоширеніших мовних явищ - калькування, проаналізовано два типи лексичних кальок: словотвірні та семантичні, розглянуто особливий тип кальки – напівкалька.

Ключові слова: калька, калькування, лексична одиниця, запозичення, іншомовне слово, мовний контакт, лексичний склад.

The article deals with one of the interesting problems of modern linguistics - replication. Two types of this phenomenon are analysed: wordbuilding and semantical, besides the attention is given to such a problem as half-replication.

Key words: replication, lexical unit, linguistics, borrowing, foreign word, language contact, worldview.

Основним засобом збагачення та вдосконалення лексичного складу німецької мови було утворення слів на основі автохтонної лексики. Проте протягом всієї історії розвитку мови відбувається процес проникнення іншомовних лексичних одиниць, для якого характерне запозичення не тільки окремих слів та словосполучень як цілісних номінативних одиниць, так і звукових комплексів з певними значеннями, а також як окремих елементів.

Виходячи із зазначеного вище, можна стверджувати, що серед лексичних фактів, які зазнають іншомовного впливу, необхідно виокремити з одного боку такі, як прямі запозичення, а з іншого – такі, які виникли внаслідок калькування.

Створення нових лексем шляхом прямого запозичення є найпродуктивніший спосіб, що дає можливість сучасним лінгвістам стверджувати, що зростання лексичного складу будь-якої мови за рахунок іншої супроводжується процесом запозичення окремих іншомовних слів разом із запозиченням відповідного поняття [4: 108]. Дослідники Д'яков А.С., Кияк Т.Р., Куделько З.Б. вважають, що запозичення може бути повним або частковим. Під повним запозиченням вони розуміють запозичення внутрішньої та зовнішньої форми, тобто пристосування іншомовного слова до фонетичних та морфологічних особливостей мови-реципієнта. Під частковим – лише внутрішньої, тобто семантичної та структурної співвіднесеності морфем, з яких складається слово з іншими морфемами даної мови [4: 109].

Щодо визначення місця калькування серед запозиченої лексики, то це проблема у сучасній лінгвістиці дискусійна. Деякі вчені вважають кальки різновидом запозичень, інші – ототожнюють їх з буквальним перекладом. Джерелом для цих напрямів стала праця Ш. Баллі. Аналізуючи спільні риси запозичення і калькування, дослідник зауважував: “Було б помилкою чітко розмежовувати запозичення і кальки, вони спричинені однаково і відіграють тотожну роль у лексичному складі” [1: 70]. Отже, *мета* статті – з'ясувати, що таке калька як мовне явище на думку дослідників, розглянути лексичні типи кальки та їх роль у німецькій лексиці. Згідно з цим зауваженням, Д'яков А.С. визначає кальки як «прямі неповні запозичення» і розділяє їх на повні, які є «послідовним дослівним перекладом у мови-реципієнті всіх елементів слова з мови-продуцента», і часткові, для яких характерний «переклад у мови-реципієнті всіх елементів слова з мови-продуцента [4: 110]. Суперанська О.В. також схвалює цю думку і вважає, що це мовне явище належать до запозичень, оскільки в процесі калькування копіюється внутрішня форма слова чи словосполучення-оригіналу, способи словотвору [10:218]. За ствердженням Швейцер А.Д., зовнішній вплив набуває лише завуальованої форми й перетворюється в матерію національної мови [15: 145].

Водночас не можна не погодитися з Іскоз А.М., яка стверджує, що «калькування пов'язане з активізацією національних мовних засобів [...], воно стимулює виявлення і повніше використання прихованих потенцій рідної мови» [7:128].

Наступна група мовознавців [8; 9; 14], керуючись працею Ш.Баллі, ототожнює калькування з перекладом.

Проте ми поділяємо погляди Веселитського В.В., Єфремова Л.П., Хегай М.О., К. Флекенштейна та інших прихильників самостійного статусу калькування як мовного явища [3; 5; 13; 11]. Слідом за Єфремовим Л.П., виникнення в мові як кальок, так запозичень свідчить про вплив іншої мови, адже «у кальки, як і в запозиченого слова, є чужомовний попередник» [5: 80], однак це ще не дає підстав вважати калькування «непрямим» запозиченням. Доказами цього можуть слугувати аспекти, які вказують на користь нетотожності калькування запозиченню. Найпереконливішими вважаються спроби довести відмінність шляхів появи в мові кальок та запозичень, розглянувши складники процесу створення кальок, Єфремов Л.П. розмежовує «передкалькування» (запозичання мотивації) та власне калькування як сукупність процесів перекладу та словотвору [5: 84]. Бережан С.Г. та Палій А.К. пропонують інший перелік складових: «копіювання» внутрішньої форми, переклад частин калькованого слова, словотвір на основі перекладених морфем, «імітація» властивого прототипові плану змісту та плану вираження [2: 70]. Такі міркування, на нашу думку, є вагомими підставами для того, щоб не вважати кальку запозиченням, проте в лінгвістиці не існує єдиної думки щодо цього питання.

Зокрема, Єфремов Л.П. вважає, що скальковані одиниці не належать ані до запозичень, ані до притаманних лексем і займають проміжну позицію в лексичному складі мови [5: 91]. Д'яков А. С., Кияк Т. Р. та Куделько З. Б. щодо калькування інтернаціональних термінів припускають: «питання про те, чого більше в квазіінтернаціоналізмах - інтернаціонального чи національного - ... ще дискутується і навряд чи остаточно буде вирішено» [4: 134].

У вітчизняній лінгвістиці розрізняють два типи лексичних кальок: словотвірні та семантичні. Слідом за Фоміною М.І. під *словотвірною калькою* вважається слово, утворене шляхом буквального перекладу на німецьку мову кожного із важливих елементів (префікса, кореня, суфіксів тощо), тобто шляхом точного копіювання форми за способом утворення і значення. Отже, це слово, яке виникло в наслідок запозичення не матерії іншомовного слова,

а його будови, словотвірної структури. Наприклад: англ. skyscraper = нім. Wolkenkratzer [12: 204].

Щодо *семантичної кальки*, то це – тип калькування, при якому у національного слова з'являється значення, яке є у відповідного іноземного слова. Тобто можна зауважити, що тут калькується не словотвірна структура чужого слова, а його значення, його семантика. Шанський М.М. зазначає, що калькування семантики іншомовного слова відбувається лише за умови, коли чуже слово і своє мають семантичні точки зіткнення і яким притаманні однакові, прями, номінативні значення, які їх об'єднують. Наприклад, Netz (Internet), Nutzer, Anwender (User), Schnittstelle (Interface) тощо [14: 107]. В результаті пуристичних спроб, як стверджує А. Бюдекер, створюються німецькі відповідники англійських термінів, але вони виглядають штучними та не «приживаються» у мові, наприклад: Lächler замість Smiley, Stöberer замість Browser, Einleser замість Scanner [16: 60]. Вчені К. Моран та Г.Е. Гавішер наводять яскравий приклад як така «штучна» калька не ввійшла у побут комп'ютерної сфери [18]. В 1969 р. Л. Вайсгербер запропонував замість запозиченого терміна computer використовувати лексему Verdater, оскільки іншомовне слово мало, на його думку, деякі недоліки: складне фонетичне та інтонаційне оформлення; немає споріднених лексем та морфем в лексичному складі німецької мови; немає передумов для утворення похідних одиниць, а для мовного оформлення нової області буде необхідна велика кількість новоутворень [16: 6]. Можна переконатись, що запропонований Л. Вайсгербером термін «не прижився», проте альтернативою слову Computer вважається лексема Rechner. А деякі пуристи навмисно створюють «смішні» кальки, щоб привернути увагу до проблеми вживання англіцизмів в німецькій мові, наприклад: anschnur та abschnur замість online та offline, Spaziermann замість Walkman, Speicherstäbchen замість USB-Stick [19].

Отже, з цього випливає, що семантична калька – це іншомовні слова, в яких запозиченнями є значення, а саме слово в його звучанні, матеріальній формі та словотвірній структурі є власно німецьким.

Різновидом словотвірних кальок є *напівкальки*, або як їх ще називають змішані або гібридні запозичення, в яких частина слова або вислову перекладається, а інша залишається іншомовною. Наприклад, англ. Travellerscheck: англ. check – запозичена частина, інша калькується – Reise; E-Buch (англ. E-Book); Kleinbusiness (англ. small business); E-Briefkasten (англ. E-Mailbox) тощо [6: 47].

Відомо, що лінгвістами визнавався вплив однієї мови на іншу лише у формі калькування. Правила калькування (Verdeutschungen “онімечення”) слів запропонував ще в 18 столітті І.Г. Кампе, який у своїй праці пропонує правила калькування, які обов'язково мають містити в собі такі компоненти: 1) складові частини слова мають бути німецького походження; 2) буквальні переклади повинні відповідати морфологічній структурі німецької мови; 3) не кожен образ оригінала повинен переноситися в мову, що запозичує і т.д. [17: 117].

В нашому дослідженні процесів калькування та мовного матеріалу, які аналізують сучасні дослідники, свідчать про те, що при калькуванні запозичуються два найважливіших елементи - структура і значення слова.

Отже, аналіз, проведений нами, і дані сучасних досліджень, дозволяють зробити **висновок**, що кальки виступають своєрідною проміжною ланкою між запозиченою й автохтонною лексикою, адже для утворення кальок використовуються внутрішні засоби словотвору, які сприяють входженню й міграції понять. Що ж до **перспектив** подальшого дослідження, то одним із напрямів дослідження ролі калькування в лінгвістиці є проведення зіставного аналізу мовних одиниць, утворених способом калькування в німецькій та англійській мовах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балли Ш. Французская стилистика. - Перевод с франц. - М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1961. - 394 с.
2. Бережан С. Г., Палий А. К. Калькирование внутренней формы как способ словообразования // Аффиксы и комбинирующиеся формы в научной терминологии и норме. - Владивосток: ДВНЦ, 1982. - С. 70-77.
3. Веселитский В. В. Отвлеченная лексика в русском литературном языке XVIII - начала XIX века. - М.: Наука, 1972. - 319 с.
4. Д'яков А.С. Основы терминотворения: семантические та социолінгвістичні аспекти / А.С. Д'яков, Т.Р. Кияк, З.Б. Куделько. - К.: Вид. дім «KM Academia», 2000. - 218 с.
5. Ефремов Л. П. Основы теории лексического калькирования. - Алма-Ата: КазГУ, 1974. - 191 с.

6. Жлуктенко Ю.О. Мовні контакти. Проблеми інтерлінгвістики. – К.: Видавництво Київського університету, 1966. – 136 с.
7. Искос А.М. Лексикология немецкого языка / А.М. Искос, А.Ф. Ленкова. – Л.: Просвещение, 1970. – 296 с.
8. Поржезинский В. Введение в языковедение. – М.: Кушнерев и Ко., 1916. – 243 с.
9. Реформатский А.А. Введение в языковедение / Под ред. В.А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
10. Суперанская А.В. Общая терминология: вопросы теории / А.В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н.В. Васильевна. – М.: Едиторал УРСС, 2004. – 248 с.
11. Флекенштейн К. Кальки по немецкой модели в современном русском литературном языке. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1963. – 22 с.
12. Фомина М.И. Современный русский язык. Лексикология. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1990. – 415 с.
13. Хегай М. А. К понятию кальки // Ученые записки Ташкентского гос. пед. ин-та. – 1964. – Т. 45. – Вып. 3. – С. 293-300.
14. Шанский Н.Н. Лексические и фразеологические кальки в русском языке // Русский язык в школе, 1955. – № 3. – С. 23-25.
15. Швейцер А.Д. Введение в социолінгвістику / А.Д. Швейцер, Л.Б. Никольский. – М.: Высш. шк., 1978. – 216 с.
16. Bödeker A. Riesenbiß ins Mutterbrett. Zum Streit um „Denglisch“ im Computer-Jargon // c't. – № 12 – 1999. – S. 60. - Режим доступу: <http://www.heise.de/artikel-archiv/ct/1999/12/060> (8.12.2012).
17. Campe J.H. Wörterbuch zur Erklärung und Verdeutschung der unserer Sprache aufgedrungenen fremden Ausdrücke. Ein Ergänzungsband zu Adelungs Wörterbuche. Braunschweig, 1801. Reprint: - Hildesheim: Georg Olms Verlag, 1970. – 673 S.
18. Moran Ch., Hawisher G.E. The rhetorics and languages of electronic mail // Snyder J. (ed.) Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era. – London, New York, 1998. – P. 80-101.
19. Режим доступу: <http://loeblich.tk> (15.12.2012).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юлія Онуфрієва – аспірант кафедри теорії та практики перекладу Чорноморського державного університету ім. П. Могили.

Наукові інтереси: лінгвістика німецької мови, стилістика.

ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АПАРАТУ ПРИ ДОСЛІДЖЕННІ УКРАЇНСЬКОГО МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ

Марія СТОЛЯР (Одеса, Україна)

У статті розглядаються проблемні питання визначення сленгу й аналізуються основні ознаки сленгової лексики у протиставленні, з одного боку, нормативній, літературній мові, а з іншого – субмовам.

Ключові слова: сленг, жаргон, арго, соціолект, інтержаргон, сленгова лексика, мова, мовлення.

In the article the problem questions of determination of slang are examined and the basic signs of slengovoy vocabulary are analysed in contrasting, from one side, to the normative, literary language, and from other – to the sublanguages.

Key words: slang, jargon, argo, sociolect, interzhargon, slengova vocabulary, language, broadcasting.

Кінець ХХ століття позначений змінами суспільного ладу в Україні, що призвело до суттєвих змін у комунікативних стратегіях сучасного українського етносоціуму. Демократизація суспільного життя детермінує виникнення нових поглядів людини, свободи мислення та мовлення. Бажання “осучасненого” епатажного яскравого незвичного мовленнєвого самовираження зумовлює проникнення сленгової лексики в художню літературу, в мову преси та телебачення, у мовний побут людей. Усе більше сленг розширює коло свого існування, виходячи за межі молодіжної аудиторії. Як бачимо, на поверхні мовленнєвих проблем сьогодення – експансія вживання жаргонного лексикону. Жаргонологія – порівняно нова галузь лінгвістики, яка зосереджується на вивченні жаргонних субкодів, що формуються в малих соціальних групах, згодом інтегруються в ширші людські спільноти, в результаті чого стають органічними в системі кожної розвиненої національної мови. Об’єктом вивчення цієї науки є соціальні діалекти – арго, жаргон, сленг. Про недостатню опрацьованість комплексу питань, пов’язаних зі сленговою лексикою, свідчить факт відсутності загальноприйнятого серед мовознавців термінологічного апарату.

Проблема сленгу порівняно недавно стала об’єктом наукових зацікавлень українських дослідників. Сьогодні на загальних особливостях сленгу в системі розмовної мови акцентують увагу С. Мартос, Л. Масенко, Л. Ставицька, С. Пиркало, Н. Шовгун та інші. У сучасній лінгвістиці бракує чіткого термінологічного окреслення молодіжного сленгу, визначення його місця серед інших соціальних діалектів національної мови. Усе зазначене вказує на актуальність обраної для аналізу теми.

Виникає потреба в характеристиці українського молодіжного сленгу як одного із структурно-функційних різновидів української мови, встановленні його основних ознак у

протиставленні, з одного боку, нормативній, літературній мові, а з іншого – субмовам, виокремленні спільних і відмінних (інтегральних і диференційних) рис.

У цій статті розглянемо проблемні питання визначення сленгу та проаналізуємо основні ознаки сленгової лексики у протиставленні іншим соціальним діалектам.

Починаючи з 90-х років ХХ ст. сленг помітно розширює коло свого існування, поступово впливає в мовний побут, виходячи за межі молодіжної аудиторії. Зацікавлення цим процесом відбулося у працях П. Грабового, Й. Дзензелівського, С. Мартос, Л. Ставицької, О. Тараненка та інших мовознавців. Наприклад, П. Грабовий досліджує молодіжний сленг в аспекті мовної картини світу. О. Букалов вивчає особливості зниженої лексики на матеріалі художнього мовлення. Т. Глушкова, Я. Мельник, Н. Трач, Е. Яценко цікавляться використанням сленгової лексики в матеріалах мас-медіа. О. Таран, Т. Шумаріна зосереджують увагу на гендерному аспекті вивчення жаргонної лексики. Словотворення сленгізмів досліджують Т. Миколенко, М. Каламаж, К. Котелевець, Л. Француз. Вплив англіцизмів на сучасний український молодіжний сленг вивчає А. Воскресенська. Ґрунтовного багатоаспектного аналізу зазнала молодіжна сленгова лексика у численних роботах Л. Ставицької. Джерела походження сленгу вивчає Н. Шовгун. Отже, сленг є предметом зацікавлення багатьох дослідників. Однак мовознавці так і не дійшли єдиного висновку щодо визначення сленгу.

Деякі вчені розглядають сленг як компонент певної субкультури в одному ряду з професіоналізмами, жаргонізмами, діалектизмами; інші – як більш загальне поняття, часто ототожнюючи його з поняттям “соціальний діалект”; треті стверджують, що українського сленгу як такого взагалі не існує, бо це лише калька, російськомовний варіант. Існують й інші точки зору. Розглянемо деякі з них.

За спостереженнями О. Муромцевої, характеризуючи в цілому найважливіші риси розвитку словникового складу української літературної мови, не можна не зазначити в ньому формування того його підвиду, який називають сленгом. У нормативних підручниках сучасної української мови наводилися визначення сленгу, але приклади зазвичай обмежувалися кількома словами; в усному мовленні вживався фактично створений у російській мові сленг. Однак ті ж мотиви й умови, які спонукали бурхливу художню словотворчість, вивели на поверхню й український сленг, продемонстрований Ю. Андруховичем, О. Забужко, поетами і прозаїками 90-х [11: 25]. Не можемо не погодитись із дослідницею, адже український сленг дуже яскраво представлений у структурі сучасного художнього дискурсу.

Багато вчених розглядають сленг і жаргон як синоніми. Наприклад, Т. Нікітіна ставить знак рівності між поняттями “сленг” і “жаргон”, так само в новітньому словнику іншомовних слів та виразів “сленг” визначається як «те ж, що й жаргон» [12: 3].

Про спорідненість і близькість цих понять говорить і дослідниця Е. Береговська, вона зауважує, що спільними рисами, які зближують жаргон і сленг, є метафоричність, домінування репрезентативної, а не комунікативної функції; сленг, як і жаргон, – це засіб творчого самовираження, інструмент відчуження [4: 33]. При цьому Е. Береговська відзначає розмитість меж явища сленгу.

Досить детально розглядає поняття сленгу Л. Кудрявцева, яка серед термінів на позначення сленгових номінативних одиниць називає “загальний жаргон”, “сленгові – просторічні, соціалізовані” та “жаргонізовані” одиниці. Але найбільш точним вважає термін “загальний сленг”, під яким розуміє: 1) відносно стійкий для визначеного періоду, широковживаний, стилістично маркований (здебільшого знижений) пласт експресивно-емоційної лексики на позначення побутових явищ, предметів, процесів і ознак; 2) не детермінований соціальними параметрами компонент міського просторіччя, дуже неоднорідний за своїми джерелами, ступенями наближення до літературного стандарту; 3) пласт мови, що використовується мовцями переважно для вираження власних почуттів і оцінок, пов’язаних із предметом мови [10:226]. Як бачимо, чітких меж за віком дослідниця не визначає. Л. Кудрявцева зосереджує увагу на швидкому оновленні загального сленгу та вважає молодіжний сленг – одним із найпродуктивніших постачальників нових сленгових одиниць.

Цікаву точку зору щодо визначення поняття “сленг” має дослідник В. Хомяков: «Сленгізми, нехай навіть з грубуватим забарвленням, на відміну від вульгаризмів - табу, не викликають психологічного афекту – протесту проти їхнього вживання» [21: 19]. Мовознавець чітко відокремлює сленг від забороненої лексики.

Л. Ставицька у своїй науковій праці «Арго, жаргон, сленг» (2005) подає робоче визначення поняття сленгу: «Сленг – це практично відкрита мовна підсистема ненормативних, стилістично знижених лексико-фразеологічних одиниць, які виконують експресивну, оцінну (звичайно негативну) та евфемістичну функції» [14: 42].

Погоджуємося з думкою дослідниці О. Таран, яка зауважує, що і жаргон (особливо соціальний), і сленг як мова відкритих (на відміну від арго) соціальних груп не є замкненими мовними підсистемами: вони постійно взаємодіють між собою та національною мовою, оскільки функціонують у її межах. Це дало підстави вченим-лінгвістам (О. Єрмакова, О. Земська, Л. Крисін, Р. Розіна) констатувати факт формування так званого загального жаргону (або інтержаргону – у розумінні Л. Скворцова, М. Грачова, Л. Ставицької), одиниці якого не належать до певного соціального середовища, а, навпаки, добре відомі в різних соціальних групах: загальний жаргон є таким мовним утворенням, яке не просто посідає проміжне місце між власне соціальними жаргонами (наприклад, тюремно-табірним, злочинським, жебрацьким тощо), з одного боку, та літературною мовою й міським просторіччям, з другого, але й активно використовується носіями цих підсистем [18: 211].

Схожу думку має мовознавець П. Хавкіна, яка зауважує, що сленг постійно запозичує одиниці жаргонів та інших підсистем мови, а також сам стає постачальником слів розмовного стилю – саме така доля очікує популярний сленгізм, який через багаторазове використання втрачає свою експресивну забарвленість [20: 84]. Дослідниці О. Таран і П. Хавкіна мають спільну думку щодо відкритості сленгової лексики, одиниці якої з популяризацією стають загальновідомими та поступово, втрачаючи експресивність, стають нормою.

Російський лінгвіст Л. Крисін, описуючи сучасний стан російської літературної мови, визначає декілька причин розмивання меж між підсистемами мови (усі вони стосуються й української мови): 1) демократизація літературної мови, що наприкінці XIX – початку XX століття стала обслуговувати набагато ширші верстви населення – не тільки інтелігенцію, а й робітників і селян, які мають власні мовленнєві навички (просторічні, діалектні, жаргонні); 2) входження до публічного життя наприкінці XX ст. таких верств і груп населення, представники яких є носіями некодифікованого, нелітературного мовлення; 3) переоцінка цінностей у зв'язку з проголошенням свобод у суспільно-політичній та економічній сферах, людських взаєминах: «...те, що раніше вважалося приналежністю соціально неprestижного середовища (злочинного, мафіозного, просто малокультурного), починає набувати ”прав громадянства” поряд із традиційними засобами літературної мови»; 4) міграційні процеси, які інтенсифікують спілкування між представниками різних груп; 5) відродження арго жебраків і безпритульних у зв'язку зі збільшенням контингенту їхніх носіїв [9: 29-31]. Таким чином, сленг запозичує лексичні одиниці з інших шарів лексики, за рахунок чого збагачується, стає загальновідомим. Із часом, коли нові лексеми приживаються у сленгові, стає важко визначити, до якої саме підсистеми вони належать.

В. Балабін пропонує розрізняти “термінологічне” та “нетермінологічне” визначення понять арго, жаргон і сленг, “широке” й “вужьке” їхнє значення. За термінологічним визначенням, усі ці поняття – синоніми. У ширшому розумінні арго – жаргон – сленг є переважно розмовною мовою відповідних соціальних груп та прошарків суспільства. У вужькому значенні – це лексико-фразеологічні одиниці, що обслуговують ці типи мовлення [1:23].

Цікавим є питання молодіжного сленгу, він чітко відмежовується від інших шарів лексики за віковою та груповою приналежністю. З цього приводу висловлює свою думку мовознавець Л. Крисін, який зазначає, що молодіжний сленг найбільш значущий соціально: ним користуються численні групи носіїв, мовні елементи сленгу активно поповнюють літературну мову. Носії молодіжного сленгу – учні та робітнича молодь, тобто студенти, школярі старших класів, молоді робітники. На думку вченого, частково входить сюди й

молода технічна та гуманітарна інтелігенція віком приблизно від 22 – 23 до 33 – 35 років [9:76].

М. Грачов поширює вікові межі носіїв молодіжного сленгу з 6 – 7-річного віку (початкове навчання в школі) до 35 років. Носії молодіжного сленгу – учні, робітничка молодь, молода інтелігенція, військовослужбовці строкової служби, а також представники неформальних молодіжних угруповань (панки, хіпі) [7:78].

Л. Ставицька бачить ситуацію так: «Будь-яке суспільство не може бути соціально однорідним, воно поділене на соціальні, корпоративні групи зі своєю субмовою, яка, з одного боку, протистоїть літературному стандарту, а з другого, витворює власний самодостатній мікросвіт, байдужий і до стандартів, і до інших соціально-мовних груп» [16 : 54].

Дослідниця вважає, що “захисники сакрального слова і поборники чистоти” українського, наприклад, слова не повинні відчувати страху, бо саме феномен взаємодії жаргонів з російсько-українським суржиком забезпечить поглиблення знань про національну ментальність [16: 55]. Вона зазначає, що чільне місце у формуванні мовленнєвої культури молоді посідає кримінальний жаргон. У своєму дослідженні «Про взаємодію жаргону і сленгу» пише: «Кримінальний жаргон має здатність блискавично проникати в соціальні сфери законотворчих громадян: спочатку ця лексика стає надбанням мови соціальних низів, а згодом “завойовує позиції” у міському розмовно-побутовому мовленні, проникає в мову радіо, преси, телебачення, ну і звичайно ж, у різні корпоративні, професійні лексичні системи, тобто стає надбанням інтержаргону» [17: 213].

Погоджуємося з думкою мовознавця П. Грабового, який виокремлює молодіжний сленг серед інших підсистем некодифікованого мовлення за такими параметрами:

- відмінність поля інтересів молоді від старшого покоління, різниця в інтересах виявляється не лише на рівні культури, але й на рівні особливостей вікового періоду (наприклад, зацікавлення комп'ютерними іграми серед молоді);
- різниця в ціннісних орієнтирах та поглядах на життя в окремих аспектах (безперечно, загальні категорії добро/зло формуються ще в ранньому віці, але особливості життя та соціалізації в молодіжному середовищі вносять свої корективи в систему цінностей молоді людини);
- соціальне оточення і коло спілкування (молодь проводить набагато більше часу серед однолітків, що дає змогу говорити про певну мовно-культурну спільноту);
- специфіка діяльності молоді в Україні приблизно однакова (однакове дозвілля, навчання в університеті, школі, профтехучилищі) [5: 261].

Субкультури не є абсолютно замкнутими, будь-яка сучасна людина належить одночасно до декількох субкультур. Це призводить до того, що сленгові мови не є замкненими. Вони зрозумілі не лише вузькому колу людей, які входять до певної субкультури, а й проникають і взаємодіють з літературною мовою, збагачуючи її або засмічуючи.

Дослідники Л. Француз і М. Каламаж у статті «Шляхи поповнення складу молодіжної мови» зазначають, що разом зі зміною одного явища іншим, у мову приходять нові слова, а старі забуваються. Молодіжна мова не є замкнутою системою, тому багато молодіжних слів і виразів можна зустріти й у інших жаргонах [19: 259].

Повністю підтримуємо думку Л. Ставицької, яка зауважує, що сленгова мова завжди існувала поряд з нормативними лексичними одиницями. Ця мова віддзеркалює певний історичний час, епоху, психологію, модель міжособистісних стосунків, ціннісну орієнтацію покоління та окремої людини. «Це своєрідний текстовий калейдоскоп строкатої реальності з її соціальними недугами й екзистенційними потребами, соціокультурними типажми, знайомими ситуаціями, комедійністю, абсурдністю й жорстокістю буття, у якому живе українська людина» [15: 213].

Отже, сленг є особливим пластом нелітературної експресивно-емоційної лексики і фразеології, що використовується мовцями для вираження своїх почуттів і оцінок, але в той же час не викликає психологічного афекту, протесту.

При дослідженні молодіжного сленгу виникають складнощі, зумовлені недостатністю вивчення проблеми та відсутністю єдиного термінологічного апарату. У сучасній лінгвістиці

існує кілька термінів на позначення зниженої розмовної мови в аспекті її соціолінгвістичної й регіонально-теоретичної диференціації: арго, жаргон, інтержаргон, соціолект, сленг – вони перехрещуються й перетікають один у інший, часто вживаються як синоніми. Тому ми пропонуємо віднайти спільні та відмінні риси цих дефініцій. Звернемося до лінгвістичної енциклопедії О. Селіванової.

Із визначень, які подає мовознавець О. Селіванова, постають такі спільні риси понять: і сленг, і жаргон не є формами існування мови, оскільки вони не мають власної специфіки фонетичного та граматичного рівнів і ґрунтуються на закономірностях національної мови; це додаткові лексичні системи, які представляють експресивно-оцінні, найчастіше стилістично знижені позначення загальновідомих понять і належать певній соціальній субкультурі. Засоби сленгу, як і жаргону, синонімічні відповідним позначенням літературної та народно-розмовної форм існування мови. Також спільним є те, що на відміну від арго – таємної, конспіративної форми існування мови замкнених соціально-професійних груп, сленг і жаргон, зрозумілі пересічним мовцям, є надбанням відкритих соціально-професійних груп й не виконують функції утаємниченості, умовності, відмежування. І сленг, і жаргон є динамічними лексичними системами, вони характеризуються нетривкістю в часі й можуть проникати до літературної мови. Дослідники вважають шляхом такого проникнення низку переходів від корпоративного сленгу і жаргону до інтержаргону, далі – до просторіччя, розмовної лексики і до літературної мови. Сферою поширення сленгу і жаргону до рівня інтержаргону є засоби масової комунікації (газети, журнали, телебачення, Інтернет), тексти художньої літератури [13: 666, 170].

На відміну від жаргону, сленг має атрибути “молодіжний”, “студентський”, що значно звужує його значення, жаргон вікової диференціації не має.

Інтегральні ознаки знаходимо й у поняттях жаргон, сленг, соціолект, арго та інтержаргон. Всі ці поняття не належать до форм існування мови, а є особливою додатковою лексичною підсистемою соціально диференційованої мови, оскільки не мають власної специфіки фонетичного та граматичного рівнів і ґрунтуються на закономірностях національної мови; вони є додатковими лексичними системами для певних форм мовного існування, що представляють експресивно-оцінні, найчастіше стилістично знижені позначення загальновідомих понять і належать певній соціальній субкультурі [13: 37, 169, 205, 666, 673].

Відмінною рисою поняття соціолекту є обсяг. Термін соціолект уведено в обіг соціолінгвістики з метою уникнути багатозначності термінів “жаргон”, “арго”, “сленг”, “соціальний діалект”. На думку частини соціолінгвістів, соціолект охоплює всі типи соціальної диференціації мови: інтержаргон, жаргони, сленг, арго [13: 673].

Інтержаргон, на відміну від жаргону, претендує на статус загальнонародної лексики. Інтержаргон у масовій свідомості значно послабив зв'язки з первинними сферами вживання, однак не втратив своєї стилістично зниженої маркованості [13: 205].

Арго відрізняється від вищенаведених термінів своєю призначеністю для конспіративних (езотеричних, криптованих) потреб відокремлення групи від суспільного загалу, а також для збереження таємниць ремесла, роду занять, власної безпеки і таке інше. Арго є засекреченою, таємною мовою, незрозумілою пересічним мовцям [13: 37–38].

На думку В. Єлістратова, арго – це не тільки “соціальний діалект”, але й одиниця взаємодії мови й культури; існують сотні тисяч різних арго, які не мають між собою чітких, визначених меж ні в часі, ні в просторі, ні в соціальній ієрархії. Дослідник вважає арго структуруючим чинником національної мови, він визначає важливу роль арго (і сленгу як одного з його видів) у формуванні загальнонаціональної культури [8: 34]. Тобто вчений визначає арго як гіперонім, а сленг – як гіпонім.

Як бачимо, визначення між собою перетинаються і чітких меж не мають. Саме тому, на нашу думку, вчені мають різні точки зору щодо проблеми визначення сленгу як такого.

Таким чином, у межах української загальнонародної мови виокремлюються соціальні діалекти, межі яких чітко не визначені мовознавцями. На основі аналізу літератури виокремлено три основні страти соціальних діалектів національної мови: арго, жаргон, сленг. Арго відрізняється від жаргону та сленгу своєю криптологічною функцією. Жаргон як мовна

форма обслуговує невелике коло людей, об'єднаних спільною діяльністю. Він, як і сленг, відрізняється від арго тим, що вони зрозумілі пересічним мовцям, є надбанням відкритих соціально-професійних груп й не виконують функції утаємниченості, умовності, відмежування, однак на відміну від сленгу жаргон не виходить за певні рамки групи. Молодіжний сленг, крім вікової диференціації, на відміну від двох попередніх мовних страт, є явищем поширеним, не обмеженим певними рамками. Арготизми, жаргонізми, сленгізми є позалітературними мовними одиницями, не обмеженими нормами літературної мови.

Молодіжний сленг запозичує лексичні одиниці з різних шарів лексики, за рахунок чого збагачується, стає загальновідомим. І з часом, коли нові лексеми приживаються у ньому, стає важко визначити, до якої саме підсистеми вони належать.

Молодіжний сленг дуже важливий у житті сучасної молоді. Він виступає свого роду протестом проти навколишньої дійсності, проти типізації та стандартизації. Головним рисами молодіжного сленгу є емоційність, експресивність, оцінність, образність і динамічність. Ця підсистема української загальнонародної мови – дуже цікавий матеріал для досліджень мовознавців, тому що всі властиві мовній природі процеси, не стримувані тиском норми, відбуваються у сленгові набагато разів швидше і доступні для безпосереднього спостереження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балабін В. В. Сучасний американський військовий сленг як проблема перекладу / В. В. Балабін. – К.: Логос, 2002. – 315с.
2. Балко М. Мовна політика в сучасній Україні: основні проблеми та пошук шляхів їх вирішення / М. Балко // Лінгвістичні студії: зб. наук. праць / наук. ред. А. Загнітко. – Донецьк: Дон НУ, 2009. – Вип. 19. – С. 8–11.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К.: ВЦ Академія, 2004. – 344с.
4. Береговская Э. М. Молодежный сленг: формирование и функционирование / Э. М. Береговская // Вопросы языкознания. – 1996. – №3. – С. 32–41.
5. Грабовий П. Дослідження українського молодіжного сленгу в аспекті мовної картини світу / П. Грабовий // Наукові записки: у 4ч. Серія: Філологічні науки (мовознавство) / відп. ред. В. Ожоган. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – Вип. 81 (3). – С. 260–263.
6. Грабовий П. М. Ключові лексеми українського молодіжного сленгу / П. М. Грабовий // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Філологічні науки / відп. ред. Л. М. Марчук. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – Вип. 20. – С. 138–140.
7. Грачев М. А. Арготизмы в молодежном жаргоне / М. А. Грачев // Русский язык в школе. – 1996. – №1. – С. 78–85.
8. Елистратов В. С. Русское аргю в языке, обществе и культуре / В. С. Елистратов // Русский язык за рубежом. – 1995. – №1. – С. 32–41.
9. Крысин Л. П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка / Л. П. Крысин. – М.: Наука, 1989. – 188с.
10. Кудрявцева Л. А. Новое русское просторечие / Л. А. Кудрявцева // Лексико-граматичні інновації в сучасних слов'янських мовах: Матеріали II Міжнародної наукової конференції. – Дніпропетровськ: Пороги, 2005. – С. 224–228.
11. Муромцева О. Тенденції розвитку словникового складу української літературної мови (кінець 80-х – 90-і рр.) / О. Муромцева // Мовознавство: Доповіді та повідомлення IV Міжнародного конгресу українців / відп. ред. В. Німчук. – К.: Пульсари. – 2002. – С. 22–25.
12. Никитина Т. Г. Так говорит молодежь: Словарь сленга / Т. Г. Никитина. – СПб.: Фолио – Пресс, 1998. – 592с.
13. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля – К, 2010. – 844с.
14. Ставицька Л. Арго, жаргон, сленг: Соціальна диференціація української мови / Л. Ставицька. – К.: Критика, 2005. – 464с.
15. Ставицька Л. Короткий словник жаргонної лексики української мови: містить понад 3200 слів і 650 стійких словосполучень / Л. Ставицька. – К.: Критика, 2005. – 496с.
16. Ставицька Л. М. Про взаємодію жаргону і сленгу / Л. М. Ставицька // Українська мова і література. – 2000. – Ч. 15. – С. 55–68.
17. Ставицька Л. Сучасний український інтержаргон: проблеми й аспекти вивчення / Л. Ставицька // Мовознавство: Доповіді та повідомлення IV Міжнародного конгресу українців / відп. ред. В. Німчук. – К.: Пульсари. – 2002. – С. 213–216.
18. Таран О. С. Гендерний аспект вивчення жаргонної лексики / О. С. Таран // Культура народів Причорномор'я: науч. журнал / глав. ред. Ю. А. Катунин. – Симферополь, 2007. – № 110. – Т. 2. – С. 210–213.
19. Француз Л. Пути пополнения словарного состава молодежного языка / Л. Француз, М. Каламаж // Культура народів Причорномор'я: науч. журнал / глав. ред. Ю. А. Катунин. – Симферополь, 2007. – № 110. – Т. 2. – С. 255–260.
20. Хавкіна П. М. Сленг як мовний засіб формування рекламного міфу / П. М. Хавкіна // Актуальні проблеми слов'янської філології: міжвуз. зб. наук. ст. / відп. ред. В. О. Соболь. – К. – Ніжин: ТОВ вид-во «Аспект-Поліграф», 2006. – Вип. XI: Лінгвістика і літературознавство. – Ч. 1. – С. 81–88.
21. Хомяков В. А. Три лекції о сленге / В. А. Хомяков. – Вологда, 1970. – 62с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Марія Столяр – здобувач кафедри української мови Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова.
Наукові інтереси: дослідження українського молодіжного сленгу в структурі сучасного художнього дискурсу.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОНЕТИКИ, ФОНОЛОГІЇ ТА ОРФОГРАФІЇ

СОПОСТАВИТЕЛЬНО - ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИНТОНАЦИИ НЕГАТИВНЫХ МОДАЛЬНЫХ КОННОТАЦИЙ

Татьяна КОРОЛЕВА, Елена МАЛИХИНА (Одесса, Украина)

У роботі розглянуті типологічно спільні та конкретномовні способи актуалізації інтонаційних маркерів актуалізації модальних значень негативної семантики в англійському та українському мовленні. Встановлена однотипність характеру кореляції різнорівневих лінгвістичних засобів та семіологічних одиниць функціонально-семантичних полів негативної модальності.

Ключові слова: актуалізація інтонаційних маркерів, лінгвістичні засоби, семіологічні одиниці, негативна модальність.

Typologically common alongside with specific intonation characters that actualize attitudes of negative semantics in English and Ukrainian are presented in the article. The homogenous character of correlation between the linguistic means of different levels and semiological units in functional and semantic fields of negative attitudes has been established.

Key words: intonation characters actualization, linguistic means, semiological units, negative attitudes.

Проблеми сопоставительно-типологического исследования неблизкородственных языков находится в центре внимания современных лингвистов [1, 2, 3, 4]. Однако вопрос о систематизации интонационных средств выражения негативных модальных значений в украинской и английской речи освещен в лингвистической литературе в недостаточной степени. Данное исследование, посвященное проблемам сопоставительно-типологического анализа интонации актуализации негативных модальных значений, позволило обозначить черты межъязыкового сходства и различия структурного и функционального плана в рамках изучаемой системы (интонации модальности). В соответствии с направленностью настоящей работы анализ степени типологической общности либо конкретноязыковой специфики сопоставляемых языков производился по следующим аспектам.

1. Сходство/различие интонационных средств выражения компонентов функционально-семантических полей негативных модальных значений.

2. Сходство/различие механизмов трансформации релевантных просодических признаков, соотносенных с семиологическими единицами в функционально-семантических полях негативной модальности.

3. Сходство/различие характера соотносенности разноуровневых языковых единиц с семиологическими единицами при передаче негативных модальных значений.

Сопоставительное изучение просодических средств выражения модальной информации в речи на английском и украинском языках позволило выявить черты сходства и различия как в сфере формального (инвентарно-таксономического) аспекта просодии, так и в области ее содержательного аспекта. Зона типологического сходства интонационных средств, соотносенных с модальной семантикой негативных коннотаций, является преобладающей. Причем общими чертами характеризуются как отдельные элементы, образующие интонационный контур, так и их комплексы – просодические структуры, передающие смысл.

Характеризуя первый из этих аспектов типологического сходства просодии сопоставляемых языков, следует отметить, что наибольшей информативностью в смысле дифференциации различных модальных значений обладают параметры мелодического компонента интонации: тип ядерного тона и характер изменения чот в других сегментах синтагмы, уровень чот, интервал и скорость изменения чот. Обычно нисходящий тон передает значения определенности, полноты, завершенности в отличие от восходящего тона, выражающего противоположные модальные значения неопределенности, неполноты, незавершенности. Однако при этом начальный уровень кинетического тона и интервал его изменения существенно влияют на восприятие и смысловую интерпретацию ядерного тона.

Так, нисходящий тон широкого интервала высокого начального уровня в украинском и английском языках передает модальные значения категоричности, настойчивости (*"I'm Wendy", she said agitatedly.*) [1: 46]. (*Питають люди пана, куди поділися рідні чи близькі, а він гнівається, кричить: "Куди поділися?! До Кушніра втекли харцизяки, до гайдамаків пристали! Не мені, своєму панові, слугують, а з грабіжниками промишляють!"*) [2: 2], степень интенсивности которых уменьшается по мере снижения начального уровня чот. Нисходящий тон узкого интервала используется для выражения обширной гаммы модальных значений: при низком начальном уровне он передает значения сдержанности, весомости (*Where? Show me and I'll tell you whether the curls are on the war path.*) [1: 47] (*Це ти стріляв? - знервовано запитав він Юрка, ніби це міг зробити ще хтось інший. - Молодець, що й казати, додумався... А що, якби я не взяв із собою сірників, а ти ще причинив ляду?*) [2: 3]; при повышении начального уровня чот он выражает непринужденное, легкомысленное, нетерпеливое отношение (*«Then hoist them up.»*) [1: 114] (*«Таму, - нетерпляче вигукнув він, - ходімо поглянемо, куди ведуть ці чавунні сходи.»*) [2: 3].

Еще более разнообразны при дифференциации модальных значений негативной семантики смыслоразличительные возможности восходящего тона. Межъязыковая общность здесь проявляется в том, что в обоих сопоставляемых языках наиболее важная функция восходящего тона состоит в передаче значений неопределенности, неполноты, составляя яркий контраст нисходящему тону. При этом восходящий тон широкого интервала наиболее ярко передает связанные с вопросительной коммуникативной установкой субъективно-модальные значения неприятия, удивления (*What a funny dress!*) [1: 35]. Максимальное расширение частотного интервала характерно для выражения наибольшей степени вовлеченности говорящего, энтузиазма, а также (в сочетании с другими акустическими коррелятами) протеста (*"Don't irritate him unnecessarily", had been wendy's instructions in the hold*) [1: 114], страха (*"Прокляте місце, прокляте Богом і людьми! Там на кожному кроці пастка і затаєний підступ! - чувалися йому слова бабусі Улити.- Скрізь кров і сльози невинних, замучених людей!"*) [1: 1]. Узкий восходящий тон высокого уровня, сохраняя коммуникативную функцию вопросительности, связан с модальными значениями сомнения, недоверия. Снижение уровня чот уменьшает степень вопросительности узкого восходящего тона и сообщает ему значения незаинтересованности, небрежности и др. Информативность шкалы как самостоятельного смыслоразличительного элемента интонационного контура существенно ниже, чем у ядерного тона, тем не менее типологически общие черты украинского и английского языков проявляются и в функциональной нагруженности этого элемента синтагмы. Например, уровень и интервал изменения чот предъядерной части возрастают с усилением степени уверенности и определенности, настойчивости. В несколько меньшей степени указанные акустические корреляты связаны с увеличением степени заинтересованности говорящего. Тип шкалы также отражает межъязыковое сходство при передаче некоторых субъективно-модальных значений. В частности, скользящая и гладкая шкалы используются в обоих сопоставляемых языках при выражении толерантности, а ступенчатая - при осуждении.

Предшкала в украинском и английском языках обладают сходными смыслоразличительными функциями в сфере модальной семантики: низкая предшкала является нейтральной и не вносит дополнительных семантических оттенков в интонационный контур; высокая предшкала модифицирует субъективно-модальное значение тонального контура, усиливая, подчеркивая его, сообщая дополнительно элементы экспрессивности, выразительности речевой реализации (сравните: *"Хто б міг думати, що в Зоряній замасковано таємний хід до підземелля?" - знизав плечима батько. "Потрапили, Юрку, ми з тобою в страшне кубло, і минуло знову нагадаю про себе... Щоб його ніколи й не згадувати"*.) [2: 4].

К числу важнейших типологических признаков, общих для двух языков в плане интонационной дифференциации модальных значений в речи, относятся различия в энергетическом оформлении речевых реализаций, передающих разное субъективное отношение. Наиболее резко эти отличия проявляются в ядерном слого, а наименее значительны они между показателями суммарной энергии предъядерной части

высказываний. Характеризуя существенность указанных различий, можно отметить, что среднеслоговая суммарная энергия речевых стимулов, реализующих "сильные" волевые и эмоциональные проявления (команда, раздражение, гнев и т.д.) в несколько раз превосходит аналогичный показатель во фразах, передающих "слабые" эмоции (безразличие, робость, смущение).

Составляющие суммарной энергии – интенсивность и длительность, в значительно большей мере отражают внутриязыковую специфику. Однако типологически общие черты и для них являются преобладающими. Анализ динамических характеристик показывает релевантность этих показателей при дифференциации степени уверенности / неуверенность, определенности / неопределенности, благодушия / гнева, ликования / скорби, агрессивности / миролюбия и др.

Показатель длительности также выполняет сходные смысловозначительные функции в украинском и английском языках при передаче модальных отношений в речи. Темп речи замедляется при выражении недоумения, угрозы, весомости и др. Ускоренный темп характерен для речевых стимулов, передающих раздражение, нетерпение и др. При этом типологически сходными в обоих языках обычно оказывается и характер изменения темпорального компонента в различных сегментах синтагмы, а также длительность и локализация внутри- и межсинтагменных пауз.

Таким образом, выполненное исследование свидетельствует о том, что при реализации модальной функции интонации в украинском и английском языках типологически сходными являются не только механизм соотносительности смысловых единиц и средств их выражения, но и инвентарь используемых при этом интонационных параметров. Рассмотренные в настоящей работе разновидности модальных проявлений в речи являются вполне показательными в этом отношении и охватывают достаточно широкий спектр типологически сходных черт в сопоставляемых языках.

Вместе с тем достаточно разнообразным оказывается и объем специфических особенностей в области просодического оформления модальных отношений в каждом из сопоставляемых языков: от полного несовпадения инвентаря используемых просодических средств до различий в частотности их функционирования в речи и расхождений в количественном выражении акустических параметров.

Различия первого типа наблюдаются относительно редко. Несовпадение интонационных маркеров, соотносимых с различными единицами плана содержания модальной сферы, чаще всего обусловлено некоторыми специфическими аспектами интонационной системы, сформировавшимися и закрепившимися в процессе исторического развития каждого из сопоставляемых языков. К числу таких конкретноречевых интонационных особенностей относятся следующие.

Большая категоричность низкого нисходящего тона в английском языке в значительной мере сужает сферу его употребления при передаче негативных модальных значений в речи по сравнению с украинским языком. Этот тип ядерного тона в английском языке используется исключительно для передачи таких модальных значений, как холодность, угроза, осуждение, суровость, в то время как в украинском языке низкий нисходящий тон выражает наряду с указанными модальными отношениями такие более нейтральные значения, как спокойная просьба, предложение, ненастойчивое приглашение и др. К специфическим внутриязыковым характеристикам следует отнести также способ просодического выражения наиболее сильного одобрительного отношения – похвалы. Если в украинском языке это модальное значение передается восходяще-нисходящим типом ядерного тона, то в английском – высоким нисходящим тоном. При передаче таких значений, как некатегоричное осуждение (порицание) в речи на украинском языке используется восходяще-нисходящий тон, в английской речи – нисходяще-восходящий. В ряде случаев характер изменения мелодики в предъядерной части фраз также отражает конкретноречевые особенности интонационного оформления модальных значений в устной речи. Так, в английском языке скорость снижения мелодической кривой в шкале дифференцирует такие негативные компоненты модально-семантического поля "степени ответственности, как легкомысленно, безответственно, небрежно; в украинском языке этот

акустический параметр не является релевантным для градуирования указанных модальных значений.

Тот факт, что длительность в украинском языке, в отличие от английского, не относится к числу фонематических признаков на сегментном уровне, расширяет возможности ее использования в построении интонационного оформления высказывания, способствуя дифференциации различных модальных значений. Это проявляется, в частности, в различной степени участия темпорального компонента в реализации таких модальных значений, как степень агрессивности, степень толерантности и др., в речи на украинском и английском языках.

В значительно большей мере наблюдаемые различия в просодическом оформлении передаваемых в речи модальных значений связаны с несовпадением количественных характеристик акустических коррелятов и с разной частотностью функционирования отдельных интонационных единиц в речи. Так, украинский язык характеризуется менее резким характером снижения высоты голоса в нисходящем ядерном тоне, его суженным диапазоном (более низким по сравнению с английским языком начальным уровнем и более высоким конечным уровнем тона); при оформлении восходящего ядерного тона, наоборот, для украинского языка характерен более резкий подъем голоса и расширенный диапазон (за счет более высокого конечного уровня тона). Следует отметить и расширение тонального диапазона английских – модально окрашенных фраз в целом по сравнению с украинскими, что происходит не только за счет различий в оформлении ядерных тонов, но также и за счет несовпадения уровней первого ударного слога в двух изучаемых языках: тональный уровень первого ударного слога в английском языке как правило значительно выше, чем в украинском. При этом локализация тонального пика в английских фразах приходится на первый ударный слог в отличие от украинского, где тональный пик смещен вправо.

Количественные характеристики чот шкалы, относящиеся к дифференциальным признакам модальных значений в сопоставляемых языках, также демонстрируют тенденцию к проявлению межъязыковых различий: английские фразы, передающие эмоционально-насыщенные значения волеизъявления, маркированы более высоким уровнем шкалы и расширенным интервалом последней.

Наряду с несовпадением количественных характеристик акустических параметров различия между сопоставляемыми языками в особенностях соотносительности просодии с планом содержания (в сфере модальной семантики) проявляются в разной частотности проявления тех или иных дифференциальных интонационных признаков в речи. Так, в английском языке при оформлении различных модальных типов вопроса наиболее типичным является ровно-восходящий тон, а в украинском он употребляется значительно реже. В то же время восходяще-нисходящий тон оказывается функционально более нагруженным в украинском языке. В качестве еще одной специфической особенности можно констатировать большую изрезанность тонального контура модально окрашенных фраз в английском языке по сравнению с более плавным движением чот в аналогичных украинских фразах.

Определенные частноязыковые особенности наблюдаются при оформлении восходящего тона завершения при передаче модальных значений колебания, осуждения, легкомыслия, и др. В английском языке в этих случаях кинетический тон реализуется чаще всего в ядре, а в украинском более распространенной является локализация его в заядерных слогах.

Специфика динамического компонента проявляется в том, что в английском языке максимальные показатели интенсивности, как и максимальные показатели чот, тяготеют к первому ударному слогу, в украинском языке - к главноударному. При этом в английском языке интенсивность шире используется для дифференциации модальных значений в речи, чем в украинском.

Особенность временной организации английских фраз, содержащих модальную информацию, по сравнению с украинскими заключается в меньшей зависимости длительности ритмического такта от количества содержащихся в нем слогов и в меньшей вариативности временного компонента ритмических тактов во фразе. Большая вариативность длительности слога в украинском языке позволяет реализовать этот

акустический параметр в качестве смысловоразличительного признака при дифференциации модальных значений чаще, чем в английском языке.

Если инвентарь перцептивных и акустических дифференторов, формирующих идеализированные просодические модели компонентов семантических полей модальной сферы, обладает как сходными чертами, так и специфическими отличиями в украинском и английском языках, то механизм соотносительности этих моделей с конститuentами модальных полей является, как правило, тождественным в обоих языках.

Как в украинском, так и в английском языках, компоненты субъективно-модальных функционально-семантических полей более низких уровней характеризуются вполне определенной соотносительностью с "собственными" просодическими моделями, в отличие от компонентов полей более высоких уровней, для которых указанная соотносительность носит опосредованный характер [1]. Типологичен и механизм трансформации просодических моделей, отражающий градуальное изменение семантических единиц в пределах гомогенного качественно-характеризующего поля. Изоморфизм единиц плана содержания и плана выражения полностью однотипны в обоих сопоставляемых языках.

Межъязыковая общность проявляется также в совпадении порядка расположения отдельных модальных значений в "ряду активности", характеризующем степень устойчивости просодических конструкций, связанных с этими модальными значениями, а также конкретный характер механизма взаимодействия интонационных структур двух и более модальных значений при их одновременной реализации в речи [1].

Вариативность просодических моделей в обоих языках связана с действием одних и тех же факторов, что обуславливает универсальный характер механизмов возникновения смысловой неоднозначности просодических конструкций – интонационной омонимии, синонимии и др. Естественно, что при формировании групп интонационных омонимов (синонимов) в украинском и английском языках не всегда соблюдается полная их идентичность в связи с описанными выше специфическими конкретными особенностями интонационного оформления различных модальных значений негативной семантики.

И, наконец, типологическая общность украинского и английского языков ярко проявляется в сходстве механизмов взаимодействия изучаемых просодических средств передачи модальных значений с неинтонационными средствами выражения модальности и немодальными функциями интонации. Внутряязыковая специфика этих аспектов связана с особенностями грамматического и лексического строя сопоставляемых языков, отличиями в нагруженности акустических параметров при реализации разных функций интонации.

В частности, специфика взаимодействия интонационных и грамматических средств выражения модальных значений в речи на украинском и английском языках обусловлена различием грамматического строя сопоставляемых языков (по преимуществу синтетического - в украинском и аналитического - в английском). Это, в свою очередь, ведет к появлению частноязыковых особенностей в акцентно-ритмической структуре синтагмы. Наряду со значительным числом служебных слов, не выделяемых ударением в английском языке в отличие от украинского, ярко проявляется тенденция к безударному произнесению полуслужебных слов (личные и притяжательные местоимения, модальные глаголы).

Конкретноязыковые специфические черты взаимодействия интонационных и лексических средств выражения модальных значений в речи на украинском и английском языках связаны с некоторыми особенностями лексического строя сопоставляемых языков. Например, английская угроза, как правило, не выражается однословными фразами, что усиливает роль лексического компонента и уменьшает необходимость использования в полном объеме интонационных средств выражения указанного модального значения в речи на английском языке.

Второй аспект взаимодействия – одновременное выполнение интонацией модальной и немодальной функций – в ряде случаев также характеризуется специфическими чертами в сопоставляемых языках. При этом источником межъязыковых различий в равной мере могут быть особенности реализации как модальной, так и немодальных функций интонации. Иллюстрацией межъязыковых различий интонационного оформления коммуникативной

установки в речі может служити інтонаційний контур вираження таких модальних значень, як настійливе вимога (всходящий тон в англійському мові і нисходящий - в українському).

В заключення ще раз хотілось би підкреслити, що незважаючи на наявність цілого ряду конкретномовних особливостей інтонаційного оформлення фраз передаючих негативні модальні значення в реальних умовах комунікацій, характер механізмів співвіднесеності "інтонація-смісл" являється повністю ідентичним в співставляємих мовах. Більше того найбільш суттєві риси цих механізмів, по-видимому, можуть бути віднесені до мовних універсалій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Королева Т.М. Інтонація модальності в звучущій мові. / Т.М.Королева. -К.:В. шк., 1989. – 147 с.
2. Телеки М. М. Соціальні категорії мови в текстах епістолярного жанру / М. М. Телеки, В. Д. Шинкарук. – Київ; Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 176 с.
3. Федорова А. Л. Речева стратегія упрека : лінгвокогнітивний підхід (на матеріалі німецького, англійського і російського мов) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филолог. наук : спец. 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание», 10.02.04 «Германские языки» / А. Л. Федорова. – Уфа, 2004. – 24 с.
4. Leech G. Principles of Pragmatics / G. Leech. – London : Longman, 1983. – 250 p.

СПИСОК ІЛЛЮСТРАТИВНИХ ІСТОЧНИКІВ

1. Barrie J.M. Peter Pan / J.M.Barrie. - М.: Raduga Publ., 1986.- 231p.
2. Лисенко В. Таємниця зоряної кімнати / В.Лисенко. - <http://www.rulit.net/books/taemnicva-zoryanoi-kimnati-read-76472-1.html>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Тетяна Корольова – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського.

Наукові інтереси: семантика інтонації мовлення.

Олена Малихіна – аспірант кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського.

Наукові інтереси: інтонаційні засоби передачі модальності.

РИТМ ЯК ЗАСІБ КОГЕРЕНТНОСТІ ДИСКУРСУ

Людмила ШТАКІНА (Горлівка, Україна)

У статті розглянуто особливості ритму авторської складової художнього дискурсу. Встановлено співвідношення перцептивних і акустичних характеристик домінуючих ритмічних груп. Виокремлено специфіку кореляцій лексематичної рекурентності й акцентуації маркованих смислових квантів.

Ключові слова: ритм, дискурс, рекурентність, кореляція, акцентуація.

The article highlights rhythm peculiarities of a literary discourse author constituent. Auditive and acoustic level functional correlations are considered with the focus on dominating rhythm groups. Correlative specifics of lexemic recurrence and accentuation is revealed.

Key words: rhythm, discourse, recurrence, correlation, accentuation.

На сучасному етапі розвитку лінгвістичної науки залишається актуальною проблема дослідження ритму як базового механізму синергетики дискурсу. Цей вектор поглибленого вивчення ритму як регулятора актуалізації авторського задуму відкриває подальшу перспективу розвитку ритмотекстології. Попередній аналіз ритмічної організації звукового мовлення нехудожньої комунікації, а також озвученого дискурсу художньої комунікації дає підстави для дослідницького пошуку в цьому напрямі з метою встановлення чинників ефективності продукування й смислосприйняття, встановлення насамперед ступеня кореляції лексико-семантичного й фонетичного (супрасегментного) ритму, що, у нашому розумінні, зумовлює гармонізацію та когерентність дискурсу. Слід також зазначити, що сучасний стан розвитку лінгвістичної науки довів, зокрема, суттєвий вплив засобів над сегментного рівня мовної системи на адекватне просодичне аранжування дискурсу, яке забезпечує цілісність його сприйняття. При цьому особлива увага приділяється аналізу просодичних технік маркування жанрових і реєстрових характеристик дискурсу, позаяк вивчення питання зв'язності озвучених текстів є складовою частиною цієї проблеми [6].

Дослідження ритму як невід'ємної динамічної системи дискурсу вимагає розгляду його певної ієрархії. У зв'язку з тим, що в основу ритму покладено повтор, періодичність (рекурентність), постає питання про те, що утворює цю періодичність, що віддзеркалює особливість організації й функціонування ментально-мовного простору. Оскільки основу

ритму складає повтор, специфікою цього феномену вважається утворення сполучуваностей, які вирізняються смисловим навантаженням та кількісно-якісними ознаками. Як зазначають провідні фахівці в цій галузі, ритм як система сигналізує не тільки існування одиниць у цій системі, але й їх функціональну єдність. Системність також передбачає подвійну якість одиниць, тобто виконання окремої функції, що притаманна всім одиницям системи а також якості, що властива цій одиниці як системі іншого рангу [8].

Більшість науковців схиляється до думки, що ритм забезпечує стабільний режим функціонування дискурсу як суперсистеми, в основі якої лежить багаторівнева ритмічна стратифікація. Фонетичний (супрасегментний) ритм зокрема – це ієрархічно впорядкований комплекс, що виражає специфічні особливості перцептивної й акустичної структурованості вербального контексту в різних жанрах мовної творчості. У нашому розумінні, супрасегментний ритм мовленнєвого континууму та озвученого дискурсу зумовлює комунікативний тембр, який відповідає ступеню експресивності жанру та висвітлює особливості його логіко-смислового квантування. Вважаємо, що базовим в ієрархії фонетичного (супрасегментного) ритму мовлення є складовий ритм, що має специфічний семантико-часовий характер. Більшість лінгвістів виділяє склад мінімальною ритміко-просодичною одиницею, яка несе в собі наявну сукупність особливостей супрасегментного рівня мовної системи, і як мінімальний перцептивний відрізок мовленнєвого континууму набуває акцентної специфікації. Доцільним є припущення, що існує певний **акцентний рельєф**, який корелює з релевантними зонами інформаційного простору, де ритмічна схема сигналізує складну міжрівневу ієрархічну впорядкованість.

Варто зазначити, що фонетичні дослідження ритму не відбивають усіх специфічних факторів ритмоутворення в дискурсі, тому необхідним видається звернення до ритму як до когнітивного страту передачі інформації, що визначається лексико-семантичною експлікацією концептуального простору. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває розгляд ритмічної будови вербального контексту, що є частиною когнітивної стратегії утворення конструктивно вагомих мовних моделей, спрямованих на сприйняття подальшої інформації. Такий підхід дозволяє розглядати ритм як частково нав'язаний конструкт когнітивної системи, що організує смислосприйняття [5]. Таким чином, на рівні слухового сприйняття ритм виступає оптимізатором глибинних семантичних відношень [9], що є одним із можливих шляхів виходу глибинного смислу на поверхню самої структури [3: 107]. Ритмічність та періодичність процесу розгортання цілісності регулює порядок і одночасно динаміку надходження істотно нової інформації. Ритмічні характеристики цілого, що виявляються в різних типах дискурсу, дають змогу припустити, що в мовному ресурсі людини закладені неусвідомлювані механізми організації цілісної моделі комунікації.

Розгляд значущості ритму як лінгвістичної категорії спонукає до висвітлення специфіки цього феномену в площині художнього дискурсу, якому притаманні пропорція, гармонія, симетрія. Ритм безпосередньо виявляє специфіку художнього мовлення в цілому і є неодмінною умовою художньої цілісності [4].

Цілком зрозумілим є той факт, що просодія в ролі важливого компонента репрезентації озвученого дискурсу художньої комунікації сигналізує динаміку смислового розгортання вербального контексту, об'єднуючи лексико-семантичні й синтаксичні засоби у когерентну модель комунікації. Спостереження лінгвістів щодо ролі супрасегментних засобів у ході реалізації авторського задуму свідчать, що акцентно-смислову зв'язність звукового комунікативного фрейму можна трактувати як багатомірний лінійний процес просодичного виокремлення мікро та макроодиниць й одночасне об'єднання їх у глобальну комунікативну модель. Отже, звернення до вербального контексту художнього дискурсу при паралельному аналізі просодичного аранжування авторського задуму істотно розширює поле діяльності для дослідження просодичного ритму, позаяк просодія розглядається як важливий трансляторний засіб комунікативної орієнтації. Єдність ритмічних імпульсів, тобто стабільність ритму, є ознакою когерентності, що спостерігається у тематичному, концептуальному та модальному зв'язку [7].

У художньому прозовому творі, що є об'єктом нашого дослідження, виділяють чотири типи викладу: авторське мовлення, пряме, внутрішнє і невласне пряме. Виділення в

художньому дискурсі авторського (свого) і неавторського (мовлення персонажів) дає змогу простежити співвідношення авторської / персонажної складової [2] та своєрідність індивідуально-авторської стилістичної ознаки.

Вище зазначалось, що основним засобом когерентності є повтор, періодичність, рекурентність елементів різного характеру, що зумовлює створення моделей ритмізації авторського задуму. Доречно висунути припущення, що рекурентність – важливий текстоутворюючий феномен, який виокремлюється на різних мовних рівнях, зокрема, **лексематична рекурентність** [1] специфічно маркується на супрасегментному рівні й зумовлює кореляцію концептуального, лексико-семантичного й просодичного ритму, підпорядкованого творчому образному відбиттю дійсності в художньому дискурсі. Лексематична рекурентність об'єднує дискурс та його фрагменти, створюючи моделі локальної та глобальної когерентності.

Основу творчої складової художнього дискурсу становить система образності, що має певну концептуальну основу, яка прогнозує вербалізацію творчого задуму на лексико-семантичному та синтаксичному рівнях. Концептуальну основу художнього твору, що є об'єктом нашого дослідження, складають макроконцепти – „Людина” та „Природа”, які реалізовані за допомогою мікроконцептів „психологічний стан” та „жива природа”. Саме перетинання цих концептуальних підкатегорій створює когнітивний (глибинний) страт ритму повісті Е. Хемінгуея „The Old Man and the Sea”, що маркується вербально адекватними конститuentами лексико-семантичної парадигми.

У межах цієї статті, що є фрагментом комплексного дослідження ритму як лінгвістичної категорії, увагу зосереджено на кореляції **лексематичної рекурентності та складового страту просодичного ритму**, що зумовлює когерентність дискурсу. Корпус експериментально-фонетичного дослідження складає озвучений зразок художнього твору Е. Хемінгуея „The Old Man and the Sea”. Перцептивні характеристики озвученої версії художнього дискурсу зіставлено з оцифрованими акустичними показниками інтенсивності та частоти основного тону за протоколом експерименту за допомогою комп'ютерної програми Wavesurfer 1.8.3. Наші спостереження щодо акцентної динаміки авторської складової художнього твору дають підстави твердити, що акцентно-ритмічний рельєф фоносинтагм, які виокремлюють лексематичну рекурентність, створюється ранговим співвідношенням функціонально значущих ритмічних груп (РГ) топікального та коментивного статусу.

Фрагмент 1

| | | | | |
|----|--------|------------|-------------|---------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | He | was | an | old |
| | man | | who | fished |
| | alone | in | a | skiff |
| | | in | the | Gulf |
| | Stream | | and | he |
| 5 | had | gone | eighty-four | .days |
| | now | | with | out |
| | taking | a | *fish | . |
| | In | the | first | forty |
| | days | | a | |
| 8 | boy | had | been | with |
| | him | . | | But |
| | after | *forty | days | without |
| | a | *fish | | the |
| | boys | parents | had | |
| 11 | told | him | | that |
| | the | old | man | was |
| | now | definitely | and | finally |
| | salao | | which | is |
| | the | worst | | |
| 12 | form | of | unlucky | |
| | and | the | boy | had |
| | gone | at | their | orders |
| | in | another | boat | |
| | which | | | |
| 15 | caught | *three | good | *fish |
| | | the | first | week |
| | [10]. | | | |

Цей уривок авторської складової віддзеркалює фоносинтагми 6, 9, 14, марковані ключовою лексичною одиницею „fish” у позиції інформаційного фокусу, утворюючи фінальні РГ. Чергування цих акцентних імпульсів як ритмо-сміслових кроків зазначених фоносинтагм сигналізує локальну зв'язність та перемінно-ступінчастий ритм розгортання, узгодженого зі смисловим навантаженням лексичного маркера мікроконцепта „жива природа”. Показники інтенсивності та частоти основного тону виокремлюють градаційність реалізації авторського задуму.

Фрагмент 2

1 2

They spread apart | after they were out of the mouth of the harbour | and each

3 4 5

one headed | *for the *part of the *ocean* | where he hoped to find fish. || The old

6 7 8

man knew | he was going far out | and he left the smell of the land behind | and

9 10 11

rowed out | into the clean | **early morning *smell of the *ocean*. He saw the

12 13

phosphorescence of the Gulf weed in the water | *as he *rowed over the *part of the*

14 15

**ocean* | that the fisherman called the great well | because there was a sudden deep

16

of seven hundred fathoms | where all sorts of fish congregated | because of the swirl

17 18 19

the current made | against the steep walls | *of the *floor of the *ocean* [10].

У цьому фрагменті також спостерігається маркування мікроконцепту „жива природа” за допомогою лексичної одиниці „ocean”. Цей приклад лексематичної рекурентності підтверджує наші спостереження й ілюструє акцентні моделі функціонально вагомих фоновсинтагм 4, 11, 13, 19. Фінальні РГ як стрижні топікально-коментивної реляційної схеми сигналізують зв'язок акцентних реалізацій базового лексико-семантичного конектора вербального контексту. Перемінно-ступінчастий ритм фонетичної репрезентації РГ „ocean” простежується в реєстрових модифікаціях ядра фінальної РГ та енергетичному потенціалі, що виокремлюється показниками інтенсивності.

Фрагмент 3

1 2 3 4

The sun rose | **thinly from the *sea* | and the old man | could see the other boats, |

5 6 7

*low on the *water* | and well in toward the shore | spread out across the current. |

8 9 10

Then the sun was brighter | *and the *glare came on the *water* | and then | as it rose

11 12 13

clear, | *the *flat *sea* | sent it back at his eyes | so that it hurt sharply | and he rowed

14 15 16

without looking into it. | *He looked *down into the *water* | and watched the lines |

17 18

that went straight down | *into the *dark of the *water* [10].

У цьому уривку авторської складової лексеми „sea та water” фоновсинтагм 9, 11, 15, 18 виокремлюють ускладнену модель перемінно-ступінчастого ритму, що пов'язано зі створенням образності художнього твору, й, зокрема, висвітленням динаміки життя головного героя. Як і в попередніх прикладах, ключова лексика утворює фінальні РГ, сигналізуючи смислові кроки та їх рангове співвідношення завдяки просодичним маркерам акценту, а саме: реєстровим зонам, швидкості зміни руху маркованого акценту, конфігурації тонального перелому, розташуванню піків інтенсивності, що мають нисхідно-висхідний та висхідно-нисхідний характер.

Усе вищезазначене дає підстави твердити, що складовий ритм як базовий рівень просодичного ритму корелює з лексико-семантичним стратом вербального контексту озвученого художнього дискурсу. Акцентна схема вербалізованого авторського задуму адекватно відтворює контрасти РГ, їх позиційні та комбінаторні властивості, створюючи ізометричну основу рематичних фоновсинтагм як акцентних блоків смислового розгортання авторської складової художнього твору. Завдяки адекватності акцентуації смислових квантів відтворюється лексематична рекурентність як першочергова ознака когерентності дискурсу.

Подальші розвідки в цьому напрямі мають бути зорієнтовані на виокремлення міжривневої ритмізації озвученого дискурсу художньої комунікації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белокопытова И. А. Понятие рекуррентности в лингвистике текста / И.А. Белокопытова – режим доступа <http://www.lingvomaster.ru/files.php?get=379>
2. Блінова І. А. Взаємодія мовленнєвих форм у художньому прозовому дискурсі (на матеріалі англійської, української та французької мов) / І.А. Блінова // Автореф. дис. канд. філол. наук (10.02.15) – Донецьк, 2011. – 20 с.
3. Бочкарев А. Е. Ритмическая организация художественного текста (фонетические и семантические аспекты) / А.Е. Бочкарев // Пространственно-временная и ритмическая организация текста: Сб. научных трудов. – М., 1986. – Вып. 265. – С. 106-122.
4. Гумовская Г. Н. Ритм как фактор выразительности художественного текста / Г. Н. Гумовская : дис... д-ра филол. наук : 10.02.04. – М., 2000. – 352 с.
5. Калита А. А. Фонетичні засоби актуалізації смислу англійського емоційного висловлювання / А.А. Калита . – К. : Вид. центр КДІУ, 2001. – 351 с.
6. Калита А. А. Просодична організація озвученого тексту / А.А. Калита // Наукові записки. – серія : Філологічні науки (Мовознавство). – Вип. 89 (4). Кіровоград, 2010. – С. 273-275.
7. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М. : Гнозис, 2003. – 203 с.
8. Потапов В. В. Контрастивное исследование речевого ритма в диахронии и синхронии / В. В. Потапов : дис... д-ра филол. наук. – М., 1998. – 463 с.
9. Chafe W. Cognitive Constraints in Information Flow / W. Chafe // Coherence and Grounding in Discourse. – Amsterdam : Verlag, 1987. P. 21-52.
10. Hemingway E. The Old Man and the Sea / E. Hemingway – режим доступа <http://www.cours.fr/site.php>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Людмила Штакіна – кандидат філологічних наук, доцент, професор кафедри практики мовлення та інформаційних технологій Горлівського інституту іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету.
Наукові інтереси: просодія дискурсу.

ПАУЗАЛЬНИЙ АЛГОРИТМ ПОЛІТИЧНОЇ ПРОМОВИ

Юлія ВАСІК (Київ, Україна)

Стаття присвячена дослідженню ритмічної організації англійської політичної промови, яка зумовлюється комунікативно-прагматичною домінантою, жанровими особливостями і специфікою взаємодії двох антропоцентрів цього дискурсного різновиду. Зокрема, особливу увагу приділено паузальному алгоритму політичної промови. Встановлено роль ритму в реалізації риторичної орієнтованості політичної промови.

Ключові слова: риторика, політичний дискурс, політична промова, ритм, ритмічна організація, пауза, риторична пауза.

The article focuses on the study of rhythmic organization of English political speech, which is predetermined by its communicative pragmatic dominant, genre peculiarities, and the interaction of two anthropocentres. In particular, special attention is paid to the pausal algorithm of a political speech. The role of rhythm in realization of a rhetorical potential of a political speech has been determined.

Key words: rhetoric, political discourse, political speech, rhythm, rhythmic organization, pause, rhetoric pause.

Проблема мовленнєвого впливу й використання мови як одного із засобів здійснення влади в сучасному суспільстві є одним з найактуальніших завдань, яке ставить перед дослідниками сучасний етап розвитку мовознавства. Це пов'язано з інтенсивним розвитком політичних, економічних і міжкультурних відносин у сучасному світі, а також з прагненням сучасного суспільства до вдосконалення й розвитку ефективності людської діяльності в усіх галузях життя.

На даному етапі активно розв'язуються проблеми ефективної комунікації (А.Д. Белова; М.П. Дворжецька; Г.Г. Почепцов; А.П. Чудинов), вивчаються проблеми жанрів політичного мовлення (М.Д. Гулей; В.З. Дем'янков; О.Й. Шейгал) й особливості їхнього функціонування (К.В. Піщікова; Т.А. Скуратовська; О.С. Фоменко). Низка робіт частково торкається розгляду фонетичної специфіки політичної промови (В.В. Даниліна; О.М. Красильникова; Л.В. Постникова). Водночас необхідним залишається комплексне вивчення політичної промови як найпрототипнішого жанру політичного дискурсу в площині взаємодії семантичного, прагматичного й просодичного рівнів її будови, що й зумовлює **актуальність** нашого дослідження. **Метою** даної статті є висвітлення особливостей паузальної організації політичної промови, які є невід'ємними складовими ритміко-просодичної моделі риторично ефективного політичного дискурсу.

Мета даної статті передбачає розв'язання таких завдань:

- 1) визначити основні риси паузального алгоритму політичної промови, зокрема надати класифікацію пауз та специфіку їх вживання;
- 2) описати особливості вживання риторичних пауз у політичному дискурсі;
- 3) виокремити функціональну роль паузальної організації у створенні ефективної риторичної моделі.

Дослідження здійснювалося на матеріалі промов сучасних політиків Великої Британії (Tony Blair, Jack Straw), загальна тривалість звучання матеріалу 30 хвилин. Зразки виступів політиків розкривають різномірну проблематику, що має причетність як до внутрішніх подій країни, так і до подій у світі.

Дослідження проводилося як на перцептивному, так і на електроакустичному рівнях. Результати перцептивного аналізу були перевірені за допомогою сучасних комп'ютерних програм (SFS/WASP Version 1.3 (05.07.2004), Wavesurfer 1.8.3/0504081628).

Аудитивний та електроакустичний аналізи свідчать, що для визначення специфіки ритму політичного дискурсу необхідно розглянути характер взаємозумовленості просодичних одиниць в аспекті міжрівневої інтеграції в кожному дискурсивному смислово-конституенті, які складають політичну промову. За нашими спостереженнями, побудова політичної промови відбувається за античною трихотомічною схемою: вступна, основна й заключна частини.

Просодія мовлення є чутливим і тонким індикатором риторичних прийомів впливу на аудиторію. Прояв певного впливу на адресата реалізується за допомогою всього комплексу просодичних засобів, серед яких істотною роль відіграють паузи [1: 148], які в процесі мовленнєвої діяльності вживаються зі специфічною риторичною метою – найчастіше для виділення й підкреслення важливої частини висловлювання, що йде за паузою, “інформативного центру”.

У роботах з риторики підкреслюється особлива роль пауз у мовленнєвому спілкуванні. Якщо “у процесі проголошення слухач сприймає мовлення, тобто усвідомлює склад мовних знаків”, то під час паузи він “розуміє мовлення, тобто вникає в зміст мовлення й оцінює його”, зазначає Ю.В. Рождественський [5: 239]. Досвідчений спічрайтер Дж. Х'юмз пише: “...будь-який викладач мистецтва мовлення скаже вам, що пауза – наймогутніша зброя в арсеналі оратора” [8: 161].

Особливого впливу набуває “подвійне обрамування” ключового слова “риторичним мовчанням” – оточення його паузами хезитації як перед, так і після смислового центру висловлювання. Це дозволяє реципієнту психологічно налаштуватися на повідомлення, підготуватися до сприйняття вагомої за змістом інформації, зважаючи на значення ключового смислового слова [6: 26], керує концентрацією уважності реципієнтів [2: 33].

На думку І.В. Петренко, установлення паузних інформаційних сегментів є однією з найактуальніших проблем дослідження нормативності інтонаційних риторичних засобів [4].

Перцептивний аналіз виявив високу паузну насиченість політичної промови. Паузи, зафіксовані аудиторіями в політичній промові, можна розподілити на три групи з погляду частотності їхнього використання на стикові ритмічних одиниць різних порядків: внутрішньофразні (ВФП), міжфразні (МФП) та паузи, що розділяють надфразні єдності (НФЄП), які належать до пауз структурно-смислового членування висловлення. За тривалістю паузи поділяються на надкороткі, короткі, середні, довгі, наддовгі.

Аудитивний аналіз щодо вияву закономірностей уживання пауз у політичних промовах дав такі результати. Так, згідно з сумарними даними аналізу розподілу пауз певної тривалості, що наведені в таблиці 1, можна дійти висновків, що часовий алгоритм політичного дискурсу створюється вживанням і чергуванням у промовах переважно коротких – 37% і середніх пауз – 21,3%, що відтворює певну рецептивну схему сприйняття цього дискурсного різновиду, а також регулює смислове розгортання дискурсу.

Таблиця 1.

Кількісний розподіл пауз

| № | Тривалість пауз | Кількість пауз (%) | Типи пауз | | |
|----|-----------------|--------------------|-----------|-------|-------|
| | | | ВФП | МФП | НФЄП |
| 1. | Надкоротка | 8,2% | 1,3% | - | — |
| 2. | Коротка | 37% | 46,4% | 19,7% | — |
| 3. | Середня | 21,3% | 23% | 16,9% | 11,1% |
| 4. | Довга | 17,1% | 16,4% | 22,6% | 33,3% |
| 5. | Наддовга | 16,4% | 12,9% | 40,8% | 55,6% |

Отримані дані свідчать про те, що зі зростанням рівня ритмічної одиниці збільшується й тривалість паузи, яка оформлює цю одиницю (підтвердження цієї думки знаходимо й у працях [1; 3]). Зі збільшенням фонації ритмічної одиниці, тобто зі зростанням її складності в ієрархії тексту, змінюється й характер паузи. Так, у фразі 46,4% пауз належать до коротких, тим часом як між НФЄ переважають наддовгі паузи (55,6% від усієї кількості пауз між НФЄ), що цілком закономірно. НФЄ – найбільша смислова ритмічна одиниця дискурсу, отже, для її реалізації потрібно більше часу, ніж, наприклад, для фрази чи ступеня, тому слухачеві потрібно й більше часу для осмислення сказаного (для цього й існує більша пауза між НФЄ). Але, з іншого боку, довга пауза є тим “містком”, що з’єднує одну мікротему з наступною, вона ніби дає можливість слухачеві налаштуватись на зміну й сприйняття нової теми в ланцюгу розкриття підтем політичної промови. Короткі й середні паузи між НФЄ трапляються в тому випадку, коли НФЄ пов’язані між собою однією темою і в наступній НФЄ розкривається або доповнюється те, про що було сказано в попередній НФЄ. Отже, рівневій будові ритмічних одиниць дискурсу відповідає градація паузної тривалості.

Щодо вживання пауз у смислових конститuentaх, то спостерігаємо поступове зростання кількості наддовгих пауз (12,5% – для вступної частини, 20,7% – для основної, 29,9% – для заключної частини від загальної кількості пауз у кожному смисловому конститuentі) та середніх пауз (17% – для вступної частини, 21,1% – для основної, 21,6% – для заключної частини від загальної кількості пауз у кожному смисловому конститuentі), що свідчить про напружене смислове й структурне розгортання тексту.

Результати наших спостережень показали, що більшість ВФП і МФП на перцептивному рівні перевищує визначені норми. Це дає нам підстави вважати такі паузи риторичними, оскільки вони служать для виділення й підкреслення “інформативного центру” [7: 135], щоб утримати увагу аудиторії, додати смислового ядру особливої значущості. Окрім цього, функціональне навантаження таких пауз полягає в тому, що вони керують увагою реципієнтів, полегшують сприйняття тексту, посилюють емоційний вплив.

У деяких випадках риторичні паузи нібито накладаються на структурні. Ознака заміщення власне структурної паузи риторичною – велика тривалість порівняно з іншими паузами, що реалізуються в аналогічній позиції в тому ж тексті, наприклад (позначка “/” вказує на межі синтагм):

The EU does now / face a period of difficulty ||| In working in our interests /, and the Union's interests /, we must not act / in a way / which undermines the EU's strengths / and the achievements of the last five decades / and we shall not do so / (speech by Jack Straw, 06 June 2005).

Так, пауза, яка розділяє першу й другу фрази цієї НФЄ, є наддовгою, оскільки в декілька раз перевищує тривалість нормативних пауз між фразами.

Риторичні паузи можуть розривати найтісніші синтаксичні зв’язки, наприклад, між артиклем та іменником: *a || report, the || leaders*, між прийменником та іменником: *with ||| the victims*, між частинами аналітичної форми дієслова: *it is || designed*.

Деякі риторичні паузи стимулюють увагу аудиторії до предмета мовлення, підкреслюють значущість висловлюваних ідей та ідейної позиції. Наприклад:

In the face of that opposition, || those of us | who believe in Britain's EU membership || need to

make the case for Britain | as a strong ||| confident and influential European power || that can lead reform and modernisation || shape the debates ||| build alliances, ||| and win the arguments (speech by Jack Straw, 24 June 2004).

У наведеному зразку паузи, що відокремлюють синтагми, є риторичними, оскільки їхня тривалість значно перевищує визначені норми. У цьому разі роль риторичних пауз полягає в підкресленні ідейної позиції мовця, його рішучості у відстоюванні висловлюваних ним ідей.

Використовуються риторичні паузи також і для підсилення емоційного впливу промови на аудиторію, для створення яскравішого ритмічного малюнка. Наприклад:

Whatever they do, ||| it is our determination ||| that they will never succeed || in destroying | what we hold dear in this country ||| and in other civilised nations throughout the world. (PM's speech on explosions in London on 7 July 2005).

У цьому прикладі риторичні паузи підсилюють емоційний вплив висловлення на аудиторію, виступаючи певними регуляторами між адресантом й адресатом.

Отже, паузація – це феномен, що безпосередньо пов'язаний з процесом мислення й забезпечує регламентованість та ефективність реалізації авторського задуму в площині політичної промови. Паузація як просодична підсистема взаємопов'язана зі смисловим квантуванням дискурсу, якому притаманна специфічна соціально зумовлена риторика презентації.

Подальший розгляд дискурсу в аспекті взаємозв'язку семантики, риторики й просодії сприятиме вияву ритмічних універсалій різних комунікативних жанрів. Перспектива наукового дослідження політичного дискурсу полягає у встановленні співвідношень між ритмом і концептуальними особливостями вербального контексту, у вияві соціофонетичних риторичних характеристик цього дискурсного різновиду з урахуванням гендерного аспекту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бишук Г.В. Роль паузи в діалогічному просторі / Г.В. Бишук // Новітня філологія. – 2005. – № 2. – С. 147–148.
2. Іваненко С.М. Поліфонія тексту: Монографія / С.М. Іваненко – К.: Видавничий центр КДЛУ, 1999. – 318 с.
3. Михасенко Г.В. Функциональный аспект речевых пауз в современном английском языке (экспериментально-фонетическое исследование) : автореф. дисс. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.04 “Германские языки” / Г.В. Михасенко. – Минск, 1986. – 21 с.
4. Петренко І.В. Лінгвоакустичні характеристики паузації в сучасному англійському лекційному дискурсі (експериментально-фонетичне дослідження чоловічого та жіночого мовлення в дидактичній сфері) : дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Інна Володимирівна Петренко. – К., 2000. – 210 с.
5. Рождественский Ю.В. Теория риторики [Текст] / Ю. В. Рождественский. – М.: Добросвет, 1997. – 600 с.
6. Скрипняк Т.Л. Особливості перлокутивного функції інтонації та її реалізація у проповіді / Т.Л. Скрипняк // Вісник Київського лінгвістичного університету. Серія : Філологія. – К.: КДЛУ. – 2005. – Т. 8, № 1. – С. 22–26.
7. Brown G. Listening to Spoken English / G. Brown. – London, New York : Longman, 1990. – 178 p.
8. Humes J. The Sir Winston Method: The Five Secrets of Speaking the Language of Leadership / J. Humes. – New York: William Morrow and Company, Inc., 1991. – 189 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юлія Васік – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Інституту лінгвістики Київського міжнародного університету.

Наукові інтереси: експериментальна фонетика, ритмічна організація різних видів дискурсу, ритм і переклад.

ІКОНІЧНІ ЗАСОБИ КОДУВАННЯ: СТРУКТУРНА ПОДІБНІСТЬ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНА ВЗАЄМОЗАМІННІСТЬ

Тетяна КОЗЛОВА (Запоріжжя, Україна)

Статтю присвячено проблемам іконічності в мові. На матеріалі споріднених і неспоріднених мов різної типології розглядається структурна та функціональна подібність іконічних засобів кодування. З'ясовуються їх взаємозамінність, комбінація, роль у поєднанні образної та структурної іконічності.

Ключові слова: гоморганні приголосні, звуконаслідування, звуко символізм, консонантна гемінація, структурна (схематична) іконічність, образна іконічність, подовжений вокалізм, редуплікація.

The article deals with the issues of iconicity in language. The material from genetically related and distant languages is analysed in order to find out about the structural and functional similarity of iconic signs, their interchangeability, compatibility in figurative and constructive (diagrammatic) imitation.

Key words: consonantal germination, constructive (diagrammatic) iconicity, homorganic consonants, figurative iconicity, reduplication, sound imitation, sound symbolism, vocalic lengthening.

Актуальність. Дослідження іконічності в мові має певні традиції й спирається на типологію знаків, викладену в працях Ч. С. Пірса, Ч. Морріса, Р. Якобсона. Докладно висвітлено історію вивчення іконічності в мові, типологію імітативних засобів кодування в мові (L. de Saussure), реалізацію принципів іконічності на різних рівнях мови (М. Данієва, І. Дрожащих, В. Касевич, Т. Кібальнікова, Є. Леденьова; Є. Рахіліна, М. Воронцова; К. Сігал, Т. Шмельова, Т. Givón, P. Sadowsky та інші), особливості образної та структурної / схематичної іконічності (O. Fischer, M. Nänny, W. Nöth та інші). Недослідженими залишаються питання взаємозамінності, комбінування та взаємодії іконічних знаків у мові.

У цій статті увагу приділено різним видам внутрішньослівних повторів, оскільки вони використовуються як іконічний і максимально економний засіб мовного кодування природного стану речей. При повторах економія засобів вираження досягається за рахунок використання одного і того ж матеріалу в модифікованому вигляді (повний або частковий повтор), а їх іконічність виявляється в реалізації квантитативного принципу ‘більше форми : більше змісту’.

Об’єкт статті: неконкатенаційні мовні засоби, до яких належать повні та часткові повтори - редуплікація, гемінація, сполучення гоморганих звуків.

Предмет: структурна та функціональна спільність повторів.

Мета статті полягає у вивченні структурної подібності та функціональної взаємозамінності таких іконічних засобів кодування, як повтори.

Основні **джерела** ілюстративного матеріалу – етимологічні, історичні, тлумачні та інші словники [1; 2; 8; 9 тощо].

Взаємозамінність іконічних мовних знаків виявляється як можливість використання структурно-функціональної аналогії різних елементів коду задля вираження певної ідеї, певного когнітивного змісту. Знаки, що базуються на подібності між *signans* та *signatum*, можуть виступати іконічними один до одного. До таких належать редуплікація, консонантна / вокалічна гемінація, сполучення гоморганих приголосних.

Попри той факт, що подовження приголосного та голосного, явища фонологічно контрастні по відношенню до редуплікації, гемінацію можна розглядати як часткову редуплікацію, тобто неповний повтор вихідної структури. Сполучення гоморганих приголосних – ще один різновид структурного розширення. Гоморганими є приголосні, що характеризуються схожістю артикуляції, наприклад, /m, p, b/. В результаті послідовного вимовляння артикуляційно ідентичних приголосних, утворюються консонантні кластери.

Аналогії в структурі та функціях різних повторів, редуплікації та гемінації, зокрема, можна пояснити їх спільним походженням. Так, на матеріалі семітських мов Н. Коувенберг [10: 43 - 45] було встановлено, що консонантний повтор є похідним від морфемного й зумовлений вилученням голосного між двома ідентичними і послідовно розташованими приголосними (аккадськ. *qatatal* > *qattal*). У західних та східних чадських мовах гемінацію також зумовлено редукцією часткової редуплікації [13: 46 - 47].

Повтори використовуються як засоби варіювання лексичного значення, як словотворчі засоби та з метою вираження граматичного значення.

Найчастіше імітативне подвоєння приголосних та морфем зустрічається у звуконаслідуваннях та їх дериватах. Пор. продовження і.е. коренів з іконічним кодуванням ознаки ‘повторюваність, тривалість звучання’ за рахунок гемінації (і.е. **bhel*⁻⁶ “видавати звук; говорити” > д.інд. *bhaśáḥ* “гавкіт”, д.а. *bellan* “ревіти, мукати, гавкати, рохкати, крякати; бурчати”, д.в.н. *bullōn* “вити (про вітер), гавкати, ревіти”, ісл.-норв. *bullu* “говорити невиразно, базікати; невимушено розмовляти”, д.ісл. *bjalla*, д.а. *belle*, а. *bell*, с.в.н. *belle* “дзвіночок”, також н. *Bellhammel* “баран-ватажок в отарі”, тобто ‘такий, що має тронку’ [8: 123-124]) та редуплікації (і.е. **baba-* / **bal-bal-* / **bar-bar-* “невиразне мовлення” > чеськ. *blblati* “заїкатися, говорити невиразно”, серб. *blebètati*, лит. *blebėnti*, латиськ. *bibināt* “белькотати”, д.гр. *βαυβαίνω*, сербськ. *bòboćem*, *bobòtati* “цокати зубами, тремтіти; белькотати, бубоніти”, д.пруськ. *bebbint* “насміхатися, глузувати” [8: 91-92]).

Подовження приголосних та фонеморфологічний повтор експлікують експресивність, підсилення: д.гр. *πάπαι* > *παπαπαπάς* “вигук для виявлення радісного здивування: Ба! Чи ба!” [1: 1233].

Слід додати, що одиниці без подовження часто є літературними (нейтральними) еквівалентами експресивно навантажених (маркованих) діалектизмів та колоквиалізмів з консонантною або вокалічною гемінацією: рос. *куковать* vs рос. діал. *кукковать*, *куккует*.

Повтори в структурі слів зі стертою вмотивованістю також розвиваються на базі втраченої експресивності. Це стосується конкретних іменників, зокрема, найменувань тварин, людей, артефактів: гемінація в акадськ. *im̄meru* “вівця”, *haššīnu* “сокира” [10: 24], а також редуплікація в чеськ. (експр.) *blb*, *blbec* “баклан; незграба, дурень” від і.е. **baba-* “невизначене мовлення” є залишками звуконаслідування. Повтор вихідної структури етимону забезпечує схематичну імітацію ознаки ‘тривалий, повторюваний’, властивої голосу тварини, мовленню людини або звуку, що видає знаряддя при рубанні й тесанні тощо.

Зазначимо, що формування повторів може бути вмотивовано не семантичним, а фонеморфологічним компенсаторним процесом (лат. $V_{\text{довгий}}C_{\text{короткий}}$ vs $V_{\text{короткий}}C_{\text{довгий}}$ на зразок *сїпра*, *ae – сурра*, *ae* “бочка, кухва” [2: 214], де гемінати “обгороджують” попередній скорочений голосний). Можна припустити, що лексеми зі структурним подовженням функціонують як варіанти одиниць без формального розширення і не виявляють будь-яких відмінностей у семантиці. Проте вторинна (або спонтанна) гемінація сприяє підсиленню експресивності лексем, і ‘збільшення форми’ відповідає ‘збільшенню у значенні’, наприклад, ‘КРУГЛИЙ, ОКРУГЛИЙ’ лат. *bāca*, *ae – bacca*, *ae* “круглий плід; ягода” [2: 97] > ‘СПОВНЕНИЙ’ *bācifer/baccifer*, *fera*, *ferum* “багатий ягодами, ягідний” > ‘ІНТЕНСИВ + ЕКСПРЕСИВ’ (ПРАГМАТИЧНЕ ПІДСИЛЕННЯ) *bacciballum* “товстушка”.

У зоонімічних рефлексів і.е. кореня **bher-*⁵ “блискучий; коричневий” [8: 136-137] етимологічне значення можна визначити як ‘дуже яскравий, блискучий, переливчастий’: д.інд. *bhallaḥ*, *bhallakaḥ*, *bhallūka-h* “ведмідь”, де подвоєння *ll* є результатом асиміляції *r* перед *l* (*-rl-* > *-ll-*), та утворені на базі редуплікації д.рус. *бебрянъ*, лат. *fibrīnus*, д.в.н. *bibarīn*, лит. *bēbrinis* “бобер”, “бобровий”. Інші приклади демонструють можливість експлікації значення ‘двокольоровість, поєднання темного та світлого кольорів, блискучість’ засобами морфемного або консонантного повтору. Цікавою виявляється аналогія між структурою гавайського запозичення в англійську мову *mahimahi/ mahi-mahi* “морська зелено-блакитна, срібляста риба, *dolphin fish*” та номенклатурною назвою лат. *Coryphaena hippurus*. Вважаємо, що повний (редуплікація) та частковий (гемінація лабіального приголосного) повтори експлікують мотивуючу ознаку цих назв – ‘переливчастий, блискучий; такий, у якого один відтінок переходить до іншого’. Зазначимо, що назви з подвоєнням приголосного використовувалися на позначення гіллястих рослин та переливчастих риб (лат. *hippūris*, *idis* “хвощ”, *hippūrus*, *ī* “золота макрель” [2: 364]). Отже, ознаку ‘випромінювання’ іконічно репрезентовано повтором.

Повтори також використовуються як засоби експлікації ексцесиву (‘надмірності’): редуплікація - кана *dàna* “позика, борг” > *dànađàna* “(надмірний) борг” [3: 46], гемінація - араб. *ḡakkaal* “той, хто їсть забагато”, *ḡarraaʔ* “той, хто дуже багато читає” [6: 159].

До лексичних значень, експлікатором яких є повтор, також належать ‘ітеративність’, ‘дистрибутивність’ (> ‘демінітивність’) тощо. Слід зазначити, що повтор є універсальним засобом кодування цих значень, а різновид повтору обирається в залежності від типологічних особливостей мови: іт. *-etto/a*, *-ello/a* (консонантна гемінація у складі зменшувального суфікса); іврит *gezer* “морква” > *gzarzar* “морквочка” [11: 102] (редуплікація), рос. *картина* > *картинка* > *картиночка* (суфіксальний повтор при подвійному демінутиві). Як свідчать приклади, за своєю структурою демінутивні повтори є різноманітними, проте спільним виявляється їх афіксальний характер, властивий навіть мовам з неконкатенаційною морфологією.

Редуплікація та гемінація виступають словотворчими засобами, за рахунок яких здійснюється транспонування одиниць з однієї частини мови до іншої. Наприклад, повним повтором у мові кана утворюються віддієслівні іменники із значенням ‘процес дії’ - дієсл. *dʒigē* “хапати” > ім. *dʒīdʒigē* “хапання” [3: 46]. Номіналізацію дії може бути здійснено

і за допомогою гемінації, наприклад, в арабській мові. Проте на відміну від редуплікації в мові кана, гемінацію в арабській мові не можна вважати характерною рисою категорії віддієслівних іменників, оскільки номіналізація дії відбувається не на основі контрасту ‘– гемінація’ vs ‘+гемінація’ (пор. симплекс → дуплекс в кана), а на базі контрасту ‘консонантна гемінація’ vs ‘вокалічна гемінація’ – араб. дієсл. *haddada* “загрожувати” – дієприкм. *muhaddid* – ім. *nahdiid* “погрожування” [6: 159].

Слід зазначити, що редуплікація найбільшою мірою використовується для утворення предметних імен, але також зустрічається в структурі прикметників, дієслів, числівників, прислівників, займенників і виявляє значну різноманітність семантико-структурних моделей. Гемінація як словотворчий засіб використовується рідко і вмотивована необхідністю набуття або реставрації експресивності, втраченої одиницею протягом її тривалого вживання. Отже, кореневі та консонантні/вокалічні повтори на граматичному рівні мовної системи відбивають специфіку засобів словотвору певної мови.

Серед граматичних значень, виражених редуплікацією та гемінацією, є, наприклад, множина іменників: часткова редуплікація – біслама *longfala* “довга планка” > *long-longfala* “довгі планки” [4: 87], Манагауї *gabuji* “стара людина” > *gabaduji* “старі люди” [15: 135], вокалічне подовження – маорі *wahine* ‘жінка’ > *wāhine* “жінки” [7: 127], консонантне подовження – перо *kpátin* “чоловік (дружина)” > *kpáttin* “чоловіки” [13: 47]. Інколи прикметники наслідують іменникову модель утворення множини іменників, з якими вони співвідносяться, й інкорпують повтор: маорі *He tangata roa* “високий чоловік” vs *He tāngata roroa* “високі чоловіки” [16: 22].

Засобом повтору може бути формалізовано також аспектуальне значення дієслова. В залежності від культурно зумовленого відтінку видового значення утворюються відповідні аспектуальні пари дієслів. Так, в америндській мові хопі [17: 52 - 54] однократні, миттєві дії, що відбуваються як різко обмежений у часі єдиний акт, кодуються симплексом $C_1V_1C_2V_2$: хопі *ha’ri* “вигнутися (бути зігнути, дугоподібним)”, хопі *wa’ya* “хитнути”. Їм протиставлені сегментативні дії, що є дискретними, розподіленими на відрізки, відбуваються повторно, є зигзагоподібними рухами або тривають послідовними стібками (прорізування, нарубування тощо). Експлікаторами повторності, тривалості дії є часткова (кінцева) редуплікація та дюративний суфікс –*ta* : хопі *hari’rita* “вигинається”, хопі *waya’yata* “хитається”.

У мікронезійській мокільській мові морфемним повтором формалізовано кількісне збільшення коливальних рухів: разова дія (симплекс – *roar* “здрігнути”) vs тривала дія, стан (дуплекс – *roar roar* “дрижати, бути дрижачим”) vs дія, що продовжується, (триплекс – *roar roar roar* “продовжувати дрижати”) [5: 380].

Редуплікація слугувала засобом утворення дієслівних форм перфекта, презента, аориста в стародавніх і.е. мовах: лат. *cano, cecinī, cantum* “співати” [2: 118], *tundo, tutudī, tū(n)sum, ere* “бити, стукати” [2: 790]; д.інд. *bhavati* > перф. *babhūva, tudati* “бити, стукати” > перф. *tutude*; гот. *slēpan* > перф. *seslēp* (vs н. *schliep*). У давньоанглійській мові форми перфекту окремих дієслів VII класу також утворювалися за рахунок повторів.

Хоча іконічність граматичної редуплікації та гемінації викликає дискусії, ми вважаємо, що така експлікація аспекту є більш складним, абстрактним випадком структурної іконічності. Засобом формального збільшення структури утворюється схематична імітація ‘кількісного збільшення’ сутності, а просторовий формат дії, події переосмислюється й транспонується в темпоральний формат. При цьому ‘темпоральні’ значення дієслова більшою мірою викликають смислові асоціації з умовами виконання дії, ніж з її розташуванням у часі. Так, у мові маорі повна редуплікація використовується на позначення ‘дії або стану, що триває, повторюється’ (маорі *kimo* “кліпати, моргати” > *kimokimo* “моргати часто”), а часткова – на позначення ‘повного виконання; одноразової, dokonаної дії’ (маорі *kimo* “кліпати, моргати” > *kikimo* “закрити очі”, тобто ‘тримати очі міцно заплющеними’ [16: 43], де значення форми *kikimo* описує дію з точки зору її результату і тому нагадує перфективне значення). Пор. також повторення голосного в суфіксі на позначення ‘тривалої дії’ (імперф. ст.слов. *несѣАше, хождАше*, пр.слов. **bъra-ax-ъ*) vs форма аориста, що виражала ‘єдину, нерозчленовану дію, яка відбувалася в минулому’ (*несє, ходи, bъra-x-ъ*).

З метою вираження аспектуального значення може використовуватися й сполучення гоморганних звуків. Так, у мові йоруба реалізується правило гоморганної назалізації: *bì* “спати” – *m' bì* “спить (зараз)” [14: 39]. Формальне розширення кодує ‘тривалість’ дії або стану.

Іконічні повтори взаємодіють з іншими засобами імітативного кодування задля вираження комплексної ідеї, комплексного когнітивного змісту. Так, в японській мові повна редуплікація комбінується з контрастом ‘глухість vs дзвінкість’ ініціального приголосного (Рис. 1), за рахунок чого досягається семантичне протиставлення ‘зменшення vs збільшення інтенсивності’.

| | | |
|---|---------------------------------|---------------------------------|
| $C_{1\text{глухий}} V_1 C_2 V_2 - C_{1\text{глухий}} V_1 C_2 V_2 : C_{1\text{дзвінкий}} V_1 C_2 V_2 - C_{1\text{дзвінкий}} V_1 C_2 V_2$ | | |
| ФОРМАЛЬНА | +подвоєння | +подвоєння |
| ОЗНАКА | +глухість -дзвінкість | -глухість +дзвінкість |
| СЕМАНТИЧНА | -інтенсивність | +інтенсивність |
| ОЗНАКА | +повторюваність | +повторюваність |

Рисунок 1. Схема кореляції формальних та семантичних ознак в ономапоетичних одиницях в японській мові

За такими формально-семантичними ознаками протиставлені яп. *piri-piri* та *biri-biri*. Одиниця *piri-piri* має значення “тремтіти, відчувати поколювання; жалити, пекти; гарячий, пекучий; такий, що пече язик; такий, що є напруженим”, *biri-biri* - “як електрострум; надзвичайно потрясаючий; деренчливий, приголомшливий” [9]. Тактильний образ іконічно репрезентовано за допомогою звукозображення. Лабіальні /b, p/ вимовляються при змиканні губ й кодуєть ознаку ‘давління, тиск, проколювання’. Протиставленням ‘глухий’ vs ‘дзвінкий’ досягається експлікація ознаки ‘± інтенсивність’. Дзвінкий /b/ твориться голосом й шумом, а, отже, є сильнішим у порівнянні з глухим /p/. Редуплікація використовується як іконічний засіб кодування ‘повторюваності, тремтіння, дрижання, дрібнення’: ‘*The cola made my tongue tingle*’ (*piri-piri*), ‘*She tore his letter to pieces*’ (*biri biri*) [9].

Звукосимволізм може поєднуватися з морфологічною редуплікацією. За допомогою часткового повтору вихідної структури, що супроводжується збереженням або альтернацією кореневого вокалізму, утворюються, наприклад, різні форми дієслова у ведійському санскриті, де співіснують два структурних різновиди морфологічної дієслівної редуплікації – зі збереженням кореневого вокалізму та без нього [12: 432 – 433].

У випадку залежної редуплікації відбувається повторення кореневого голосного. При цьому повний ступінь вокалізму, характерний для так званої ‘інтенсивної’ редуплікації (вед. санскр. *mṛj/ marj* “витирати, очищати” – *marmṛj-*), певним чином вмотивовує зв’язок між точним повторенням частини вихідного експоненту (тіла) знаку та збільшенням кількості вихідної ознаки денотату (звичайний ступінь прояву ознаки → підсилення) й сприяє реалізації квалітативного принципу іконічності ‘більше форми – більше значення’. Натомість повтор за участю слабкого (нульового) ступеню вокалізму не має інтенсифікуючого ефекту, але узгоджується зі зміною ракурсу, в якому розглядається дія, подія. Неповний або неточний повтор співвідноситься з протиставленням ‘дія взагалі’ vs ‘завершеність’, ‘результативність, актуальність дії’ тощо. Наприклад, вед. санскр. *суи* “рухатися, трястися” – перф. *сисувé, diś* “показувати, указувати” – презент *didiś-*, *dideś-*.

Корені з незалежною від кореневого голосного редуплікацією також тяжіють до виконання певних правил: редуплікований склад містить (1) *a* або *ā* у перфекті; (2) *i* або *ī* у формах аористу та дезидеративах; (3) у презенті, за винятком окремих коренів, діє правило (2). Ми вважаємо, що встановлення цих правил певним чином зумовлено вмотивованим узгодженням між формою та змістом знаку, з одного боку, і суттєвою, з огляду мовців, ознакою денотату, з іншого боку. Формальна ознака ‘голосний низького піднесення’ (*a, ā*) корелює з семантичною ознакою ‘результативність, актуальне минуле’. Формальна ознака ‘голосний високого піднесення’ розподіляється між редуплікованими формами аористу з

подовженим вокалізмом (*i*) та редуплікованими дезидеративами з коротким *i*. Зазначені форми співвідносяться з позначенням ‘нетривалої або разової дії, що відбулася в минулому до моменту мовлення і в той момент вже була неактуальною’. По-перше, очевидно, що семантична опозиція ‘актуальність – неактуальність’ дії в санскриті кодується протиставленням голосних з крайньою артикуляцією. По-друге, редуплікація є експлікатором семантичної (й логічної) похідності між причиною та наслідком. По-третє, подовжений вокалізм у формах аористу імітує поширеність дії за межі актанту, оскільки редупліковані форми аористу переважно набувають каузативного значення. Короткий голосний у дезидеративах є засобом кодування того, що дія відбувається в самому актанті й не поширюється за межі суб’єкту.

Висновки. Іконічні знаки в мові є різноманітними, але окремі з них виявляють певну спільність як формального, так і змістовного аспектів, чим і забезпечується їхня здатність до кодування певної ідеї. До таких засобів іконічної репрезентації можна віднести редуплікацію, консонантну й вокалічну гемінацію, сполучення гоморганних приголосних. Зазначені виявляють спільність походження і є ефективними експресивними засобами; структурно базуються на частковому повторі вихідного експоненту мовного знака; зумовлюють дериваційне розширення та заміну простої структури більш складною; відносяться до периферійних структур; попри їх непродуктивність, відрізняються універсальністю (наявні в мовах різної типології) й історичною стійкістю (втрачають імітативний характер, але оновлюються в той чи інший спосіб протягом історії мови); використовуються в якості засобів, що імітують певний набір ознак позначуваного об’єкту (множинність, інтенсивність, повторюваність, частотність, тривалість тощо); використовуються в якості засобів варіювання лексичного та експлікації граматичного значень мовних одиниць, а також як словотворчі засоби.

Відношення між різними типами формального розширення має іконічний характер. Проте менші за формою засоби імітації (консонантна й вокалічна гемінація, сполучення гоморганних приголосних), є менш виділеними, функціонально слабшими і, як наслідок, більшою мірою граматицізованими, абстрактними, а тому менш іконічними, ніж більш об’ємне розширення експоненту знака (редуплікація).

Комбінування іконічних повторів з іншими засобами модифікації структури знака уможливорюється їх неконкатенаційним характером і створює умови для поєднання образної та структурної іконічності.

Подальше дослідження буде спрямоване на вивчення структури, функцій та іконічності повторів в індоєвропейській мові-основі, а також особливостей продовження етимонів з подвоєнням у дочірніх мовах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дворецкий И. Х. Древнегреческо-русский словарь; Т. I–II / И. Х. Дворецкий. – Москва: Гос. изд-во нац. и иностр. словарей, 1958. – 1904 с.
2. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь / И. Х. Дворецкий. – [11-е изд., стереотип.] – М.: Рус. яз. – Медиа, 2008. – 843, [5] с.
3. Aikhenwald A. Y. / Typological distinctions in word formation / Alexandra Y. Aikhenwald // Language Typology and Syntactic Description: Vol. 3: Grammatical categories and the lexicon. – [Timothy Shopen, ed.]. – [2nd ed.]. – Cambridge: CUP, 2007. – P. 1 – 65.
4. Crowley T. Pidgin and Creole Morphology / Terry Crowley // The Handbook of Pidgin and Creole Studies. – [ed. by Silvia Kouwenberg & John Victor Singles]. – Chichester: Wiley-Blackwell, 2008. – P. 74 – 97.
5. Downing L. J. Iconicity / Laura J. Downing, Barbara Stiebels // The Morphology and Phonology of Exponence. – [Jochen Trommer, ed.]. – Oxford: OUP, 2012. – P. 379–426.
6. Fehri A. F. Verbal Plurality, transitivity, causativity / Abdelkader Fassi Fehri // Research in Afroasiatic Grammar: Selected Papers from the Fifth Conference Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2003. – P. 151 – 186.
7. Harlow R. Māori: A Linguistic Introduction / Ray Hawlow. – Cambridge: CUP, 2007. – 241 p.
8. Indo-European Etymological Dictionary - Indogermanisches. Etymologisches Wörterbuch (J. Pokorny, 1959). A Proto-Indo-European language lexicon, and Etymological Dictionary of Early Indo-European languages – [scanned and recognized by George Starostin]. - Moscow. - 1104 p. - Режим доступу: <http://dnghu.org/indoeuropean.html>.
9. Jisho D. Online Japanese Dictionary / Denshi Jisho. – Режим доступу: <http://jisho.org/>.
10. Kouwenberg N. J. C. Gemination in the Akkadian Verb / N. J. C. Kouwenberg. – Assen: Uitgeverij Van Gorcum, 1997. – 493 p.
11. Kreitman R. Diminutive Reduplication in Modern Hebrew / Rina Kreitman // Working papers of the Cornell Phonetics Laboratorie. – 2003. – V. 15. – P. 101–129.
12. Kulikov, L. Reduplication in the Vedic verb: Indo-European inheritance, analogy and iconicity / Leonid Kulikov // Studies on Reduplication [Empirical approaches to language typology 28]. – [B. Hurch, ed.]. – Berlin: Mouton de Gruyter, 2005. – P. 431–454.

13. Newman P. Nominal and Verbal Plurality in Chadic / Paul Newman. – Berlin: Walter de Gruyter, 1990. – 164 p.
14. Orié O. O. Acquisition reversal: The Effects of Postlingual Deafness in Yoruba / Olanike Ola Orié. – Boston, Berlin: Walter de Gruyter, 2012. – 281 p.
15. Raimy E. The Phonology and Morphology of Reduplication / Eric Raimy. – Berlin: Mouton de Gruyter, 2000. – 203 p.
16. Williams W. L. First Lessons in Maori / W. L. Williams. – Auckland: Witcombe and Tombs Ltd, 1930. – 141 p. // New Zealand Text Collection. Victoria University of Wellington Library, 2012. – Режим доступу: <http://nzetc.victoria.ac.nz/tm/scholarly/tei-WiFirs>.
17. Worf B. L. The punctual and segmentative aspects of verbs in Hopi (1936) / Benjamin Lee Worf // Benjamin Lee Worf, Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Worf. – [John B. Carroll, ed.]. – Massachusetts: MIT Press, 1956. – P. 51 – 56.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Козлова – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Запорізького національного університету.

Наукові інтереси: порівняльно-історичне мовознавство, лінгвістична типологія, іконічність в мові.

ЗДОБУТКИ ВИДАТНИХ ПИСЬМЕННИКІВ, ПОЕТІВ І ДРУКАРІВ ДОБИ ВІДРОДЖЕННЯ У ПРОЦЕСІ УНОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ СИСТЕМИ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Ольга КРОМБЕТ (Київ, Україна)

У статті визначено та проаналізовано основні орфографічні нововведення, запропоновані письменником П. де Ронсаром, поетом Ж.-А. де Баїфом, типографом і друкарем Ж. Торі, що вплинули на становлення теорії французької орфографії.

Ключові слова: орфографія, етимологічний принцип орфографії, фонетичний принцип орфографії, вокалізм, консонантизм, діакритичні знаки, нелітерні знаки.

The article focuses on determining and analyzing the main orthographic innovations offered by the writer Pierre de Ronsard, the poet Jean Antoine de Baïf and the engraver Geoffroy Tory, which influenced the establishment of the theory of French orthography.

Key words: orthography, etymologic principle of orthography, phonetic principle of orthography, vocalism, consonantism, diacritic signs, non-alphabetic signs.

В історії французької мови XVI століття відоме як період посиленого інтересу до питання унормування мови з боку вчених, письменників, перекладачів. Про цей факт свідчить ціла низка досліджень російських лінгвістів, таких як З.М. Афіньська, З.Н. Волкова, Н.А. Катагощина, А.В. Комарова, І.Ю. Литвинцева, І.Г. Чантурія, І.І. Челишева, О.У. Шадріна, які вважають цей період початком формування французької національної писемно-літературної мови Нового часу, оскільки саме в цей історичний період розпочалося свідоме вивчення французької мови і встановлення її лінгвістичних норм.

У зв'язку з цим **метою** нашої роботи є вивчення історії розвитку теорії французької орфографії шляхом встановлення та аналізу нововведень, запропонованих відомими письменниками та друкарями століття. **Завдання** роботи полягають у визначенні і характеристиці основних орфографічних тенденцій вищезазначених діячів. **Об'єктом** нашої статті є наукові праці лінгвістів XVI століття. **Предметом** – орфографічні нововведення письменника П. де Ронсара, поета Ж.-А. де Баїфа, типографа Ж. Торі.

Розширення функцій рідної мови, розповсюдження її в тих сферах, для яких у країнах Європи зазвичай притаманна була латинська мова, потребувало вироблення стандарту, доступного тим, хто спілкувався і писав французькою мовою. Відомо, що французька мова того часу характеризувалася більшою варіативністю, ніж стабільністю. У французькій орфографії панував повний безлад: позбавлена правил, вона застосовувалася довільно, це стосується й книгодрукарства. У добу Відродження діяв принцип відомого французького письменника другої половини XX століття Мішеля Турньє, "письменникам потрібно залишатись вільними у написанні слів по-своєму" [8: 13]. Це спричинило "орфографічну ліберальність" (термін застосовує Ж.-М. Клінкенберг [15: 249]): орфографія сильно змінювалася в залежності від уподобань друкарів, авторів, лінгвістів.

Упродовж XVI століття чимало слів мали іншу орфографію, ніж ту, що трапляється в сучасній французькій мові. Кожний письменник, поет, перекладач чи друкар століття використовував свою манеру письма. Була відсутня єдина норма написання багатьох слів: наприклад, *meurdier / meurtier, deffence / deffense, chose / chouse, paren / parent, harangue /*

harang, encore / encor, opinion / opinyon / oppinion, oreille / aureille, estoffer / estofer / estophe, flacon / flacon, garderobe / garderobbe / garde-robe / garde-robbe, âge / age / aage, fois / foys, pitoyable / pitoïable, reflexion / reflectiō, conclure / cōclure, condamner / condemner, solennel / solemnel, abominable / abhominable, hypocras / ypocras, demeurer / demourer / demorer, dissiper / disciper, absence / absence, fausseté / fauceté, cedula / scedula, soupçonueux / soupsoneux, espouser / espouzer, seringue / siringue, montrer / monstrier, despouiller / despoüiller, vng / ung / un, nouvelle / nouvelle, couplet / covplet, écuelle / ecuelle / escuelle, patience / pacience, rets / reths, charrue / charruë, journal / iovrnal, escole / escolle / ecolle, peloton / ploton, publique / publicque, jeune / ieune / jeusne / jusne, docteur / dogueteur, chercher / chercher, haleine / halaine, parentese / parentaise, semaine / septmaine, lettre / lectre, esgratigner / esgratiner та багато інших.

Слід зауважити, що таке різноманітне написання значної кількості слів не сприймалось за орфографічні помилки. Цей процес пояснювався багатьма причинами, головною з яких залишалась відсутність єдиної норми письма.

Уніфікація стала об'єктом подвійного інтересу з боку лінгвістів: по-перше, проводилась велика робота над систематизацією мови з метою її внутрішнього використання, і, по-друге, учені намагались описати французьку мову таким чином, щоб вона стала більш доступною для кожного, хто бажав опанувати її [20: 160]. У процесі пошуку стандартів брали участь усі відомі митці століття: поети, письменники, перекладачі, друкарі, а особливо граматисти епохи (представники *етимологічної орфографії*: Ж. Пальсграв, Ж. Дюбуа, Р. Етьєн та прихильники *фонетичної орфографії*: Л. Мерге, О. Рамбо, П. Рамус), роботу яких можна класифікувати відповідно до загального використання французької мови. Усі вони, намагаючись стандартизувати мову, прагнули збагатити її, надати їй оригінальності і самостійності.

Серед видатних лінгвістів, що вивчали проблему стандартизації французької орфографії XVI століття, необхідно представити позицію Ж. Пікош і К. Маркелло-Нізіа. На їхню думку, письменники доби Відродження не мали жодного відношення до її розвитку. Усі вони були під впливом праць лінгвістів: Рабле був на боці Теодора де Беза, Клеман Маро співпрацював із Жоффруа Торі, Монтеня надихав Пелетьє. А також вони були готові наслідувати фонетистів доби Відродження, проте залишались заручниками своїх звичок і прагнули зберегти власний простір [18: 307]. До того ж, письменники (крім Ж.-А. де Баїфа) не бажали бентежити публіку, на відміну від прихильників фонетичної орфографії.

Серед друкарів-письменників XVI століття привертає увагу П. де Ронсар, який виступав за спрощення графіки, за мелодійність французької поезії шляхом усунення подвійних, німих і етимологічних приголосних, транскрибування голосних і дифтонгів з метою спрощення диференціації вимови, скорочення кінцевих приголосних **x** та **z** на **s**, заміни **f** на **ph**, усунення **y** та грецьких літер, значне та послідовне використання діакритичних знаків [2: 40; 14: 157; 18: 204]. Ронсар закріпив використання гравіса і розширив його функцію, ставлячи його над **à, là, ou** (на відміну від **a, la, ou**); а в 1553 р. використав акут для заміни випадного **s**: **es = é** (*écris, étroit*); німі букви письменник запропонував замінити циркумфлексом: **as → â** (*albâtre*), **ois → oî** (*croît*), **ais → aî** (*plaît*), **os → ô** (*tôt*), **ea → â** (*âge*), **out → oû** (*goût*) [4: 39-40]. Під впливом Мерге і Пелетьє він запропонував спрощену орфографію, пізніше під впливом ідей мовознавця Дю Белле автор повернувся до традиції і впровадив новаторські тенденції не лише в поезії, а й в орфографії [18: 204].

Поряд з письменником Ронсаром на ниві орфографії працював не менш відомий французький поет Ж.-А. де Баїф, який, базуючись на фонетичному принципі, намагався спростити французьку орфографію. У 1574 р. виходить з друку його робота «*Entrées de roe'zie fransoeze*» ("Подарунки французької поезій"), де він апробував свою нову орфографію [7: 134].

Його вокалічна система нараховувала 9 голосних, які могли бути довгими чи короткими (за винятком короткого звука [B]) [16: 13]. Так, закрита фонема [e] фіксувалась на письмі монограмою **e'**, відкрита [D] – графемою **e**. Для позначення фонему [C] автор використовував монограму **o**, для фонему [o] – графічний знак **o**. Ж.-А. де Баїф не диференціював французькі фонему [V], [Z] і записував їх єдиною монограмою **e**. Щодо

фіксації на письмі фонемі [u], автор використовував монограму γ . Зауважимо, що специфічні графеми ω і γ вже були вживані раніше граматистом П. Рамусом у його "Граматичі". Діакритичний знак циркумфлекс Ж.-А. де Баїф розміщав над голосними, щоб показати їхню довготу.

Стосовно графічної фіксації приголосних фонем, Баїф використовував монограми \mathfrak{I} і \mathfrak{Q} для відтворення на письмі фонем [λ] і [Q] [7: 140].

Оскільки більшість письменників (Ф. Рабле, А. Етьєн, навіть М. Монтень) були прихильниками латинської і грецької мов, вони ретельно вивчали графічну систему французької орфографії, базуючись на етимологічному принципі [3: 425; 14: 157]. Монтень, у свою чергу, радив друкарям пристосуватись до орфографії Р. Етьєна, представленої у його словнику [9: 64]. Слід підкреслити, що у творах П. де Ронсара, Б. Десперье, Ж. Пелетьє орфографія стала простішою, зрозумілою та легшою для читання. Разом з тим на думку З. М. Афіньської, у мові письменників XVI століття містилось багато відхилень від норми [1: 7].

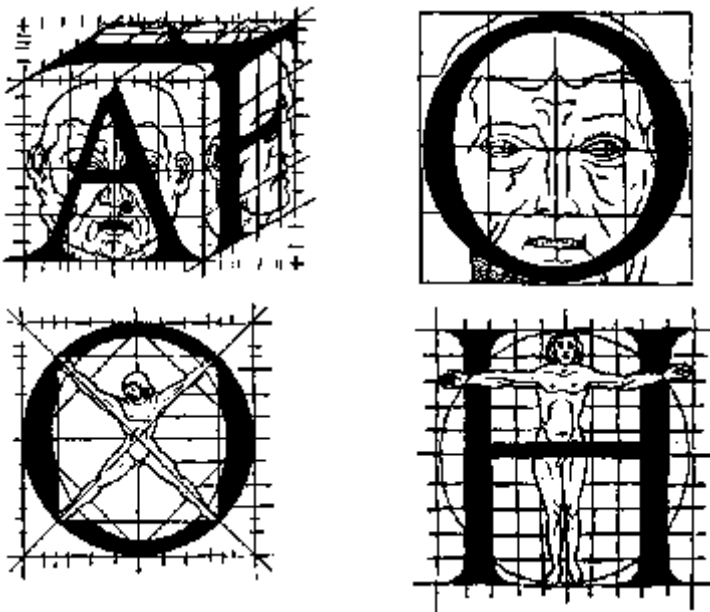


Рис. 1 Жоффруа Торі
"Квітковий лук", Париж, 1529 р.

відомого типографа, гравера, ученого-філолога і граматиста епохи Жоффруа Торі «Champ fleury» ("Квітковий лук"), опублікована в 1529 р., заслуговує на те, щоб ми звернулися до неї окремо. Як унаочнює Рис.1, автор розглядав питання побудови шрифту типу антиква, пропорції якого базувались на пропорціях людського обличчя і тіла [12: 57]. Його робота, на думку Н. Каташ, виявляла "вражаючий контраст форми і змісту" і заклала основу для граверів і типографів Ренесансу [6: 106–107].

Крім типографічних норм, Торі зробив значний внесок в орфографічну систему французької мови. Уперше серед друкарів епохи він застосував діакритичний знак седій (\mathfrak{c}) у словах *façon*, *commença* і ввів у поліграфію апостроф і діакритичні знаки [4: 40; 19: 469]. У четвертому виданні 1533 р. Клемана Маро «L'adolescence élémentine» ("Клеманова юність") (назва першого видання мала такий вигляд: "L'adolescence clementine") Торі вперше застосував власну орфографічну систему [5: 57, 181–183].

У XVI столітті серед друкарів виникали дискусії щодо співвідношення письма і вимови французької мови. Як результат, у 1533 р. Жоффруа Торі надрукував невеличку систему умовних знаків – орфографічно-друкарський трактат «Briefve doctrine pour deument escrire selon la propriete du langage françois» ("Коротка теорія про правильне транскрибування французького мовлення"). У 1540 р. цей науковий трактат став для Етьєна Доле нормою графічної системи французької мови, яку він представив у своєму творі «La Maniere de bien traduire d'une langue en aultre. D'avantage De la punctuation de la langue Françoise. Plus. Des

На відміну від письменників і перекладачів представленої доби, важливу роль у модернізації і нормалізації саме французької орфографії відіграли друкарі доби Відродження, яким слід віддати належне за перші спроби уніфікації орфографії французької мови. Деякі друкарі воліли привнести оригінальність у французьку мову з метою її вдосконалення. За словами Клінкемберга, консерватори не звертали увагу на функціональний аспект мови і приділяли увагу її технічному плану [15: 249]. Проте робота

accents d'icelle» ("Засіб правильного перекладу з однієї мови на іншу. Про пунктуацію французької мови. Діакритичні знаки") [11: 143].

У своїй орфографічній теорії Жоффруа Торі спочатку ввів апостроф, наприклад, *i'estime*, *l'auditoire* замість *iestime*, *lauditoire*, позначаючи елізію: *i(e)'estime*, *l(e)'auditoire*. Проте треба зазначити, що Ж. Торі був не першим, хто почав використовувати цей нелітерний графічний засіб. Подібні написання існували й у роботі Жака Дюбуа "Вступ до галльської мови", опублікованої Робером Етьеном у 1531 р., наприклад, *t'es sage*, *t'amie* [13: 80]. Наступним кроком автора були скорочення кінцевих літер двома способами:

- зіткнення двох голосних фонем дозволяло поетам закреслювати одну з голосних графем, наприклад, *esperance en Dieu*;

- усунення кінцевого складу, до якого входила голосна *e*, приводило лише до римування, наприклад, *pri'*, *suppli'*, *com'*, *hom'*.

Акут був уведений Торі над чоловічим *e* (*masculin*) для позначення наголошеного складу, а також у випадку *vous n'oséz*. Проте вперше цей знак застосував друкар Робер Етьен у 1530 р. у роботі Матуріна Кордьє «De corrupti sermonis emendatione libellus» ("Про книжкові виправлення зіпсованої мови") з метою розрізнення омографів з кінцевим глухим *e* (*sourd*) [4: 39; 13: 81; 14: 155]. Циркумфлекс і трема були на той час систематизовані. Гравіс Торі вживав для розрізнення омонімічних графем *a* / *à*, а седій використовував для позначення звука [s].

Незважаючи на те, що завдяки Жоффруа Торі в XVI столітті графічна система французької мови постала перед читачем у новому вигляді, його робота ніколи не цитувалась і згодом була забута [13: 81]. Проте у 1536 р. Р. Оліветан у « l'Apologie du translateur » ("Прославляння перекладача") дослівно скопіював правила Торі, а Етьєн Доле використовував їх у своїй праці «Accents de la langue française» ("Діакритичні знаки французької мови").

Підсумовуючи роботу друкарів доби Відродження, необхідно підкреслити, що їхня орфографія розгорталась перш за все графічно в публікаціях: антиква і кирилиця, правильне перенесення слів, використання великої літери, багата пунктуація, усунення скорочень [6: 119; 17: 134]. Разом з тим, у їхніх працях натрапляємо на революційні інновації: нові етимологічно відсутні латинські приголосні, які, на думку багатьох лінгвістів [3: 424], спотворювали графіку французької орфографії, наприклад, *g* та *t* з'явилися в слові *doi*, щоб нагадати, що слово *doigt* походить від латинської *digitum*; *g* в словах *vingt* (< лат. *viginti*), *congnoistre* (< лат. *cognoscere*); *b* у словах *doubter* (< лат. *dubitare*), *soubdain* (< лат. *subitaneus*); *c* у словах *dicte* (< лат. *dicere*), *faict* (< лат. *factum*); *v* в *nectre* було введено навімання; *h* у слові *homme* (< лат. *homo*); *l* у множині (-*aulx*), де він раніше вокалізувався в *u*; *p* у словах *compter* (< лат. *computare*), *temps* (< лат. *tempus*); *x* у слові *paix* (< лат. *pax*) тощо.

Незважаючи на те, що такі нововведення почасти призводили до неправильної етимології, у своїй роботі друкарі досягли певних успіхів. На думку Марселя Коена, вони змінили умови уніфікації французької мови шляхом використання чітких символів та діакритичних знаків [10: 56].

Таким чином, можна зазначити, що ролі письменників і друкарів того часу розділилися таким чином: спираючись на роботи граматистів, П. де Ронсар і Ж.-А. де Баїф намагалися створити власні тенденції орфографічної норми. У свою чергу, друкарі надавали перевагу технічному боку мови, проте робили акцент на співвідношенні вимови французької мови до її графічного зображення. Головним здобутком у процесі унормуванні орфографічної системи французької мови друкарів століття було те, що вони, приділяючи увагу технічному боку мови, допомогли граматистам XVI століття вивести французьку мову на вищий рівень її розвитку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Афинская З. Н. Развитие грамматической нормы французского языка в эпоху Возрождения : автореф. дисс. на соискание учёной степени канд. филол. наук : спец. 10.02.05 "Романские языки" / Зоя Николаевна Афинская. – М., 1988. – 22 с.
2. Гак В. Г. Французская орфография : [учебник пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 "Иностр. яз."] / В.Г. Гак. – М.: Просвещение, 1985. – 240 с.
3. Доза А. История французского языка / Альберт Доза ; [пер. с фр. Е. Н. Шор]. – М. : Изд-во иностр. лит., 2003. – 471 с.
4. Станіслав О. В. Функціональні характеристики нелітерних знаків французької орфографії : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.05 / Ольга Вадимівна Станіслав. – К., 2005. – 181 с.

5. Bernard A. Geoffroy Tory, peintre et graveur, premier imprimeur royal, réformateur de l'orthographe et de la typographie sous François I / Auguste Bernard. – P. : Librairie Tross, 1865. – 411 p.
6. Catach N. Histoire de l'orthographe française / Nina Catach. – P. : Honoré Champion, 2001. – 424 p.
7. Catach N. L'orthographe française à l'époque de la Renaissance / Nina Catach. – Genève : Librairie Drozd, 1968. – 496 p.
8. Catach N. Mythes et réalités de l'orthographe / Nina Catach // Mots. – 1991. – V. 28, № 28. – P. 6–18.
9. Chaurand J. Histoire de la langue française. Que sais-je? / Jacques Chaurand. – P. : Presses universitaires de France, 2006. – 128 p.
10. Cohen M. Notes de méthode pour l'histoire du français / Marcel Cohen. – P. : Edition en langues étrangères, 1958. – 100 p.
11. Demaizière C. Un besoin nouveau : ordonner le langage / Colette Demaizière // Ordre et désordre dans la civilisation de la Renaissance : actes du Colloque Renaissance, humanisme, réforme. – Nice, 1995. – P. 139–150.
12. Glidden H. Latin, français, graphisme dans les jeux linguistiques de Tabourot des Accords / Hope H. Glidden // Bulletin de l'Association d'étude sur l'humanisme, la réforme et la renaissance. – 1982. – V. 15, № 15-2. – P. 56–62.
13. Hausmann F. J. Louis Meigret : humaniste et linguiste / Franz Josef Hausmann. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1980. – 302 p.
14. Huchon M. Histoire de la langue française / Mireille Huchon. – P. : Librairie Générale Française, 2002. – 317 p.
15. Klinkenberg J.-M. Des langues romanes. Introduction aux études de linguistique romane / Jean-Marie Klinkenberg. – P. : Ducolot, 1999. – 316 p.
16. Morin Y. Ch. La prononciation et la prosodie du français du XVIème siècle selon le témoignage de Jean-Antoine de Baïf / Yves Charles Morin // Langue française. – 2000. – V. 126, № 126. – P. 9–28.
17. Perret M. Introduction à l'histoire de la langue française / Michèle Perret. – P. : Editions SEDES, 1998. – 192 p.
18. Picoche J. Histoire de la langue française / J. Picoche, Ch. Marchello-Nizia. – P. : Nathan, 2001. – 400 p.
19. Rey A. Mille ans de la langue française. Histoire d'une passion / Alain Rey, Frédéric Duval, Gilles Siouffi. – Lonrai : Perrin, 2007. – 1465 p.
20. Swiggers P. Histoire de la pensée linguistique. Analyse du langage et réflexion linguistique dans la culture occidentale, de l'Antiquité au XIX^e siècle / Pierre Swiggers. – P. : Presses Universitaires de France, 1997. – 312 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Кромбет – кандидат філологічних наук, доцент кафедри романської філології Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: еволюція фонографічної системи французької мови, адаптація лексичних запозичень у французькій мові (фонографічний та семантичний аспекти).

ВАРІЮВАННЯ АМЕРИКАНСЬКИХ ДИФТОНГІВ У ВЛАСНИХ НАЗВАХ (НА МАТЕРІАЛІ ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ)

Анна ПОЛІЩУК (Кіровоград, Україна)

У статті досліджуються особливості вільного фонемного варіювання дифтонгів у фонемному складі власних назв в аспекті загальноамериканської норми вимови на матеріалі лексикографічних джерел. Установлено інвентар варіювання дифтонгів, описано різницю у варіюванні дифтонгів у загальних та власних назвах.

Ключові слова: вільне фонемне варіювання, дифтонг, американська норма вимови, монофтонгізація дифтонгів, мовна динаміка.

The paper investigates the problem of phonemic variation of diphthongs in the composition of proper names in General American Pronunciation on the basis of its lexicographic sources. The inventory of proper variation is determined. The author draws attention to the changes in the pronunciation of diphthongs presented in contemporary pronunciation dictionary Longman Pronunciation Dictionary – 2008.

Key words: free phonemic variation, a diphthong, General American pronunciation, monophthongization of diphthongs, language dynamism.

Дана стаття присвячена дослідженню вільного фонемного варіювання дифтонгів у кодифікованій нормі вимови американського варіанта англійської мови у власних назвах. Проблема вивчення вільного фонемного варіювання (ВФВ) не нова, оскільки різні його аспекти висвітлювались у працях вітчизняних та зарубіжних науковців (Д.П.Венцукте, Г.Є.Мальковського, Г.П.Торсуєва, В.Ю.Паращук, Дж.Веллза, А.Гімсона, А.В.Поліщук). Проте, у наведених джерелах варіюванню дифтонгів саме у структурах власних назв не приділялось достатньої уваги, оскільки власні назви як складова частина мовної комунікативної системи, потребують окремого розгляду.

Отже, вирішено дослідити варіювання дифтонгів саме у структурі власних назв у зв'язку з тим, що метою більшості досліджень, присвячених проблемі дифтонгів, було встановлення специфічних умов виникнення та діхронічного розвитку системи дифтонгів британського варіанта англійської мови (Л.С.Лещенко, С.Ю.Коміссарчик, Л.О.Забулєне), аналіз основних артикуляційних і спектральних параметрів для виявлення інваріантних характеристик (В.М.Бухаров, О.К.Демідов, Т.В.Міронова), встановлення інвентаря для визначення

тенденцій розвитку підсистеми дифтонгів британського варіанта англійської мови (Г.К.Кенжебулатова), виявлення джерел варіативності, що зумовлюють якісно-кількісні зміни дифтонгів британського варіанта (І.О.Шишкова) [6:1].

Оскільки кожна мова має велику кількість власних назв – носіїв інформації, що мають значне мовне навантаження, вважаємо, що варіювання дифтонгів саме в цьому прошарку лексики потребує детального висвітлення, оскільки помітно поглибить знання про вільне фонемне варіювання дифтонгів у зв'язку з загальною тенденцією до розгляду мовних одиниць з погляду їх комунікативної значущості.

Раніше ми розглядали ВФВ дифтонгів південноанглійської (RP) та загальноамериканської (GA) вимовних норм у порівняльному плані, що було зроблене нами на матеріалі загальних назв [6], також досліджувались тенденції варіювання британських дифтонгів у структурі власних назв [7], а варіювання американських дифтонгів на матеріалі власних назв не було предметом спеціального дослідження. Саме цим зумовлюється актуальність обраної теми, яка визначається необхідністю виявлення сучасних тенденцій у вимовній нормі американського варіанта англійської мови, що є важливим при навчанні усного мовлення, а також у встановленні особливостей їхнього функціонування в усному мовленні.

Необхідність спілкування між людьми сприяла появі спеціальної форми ідентифікації особистості – власних назв, які згідно мовного та ситуаційного контексту сприяють реалізації спілкування в стислій та точній формі. Отже, завдяки тому, що людина, як суспільна істота, немислима в колективі без особистої назви, з розвитком цивілізації з'являються додаткові ідентифікаційні засоби – назви по батькові, прізвища, прізвиська, які згодом у різних народів, у різні часи відповідно формуються в організовану систему і потрапляють у сферу державно-юридичної нормалізації [10: 564,14:160]. Таким чином, метою даної роботи є виявлення та обґрунтування специфіки процесу вільного варіювання дифтонгів в підсистемі голосних фонем загальноамериканської вимовної норми у структурах власних назв шляхом встановлення ядра ВФВ, а також виявлення спільних й відмінних рис процесу ВФВ дифтонгів у власних та загальних назвах.

У результаті суцільного обстеження 225,000 слів сучасного словника вимови Longman Pronunciation Dictionary за редакцією Дж.Веллза (LPD – 2008), який відображає два типи вимови: південноанглійський та загальноамериканський, нами виділені фонемні варіанти 7829 лексем, у фонемній структурі яких має місце ВФВ дифтонгів, що складає 3,48% від загальної кількості слів, зареєстрованих у словнику LPD – 2008. 93,5% випадків ВФВ становить варіювання дифтонгів американського варіанта з дифтонгами британського варіанта, 5,85% – ВФВ серед дифтонгів RP, 0,65% - ВФВ серед дифтонгів GA.

Як свідчить наш експериментальний матеріал, п'ять дифтонгів GA із п'яти /eɪ, aɪ, ɔɪ, oʊ, aʊ/, якими представлена вокалічна система, беруть участь у ВФВ. Для того, щоб представити інвентар ВФВ дифтонгів у структурній організації, використовуємо поняття ядра і периферії. Доведено, що невелика група високочастотних одиниць складає ядро досліджуваного масиву, в той час як велика група низькочастотних одиниць знаходиться на периферії [4:35], отже ядерними одиницями вважаються ті, що описують 75% досліджуваного явища і несуть максимум функціонального навантаження. Одиниці, які охоплюють 90% досліджуваного матеріалу, відносяться до основної підсистеми, решта – до периферії [4:166].

У досліджуваному нами процесі ВФВ дифтонгів GA фіксуємо, що певні дифтонги мають значно більшу частоту вживання в мові, наприклад, дифтонг /oʊ / – 68 %. Цікаво, що цей дифтонг, варіюючи у загальних назвах, посів місце ядра варіювання (62,9%) [6: 99], у власних назвах він також належить до ядра ВФВ, а разом з дифтонгами / eɪ/ - 16% та /aɪ/- 12%, що в сукупності дає 96% становить основну підсистему варіювання. Установлено, що у більшості випадків дифтонг /oʊ / варіює з /ɔʊ/ – 83,3 % від загальної кількості вільних фонемних варіантів дифтонга / oʊ/. Зафіксований вибір фонем /ɒ/, а не нейтральної /ə/ у вимові дифтонга /əʊ/ пояснюється у літературі [15: 91] впливом регіональних вимовних варіантів. Ми поділяємо точку зору А.Гімсона про існування так званих морфофонемних

альтернацій, тобто типу відносин за довготою між голосними в корені слова та у тій же позиції у споріднених з ним словах [13: 93]. Зважаючи на те, що історично довгі голосні зазнали впливу зсуву голосних, відповідності між голосними на сучасному етапі стосуються не лише голосних однакової якості, і серед п'яти типів альтернацій, що виділяються дослідником, приділяємо увагу саме альтернації /oʊ/ – /ɒʊ/. Перевіривши власні назви з дифтонгом / oʊ/ у матеріалі дослідження, наприклад, *Bowden* /'boʊdən/– /' bɒʊdən /припускаємо, що висока частотність /ɒʊ/ як вільного фонемного варіанта дифтонга /əʊ/ може бути пояснена вимовою за аналогією, а також впливом закону економії мовленнєвих зусиль [3:553]. Вимова /oʊ/ супроводжується /ɒ/ як основним вільним варіантом, який не має смислорозрізнавального характеру, що знайшло підтвердження при опитуванні громадської думки, проведеного Дж.Веллзом (LPD – 2000, LPD – 2008), згідно з яким майже половина респондентів віддає перевагу /ɒ/ як основному варіанту вимови замість дифтонга /əʊ/. Також відзначимо, що дифтонг /oʊ/ в GA найчастіше зустрічається в ненаголошеній позиції, яка сприяє процесу ВФВ і є властивою для англійської мови з її значним відсотком ненаголошених складів.

До основної підсистеми ВФВ у нашому експериментальному матеріалі належить дифтонг /eɪ/ та /aɪ/. Слід підкреслити, що дифтонг /aɪ/, варіюючи як у загальних назвах, так і у власних назвах, майже в половині від загальної кількості випадків варіює з монофтонгом /ɪ/, що пояснюється історичним розвитком вокалічної підсистеми англійської мови, саме походженням цього дифтонга із давньоанглійського монофтонга /ɪ/. Заслуговує на увагу також факт поширеності дифтонга /aɪ/ в багатьох мовах світу, що свідчить про відносну стабільність мовної норми стосовно цього дифтонга, а дослідники, наприклад А. Бронштейн, вважають, що саме цей дифтонг найчастіше вживається освіченими носіями мови, у той час як уживання замість нього монофтонга свідчить про низький рівень освіти [11:195]. 4% периферійної підсистеми ВФВ дифтонгів GA поділяють між собою такі дифтонги: /ɔɪ/ – 2% та /aʊ/ – 2%. Ці дані повністю співпадають з периферією варіювання в загальних назвах, за виключенням дифтонга /aɪ/, який у власних назвах належить до основної підсистеми варіювання. Узагальнимо дані в табл. 1.1, де у першому рядку подані дифтонги GA з абсолютною та відносною частотою у ВФВ у власних назвах, у другому – ядро ВФВ дифтонгів GA, у третьому – основна підсистема, у четвертому – периферійна підсистема дифтонгів GA у власних назвах.

Таблиця 1.1

Ядро і периферія ВФВ дифтонгів GA у власних назвах

| Участь у ВФВ | Дифтонги GA | | | | | | | | | |
|------------------------|-------------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|
| | oʊ | | eɪ | | aɪ | | aʊ | | ɔɪ | |
| | Абс. | Відн. | Абс. | Відн. | Абс. | Відн. | Абс. | Відн. | Абс. | Відн. |
| | 34 | 68 | 8 | 16 | 6 | 12 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| Ядро | oʊ | | | | | | | | | |
| Основна підсистема | | | eɪ | | aɪ | | | | | |
| Периферійна підсистема | | | | | | | aʊ | | ɔɪ | |

Оскільки інвентар фонем характеризується певною системністю на сегментному рівні, в нашому дослідженні системність інвентаря ВФВ дифтонгів американського варіанта англійської мови полягає в тому, що він може бути представлений видами: дифтонг – дифтонг (D-D); дифтонг – монофтонг (D-M), тобто дифтонг як інвентарна одиниця вокалічної системи варіює з монофтонгом у 82% випадків, з дифтонгом – 18% випадків у матеріалі дослідження. Слід зазначити, що процесу вільного фонемного варіювання

британських дифтонгів у власних назвах притаманна абсолютно аналогічна тенденція: 84,3% випадків варіювання дифтонгів з монофтонгами та 15,3% випадків – з дифтонгами [7: 515]. Загальна картина видів ВФВ дифтонгів GA у власних назвах представлена в табл.1.2, де у першому рядку подані дифтонги GA із зазначеною в дужках кількістю їх фонемовживань у матеріалі дослідження, у другому – абсолютна та відносна частота кожного дифтонга GA у такому виді варіювання як D-M, у третьому – абсолютна та відносна частота кожного дифтонга GA у такому виді варіювання як D-D.

Таблиця 1.2

Загальні види варіювання дифтонгів GA у власних назвах

| Вид варіювання | Дифтонги GA (кількість фонемовживань) | | | | | | | | | |
|----------------|---------------------------------------|-------|-------------------|-------|-------------------|-------|-------------------|-------|-------------------|-------|
| | oʊ ⁽³⁴⁾ | | eɪ ⁽⁸⁾ | | aɪ ⁽⁶⁾ | | aʊ ⁽¹⁾ | | ɔɪ ⁽¹⁾ | |
| | Абс. | Відн. | Абс. | Відн. | Абс. | Відн. | Абс. | Відн. | Абс. | Відн. |
| 1) D – M | 28 | 82,3 | 7 | 87,5 | 4 | 66,7 | 1 | 100 | 1 | 100 |
| 2) D – D | 6 | 17,7 | 1 | 12,5 | 2 | 33,3 | | | | |

За нашими підрахунками, п'ять дифтонгів GA, а саме: /aɪ/, /oʊ/, /eɪ/, /aʊ/, /ɔɪ/ (див. табл.1.2) у переважній більшості випадків варіюють з монофтонгами у власних назвах. Заслужує уваги факт відсутності вільних фонемних варіантів-монофтонгів дифтонга /ɔɪ/ у процесі ВФВ британських дифтонгів у загальних назвах, але підкреслимо, що в американському варіанті цей дифтонг утворює варіантні ряди як в загальних назвах, так і у власних назвах лише з довгими монофтонгами [6], випадків вільного фонемного варіювання дифтонга /ɔɪ/ з короткими монофтонгами нами не виявлено. Спроба знайти пояснення монофтонгізації дифтонга /ɔɪ/ ускладнюється тим, що цей дифтонг є французьким запозиченням, а не розвинувся із більш раннього англійського монофтонга. Тому припускаємо, що оскільки і довгі монофтонги, і дифтонги є частиною неабруптивного вокалізму, то система дозволяє спрощення саме в межах зазначеної підсистеми.

Отже, найбільш поширеним у сучасній загальноамериканській вимовній нормі є вид варіювання D-M, який свідчить про те, що монофтонгізація є діахронічно стабільним процесом, адже на різних етапах історичного функціонування англійської мови система вокалізму зберігає сталий набір фонем. Виражена тенденція дифтонгів, як складних фонем, до монофтонгізації пояснюється принципом економії вимовних зусиль, що відноситься до універсальних принципів, які визначають будову, функціонування і генезис мовної системи. У цьому випадку йдеться про економію фонетичної системи в цілому, що створюється за рахунок оптимального використання фонем [3: 536]. Результати нашого дослідження свідчать про те, що дифтонги варіюють ознаку нестабільності артикуляції, що підтверджує положення А.Мартіне: велике експланаторне навантаження в його теорії економії несе поняття артикуляційної економії.

Як наслідок загальносистемного універсального принципу економії В.І.Постовалова виділяє особливий клас субстанціональних (фонетичних) тенденцій, до яких належить тенденція до полегшення вимови, яка конкретизується у: а) спрощенні артикуляційних рухів; б) спрощенні складних фонем (дифтонгів) [8: 158], якою і пояснюється порівняно невисокий відсоток появи в нормі загальноамериканської вимови такого виду варіювання як дифтонг-дифтонг (18% від загальної кількості випадків у матеріалі дослідження). Причому відзначимо, що у відношення вільного варіювання найчастіше вступають дифтонги однакового глайду – 88,9% випадків, у той час як лише 11,1% випадків належить ВФВ дифтонгів GA іншого глайду. Узагальнимо дані в табл.1.3, де у першому рядку подані дифтонги GA із зазначеною в дужках кількістю їх фонемовживань у матеріалі дослідження, у другому – абсолютна та відносна частота кожного дифтонга у варіюванні з дифтонгом

однакового глайду, у третьому – абсолютна та відносна частота кожного окремого дифтонга у варіюванні з дифтонгом іншого глайду.

Таблиця 1.3

Вид варіювання D–D у GA в структурі власних назв

| Вид варіювання | Дифтонги GA (кількість фонемовживань) | | | | | | | |
|--------------------|---------------------------------------|-------|-------------------|-------|-------------------|-------|-------------------|-------------------|
| | oʊ ⁽³⁴⁾ | | eɪ ⁽⁸⁾ | | aɪ ⁽⁶⁾ | | aʊ ⁽¹⁾ | ɔɪ ⁽¹⁾ |
| | Абс. | Відн. | Абс. | Відн. | Абс. | Відн. | | |
| 1) однаковий глайд | 5 | 83,3 | 1 | 100 | 2 | 100 | | |
| 2) інший глайд | 1 | 16,7 | | | | | | |

Дифтонги GA найчастіше варіюють з дифтонгами однакового глайду (див. табл. 1.3), що може бути пояснено, на нашу думку, функціональною тенденцією [8: 157] до компенсації комунікативно необхідних мовних елементів, а також тенденцією до зміни фонетичного вигляду слів без втрати ними лексичного значення. Окремий клас структурно-функціональних тенденцій включає тенденцію фонем із подібною артикуляцією (у даному випадку – дифтонгів із складною артикуляцією) однаково видозмінювати свої диференційні ознаки [там само: 158]. Навіть незважаючи на той факт, що англійська вокалічна підсистема протягом свого історичного існування характеризується стабільністю кількості її елементів, але значною нестійкістю своїх якісних характеристик [5: 125], на сучасному етапі спостерігається збереження системою дифтонгів своїх якісних характеристик. І хоча прогнозується епоха спрощення сучасної вокалічної підсистеми в наслідок максимально розгорнутого фонемного складу [там само: 98], можна зробити припущення, що фонологічна система англійської мови знаходиться на проміжній стадії еволюції і лише розпочинає свою радикальну перебудову. А наявність еквівалентних форм в однаковій дистрибуції свідчить про певний запас динаміки системи.

Стан мови в кожний даний момент регулюється двома протилежними принципами [2:105]. Перший із них, наведений вище, принцип найменшого вимовного зусилля, полягає у збільшенні ефективності системи. Другий принцип полягає в комунікативному намірі людини бути зрозумілою, і він гальмує дію принципу найменшого зусилля шляхом введення надлишковості на різних мовних рівнях. Таким чином, існує певна рівновага при змінних умовах взаємодії обох тенденцій. Цим можна пояснити більш активну участь в процесі ВФВ дифтонгів з однаковим глайдом у матеріалі спостереження, порівняно з ВФВ дифтонгів з іншим глайдом. Отже, припускаємо, що дифтонги з однаковим глайдом як члени одномірних опозицій характеризуються більшою акустичною й артикуляторною близькістю, і це сприяє їх більшій участі у міжфонемному варіюванні, ніж фонем у багатомірних опозиціях [9:75].

Проведений аналіз ВФВ дифтонгів у вокалічній системі загально американської норми вимови в структурі власних назв сучасної англійської мови засвідчив, що п'ять дифтонгів, якими представлена вокалічна система GA /aɪ, eɪ, oʊ, aʊ, ɔɪ/, беруть активну участь у ВФВ, причому дифтонги / aɪ, eɪ/ належать до основної підсистеми варіювання, дифтонг /oʊ/ складає ядро варіювання вказаної підсистеми, дифтонги /aʊ, ɔɪ/ із найнижчим відсотком участі в процесі ВФВ представляють периферію варіювання.

Усі дифтонги GA виявляють виражену тенденцію до монофтонгізації у структурі власних назв: оскільки система сучасного англійського вокалізму, яка нараховує велику кількість фонем, що пов'язані між собою складними структурними відношеннями, виникла після дифтонгізації більш ранніх монофтонгів, то було б цілком природно, якби спрощення цієї системи відбулося за рахунок монофтонгізації існуючих дифтонгів і дане явище завершило б старий та відкрило наступний цикл у розвитку вокалічної системи англійської мови.

Серед двох видів ВФВ дифтонгів GA : D–D, D–M, зафіксованих у матеріалі дослідження, такий вид як D–M складає 82% випадків, що доводить тенденцію дифтонгів до спрощення, а вид D–D – 18% випадків. Дифтонги GA активно варіюють з дифтонгами однакового глайду незважаючи на те, що англійська вокалічна підсистема протягом свого історичного існування характеризується нестійкістю своїх якісних характеристик. Збереження на сучасному етапі розвитку системою дифтонгів своїх якісних характеристик говорить про те, що вона знаходиться на проміжній стадії своєї еволюції: наявність еквівалентних форм в однаковій дистрибуції свідчить про певний запас динаміки системи.

У межах однієї роботи неможливо охопити все коло питань, пов'язаних з досліджуваною проблемою. Перспективними вбачаються вивчення специфіки функціонування дифтонгів у фонемних структурах власних назв у різних вимовних нормах англійської мови. Остаточні висновки про вільне фонемне варіювання дифтонгів англійської мови можуть бути зроблені після дослідження системної вмотивованості варіювання як британських, так і американських дифтонгів у структурах власних назв, а саме: їхньому зв'язку зі складовою та акцентною характеристиками власних назв, з фонемною довжиною та морфемною структурою, з етимологією власних назв.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Добровольська О.Я. Давньо- та середньоанглійські назви людей, професійно пов'язаних з інтелектуальною діяльністю // Гуманітарний вісник. Серія :Іноземна філологія. – № 8. – Черкаси:ЧДТУ, 2004. – с. 195-196.
2. Лайонз Д. Введение в теоретическую лингвистику. – М.: Прогресс, 1978. – 529 с.
3. Мартине А. Принцип економии в языке // Новое в лингвистике. – Вып. 3 – М. :Прогресс, 1963. – С. 366-558.
4. Перебийніс В.С. Кількісні та якісні характеристики системи фонем сучасної української літературної мови. – К. : Наукова думка, 1970. – 270 с.
5. Плоткин В.Я. Очерк диахронической фонологии английского языка. – М. : Высшая школа, 1976. – 152 с.
6. Поліщук Г.В. Норма і варіативність у системі дифтонгів британського та американського варіантів англійської мови: Автореф. дис. ... канд. філол.наук : 10.02.04 / Київськ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2002. – 19 с.
7. Поліщук Г.В. Варіювання британських дифтонгів у власних назвах (на матеріалі лексикографічних джерел). – Наукові записки. – Випуск 105(1). – Серія : Філологічні науки (мовознавство) : У 2 ч. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2012. – с. 513-518.
8. Постовалова В.И. Историческая фонология и ее основания. – М. : Наука, 1978. – 200 с.
9. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1960. – 371 с.
10. Шаповал Н. Про деякі особливості становлення антропонімійних систем у французькій та слов'янських мовах //Наукова спадщина професора С.В.Семчинського і сучасна філологія: Зб.наук.праць : У 2ч. – К.: Видавничо-поліграфічний центр 'Київський університет', 2001. – Ч.2. – 622 с.
11. Bronstein A.J. The Pronunciation of American English. – New Jersey: Prentice-Hall, 1960. – 317p.
12. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1995. – 489 p.
13. Gimson A.C. Gimson's Pronunciation of English. – Fifth ed.– L.: Arnold, 1994. – 304 p.
14. Language. Readings in Language and Culture. – Sixth Edn. – Boston, New York: Bedford/St.Martin's, 1998. – 788p.
15. Wakelin M.F. English Dialects. An Introduction. – L.: The Athlone Press, 1994. – 208 p.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. LPD–2000 = Longman Pronunciation Dictionary. J.C. Wells. – Pearson Education Limited, 2000. – Second ed. – 870 p.
2. LPD–2008 = Longman Pronunciation Dictionary. J.C. Wells. – Pearson Education Limited, 2008. – Third ed. – 922 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Анна Поліщук – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: вимовні норми сучасної англійської мови, вільне варіювання дифтонгів.

ЗМІНИ ПУНКТУАЦІЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В СВІТЛІ НОВІТНЬОЇ РЕФОРМИ ОРФОГРАФІЇ

Тетяна ХОМЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті розглядаються питання орфографії німецької мови. Характеризується один з важливих аспектів орфографічної реформи 1996 р.: зміни у правилах пунктуації, зокрема вживання пунктуаційних знаків у складносурядних та складнопідрядних реченнях, інфінітивних та дієприкметникових групах, при передачі прямої мови. Обмірковується доцільність реформування правил пунктуації німецької мови.

Ключові слова: орфографія німецької мови; орфографічна реформа 1996 р.; пунктуація німецької мови; знак пунктуації; правила пунктуації німецької мови; реформування пунктуації німецької мови; доцільність реформування пунктуації.

The article focuses on German orthography. One of the important aspects of 1996 orthographical reform is characterized, such as the changes of punctuation rules, in particular, punctuation marks usage in compound and complex sentences, infinitive and participial groups, written representation of direct speech. Expediency of punctuation rules reforming is considered.

Key words: German orthography; 1996 orthographical reform; German punctuation; punctuation mark; punctuation rules of German; reforming of German punctuation rules; expediency of punctuation rules reforming.

Відомо, що мовна норма змінюється за рахунок варіантів, які функціонують поряд із нормованими одиницями мови. Виходячи на рівень загального вжитку, варіанти-конкуренти починають сприйматися соціумом як нормовані, нововведення проникає у літературну мову.

Завданням реформування мови, і орфографічної реформи в тому числі, є узаконювання вжитку варіантів-конкурентів на рівні норми літературної мови. Ці питання знаходилися в центрі уваги німецьких дослідників з самого початку існування лінгвістичної науки. Їх розробляли Я. Грім, А. Шлейхер, Г. Пауль, А. Нореєн.

Проблемою норм німецької орфографії займаються зараз Р. Бергман, Г. Брекеле, А. Капр, М. Корт, У. Маас, Д. Неріус, П. Паулі, Ш. Штрікер. Реформі правопису німецької мови присвячено багато праць німецьких вчених та матеріалів офіційних органів влади. Я. Вольгемут, Г. Глинц, Г. Цабель, Б. Шаедер досліджували зв'язки між мовою, написанням та правописом. Р. Кьолер, П. Кьолер, К. Хеллер приділили увагу змісту реформи 1996 р. Ю. Нидерхойзер, Г. Штикель проаналізували критичні зауваження щодо багатьох аспектів реформування. До окремої групи треба віднести словники нового правопису видавництва Дудена, Лангеншайдта та словник Т. Іклера.

Встановлення та впровадження нових правил відбувається через офіційні реформи. Німецька мова декілька разів переживала спроби орфографічного реформування. Найвдалішою стала реформа правопису 1902 року, норми написання якої діяли до 1996 року.

Нова реформа орфографії, за Дуденом [2], націлена на більш високий рівень системності та простоти в написанні. Нововведення розглядаються у двох аспектах: змістовному та презентаційному. Змістовний аспект правопису наголошує на систематичності та загальному вжитку правил. Вони стають простішими, але не за рахунок розуміння змісту тим, хто сприймає текст. Основні правила орфографії змінені незначною мірою. Враховані інтереси як того, хто пише, так і того, хто читає [8: 7]. Презентаційний аспект передбачає зрозумілість, ясність та легкість у застосуванні орфографічних правил.

Зрозуміло, що правила пунктуації підлягають тим же реформаційним процесам, оскільки вони є одним з головних аспектів орфографії. З точки зору досягнення мети реформи досвід офіційних нововведень у будь-якій мові є дуже важливим, оскільки дозволяє уникнути типових помилок у майбутньому. Відомо, що пунктуаційні знаки та правила призначені для досягнення точності та ясності у передачі авторської думки, тексту в цілому та правильності їх сприймання читачем. Мета статті – порівняти старі та нові правила пунктуації німецької мови та співвіднести нововведення з метою реформи.

Як зазначає Дуден [1: 54], мова існує у двох формах – писемній та усній. Усна форма мови є акустичним феноменом, писемна – візуальним. Усна мова є ситуаційно обумовленою. Мовець та слухач беруть безпосередню участь у мовленнєвій ситуації. Мовець зазвичай контролює розуміння його висловлювань, сприймаючи реакцію слухача та уточнюючи свою думку.

На відміну від усної форми мови, яка є більш давньою [8] як з буденної, так і з історичної точки зору, писемна форма мови передбачає непрямий зв'язок між автором та читачем. Написаний текст повинен бути зрозумілим будь-якому читачеві в будь-якій ситуації. Автор не буває присутнім при сприйманні читачем тексту і не може дати роз'яснень щодо незрозумілих місць. На протигагу скороминучому, швидкоплинному усному мовленню писемний текст є стабільним. Його завдання – передати інформацію, яка була б зрозумілою довгий період часу якнайширшому колу читачів.

Сприйняття писемного тексту передбачає володіння читачем інформацією щодо побудови та функціонування мови, якою написаний текст. Звуки та орфографічні знаки повинні бути приведені у відповідність у свідомості читача. Тому форми слів мають єдине встановлене суспільством написання.

У німецькій мові правопис урегульований [1: 57]. Хеллер зазначає, що норми написання дуже важливі для суспільства, тому що писемна мова має на меті зберегти висловлювання протягом її розвитку [6].

Перші системи писемності походять з часів приблизно 6000 років тому [8]. За Дуденом [1: 55–59] алфавітне письмо було започатковане 3000 років тому. Найдавнішими відомими алфавітами є грецький та латинський. Латинський алфавіт, що розвинувся з капітульного письма римської античності, застосовується сьогодні в більшості європейських мов та німецькій зокрема. Орфографічний спосіб написання, яким частково користуються й зараз, був започаткований 250 років тому. З середини 19 століття німецькому правопису приділялася пильна увага, що знайшло своє відображення у реформі орфографії 1902 року.

На відміну від запису слів за допомогою алфавіту, знаки та правила пунктуації з'явилися не так давно. Потреба в розділових знаках почала гостро відчуватися у зв'язку з появою та розвитком друкарства (15-16 ст.). У середині 15 ст. італійські топографи Мануції винайшли пунктуацію для європейської писемності, яка й була прийнята в основних рисах більшістю країн Європи та існує до сьогодні. Теорією німецької пунктуації докладно займався Беккер, книга якого «Ausführliche Deutsche Grammatik» вийшла у Франкфурті у 1842 р. Історія та характеристика пунктуації викладена у праці Білінга «Das Prinzip der Deutschen Interpunction», що з'явилася в Берліні у 1886 році.

У середні віки існувало чітке розділення речень на прості та складні. Але оскільки не існувало загальноприйнятих розділових знаків, автори текстів не конструювали складні поширені речення. Замість коми вони використовували похилі риси, які й слугували розділовими знаками. Кома з'явилася у ранньовісній німецькій мові. Вона надала можливість ускладнювати речення, включати в нього більше елементів, не розділяючи їх крапкою.

Згідно реформи 1996 року правила пунктуації німецької мови змінені не так ґрунтовно, як деякі аспекти написання слів. Пунктуація була не нормована, але врегульована [8: 23]. Найбільші зміни стосуються постановки коми в таких проблемних випадках: кома перед сполучниками *und*, *oder* та іншими аналогічними сполучниками, кома в інфінітивних та дієприкметникових групах, кома при передачі прямої мови на письмі.

Згідно з новими правилами той, хто пише, має більше можливостей спростити текст та внести у нього ясність за допомогою постановки коми [6: 23]. Але автор тексту разом зі свободою бере на себе більшу відповідальність у застосуванні розділових знаків. Текст повинен бути чітким та зрозумілим, і цього можна досягти за розумного використання пунктуації.

До реформи перед *und*, *oder* не застосовувалися коми. Вони вживалися лише в складносурядних реченнях: *Hanna liest ein Buch, und Robert löst ein Kreuzworträtsel*. Вживання коми і в цьому випадку було не обов'язковим, тому в нових правилах надається перевага варіанту без коми. Якщо автор тексту вважає необхідним більш чітко висвітлити зміст тексту, він ставить кому між частинами речення: *Wir warten auf euch, oder die Kinder gehen schon voraus*.

Після підрядного речення та уточнення перед *und* завжди вживається кома: *Er sagte, dass er morgen komme, und verabschiedete sich. Mein Onkel, ein großer Tierfreund, und seine Katzen leben in einer alten Mühle*. [2]. Як бачимо, нове правило не має жорстких рамок і надає авторові достатньо свободи в його застосуванні.

Між однорідними членами речення, словосполученнями та словами, вживається кома: *Die Musik wird leise, der Vorhang hebt sich, das Spiel beginnt. Völlig erschöpft, hungrig und frierend, vom Regen durchnässt kamen sie nach Hause*. [2]. Якщо між однорідними частинами речення, словосполученнями або словами стоять сполучники *und*, *oder*, *beziehungsweise*, *sowie*, *wie*, *entweder...oder*, *nicht...noch*, *sowohl...als auch*, *sowohl...wie auch*, кома не ставиться: *Die Katze miaute und der Hund bellte*. Але автор може й поставити кому, якщо він вважає, що це полегшить сприйняття тексту: *Die Katze miaute, und der Hund bellte*.

Зараз, як і раніше, кома розділяє елементи перерахування [7: 26]. Між головними реченнями, за Іклером, кома вживається в тому випадку, якщо між ними можна поставити

крапку: Sie las ein Buch, und er saß vor dem Fenster. У такому реченні, як: Sei so gut und halt mir einen Platz frei (Будь люб'язним і потримай моє місце вільним), кома неможлива.

Підрядні речення, якщо вони стоять на початку або в кінці усього речення, відокремлюються комами: Was ich anfangen soll, weiß ich nicht/Ich weiß nicht, was ich anfangen soll [2: 1142]. Кома ставиться також у тому випадку, коли треба виокремити речення: Das Buch, das ich dir mitgebracht habe, liegt auf dem Tisch. Між загальноприйнятими підрядними реченнями кома не обов'язкова: Ich komme(,) wenn nötig(,) bei dir noch vorbei.

До реформи розрізняли поширені та непоширені інфінітивні групи. У першому випадку вони відокремлювалися комою, у другому – не відокремлювалися: Sie hatte geplant, ins Kino zu gehen/ Sie hatte geplant zu gehen. Але з цього правила було виключення: якщо інфінітив виступав підметом на початку речення, він не відокремлювався комою: Diesen Film gesehen zu haben hat noch niemanden geschadet. Якщо інфінітивна група виступала додатком, потрібно ставити кому: Diesen Film gesehen zu haben, hat noch niemand bereit.

За новими правилами кома в цих випадках необов'язкова. Автор сам вирішує, чи ставити йому кому для полегшення сприйняття тексту. Так, тепер є нормативним написання, яке раніше вважалося неправильним: Sie hatte geplant ins Kino zu gehen. Дієприкметникові групи також можуть вживатися без коми. Хоча, наприклад, у такому випадку кома полегшила б читання: Er kam (,) vor Anregung heftig keuchend (,) die Treppe herauf [2]. Як показують приклади, вживання коми в інфінітивних групах було доволі складним. Новий правопис значно спростив ці правила. Зараз автор не повинен жорстко дотримуватися правил, він сам стає відповідальним за ясність свого тексту.

У прямій мові правило вживання коми є принциповим. "Wann kommst du?", fragte sie mich. Sie sagte: "Ich komme gleich wieder", und ging hinaus [2]. До реформи кома не ставилася після знаків оклику та питання [8: 24-25]. Нове правило можна розглядати як формальність, а не як важливе нововведення. Пряма мова в будь-якому випадку відокремлюється розділовими знаками від наступного речення. Звичайно, кома більш виразно показує поділ речення на слова автора та пряму мову.

Таким чином, проаналізувавши реформовані правила пунктуації в німецькій мові, можна помітити деяку непослідовність їхньої реалізації в писемному мовленні. Як зазначалося, розділові знаки повинні виконувати функції полегшення розуміння читачем тексту. За новими правилами, автор сам визначає ступінь функціональності пунктуаційних знаків, що суперечить завданню писемного тексту – бути зрозумілим усіма та за будь-якої ситуації. Правила були спрощені, отже, презентаційний аспект реформи можна вважати здійсненим, чого не можна сказати про змістовий аспект. Адже, якщо правило неоднозначне, допускає варіанти застосування, не може бути й однозначності та ясності в розумінні написаного тексту.

Подальшому аналізу підлягають інші аспекти змісту орфографічної реформи 1996 р., їхня доцільність та відповідність меті реформи, такі, як написання слів окремо та разом, вживання великої літери, поділ на склади, написання слів через дефіс.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. – Mannheim: Bibliographisches Institut, 1998. – 912 S.
2. Duden. Die deutsche Rechtschreibung. – Mannheim: Bibliographisches Institut, 2000. – 1216 S.
3. Duden. Fremdwörterbuch. – Mannheim: Bibliographisches Institut, 2001. – 1056 S.
4. Flückinger M., Gallmann P. Richtiges Deutsch. Praktische Grammatik der deutschen Sprache. – Berlin / München: Langenscheidt, 1988. – 328 S.
5. Götz D., Haensch G., Wellmann H. Großwörterbuch: deutsch als Fremdsprache. – Berlin / München: Langenscheidt, 1998. – 1216 S.
6. Heller K. Rechtschreibung. Die aktuelle Reform. Wörterliste der geänderten Schreibungen. – Stuttgart: Klett, 1996. – 70 S.
7. Ickler T. Das Rechtschreibwörterbuch. – St. Goar: Leibniz Verlag, 2000. – 519 S.
8. Schaefer B. Zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Darstellung und Kommentierung der Beschlüsse der Wiener Orthographischen Konferenz. – Bonn: Norman Verlag, 1995.
9. Schmidt H., Volk G. ABC der deutschen Rechtschreibung und Zeichensetzung. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1979. – 272 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Хоменко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: історія німецької мови.

PSYCHOLINGUISTIC MODELS OF BILINGUAL SPEECH PRODUCTION

Любов ШНУРОВСЬКА (Київ, Україна)

У статті розкрито нейропсихологічні механізми, які впливають на процес породження іншомовного мовлення білінгвами.

Ключові слова: білінгв, інтерференція, декларативна/процедурна пам'ять, ментальний лексикон, кортикальна репрезентація мови, мовна компетенція.

The article deals with neuropsychological mechanisms which affect bilingual foreign speech production.

Key words: bilingual, interference, declarative/procedural memory, mental lexicon, cortical representation of language, linguistic competence.

Language is a tremendous tool for the organization of particular realities, including a wide variety of social relationships and social systems. Inseparable feature of contemporary globalized world is a permanent interaction of representatives of different cultures and native speakers of different languages. In this process language as means of intercultural communication becomes *native* to one of the participants of interaction and *foreign* to the others. Approaching this in psycho- and neurolinguistic perspective, it should be primarily determined that bilingualism, the same way as multilingualism, is a complex psychological and socio-cultural phenomenon encompassing a number of individual and social dimensions. The issue of language representation and use by multilingual speakers and the related problem of multilingual competence can be approached at different levels of description. Indeed, they constitute a considerable matter of interest for psycholinguistic theories of language development and functioning, as well as neurolinguistic models of language representation in the brain.

Psycholinguistic discourse analysis should be started with the study of functional architecture of language and the processes involved in both oral and written language production and comprehension. Accordingly, language representation is assumed to be served by two anatomically and functionally distinct long-term memory systems (*declarative* and *procedural*, respectively) [4]. In the course of native language acquisition, *procedural memory* is involved in the process of learning and consequently executing sensori-motor and cognitive skills such as, for example, those involved in the articulation of the sounds of a language (*i.e.* phones) and in syntax. *Declarative memory*, respectively, is implicated in conscious learning of facts and events. As to *phonetics*, for instance, the articulatory programs necessary to produce the target phones of a language become automatized and are transferred to procedural memory, so that the speaker does not have to think about the articulatory movements while speaking.

According to Levelt [2], the process of speech production is mediated by the central role of the *mental lexicon* and involves three subsystems: a pre-linguistic conceptual system (*conceptualizer*); a linguistic system (*formulator*); an output system (*articulator*) where production actually takes place. In the conceptualizer the speaker retrieves from long-term declarative memory all available data to formulate a mental model of the intended message. Indeed, declarative memory provides knowledge about what to say (message planning), what has previously been said (linguistic context) and the particular situation, place and time in which the communicative exchange takes place.

The situation emerges in a different shade when we appeal to bilingual process of speech production. In current English discourse studies biculturalism, bilingualism, language competence of an individual as well as linguistic interference have increasingly become objects of integrated researches on psycho-, ethno- and sociolinguistics, etc. With this in mind, deep consideration of bilingualism and linguistic interference as indicators of *pronunciation culture* of a bilingual should undergo precise consideration. There is no accepted definition of bilingualism and/or multilingualism among researchers as our intuitive knowledge of “bilingualism” falls short of a precise definition. Overall, bilinguals are those people who have a native-like control of two

languages. We might therefore extend such interpretation to multilingual speakers, suggesting to consider multilinguals those people who have native-like control of more than two languages. However, such a rigid account of bilingualism and multilingualism introduces to the problem of the definition of quite abstract notions such as “balanced”, “ideal” or even “perfect” bilingualism. It is no doubt hard to find completely balanced or “perfect” bilinguals. Rather, the focus has been shifted toward the degree of *proficiency* in two or more languages within the same individual. According to U. Weinreich [6] a bilingual is a person who can use alternatively two languages to communicate. Correspondingly, most psycholinguists consider that to achieve native-like language competence it is necessary for bilingual to duplicate or re-experience in foreign language communication the whole experience he gained by means of his native language.

Bilinguals must not be considered as the sum of two complete or incomplete monolinguals, because the interaction of two or more linguistic competences in the same person produces a different but complete linguistic entity. It is an integrated whole with its own characteristics that cannot be simply reduced to the sum of the parts. Indeed, multilingual individuals can acquire their languages at different times and in different ways. Furthermore, they can use them with different people in different situations. Therefore, claimed F. Grosjean [1: 8], bilinguals find themselves at various points of “a situational continuum which induce a particular speech mode. At one end of this continuum, bilinguals are in a totally monolingual speech mode ... At the other end of the continuum, they are with bilinguals who share their two languages ... and with whom they normally mix languages (code-switch and borrow): they are here in a bilingual speech mode ... we should keep in mind that intermediary modes exist between the two”.

Neurosurgical studies provide further evidence for distributed cortical organization of the languages in multilingual speakers. However, electrical stimulation and neuroimaging studies suggest that the cortical representation of the different languages in multilingual speakers may be complicated by several factors. For example, Ojemann and Whitaker [3] detected centres *common* to all languages known by the patients along with centres showing *differential* inhibition effects. Furthermore, the L2 tended to have a more diffuse representation in the left hemisphere as opposed to the mother tongue. More recently, several studies have shown that the cortical representation of languages in multilingual speakers varies in function of two major factors: *age* of L2 acquisition and *proficiency* in the second language. Overall, results from neuroimaging investigations support the hypothesis that bilinguals are not simply two monolinguals in one person suggesting that even the multilingual brain is not the sum of two or more monolingual language systems *but is rather a unique and complex neural system which may differ in individual cases* [5: 188].

Viewing language as a set of habits, it is evident that old habits are hard to break, while new habits are hard to acquire, thus the native language will of necessity interfere with the learning of a second or foreign language. Accordingly, acquisition takes place via exposure to the language not by means of any conscious analysis of the linguistic but by analysis at a subconscious level. It is thus not directly amenable to deliberate control by either learner or teacher. For development to take place, language input must be comprehensible to the learner and must contain samples of the next construction on the list in the developmental sequence: the next target form or the next non-native form with characteristically leads to the next target form.

Interference incorporates the tendency of transferring of the rules of the learner’s native language to the foreign language – this could either be a second or a third language. No matter which language it is, the “lateral” transfer of rules from native language is what constitutes interference. As *interference* (in contrastive analysis) means the continuity of already acquired habits of native language, the learner may tend to revert to native language (until s/he gets to a certain level of linguistic competence) either in his/her foreign language receptive skills or productive skills, or both.

Due to the development of pronunciation skills, bilingualism is distinguished as *perceptive*, *reproductive* and *productive*. When *perceptual bilingualism*, individual is able to recognize foreign language. However, pay attention to the fact that the term “perceptual” is not very convenient as far as it reflects only a minor component of the phenomena of reproductive and productive generation of speech. Therefore, under *unconscious* pronunciation skills and abilities we offer to understand bilingual’s socially acquired ability to recognize and perceive, for instance, prosodic model of

foreign language. Ability of the double tongued to comprehend and reproduce foreign language models consists in *reproductive bilingualism*. *Productive bilingualism*, respectively, occurs not only in development of the above skills, but also in native-like foreign language competence.

Bilingualism has a complex diversified nature. Hence, bilingualism is approached as a mental, linguistic and sociolinguistic mechanism [7]. The synthesis of a number of linguistic works on the issues of bilingualism gives grounds to consider this phenomenon in neuropsychological, linguistic and sociocultural perspectives. In *neuropsychological* context bilingualism consists in complex process of correlation of two linguistic systems in mind of an individual and correlation of primary and secondary sets of his articulatory and acoustic skills. In *linguistic* terms, bilingualism is a collection of native and foreign language means and rules for language processing the bilingual implies in various communicative situations. Within the *sociocultural* approach, we interpret bilingualism as correlation in production and perception of foreign language by the bilingual with his sociocultural behaviour, determined by social, professional and personal relations and needs.

Thus, in the process of communication in the language consciousness of the bilingual are formed two systems of linguistic units, associations and pronunciation skills. Effectiveness of their alternate actualization considerably depends on the rate of so called competitive reaction of a bilingual to their signals in various communicative situations. Otherwise, more resistant native language skills and abilities can “crowd out” less resistant foreign language ones. High resistance of native language communicative skills and associations may dominate the foreign ones due to the fact that the first ones were formed in communicative interaction with native speakers.

One of the challenges for second language learners is the difficulty (in most cases impossibility) to acquire a *native-like pronunciation of the L2*. As to this respect, second language learners are faced with three main problems: an *articulatory problem*, consisting in the difficulty to acquire the correct articulatory configurations that allow them to produce the target phones; a *word-level prosody problem*, that is the production of words with correct intonation; a *sentence-level prosody problem*, consisting in the difficulty to learn how to correctly produce the intonation pattern of sentences during a conversation.

Results from a number of investigations suggest that only those children who have been adequately exposed to the second language before the age of 8 will acquire native-like control of articulatory and prosodic aspects of speech production in L2. Therefore, it has become possible to postulate three critical periods for the acquisition of native-like pronunciation in a second language: 1) multilingual speakers acquiring two or more languages between 1 and 8 years of age will have a native-like pronunciation in all those languages; 2) multilingual speakers learning a second, a third (or even more) languages between 9 and 21 years of age will develop a relatively good pronunciation in all of them; 3) multilingual speakers learning two or more languages after the age of 22 will probably have a marked foreign accent.

Further evidence for age-related effects on bilingual acquisition comes from electrophysiological studies [1; 3; 4] where the cortical organization of the mother tongue and a second language was assessed using event-related potentials (ERPs). In the early bilingual group there were found similar activation of Broca’s and Wernicke’s areas for both languages. In the late bilingual group, L1 and L2 shared similar activations of Wernicke’s area but different activations (separated by approximately 8 mms) within Broca’s area. These results suggested that the age of acquisition is a major factor affecting the cortical organization of a second language.

Hence, current studies should focus on the factors in mono and bilinguals’ development that may facilitate the cognitive skills beyond their linguistic abilities and lead to increase in general cognition and creativity. For instance, bilinguals’ constant exposure to different linguistic and/or cultural cues increases their ability for repeated switching between linguistic and/or cultural systems. So it can be hypothesized that two factors in mono and bilinguals’ development ((cross-)cultural experience and linguistic skills) may modify the structure of their memory, which may manifest itself in greater cognitive flexibility and consequently in remarkable creative abilities.

Enabling development of *flexible cognition (cognitive flexibility)* inevitably correlates with such neuropsychological factors as *subconscious emotional attachment* to the native language (especially of the double tongued), as well as *inertia* and *stereotypical thinking* of an individual. These mechanisms greatly vary the level of cognitive flexibility and psychological adaptability of

the speaker. Moreover, in bilingual's speech processing along with flexible cognition considerable assistance can be gained from *reflexivity of speech production, linguistic sense, fixation in long-term memory* of the system of foreign units that all together vanish the interference of the native language.

Finally, on the subject of language organization in the bilingual brain, most researchers agree that the bilingual's languages are not stored in completely different locations. In addition, it would appear that bilinguals have two subsets of neural connections, one for each language (each can be activated or inhibited independently) while at the same time possessing one larger set from which they are able to draw elements of either language at any time. This said, the bilingual brain is still very much terra incognita, and only further experimental and clinical research will tell us how similar it is to the monolingual brain and in what ways it may be different.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Grosjean F. Neurolinguists beware! The bilingual is not two monolinguals in one person // *Brain and Language*, 36, 1989. – P.3-15.
2. Levelt W.J.M., Roelofs A., Meyer A.S. A theory of lexical access in speech production // *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 1999. – P.1-37.
3. Ojemann G.A., Whitaker H.A // *The bilingual brain. Archives of Neurology*, 35, 1978. – P.409-412.
4. Ullman M.T. The declarative/procedural model of lexicon and grammar // *Journal of Psycholinguistic Research*, 30(1), 2001. – P.37-69.
5. Wartenburger I. and others // *Early settings of grammatical processing in the bilingual brain, Neuron*, 37, 2003. – P.159-170.
6. Weinreich Uriel: *Languages in contact. Findings and problems.* – New York: Publications of the Linguistic Circle of New York, 1953. – 250 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Любов Шнуровська – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри германської і фіно-угорської філології Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: психолінгвістика, фонетика англійської мови.

МЕЛОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АВСТРАЛИЙСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ольга АМБРАЗЕВИЧ (Одеса, Украина)

У статті розглядаються інтонаційні особливості австралійського варіанта англійської мови. Дослідження виконано на матеріалі фільму "Crocodile Dandy", в якому носіями мови є справжні представники австралійського варіанта англійської мови.

Ключові слова: варіативність, діалект, назальність, шкала, інтонація, гендерний фактор, комунікація.

The article deals with the intonation peculiarities of the Australian variant of English. The research has been made on the basis of the movie "Crocodile Dandy", the speakers of which are the real representatives of Australian English.

Key words: variation, dialect, nasality, scale, intonation, gender factor, communication.

Интерес к изучению AusE и в целом национальных вариантов английского языка диктуется рядом причин. С одной стороны, это культурная «экспансия» английского языка во всемирном масштабе, способствующая появлению ранее не изученных его вариантов, с другой стороны, – разрушение прежних стереотипов (отказ от исключительного преподавания нормы RP в учебных заведениях Европы и России, типичного до недавнего времени) [1: 191]. Внимание к AusE в настоящей работе вызвано как чисто теоретическими (малоизученность, многогранный характер, проблема World Englishes и др.), так и практическими (изучение нового национального варианта, развитие отношений между Россией и Австралией и др.) факторами.

Ученые по-разному определяют статус AusE. Он рассматривается как вариант английского литературного языка, подобно AmE и BE как «субстандартный феномен», как территориальный диалект [2: 27; 6: 91-94]. Г.М.Вишневская считает AusE самостоятельным национальным языком [3: 99]. Существует мнение, что основная проблема английского языка в Австралии это не столько проблема варианта или диалекта, сколько проблема акцента, под которым, строго говоря, понимается диалект, основные отличия которого от языка имеют место в области фонетики, а точнее в фонемном инвентаре [4: 41-47]. Однако данный вопрос в современной англистике недостаточно освещён.

Актуальность исследования заключается в том, что интонационные особенности австралийского английского не получили должного научного освещения как в отечественной, так и в зарубежной литературе.

Объектом исследования является австралийский вариант английского языка, а **предметом** – интонационные особенности (мелодические) мужской разговорной речи, носители австралийского английского.

Целью исследования является описание мелодических характеристик мужской речи.

Материалом данного исследования является видеоматериал, из которого отобраны образцы динамических и лаконических высказываний, общее время звучания 60 минут.

Самым вариативным в AusE следует считать фонетический ярус. При этом в наибольшей степени дивергенция (вариативность) проявляется в области вокализма AusE по сравнению с консонантной системой последнего. Так, например, особое произнесение морфем (e.g.: density, mother, economic), ряда дифтонгов [au], [ai], [ei], [uə], некоторых гласных и согласных звуков составляет основу австралийского акцента.

В области интонации австралийский элемент ярко маркирован использованием восходящего тона в утвердительных предложениях.

Большой интерес представляют и вопросы акцентологии в AusE. Здесь также присутствует определённая вариативность. По нашим полевым наблюдениям, в ряде слов наблюдается смещение ударения, отличное от RP и в некоторых случаях от AmE (стремление к упрощению).

В Австралии официальной нормой является CAus, однако в устной коммуникации, начиная с 80-х годов XX века, стандартным типом произношения – Standard Australian English – признаётся именно GenAus [4: 41-42]. Это объясняется следующим: 1) в 50-е годы XX столетия престиж RP начал резко падать. Соответственно, австралийцы стали меньше говорить на CAus, поскольку он ассоциируется с британской колониальной традицией; 2) молодёжь (как инициатор социальных, в том числе языковых, перемен) отказалась от использования BrAus в своей речи, тем самым маркируя своё отличие от тех, кто говорит на Ethnic Broad. Просторечный тип идентифицируется со старым мифом о том, что настоящий австралиец живёт ближе к природе, а Австралия – это страна открытых просторов, несмотря на то, что это самая урбанизированная страна мира. Этот процесс происходит в рамках языковой вариативности. А. Митчелл и А. Делбридж выделяли пять переменных, которые являются средством акцентной дифференциации [7: 81]:

- реализации гласных в словах hay, he, high, hoe, how, who;
- ассимиляция и элизия;
- диапазон;
- назальность;
- скорость (длительность).

Для женщин более характерными типами произношения являются General AusE и Cultivated AusE, для мужчин Broad AusE и General AusE [4: 46].

Основные типы произношения AusE равноправно распространены на территории всей страны. Они не имеют определённой географической локализации. У них нет чётко выделенных культурных разграничений между слоями населения. Эти типы произношения можно наблюдать в пределах одного города или даже одной семьи [6: 101].

Учёные отмечают несколько замедленный, растянутый и монотонный характер речи носителей данного варианта английского языка, обусловленный, прежде всего, особенностями структуры мелодического контура (ровный). Лингвисты полагают, что на выбор мелодики могли повлиять этнический состав населения (выходцы из Шотландии, Ирландии и других северных ареалов Великобритании), его социальный состав (предположительно, представители средних и низших слоёв общества), а также естественно-географические условия жизни на Пятом континенте [3 :99; 6: 104].

Мелодика AusE характеризуется менее резкими повышениями и понижениями тона в пределах высказывания, благодаря чему интонация британского варианта представляется в высказываниях одного типа в целом более живой и эмоциональной по сравнению с более ровной и монотонной австралийской. Австралийцы отдают предпочтение средне-ровным,

средне-восходящим, средне-нисходящим тонам. Диапазон нисходящих и восходящих тонов в AusE уже, чем в RP. Результатом сужения диапазона синтагмы в целом является более сглаженный и пологий характер этих тонов. Различия между уровнями ЧОТ (частота основного тона) минимальны [6: 102].

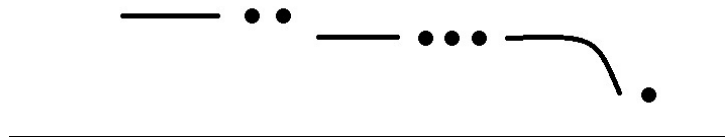
Волнообразная шкала напоминает скользящую шкалу по характеру тональных спадов после каждого ударного слога, но произносится на одном среднем уровне, в узком диапазоне. В волнообразной шкале происходит последовательное выделение каждого отдельного слова посредством подъёма и спада голоса. Такой способ свободного соединения синтагм характерен для разговорной речи, где слова обладают большей свободой построения [4: 44].

Многие учёные отмечают значительное увеличение скорости произнесения основного тона в терминальной части контура [6: 98]. Интересно отметить, что диапазон голоса носителя SAus шире, чем говорящего на BrAus.

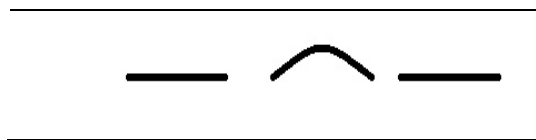
Высотный уровень в речи женщин выше и диапазон более узкий, чем у мужчин. Для выражения эмфазы в обеих группах отмечается повышение высотного уровня и расширение диапазона за счёт нижнего регистра.

Одним из существенных отличий между разными вариантами английского языка является различное интонационное оформление предтерминальной части шкалы, в отличие от средне-ровного контура предтерминальной части фразы в AusE [6: 94].

Наиболее характерной в мелодике британского английского для предложений типа *why don't you look where you are going* является ступенчатая шкала, где первый ударный слог произносится на высоком тоне, затем происходит постепенное понижение на ударных слогах



В AusE основная высота тона находится на среднем уровне, оставаясь такой до тонального завершения .



По мнению Л.Ф.Егоровой, расхождения в интонации двух вариантов английского языка можно свести, в основном, к двум позициям [5: 23]:

1. Это вопросы общего типа, требующие ответа *Yes* или *No*. Так, вопрос *Have you any matches?* произносится с различной интонацией:

AusE



RP



Или: Will you come?

AusE

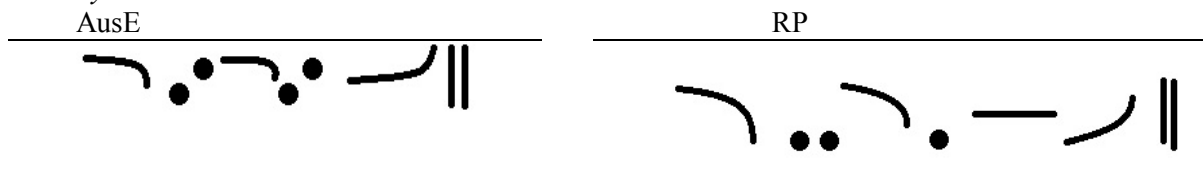


RP



В AusE подобные вопросы начинаются с низкого тона, подъём происходит на последнем ударном слоге.

2. Расхождения в мелодическом рисунке предложений, которые заканчиваются на *don't you, won't you* (разделительные вопросы или вопросы с тэгом). Например : *I think it's funny, don't you?*

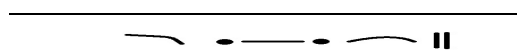


При произнесении *don't you* для AusE характерно низкое начало на *don't* и последующий (более плавный) подъём на *you*.

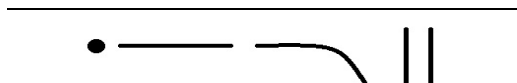
В интонировании стандартных фраз типа *Is that so? Good-bye now u m.n.*, интонационный контур которых совпадает с таковым в американском варианте английского языка, исследователи видят результат его сильного влияния на AusE. [6: 101].

Сходство с американской мелодикой проявляется в следующих фразах в AusE [1: 242].

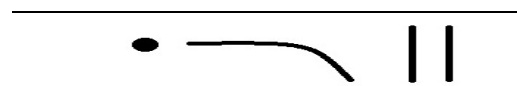
You are telling me



Is that so?



Yes, sir

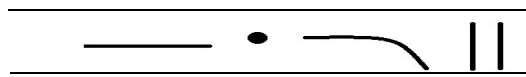


С подобной интонацией часто произносятся фразы *So long, Be good, Cheerio* и другие..

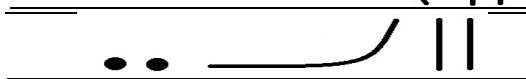
Проанализированные в данном исследовании высказывания героев фильма ‘‘Crocodile Dandy’’, которые являются носителями австралийского английского показали, что характерной шкалой высказывания является восходящая скользящая шкала (*ascending sliding scale*), что характеризует речь как очень эмоциональную.

Примеры:

Hey, Nugget.



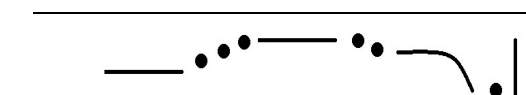
Good day, Sam.



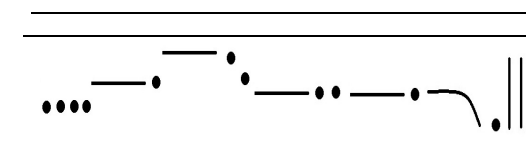
Where is Mick?



Got a panic call from the Rangers.



They spotted a huge croc in the



Tarrabool swimming hole.

Сложность настоящего исследования заключалась в том, что в Австралии проблема взаимоотношения языка и гендера находится на начальной стадии разработки. AusE, сочетающий в своей системе признаки разных региональных диалектов Великобритании, этнокультурных диалектов, языков аборигенов, представляет собой самостоятельно функционирующий национальный вариант английского языка с довольно широкой вариативностью употребления единиц всех уровней, в особенности фонетического.

Мужская речь маркирована интонационной вариативностью. В ней наблюдается разнообразное использование внутрипараметровых характеристик всех компонентов интонации, а также частотность употребления отдельных интонационных параметров, отличающих мужскую речь от женской. Мужская речь характеризуется функционированием практически всех основных простых терминальных тонов английского языка.

Выбранная нами тема является перспективной и интересной для дальнейшего исследования, поскольку каждый вариант английского языка обладает уникальными особенностями.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абызов, А.А. Фонетические характеристики английской компрессированной речи (на материале канадского варианта английского языка) [Текст] : дис. ... канд. филол. наук / А.А. Абызов. – Иваново, 2005. – 242 с.
2. Брозович, Д. Славянские стандартные языки и сравнительный метод [Текст] / Д.Брозович // ВЯ, 1967. - № 1. – С. 3-33.
3. Вишневская, Г.М. Интонационный аспект звучащей речи [Текст] / Г.М.Вишневская // Язык. Человек. Общество: межд. сб. науч. тр. – Владимир, 2005. – С. 97-102.
4. Ганыкина, М.В. Социальная дифференциация тональных и диапазоновых характеристик спонтанной речи в южноанглийском произношении [Текст] / М.В. Ганыкина // Сб. науч. тр. МГПИИЯ. – М., 1982. – Вып. 332. – С. 41-47.
5. Егорова, Л.Ф. История развития и функционирования дифтонгиальной системы австралийского варианта английского языка [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Л.Ф.Егорова. – Киев, 1990. – 23 с.
6. Шахбагова, Д.А. Фонетическая система английского языка в диахронии и синхронии [Текст] / Д.А.Шахбагова. – М.: Высшая школа, 1992. – С. 91-110.
7. Mitchell, A.G., Delbridge A. The Pronunciation of English in Australia [Текст] / A.G.Mitchell, A. Delbridge. – Sydney: Angus and Robertson, 1965. – 81 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Амбразевич – здобувач кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови факультету романо-германської філології, викладач кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів Одеського Національного університету імені І.І. Мечникова.

Наукові інтереси: інтонаційні особливості австралійського варіанта англійської мови, різновиди австралійського діалекту, історія походження австралійської мови.

РОЗВИТОК ЗАДНЬОЯЗИКОВИХ ЗІМКНЕНИХ ПРИГОЛОСНИХ К, G У ДАВНЬОВЕРХНЬОНІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Юлія БЕРЕЗІНА (Одеса, Україна)

У статті йдеться про розвиток задньоязикових зімкнених приголосних у давньоверхньонімецькій мові. Дослідження виконане на матеріалі давніх текстів.

Ключові слова: порівняльно-історичний метод, система консонантизму у германських мовах, пересуви приголосних, давньоверхньонімецька мова, давньоверхньонімецькі діалекти, задньоязикові зімкнені приголосні.

The article deals with the development of velar stop consonants in Old High German Period. The research was carried out on the material of the ancient texts.

Key words: comparative-historical method, consonant system in Germanic languages, movement of consonants, Old High German, Old High German dialects, velar stop consonants.

Будь-які мовні зміни взагалі, а фонетичні та фонологічні зокрема, зумовлені природою та призначенням самої мови, які пов'язані з виконанням їх основних функцій: комунікативної, номінативної та експресивної. Це і є непосредньою причиною всіх мовних змін.

Як уважав Е. Косериу [1], мовна зміна має лише одне на увазі – мовну свободу мовців та одну універсальну основу – експресивну і комунікативну цілеспрямованість. Таким чином, виходячи з комунікативних потреб суспільства, потрібно сформулювати всі причини, які можна назвати стимулами зовнішньої діяльності.

Неможливо сьогодні описувати будь-які фонетичні або фонологічні явища без врахування історичних фактів, тобто еволюційних фактів звукової будови мови або групи споріднених мов, які спричиняли ті чи інші історичні зміни. Головним принципом при вивченні походження мов та при встановленні еволюційних змін і закономірностей розвитку споріднених мов шляхом їх порівняння на різних етапах формування є порівняльно-історичний метод, основоположниками якого вважають німецьких мовознавців Ф.Боппа, Я.Гримма, А.Потта, датчанина Р.Раска та росіянина О.Востокова [4].

Чергування приголосних у сучасній німецькій мові, зумовлені різними закономірностями ранніх стадій мовного розвитку, становлять доволі суперечливу картину.

Тому вчення про звуки, зокрема про приголосні, і в теперішній час викликає зацікавленість багатьох лінгвістів [2,3,5]. Адже досі, як відзначає В.Г. Таранець [5], існує проблема напруженості/ ненапруженості між глухими та дзвінками зімкненими звуками в німецькій мові (*p,t,k – b,d,g*).

Історично ці звуки часто змішувались, оскільки в давні часи існувала велика кількість діалектів та й записи були буквенні, бо виконувались від почутого (двн. - *tac, tak*; нн. - *Tag*). У сучасній німецькій мові чергування приголосних характеризується обмеженістю, наприклад: *leiden – litt – gelitten, sitzen – saß – gesessen*. Названі чергування пов'язані із закономірностями, що виникали в давні історичні часи, коли з'явилося так зване пересування приголосних (*Lautverschiebung*). Саме цей процес визначив систему германського консонантизму, став його відмінною рисою щодо інших індоєвропейських мов та отримав назву першого пересуву приголосних.

У результаті першого пересуву приголосних, який було відкрито Р. Раском, а встановлено в якості закону Я. Гриммом, індоєвропейські дзвінки зімкнені перейшли в загальногерманські глухі зімкнені:

i.e. *b* – герм. *p*

i.e. *d* – герм. *t*

i.e. *g* – герм. *k*

Наприклад: лит. *slabnas* – гот. *slepan*; лат. *duo* – гот. *twai*; лат. *jugum* – гот. *juk*.

За часів розвитку давньоверхньонімецької мови відбувся другий пересув приголосних, який ліг в основу відмінності двн. від інших германських мов. Більш того, другий пересув приголосних фактично визначив фонетичну структуру консонантизму всіх давньоверхньонімецьких діалектів, а разом з ними й майбутнє німецької літературної мови.

Ще в дописьмовий період німецькі територіальні діалекти були розділені на дві великі групи: верхньонімецьку (*hochdeutsch*) і нижньонімецьку (*niederdeutsch*). Критерієм для цього розмежування була участь у другому пересуві приголосних (*die zweite Lautverschiebung*). У свою чергу, до верхньонімецької входили південно- та середньонімецькі діалекти, у яких другий пересув приголосних реалізувався повністю або частково. Щодо нижньонімецьких діалектів, то вони не брали активної участі в другому пересуві приголосних, тому пересув приголосних представлений у них лише фрагментарно. Всі верхньонімецькі діалекти були центром інновацій у системі консонантизму, який істотно відрізнявся від загальногерманського, що було зумовлено другим пересувом приголосних. Цей пересув зачепив шість германських зімкнених (глухих і дзвінких: *b,d,g – p,t,k*), які були в свою чергу результатом першого або загальногерманського пересуву.

До південнонімецьких діалектів відносились: баварський (Аугсбург, Фрайзинг, Вессобрунн, Тегернзе, Бенедиктбойерн, Регенсбург, Пассау, Зальцбург, Мондзе); алеманський (Страсбург, Мурбах, Райхенау, Сентгаллен), верхньофранкський (*oberdeutsches Frankisch*), який розділявся в свою чергу на південно (рейнсько)франкський (Вайссенбург) і східнофранкський (Фульда, Вюрцбург, Бамберг, Эберсберг).

Якщо говорити про середньонімецькі діалекти, то вони містили такі: середньофранкський (Кельн, Эхтернах, Трір), у якому пізніше виділились ріпуарські та мозельські говіри; рейнськофранкський (Майнц, Франкфурт, Лорш, Вормс, Шпайер); тюрингський.

Щодо нижньонімецького, то він складався з нижньофранкського і нижньосаксонського діалектів.

Відомо, що письмові пам'ятки двн. періоду зазнають діалектного поділу відповідно до другого пересуву приголосних. Так, наприклад, «Ісідор» був написаний на рейнськофранкському діалекті, «Таціан» на східнофранкському, «Отфريد» на південнорейнськофранкському, а записи Ноткера велись на алеманському. Варто зауважити, що з погляду консонантизму найбільш близьким до сучасної німецької мови є східнофранкський «Таціан».

На основі аналізу давньоверхньонімецьких текстів "Der althochdeutsche Tatian", "Der althochdeutsche Isidor", Notkers des deutschen Werke та "Otfrieds Evangelienharmonie" нами були досліджені задньоязикові приголосні [g] і [k], зроблена вибірка слів, в яких

задньоязикові [g] і [k] знаходилися в різних позиціях. У результаті аналізу досліджених слів ми дійшли висновків, що вже в давньоверхньонімецькій задньоязикові [g] і [k] розрізнялись досить виразно. Так, у "Der althochdeutsche Tatian", написаному на східнофранкському діалекті, на користь цього свідчать такі приклади:

gast, gibu "geben"
got
gras – calt "kalt"
corn "Korn"

Якщо ми звернемося до рейнськофранкського перекладу Ісідора, виявимо, що протипоставлення дзвінкого та глухого задньоязикового трапляється як в анлауті, так і в інлауті після сонорних, наприклад:

gart, guot, gras; chraft "Kraft", chind "Kind" - der Anlaut;
folghen, folches "Volkes" – der Inlaut.

Буквене сполучення **gh** майже не мало іншого фонетичного значення, ніж **g**, та вживалось в Ісідорі тільки перед голосним **e** та **i**. Важливо відзначити, що більшість дослідників трактує написання **gh** як вплив романських прикладів і вважає, що ніяких особливостей вимовлення за ним не приховується [3,4].

В алеманському діалекті, на прикладі творів Ноткера, було встановлено, що в середині слова і в кінці зустрічається тільки **g**, наприклад:

bogo "Bogen", tag.

Але у Ноткера зустрічаєм також **k**, яка чергується з **g** за так званим "Ноткерівським законом початку слів". Виходячи з цього закону, початкові дзвінки зімкнені замінюються глухими на початку речення та у випадку, якщо в середині речення попереднє слово закінчується шумним приголосним, наприклад:

Kehalt mih truhten.

Хоча, якщо попереднє слово закінчується на сонорний приголосний або голосний, то зберігається дзвінкий:

Si gab uuilon filo.

Отже, **g** і **k** у Ноткера були позиційними варіантами однієї фонемі. Ноткер, володіючи латинською мовою, розрізняв використання в німецькій мові приголосних **g** і **k**, хоча воно й не мало в ньому фонематичного значення.

Розглянувши інші південні письмові пам'ятники, зокрема баварські та алеманські, приходимо до висновку, що вживання **g** і **k** має неупорядкований характер. У початковій та кінцевій позиції переважає **k**, а в інтервокальній – **g**. Це свідчить про те, що в південних діалектах задньоязикові – дзвінкий та глухий – фонематично не розрізнялись.

Якщо зіставити дані діалектів за складом задньоязикових зімкнених (включаючи і афrikату **cch**), то можна сказати, що системні відношення в них тотожні, тому що в кожному з говорів є подвійне протипоставлення, яке реалізується по-різному: у франкському як глухий та дзвінкий (або сильний та слабкий), у південних як афrikата та чистий (дзвінкий та глухий не розрізняються).

Ці фонетичні зміни є історичними, і вони були викликані різними факторами, які діяли в процесі мовленнєвої діяльності. Але що конкретно впливало на розуміння фонетичного процесу при переході одного звуку в інший, а разом з тим і на всю реконструкцію форм, остаточно не з'ясовано, тому необхідно розглянути фонетичні тенденції розвитку слів та пов'язати їх із сучасною німецькою мовою. У зв'язку з цим вважаємо необхідним у майбутньому звернути увагу на енергетичну напруженість звуків, яка, виходячи з закономірностей фонетичного процесу, збільшується на початку слова і зменшується в кінці [5, 6].

УМОВНІ ПОЗНАЧЕННЯ

герм. – германська
 гот. – готська
 двн. – давньоверхньонімецька
 і.с. – індоевропейська
 лат. – латинська
 лит. – литовська
 нн. – новонімецька

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Косериу Э. Синхрония, диахрония и история // НЛ-Вып. 3 – М : ИЛ, 1963. – С.143–346
2. Крепак Е.М., Сотникова А.Л. Виртуальные лекции по введению в германскую филологию. 2010-2011. Электронный ресурс. [Сайт]. URL: <http://vved-v-germ-phil.cvsrw.ru> (дата обращения 2.10.2012).
3. Левицкий В.В. Основы германистики. Вінниця, Нова Книга. 2008. – 528с.
4. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава, Довкілля-К, 2010, с. 570-571
5. Таранец В.Г. Энергетическая теория речи. Киев-Одесса, Вища школа. 1981. – 149с.
6. Таранец В.Г. Фонетичні зміни звуків і слова в діахронії/ Нова Філологія № 2(13). – Запоріжжя: ЗДУ, 2002.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юлія Березіна – аспірант кафедри німецької філології, викладач кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова.

Наукові інтереси: історія німецької мови, фонетика, сучасні тенденції в лінгвістиці, когнітивна лінгвістика.

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ВАРІЮВАННЯ ГОЛОСНИХ У ФОНЕМНИХ СТРУКТУРАХ СЛІВ (НА МАТЕРІАЛІ БРИТАНСЬКОЇ ТА АВСТРАЛІЙСЬКОЇ ВИМОВНИХ НОРМ)

Юлія ВЕРЕЦЯК (Кіровоград, Україна)

Стаття присвячена проблемі методики дослідження вільного фонемного варіювання голосних у фонемних структурах слів у нормативному аспекті на матеріалі британської та австралійської вимовних норм.

Ключові слова: методика дослідження, метод, варіювання, вимовна норма, фонемна структура слова.

The article is dedicated to the problem of methodology of the research of vowel variation in word phonemic structures. The paper presents methods applied to the analysis of phonemic variation by way of analysis of the British and Australian pronunciation norms.

Key words: research methodology, method, variation, pronunciation norm, phonemic word structure.

Дослідження варіювання голосних у фонемних структурах слів в аспекті вимовної норми передбачає застосування певних принципів добору матеріалу спостереження й методів, які дозволять з'ясувати й описати особливості варіювання на сегментному рівні. **Метою** статті є опис методики і програми дослідження вільного фонемного варіювання голосних у структурах слів на матеріалі британської та австралійської вимовних норм, а також особливостей кодифікації зазначених норм.

На початковому етапі дослідження варіювання голосних в аспекті британської та австралійської вимовних норм застосовано суцільне обстеження корпусу слів із лексикографічних джерел, які відображають сучасні вимовні норми досліджених варіантів [17; 18]: британського – BBC English/RP, і австралійського – General Australian/AusE, з метою виокремлення слів, у фонемній структурі яких відбувається вільне фонемне варіювання. Нами відібрані слова, які не мають позначок соціолінгвістичного характеру, тобто їхнє вживання притаманне носіям мови різних вікових і соціальних груп. Такий принцип добору матеріалу дослідження, на нашу думку, є доцільним, оскільки дозволяє встановити загальні тенденції розвитку вимовної норми, тобто не регулюється соціолінгвістичними чинниками, а тому є її загальною характеристикою.

Власні назви також не ввійшли до матеріалу дослідження, бо, на думку багатьох лінгвістів, ця група слів потребує окремого розгляду завдяки її особливому статусу в лексичному складі мови [9: 9–10; 2: 6–7].

У процесі відбору одиниць матеріалу спостереження їхня належність до певного лексико-граматичного класу не бралась до уваги. Сюди віднесено слова з різними морфемними, складовими й акцентними характеристиками; вони також належать до різних частин мови, до запозиченої або питомої лексики. Такий принцип відбору дозволив виокремити специфіку варіювання, що корелює з кожною із зазначених характеристик слова.

Матеріал дослідження британської вимовної норми складають 11786 лексем, відібраних шляхом суцільного обстеження більш ніж 80000 слів 18-го видання вимовного словника “The Cambridge Pronouncing Dictionary” [17] як одного з найавторитетніших і найповніших джерел

кодифікації цієї вимовної норми. Варіювання фонемного складу властиве 14.73% слів від їхньої загальної кількості, зареєстрованих у словнику. Як основне джерело для зіставлення інвентарю фонем, що варіюють в британському варіанті вимови, з австралійським варіантом вимови, використовувався словник “The Macquarie Dictionary” [18], в якому найбільш повно відображена сучасна австралійська нормативна вимова – General Australian. Шляхом суцільного обстеження більше, ніж 121 000 слів корпусу словника нами було відібрано 3690 лексем, у фонемних структурах яких відбувається варіювання голосних.

Суцільне обстеження всього масиву лексикографічного джерела дає нам змогу найповніше дослідити особливості варіювання фонемної структури слова в досліджуваних варіантах з урахуванням особливостей морфемної, акцентної та складової структур слів і прослідкувати основні тенденції варіювання в обох варіантах.

Аналіз варіювання фонемної структури слів, які складають корпус дослідження, здійснено за допомогою комплексної методики з використанням низки методів і прийомів дослідження:

– *суцільного обстеження* корпусу двох авторитетних лексикографічних джерел з метою відбору лексичних одиниць, у фонемній оболонці яких відбувається вільне фонемне варіювання;

– *описового методу*, який передбачає послідовне виокремлення одиниць аналізу (фонем, морфем, лексем) з подальшим їхнім членуванням, класифікацією та інтерпретацією [3: 212];

– *структурного методу* з урахуванням дистрибутивного аналізу [3: 225–227];

– *структурно-зіставного аналізу* паралельних засобів вираження семантичної тотожності;

– *позиційного аналізу*, що дозволив виявити функціональне навантаження голосних фонем, які варіюють, в різних позиціях у слові;

– *кількісних підрахунків*.

Зіставлення варіантів фонемних та акцентних структур одного й того ж слова в матеріалі дослідження дозволило встановити інвентар фонемного й акцентного варіювання та їхніх різновидів. Для уточнення результатів дослідження використовувалися кількісні підрахунки, тому що встановлення якісних змін мовної системи передбачає необхідність виявлення кількісних характеристик процесів, яких зазнають елементи мови [1: 415; 8: 84].

Вимовна норма будь-якої літературної мови традиційно співвідноситься з поняттям кодифікації, тобто закріпленням, фіксацією у вимовних словниках, довідниках та інших лінгвістичних виданнях об'єктивно існуючої мовної норми у вигляді правил або мовних форм, які вважаються зразковими, статистично релевантними і/або соціально престижними [7: 166]. Звідси випливає, що шляхом аналізу даних орфоепічних словників The Cambridge Pronouncing Dictionary [17] та The Macquarie Dictionary [18] можливо виявити певні конвергентні й дивергентні риси в представленні вимови слів у британському й австралійському варіантах англійської мови як поліваріантного утворення.

Упродовж тривалого часу не стихають наукові дискусії, пов'язані з визначенням статусу словника як головного джерела інформації. Значимість вимовних словників у відображенні вимовної норми в цілому зумовлена рисами вимовної норми, наприклад, традиційність і певне обмеження можливих коливань та варіантів знаходить своє відображення у вимовних словниках. Проте тривають дискусії щодо проблеми функціонування таких словників. Одним з напрямів обговорень є *нормативність*, тобто основною функцією словника вважається кодифікація вимовного стандарту з певним обмеженням варіативності; інший напрям – *дескриптивізм*, згідно з яким основним призначенням словника є відображення й закріплення всіх чинних варіантів вимови слів [5: 139; 14: 250]. Словники, що слугують джерелом матеріалу спостереження нашого дослідження, є прескриптивними, тобто відображають усі можливі варіантні реалізації фонемних і акцентних структур слів.

Кожне джерело кодифікації вимовної норми виявляє специфіку способу представлення вимовної норми. Так, The Cambridge Pronouncing Dictionary (The CPD) використовує транскрипційні символи, встановлені Міжнародною Фонетичною Асоціацією (IPA), але це не забезпечує однотипності інвентарю фонем, представленого в подібних лексикографічних джерелах англійської вимови. Якщо слово має декілька варіантів своєї фонемної або

акцентної структури, словники маркують перший поданий варіант як *найбільш поширений*, або *головний* (*main variant*). Варіанти вимови, що пропонуються після головного, є *менш поширеними* в межах вимовної норми й тлумачаться як *альтернативні* (*alternative*): *jubilee* /'dʒuː.bi.liː, 'dʒuː.bəi.liː/ в BBC English/RP. Також зазначений словник подає варіант вимови, який є загальноприйнятим в американській вимовній нормі.

Як засвідчили наші спостереження, нерідко фонетичні структури частково запозичених слів, які складають значну частину нашого корпусу спостереження, вміщують фонемні, не властиві фонологічній системі англійської мови, наприклад: /ā/, /ǣ/, /ǫ/, /ō/, /ɜː/: *feuilleton* /'fɜː.ɪ.tɔːn, 'fɜː.ɪ.tɔːn/.

The Macquarie Dictionarie (The MD), що кодифікує вимову General Australian, уперше виданий у 1981 році й зберігає традицію використання транскрипційних знаків, що так само використовуються на позначення фонемного складу RP. Метою цього є більш детальне представлення фонемних структур слів General Australian. Як видно з таблиці, система фонетичних знаків The MD має більше спільних рис із системою, запропонованою відомим австралійським фонетистом А. Мітчелом ще в 1946 р. Це можна пояснити тим, що укладачі словника та А. Мітчел користувались фонетичною транскрипцією, яка не зовсім точно відображає акустичні й артикуляційні характеристики вимовного варіанту [16: ix]. Проте інші фонетисти [13: 7] не погоджуються з такою точкою зору, оскільки фонетична транскрипція створена для того, щоб передавати особливості продукування мовлення.

Вокалічна система General Australian віднедавна була піддана комплексному інструментальному аналізу з точки зору здебільшого її реалізаційних особливостей [15; 18; 16; 11]. Саме в цьому аспекті найбільш помітні відмінні риси General Australian у порівнянні з BBC English/RP. Проте ми розглядатимемо інвентар голосних фонем General Australian саме в нормативному аспекті, не беручи до уваги регіональні або соціолінгвістичні особливості вимови.

Перша в хронологічному порядку система фонетичних знаків для відображення системи голосних General Australian, представлена А. Мітчелом у 1946 р., була майже ідентичною системі голосних RP, тобто не відтворювала особливостей австралійського вимовного варіанту. В 90-ті роки 20-го століття здійснені інші спроби: Дж. Херрінгтон у 1997 р. представила систему фонетичних знаків, яка більш коректно відображала вокалічну систему AusE. Запропонована система знаків створена з використанням Міжнародного фонетичного алфавіту (IPA), за таких умов можливим стає графічне зображення вокалічної системи регіональних варіантів General Australian [12: 345].

Таблиця 1

Вокалічний інвентар General Australian

| А. Мітчел (1946 р.) | Ф. Кокс, З. Еванс, Дж.Херрінгтон (1997 р.) | Б. Мур (2001) | Словник The MD (2009) | Приклади слів з голосною фонемою |
|---------------------|--|---------------|-----------------------|----------------------------------|
| i | i: | ee | i | <i>bead</i> |
| ɪ | ɪ | i | ɪ | <i>bid</i> |
| ɛ | e | e | ɛ | <i>bed</i> |
| æ | æ | a | æ | <i>bad</i> |
| a | ɛ: | ah | a | <i>hard</i> |
| ʌ | ɐ | u | ʌ | <i>bud</i> |
| ɒ | ɔ | o | ɒ | <i>pod</i> |
| ɔ | o: | oh | ɔ | <i>board</i> |
| ʊ | ʊ | uu | ʊ | <i>good</i> |
| u | ɯ: | oo | u | <i>booed</i> |
| ɜ | ɜ: | er | ɜ | <i>bird</i> |
| eɪ | æɪ | ay | eɪ | <i>bayed</i> |
| aɪ | æe | uy | aɪ | <i>bide</i> |
| aʊ | æɔ | ow | aʊ | <i>loud</i> |

| | | | | |
|----|----|-----|-----|-------|
| ou | əʊ | oh | ou | bode |
| oi | oi | oi | oi | Boyd |
| iə | iə | eer | iə | beard |
| εə | e: | air | εə | bared |
| - | - | ууһ | аіə | fire |
| - | - | uh | ə | above |

Важливим чинником впливу на особливості фонемної оболонки слова є етимологія лексичної одиниці, яка, як засвідчили результати нашого дослідження, може впливати на реалізацію фонетичної структури слова в аспекті вимовної норми. За даними лексикографічних джерел матеріалу спостереження [17; 18], запозиченим словам властивий значно більший варіантний ряд у порівнянні з питомою лексикою як в BBC English/ RP, так і в General Australian. Як правило, особливість кодифікованих варіантів іншомовної лексики зумовлюється двома різноспрямованими тенденціями: а) наближення звучання іншомовного слова до оригіналу, зокрема на початковому етапі асиміляції; б) наближення звучання запозичень до питомих англійських слів у процесі подальшої асиміляції у слові [5: 13; 6: 128–130]. Так, у кодифікованих варіантах, згідно з першою тенденцією, з'являються фонемі або сполучення фонем, які не властиві англійській мові; зберігається наголос, притаманний мові-джерелу. Слід зазначити, що в британському варіанті вимови друга тенденція більш яскраво виражена. Австралійський варіант вимови внаслідок особливостей формування та подальшого розвитку в умовах мультилінгвізму, характеризується збереженням звучання іншомовного слова мовою оригіналу порівняно з RP: RP: *chablis* /'ʃæb.li/, AusE: *chablis* /'ʃæb.li, 'ʃɑ:b.li/

Слова корпусу спостереження сегментовано згідно з їхньою морфемною структурою, що дало змогу виявити частотність варіювання голосних в окремих типах морфем. При цьому за допомогою *зіставного аналізу* нами були визначені подібні та відмінні риси між варіюванням фонем у словах з однаковою морфемною будовою в BBC English/ RP та в General Australian. Також ми з'ясували, в яких морфемах слова найчастіше відбувається варіювання.

Застосування *позиційного аналізу* дозволило нам визначити зв'язок між інформативною навантаженістю голосних фонем і їхньою участю у варіюванні. Позиція фонемі, представленої однією й більше варіфонемами, відносно наголосу та в залежності від силабічної структури слова, визначалась з метою встановлення тенденцій варіювання. Так, наприклад, у ненаголошеній позиції фонемі більш схильні до варіювання в порівнянні з наголошеними в обох варіантах: 79.6% становлять випадки варіювання у ненаголошеній позиції та 20.4% у наголошеній від загальної кількості випадків варіювання в британській вимовній нормі, 73.84% та 26.16%, відповідно, в австралійській вимовній нормі.

Таблиця 2

ВФВ у фонемних структурах слова (ФСС) з урахуванням морфемної, акцентної та складової будови слова в BBC English/ RP та General Australian

| № п/п | Характеристика слова | Частота ВФВ у BBC English/RP | Частота ВФВ General Australian |
|-----------------------------|----------------------|------------------------------|--------------------------------|
| 1. Силабічна характеристика | | | |
| 1.1. | трискладові ФСС | 32% | 32,63% |
| 1.2. | двоскладові ФСС | 27% | 22,44% |
| 1.3. | чотирискладові ФСС | 22% | 21,37% |
| 1.4. | п'ятискладові ФСС | 6,89% | 11,46% |
| 1.5. | односкладові ФСС | 5,23% | 5,61% |
| 1.6. | шестискладові ФСС | 3,5% | 3,03% |
| 1.7. | семискладові ФСС | 2,18% | 1,92% |
| 1.8. | восьмискладові ФСС | 1,2% | 0,94% |

| 2. Акцентна характеристика | | | |
|----------------------------|-----------------------------|--------|--------|
| 2.1. | ВФВ в ненаголошеній позиції | 79,6% | 73,84% |
| 2.2. | ВФВ в наголошеній позиції | 20,4% | 26,16% |
| 3. Морфемна характеристика | | | |
| 3.1. | ВФВ у корені ФСС | 39,23% | 42,19% |
| 3.2. | ВФВ у суфіксі ФСС | 30,6% | 27,6% |
| 3.3. | ВФВ у префіксі ФСС | 16,06% | 12,19% |

Отже, методика дослідження вільного фонемного варіювання голосних у фонемних структурах слів британської та австралійської вимовних норм в зіставному аспекті охоплює етап відбору корпусу слів матеріалу спостереження шляхом суцільного обстеження джерел кодифікації відповідних норм, а також етап комплексного аналізу варіантів фонемних структур слів. Застосування сукупності евристичних процедур дозволило виокремити специфіку вільного фонемного варіювання з урахуванням фонологічних властивостей фонем, які варіюють, характеристик морфемної, акцентної і складової структур слова, а також визначити вплив джерела походження на вимову запозичених слів у британській і австралійській вимовних нормах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вовк П.С. Теорія центрів і периферій фонологічної та акцентологічної систем: Дис.на здобуття наук.ступеня доктора філол. наук: спец. 10.02.15./ П.С. Вовк. – К., 2000. – 457 с.
2. Дробышева И.М. Слова с вариантной фонетической структурой в современном немецком языке: Автореф. дис. На соискание ученой степени кандидата филол. наук: спец. 10.02.04 / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И.Ленина./ И.М. Дробышева. – М., 1977. – 14 с.
3. Кочерган М.П. Загальне мовознавство / М.П. Кочерган. – К.: Видавничий центр „Академія”, 1999. – 288 с.
4. Матюшкина В.В. Дискусии о природе нормы в современной американской лингвистике: прескриптивисты и дескриптивисты / В.В. Матюшкина // Социокультурное варьирование в языке: Сб. науч. тр. – М.: Моск. гос. линг. ун-т, 2001. – Вып. 452. – С. 135-145.
5. Мошнина Т.В. Развитие орфоэпической нормы английского языка, обусловленной социально-лингвистическими факторами: Автореф. дис. ... кандидата филол. наук: 10.02.04 / Моск. ордена Ленина и ордена Трудового Красного Знамени гос. пед. ин-т им. В.И.Ленина / Т.В. Мошнина. – М., 1989. – 16 с.
6. Парашук В.Ю. Фонематическое варьирование в структуре лексики английского языка (на материале лексикографических источников): Дис. ... кандидата филол. наук: 10.02.04. / В.Ю. Парашук – К., 1988. – 217 л.
7. Парашук В.Ю. Зміни в кодифікованих вимовних нормах сучасної англійської мови / В.Ю. Парашук // Наукові записки КДПУ. Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка. – 2000. – Вип. 26. – С. 165-175.
8. Скрелина Л.М. Из наблюдений над языковыми изменениями (к оценке количественных и качественных критериев в описании системы языка) / Л.М. Скрелина // Вопросы языкознания. – 1968. – № 1. – С. 77-84. с. 84
9. Суперанская А.В. Структура имени собственного (Фонология и морфонология) / А.В. Суперанская. – М.: Наука – 1969. – 207 с.
10. Baker S.J. Australian Pronunciation: A Guide to Good Speech / S.J. Baker – Sydney: London: Angus and Robertson – 1947. – 54 p.
11. Cox F. M. Australian English pronunciation into the 21st Century. Prospect: Australian Journal of TESOL.
12. Cox F., Palethorpe S. (2007) An Illustration of the IPA: Australian English / F.Cox, S.Palethorpe // Journal of the International Phonetic Association. – 2007 – P.341-350.
13. Cox F. M. Australian English pronunciation into the 21st Century. / F.Cox // Prospect: Australian Journal of TESOL – 2006 – P. 3-21.
14. Hartman J. Dictionary Pronunciations: Mine or Theirs or Yours?/ J.Hartman. – Режим доступу: <http://wysjwvy://13/http://muse.jhu.edu/journals/American-speech/v075/75.3hartman>
15. Mitchell A.G. The Pronunciation of English in Australia / A.G. Mitchell. – Sydney: London: Angus and Robertson, 1947. – 81 p.
16. Mitchell A.G., Delbridge A. The Pronunciation of English in Australia / A.G. Mitchell, A. Delbridge. – Sydney, 1965. - 83 p.
17. Cambridge Pronouncing Dictionary, 18th edition / edit. by P.Roach, J.Setter, J.Esling. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – 600 p.
18. Macquarie Dictionary / edit. by Susan Butler. – Macquarie Dictionary Publishers Pty Ltd, 2009. – 1940 p

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юлія Верещак – викладач кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: вимовні норми сучасної англійської мови.

АКЦЕНТУАЦІЙНІ ВЛАСТИВОСТІ ПРЕФІКСІВ ТА ЇХНІЙ ВПЛИВ НА ВІЛЬНЕ АКЦЕНТНЕ ВАРІЮВАННЯ СЛІВ (НА МАТЕРІАЛІ ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ)

Станіслава ДАНИЛЬЧЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті класифіковано англійські префікси згідно з їхньою здатністю спричинювати акцентне варіювання, розглянуто акцентуаційні властивості префіксів, які представлені в матеріалі дослідження, визначено вплив цих префіксів на видозміну акцентного оформлення слів.

Ключові слова: англійські префікси, акцентуаційні властивості, варіювання акцентної структури слів.

English prefixes are classified according to their ability to cause accentual variation. Prefixes accentual characteristics and their influence on words accentual structure modifications are manifested.

Key words: English prefixes, accentual characteristics, words accentual structure variation.

Аналіз спеціальної літератури [2, с. 164–188; 3, с. 31–43] засвідчив, що акцентні властивості префіксів англійської мови не отримали вичерпного висвітлення. Так, Р. Кіндон [3, с. 31–43, 51–57] класифікує усі префікси на полісилабічні (двоскладові) й моносилабічні (односкладові). Полісилабічні префікси, які мають значення сполучників, прислівників або прикметників, отримують другорядний наголос, напр.: *ante'chamber*, *auto'car*, *contra'bass*. Моносилабічні префікси класифіковані на чотири типи відносно до складу з наголосом: 1) передують складу з другорядним наголосом, напр.: *pre,vari'cation*; 2) приймають другорядний наголос на себе, напр.: *conden'sation*; 3) передують складу з головним наголосом, напр.: *in,vesti'gate*; 4) приймають головний наголос на себе, напр.: *'substi,tute*. Такі позиційні характеристики зумовлені: а) ритмічним чинником, б) тектонічним правилом, коли перші два склади англійського слова не можуть бути ненаголошені: якщо слово має головний наголос на третьому складі або далі від третього, то на першому / другому з'являється другорядний, а також 3) акцентним впливом суфіксів [3, с. 32].

Е. Фадж [2, с. 164–188] пропонує поділяти англійські префікси на три групи: 1) нейтральні, які не впливають на місце головного наголосу в слові, зазвичай, приєднуються до вільних основ, напр.: *im'probable*; 2) відштовхуючі, що зумовлюють зсув наголосу вправо, переважно, невідокремлені, напр.: *compre'hend*; 3) змішані, які мають різні акцентні властивості, напр., префікси: *dis-*, *inter-*. Усі зазначені вище префікси можуть бути наголошеними за двох умов: 1) з метою контрастивного акцентування вони отримують головний наголос; 2) для підтримання ритмічного контуру АСС – другорядний наголос [2, с. 164–166].

Отже, мета статті полягає у систематизації акцентуаційних властивостей префіксів англійської мови й визначенні особливостей їхнього впливу на вільне акцентне варіювання слів у межах британської вимовної норми, а також в аспекті міжваріантної видозміни акцентної структури слів британської і американської, австралійської та канадської норм.

Згідно зі здатністю англійських префіксів спричинювати акцентне варіювання у нашому дослідженні структуруємо їх таким чином:

- 1) *аутонаголошені* – притягують головний наголос на склад із префіксом;
- 2) *переднаголошені* – передують складу із головним / другорядним наголосом;
- 3) *другоряднонаголошені* – розміщують другорядний наголос на складі з префіксом;
- 4) *префікси-хамелеони* – виявляють одночасно різні акцентні властивості.

Усі префікси матеріалу дослідження є префіксами-хамелеонами, за винятком одного: *hyper-*. Цей префікс є виключно другоряднонаголошеним у британській, американській і канадській нормах. Вимовний словник австралійської норми не подає акцентних варіантів для слів з *-hyper*.

Розглянемо акцентуаційні властивості префіксів-хамелеонів, які найчастіше зафіксовані в морфологічній будові слів матеріалу дослідження, а саме: *in-* (*im-*, *ir-*)⁷⁸, *con-* (*col-*, *co-*, *com-*, *cor-*)⁴⁴, *de-*³³, *re-*³⁵, *mis-*²⁰, *dis-*¹⁹. Вважаємо, що префікси, які входять до морфологічної будови

менш, ніж 1% слів матеріалу дослідження, є нерелевантними для визначення їхніх акцентуаційних властивостей, а відтак не беремо їх до уваги. Деякі з префіксальних лексем вміщують також суфікси, і з урахуванням того, що суфіксація впливає на силабічну довжину слів і спричинює рух головного / другорядного наголосів [4, с. 57], такі префіксальні слова нами не розглядаються.

Як засвідчив аналіз морфологічної будови слів нашої картотеки, найбільш частотними в матеріалі дослідження є слова, в яких зафіксований префікс *in-*, що в результаті асиміляції набув альтернативних форм *im-*, *ir-* – 81 ЛО (4,4% усіх досліджених слів). Цей префікс латинського походження має семи „в”, „на” та негативну конотацію [1].

У британській АН у двох третин слів (65,4%) префікс *-in* переднаголошений напр.: (BrE) *im'puissance*; (BrE) *in'educable*, *in'educable*; (BrE) *in'expert*, *in'expert*. В інтраваріантному варіюванні АСС із префіксом *-in* у межах британської норми відбувається поява другорядного наголосу на складі з ним – 72,1% усіх випадків варіювання, переважно, засобами комплікації АС – 55% ЛО, напр.: (BrE) *in'grown* → *in'grown*; (BrE) *in'odorous* → *in'odorous*; (BrE) *in'ordinate* → *in'ordinate*.

У міжваріантному варіюванні британської та американської норм префікс *-in* часто спричинює появу другорядного наголосу на першому складі – 42% ЛО з цим префіксом у двох нормах шляхом реалізації моделі комплікації АС – 35,8% ЛО, напр.: (BrE) *im'puissance* → (AmE) *im'puissance*; *impu'issance*; (BrE) *in'edible*, *in'edible* → (AmE) *in'edible*, *in'edible*; (BrE) *irr'esoluble* → (AmE) *irre'soluble*.

При видозміні АСС із префіксом *-in* у британській і канадській АН він, значною мірою, зберігає свої переднаголошені властивості – у 62,7% ЛО, засобами симпліфікації АС, напр.: (BrE) *incan'tatory*, *in'cantatory* → (CaE) *in'cantatory*.

У міжваріантному варіюванні АСС британської та австралійської норм префікс *-in* є, переважно, переднаголошеним – 64,3% ЛО, варіанти АСС утворюються шляхом трансформації АС – 53,5% ЛО, напр.: (BrE) *in,evita'bility*, *in,evita'bility* → (AuE) *in,evita'bility*.

Як засвідчили результати нашого аналізу, акцентна сила префікса *-in* і його альтернативних форм виявляється в тому, що він спричинює появу другорядного наголосу в процесі варіювання в британській та американській нормах засобами об'єктивації моделі комплікації АС. У канадській та австралійській АН він відтягує наголос на другий склад шляхом реалізації моделі симпліфікації АС в канадській нормі і трансформації – в австралійській.

Кількість слів з префіксом *con-* в їхній морфологічній будові та альтернативними формами *co-*, *col-*, *com-* і *cor-* як результат його асиміляції налічує 45 (2,4%) ЛО нашої картотеки. Його семантичне поле вміщує семи „разом”, „з”, „у поєднанні з” [1]. У спеціальній літературі [2, с. 172–174] вказується, що лише префікс *co-* має нейтральну акцентну силу, а усі інші аллоформи – переднаголошені.

У британській АН префікс *con-* або аутонаголошений, або переднаголошений – 44,5% і 42,2%, відповідно, напр.: *'corvee*; *'co-,worker*; *co-'star*. Акцентуаційні властивості цього префікса спричинюють зсув головного наголосу з другого на перший склад – 51,9% усіх слів матеріалу дослідження, у більшості випадків (59,3%), за моделлю трансформації АС в межах АТ „один головний наголос”, напр.: (BrE) *con'serve* → *'conserve*; (BrE) *con'tractor* → *'contractor*; (BrE) *con'vex* → *'convex*.

У міжваріантному варіюванні АСС в зіставному аспекті британської та американської норм акцентуаційні властивості префікса *con-* виявляються в його переднаголошеній або аутонаголошеній позиції – 48,9% і 42,2% ЛО, відповідно, засобами трансформації АС в

межах АТ „один головний наголос”, напр.: (BrE) 'concretize → (AmE) 'concretize, con'cretize; (BrE) con'gener, 'congener → (AmE) 'congener, con'gener; (BrE) 'connotative, conn'otative → (AmE) conn'otative, 'connotative.

У міжваріантному варіюванні у британській і канадській АН, а також британській та австралійській АН, префікс *con-* спричинює зсув головного наголосу на перший склад – 56,8% і 55,6% ЛО, відповідно, напр.: (BrE) 'commandant, comman'dant; → (CaE) 'comman,dant; (BrE) con'junct → (CaE) 'conjunct, con'junct; (BrE) 'complex, com'plex → (AuE) 'complex. Варіювання АСС відбувається, головним чином, за моделлю трансформації АС у межах АТ „один головний наголос”.

На підставі аналізу слів з префіксом *con-*, встановлено, що його акцентуаційні властивості виявляються в здатності спричинювати видозміну АСС шляхом притягнення наголосу на перший склад у всіх досліджених нормах засобами об'єктивації моделі трансформації АС в межах АТ „один головний наголос”.

Слова з префіксом *de-* в нашому матеріалі дослідження охоплюють 41 ЛО (2,2%). Цей префікс, що вміщує семи „від”, „з”, „видалення”, „зменшення”, „походження з” тощо, зустрічається в прямих та опосередкованих через французьку мову латинських запозиченнях [1]. Розрізняються два типи префікса *de-*: 1) відокремлений з нейтральною акцентною силою, що приєднується до іменників, утворюючи дієслова; й 2) невідокремлений переднаголошений у дієсловах, іменниках і прикметниках [2, с. 174–175].

У британській АН префікс *de-*, переважно, переднаголошений – 51,2% ЛО нашої картотеки з цим префіксом, напр.: (BrE) de'notative, 'denotative; (BrE) de'nouement; (BrE) de'scant. В інтраваріантному варіюванні у британській нормі цей префікс спричинює зсув другорядного наголосу на перший склад – 55,6% ЛО з префіксом *de-* шляхом реалізації моделі трансформації АС в межах АТ „другорядний і головний наголос” – 37,1% ЛО, а також моделі комплікації АС – 29,6%, напр.: (BrE) de,nationali'zation → ,denationali'zation; (BrE) de,naturali'zation → ,denaturali'zation; (BrE) de'coct → ,de'coct.

У міжваріантному варіюванні АСС британської та американської норм відбувається зсув головного наголосу з першого складу з цим префіксом на другий засобами моделі трансформації АС (70,7%) в межах АТ „один головний наголос” – 43,9% та АТ „другорядний і головний наголос” – 26,8%, напр.: (BrE) 'decadence → (AmE) 'decadence, dec'adence; (BrE) 'demarcator → (AmE) de'marcator; (BrE) 'détente → (AmE) de'tente, 'detente.

У міжваріантному варіюванні слів британської і канадської АН префікс *de-* спричинює зміну АС шляхом зміни місця головного наголосу з першого складу на другий – 59,4% ЛО, за моделлю трансформації АС (55,6%) в межах АТ „один головний наголос” і АТ „другорядний і головний наголос”, напр.: (BrE) 'decrease, de'crease → (CaE) de'crease.

При варіюванні АС британської та австралійської норм префікс *de-* найчастіше не змінює своїх акцентуаційних властивостей, залишаючись аутонаголошеним – 37,1% за моделлю трансформації АС, напр.: (BrE) 'defalcate, de'falcate → (AuE) 'defalc,ate.

В американській і канадській нормах у процесі варіювання префікс *de-* відштовхує головний / другорядний наголос вправо, на наступну від складу з префіксом морфему, а в британській та австралійській нормах притягує другорядний і головний наголос на склад із префіксом, переважно, за моделлю трансформації АС.

Кількість слів із префіксом *re-* становить 27 ЛО (1,5%) матеріалу дослідження. Адвербіальний префікс *re-* зустрічається в запозиченнях із латинської мови, зі значеннями: а) повторення – „знову”; б) зворотної дії – „назад”, „вилучення”, „анулювання” [2, с. 184]. Акцентування слів із префіксом *re-* залежить від лексико-граматичного класу ЛО, до якої він приєднується [2, с. 184–185; 3, с. 53–57].

У британській АН префікс *re-* є, значною мірою, переднаголошеним – 38,9% усіх ЛО з цим префіксом, напр.: (BrE) *re'search*; (BrE) *re'source*; (BrE) *re'veille*. У межах загальноприйнятого підходу акцентування слів із префіксом *re-* [2, с. 184–185; 3, с. 53–57], в іменниках він аутонаголошений або другоряднонаголошений – по 34,8% усіх іменників із префіксом *re-*, напр.: *'reprint*; *re'print*, а в дієсловах – переднаголошений – 50% усіх дієслів із цим префіксом, напр.: *re'search*.

Аутонаголошені властивості цього префікса спричинюють акцентне варіювання в межах британської та американської АН у напрямі переміщення головного / другорядного наголосу з другого складу на перший – 61,1% усіх ЛО з цим префіксом за моделлю трансформації АС (61,1%) у межах АТ „один головний наголос” та АТ „другорядний і головний наголоси” – 41,7% і 19,5% ЛО, відповідно, напр.: (BrE) *re'cluse* → (AmE) *'recluse*; (BrE) *re'luc'tivity*, *re'luc'tivity* → (AmE) *re'luc'tivity*; (BrE) *re'source*, *'resource* → (AmE) *'resource*, *re'source*.

У канадській та австралійській нормах АС слів з префіксом *re-*, як правило, ідентичні АС таких слів у британській нормі, а відтак, цей префікс зберігає свої акцентуаційні властивості переднаголошеного афікса у 54,6% ЛО з цим префіксом у канадській АН і 61,5% ЛО – в австралійській. У британській і канадській нормах міжваріантне варіювання реалізується шляхом перерозподілу місця головного / другорядного наголосу й дії моделі трансформації АС в межах АТ „один головний наголос” (32% ЛО) й АТ „другорядний і головний наголоси” (28% ЛО), напр.: (BrE) *re'patri'ation*, *re,patri'ation* → (CaE) *re,patri'ation*. В австралійській нормі варіювання властиве АТ „другорядний і головний наголоси” – 52,6% ЛО нашої картотеки, напр.: (BrE) *re'bound*, *re,bound* → (AuE) *re'bound*.

Підсумовуючи акцентуаційні властивості префікса *re-*, підкреслимо, що він, переважно переднаголошений у британській, канадській та австралійській нормах, де в процесі варіювання реалізується модель трансформації АС в межах АТ „один головний наголос” та АТ „другорядний і головний наголоси” шляхом зсуву головного / другорядного наголосу на другий склад. В американській АН цей префікс, у більшості випадків, аутонаголошений і видозмінює АС за моделлю трансформації АС.

Кількість слів нашої картотеки з префіксом *mis-* складає 20 ЛО (1,1%). Його семантична структура вміщує сему „заперечення” [1]. Префікс *mis-* завжди приймає на себе другорядний наголос [2, с. 181].

У британській АН префікс *mis-* є переднаголошеним – 70% усіх досліджених ЛО з цим префіксом, напр.: (BrE) *mi'scellany*; *mis'cue*; *mis'cue*; *mis'fire*, *mis'fire*, *misfire*. Варіювання АС в межах британської норми спричинене здатністю префікса *mis-* притягувати другорядний наголос – саме ця тенденція виявляється в половині досліджених слів засобами моделі комплікації АС – 50% ЛО, напр.: (BrE) *mis'match* → *mis'match*; *mis'trust* → *mis'trust*; *mis'trial* → *mis'trial*.

Видозміна акцентного оформлення ЛО у міжваріантному варіюванні АСС британської та американської норм відбувається в напрямі зсуву головного наголосу з другого складу на перший – 50% слів із префіксом *mis-*, за моделями комплікації АС або трансформації АС в межах АТ „один головний наголос”, – 35% і 35% ЛО, відповідно, напр.: (BrE) *mis'fire*, *mis'fire*, *misfire* → (AmE) *'misfire*; (BrE) *'mishap*, *mis'hap* → (AmE) *mis'hap*; (BrE) *mis'trial*, *mis'trial* → (AmE) *'mis'trial*, *mis'trial*, *mis'trial*.

У канадській нормі варіювання 52,9% досліджених АС з префіксом *mis-* характеризується появою другорядного наголосу на складі з цим префіксом засобами моделі комплікації – 60% ЛО, напр.: (BrE) *mis'cue*, *mis'cue* → (CaE) *mis'cue*.

В австралійській нормі в 54,6% ЛО з префіксом *mis-* діє модель симпліфікації АС шляхом втрати другорядного наголосу на складі з префіксом і розміщення головного

наголосу на другому складі – 57,1% ЛО, напр.: (BrE) *mis'nomer*, *mis'nomer* → (AuE) *mis'nomer*.

У процесі варіювання акцентуаційні властивості префікса *mis-* виявляються в тому, що він спричинює зміну місця головного наголосу на перший склад в американській нормі й другий склад – в австралійській або появу другорядного наголосу на складі з префіксом у британській і канадській нормах. У цих випадках об'єктивуються різні моделі видозміни АС: комплікації в британській і канадській нормах, симпліфікації – в австралійській, а також комплікації та трансформації – в американській нормі.

Слова з префіксом *dis-* налічують 19 ЛО (1%) в матеріалі дослідження. Він походить з латини і вміщує семи „осторонь”, „окремо”, „вельми”, „украї”, виявляючи негативну реверсивну конотацію [1]. Правила акцентуації слів із цим префіксом залежать від характеру основи, до якої він приєднується [2, с. 175–176].

У британській АН префікс *dis-* у більшості слів (52,63%) переднаголошений, напр.: (BrE) *dis'section*; *dis'trait*, *'distrain*, *dis'tribute*, *'distribute*. В інтраваріантній видозміні у 63,6% АС досліджених слів він спричинює зсув наголосу з другого складу на перший, тобто стає аутонаголошеним або другоряднонаголошеним шляхом реалізації моделі трансформації в межах АТ „другорядний і головний наголоси” (36,4% ЛО) й АТ „один головний наголос” (27,3% ЛО), напр.: (BrE) *dis,inte'gration* → *'disinte'gration*; *di'sputant* → *'disputant*; *dis,satis'factory* → *'dissatis'factory*.

В аспекті міжваріантного варіювання британської та американської норм префікс *dis-* з наголошеного або другоряднонаголошеного стає переднаголошеним в американській АН – 47,4% за моделлю трансформації АС (63,2%) в межах АТ „один головний наголос” (42,1% ЛО) та АТ „другорядний і головний наголоси” (21,1% ЛО), напр.: (BrE) *'disequilibrium* → (AmE) *'disequilibrium*, *dis,equilibrium*; (BrE) *dis,inte'gration*, *'disinte'gration* → (AmE) *'disine'gration*; (BrE) *'disparate* → (AmE) *'disparate*, *dis'parate*.

У канадській та австралійській нормах префікс *dis-*, переважно, переднаголошений – 52,6% ЛО і 50% ЛО, відповідно. Варіювання відбувається, найчастіше, за моделлю трансформації АС в межах АТ „другорядний і головний наголоси” і АТ „один головний наголос” – 58,3% ЛО в канадській АН і 44,5% в австралійській, напр.: (BrE) *dis'putant*, *'disputant* → (CaE) *dis'putant*, *'disputant*; (BrE) *dis,inte'gration*, *'disinte'gration* → (AuE) *dis,inte'gration*.

За результатами нашого дослідження, префікс *dis-*, головним чином, переднаголошений у чотирьох вимовних нормах. Варіювання реалізується за моделлю трансформації АС у напрямі зміни місця головного / другорядного наголосу з першого на другий склад, у результаті чого, префікс стає переднаголошеним. Лише в британській нормі склад із префіксом *dis-* притягує головний або другорядний наголос.

Отже, найпоширеніші префікси-хамелеони, що увійшли до морфологічної будови слів матеріалу дослідження, спричинюють вільне акцентне варіювання засобами, переважно, розміщенням другорядного наголосу на складі з префіксом у британській нормі, появою головного наголосу на складі з префіксом в американській нормі та зсувом головного / другорядного наголосу на склад, що передує складу з префіксом у канадській та австралійській акцентних нормах (див. табл. 1).

У британській акцентній нормі найбільш розповсюджений другоряднонаголошений тип префіксів, в інтраваріантній видозміні відбувається поява другорядного наголосу на першому складі шляхом реалізації моделей комплікації або трансформації АС. В американській нормі префікси виявляють аутонаголошені акцентні властивості й спричинюють міжваріантне варіювання акцентної структури у напрямі зсуву головного наголосу на перший склад засобами об'єктивації моделей трансформації або комплікації АС. У канадській та

австралійській нормі префікси характеризуються здатністю відштовхувати головний наголос на склад, що передуює складу з наголосом, у чому виявляються їхні акцентуаційні властивості як переднаголошених префіксів, і спричиняють варіативне оформлення акцентної структури слів засобами реалізації моделі трансформації акцентної структури.

Таблиця 1.

Інвентар англійських префіксів-хамелеонів за їхнім впливом на варіювання АСС

| № | Префікси-хамелеони | Характеристика префіксів-хамелеонів за їхньою акцентною силою | | | | | | | | | | | |
|----|--------------------|---|-----|-----|-----|-----------------|-----|-----|-----|-----------------------|-----|-----|-----|
| | | Аутонаголошені | | | | Переднаголошені | | | | Другорядно-наголошені | | | |
| | | BtE | AmE | CaE | AuE | BtE | AmE | CaE | AuE | BtE | AmE | CaE | AuE |
| 1. | <i>in-</i> | | | | | | | | | | | | |
| 2. | <i>con-</i> | | | | | | | | | | | | |
| 3. | <i>de-</i> | | | | | | | | | | | | |
| 4. | <i>re-</i> | | | | | | | | | | | | |
| 5. | <i>mis-</i> | | | | | | | | | | | | |
| 6. | <i>dis-</i> | | | | | | | | | | | | |

Результати проведеного дослідження надають можливість окреслити перспективи подальшого висвітлення акцентуаційних властивостей префіксів на матеріалі слів інших вимовних норм.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Dalton-Puffer Ch. The French Influence on Middle English Morphology / Christiane Dalton-Puffer. – Berlin. New York : Mouton de Gruyter. – 1996. – 284 p.
2. Fudge E. English Word-Stress / Eric Fudge. – London : Allen and Unwin, 1984. – 240 p.
3. Kingdon R. The Groudwork of the English Stress / Roger Kingdon. – London : Longman, 1972. – 224 p.
4. Matthews P. Morphology : [2nd ed.]. / Peter Matthews– Cambridge : Camb. Uni. Press, 1993. – 251 p.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

5. Macquarie Dictionary / [ed. by S. Butler]. – [5th ed.]. – Australia : Macquarie Library, 2009. – 1940 p.
6. The Australian Oxford Pocket Dictionary / [origin. compiled by G. Johnson / ed. by B. Moore]. – [5th ed.]. – Oxford : Oxford Uni. Press, 2002. – 1298 p.
7. The Cambridge English Pronouncing Dictionary / [origin. compiled by D. Jones / ed. by P. Roach, J. Hartman, and J. Setter]. – [17th ed.]. – Cambridge : Camb. Uni. Press, 2006. – 599 p.
8. The Collins Canadian English Dictionary and Thesaurus / [ed. by E. Summers, A. Holmes]. – [1st ed.]. – Great Britain : Harper Collins Publishers, 2004. – 1413 p.
9. The Longman Pronunciation Dictionary / [origin. compiled by J. Wells]. – [3rd ed.]. – Harlow : Longman, 2008. – 870 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Станіслава Данильченко – викладач кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: фонетика англійської мови, актуальні проблеми англійської акцентології.

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОГО АСПЕКТУ ВИМОВНОГО АКЦЕНТУ В АНГЛОМОВНОМУ АВІАЦІЙНОМУ РАДІОТЕЛЕФОННОМУ ДИСКУРСІ

Анна КИРИЧЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто проблему розробки методики вивчення комунікативного аспекту вимовного акценту в професійному мовленні українських пілотів та авіадиспетчерів. Наведено послідовність етапів експериментального дослідження, запропоновано опис їх цілей та змісту.

Ключові слова: вимовний акцент, фонетична зрозумілість, англомовний авіаційний радіотелефонний дискурс.

The paper discusses the problem of research methodology of the communicative aspect of the foreign accent in the professional speech of Ukrainian air traffic controllers and pilots. The stages of the experiment are suggested, their aims and content are described.

Key words: foreign accent, intelligibility, English aviation radiotelephony discourse.

Широке використання англійської мови як *lingua franca* в міжмовному спілкуванні спричинило виникнення різних варіантів англійської як іноземної. Володіючи особливостями на всіх мовних рівнях, ці варіанти відрізняються один від одного перш за все вимовою [6: 1], що є наслідком дії вимовного акценту / ВА в англійському мовленні представників різних мовних спільнот. Недотримання стандартної вимови та пов'язані з цим труднощі декодування повідомлення висувають на передній план комунікативний аспект міжмовного спілкування, а саме його фонетичну зрозумілість / ФЗ, під якою розуміємо характеристику комунікації, яка забезпечується здатністю комунікантів встановлювати та відтворювати відповідності між звуками та фонемами (фонетико-фонологічні відповідності), що робить можливим впізнавання слова або висловлення.

Фонетична зрозумілість / *intelligibility* мовлення неносіїв мови та її залежність від ВА була предметом багатьох емпіричних досліджень (Jenkins 2000, Munro and Derwing 1995, Derwing and Munro 1997, Kenworthy 1996, Wijngaarden 2001 тощо), проте ФЗ вимовного акценту українців в умовах англійського авіаційного радіотелефонного дискурсу ще не була предметом спеціальних наукових розвідок. Тому метою нашої статті є обґрунтування методики дослідження фонетичної зрозумілості вимовного акценту в англійському авіаційному радіотелефонному дискурсі.

Англійський авіаційний радіотелефонний дискурс / ААРД тлумачимо як мовлення авіадиспетчерів та пілотів, мета якого полягає у вербальному обміні засобами англійської мови професійною інформацією під час польоту за допомогою радіотелефонного зв'язку.

Методологічною основою дослідження проблеми вимовного акценту як наслідку фонетичної інтерференції слугують два основні підходи: 1) *дедуктивний*, що полягає в науковому прогнозуванні можливих відхилень від нормативної вимови, та 2) *індуктивний*, який передбачає перевірку їх шляхом експериментального спостереження [3: 277-289]. Ефективність цього методологічного підґрунтя полягає в тому, що наукове передбачення дає змогу встановити потенційні відхилення від нормативної вимови, а його перевірка – дослідити особливості й закономірності їх конкретних реалізацій [1: 87].

Наукове прогнозування можливих відхилень від нормативної вимови в англійському мовленні українців було, на нашу думку, достатньо висвітлено в дослідженнях вітчизняних лінгвістів (Кочубей 2006; Валігура 2008; Паращук 2005), які за допомогою контрастивного аналізу дивергентних диференційних і недиференційних, системних та дистрибуційних ознак фонем української та англійської мов, виокремили фонемні та фонетичні ознаки вимовного акценту українців. Однак, методика емпіричної перевірки, яка б дозволила дослідити особливості фактичної реалізації відхилень від нормативної вимови та їхнього впливу на фонетичну зрозумілість висловлення в ААРД наразі не розроблена. З огляду на це, пропонуємо методику експериментального дослідження комунікативного аспекту, а саме фонетичної зрозумілості, вимовного акценту професійного мовлення українських авіадиспетчерів та пілотів / УАП.

Програма експериментального дослідження передбачала 1) розробку експериментального матеріалу; 2) підбір дикторів і запис експериментального матеріалу на цифрові носії; 3) укладання фонотеки дослідження; 4) визначення перцептивних характеристик вимовного акценту в професійному мовленні УАП за допомогою аудитивного аналізу аудиторів-фонетистів; 5) виокремлення найтипівіших рис вимовного акценту УАП; 6) відбір з усього масиву експериментального матеріалу зразків мовлення, що ілюструють найтипівіші риси вимовного акценту УАП; 7) визначення функціональної релевантності відхилень від нормативної вимови для зрозумілості висловлення в професійному мовленні УАП за допомогою аудитивного аналізу аудиторів-інформантів.

Мовний матеріал дослідження розроблявся з урахуванням кількох положень. Основною мовною одиницею експериментального матеріалу обрано речення, яке в порівнянні з одиницями інших мовних рівнів (склад, слово, текст), має низку переваг. Речення забезпечує більшу природність мовлення в порівнянні зі словами, що дає досліднику змогу враховувати

вплив коартикуляційних процесів, сильних і слабких форм слів, інтонації тощо. Крім того, для більш точного дослідження фонемної складової ФЗ та визначення впливу неправильного відтворення конкретної дистинктивної ознаки фонем на ФЗ використано методику мінімальних пар слів, які вводилися в речення для забезпечення природності мовлення.

Розробка матеріалу дослідження також передбачає врахування особливостей професійного мовлення пілотів та авіадиспетчерів. При підготовці експериментального матеріалу доцільно звертати увагу на неоднорідну структуру авіаційної англійської мови, основою якої є три основних компоненти: 1) інвентар стандартних фраз радіообміну; 2) розмовна англійська (plain English) та 3) авіаційна термінологічна лексика [7: 8]. Тож, мовний матеріал експериментального дослідження складається з двох блоків: 1) речення, побудовані на основі авіаційної термінологічної лексики та розмовної англійської мови та 2) речення, побудовані на основі стандартних фраз радіообміну.

Основними мовними одиницями експериментального матеріалу Блоку 1 було обрано речення з ключовими словами. Вивчивши модель прогнозованого вимовного акценту українців [2: 82-107], припускаємо, що складними для відтворення українськими авіадиспетчерами та пілотами будуть фонетичні опозиції: /ŋ/ – /n/, /θ/ – /s/, /θ/ – /t/, /θ/ – /f/, /ð/ – /z/, /ð/ – /v/, /ð/ – /d/, /w/ – /v/, /d/ – /t/, /g/ – /k/, /v/ – /f/, /z/ – /s/, /i:/ – /ɪ/, /u:/ – /ʊ/, /ɔ:/ – /ɒ/, /ɑ:/ – /ʌ/, /æ/ – /e/, /æ/ – /ʌ/, /ɛ:/ – /e/, /ei/ – /e/, /ai/ – /a:/, /ai/ – /ʌ/, /ɔi/ – /ɔ:/, /əu/ – /ɔ/, /əu/ – /ɔ:/, /ɛə/ – /iə/. Крім цього, причиною незрозумілості на фонетичному рівні може бути заміна англійської задньоязикової фонем /g/ на українську фарингальну /ɣ/, яка за своїми артикуляційними особливостями більше схожа на англійську /h/. Невідтворення опозиції /g/ – /ɣ/ може зумовити хибну інтерпретацію /ɣ/ як /h/, наприклад, *gear* ['giə] – *hear* ['hiə]. Тому опозицію /g/ – /ɣ/ включаємо в перелік фонетичних опозицій, складних для відтворення УАП.

Наступним кроком у розробці Блоку 1 експериментального матеріалу був підбір до зазначених фонетичних опозицій мінімальних пар слів, що могли б вживатися в авіаційному контексті. Було укладено список з 36 позицій. Перше слово кожної мінімальної пари містило фонему, реалізація якої ймовірно становила б труднощі для УАП і неправильна вимова якої змінювала б значення слова. З метою уникнення штучності, притаманної мовленню, що складається з окремих слів, а також для наближення експериментального мовлення до реального, слова мінімальних пар вводилися в речення. Речення добиралися з опорою на авіаційні словники, спрощувалися й адаптувалися до рівня розмовної англійської мови з використанням авіаційної термінології. Зміст речень відображає гіпотетичні комунікативні ситуації в англомовному авіаційному радіотелефонному дискурсі. Речення склалися таким чином, щоб контекст був однаково природним для кожного слова мінімальної пари, наприклад, *Thin surfaces were damaged – Fin surfaces were damaged*. Таким чином зменшувався вплив лексико-граматичного оформлення на декодування ключового слова, що дало змогу дослідити фонетичну зрозумілість ключових слів у чистому вигляді. Отже, Блок 1 експериментального матеріалу складається з 36 мовних одиниць – речень з ключовими словами.

Блок 2 експериментального матеріалу складався з 20 стандартних фраз, відібраних методом суцільної вибірки з документів ІКАО [4; 5]. Суттєва перевага використання стандартних фраз у матеріалі дослідження полягає в тому, що їхнє фонетичне оформлення є єдиною змінною, оскільки лексико-граматичний склад має сталий характер та відомий і мовцям, і слухачам, що виключає можливість впливу контексту на оцінку якості вимови. Мовною одиницею експериментального матеріалу Блоку 2 виступає речення. Загальний обсяг експериментального матеріалу складає 56 речень, що в загальній кількості налічують 1590 фонемовживань. За допомогою орфоепічного словника (The Longman Pronunciation Dictionary, 2008) було укладено транскрипцію експериментального мовлення Блоку 1 і Блоку 2 та розроблено Протокол першого етапу аудитивного аналізу.

Експериментальний матеріал озвучувався двома групами **дикторів**: 1) українськими авіадиспетчерами та пілотами; 2) носіями англійської мови. Підбір дикторів першої групи здійснювався за професійними та мовними критеріями, відповідність яким визначалася за

допомогою анкетування. До неї увійшли 20 авіадиспетчерів та пілотів (10 жінок, 10 чоловіків), які мають практику використання англійської мови як мови-посередника в професійному спілкуванні, є носіями української мови, представляють різні регіони України та отримали щонайменше четвертий рівень за шкалою оцінювання рівня володіння мовою ІКАО. УАП є основною групою дикторів, оскільки саме їхнє мовлення є об'єктом цього дослідження.

Другу групу дикторів склали три носії британського варіанту англійської мови, чие мовлення визначається як контрольне.

Запис матеріалу, розробленого для експериментального дослідження, на цифрові носії здійснювався за допомогою комп'ютерної програми *Sound Forge Audio Studio 10.0* в умовах лінгфонної лабораторії Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету. Звуковий матеріал складався із фрагментів квазіспонтанного англійського мовлення (читання) [1: 87] українських авіадиспетчерів та пілотів, що давало змогу уникнути додаткових труднощів, пов'язаних зі значною варіативністю мовних засобів на лексичному й синтаксичному рівнях під час запису спонтанного мовлення [там само].

Після запису на цифрові носії, зразки мовлення вносилися до **фонотеки дослідження**. Аудіозаписи мовлення українських авіадиспетчерів та пілотів були організовані в 20 папок (по одній на кожного диктора), кожна з яких містила два звукові файли, що містили записи Блоку 1 і Блоку 2 експериментального матеріалу. Зразки мовлення дикторів-носіїв було організовано в три папки за таким же принципом. Таким чином, експериментальний матеріал склав 1288 висловлень, що налічувало 36570 фонемовживань.

Враховуючи результати першого етапу аудитивного аналізу, проведеного аудиторамі-фонетистами, з усього масиву зразків мовлення УАП було відібрано висловлення, які містили типові відхилення від нормативної вимови. За допомогою *Sound Forge Audio Studio 10.0* ці висловлення було змонтовано у два аудіофайли, перший з яких містив висловлення з типовими відхиленнями з Блоку 1 експериментального матеріалу, а другий – з Блоку 2.

Аудитивний аналіз проводився у два етапи: 1) аудитивний аналіз аудиторамі-фонетистами, які професійно володіють англійською мовою, та 2) аудитивний аналіз наївними користувачами англійською мовою – аудиторамі-інформантами. Аудитивний аналіз аудиторамі-фонетистами мав на меті визначення перцептивних характеристик вимовного акценту в мовленні УАП, що охоплюють відхилення від нормативної вимови британського варіанту англійської мови, представлених у зразках експериментального мовлення Блоків 1 і 2. До першого етапу аудитивного аналізу були залучені чотири фонетисти, які мають досвід викладання англійської мови українцям, а також практику аудіювання усних текстів, записаних на цифрові носії. Аудитори прослуховували зразки мовлення УАП та ідентифікували відхилення від нормативної вимови за такими критеріями: 1. *Голосні*: а) ряд, б) піднесення, в) лабіалізація, г) фонемна і д) позиційна довгота, е) усіченість, є) редукція голосних у ненаголошених складах, ж) вимова голосних звуків у зв'язному мовленні; 2. *Приголосні*: а) місце творення звуку, б) аспірація, в) сильна-слабка артикуляція, г) глухість-дзвінкість, д) нейтралізація фонемних протиставлень, е) вимова сполучень приголосних. [2: 77–78]. Потім фонетисти фіксували ці порушення в Протоколі першого етапу аудитивного аналізу, що містив транскрипцію експериментального мовлення, за допомогою спеціальних позначок. Кількість прослуховувань матеріалу не обмежувалася.

Аудитори-інформанти склали дві групи: 1) п'ять носіїв британського варіанту англійської мови й 2) 20 іноземних авіадиспетчерів та пілотів, які не є носіями англійської та української мов, отримали щонайменше четвертий рівень за шкалою оцінювання рівня володіння мовою ІКАО і мають досвід використання англійської як *lingua franca* для потреб професійного спілкування.

Аналіз аудиторів-інформантів складався з двох етапів. Метою першого етапу було з'ясування впливу невідтворення фонетичних опозицій на фонетичну зрозумілість висловлення. Для цього текстовий варіант вибірки висловлень з Блоку 1, що містили типові відхилення від нормативної вимови, був організований таким чином, що ключове слово пропускатися, а замість нього пропонувалося вибрати між двома словами мінімальної пари.

Іноземні авіадиспетчери та пілоти, прослуховуючи вибірку висловлень з Блоку 1, вибирали той варіант, який, на їхню думку звучав у записі. Таким же чином відбувався аудитивний аналіз контрольних висловлень, озвучених дикторами-носіями мови.

Метою другого етапу аудитивного аналізу аудитором-інформантами було визначення впливу вимовного акценту на фонетичну зрозумілість висловлення за допомогою шкал оцінювання. Для цього вибірку висловлень Блоку 2, які містять типові відхилення від нормативної вимови, спочатку прослуховували аудитор-носії мови й оцінювали ступінь акцентності вимови за шкалою: 1 – практична відсутність вимовного акценту; 2 – майже непомітний акцент; 3 – помітний вимовний акцент; 4 – сильний вимовний акцент, що не впливає на розуміння висловлення; 5 – сильний вимовний акцент, що перешкоджає розумінню висловлення [2: 80]. Потім цю вибірку слухали іноземні авіадиспетчери та пілоти й визначали ступінь зрозумілості висловлення за шкалою: 5 – повністю зрозуміле; 4 – досить зрозуміле; 3 – дещо незрозуміле; 2 – важко зрозуміле; 1 – зовсім незрозуміле [там само]. Результати вносилися до Протоколу другого етапу аудитивного аналізу.

Таким чином, розроблена методика має на меті експериментальне дослідження комунікативного аспекту вимовного акценту українських авіадиспетчерів та пілотів, що передбачає виконання низки завдань: 1) вивчення перцептивних характеристик вимовного акценту УАП; 2) виокремлення типових відхилень від нормативної вимови в професійному мовленні УАП; 3) з'ясування характеру впливу вимовного акценту УАП на фонетичну зрозумілість висловлення в англійському авіаційному радіотелефонному дискурсі. Виконання згаданих завдань є перспективою дослідження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Валігура О. Р. Методологічні передумови та методика експериментально-фонетичного дослідження інтерферованого мовлення білінгвів / О. Р. Валігура // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Філологічні науки (мовознавство). – 2009. – № 6. – С. 86-90.
2. Кочубей В. Ю. Особливості вимовного акценту в англійському мовленні українців: фонемний та фонетичний аспекти : дис... канд. філол. наук: 10.02.04 / В. Ю. Кочубей. – К., 2006. – 248 с.
3. Хауген Э. Проблемы двуязычного описания / Эйнар Хауген // Новое в зарубежной лингвистике: Языковые контакты. – Вып. VI. – М.: Прогресс, 1972. – С. 277-289.
4. ICAO Manual of Radiotelephony (Doc 9432 AN/925). – International Civil Aviation Organization, 2006. – 106 с.
5. ICAO Procedures for Air Navigation Services: Air Traffic Management (Doc 4444 ATM/504). – International Civil Aviation Organization, 2001. – 318 с.
6. Jenkins J. The Phonology of English as an International Language / J. Jenkins. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – 258 с.
7. McMillan D. "Say again?" Miscommunications in Air Traffic Control / D/ McMillan. – Queensland: Queensland University of Technology, 1998. – 60 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Анна Кириченко – аспірантка кафедри перекладу та загального мовознавства Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: фонетична зрозумілість акцентованого мовлення, англійський авіаційний радіотелефонний дискурс.

ФРАНЦУЗЬКІ ЗАПОЗИЧЕННЯ В АСПЕКТІ АМЕРИКАНСЬКОЇ ВИМОВНОЇ НОРМИ

Людмила КОМАР (Кременчук, Україна)

У статті описуються особливості фонетичної структури пізніх французьких запозичень в американській вимовній нормі у порівнянні з британським вимовним варіантом. Специфіку фонетичної структури франкомовних слів визначають вільне фонемне та акцентне варіювання, наявність іншомовних фонем, фонотактичні особливості.

Ключові слова: фонемна структура, акцентна структура, вільне фонемне та акцентне варіювання, фонологічна асиміляція запозичень.

The peculiarities of phonetic structure of late French borrowings in American pronunciation norm are described in comparison with British pronunciation. The free phonemic and accentual variation, availability of foreign phonemes, phonotactic specifications determine peculiarities of phonetic structure of French words.

Key words: phonemic structure, accentual structure, free phonemic and accentual variation, phonological assimilation of borrowings.

За даними численних досліджень, найбільший відсоток іншомовних запозичень, які поповнили лексичний склад англійської мови у ХХ-му столітті – початку ХХІ-го століття,

складають французькі запозичення [1: 147]. Актуальність всебічного дослідження саме франкомовної лексики у словниковому складі англійської мови зумовлюється значною кількістю таких слів у реальному англійському слововживанні, недостатністю знань про специфіку їхнього нормування, тобто процесу часткового або повного пристосування до фонетичних, граматичних, лексичних та графічних норм англійської мови [8: 77].

Мета цієї статті полягає у виявленні особливостей фонемних та акцентних структур пізніх французьких запозичень в аспекті американської вимовної норми у порівняльно-зіставному аспекті з британською вимовою. Поставлена мета передбачає вирішення таких завдань:

1. Визначити місце пізніх французьких запозичень у словниковому складі англійської мови.

2. Дати загальну характеристику фонемних та акцентних структур франкомовних слів у американській вимові (АВ).

3. Установити специфічні риси фонемо-акцентних структур французьких запозичень, які впливають на їхню фонологічну асиміляцію в американському вимовному варіанті у зіставному плані з британською вимовою (БВ).

Франкомовні запозичення поділяються на періоди ранніх запозичень (XII-XVст.) та пізні запозичення [9: 26-28]. Ранні французькі запозичення, як правило, повністю асимілювалися в англійській мові. У пізніх запозичень процес освоєння франкомовних одиниць має незавершений характер, вони зазвичай містять елементи, які не властиві мові-джерелу. Такий вид запозичень традиційно називається галліцизмами [8: 78]. Іноді галліцизми асоціюються зі словами місцевого колориту, а також вони позначають характерні особливості, звичаї, спосіб мислення, які притаманні французькій нації [там само].

З лексикографічних джерел [10; 11] шляхом суцільного обстеження було відібрано та проаналізовано 399 французьких запозичень, що увійшли до словника англійської мови у ХХ-му – початку ХХ-го століття. Для уточнення генетичної належності іншомовних слів та часу їхнього надходження було використано дані етимологічного словника [9].

Фонемна структура запозичень нашого дослідження складається з 22 голосних (16 з яких є монофтонгами, а 6 – дифтонгами), а саме: /ɪ/, /ə/, /æ/, /ɜ:/, /ɑ:/, /i:/, /e/, /ʊ/, /ʌ/, /ɔ:/, /u:/, /ɒ/, /ɜ:/, /æ/, /ɑ:/, /ɔ:/, /ou/, /ai/, /ei/, /ɔi/, /ei/, /au/ та 24 приголосних фонем: /s/, /n/, /j/, /t/, /dʒ/, /z/, /k/, /w/, /ʒ/, /tʃ/, /g/, /ʃ/, /ŋ/, /d/, /f/, /v/, /r/, /b/, /h/, /l/, /m/, /ð/, /θ/, /p/. До фонемного інвентарю дослідження включено також додаткові 4 голосні фонемі, які не властиві англійській мові, а саме голосні назалізовані фонемі: /ã:/, /æ̃/, /ɔ̃/, /ɔ̃/. Однак такі голосні фонемі, як правило, позначаються в авторитетних словниках вимови [10; 11] символами, наближеними до англійських фонем з додатковою назалізацією, наприклад: *bien-pensant* (фр.) /bjã pã: 'sã:/ – Fr /bjæ̃ pã sã̃/.

Запозичення, що містять іншомовні фонемі, складають 11 слів – 2,76% від загальної кількості досліджуваного корпусу іншомовних слів. У БВ такі іншомовні слова нараховують 9,02% або 36 лексичних одиниць/ЛО. Це дає підставу стверджувати, що ці фонемі належать до периферійних елементів фонемної структури запозичень нашого дослідження в обох вимовних варіантах.

Найбільш уживана фонема /ã:/ (44,46%) цієї групи запозичень відповідає французьким назалізованій фонемі /ã/, наприклад: *éminence grise* (фр.) /eĩm i nã:s 'gri:z/ – Fr /e mi nãs gri:z/; *en brochette* (фр.) /ã: brou 'ʃet/ – Fr /ã bʁo ʃet/. У БВ ця фонема відсутня у фонемному складі запозичень, а найбільш уживаною є фонема /ɒ/ – 84,21%, наприклад: *croissant* (фр.) /'kwæs ɒ/ – Fr /kʁwa sã̃/; *élan* (фр.) /eĩ 'lã/ – Fr /e lã̃/.

У процесі ототожнювання різних ланок фонологічних систем часто виявляється відсутність в одній із них аналогічної фонемі, і тому виникає необхідність доповнити вихідну систему елементами нової. Як правило, це явище полягає у власному утворенні мови-реципієнта за певним іншомовним зразком [3: 6]. Часто такі фонемі можуть видозмінювати звуковий лад мови, перетворюючись на її постійні компоненти. На думку М.Д.Нікіфорова [4: 9], іншомовні фонемі слід розглядати не як чужерідні краплі, а як інновації в

фонологічній системі мови. Саме належність цих елементів до фонемних інновацій впливає на подальший процес фонологічного нормування лексичних запозичень.

Фонемній структурі досліджуваних запозичень притаманні певні фонотактичні особливості, а саме незвичне розміщення або сполучення голосних і приголосних фонем. Наприклад, 24 ЛО – 6,02% франкомовної лексики дослідження складають лексичні одиниці з вживанням довгої голосної фонемі в кінцевій позиції, наприклад: *bouillon* (фр.) /¹bu:l ja:n/; *crayon* (фр.) /¹krei a:n/ *dada* (фр.) /¹da:d a:/ . В аспекті БВ подібні випадки зафіксовано у 38 словах – 9,52% ЛО, наприклад: *dressage* (фр.) /¹dres a:z/; *fuselage* (фр.) /¹fju:z ə la:z/; *Gauloise tdmk* (фр.) /¹gəul wa:z/. Випадки уживання сполучення фонем, які не властиві фонотактичній організації англійської мови зафіксовано у 27 французьких запозичень або 6,77% іншомовних слів, наприклад: *joie de vivre* (фр.) /¹ʒwa: də 'vi:v rə/ – Fr /¹ʒwad vi:v/; *croissant* (фр.) /¹kwa: 'sɔ̃: kɾwa:-/ – Fr /¹kʷwa sɔ̃:/; *droit de seigneur* (фр.) /¹drwa: də se:n 'jɜ:/Fr – /¹dkwad se nʃe:v/. Слова з випадками фонотактичних особливостей у БВ нараховують 53 ЛО або 13,28% від загальної кількості досліджуваних запозичень, наприклад: *bombe* (фр.) /¹bomb/ – Fr /¹bɔ̃:b/; *ratatouille* (фр.) /¹ræt ə 'twi:/ – Fr /¹ka ta tuj/; *savoir-vivre* (фр.) /¹sæv wa: 'vi:v rə/ –Fr /¹sa vwa:v vi:v/. Специфіка фонологічного нормування (асиміляції фонемних та акцентних структур) пізніх французьких запозичень вимагає постійної уваги дослідників у зв'язку із підвищеною варіативністю вимови *галліцизмів* (термін Т.І.Черемісіної), відсутністю даних про закономірності та обсяги цього варіювання. Специфічна риса фонемної та акцентної структур запозичених слів, за даними нашого дослідження, виявляється у вільному варіюванні фонем або варіюванні місця та ступеня словесного наголосу у межах цих структур [5: 167]. У цілому сучасній британській вимові не властиве обмеження або зменшення варіювання в структурі лексики [11: 11].

Франкомовні слова з формальними модифікаціями фонемної структури голосних і приголосних фонем нараховують 139 ЛО і складають 34,84% від загальної кількості досліджуваного корпусу слів, наприклад: *couplet* (фр.) /¹klɔp lət -lɪt/; *vin rouge* (фр.) /¹væn 'ru:z vɛ:-/; *maisonette* (фр.) /¹meiz ə 'net meiz-/. Вільне фонемне варіювання в аспекті БВ відбувається частіше і зафіксоване у 219 ЛО або 54,89% досліджуваних французьких запозичень, наприклад: *baguette* (фр.) /¹bæ 'get bə-/; *cagoule* (фр.) /¹kə 'gu:l kə-/; *manque* (фр.) /¹mɔŋk eɪ 'mɑ:ŋk-/; *chi-chi* (фр.) /¹ʃi:ʃ i: 'tʃi: tʃi:/; *frottage* (фр.) /¹frɔt a:z -ɪdʒ/.

Варіювання акцентних структур великої кількості слів є характерною рисою сучасної англійської мови [6: 70]. Варіювання виявляється: 1) у кількості наголосів (різниця в кількості наголосів відповідно змінює акцентний тип слова); 2) у місці наголосу, – наголос розташовується на першому або другому від початку слова складі; 3) у ступені наголосу певного складу (головний чи другорядний наголос); в акцентній структурі деяких слів реалізуються всі три можливості: *inexplicable* /-¹----/ – /¹--¹----/ [там само]. Розташування та ступінь наголосу визначається місцем наголосу в запозичених словах. Часто вони зберігають місце наголосу, яке притаманне оригіналу або прототипу (термін Г.П.Торсуєва) [7: 76], тобто характерне для мови, з якої запозичується певне слово, наприклад: *epaulet* (фр.) /¹--¹-/ порівняно з власне англійським варіантом /¹---/. Таке явище створює велике розмаїття акцентних типів слів і різновидів акцентної структури в англійській мові [7: 76]. Пізні французькі запозичення з варіюванням акцентних структур складають 44 ЛО або 11,3 % слів, наприклад: /-¹-/ – /¹--/ (*corsage* – фр.); /-¹-/ – /¹-¹-/ (*en garde* – фр.); /¹---/ – /¹--¹-/ (*repechage* – фр.) – АВ; 78 ЛО або 19,55% запозичень, наприклад: /-¹-/ – /¹-¹-/ (*au pair* – фр.), /-¹-/ – /¹--/ (*petard* – фр.), /-¹--/ – /¹--¹-/ (*reportage* – фр.).

Варіювання акцентних структур досліджуваних запозичень головним чином визначається тенденцією зберігання розстановки наголосу оригіналу в аспекті АВ та БВ. При цьому в альтернативному варіанті вимови такі слова складають переважну більшість – 28 ЛО – 63,64% слів (АВ), наприклад: *limacon* (фр.) /¹lɪm ə sa:n li:m ə 'soun/. У БВ вони нараховують 51 ЛО – 65,38% запозичень, наприклад: *cabaret* (фр.) /¹kæb ə rei kæb ə 'rei/. Відповідно у головному варіанті розташування наголосу іншомовних слів більш наближене

до вимови мови-реципієнта, наприклад: *rondeau* (фр.) /'rɑ:nd ou ra:n 'dou/ – АВ; /'disk ə tek ,disk ə 'tek/ – БВ.

Прагнення мовців зберегти оригінальне звучання запозичених лексем свідчить про підвищений інтерес до культури мовного суспільства, вільне володіння іноземними мовами та розширення контактів. Крім того, активна участь франкомовних слів у процесах акцентного варіювання уповільнює адаптацію запозичень до фонологічної системи англійської мови [2: 31].

Отже, аналіз фонемних та акцентних структур експериментального матеріалу в аспекті АВ свідчить, що: а) велика кількість франкомовних слів відбиває фонемні, або фонотактичні особливості, які не властиві англійській мові: голосні назалізовані фонемні, сполучення двох губних фонем, вживання довгого голосного у кінцевій ненаголошеній позиції, наприклад, у вимові слів *bouillon*; *bien-pensant*; *ebourgeoisement*; б) пізні французькі запозичення виділяються наявністю варіантів фонемної структури, які утворюються варіюванням голосних та приголосних фонем, наприклад: /ou/-/ʊ:/ *garçon* (фр.) /gɑ:r 'soun -'sɔ̃:/; /ə/-/æ/ *frottage* (фр.) /frɔ: 'ta:ʒ fra:-/; /v/-/ɑ:/ *enfilade* (фр.) /'en fə leid -la:d/; /ʒ/-/dʒ/ *garage* (фр.) /gə 'ra:ʒ -'ra:dʒ/; /z/-/s/ *maisonette* (фр.) /,meiz ə 'net ,meis-/; в) акцентна структура пізніх французьких запозичень, як правило, зберігає наголос на останньому складі, що характерно акцентним закономірностям мови-джерела. Такі запозичення мають варіанти акцентної структури, які утворені вільним варіюванням місця наголосу, наприклад: *epaulet* /,--'-/ /'---/, *hotelier* /,--'-/ - /-'--/, *maquis* /'--/ - /-'-/.

У цілому, підсистемі французьких запозичень у сучасній англійській мові характерна часткова, а не повна фонологічна асиміляція, тобто вони, як правило, відображають особливості вимови мови-джерела. Однак, порівняльно-зіставний аналіз фонетичних структур франкомовних слів дає підставу стверджувати, що французькі запозичення експериментального матеріалу в британській вимовній нормі мають більш виражені специфічні риси у фонемних та акцентних структурах, які притаманні фонологічній організації мови-джерела порівняно з американським вимовним варіантом. Згідно усіх параметрів даного дослідження частота випадків часткової фонологічної асиміляції франкомовних слів у БВ перевищує в середньому в 2 рази частоту випадків таких запозичень в аспекті американської вимовної норми.

Ця тенденція пояснюється ґрунтовними знаннями британців французької мови та певними соціокультурними, історичними стосунками, що склалися між країнами. Французькі запозичення надходять до англійської мови в автохтонній, тобто притаманній мові-джерелу, графемній та фонетичній формі, а володіння французькою як іноземною багатьма британцями уповільнює процес нормування (асиміляції) запозичень [2: 31].

Перспективою подальших розвідок дослідження можуть виступити фонемні та акцентні структури запозичень з найбільш поширених європейських та азіатських мов, які активно поповнюють словниковий склад англійської мови і є добре відомими носіям американської та британської вимовних норм.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Английские неологизмы / Под ред. Ю.А. Жлуктенко / Ю.А. Жлуктенко. – К.: Наукова думка, 1983. – 172 с.
2. Володарская Э.Ф. Изменение ударения во французских заимствованиях английского языка как признак интеграции иноязычного материала / Э.Ф. Володарская // Вопросы филологии. – М: Ин-т иностр. яз., ин-т языкознания РАН. – 2005. – № 3 (21). – С. 31-40.
3. Курченко Л.М. Сучасні тенденції асиміляції англоамериканських запозичень у студентському соціолекті німецької мови (соціолінгвістичний аспект): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 / Л.М. Курченко – К., 1994. – 21 с.
4. Никифоров Н.Д. Консонантная структура иноязычных слов в современном немецком языке: дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 / Н.Д. Никифоров – Одесса, 1987. – 199 с.
5. Парашук В.Ю. Зміни в кодифікованих вимовних нормах сучасної англійської мови / В.Ю. Парашук // Наукові записки КДПУ. Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2000. – Вип. 26. – С. 165-175.
6. Торсуев Г.П. Вопросы акцентологии современного английского языка / Г.П. Торсуев. – М.-Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1960. – 92 с.
7. Торсуев Г.П. Константность и вариативность в фонетической системе (на материале английского языка) / Г.П. Торсуев. – М.: Наука, 1977. – 125 с.
8. Черемисина Т.И. Заимствование и закрепление галлицизмов в современном английском языке / Т.И. Черемисина // Вопросы лексикологии. – Новосибирск: Наука, 1977. – С. 77-88.

9. Bliss A.J. A Dictionary of Foreign Words and Phrases in Current English / A.J. Bliss. – London: Routledge and Kegan Paul, 1977. – 389 p.
10. Cambridge English Pronouncing Dictionary / Originally compiled by D.Jones. – 17th ed. / Edited by P.Roach, J.Hartman and J.Setter / P.Roach, J.Hartman, J.Setter. – Cambridge: University Press, 2006. – 599 p.
11. Longman Pronunciation Dictionary / Compiled by J.C. Wells / J.C. Wells. – 2d impression. – Harlow: Longman, 2000. – 870 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Людмила Комар – старший викладач кафедри англійської філології та перекладу Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

Наукові інтереси: проблеми фонетики та фонології англійської мови, теорії мовних контактів.

МЕТОДИКА ВИЯВЛЕННЯ КОГНІТИВНИХ І ПРАГМАТИЧНИХ ОЗНАК ПРОСОДИЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ПРИТЧ

Юлія МУСІЄНКО (Київ, Україна)

Стаття присвячена методам виявлення когнітивних і прагматичних ознак просодичного оформлення англійських притч. Описується послідовність етапів проведеного експерименту, наводяться завдання для здійснення аудитивного аналізу.

Ключові слова: методологія, прагматичні ознаки, просодичні засоби, англійські притчі, фонетичний експеримент, аудитивний аналіз, акустичний аналіз.

The article is dedicated to the methodology of revealing cognitive and pragmatic peculiarities of the prosodic means used for English parables' actualization. It contains the succession of the experiment stages, the tasks for the auditory analysis.

Key words: methodology, pragmatic peculiarities, prosodic means, English parables, phonetic experiment, auditory analysis, acoustic analysis.

Лінгвокогнітивний підхід, що виник на стику акустичної фонетики, когнітивної психології та нейролінгвістики, став основою фонетичних дослідницьких програм, у яких фонологічна система мови розглядається як невід'ємна складова мисленнєвої діяльності людини, яка тісно взаємодіє з іншими когнітивними структурами й процесами: сприйняттям, увагою, пам'яттю (А. А. Калита, С. В. Кодзасов, Н. Кук та ін.). Детальний аналіз артикуляційних та акустичних ознак фонетичних явищ неминуче призводить до розширення об'єктно-предметної сфери фонетики у межах когнітивно-функціональної парадигми [3: 145]. При цьому, накопичений у фонетичних дослідженнях матеріал переконливо свідчить про спроби вчених дослідити й пояснити взаємозв'язок сегментного й надсегментного рівнів мови з когнітивною системою мовця (Ф. де Сосюр; Е. Сепір; О. О. Потебня; В. фон Гумбольдт; А. А. Калита; О. Р. Валігура; Р. Шилкок та ін.). Разом з тим, відсутність системного підходу до вивчення феномену моралі з урахуванням когнітивних механізмів концептуалізації пізнавального досвіду людини у площині просодичного оформлення визначають *актуальність* експериментально-фонетичного дослідження англійських притч.

Спираючись на викладене, нам слід з'ясувати правомірність застосування у фонетиці поняття лінгвокогнітивного методу. Тому *метою* цієї статті є розгляд методики виявлення когнітивних і прагматичних ознак процесу просодичного оформлення притчевого дискурсу на матеріалі англійської притчі.

Відомо, що чим вищий рівень когнітивної організації, тим складніше розділити емоції, почуття та інтерес, з одного боку, і процеси сприймання та мислення, з іншого [1; 5]. В останні роки виникла ціла низка рівневих теорій, які співвідносять емоції з феноменом свідомості, а також із такими нейрокогнітивними механізмами, як: оцінка складності завдання в залежності від самооцінки, каузальна атрибуція успіхів та невдачі і загальна оцінка дій та знань (Lewis, Scherer). У контексті нашого дослідження, пропонуємо реалізацію ланцюга стадій когнітивної оцінки англійських притч у межах просодичного оформлення таким чином: 1) сприйняття змін в оточенні, які притягують увагу (*новизна*); 2) сприйняття приємного та неприємного стимулюючої події (*валентність*); 3) оцінка вагомості стимулюючої події по відношенню до своєї мети та прагнень (*релевантність, відповідність меті та мотивам*); 4) розуміння того, хто або що викликало стимулюючу подію

(агентність); 5) оцінка своїх можливостей справитися із розвитком подій (контроль сприйняття, потенціал вирішення проблеми); 6) оцінка своїх дій по відношенню до моральних та соціальних норм, у тому числі ідеальному "Я" (легітимність).

За цих обставин, доволі перспективним убачається саме фреймовий підхід до породження та сприйняття притчі, що, на нашу думку, уможливить експериментально-фонетичне вивчення досліджуваних текстів під кутом зору когнітивних і прагматичних особливостей.

Відтак теоретичною парадигмою, придатною для врахування висвітленої таким чином специфіки притчевого дискурсу, є фреймова модель як загальний інструмент теоретичного опису особливостей взаємодії психологічної пам'яті людини та її свідомості. Намагаючись пізнати нову для себе повчальну ситуацію, індивід обирає із своєї пам'яті потрібний фрейм із таким розрахунком, щоб шляхом зміни у ньому окремих деталей зробити його придатним для розуміння ширшого класу явищ або процесів [6: 7].

З огляду на вищезазначені положення, фреймова схема будь-якої конфігурації є зручним наочним наведенням знань, які складають суть концепту, директивного зокрема. Відтак, на нашу думку, найпростішою і найпродуктивнішою для розуміння структури знань і аналізу лінгвокогнітивних і прагматичних особливостей просодичного оформлення притч є фреймова сітка, яка полегшує розуміння структури знань, оскільки конфігурація фрейму адекватна способу розміщення знань у свідомості людини [9: 50–57; 4: 103–106]. Отже, для аналізу лінгвокогнітивних особливостей англійських притч доцільно застосувати фрейм-сітку [2] (див. рис. 1.1.) із перспективою дослідження просодичних засобів.

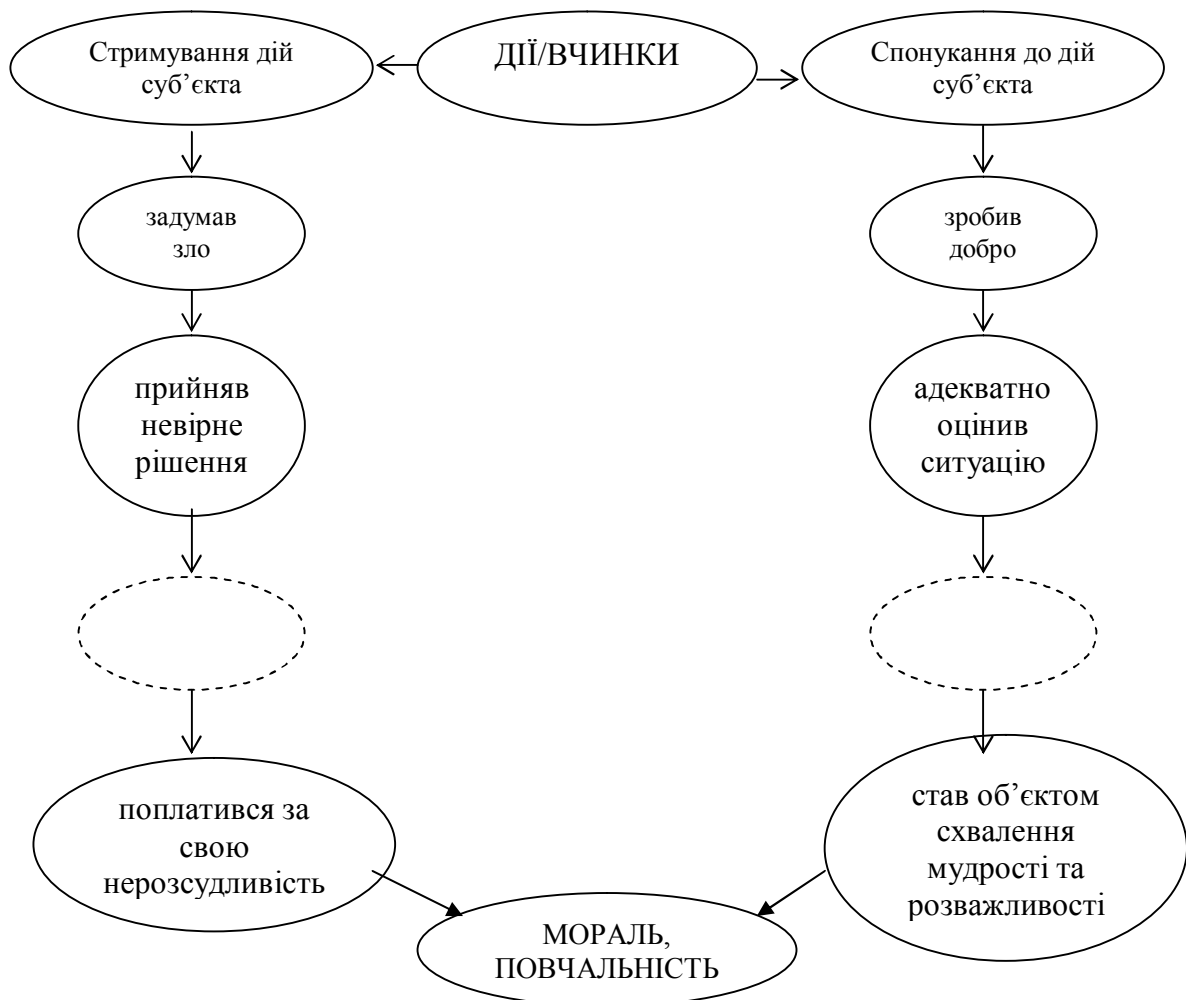


Рис. 1.1. Фрейм-сітка дослідження англійських притч

Оскільки фреймові конструкції, які застосовуються до будь-якого ментального об'єкту, у повній мірі відображають когнітологію цього об'єкту [6], тобто процес і засоби отримання, збереження, обробки і використання знань про даний об'єкт [6], проведений попередній аналіз текстів англійських притч, у контексті нашого дослідження, виявляє системні відношення між текстом, семантичним об'ємом його концептів і образів-символів притчі. Відтак семантичний об'єм текстових концептів корелює із семантичним об'ємом образів-символів [2]. При цьому концепт більше відображає мораль, дидактику притчі, а образ-символ – її художні позитивні якості. З огляду на це, нам здається, що фреймовий аналіз є зручним інструментом для виявлення загальних і конкретних характеристик притчі, таких як образ-символ притчі, пов'язаний з алегоризацією, інакомовленням та механізмом директивності у когнітивному аспекті в межах просодичного оформлення.

Обґрунтований вище когнітивний метод дослідження особливостей функціонування просодичної системи актуалізації когнітивних і прагматичних закономірностей англійських притч доречно застосовувати у межах традиційних фонетичних методів експериментально-фонетичного дослідження. Відтак викладені нижче програма і методика повністю відображають сутність проведення експерименту, спрямованого на вирішення вищезазначених питань.

Експериментальне визначення основних закономірностей і специфіки просодичного оформлення англійських притч у процесі реалізації когнітивної і прагматичної спрямованості проводилося згідно з завданнями дослідження на підставі двох класифікацій: функціональних, структурних і семантичних ознак озвучених текстів та лінгвокогнітивних і прагматичних ознак актуалізації притч [7; 8]. Відтак досліджувані тексти систематизувалися відповідно до вказаних класифікацій за їхньою семантичною, прагматичною і лінгвокогнітивною спрямованістю. За структурно-змістовою побудовою тексти аналізованих притч було поділено на функціонально-сміслові блоки [7].

Відповідно до наукового принципу збереження емоційно-прагматичного потенціалу висловлювання [3], емоційний стан мовця розглядається як рушійна сила процесу комунікації, завдяки якій виникає певна повчальна інтенція мовця у притчевому дискурсі. Це породжує у свідомості мовця складну взаємодію логічного й емоційного начал, яка надає висловлюванню сталого комунікативно-прагматичного потенціалу. Відтак повчальна інтенція, породжена емоційною реакцією мовця, набуває свого комунікативного потенціалу у вигляді конкретної прагматичної настанови.

З огляду на це, було сформовано дві групи експериментальних текстів, різних за семантичною спрямованістю: притчі, що схвалюють розсудливі дії та притчі, що засуджують нерозважливі дії. Такий узагальнений поділ експериментального матеріалу дозволив створити оптимальні умови підготовки, здійснення і обробки результатів експериментально-фонетичного дослідження. Методика дослідження передбачала такі етапи його проведення: 1) аудитивний аналіз притч; 2) електроакустичний аналіз притч; 3) лінгвістичну інтерпретацію отриманих експериментальних даних.

Етапи експерименту ґрунтувалися на програмі експериментально-фонетичного дослідження (В. А. Артьомов, М. П. Дворжецька, Ю. А. Дубовський, Л. П. Блохіна, А. А. Калита, Н. Ф. Ланчуковська, Н. Д. Потапова, О. І. Стеріополо, Л. К. Цеплітіс) з метою реалізації процесу дослідження просодичної актуалізації когнітивних і прагматичних особливостей у притчевому дискурсі.

Підбір дикторів для озвучення експериментального матеріалу текстів англійських притч здійснювався за відповідними віковими й освітніми критеріями. Групу дикторів склали п'ять осіб середнього віку (30-45 років), які володіють нормативною вимовою англійської мови та мають університетську освіту. Запису текстів передувала бесіда з дикторами, під час якої пояснювалися задачі експерименту, обговорювалися прагматичні та семантичні особливості текстів притч, адже необхідно було переконатися, що диктори розуміють жанр тексту, який необхідно озвучити.

З метою дослідження просодичних ознак актуалізації повчальності в межах їх когнітивного і прагматичного потенціалу сформовано корпус експериментального дослідження, що містить 95 англійських притч тривалістю звучання 10 годин. Для запису

використовувалася програма *Sound Forge for Windows 9x* на вінчестер комп'ютера *ASUS*, процесор *Intel Core*, тактова частота процесора 2.4 Гц, обсяг оперативної пам'яті 3 Г, вінчестер ємкістю 70 Гб, а з вінчестера – на цифрові носії інформації (компакт-диски, флешки) у форматі запису звукових файлів *.wav.

Таким чином, отримано матеріал, який уможливило нас дослідити просодичні засоби актуалізації притчевого дискурсу у межах когнітивного і прагматичного спрямування. Результати аудитивного аналізу уточнювалися і доповнювалися під час акустичного аналізу, для проведення якого сформовано вузький корпус експериментального матеріалу, який складає 60 англійських притч, загальною тривалістю 8 годин.

Аудитивний аналіз проводився у два етапи з метою визначення найтипівіших просодичних засобів реалізації притчевого дискурсу в лінгвокогнітивній і прагматичній площинах та відбору експериментального матеріалу для інструментального аналізу. Зазначимо, що аудитивний аналіз проводився двома групами аудиторів (аудитори-носії мови і аудитори-фонетисти), кожна з яких повинна була вирішити певні завдання експерименту. Відтак перша група включала дві підгрупи, до якої входили носії мови (6 осіб) з Великобританії та США (віком від 28 до 55 років), що мають філологічну підготовку та практику аудіювання мовленнєвих текстів; і носії мови, а саме пастори, проповідники, священики (5 осіб) з Великобританії та США, що мають професійну релігійну освіту. Завданням для інформантів цих групи було з'ясувати композиційні блоки притч, їхнє комунікативно-прагматичне навантаження, повчальність змісту її етичної ідеї, межу раціональності та ірраціональності характеру вчинків головних героїв, ступінь повчальності, виділити мораль притч, імпліцитність та експліцитність вираження повчальних інтенцій, розподіл притч за їх метасимволічною спрямованістю повчального змісту, виділення меж фокалізації закодованого повчального повідомлення притчі, визначення когнітивної якості мовлення дикторів за шкалою («3+»-«2+»-«1+»-«0»-«1-»-«2-»-«3-»). Поділки шкали фіксують різний ступінь зафіксованої якості об'єкта, наприклад, поділка «3+» для шкали «активність/пасивність» означає, що прослухана притча викликає у реципієнта відчуття надзвичайної активності, емпатії, та повного залучення до когнітивних процесів. Тоді як поділка «3-» не викликає когнітивну активність і жодних емоцій у адресата. Відтак шкали зі схожими показниками об'єднувалися у незалежні чинники, що утворюють семантичний простір для їх інтерпретації та експериментальної перевірки. Саме таке анкетування уможливило нас довести гіпотезу про вплив просодичного оформлення англійських притч у результаті взаємодії прагматичних та лінгвокогнітивних чинників у породженні і декодуванні смислу їх повчального повідомлення.

З огляду на це, для реалізації вищенаведених завдань експерименту, поставлених перед аудитором інформантами, було доречно використати в нашій науковій роботі елементи психолінгвістичних методик, зокрема метод семантичного диференціалу [10], який передбачав встановлення кореляції між просодичними й когнітивними структурами шляхом звернення до свідомості реципієнта та його пізнавальних здібностей, що й дозволяє оцінити асоціативні зв'язки, які виникають у свідомості людини під час сприйняття того чи іншого явища. Процедура семантичного диференціалу зводиться до оцінки стимулів (ними можуть бути поняття, образи, дії, ситуації й інші об'єкти) за біполярними шкалами. Шкали задано антонімічними термінами, наприклад прикметниками, які описують протилежні якості об'єктів: добрий/злий, схвалення/засудження. Шкали звичайно градуйовані (наприклад, від –3 до +3), простір шкали між протилежними полюсами інформант сприймає як безперервний континуум ознак. Популярність методу зумовлена тим, що він дозволяє провести непряму експертну оцінку різних об'єктів і явищ, визначити приховане ставлення до них, структури неусвідомлюваних змістів, виявити особливості категоріального аналізу.

Друга група інформантів складалася з викладачів перекладацького і філологічного факультетів Київського національного лінгвістичного університету, які є фахівцями англійської мови. Завдання для другої групи інформантів було також встановити полярність текстів притч, визначити ступінь повчальності, визначити комунікативно-прагматичний центр, ступінь когнітивності мовлення мовця та визначити перцептивні маркери, які допомагають декодувати ту чи іншу повчальну інтенцію та визначити мораль. Слід

зазначити, що метою залучення інформантів, для яких англійська є іноземною, уможливило нас встановити певні універсальні параметри актуалізації, кодування й декодування повчальної інформації реалізованої в притчах.

Аудитивний аналіз експериментального матеріалу, який здійснювався аудитором-фонетистами, полягав у фаховій оцінці просодичних особливостей повчальних текстів, зокрема англійських притч, та, який передбачав установаження перцептивних характеристик притч і корпус матеріалу для проведення акустичного аналізу.

Під кутом нашого дослідження, аудиторам-фонетистам (викладачі фонетики англійської мови – п'ять осіб і аспіранти Київського національного лінгвістичного університету з досвідом виконання експериментально-фонетичних досліджень – п'ять осіб) пропонувалось виконати низку завдань, а саме визначити: 1) тип інтонаційної шкали; 2) тональний діапазон; 3) висотнональний рівень початку фрагмента; 4) інтервал тональних рівнів суміжних фрагментів; 5) ритмічну структуру; 6) темп; 7) тривалість паузи на стиках фрагментів функціонально-смислових блоків; 8) гучність у межах фрагмента; 9) наявність перепаду гучності між суміжними фрагментами; 10) сегментація притч; 11) тип термінального тону; 12) діапазон.

З огляду на те, що аудитивний аналіз уможливує певний суб'єктивізм в оцінках притчевого дискурсу, здобутих шляхом перцептивних даних (акцентної структури, мелодичного контуру, темпу, паузації гучності тощо), доречно було застосувати електроакустичні методи дослідження з використанням новітніх комп'ютерних програм *PRAAT Version 4.4.07*, *Sound Forge Pro TRIAL Version 10.0* і *Speech Analyzer*. Оскільки перед нами стояло завдання дослідити просодичні засоби актуалізації лінгвокогнітивних і прагматичних особливостей притч, використання вищезазначених комп'ютерних програм уможливило нас дослідити спектограму притчевого дискурсу, перевірити показники аудитивного аналізу щодо визначених аудитором-фонетистами конфігурацій термінальних тонів, ритмічних структур, встановити тривалість пауз тощо.

Слід також зазначити, що під час дослідження просодичних характеристик притчевого дискурсу в межах його когнітивних і прагматичних особливостей, враховувалися як абсолютні, так і відносні значення, що в свою чергу, сприяло усуненню впливу індивідуальних просодичних відмінностей у мовленні дикторів (у ЧОТ, темпі, інтенсивності) під час проголошення притчевого дискурсу на результати експерименту. Відтак чергування тональних контурів, зміни тонального діапазону, зміни сили голосу на окремих фрагментах притчі сприяють реалізації основної функції взаємодіючих просодичних засобів під час проголошення притчі – здійснення повчального впливу на свідомість слухача.

З метою тлумачення результатів кількісної обробки експериментальних даних використовувалися відомі положення ймовірності та математичної статистики за умови застосування комплексної методики експериментально-фонетичного дослідження (В. А. Артёмов, Н. Б. Цеплітіс, Л. П. Блохіна, Ю. А. Дубовський, А. А. Калита, М. П. Дворжецька, О. О. Стеріополо, О. Р. Валігура). Крім цього, перцептивний аналіз текстів англійських притч із залученням інформантів-носіїв англійської мови та аудиторів-фонетистів, проводився із залученням методу семантичного диференціалу, що сприяє розкриттю просодичного потенціалу в межах когнітивного і прагматичного корпусу притчевого дискурсу. З огляду на це, отримані дані проведенного аналізу уможливають нас стверджувати про те, що просодичне оформлення повчальних текстів, притчі зокрема, відіграє вагомий роль у здійсненні впливу на мислення реципієнта.

З іншого боку, аудиторів-фонетистів, надаючи аналізованим текстам притч фахову інтерпретацію, виконують детальний фонетичний аналіз фрагментів тексту: визначають кількість інтонаційних груп; швидкість мовлення (для порівняння із даними інформантів); відповідність використання емоційних тонів; функціональну зумовленість пауз тощо. Відтак кількісне опрацювання отриманих даних було зорієнтоване на визначення швидкості мовлення аудитором, встановлення полярності притч, виділення фокусу тощо.

Статистичне опрацювання експериментальних даних, отриманих у ході акустичного аналізу ґрунтувалось на: вимірюванні показників з використанням програм *Speech Analyzer* та *Praat*; визначенні інтервалу (у пт) і швидкості зміни напрямку руху ЧОТ (у Гц/сек) за

загальноприйнятими формулами; визначення діапазону тональної зміни; встановленні коефіцієнту паузації тощо; установлення діапазону локалізації інтенсивності; визначення основних і другорядних засобів просодичної актуалізації когнітивно-прагматичних особливостей проголошення англійської притчі на основі отриманих статистичних даних.

Таким чином, використані в процесі лінгвістичної інтерпретації результати аудитивного й акустичного аналізу показали наявність між ними досить тісного кореляційного зв'язку, що дає підстави вважати доцільним їх подальше використання у обґрунтуванні просодичного оформлення англійських притч у межах когнітивно-прагматичного аспекту. Застосування фреймової сітки в межах просодії свідчить про функціонально-прагматичну спрямованість просодичних засобів створювати модель розуміння і осмислення реципієнтом моралі притчі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Величковский Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии и познания / Борис Митрофанович Величковский. – М. : 2006. – Т. 2. – 430 с.
2. Жаботинская С. А. Концептуальный анализ языка: фреймовые сети / Светлана Анатольевна Жаботинская // Мова. Збірник наук. праць. – Одеса : Одеський нац. ун-т, 2003. – С. 1–26.
3. Калита А. А. Актуалізація емоційно-прагматичного потенціалу висловлення: Монографія / Алла Андріївна Калита. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2007. – 320 с.
4. Коринь С. М. Метафора и ведущие концепты художественного текста / Светлана Николаевна Коринь // Вестник ХНУ им. В. Н. Каразина. – Харьков, 2007. – № 628. – С. 103–106.
5. Леонтьев А. А. Психолінгвістическіє єдніці порождєнія рєчєвого высказывания : (Монографія) / Алексей Алексеевич Леонтьев. – 2-е изд. – Эдиториал УРСС, 2003. – 307 с.
6. Минский М. Фреймы для представления знаний: Пер. с англ. / Марвин Минский. – М. : Энергия, 1979. – 152 с.
7. Мусієнко Ю. А. Функціональні та структурно-семантичні характеристики англійських притч / Юлія Анатоліївна Мусієнко // Наукові записки. – Випуск 96 (1). – Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 2 ч. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – С. 601.
8. Мусієнко Ю. А. Роль просодичних засобів в оформленні директивних концептів англійських притч / Юлія Анатоліївна Мусієнко // Наукові записки. – Випуск 105 (1). – Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 2 ч. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – С. 550.
9. Ольховська Н. С. Прагматико-комунікативні та лінгвостилістичні характеристики драматургічних текстів Т. Бернгарда: Монографія / Наталія Семенівна Ольховська // Київський міжнародний університет. – К., 2009. – 202 с.
10. Osgood Ch. The Measurement of Meaning / Charles Egerton Osgood, George John Suci, Percy H. Tannenbaum – USA : University of Illinois Press, 1957. – 342 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юлія Мусієнко – аспірант кафедри германської і фіно-угорської філології Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: когнітивна фонетика, просодія тексту, проблеми інтонаційної організації мовлення.

МЕТОДИКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ФОНЕТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ УСНИХ РЕАЛІЗАЦІЙ ВПЕВНЕНОГО МОВЛЕННЯ В АНГЛОМОВНОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ)

Антоніна САМКОВСЬКА (Рівне, Україна)

У статті запропоновано методику проведення експериментально-фонетичного дослідження, метою якого є визначення просодичних інваріантних характеристик впевненого мовлення політичних діячів. Матеріалом промови слугують відеофрагменти публічних виступів 7 політичних діячів США. Визначено послідовність етапів експерименту; запропоновано короткий опис кожного етапу.

Ключові слова: впевненість, просодичні характеристики, фонетист, аудитивний аналіз, акустичні параметри, відеофрагмент, шкала Лікерта.

The paper suggests methodology of conducting experimental phonetic investigation with the purpose to determine prosodic invariant characteristics of confident political speech. Video clips of seven American politicians are the material of our investigation. The sequence of experimental stages has been defined; short description of each stage has been provided.

Key words: confidence, prosodic characteristics, phonetician, auditive analysis, acoustic parameters, video clip, Likert scale.

Мовна динаміка, будучи безмежною, інтегрується в різноманітних конфігураціях різнорівневих відношень, створюючи своєрідний семантичний простір, у якому кожен компонент знаходить своє певне місце у формуванні цілого [1: 15]. Все більшу увагу дослідників привертає вивчення психоемоційних станів, декодування та опис яких є

надзвичайно складним завданням. Психоемоційний стан знаходить вираження у мовному матеріалі, причому кожна мова, відповідно до своїх внутрішніх законів розвитку, у різних мовленнєвих ситуаціях використовує для цього поняття власний арсенал лінгвістичних засобів: лексичних, граматичних та просодичних, які перебувають у тісному взаємозв'язку. Експериментально-фонетичне дослідження як науковий метод здатне оптимізувати лінгвістичне вивчення просодичних особливостей психоемоційного стану. У сучасній науковій парадигмі метою проведення експериментально-фонетичного дослідження є перевірка та уточнення обґрунтованих теоретичних положень щодо специфіки актуалізації певної емоції або психоемоційного стану в дискурсі у комплексній взаємодії її/його лексичних, граматичних і просодичних характеристик. Експериментально дослідження спрямоване на визначення номенклатури провідних просодичних засобів, що характеризують емоційно-забарвлене мовлення, та встановлення характеру їх взаємодії.

Впевненість можна сміливо віднести до психоемоційних станів, дослідження яких є особливо актуальним. Аналізуючи мовлення політиків на предмет емотивної складової, ми дійшли висновку, що саме стан впевненості є одним із найскладніших для експлікації та точної перцепції. Разом із тим, впевненість оратора у собі, в істинності власних суджень, у підтримці аудиторії є необхідною умовою успішної політичної промови. Викладені нижче програма й методика відбивають послідовність та сутність проведеного нами ЕФД (експериментально-фонетичного дослідження).

Наміром фонетиста-дослідника має бути проведення всебічного вивчення певного мовленнєвого феномена з метою визначення закономірностей взаємодії засобів різних мовних рівнів з екстралінгвістичними факторами; встановлення кореляцій між типами особистості та мовленнєвою поведінкою в різних комунікативних контекстах, опис універсальних характеристик основних моделей мовленнєвої поведінки; розроблення практичних рекомендацій для подальших досліджень у цій сфері з урахуванням індивідуальної варіативності [4: 80]. Оскільки головними завданнями нашого дослідження було виявлення експериментальним шляхом номенклатури провідних просодичних засобів, що характеризують впевнене мовлення політиків, встановлення характеру їх взаємодії та опис інваріантної просодичної моделі впевненої політичної промови, наше ЕФД складалося з декількох етапів:

- 1) підбір експериментального матеріалу;
- 2) аналіз відеофрагментів промов інформантами, що мають професійну психологічну підготовку, з метою визначення ступеню впевненості оратора, опису вербальних та невербальних ознак впевненості, характеру їх взаємодії та впливу на цільову аудиторію;
- 3) аудитивний аналіз психоемоційного стану впевненості та просодичних засобів його вираження в досліджуваних фрагментах інформантами носіями американського варіанта англійської мови;
- 4) аудитивний аналіз перцептивних характеристик експериментального масиву аудиторіями-фонетистами;
- 5) визначення релевантних акустичних параметрів звукових сигналів за допомогою комп'ютерних програм Cool Edit Pro, Speech Analyzer, Wave LAB, Praat, Sound Forge;
- 6) акустичний аналіз просодичних (тональних, темпоральних, динамічних) характеристик впевнених промов американських політиків;
- 7) лінгвістична інтерпретація та узагальнення результатів експериментально-фонетичного дослідження [3: 69].

Планування та проведення експерименту здійснювалося на підставі розробленої класифікації впевнених висловлень за вербальною та невербальною ознакою, що дозволило здійснити відбір достатнього обсягу експериментального матеріалу. З метою оптимізації проведення ЕФД та отримання його результатів наступні критерії були прийняті за основу робочої класифікації усних реалізацій впевненого мовлення: рівень впевненості (нульовий, низький, середній, високий, екстрависокий), вплив впевненості на мовну діяльність (конструктивний, деструктивний, нейтральний), домінуючий компонент (вербальний, невербальний), взаємодія каналів комунікації (конгруентна, неконгруентна), комунікативний тип речення (ствердження, запитання, спонування), прагматична спрямованість (порада,

прохання, критика, погроза, декларація факту). Саме наявність детального переліку критеріїв, за якими впевнені висловлення були вивчені, дозволила нам здійснити глибокий аналіз феномену впевненості у мовленні американських політиків.

При підборі експериментального матеріалу слід керуватись метою та завданнями дослідження, розробленою дослідником класифікацією висловлень [4: 80]. Загальний обсяг проаналізованого нами експериментального матеріалу становить 15 годин. Безпосередньо для експерименту нами було відібрано 43 відеофрагменти офіційних промов семи американських політиків (Білл Клінтон – 42 Президент США, Джордж Буш – 43 Президент США, Міт Ромні – кандидат у Президенти від Республіканської партії на виборах 2012 р., Барак Обама – 44 Президент США, Боб Мак Доннел – 71 Губернатор Вірджинії, Джон Мак Кейн – кандидат у Президенти від Республіканської партії на виборах 2008 р., Рік Перрі – 47 Губернатор штату Техас), загальною тривалістю 59 хв. 21 с., записаних з мережі Інтернет (офіційні сайти політиків, сайт americanrhetoric.com) та виголошених у 2002 – 2012 рр. Аналіз відібраних відеофрагментів має особливу наукову цінність, оскільки мовлення деяких із вищезазначених політиків (Рік Перрі, Боб Мак Доннел, Міт Ромні) вивчається у вітчизняній лінгвістиці вперше.

Слід відмітити, що аудитивний аналіз проводився *трьома* групами аудиторів, кожна з яких мала на меті вирішити певні завдання експерименту. При доборі дикторів, дослідник повинен зважати на такі характеристики мовця, як володіння стандартною вимовою, знання орфоепічних норм рідної мови [3: 195]. Аудитивний аналіз здійснювався для визначення інваріантних характеристик впевненого мовлення в англійському політичному дискурсі та відбору матеріалу для електроакустичного аналізу. *Першу* групу аудиторів становили інформанти, що мають професійну психологічну підготовку, яким було запропоновано здійснити аналіз відібраних відео фрагментів згідно з робочою класифікацією усних реалізацій впевненого мовлення з урахуванням контексту і ситуації мовлення. Психологи звертали особливу увагу не лише на вербальні ознаки впевненого мовлення у політичному дискурсі, а й на невербальні засоби вираження впевненості у мовленні – міміку, жести та поставу. Інформантам було запропоновано анкету, яка містила 11 запитань, метою яких було виявити впевненість/невпевненість у відеофрагменті політичної промови. Ось деякі з них: 1) Оцініть рівень впевненості оратора у відеофрагменті за шкалою Лікерта; 2) Чи впливає фонетичне забарвлення мовлення політика на передачу його рівня впевненості? 3) Чи вербальна та невербальна поведінка мовця виражають одну і ту ж емоцію – впевненість/невпевненість? В анкеті також було прохання написати особисті враження від переглянутого відео. У першому етапі експерименту, що відбувся на базі психодіагностичної лабораторії Інституту психології АПН України при Рівненському державному гуманітарному університеті, взяла участь група інформантів, яка складалася з 9 магістрів психології. Під час реалізації *другого* етапу аудитивного аналізу 8 інформантів-носіїв американського варіанта англійської мови прослуховували весь запропонований мовний матеріал для визначення: 1) природності звучання експериментального матеріалу (наявності чи відсутності іншомовних акцентів та локальних діалектів); 2) прагматичної спрямованості політичної промови; 3) ролі просодії у передачі впевненості у публічному мовленні політиків; 4) мелодійних коливань; 5) темпоральних характеристик; 6) гучності; 7) функціонального призначення паузального компонента; 8) ступеню впевненості оратора. Одним із завдань *другого* етапу аудитивного аналізу було визначення базового набору просодичних характеристик, притаманних впевненому політичному мовленню, та взаємозв'язок ступеню їх вираження з рівнем впевненості оратора. Проаналізувавши отримані результати, ми, опираючись на робочу класифікацію, відібрали відеофрагменти для подальшого аналізу. Аудитори-фонетисти (5 осіб) входили до *третьої* групи інформантів, які з урахуванням контексту комунікативної ситуації визначали інтонаційні параметри впевнених висловлень, обґрунтовані у праці А. А. Калити [1], а саме: 1) ступінь виділеності складів (1.1. ненаголошені, 1.2. слабонаголошені, 1.3. наголошені, 1.4. сильнонаголошені); 2) тип інтонаційної шкали (2.1. поступово низхідна ступінчаста, 2.2. поступово спадна ступінчаста шкала з перерваною поступовістю, 2.3. спадна ковзна шкала, 2.4. спадна скандентна, 2.5. висхідна, 2.6. рівна – висока, середня, низька); 3) тип термінального тону (3.1. низхідний, 3.2.

висхідний, 3.3. висхідно-низхідний, 3.4. низхідно-висхідний, 3.5. рівний); 4) тональний рівень (4.1. екстрависокий, 4.2. високий, 4.3. середньо-підвищений, 4.4. середньо-знижений, 4.5. низький, 4.6. екстранизький); 5) діапазон (5.1. широкий, 5.2. середній, 5.3. звужений, 5.4. вузький); 6) інтервал (6.1. позитивний – широкий, розширений, середній, звужений, вузький); 6.2. негативний – широкий, розширений, середній, звужений, вузький); 7) темп (7.1. швидкий, 7.2. прискорений, 7.3. помірний, 7.4. сповільнений, 7.5. повільний); 8) паузи (8.1. з перервою звучання, 8.2. коротка, 8.3. довга, 8.4. дуже довга, 8.5. без перерви звучання); 9) гучність (9.1. висока, 9.2. підвищена, 9.3. помірна, 9.4. знижена, 9.5. низька). Кількість прослуховувань відеофрагментів публічних виступів американських політиків аудиторями не обмежувалась.

Для акустичного аналізу нами були відібрано 42 відеофрагменти, які перекодовувалися у звукові файли формату *.wav за допомогою програми *Sound Forge*. Далі мовленнєвий континуум розбивався на сегменти з подальшим вимірюванням і реєстрацією акустичних параметрів (ч.о.т., інтенсивність, тривалість) [3: 75]. Дослідження проводилося на базі апаратно-програмної системи для обробки акустичних параметрів мовних сигналів на базі комп'ютерних програм *Speech Analyzer*, *Wave LAB*, *Praat*, *Cool Edit Pro*. Для отримання найточніших даних з малим ступенем варіативності, під час опрацювання акустичних ознак висловлень використовувалися відносні значення, що дало змогу усунути індивідуальні відмінності дикторів у ч.о.т., темпі вимовляння, а також рівні звукового тиску (інтенсивність). Завдяки ефективному використанню сучасних комп'ютерних програм стало можливим детальне вивчення *тональних* (частотний діапазон, величина та локалізація тонального максимуму, швидкість змін й конфігурації ч.о.т., величина тонального рівня початку й завершення інтоногрупи, частотний інтервал на стиках структурних компонентів промови), *динамічних* (максимум інтенсивності та його локалізація, середня складова інтенсивності, діапазон інтенсивності інтоногрупи) та *темпоральних* (середньозвукова тривалість, тривалість пауз на стиках структурних компонентів) характеристик впевненого мовлення американських політиків сучасності. Кількісний аналіз результатів визначення акустичних параметрів здійснювався індивідуально для кожного диктора шляхом визначення усередненого максимального діапазону флуктуацій цифрових значень параметра [3: 77]. Усі результати дослідження були викладені у вербальній та графічній формах. Вербальний опис просодичних особливостей впевненого мовлення був структурований згідно з програмою ЕФД. Статистичні показники результатів дослідження обчислювалися у такій послідовності [2: 284-287]:

1. На підставі зведених у таблиці результатів окремих вимірів оцінюваного параметра визначалося його середнє значення:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$$

де: \bar{x} – середньоарифметичне значення вимірюваного параметра; x_i – значення конкретного виміру; n – кількість здійснених вимірів.

2. Обчислювалися абсолютні похибки окремих вимірів:

$$\Delta x_i = x_i - \bar{x}$$

де: Δx_i – абсолютна похибка окремого виміру; x_i – значення конкретного виміру; \bar{x} – середньоарифметичне значення вимірюваного параметра.

3. Визначалося стандартне відхилення середнього результату:

$$S(\bar{x}) = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (\Delta x_i)^2}{n(n-1)}}$$

де: $S(\bar{x})$ – стандартне відхилення середнього результату; $(\Delta x_i)^2$ – квадрат суми абсолютних похибок; n – кількість вимірювань.

4. Обчислювалося значення фактичного критерію Стюдента:

$$t_{\phi} = \frac{x - \bar{x}}{S(\bar{x})}$$

де: t_{ϕ} – фактичний критерій Стюдента; x_i – значення конкретного виміру; \bar{x} – середньоарифметичне значення вимірюваного параметра; $S(\bar{x})$ – стандартне відхилення середнього результату.

5. Проводилося порівняння фактичного й табличного критеріїв Стюдента. Табличний критерій Стюдента визначався за кількістю здійснюваних вимірів оцінюваного параметра при обраній довірчій ймовірності $\alpha = 0,95$. Якщо $t_{\phi} \leq t_T$ обчислення продовжувалося і визначалася похибка середнього результату:

$$\varepsilon_{\alpha} = t_{\phi} S(\bar{x})$$

де: ε_{α} – похибка середнього результату; t_{ϕ} – фактичний критерій Стюдента; $S(\bar{x})$ – стандарт відхилення середнього результату.

6. Визначався довірчий інтервал:

$$x \pm \varepsilon_{\alpha}$$

Кінцеві результати статистичного аналізу зводилися в окремі таблиці, в яких указується середнє значення вимірюваної величини, стандартне відхилення середнього результату та довірчий інтервал. У ході експериментального дослідження було оформлено усі необхідні робочі протоколи та відповідні таблиці із даними дослідів.

Отримані нами результати дозволили створити інваріант впевненого політичного мовлення, виокремити його найяскравіші просодичні характеристики. Було доведено, що саме просодія грає вирішальну роль у визначенні психоемоційного стану політика. Впевненість продемонстрована політиком на рівні просодії дозволяє вдало презентувати себе та досягнути поставлених комунікативних цілей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Калита А. А. Актуалізація емоційно-прагматичного потенціалу висловлення : монографія / Алла Андріївна Калита. А. – Тернопіль : Вид-во "Підручники і посібники", 2007. – 320 с.
2. Клименюк О. В. Технологія наукового дослідження: авторський підручник / О. В. Клименюк. – К. – Ніжин: ТОВ "Видавництво Аспект-Поліграф", 2006. – 308 с.
3. Красовська І. В. Лінгвокогнітивні особливості просодичного оформлення англійських висловлень на позначення позитивних емоцій (експериментально-фонетичне дослідження): дис... канд. філол. наук : 10.02.04 / Інна Валеріївна Красовська. – К., 2009. – 262 с.
4. Янчева Т. В. Методика проведення експериментально-фонетичного дослідження / Т. В. Янчева // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. – Мовознавство. – №1. – 2000. – 236 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Антоніна Самковська – викладач кафедри іноземних мов Національного університету водного господарства та природокористування (м. Рівне).

Наукові інтереси: теоретична фонетика, супrasegmentна фонетика, політичний дискурс, психоемоційні стани особистості.

СЕМАНТИКО-ЧАСОВА ДЕЛІМАТАЦІЯ ДИСКУРСУ «ІНТЕРВ'Ю»

Вероніка СМЕРДОВА (Горлівка, Україна)

У статті розглянуто особливості паузації моделей гендерної дихотомії англомовного дискурсу «інтерв'ю» на перцептивному рівні. Виокремлено статусно-комунікативні ролі антропоцентричних мовленнєвого континууму. Встановлено кількісно-якісне співвідношення фізичних та хезитаційних пауз.

Ключові слова: дискурс, паузація, гендер, делімація, антропоцентр.

The article highlights gender dichotomy pausation specifics within the framework of the English interviewing discourse models. Perceptible level functional correlation is considered with the focus on the interview communicative roles. Peculiarities of the discourse gender models delimitation are disclosed.

Key words: discourse, pausation, delimitation, gender, dichotomy.

Дискурсивна парадигма когнітивного характеру є однією з пріоритетних стратегій у сучасній лінгвістиці і спрямована на визначення способів репрезентації ментального світу людини у мові, на "комунікативну компетенцію мовця й адресата, дискурсивні чинники вибору тієї чи іншої мовної форми маніфестації знань у тексті чи комунікативній ситуації" [6: 19]. На думку мовознавців, дискурс є інтегральним феноменом, мисленнєво-комунікативною діяльністю, яка є сукупністю процесу й результату і включає як позалінгвальну, так і власне лінгвальний аспект [8, 105–106]. Дискурс – живе, динамічне мовне середовище, що відтворює мовленнєву ситуацію, наскрізь детерміновану інтенціями мовця. Це один з найбільш релевантних способів втілення інтенціональних потреб людини, результат її мовленнєвої діяльності. Дискурс як мовленнєва одиниця не завжди обмежується одним висловленням, здебільшого це сукупність тематично об'єднаних висловлень, мовленнєвих жанрів, здатних у тісній взаємодії з позалінгвальними чинниками відтворювати комунікативну подію, реалізувати різноманітні інтенції, з-поміж яких: інформативна, що експлікує потребу мовця передати інформацію та передбачити можливе її сприйняття співрозмовником; питальна, що репрезентує прагнення автора запиту отримати потрібну для нього інформацію; спонукальна та оптативна, які перебувають у сфері волевиявлення суб'єкта комунікації; емоційно-оцінна, пов'язана з емоційно-почуттєвим станом мовця, його позитивним або негативним реагуванням на побачене чи висловлене; інтерактивна, орієнтована на вираження позиції адресанта в стереотипних ситуаціях ритуального спілкування, у процесах налагодження контакту між співрозмовниками [7].

Розуміння мови як системи соціальних норм комунікації наводить на думку, що варіювання у площині комунікативного процесу, є наслідком перетинання лінгвістичних та надлінгвістичних факторів [9].

Соціолінгвістичний аналіз міжособистісної комунікації передбачає лінгвістичну й соціологічну оцінку досліджуваних об'єктів, позаяк мовне варіювання співвідноситься з системно впорядкованими соціальними розбіжностями [4].

Серед різноманітних факторів надлінгвістичного характеру, що обумовлюють специфіку продукування дискурсу з притаманною йому синергетикою, одне із провідних місць посідає фізіолого-психічний фактор диференціації за статевим цензом [5].

Отже, врахування гендерних ознак як соціальних параметрів мовної комунікації надає можливість переосмислити мовний знак як засіб самовираження індивідуума [3].

Звернення до інформаційно-сислової структури дискурсу з урахуванням його семантико-часового квантування сприяє встановленню специфіки його функціонування й створює передумови задля вивчення механізму репрезентації дискурсу у стратифікаційному, зокрема, гендерному аспекті.

Дослідження часової організації мовленнєвих жанрів спонукає до виокремлення пріоритетних ознак паузації як складової темпоральної підсистеми просодії, що корелює із семантичним розгортанням інформаційно-сислового поля й відтілює адекватну репрезентацію фактового змісту. У нашому розумінні, механізм дистрибуції пауз обумовлений як лінгвістичними, так і надлінгвістичними (соціальними) факторами, й має свою специфіку щодо гендерного стереотипу реалізації жанрових моделей. Слід також зазначити, що пауза є своєрідним регулятором побудови риторично ефективного дискурсу. Враховуючи те, що мовець, плануючи фонаційну перерву, використовує один із експліцитних засобів мовленнєвої маніфестації паузи у тому випадку, коли вона узгоджена з комплексом супрасегментних засобів, що беруть участь у формуванні актуального смислу мовленнєвої події, і пауза, таким чином, є базовим часовим компонентом смислового квантування.

В межах цієї публікації, що є фрагментом комплексного аналізу специфіки вербалізації комунікативного задуму, запропоновано викладення наших спостережень щодо гендерних особливостей паузації в англійському дискурсі «інтерв'ю». Корпус експериментально-фонетичного аналізу складають зразки дискурсу «інтерв'ю» тематичного поля «художня література», представлені чоловічим (MG) та жіночим (WG) голосом. Мовний матеріал, продюкований носіями англійської мови Великої Британії у радіопрограмах BBC Radio 4 – Bookclub - 2007, проаналізовано на перцептивному рівні. Тривалість матеріалу дослідження

становить 1,5 години. За протоколом дослідження передбачався розгляд особливостей паузації з врахуванням статусно-комунікативних ролей двох антропоцентрів, адресантної (A1) та адресатної (A2).

Спостереження над квантуванням зазначеного мовленнєвого континууму дає підстави твердити, що чергування міжсинтагменних та міжфазних пауз створює «часову сітку» рецептивної моделі статусно-комунікативних ролей «інтерв'ю». За результатами аудитивного аналізу типовими інтрафразними фонаційними перервами є надкороткі (**brief**) та короткі (**unit**) паузи. Статистичні показники свідчать, що процес паузації виокремлює соціо-комунікативну специфіку цього мовленнєвого жанру.

Наприклад:

A1 (MG)

– *Let me ask you, David, |b| when you began Cloud Atlas |u| were you deliberately |b| doing something |b| experimental |u|, dramatic |u|, bold |u| or did it just come to use |b| as a natural thing to do [11]?*

A1 (WG)

– *If you've got a book |b| that deals with a future, |b| it's inevitable |b| that what lies ahead |b| is some kind of conclusion; |b| and the themes in this book of slavery, |b| for example, and our own capacity to destroy |b| what we've got |b| are inevitably going to be seen |b| at their conclusion in the future. So, |b| the future is always going to be an important bit, |b| because that's what we've come to. That's inevitable...|u| When did you know |b| that you'll write a novel with ethic foundation [12]?*

Наведені вище зразки мовлення структуровані задля аналізу специфіки семантико-часового квантування дискурсу «інтерв'ю» з огляду на ідентичність статусно-комунікативних ролей. Останні уможливають обґрунтування того, що чоловічому мовленню A1 (MG) притаманне симетричне вживання надкоротких і коротких пауз, що свідчить про прояв чоловіками категоричності та виваженості смислового навантаження продуктованих одиниць мовлення. При аналізі мовлення A1 (WG), спостерігаються якісно відмінні результати у вживанні пауз, обґрунтування яких можуть слугувати зменшення кількості вживання коротких пауз у порівняльному збільшенні активного залучання у мовлення надкоротких пауз, що є гендерно обумовленим тяжінням до образного та описового мовлення.

A2 (MG)

– *What I deliberately did was |b| take the structure of a novel |b| in which the sequence of narratives are interrupted |b| and never resumed and |u| see |b| if I could place nearer |b| at the end of that novel |b| I simply wanted to see |u| if I could do that and still write a readable |u| coherent |u| unified novel |b| or not [11].*

A2 (WG)

– *Oh, well, |b| all futures are really possible futures. I think it's hard to know the order of things. |u| For a long time |b| I wanted to write about a [ei] |b| family, |b| and later I thought about a theatrical family |u| partly because I wanted to write about |b| the set of ideas from parents to children [12].*

Відмінною рисою статусно-комунікативних ролей A2 (MG) та A2 (WG) є відсоткова частотність вживання надкоротких пауз та пропорційне зниження вжитку коротких пауз, про що свідчать статистичні підрахунки, наведені нижче:

| Г тип паузи | A1 | | A2 | |
|-------------|--------|-----|-----|-----|
| | гендер | | | |
| | MG | WG | MG | WG |
| brief | 50% | 88% | 64% | 66% |
| unit | 50% | 12% | 36% | 34% |

Слід також зазначити, що семантико-часове квантування «інтерв'ю» маркується «хезитацією» стосовно двох антропоцентрів.

Взагалі, вживання пауз хезитації в мовленні комунікантів обумовлено низкою закономірностей. По-перше, вони виконують в мовленні поєднувальну функцію, об'єднуючи

елементи інтерактивних блоків англомовного дискурсу «інтерв'ю» в єдине смислове ціле. По-друге, вони можуть виконувати функцію контролю над змістом висловлювання шляхом моніторингу якості мовлення в процесі продукування смислових одиниць. Паузи хезитації забезпечують функціонування каналу зв'язку між комунікантами в процесі спілкування [10]. Деякі лінгвісти із вживанням пауз хезитації пов'язують збільшення ступеня абстрактності продукованого тексту. Існує також припущення, що кількість заповнених пауз зростає внаслідок збільшення вживання слів, що викликають у мовця певні труднощі в момент здійснення комунікації [2:68].

Ставлення лінгвістів до пауз хезитації неоднозначне. Деякі вчені вважають паузи цього виду небажаними або деструктивними компонентами мовлення. Інші лінгвісти підкреслюють зв'язок паузи хезитації з ментальними процесами мовлення [1:17].

A1 (MG)

– *I just want to stay away from the structure, David, **err** how strongly is a theme of reincarnation come through the book [11]?*

A2 (MG)

– *Well, **err**, literally all characters, except one, are reincarnated to the same soul in different bodies throughout the novel, identified by a birthmark which is in all a conceit of Chinese literature. I guess it's just a symbol of universality of human nature [11].*

A2 (WG)

– *I **err** I'm very fond of my characters. I **err** understand lots of them behave rather poor that time [12].*

За результатами наших спостережень, використання заповнених пауз хезитації в англомовному дискурсі «інтерв'ю» є типовим і для чоловіків, і для жінок. Однак відзначаємо неоднакові показники щодо вживання пауз хезитації і відсутність їх зовсім у **A1 (WG)** і твердимо, що для мовлення чоловіків і жінок, вірогідно однакових за віком і соціальним статусом, характерними рисами пауз хезитації є фатична (контактовстановлююча) природа, комунікативне (забезпечення каналу зв'язку між співрозмовниками), спрямування та націлення на планування та формування каркасу висловлення.

Таким чином, наші спостереження над часовою динамікою дискурсу «інтерв'ю» у гендерному аспекті дають змогу дійти висновку, що гендерно обумовлені статусно-комунікативні ролі є вагомим соціо-комунікативним фактором просодичного варіювання мовленнєвої поведінки, що спонукає на подальший пошук особливостей супрасегментного маркування моделей мовної комунікації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Александрова О. А. Речекоммуникативный статус паузы колебания: Дисс ... канд. филол. наук: 10.02.19 – Теория языка. – Великий Новгород, 2004.
2. Блохина Л.П. Специфика фонетической организации спонтанных текстов/ Л.П. Блохина// Сб. научно-аналитич. обзоров: Звучащий текст. – М.: Из-во ИНИОН АН СССР, 1983. – С.61-76.
3. Єрмоласко С.В. Гендерне питання в мовному та методичному аспектах/ С.В. Єрмоласко // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях ліцеях та колегіумах. – №3. – 2008. – С. 36-43
4. Петренко А.Д. Социо-фонетическая вариативность современного немецкого языка в Германии/ А.Д.Петренко. – К., 1998. – 249с
5. Потапов В.В. Многоуровневая стратегия в лингвистической гендерологии /В.В. Потапов// Вопросы языкознания. – М., 2002. – С. 103-128.
6. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : [підручник] / О.О. Селіванова. – Полтава: Довкілля. – К, 2008. – 712 с.
7. Шабат-Савка С. Т. дискурс як релевантний спосіб втілення комунікативних інтенцій/ І.С. Шабат-Савка// Studia Linguistica Cognitiva. Вип.5. Язык и познание. Методологические проблемы и перспективы. – М.: Гнозис, 2011. – С. 451-457.
8. Шевченко І.С. Когнітивно-прагматичні дослідження дискурсу / І.С. Шевченко //Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен [під заг. ред. І.С. Шевченко]. – Х.: Константа, 2005. – С. 105–117.
9. Штакіна Л.О. Гендерна дихотомія як фактор просодичного акценту/ Л.О.Штакіна // Актуальні проблеми менталінгвістики : збірник наукових статей за матеріалами VI Міжнародної наукової конференції. – Черкаси, 2009. – С. 154-156.
10. Яшина Н.В. Коммуникативные и интонационные особенности дискурса телеинтервью: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.04 – Германские языки/ Н.В. Яшина. – Иваново, 2007. – 20 с.
11. www.bbc.co.uk/programmes/b007mdcg
12. <http://youtube/OPSbIpZv9Dc>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вероніка Смердова – викладач кафедри практики мовлення та інформаційних технологій Горлівського інституту іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: просодія англомовного дискурсу.

ГРАФИКО-ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОЯЗЫЧНОЙ СМС-КОММУНИКАЦИИ

Ольга ТЕСЛЕНКО (Запорожье, Украина)

Ця робота є продовженням циклу статей, які присвячені комплексному лінгвістичному дослідженню російськомовної смс-комунікації. Головна задача вищезгаданого циклу – обґрунтувати правомірність виділення смс-комунікації як лінгвістичного об'єкта, а також сформулювати основні характеристики російськомовного смс-дискурсу. Стаття присвячена аналізу графіко-фонетичних особливостей російськомовної смс-комунікації.

Ключові слова: смс-комунікація, смс-дискурс, смс-повідомлення, письмова розмовна мова, детермінанти, графічна редукція, «повний» та «неповний» стилі написання.

This work continues a series of articles focusing on the complex linguistic study of Russian sms communication. The main aim of this cycle is to justify the relevancy of distinguishing sms communication as a linguistic object and to formulate the main characteristics of Russian sms discourse. The paper analyses graphic and phonetic peculiarities of Russian sms communication

Key words: sms communication, sms discourse, sms, written speech, determinants, graphic reduction, "complete" and "incomplete" style of writing.

В начале XXI века получили широкое распространение новые каналы общения – Интернет и смс. На особенности языка, который функционировал (и продолжает активно функционировать) в новой коммуникативной сфере сразу же обратили внимание как лингвисты, так и рядовые участники виртуального общения. Появилась резкая критика сетевого дискурса. Часто высказывалось мнение о том, что язык Интернет-общения примитивен с точки зрения синтаксиса и лексики, «неправилен» с точки зрения орфографических и пунктуационных норм. Сравняя его с языком традиционных письменных текстов, лингвисты стали высказывать опасения относительно надвигающейся через Интернет деградации письменного русского языка как такового [3]. Но параллельно развивалась и другая точка зрения на виртуальный дискурс. Согласно мнению представителей альтернативного направления в изучении данной проблемы, виртуальная коммуникативная сфера – это особая среда функционирования языка, которая имеет свои собственные позитивные признаки. И анализировать эту среду на фоне и в параметрах традиционных печатных текстов не следует. Возникли даже версии о появлении новой формы речи – т.н. «устно-письменной» речи [5].

В целом же вопрос о статусе языка, который функционирует в Интернет- и смс-коммуникативном пространстве, окончательно не решён, к тому же термин, который стал уже практически традиционным в языкознании (устно-письменная речь) представляется крайне неудачной попыткой номинации нового языкового явления.

Актуальность данного исследования обусловлена следующими факторами: 1) в текстах смс-сообщений имеются графические особенности, которые отличают смс-сообщения от традиционных печатных текстов; 2) в настоящий момент в лингвистике не решён вопрос о статусе языка, который функционирует в виртуальном коммуникативном пространстве. Анализ графических особенностей смс-дискурса (наряду с лингвистическим анализом других особенностей данного объекта) позволит решить вышеназванную научную проблему.

Объект исследования – графико-фонетические особенности русскоязычного смс-общения.

Цель исследования – 1) провести анализ графико-фонетических особенностей русскоязычной смс-коммуникации; 2) на основе этого анализа сделать вывод о статусе языка виртуальной коммуникативной среды, о его месте в парадигме, построенной с опорой на антиномии «устная/письменная» и «естественная/искусственная» русская речь.

В ходе исследования предполагается решить следующие **задачи**: 1) проанализировать графико-фонетические особенности русскоязычной смс-коммуникации; 2) на основе проведённого анализа определить место новой формы общения (виртуальной) в парадигме форм речи русского языка, построенной по антиномиям «устная/письменная» и «естественная/искусственная» речь.

Теоретической базой данного исследования послужила работа Е.А. Земской [2]. Основной тезис вышеназванного исследования – корреляция между внеязыковыми условиями общения и отбором языковых средств, с помощью которых осуществляется

данное общение. При этом Е.А. Земская разграничивает такие сферы общения: 1) общение официальное и полуофициальное, 2) общение неофициальное – непринуждённое, «раскованное». Данные коммуникативные сферы обслуживаются разными подсистемами русского языка [2: 19-25].

Ещё одна научная концепция, послужившая теоретической основой нашего исследования – учение Л.В. Щербы о «полном» и «неполном» стилях русского произношения [7]. Эти стили имеют разные детерминанты употребления. «Полный» стиль произношения используется в обстановке официального или полуофициального общения. Данный стиль характеризуется чёткостью артикуляции и небыстрым темпом произношения. «Неполный» стиль произношения имеет место в обстановке неформального общения, когда забота о звучании употребляемых языковых единиц отходит на второй план, и говорящий заботится в первую очередь о содержательной стороне высказывания. «Неполный» стиль произношения характеризуется редукцией многих фонем и убыстрённым темпом произношения.

Исходная гипотеза работы – русскоязычная смс-коммуникация представляет собой сферу письменного непринуждённого неформального общения (преимущественно неформального). В этой сфере активно действует закон экономии речевых усилий говорящего. Этим законом и объясняется пренебрежение нормами орфографии и пунктуации. Как нам представляется, данное *письменное* явление аналогично «неполному» стилю произношения [7], который имеет место в сфере *устного* непринуждённого общения.

Научная новизна работы заключается в предоставлении характеристики графико-фонетических особенностей русскоязычной смс-коммуникации, а также в выявлении на основе этой характеристики особого статуса высказываний смс-пространства; в определении места новой виртуальной формы общения в парадигме форм речи русского языка, построенной по антиномиям «устная/письменная» и «естественная/искусственная» речь.

Результаты работы могут быть использованы в дальнейших исследованиях языка Интернет- и смс-коммуникации, а также в исследованиях, посвящённых естественной письменной русской речи, которая функционирует в иных (не виртуальных) коммуникативных средах.

Как мы уже отмечали, особенности языка, который функционирует в виртуальном коммуникативном пространстве, зачастую оцениваются как явление негативное. Приведём цитату из работы, посвящённой языку виртуального общения: «В интернет-коммуникации, где письменная форма общения является доминирующей (хотя и не единственной), активно используются те языковые особенности, которые специалисты по коллоквиалистике считают характерными для живой разговорной речи: свёрнутость, редукция сегментного ряда, высокая доля разговорно окрашенной лексики, большое количество специфических разговорных конструкций и т.д. В интернет-коммуникации (особенно в жанрах синхронного общения) широко представлена фиксация особенностей произношения с отображением позиционных и комбинаторных мен фонем и высокой степени редукции сегментного ряда. Это своего рода упрощённая транскрипция (... *фкрацце* и т.п.) Такого рода явления – это не просто результат действия закона экономии речевых усилий говорящего. Это и отображение своеобразной негласной конвенции интернет-пользователей: в интернет-среде (во всяком случае, в режиме синхронного общения) вполне уместно писать так, как произносишь; это позитивно воспринимается интернет-сообществом... Коммуникация на некоторых интернет-ресурсах (особенно в чатах, где эта тенденция проявляется наиболее ярко) отличается примитивностью содержания и формы выражения, чрезмерным употреблением ненормативной лексики, постоянным нарушением разнообразных постулатов общения, многочисленными отступлениями от языковых и речевых норм разных уровней» [3].

Прежде всего отметим, что такое мнение (т.е. негативная оценка языковых явлений, имеющих место в виртуальной коммуникации) является расхожим.

Итак, автор вышеприведённой цитаты отмечает наличие черт живой разговорности в среде Интернет-общения, при этом оценивает данные особенности как признаки упадка письменной речи. Смеем предположить, что такая однозначная и на наш взгляд ошибочная оценка виртуального дискурса имеет место потому, что язык виртуальной коммуникации

сравнивается с языком традиционных печатных письменных текстов, нормам которого, он, естественно, не соответствует. Основная ошибка всех представителей вышеназванной точки зрения – оценка виртуальной речевой деятельности (и её результатов – виртуальных текстов) на фоне и в параметрах традиционных печатных текстов, т.е. текстов профессионально подготовленных, письменно-литературных. Представляется очевидным, что автор вышеназванных строк отказывает текстам виртуальной непринуждённой коммуникации в праве называться полноценным объектом лингвистического исследования. Касательно этого вопроса мы разделяем точку зрения исследователя русской орфографии Н.Д. Голева: «... лингвисты должны уважать все написанные нормальными русскими людьми тексты» [1: 27].

Итак, как отмечает Т.Н. Колокольцева, в языке Интернет-коммуникации имеет место нарушение норм орфографии и пунктуации [3]. Аналогичное явление наблюдается и в языке смс-общения. В русскоязычном смс-дискурсе имеют место следующие графико-фонетические явления:

1) фонетическое написание глаголов:

*Ненадо буду **стараца** приехать, а за вас я искрине рада. Цем
Давай быстрой. Если **выйдеи**, а меня нет **подойдѐи** к моему дому
Мы нормально. Каринка **ростѐт**. Тебяочень ждѐм. Когдаты придеи?*

2) фонетическое написание союзов и союзных слов:

*Привет! **Че** так редко пишешь?
Шо можно одной
а ты **што** уже встретиться не хочеш?
Ну **шо**, идѐм на пары? ☺*

3) стяжение удвоенных согласных:

*Че на завтра по **рускому**?*

4) написание безударных гласных и согласных в слабой позиции по фонетическому принципу:

***Паздравляю** с днем варенья!*

***Спасиба** крепко целую*

*Идем сегодня в **клуб***

*У мя **зуп** болит*

5) пропуск непроизносимых согласных:

*Буду **позно**. Не жди*

*Купи чтонибудь от **серца***

*Желаем быть всегда **весѐлым** и **счастливым** и др.*

Итак, графико-фонетический облик русскоязычной смс-коммуникации во многом определяется двумя тенденциями: 1) при наборе смс-сообщений «говорящие» стремятся экономить речевые усилия, что приводит к искажению написания за счёт графической редукции; 2) «говорящие» стремятся экономить графические знаки из-за ограниченного технически размера сообщений. В результате смс-коммуникация характеризуется следующими процессами: редукцией букв, фонетической ориентацией написания, отсутствием заглавных букв, ненормативной пунктуацией и др. Встречаются многочисленные опечатки как результат убыстрённого темпа набора текста.

Интересный взгляд на аналогичное явление, имеющее место в англоязычном виртуальном дискурсе, представлен в работе М.Э. Сергеевой [6]. Исследователь отмечает, что в англоязычном виртуальном коммуникативном пространстве наблюдается неизменный переход от письма по традиционному принципу (который, как известно, лежит в основе английской орфографии) к письму по фонетическому принципу. При этом для написания слов по фонетическому принципу требуется значительно меньшее количество графем. Естественно, что в основе этого процесса лежит всё тот же закон экономии усилий говорящего. Каким же образом исследователь оценивает эту тенденцию? Согласно мнению М.Э. Сергеевой, переход к фонетическому письму – это результат естественной эволюции английского языка, а точнее – его орфографии [6]. Ведь основа развития языка, по мнению исследователя, это стремление говорящих (или пишущих) упростить язык настолько,

насколько это возможно без потери для смысла. Поэтому переход к фонетическому письму она оценивает как НЕ негативное явление, как новый естественный этап в процессе развития языка. Мы позволим себе продолжить логические рассуждения М.Э. Сергеевой. Если упрощение орфографии – это новая ступень эволюции английского языка, то это значит, что «старое» традиционное письмо – это этап пройденный, или, по крайней мере, проходимый, преодолеваемый в данный момент. «Новое» упрощённое письмо на данном историческом этапе как бы борется со «старым», традиционным, и в результате, в процессе диалектической борьбы, «старое» письмо должно быть вытеснено «новым» и стать окончательно пройденным этапом развития английской орфографии. Позволим себе не согласиться. Наша точка зрения по данному вопросу основана на наблюдениях за речевым поведением пользователей смс-сервиса. Дело в том, что пользователи смс действительно в большинстве случаев придерживаются более упрощённого (ненормативного) графического способа оформления смс-сообщений. Но, по их собственным признаниям, смс-сервисом они пользуются преимущественно для общения с близкими знакомыми или со знакомыми, равными им по общественному статусу. Именно этим и объясняется их речевая раскованность в смс-пространстве. В обстановке же официального либо полуофициального общения те же респонденты совершенно не склонны употреблять речевые средства, которыми они пользуются при непринуждённом общении. В обстановке официального общения они контролируют не только план содержания речи, но и план её выражения. Причём это касается как письменного общения, так и устного. Именно поэтому мы не разделяем безусловно очень интересную версию о фонетическом письме как о новом этапе диалектического развития орфографии. Скорее, здесь мы имеем дело с функциональной дифференциацией языковых средств. Общение посредством смс – это сфера преимущественно неофициального, непринуждённого личностного общения. Этим объясняются особенности графики в данной коммуникационной среде. Но сферу официального общения, если можно так выразиться, «никто не отменял» - она по-прежнему требует использования кодифицированных языковых средств. Поэтому смеем предположить, что традиционное для русского языка письмо (по фонологическому принципу) с соблюдением всех орфографических и пунктуационных норм («полный» стиль написания) будет и дальше обслуживать сферу официально-делового, газетно-публицистического, научного и художественного русского речевого творчества. Сфера же непринуждённого личностного письменного общения, скорее всего, будет обслуживаться преимущественно или даже исключительно «неполным стилем написания» (данный термин мы «сконструировали» по аналогии с «неполным стилем произношения» Л.В.Щербы [7], и предлагаем использовать его для характеристики особенностей графики виртуального дискурса). И для этого неполного стиля написания характерной чертой является именно графико-фонетическая редукция. Всё сказанное вполне «вписывается» в теорию Е.А. Земской о существовании в рамках русского языка двух подсистем, которые имеют разные функции и разные лингвистические особенности: первая подсистема используется для официального общения, вторая – для неофициального [2: 19-20]. Итак, язык, функционирующий в смс-пространстве, можно определить как русский разговорный (естественный) язык, имеющий письменную форму.

Для того, чтобы окончательно решить вопрос о статусе языка, функционирующего в русскоязычном смс-пространстве, обратимся к результатам исследования Лаборатории русской речи (ЛРР) [4], которое своим объектом считает письменный вариант «народной» (т.е. естественной, необработанной, спонтанной) речи. Термином естественная письменная речь [4] представители названного нами направления называют речевую деятельность, которая занимает своё место в парадигме, построенной по координатам «устная/письменная» и «естественная/искусственная» речь [4]. Вот эта парадигма:

| | Устная | Письменная |
|---------------|---------------------------|-------------------------------|
| Естественная | Естественная устная речь | Естественная письменная речь |
| Искусственная | Искусственная устная речь | Искусственная письменная речь |

С координатами «устная/письменная» речь всё очевидно. Данная антиномия выделяется на основе материального носителя текста. Что же касается антиномии «естественная/искусственная» речь, то тут следует сделать уточнение. Под естественной (письменной либо устной) речью понимается спонтанная непрофессиональная речь, под искусственной речью – речь подготовленная, сознательно отредактированная.

Главным объектом лингвистического интереса на протяжении веков была именно искусственная речь в её устной и письменной формах. Но во второй половине XX века в поле зрения лингвистического интереса попала и естественная устная речь (исследование Е.А. Земской [2] и других). Что же касается естественной письменной речи, то она долго оставалась за рамками интереса лингвистов, поскольку реализовывалась в таких формах, как частные письма, записки, личные дневники и т.п. Все эти формы непринуждённого общения являются интимными и не предполагают «попадания в чужие руки». С появлением же новой коммуникативной сферы – виртуальной – непринуждённая неофициальная переписка попала в такую плоскость, в которой она стала доступной широким массам людей (например, переписка в Интернете). Именно поэтому только с появлением нового коммуникативного пространства – виртуального – естественная письменная речь наконец попала в поле зрения исследователей-лингвистов, после чего и возникли споры по поводу статуса этой речи.

Итак, речь, которая функционирует в русскоязычном смс-пространстве – это естественная русская письменная речь, поскольку она является спонтанной и обслуживает сферу непринуждённого межличностного общения. Естественные письменные смс-тексты (как результат естественной смс-речи) совершенно сознательно не редактируются авторами (т.е. не «подгоняются» под нормы традиционного книжного языка). Причина этого – неофициальность обстановки смс-общения и стремление экономить графические знаки по причине ограниченного размера смс-сообщений.

Хотелось бы отметить ещё одну графическую черту смс-дискурса. Пользователи смс при создании сообщений активно используют «смайлы». Данные графические символы выступают при этом средством передачи модусной информации. Эта черта также очень закономерна. Ведь, как отмечает Е.А. Земская, непринуждённый неофициальный коммуникативный акт является многоканальным: наряду с вербальными средствами участники неформального общения используют для передачи информации и другие семиотические системы [2: 10-19]. Если речь идёт об устной естественной речи, то роль дополнительных семиотических систем в неофициальном коммуникативном акте выполняют мимика и жесты. В письменном же неофициальном акте смс-коммуникации данные средства заменяются специально разработанной системой «смайлов»:

*да ничего не стряслось))) Всё норм))
пожалуйста))
писать долог очень)
как ты там?куда днём смылся?)
С праздником ☺
Перезвоните мне пжл;)
Да)))подушечку под наволочку ищю))))
Я тоже ;,(
С праздником 8-)
Удачи!Споки!=**

Итак, подведём итог всему сказанному.

Язык русскоязычной смс-коммуникации – это письменная разновидность естественного русского языка.

Смс-коммуникация используется преимущественно в сфере непринуждённого межличностного общения, чем и объясняются многочисленные признаки письменной «разговорности» (непринуждённости) на графико-фонетическом уровне смс-дискурса: редукция букв, многочисленные опечатки, письмо по фонетическому, а не по фонологическому принципу.

Графическая редукция в смс-дискурсе – результат действия закона экономии речевых усилий говорящего, который действует в сфере непринуждённого межличностного общения.

Вторая причина графической редукции в смс-дискурсе – стремление экономить графические знаки по причине ограниченного размера смс-сообщений.

Стиль написания, который несёт в себе яркие черты графической редукции, мы предлагаем называть неполным стилем.

Противоположность неполного стиля написания – полный стиль, который обслуживает сферу официального и полуофициального письменного общения. Характерная черта этого стиля – строгое соблюдение орфографических и пунктуационных норм.

Язык смс-общения, который мы определили как естественный письменный язык, логично вписывается в парадигму форм речи, построенную на основе антиномий «устная/письменная» и «естественная/искусственная» русская речь.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Голев Н. Д. Антиномии русской орфографии / Н. Д. Голев. – Барнаул: 1997.
2. Земская Е.А. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис / Е.А. Земская., М.В. Китайгородская, Е.Н. Ширяев. – Москва : Наука, 1981. – 276 с.
3. Колокольцева Т.Н. Интернет-коммуникация как зеркало основных тенденций развития и функционирования русского языка [Электронный ресурс] / Т.Н. Колокольцева // Электронный научно-обозревательный журнал ВГПУ «Грани познания». – 2011. - №4 (14). – Режим доступа: www.grani.vspu.ru
4. Лебедева Н.Б. Естественная письменная русская речь как объект лингвистического исследования [Электронный ресурс] / Н.Б. Лебедева // Актуальные проблемы русистики. – 2000. – Режим доступа: www.uni-altai.ru/Journal/vestbspu/2001/gumanit/PDF/lebedeva.pdf
5. Лутовинова О.В. Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации/ О.В. Лутовинова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена: общественные и гуманитарные науки. – 2008. - №11. – С. 58-65.
6. Сергеева М.Э. Принцип языковой экономии и его отражение на уровне орфографии (на материале английского языка) [Электронный ресурс] / М.Э. Сергеева // 2006. – Режим доступа: www.bigpi.biysk.ru/in yaz/readarticle.php?article.
7. Щерба Л.В. О разных стилях произношения и об идеальном фонетическом составе слов // Избранные работы по русскому языку / Л.В. Щерба. – Москва, 1957. – С. 21-25.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Тесленко – аспірантка кафедри російської філології Запорізького національного університету.
Наукові інтереси: мова, яка функціонує у віртуальному комунікативному просторі.

ФОНОСТАТИСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ В ПОЕМІ ДЖ. Г. БАЙРОНА «КОРСАР»

Ірина ХОМИЦЬКА (Львів, Україна)

У статті зроблено спробу визначити найчастотніші приголосні фонемі лексико-семантичних груп мовної картини світу в поемі Дж. Г. Байрона «Корсар».

Ключові слова: мовна картина світу, концепт, лексико-семантична група, частота вживання приголосних фонем.

In the article an attempt has been made to determine the most frequent consonant phonemes of the lexical-semantic groups of the linguistic world image in the poem «The Corsair: a Tale» by G. G. Byron.

Key words: linguistic world image, concept, lexical-semantic group, frequency of occurrence of consonant phonemes.

Визначення фонематичного наповнення мовлення є закономірним в дослідженні поезії. Естетичну насолоду від вірша отримуємо завдяки майстерному поєднанню емоційно-експресивного змісту з фонематичними комплексами, що вражають легкістю, плавністю та мелодійністю. Така фонематична гармонія є мистецьким витвором автора і досягається підбором вишуканого фонематичного поєднання. Однак останнє не завжди містить фонемі, яким властива легкість вимови та мелодійність звучання. Тому, актуальною є проблема вивчення фонематичного наповнення ідіолекту поета.

Метою статті є спроба визначити найчастотніші фонемі та специфіку їх поєднання в лексико-семантичних групах, якими представлена мовна картина світу поеми. Позаяк досліджень цього напрямку є відносно небагато, поле для творчих розвідок є достатньо широким.

У нашому дослідженні співставляються дані частот фонем, отримані простими арифметичними підрахунками із результатами статистичного обстеження одержаними методами математичної статистики. Зазначені точні методи дозволяють встановити

специфіку частоти вживання певної фонемі, фонематичних сполучень для ідіолекту поета, поезії та англійської мови загалом. Позаяк вивчення цієї проблеми вимагає значних затрат часу і праці, широко використовуються комп'ютерні програми, які дають можливість опрацювати великі обсяги матеріалу та отримати вірогідні дані.

В статті розглянуто лексико-семантичні поля виокремлених автором концептів. Відібрана лексика аналізується з погляду її фонемного наповнення. Перш ніж назвати фонемі, які вживаються найчастіше у лексичних одиницях, що репрезентують наявні в файлі концепти, докладніше розглянемо останні. Виокремлення концептів за різними критеріями стало причиною відмінних типологій. Так, В. А. Маслова розрізняє концепти простору, часу, числа, майбутнього, явищ природи, уявлень про людину, концепти соціальних понять і відношень, емоційні концепти та концепти-артефакти [2: 3].

У дослідженні розглянуто лише ті концепти, які достатньою мірою виражені лексично для одержання висновку. Це – концепти явищ природи (стихія), концепти соціальних понять і відношень (боротьба, в'язниця) та емоційні концепти (радість, спокій, неспокій, страждання, смерть). Зазначені концепти розглядаються у словниках, укладених Є. С. Кубряковою, В. З. Дем'янковим, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузіною [1] та Ю. С. Степановим [3]. Грунтовне дослідження концептів, які аналізуються у статті, представлено у науковій розвідці В. А. Маслової. В праці подано аналіз концептів соціальних понять та відношень (боротьба) та емоційних концептів (радість) [2: 203–229; 256–261].

Розглядаючи кожен із зазначених вище концептів, ми подаємо його основну ознаку, яка представляє ядро – словникове значення відповідної лексеми та додаткові, периферійні ознаки, що визначаються з тексту поеми «Корсар».

Так, основними ознаками концепта боротьба (battle) є: 1: an encounter between ships of war, 2: a combat between two persons, 3: participation in armed conflict [6: 187].

На периферії структури концепта знаходяться такі ознаки: 1: an encounter between Conrad and Pacha's ships of war, 2: a combat between Conrad and Pacha's warriors in Pacha's hall, 3: a combat between Conrad and Pacha's warriors in Pacha's Haram.

Основними ознаками концепта спокій (repose) є: 1a: a state of resting after exertion or strain, b: relief from excitement, danger, or difficulty, 2b: freedom from something that disturbs or excites: calm, peace, tranquility [6: 1926].

Додатковими, периферійними ознаками є: 1: a state of resting of Conrad after exertion of the battle among his pirates, 2: relief of Conrad from danger of war conflicts in the company with Medora.

Основними ознаками концепта неспокій (disturbance) є: 1: a state of being disturbed, 2a: an interruption of a state of peace or quiet: an agitation of the mind or feelings [6: 661]. Периферію концепта складають такі додаткові ознаки: 1: a state of being disturbed of Conrad in prison, 2: an agitation of the mind and feelings of Medora while parting with Conrad and at the time of his long and unexpected absence.

Основними ознаками концепта стихія (elements) є: weather conditions viewed as activities of the elements; esp: violent or severe weather [6: 734]. Периферійними, додатковими ознаками є: 1: violent weather and stormy sea before the battle of pirates, 2: stormy sea during the battle of pirates.

Основними ознаками концепта радість (joy) є: the sign or exhibition of joy: gaiety, jubilation, merriment, 2: a state of happiness or felicity: bliss [6: 1222]. На периферії структури концепта знаходяться такі додаткові ознаки: 1: the sign of gaiety of pirates caused by the feeling of freedom and independence at open sea, 2: the state of jubilation after winning the battle, 3: the state of felicity of Conrad at the meeting with Medora.

Основними ознаками концепта страждання (suffering) є: 1: the state or experience of one who suffers: the endurance of or submission to affliction, pain, loss, 2: a pain endured of a distress, loss, injury incurred [6: 2284].

Додатковими, периферійними ознаками концепта є: the pain endured from the injury incurred to Conrad in the battle, 2: endurance of distress of Medora expecting Conrad's death, 4: endurance of distress of Conrad seeing Medora's death.

Основними ознаками концепта *смерть* (death) є: 4a: the state of being no longer alive, 7: lethal or murderous violence: homicide [6: 581]. На периферії структури концепта знаходяться ознаки: 1: homicide of the Pacha by Gulnare, 2: the death of Medora.

Основною ознакою концепта *в'язниця* (prison) є: a place or condition of confinement or restraint (as of a person): imprisonment [6: 1804].

Додатковою, периферійною ознакою концепта є: imprisonment of Conrad in the *Pacha's* prison.

За результатами аналізу фонематичного вираження лексико-семантичних груп розглянутих концептів поеми Дж. Г. Байрона «Корсар» найчастотнішими для концепта *боротьба* є фонемі: г (передньоязикова, сонорна), л (передньоязикова, сонорна), с (передньоязикова, щілинна).

Фонемі вжито в таких групах лексичних одиниць:

іменників: armouger, arms, avenger, barb, battle, blade, blood, blow, brand, carbine, carnage, conqueror, danger, defense, destruction, fear, fire, force, fray, gore, guard, order, peril, prey, rage, revolt, saber, scimitar, shield, siege, snare, spear, spoil, strife, sword, terror, threat, traitor, treachery, valour, victim, victor, warrior, wound, wreck, yell;

прикметників: bloody, disarmed, feared, fearful, fiercest, imbrued, overwhelmed, prompt, stern, treacherous;

дієслів: appal, betray, bleed, cleave, combat, conquer, contend, convulse, crush, dread, flesh, kill, mangle, quell, retreat, save, slay, smite, yield.

Для концепта *спокій* – фонемі л, н, г (передньоязикові, сонорні) в групах:

іменників: calmness, repose, security, silence, slumber;

прикметників: drowsy, gentler, peaceful, placid, serene, supine;

дієслів: comfort, lull, tranquillize.

Для концепта *неспокій* – фонемі: г (передньоязикова, сонорна), т (передньоязикова, проривна), с (передньоязикова, щілинна) в групах:

іменників: affright, contempt, despair, disappointment, discontent, disgust, doubt, fear, frenzy, fury, quilt, hatred, impatience, pity, rage, recoil, regret, remorse, suspense, suspicion, wrath;

прикметників: angry, anxious, averse, blighted, guilty, hopeless, restless, scathing, troubled, wrought;

дієслів: cry, despite, disturb, dread, execrate, flutter, forebode, frown, hate, irk, perplex, repine, scorn, sear, shout, shriek, tremble.

Для концепта *стихія* – фонемі: л (передньоязикова, сонорна), с (передньоязикова, щілинна), г (передньоязикова, сонорна) в групах:

іменників: billows, blast, blaze, elements, gale, lightning, storm, surge, tempest, thunder, tumult;

прикметників: careless, frenzied, reckless, rudest, savage, wild;

дієслів: chafe, flash, peal, roar, rush, stem.

Для концепта *радість* – фонемі: л, г (передньоязикові, сонорні), с (передньоязикова, щілинна) в групах:

іменників: bliss, delight, feast, festivity, fortune, hail, laughter, mirth, pleasure, smile, triumph;

прикметників: cheering, delighted, exulting, gay, glad, gladder, happy, jovial;

дієслів: banquet, dance, gladden, please, rejoice, welcome.

Для концепта *страждання* – фонемі: с (передньоязикова, щілинна), г (передньоязикова, сонорна), д (передньоязикова, проривна) в групах:

іменників: delirium, despair, disease, grief, injuries, sadness, sickness, sorrow, suffering;

прикметників: disabled, doomed, downcast, feverish, groaning, senseless;

дієслів: canker, convulse, sadden, sicken.

Для концепта *смерть* – фонемі: г (передньоязикова, сонорна), п (передньоязикова, сонорна), т (губна, сонорна) в групах:

іменників: bier, corse, dirge, funeral, grave, homicide, mourner, urn;

прикметників: dead, deadlier, deathlike, lifeless, mournful, murdered;

дієслів: die, sepulcher, shroud, perish.

Для концепта в'язниця – фонемі: n (передньоязикова, сонорна), t передньоязикова, щілинна), r (передньоязикова, сонорна) в групах:

іменників: captive, chains, durance, flight, fugitive, grace, quilt, impalement, outlaw, plunder, prison, rack, stake, torment;

прикметників: clanking, fettered, sentenced;

дієслів: infringe, punish, torture.

За поданими вище результатами досліджень можна ствердити, що найчастіше вживаються фонемі r, s, l.

Цікавим є відстеження поєднання фонем r, s, l з іншими фонемами при римуванні. Наведено приклади:

1. поєднання r, s з f, t:

Earth's coarsest bread, the garden's homeliest roots and scarce the summer luxury of fruits, [5: 293].

2. поєднання r, s з b, th, t:

Whose scattered streams from granite basins burst,
Leap into life, and speaking woo your thirst; [5: 295].

3. поєднання r, s з t:

Sling on thy bugle – see that free from rust,
My carbine – lock springs worthy of my trust; [5: 296].

4. поєднання r, s з d, t, n:

Yes – it was Love – if thoughts of tenderness,
Tried in temptation, strengthened by distress, [5: 300].

5. поєднання s, l з t, w:

How strange that heart, to me so tender still,
Should war with Nature and its better will! [5: 304].

6. поєднання r, s, g з m, p, t, th:

No warmth these lips return by his imprest,
And chilled Remembrance shudders o'er the rest. [5: 327]

7. поєднання r, s з w, f, t:

Thou lov'st me not – nor know'st – or but the worst.
Alas! This love – that hatred – are the first [5: 340].

Наведені приклади показують, що римування здійснено найчастіше поєднанням фонем r, s з фонемою t. Всі часто вживані фонемі (r, s, l, t) входять до складу однієї групи – передньоязикових фонем. Найвищу частоту вживання фонем цієї групи для англійської мови в цілому та поезії зокрема засвідчують дані статистичного обстеження, за якими здійснено розмежування текстів різних функціональних стилів в попередніх роботах [4: 322–323].

Отже, результати проведеного аналізу підтвердили доцільність застосування методів математичної статистики у лінгвістичних дослідженнях, позаяк ці методи дозволяють перевірити вірогідність емпірично одержаних результатів для вибірки відносно невеликого обсягу. Водночас, в статті встановлені ті фонемі, які в межах групи передньоязикових найчастіше вжито в поемі Дж. Г. Байрона «Корсар».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. Под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. – 245 с.
2. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. Пособие / В. А. Маслова. – 4-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 296 с.
3. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. – М.: Академический проект, 2001. – 990 с.
4. Хомицька І. Ю. Деякі фоностатистичні особливості функціональних стилів англійської мови / Ірина Хомицька // Гуманітарний вісник. Серія: Іноземна філологія. – Черкаси, 2004. – Число 8. – С. 321–324.
5. Selections from Byron. – М.: Progress Publishers, 1979. – 520 p.
6. Webster's Third New International Dictionary of the English Language Unabridged. – Merriam-Webster INC. Publishers, Massachusetts, U. S. A. – 2662 p.
- 7.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Хомицька – асистент кафедри прикладної лінгвістики Національного університету «Львівська політехніка». Наукові інтереси: прикладна лінгвістика, когнітивна лінгвістика, функціональна стилістика.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПОЛОЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ ПРОСОДИЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ СТРАТЕГІЇ УХИЛЕННЯ В АНГЛОМОВНОМУ ТЕЛЕІНТЕРВ'Ю

Мар'яна ХОМІЦЬКА (Київ, Україна)

Статтю присвячено розгляду методологічних положень експериментального вивчення просодичного оформлення комунікативної стратегії ухилення в англomовному телеінтерв'ю. У статті описується послідовність етапів проведеного експерименту, наводяться завдання аудиторів-інформантів та аудиторів-фонетистів, а також просодичні параметри, які досліджувалися під час акустичного аналізу.

Ключові слова: комунікативна стратегія ухилення, просодичні параметри, експериментально-фонетичне дослідження, аудиторивний аналіз, акустичний аналіз, програма дослідження, методика дослідження.

The article under review is dedicated to the methodology of the phonetic experimental research of the prosodic representation of the communicative strategy of evasion in English TV interviews. It contains the succession of the experiment stages, the tasks for the auditors-informants and auditors-phoneticians, as well as the prosodic parameters investigated within the acoustic analysis.

Key words: communicative strategy of evasion, prosodic parameters, experimental phonetic research, auditorial analysis, acoustic analysis, programme of research, methodology of research.

Сучасний етап розвитку лінгвістики довів суттєвий вплив засобів надсегментного рівня мови на коректне просодичне оформлення зв'язного мовлення, яке забезпечує цілісність його сприйняття. Так, розглядаються інтонаційні стратегії, що виражають прагматичну спрямованість тексту, його модальність, значення смислового контрасту, емпізи, його смисл за рахунок варіативності таких інтонаційних параметрів, як модифікації частоти основного тону, паузації, темпу, гучності тощо. А питання просодичного оформлення комунікативної стратегії ухилення (КСУ) є складовою частиною цієї проблеми.

У зв'язку з цим, цілком **актуальним** є дослідження просодичного оформлення КСУ, а саме стратегії імпліцитного ухилення респондентів в англomовному телеінтерв'ю, яка є типом поведінки у ситуації діалогічного спілкування, що дозволяє реалізувати дипломатичний сценарій мовленнєвої взаємодії. Актуальність теми підтверджується також необхідністю експериментально-фонетичного вивчення просодичного оформлення КСУ, оскільки розглянуті результати експериментальних досліджень із кореляції просодичних характеристик із конкретними функціональними ознаками висловлювань не можуть бути беззастережно прийняті як однозначні показники відповідності просодичної форми КСУ певній функції або функціям, реалізованим у різних соціально-зумовлених, емоційних і прагматичних її видах.

Відтак, **мета** нашої статті полягає у викладенні методологічних положень експериментального вивчення просодичного оформлення КСУ в англomовному телеінтерв'ю. Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких конкретних **завдань**: описати послідовність етапів проведеного експерименту; навести завдання аудиторів-інформантів та аудиторів-фонетистів; а також просодичні параметри, які досліджувалися під час акустичного аналізу.

Перш за все, варто зазначити, що традиційне експериментально-фонетичне дослідження ґрунтується на методах дослідження, викладених у працях Л. Р. Зіндера [6], Ю. А. Дубовського [5], Л. К. Цеплігіса [10], О. В. Клименюка [8] та інших. Метою його проведення є перевірка й уточнення обґрунтованих нами теоретичних положень стосовно ролі просодичних засобів у реалізації КСУ і встановлення провідних закономірностей функціонування й взаємодії цих засобів залежно від прагматичної спрямованості, емоційно-прагматичного потенціалу та соціокультурного статусу мовців в англomовному телеінтерв'ю.

Експериментальне визначення основних закономірностей і специфіки інтонаційного оформлення КСУ здійснювалося згідно з завданнями дослідження на підставі класифікації ознак її актуалізації, наведених нами на рис. 1 (див. рис. 1).

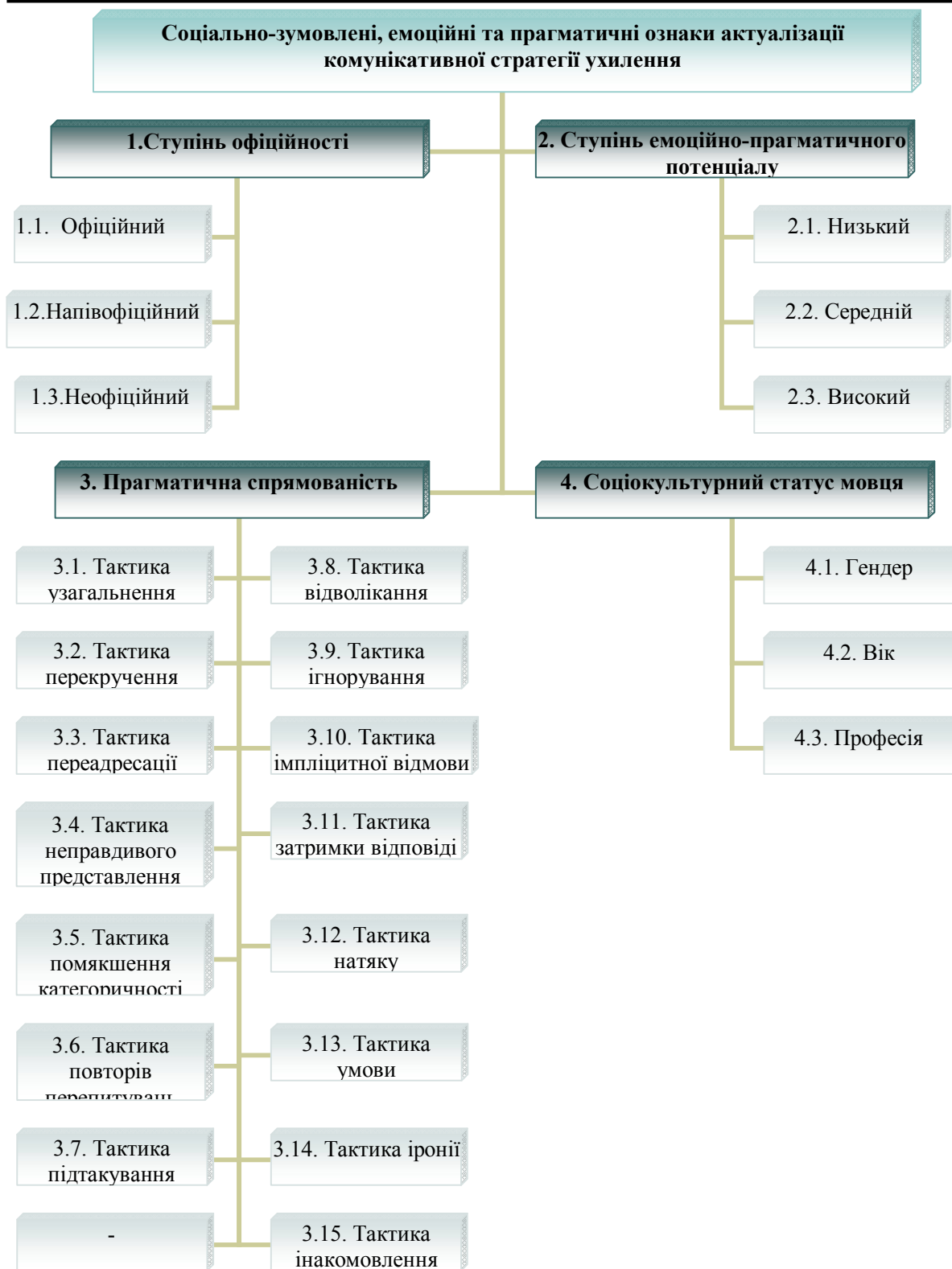


Рис. 1. Класифікація соціально-зумовлених, емоційних та прагматичних ознак актуалізації комунікативної стратегії ухилення

У зв'язку з цим, слід підкреслити, що систематизація КСУ за прагматичною спрямованістю дала можливість сформуванню бази експериментальних висловлювань у вигляді п'ятнадцяти відповідних груп текстових фрагментів, що відображають різні соціокультурні рівні мовців. Такий поділ експериментального матеріалу дозволив створити

оптимальні умови підготовки, здійснення та обробки результатів експериментально-фонетичного дослідження.

Викладені нижче програма й методика розкривають послідовність та сутність проведення аудитивного й акустичного аналізу, спрямованих на вирішення вказаних питань. Методика дослідження передбачала два етапи аудитивного аналізу, акустичний аналіз та лінгвістичну інтерпретацію експериментальних даних.

Програма експериментально-фонетичного дослідження містить:

1. Формування корпусу експериментального матеріалу. 2. Аудитивний аналіз експериментальних ухильних висловлювань в англomовному телеінтерв'ю аудиторами-інформантами. 3. Аудитивний аналіз перцептивних характеристик експериментального матеріалу аудиторами-фонетистами (фразовий наголос, мелодика, гучність вимовляння, темпоральні особливості, паузація, ритм). 4. Акустичний аналіз просодичних (тональних, динамічних, темпоральних) характеристик ухильних висловлювань в англomовному телеінтерв'ю. 5. Лінгвістичну інтерпретацію та узагальнення результатів експериментально-фонетичного дослідження.

Експериментально-фонетичне дослідження проводилось на матеріалі відеозаписів 40 англomовних інтерв'ю, трансльованих на каналах американського телебачення в період з 1990 по 2012 роки та розміщених в мережі Internet на вебсайтах цих каналів та інших вебсайтах, і скриптів, отриманих в результаті декодування відеозаписів, відібраних методом суцільної вибірки.

В контексті нашого дослідження, окремої уваги потребує той факт, що, незважаючи на те, що КСУ актуалізується у мовленні респондентів, ухильне висловлювання є несамотійним мовленнєвим актом. Адже воно цілком залежить від запитання і здатне передавати експліцитне і імпліцитне прагматичне значення. Тому одиницею дослідження виступає діалогічна єдність, що містить запитально-відповідну репліку.

Відеозаписи текстів телеінтерв'ю записано із мережі Інтернет на комп'ютер *AMD Athlon™ 64/64 FX Processor (1,0 Gb оперативної пам'яті, 230 Gb жорсткого диска з тактовою частотою 2,0 GHz)* у форматах *flv, avi* та *MP4* і конвертовано у звукові файли з розширенням *wav* за допомогою програм *Switch Sound File Converter* та *Movavi Video Converter 10*.

Методика підбору експериментального матеріалу передбачає його послідовне групування відповідно до соціально-зумовлених, емоційних та прагматичних ознак актуалізації КСУ, наведених на рис. 1, що дає змогу охопити фонетичним експериментом основні наявні в мові та функціонуючі у мовленні різновиди досліджуваної стратегії.

Зазначена процедура здійснюється наступним чином. Змістову частину фрагменту експериментального тексту, що містить досліджуване ухильне висловлення, записують в окрему карту. У правому верхньому кутку картки розміщують таблицю цифрової індексації ознак актуалізації КСУ (від 1.1 до 4.3 – див. рис. 1). Під час аналізу змісту розглянутого фрагменту з урахуванням інформації, що його супроводжує, графічно виділяють ті ознаки, які притаманні даному ухильному висловленню. Процедuru формування матеріалів експериментального корпусу завершують сортуванням карток у пакети відповідно до конкретних питань, які виникають під час розв'язання кожного із завдань дослідження. Для спрощення обробки результатів кожній окремо взятій картці, що містить ухильне висловлювання, дають свій індекс. Така індексація забезпечує можливість швидкого зіставлення й аналізу будь-яких наперед заданих варіантів порівняння ознак у діапазоні їх існування (від 1.1 до 4.3).

У результаті опрацювання 40 відеозаписів англomовних телеінтерв'ю тривалістю звучання 20 год., або 855 реалізацій досліджуваних висловлювань, було відібрано 81 діалогічну єдність та сформовано корпус експериментального дослідження, що містив 94 висловлення досліджуваного типу тривалістю звучання 4 год.

Після завершення підготовчого етапу роботи з експериментальним матеріалом, відеозаписи ухильних відповідей підлягали перцептивному аналізу аудиторами-носіями мови без спеціальної філологічної освіти, слуховому аналізу аудиторами-фонетистами, фахівцями з англійської мови, які мають досвід експериментально-фонетичних досліджень. Результати

слухового аналізу уточнювалися і доповнювалися під час акустичного аналізу. Для проведення інструментального дослідження сформовано вузький корпус експериментального матеріалу, загальною тривалістю звучання 30 хвилин, до якого увійшли 56 ухильних висловлювань.

Аудитивний аналіз виконувався для визначення спільних (інваріантних) і диференційних просодичних характеристик ухильних висловлювань та відбору експериментального матеріалу для електро-акустичного аналізу. У фонетиці вже стало традиційним залучати до аналізу просодій групи аудиторів, які дають висновки стосовно тих чи інших питань [5: 116]. Відповідно до методики експериментального дослідження, аудитивний аналіз робився двома групами аудиторів. До першої групи входили вісім носіїв мови з США (віком від 25 до 65 років), які мають філологічну підготовку та практику аудіювання мовленнєвих текстів. Друга група складалася з п'яти аудиторів-професіоналів, які мають досвід експериментально-фонетичного аудіювання.

Під час реалізації першого етапу аудитивного аналізу інформанти – носії літературної англійської мови прослуховували весь мовний матеріал для визначення: 1) природності звучання експериментального матеріалу (наявності чи відсутності іншомовних акцентів та локальних діалектів); 2) ступеня офіційності ситуації спілкування; 3) ступеня емоційно-прагматичного потенціалу; 4) прагматичної спрямованості ухильної відповіді; 5) перцептивних відмінностей реалізацій аналізованих ухильних відповідей, актуалізованих мовцями різних соціокультурних рівнів.

На наступному етапі аудитори – професійні фонетисти – встановлювали у межах тактик реалізації КСУ: 1) тип шкали; 2) тип термінального тону; 3) тональний діапазон; 4) висотнональний рівень початку інтоногрупи; 5) висотнональний рівень завершення інтоногрупи; 6) інтервал “передтакт – такт”; 7) інтервал “передтермінальна частина – ядро”; 8) інтервал тональних рівнів на стиках структурних компонентів тексту; 9) темп; 10) тип паузи; 11) ритмічну структуру; 12) гучність; 13) локалізацію ненаголошених складів; 14) дистрибуцію фразового наголосу; 15) реєстрували наявність тембральних змін та графічно зображали напрям руху тону на всіх ділянках ритмомелодійної структури КСУ.

Для опису вище наведених параметрів використовувалися шкали комплексу перцептивних градацій, обґрунтовані у працях А. А. Калити [7: 97-98; 11: 14-16]:

1. Ступінь виділеності складів: ненаголошені, слабонаголошені, наголошені, сильно наголошені.

2. Тип інтонаційної шкали: поступово низхідна ступінчаста, поступово низхідна ступінчаста шкала з перерваною поступовістю, низхідна ковзна шкала, низхідна скандентна, висхідна, рівна (висока, середня, низька).

3. Тип термінального тону: спадний, висхідний, висхідно-спадний, спадно-висхідний, висхідно-спадно-висхідний, рівний з урахуванням рівнів їхнього початку та завершення.

4. Діапазон: вузький, звужений, середній, розширений, широкий.

5. Висотнональний рівень початку та завершення досліджуваних телерекламних текстів: екстрависокий, високий, середній підвищений, середній знижений, низький, екстранизкий.

6. Інтервал тональних рівнів завершення попереднього й початку наступного досліджуваних структурних компонентів телерекламного тексту (позитивний або негативний): широкий, розширений, середній, звужений, вузький, нульовий.

7. Темп: повільний, сповільнений, помірний, прискорений, швидкий.

8. Паузи: перцептивна, коротка, середня, довга; заповнена, незаповнена.

9. Ритм: простий, складний, змішаний.

10. Гучність: низька, знижена, помірна, підвищена, висока.

Результати кожного етапу заносилися у робочі протоколи. Кількість прослуховувань не обмежувалася ані для аудиторів-інформантів, ані для аудиторів-фонетистів. Результати аудитивного аналізу, здійсненого аудиторами-фонетистами та аудиторами-інформантами слугують вихідним матеріалом для встановлення кореляції з даними акустичного аналізу.

Мовний матеріал для **акустичного аналізу** був відібраний у ході аудитивного аналізу. Сформована таким чином вибірка ухильних відповідей, записаних у форматі запису звукових

файлів *wav*, була використана для акустичної обробки на персональному комп'ютері *AMD Athlon™ 64/64 FX Processor (1,0 Gb оперативної пам'яті, 230 Gb жорсткого диска з тактовою частотою 2,0 GHz)* з використанням програм *WaveLab, SpectraLAB, Praat* та *Cool Edit Pro*.

Під час акустичного аналізу зареєстрований мовленнєвий матеріал розбивався на сегменти з натупним вимірюванням і реєстрацією таких акустичних параметрів: частота основного тону (ЧОТ), інтенсивність, тривалість. Вимірювання, реєстрація та обробка даних спектрограм, а також їхня вербальна інтерпретація виконувалися відповідно до традиційних методик [1; 2; 3: 7-12], відомих в експериментальній фонетиці.

Методика дослідження спектральних характеристик ухильних висловлювань в межах КСУ складалася з таких процедур: 1) підготовка досліджуваного ухильного висловлення для обробки на аналізаторі спектра; 2) запис звукового сегмента в пам'ять комп'ютера; 3) вибір спектрограм для аналізу; 4) формування координат графічних залежностей та масштабування їхніх осей; 5) аналіз і реєстрація результатів статистичної обробки показників інтонаційних характеристик; 6) друк результатів акустичного аналізу.

Отримані за результатами дослідження просодичні параметри англійських ухильних висловлень підлягали процедурі нормування [2: 49-61], Завдяки чому розглядаються їх відносні значення, які, на відміну від абсолютних, дають можливість отримати найточніші дані, що мають малий ступінь варіативності та усувають індивідуальні відмінності дикторів у ЧОТ, темпі вимовляння, а також у рівні звукового тиску (інтенсивності). На підставі цього аналіз результатів визначення акустичних параметрів тональних, темпоральних і динамічних характеристик досліджуваної КСУ здійснювався індивідуально для кожного диктора шляхом визначення усередненого максимального діапазону флуктуацій цифрових значень досліджуваного параметра.

Визначення усередненого максимального діапазону за кожним параметром здійснювалося співвідношенням його усередненого максимального та мінімального значень. Попри те, усереднений максимальний діапазон, що відображає максимальне значення аналізованого параметра, прирівнювався до 100% й умовно сегментувався на низку зон акустичної реалізації, які при необхідності співвідносилися з відповідними зонами, що використовувалися під час аудитивного аналізу. На підставі описаного поділу усередненого діапазону формувалися шкали тональних, темпоральних і динамічних показників.

Результати аудитивного й акустичного аналізу заносились у пам'ять комп'ютера у формі робочих таблиць кількісних значень одержаних параметрів.

Для перевірки достовірності отриманих результатів дослідження використовувалося їх статистичне опрацювання, яке передбачало, крім визначення абсолютних і відносних значень тонального, часового й динамічного компонентів, виведення їхнього середнього значення.

Опрацювання експериментальних даних й оцінка похибок отриманих результатів акустичних вимірювань, кількісних показників, а також інших даних, здійснювалось на основі відомих методів теорії ймовірності й математичної статистики [4; 9] з використанням комп'ютерної техніки та подальшим викладенням результатів у вербальній та графічних формах. Під час виконання кожного конкретного етапу дослідження здійснювалось оформлення робочих протоколів або відповідних таблиць вихідних даних.

Підсумовуючи усе вищесказане, ми прийшли до висновку, що здійснення фонетичного експерименту вимагає дотримання чіткої програми та методики дослідження, які забезпечують достовірність отриманих результатів, а останні, в свою чергу, потребують подальшого опрацювання та інтерпретації. Що і відноситься до перспективних напрямків подальшого наукового пошуку в галузі дослідження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артемов В. А. Метод структурно-функціонального изучения речевой интонации / В. А. Артемов. – М. : Наука, 1974. – 160 с.
2. Башкина Б. М., Бухтилов Л. Д. Физические параметры просодии речи и их измерение / Б. М. Башкина, Л. Д. Бухтилов. – Минск : Минск. гос. пед. ин-т иностр. яз., 1977. – 62 с.
3. Блохина Л. П. Просодические характеристики речи и методы их анализа / Л. П. Блохина. – М. : МГПИИЯ им. М. Горького, 1980. – 75 с.
4. Бровченко Т. А., Волошин В. Г. Методические указания по математической обработке и анализу результатов фонетического эксперимента / Л. П. Бровченко, В. Г. Волошин. – Одесса : Изд-во Одесского ун-та, 1986. – 48 с.

5. Дубовский Ю. О. Анализ интонации усного текста и его составляющих / Ю. А. Дубовский. – Минск : Высшая школа, 1978. – 140 с.
6. Зиндер Л. Р. Проблемы и методы экспериментально-фонетического анализа речи / Под. ред. Л. Р. Зиндера, Л. В. Бондарко. – Л. : ЛГУ, 1980. – 150 с.
7. Калита А. А. Фонетичні засоби актуалізації смислу англійського емоційного висловлення : [монографія] / А. А. Калита. – К. : Вид. центр КДЛУ, 2001. – 351 с.
8. Клименюк О. В. Методологія експериментально-фонетичних досліджень: теоретичні передумови, планування експерименту, представлення результатів / О. В. Клименюк, А. А. Калита, Я. Р. Федорів // Наукові записки Терноп. держ. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія 8 : Мовознавство. – 2001. – №2 – С. 3–17.
9. Перебийніс В. І. Статистичні методи для лінгвістів : [навч. посіб.] / В. І. Перебийніс. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 168 с.
10. Цеплитис Л. К. Анализ речевой интонации / Л. К. Цеплитис. – Рига : Зинатня, 1974. – 272 с.
11. Kalita A. A. Polyfunctional Approach to the Problem of Singling out the Basic Intonation Components / A. A. Kalita // IATEFL-Ukraine Newsletter. – 1997. – № 9. – P. 14-16.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мар'яна Хоміцька – аспірантка кафедри германської і фіно-угорської філології Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: комунікативно-прагматичні, когнітивні та соціокультурні аспекти мовлення, медіалінгвістика, міжкультурна комунікація.

ГРАФО-СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ВІДОБРАЖЕННЯ ДРАМАТИЧНОЇ ТОНАЛЬНОСТІ

Мальвіна ШЕМЯКІНА (Київ, Україна)

У статті аналізуються графо-стилістичні засоби відображення комунікативно-прагматичного аспекту патетичної тональності як підвиду драматичної тональності, вивчається стилістична значущість графічних засобів; виводиться класифікація графічних засобів, їх розподіл на пунктуацію та друкарські засоби.

Ключові слова: тон, тональність, пунктуація, інтонація, драма, емоційність, друкарські стилістичні засоби.

The article deals with the analysis of graphical stylistic means of reflecting communicative-stylistic aspect of pathetic tonality as a subtype of dramatic tonality. The paper studies the stylistic value of graphical means and deduces a classification of graphical means and their division into punctuation and printed means.

Key words: tone, tonality, punctuation, intonation, drama, emotionality, printed stylistic means.

Ступінь впливу на читача залежить від здібностей автора переконувати, тобто володіння прийомами мовленнєвого впливу, до яких відносяться навички будування мовленнєвої патетики, здібність до аргументації, а також уміння застосовувати відповідні мовні засоби.

У цій статті ми пропонуємо розглянути питання графо-стилістичних засобів відображення патетичної тональності у драмах, що й складає **предмет** нашого дослідження. У нашому дослідженні ми спираємося на класифікацію графічних засобів за Брандес М.П., яка поділяє їх на дві групи: пунктуацію та друкарські засоби [1: 382].

Метою статті є визначення стилістичної значущості графо-стилістичних засобів, призначення яких полягає в полегшенні сприйняття читачем змісту та структури (синтаксичної та змістовної) написаного. Для досягнення поставленої мети необхідно виконати наступні **завдання**: визначити графо-стилістичні засоби відображення комунікативно-прагматичного аспекту патетичної тональності, складовими яких є пунктуація та друкарські засоби; визначити місце графо-стилістичних засобів у створенні патетичної тональності драматичних творів, виявити закономірності їх поєднання із засобами емоційно-оцінної експресивності. **Актуальність** цієї статті обумовлена тим, що у ній розглядаються питання, пов'язані з розробкою антропоцентризму в сучасних лінгвістичних студіях. Так, у своїх драмах Ф. Шиллер наголошує на моральній свободі, яка може бути досягнута лише за допомогою живого зображення страждань, при цьому трагічний герой повинен довести, що він є чуттєвою та розумною істотою [7: 197-200]. **Новизна** полягає у тому, що графо-стилістичні засоби як засоби відбиття патетичної тональності спеціально не досліджувались в аспекті комунікативної прагматики. Вони сприяють відбиттю структурно-сміслових особливостей тексту та створюють ритмічні ряди, побудовані на акцентах та паузах, що організовують читання та надають текстові емоційного забарвлення.

Пунктуація є лінгвістичним утворенням та підпорядковується мовним нормам, але вона не так суворо нормована як правопис: автору надається більше свободи щодо вибору графічних засобів. [1: 382]. Пунктуація виконує наступні функції:

- членує речення на синтаксичні частини, які його складають;
- членує текст на речення з зазначенням загальної характеристики речення (питання, ствердження, вигук);
- виділяє елементи, які передають емоційну забарвленість тексту;
- передає ставлення автора до того, що висловлюється;
- відображає ритміко-мелодійну будову мовлення.

Засади вживання пунктуаційних розділових знаків залежать від наміру автора щодо членування тексту:

- синтаксичне членування: комою виділяються звертання, відокремлені звороти, вставні слова, підрядні речення, одне головне від іншого;
- логічне членування: лапками виділяються цитати та іронічно вжиті слова, дужками – вставний коментар до тексту, абзацами – логічно завершені частини тексту;
- інтонаційне членування: коротші паузи позначаються комою, а довші – крапкою, рисою, при незавершній думці – трьома крапками; питальна інформація позначається знаком питання, емфатична (після вигуків і звертань) – знаком оклику.

Проте деколи пунктуаційні знаки перехреснюються та уживаються в різних функціях. Окремі знаки уживаються ще й у ідеографічно-оцінній функції: крапка – на вираз скорочення слова; знак питання в дужках після цитати як вираз сумніву чи здивування; знак оклику в дужках як вираз здивування, обурення, іронії чи підкреслення, що цитоване не є опискою [8].

Крапка ставиться в кінці закінченого розповідного речення, повного або неповного, у спонукальних реченнях, які виражають прохання або наказ, але вимовлених без виділення, у кінці графічно скороченого речення (напр., і т.д.), для виділення приєднувальних конструкцій, після назв дійових осіб перед їх репліками в драматичних творах [1: 383].

CARLOS. Laß mich weinen,
An deinem Herzen weinen,
Du einziger Freund [5: 15].

У наведеному спонукальному реченні-проханні з драми «Дон Карлос» крапка вживається після назви дійової особи та після звернення, хоча звичайно при звертанні вживається знак оклику.

Прикладом закінченого розповідного речення з патетичною тональністю є репліка до своєї доньки батька Міллера в драмі «Підступність та кохання»: Du warst mein Angebot. Höre, Luise, wenn du noch Platz für das Gefühl eines Vaters hast – Du warst mein alles [6: 157].

Стилістична функція крапки полягає в тому, що при описі однієї картини або швидкої зміни подій крапка розбиває текст на короткі самостійні речення та одночасно передає єдність та динамічність цілого. У драмі така функція крапки зустрічається у ремарках: (*Man bläst zum Angriff. Lärm und Getümmel. Sie gehen ab mit gezogenem Degen*) [4: 75].

При описі тієї самої картини крапка може виступати знаком затяжної емоційної паузи та додавати статичності картини:

Ferdinand allein, den Brief durchfliegend, bald erstarrend, bald wütend herumstürzend.
Ferdinand: Es ist nicht möglich. Nicht möglich [6: 138].

У наведеному прикладі крапка виступає сигналом емоційності й напруженості ситуації.

Питальний знак ставиться в кінці речень з різним ступенем питальної інтонації: його використовують як у реченнях, які містять власне питання, та у реченнях з риторичним питанням, так і в реченнях з ваганням, обмовкою тощо [1: 383]. Поширеним у драмах є використання питального знака в риторичних питаннях:

KÖNIG: Gerüchte? Von *mir*, und unter meinem Völke?

Такою несподіванкою для самого короля виявилася наявність слухів щодо короля та його дій у країні [5: 107].

Питальний знак може також використовуватися в реченнях, які містять ввічливе прохання або різку вимогу, здивування, недовіру або обурення. Яскравим прикладом слугує

репліка розбійника Моора, в якій автор використовує питальний знак для того, щоб показати обуреність мовця:

MOOR: Sie liebt mich, sie liebt mich! – ihr ganzes Wesen fing an sich zu empören, verräterisch rollten die Tränen von ihren Wangen. Sie liebt mich! – Elender, verdienstest du um sie! Steh ich nicht hier wie ein Gerichteter vor dem todlichen Block? Ist das der Sofa, wo ich an ihrem Halse in Wonne schwamm? Sind das die väterlichen Säle? (*Ergriffen vom Anblick seines Vaters*) Du, du – Feuerflammen aus deinem Auge – Fluch, Fluch, Verwerfung! – wo bin ich? Nacht vor meinen Augen – Schrecknisse Gottes – Ich, ich hab ihn getötet! (*Er rennt davon*) [4: 91-92].

Слушним прикладом є репліка Фердинанда, яку Шиллеру вдалося побудувати лише питальними реченнями, і у якому патетична тональність досягається ще й повтором слів та словосполучень:

Ferdinand: Gezwungen, Lady? Gezwungen gab? und also doch gab? Können Sie eine Hand ohne Herz erzwingen? Sie einem Mädchen den Mann entwenden, der die ganze Welt dieses Mädchen ist? Sie einen Mann von dem Mädchen reißen, das die ganze Welt dieses Mann ist? Sie, Mylady – vor einem Augenblick die bewundernswürdige Britin? – Sie können das? [6: 112].

Стилістична транспозиція питального речення пов'язана з його положенням в контексті діалогічного та монологічного мовлення. Аналіз драм дає змогу виділити декілька видів монологічних питань: монологічні питання зверненні до самого себе, риторичні питання, до змісту яких входить емоційне твердження або заперечення у формі питання, які не припускають відповіді, непрямі питання [1: 323]:

Ferdinand: ... Sie weiß, was sie aus mir gemacht hat. Sie hat meine ganze Seele gesehn. Mein Herz trat beim Erröten des ersten Kusses sichtbar in meine Augen – und sie empfand nichts? Empfand vielleicht nur den Triumph ihrer Kunst? – Da mein glücklicher Wahnsinn den ganzen Himmel in ihr zu umspannen wähnte? Meine wildesten Wünsche schwiegen? Vor meinem Gemüt stand kein Gedanke als die Ewigkeit und das Mädchen – Gott! da empfand sie nichts? Fühlte nichts, als ihren Anschlag gelungen? Nichts, als ihre Reize geschmeichelt? Tod und Rache! Nichts, als daß ich betrogen sei? [6: 139].

Характерною рисою для драм періоду «Бурі й натиску» є емоційно насичені речення, в яких нагромадження окличних знаків практично руйнує всі синтаксичні канони. Спонукальне речення може оформлятися різними граматичними структурами, спроможними відбивати всю палітру бажань, від наказових до ввічливих [1: 322]:

Luise (springt auf und eilt ihm nach): Halt! Halt! O mein Vater! – Daß die Zärtlichkeit noch barbarischer zwingt als Tyrannenwut! – Was soll ich? Ich kann nicht! Was muß ich tun? [6: 158].

Знак оклику вживається як в кінці розповідного речення, в якому виражається емоційний стан автора, так і в окличному реченні-звертанні.

«Знак оклику не лише повідомляє про напруження емоцій, але вводить додаткову смислову інформацію» [2: 68]. Так звернення Франца до Бога передається фальшивим пафосом, вираженим патетичною тональністю за допомогою окличних знаків, які й вказують на неправдивість звертання, тому що у повсякденному житті ця людина була атеїстом:

FRANZ (*auf den Knien*). Höre mich beten, Gott im Himmel! – Es ist das erste Mal – soll auch gewiß nimmer geschehen – erhöre mich, Gott im Himmel! [4: 127].

Повтор знаку питання в межах цього контексту сприяє підвищенню його загального емоційного напруження.

Знак оклику і знак питання мають найбільший експресивний потенціал: окличні та питальні конструкції деколи виражають твердження і спонукають до дії. Окличне речення відрізняється від стверджувального більш високим ступенем емоційності та більш короткою довжиною речення. Його виразними властивостями є передавання радощів, іронії, жаху тощо [1: 322].

Для нашого дослідження вагомими є емоційні паузи, які зазначаються комами, тире, крапками. Кома є графо-стилістичним засобом, який часто використовується в художній літературі як засіб підкресленого членування речення, виділення його окремих частин, створення динамізму.

MARQUIS. Und ich – ich drücke dich an meine Brust
Zum erstenmal mit vollem, ganzem Rechte;

Ich hab es ja mit allem, allem, was
Mir teuer ist, erkauf't – O Karl, wie süß,
Wie groß ist dieser Augenblick! Ich bin
Mit mir zufrieden [5: 188].

Кома у звертанні виконує функцію вигуку:

DER ALTE MOOR. Du weißt es, o Himmel. Warum ließ ich mich doch durch die Ränke eines bösen Sohnes betören? [4: 130].

Звертання до неба є дуже символічним у драмах Шиллера, тому що відповіді за звичай нема.

Кома вживається при виділенні інтонацією і за смислом звертання, вставних і вставлених словосполучень і речень, відокремлених другорядних членів речення, а також уточнюючих слів, вигуків, ствердних часток і порівняльних зворотів [2: 69]:

Luise: Doch hinweg aus dieser Gegend, mein Vater – Weg von der Stadt, wo meine Gespielinnen meiner spotten und mein guter Name dahin ist auf immerdar – Weg, weg, weit weg von dem Ort, wo mich so viele Spuren der verlorenen Seligkeit anreden – Weg, wenn es möglich ist – [6: 158-159].

Двокрапка, як правило, використовується як сигнал напруження, який вказує на різні мовленнєві доповнення (пряма мова, перелік, пояснення, узагальнення). З стилістичною метою двокрапка найбільш частіше вживається для виділення, підкреслення необхідної думки, головного у висловлюванні. У драмах, що аналізувалися, двокрапка зустрічається дуже рідко. Її більш за все для підкреслення головної думки:

DER ALTE MOOR. Wiedersehen, wiedersehen! Oh es wird mir dirch die Seele schneiden ein Schwert – Wenn ich ein Heiliger ihn unter den Heiligen finde – mitten im Himmel werden durch mich schauern Schauer der Hölle! im Anschauen des Unendlichen mich zermalen die Erinnerung: Ich hab meinen Sohn ermordet! [4: 53-54].

Емоційні паузи позначаються тире. Цей знак має необмежені можливості нюансування мовлення:

– як просто позначка паузи. Тире різко виділяє наступне слово і виступає його актуалізатором:

CARLOS. Jetzt oder nie – Versöhnung, Vater! [5: 46].

– як засіб передачі уривчастої мови:

FRANZ (*mit verhülltem Gesicht*). Laß mich, laß mich! – meinen Tränen den Lauf lassen – tyrannischer Vater! den besten deiner Söhne so hinzugeben dem Elend – der Rings umgebenden Schande – laß mich, Amalia! ich will ihm zu Füßen fallen, auf den Knien will ich ihn beschwören, den ausgesprochenen Fluch auf mich, auf mich zu laden – mich zu enterben – mich – mein Blut – mein Leben – alles – [4: 39].

Використання тире у даному прикладі вказує на емоційні паузи та відображає різні стани мовця: нервовість, збентеженість

– тире готує до повідомлення про щось несподіване. Прикладом неочікуваності таких аргументів свободи є репліка Луїзи, коли у неї вже забрали останню надію й нічого не лишилось для кохання:

Luise (mit schmerzvollem Lächeln): Jetzt ist es völlig, und jetzt wär ich ja frei – Abgeschält von allen Pflichten – und Tränen – und Freuden. Abgeschält von der Vorsicht. Ich brauch sie ja nicht mehr – (Schreckliches Stillschweigen.) Haben Sie vielleicht noch eine Zeitung? Reden Sie immerhin. Jetzt kann ich alles hören [6: 133].

– тире використовується як більш сильний засіб виділення, ніж двокрапка чи кома:

CARLOS. ... – O Gott!

Hier fühl ich, daß ich bitter werde – Weg –

Weg, weg von dieser Stelle! [5: 19].

– тире ставиться в апозіопезисі замість пропущених слів, що не просто передає значення ускладненості дії, але сприяє створенню картини її протікання:

SCHWARZ. Komm mit uns in die böhmischen Wälder! Wir wollen eine Räuberbande sammeln, und du – (Moor stiert ihn an) [4: 35].

– тире використовується як засіб членування тексту при переліку для передачі схвильованого, емоційного мовлення за допомогою обірваних, незакінчених речень:

Luise (*faßt seine Hand, indem sie den Kopf schüttelt*): Du willst mich einschläfern, Ferdinand – willst meine Augen von diesem Abgrund hinweglocken, in den ich ganz gewiß stürzen muß. Ich seh in die Zukunft – die Stimme des Ruhms – deine Entwürfe – dein Vater – mein Nichts. (*Erschrickt und läßt plötzlich seine Hand fahren*). Ferdinand! Ein Doch über dir und mir! – Man trennt uns! [6: 91]. [1: 386-387].

Доцільно розрізняти графічне виділення повнозначних слів та графічне виділення службових слів. Виділення повнозначного слова за допомогою графічних засобів в художньому творі може наголошувати на його значущості в розвитку фабули твору [3: 57-58]. Таке виділення може свідчити про особливу емоційність, з якою слово вимовляється персонажем.

Саме розділовими знаками відбивається ритм художнього тексту. У писемному мовленні пунктуація виступає як одна з форм позначення інтонації. Проте усі перелічені знаки пунктуації лише приблизно окреслюють інтонаційний характер оформлення висловлення. Такі особливості інтонації, як тембр, темп, взагалі залишаються поза писемним текстом, тобто серед графічних засобів немає знаків, які могли б передати розмаїття інтонації висловлення. Тому письменники використовують друкарські засоби для підкреслення бажаної частини висловлення.

До друкарських стилістичних засобів відносяться шрифти, кеглі, гарнітура шрифту, друкарська фарба, види набору (наприклад, курсив), також засоби графічної образності, членування тексту на абзаци, віршів на строфи. У тексті важливі місця можуть виділятися за допомогою іншого шрифту, особливого розташування строк, великих літер [1: 389].

За нашими спостереженнями, крім таких звичних графічних стилістичних засобів як засоби пунктуації, іноді використовуються шрифтові виділення окремих слів і висловлювань, а також засоби графічної образності. Одним із таких засобів є написання деяких слів з великої літери та деяких слів навпаки з маленької, як, наприклад, у наступних реченнях:

Ferdinand (*erwacht aus einer dumpfen Betäubung*): Ist er weg? War das eines Vaters Stimme? – Ja! ich will zu ihr – will hin – will ihr Dinge sagen, will ihr einen Spiegel vorhalten – Nichtswürdige! Und wenn du auch noch dann meine Hand verlangst – Im Angesicht des versammelten Adels, des Militärs und des Volks – Umgürte dich mit dem ganzen Stolz deines Englands – Ich verwerfe dich – ein deutscher Jüngling! (*Er eilt hinaus*) [6: 100]

Крім великої або малої літери, автор може використовувати курсив з метою виділення комунікативного та експресивного центру висловлювання:

CARLOS: Nicht Traum!

Beim wundervollen Gott nicht! – Wahrheit, Wahrheit!

(*Den Brief des Königs an die Fürstin Eboli hervorziehend*)

in diesem wichtigen Papier enthalten!

Die Königin ist *frei*, vor Menschaugen,

Wie vor des Himmels Augen frei. Da lies

Und höre auf, dich zu verwundern! [5: 91]

Шиллер виділив слово *frei* з метою привертання уваги читача до такого важливого моменту, як виправдання королеви щодо зради.

Зміна шрифту відображає зміну інтонації та логічного наголосу, тобто виконує функції передачі емоційного стану мовця в момент мовлення. Курсив позначає інтенсифікацію або перенос фразового наголосу на слово, що виділяється. У своїх драмах Шиллер виділяє курсивом не лише окремі слова, але й цілі речення:

MOOR. Dreihundert für einen! – Jeder von euch hat Anspruch an diesen Scheitel! (*Er entblößt sein Haupt*) Hier heb ich meinen Dolch auf! So wahr meine Seele lebt! *Ich will euch niemals verlassen* [4: 83].

Межа між графічним засобом та стилістичним графічним засобом є хиткою. Практично всі графічні засоби, які використовуються не за їх прямим значенням, несуть більш-менш емоційно-експресивне навантаження [1: 390].

Отже, частіше за все курсив, розрядка вживаються для логічного або емоційного посилення думки, яка виражається у висловленні, оскільки вони зазначають особливу манеру вимови всього висловлення або його частини. Пунктуаційні знаки спроможні передавати інтонацію, логічний наголос, суб'єктивну модальність речення, тобто забезпечують йому додаткову інформацію логічного та емоційного характеру [2: 70]. У той самий час графічні засоби сприяють відбиттю структурно-сміслових особливостей тексту та створюють ритмічні ряди, побудовані на акцентах та паузах, що організовують читання та надають текстові емоційного забарвлення.

Прагматичні завдання графічного виокремлення полягають у тому, що автор, орієнтуючись на читача, за допомогою графічної акцентуації намагається досягнути взаєморозуміння, що і є метою комунікації. Завдяки використанню графо-стилістичних засобів автор отримує додаткові можливості виокремлення найважливіших у комунікативному плані елементів, що сприяє посиленню впливу на адресата, і залежить не тільки від змісту, але й форми та організації тексту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Брандес М.П. Стилистика текста. Теоретический курс: Учебник. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2004. – 416с.
2. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. – М.: Просвещение, 1988.
3. Мороховский А.Н. К проблеме текста и его категорий// Текст и его категориальные признаки. – Киев: КГПИИЯ, 1989. – С.3-8.
4. Schiller Fr. Die Räuber. GOLDMANN VERLAG, 3. Auflage, 6 93 – 207 S.
5. Schiller Fr. Don Carlos, Infant von Spanien. GOLDMANN VERLAG, 2. Auflage, 9 92 – 380 S.
6. Schiller Fr. Dramen. Kabale und Liebe. GOLDMANN VERLAG, 3. Auflage, 6 93 –S. 81-176.
7. Шиллер Ф. О патетическом. 1793
8. Вікіпедія – вільна енциклопедія – Режим доступу: uk.wikipedia.org/wiki/Пунктуація

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мальвіна Шемякіна – аспірантка кафедри німецької та французької мов при Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова м. Київ.

Наукові інтереси: антропокультурна лінгвістика, стилістика тексту.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ, КУЛЬТУР І ПЕРЕКЛАДУ

ОСВІТНІ КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Оксана БІГИЧ (Київ, Україна)

У статті розглядаються різновиди електронних засобів навчання та їхня роль у фаховій підготовці студентів – майбутніх учителів іноземних мов. Пропонуються шляхи набуття студентами знань про електронні засоби навчання іноземних мов.

Ключові слова: вчитель іноземної мови, фахова підготовка, електронні засоби навчання.

The article deals with different kinds of e-teaching aids and their role in the professional training of students – the future teachers of English. The ways of acquisition of the knowledge about foreign languages e-teaching aids by students are proposed.

Key words: teacher of foreign language, professional training, e-teaching aids.

Поширення інформаційно-комунікаційних технологій у різних сферах життєдіяльності людини, зокрема у галузі вищої освіти, вимагає від сучасного студента – майбутнього вчителя чи викладача іноземних мов – обов'язкового володіння електронними засобами навчання.

Існують різні шляхи набуття студентами знань про електронні засоби навчання іноземних мов. Передусім, це ознайомлення студентів з електронними засобами навчання на лекції з методики «Засоби навчання іноземних мов», під час якої студенти набувають декларативних знань про різні види засобів навчання, зокрема й електронні. Водночас зміст цієї лекції сприяє формуванню в студентів освітньої автономії, зокрема бажання самостійно добирати професійно значущу інформацію з різних джерел.

Так, при розгляді питання про навчально-методичний комплекс (НМК), як основний засіб навчання іноземної мови, доцільно залучати веб-квест: студенти за власним уподобанням обирають чинний НМК з англійської мови для одного з рівнів навчання: початкової, основної чи старшої школи. Також це можуть бути додаткові вітчизняні й зарубіжні підручники та навчальні посібники з англійської мови.

Підготовка кожним студентом презентації знайдених самостійно складників НМК з англійської мови з їхньою анотацією виноситься на самостійну позааудиторну роботу. За класифікацією завдань для веб-квесту демонстрація студентом розуміння теми (її певного аспекту) на основі представлення матеріалів з різних джерел у новому форматі є переказом. Свої презентації студенти представляють на практичному занятті з методики у під час ділової гри «Конкурс на кращий підручник з англійської мови».

Аналогічно студенти готують презентації електронних засобів навчання іноземних мов. При цьому обов'язковою є особиста апробація студентом одного чи кількох (за власним бажанням) електронних засобів навчання англійської мови з подальшою характеристикою їхніх позитивних і негативних сторін через призму власного досвіду їх апробації.

Як приклад відеофонограми доцільно пропонувати студентам переглянути записані з каналу Euronews рубрики «Parlamento» про ірландський варіант англійської мови. Так студенти набувають декларативних знань про зарубіжні інформаційні канали (як одне з джерел професійно значущої інформації), а також знайомляться з лінгвокраїнознавчою інформацією про країну, мову якої вони вивчають.

Для набуття студентами знань про навчальні сайти варто на лекції продемонструвати один з них, зокрема як ілюстрацію до теми «Формування орфографічної компетентності». Підготовка кожним студентом презентації одного чи кількох обраних за власним уподобанням навчальних сайтів з характеристикою їхніх позитивних і негативних сторін також виноситься на самостійну позааудиторну роботу. Свої презентації студенти

представляють на практичному занятті з методики в ході ділової гри «Конкурс на кращий навчальний сайт».

У такий спосіб, залучення веб-квесту уможливорює формування в студентів вміння самостійного пошуку в Інтернет-мережі й інших джерелах (фахових часописах, збірниках наукових праць тощо) професійно значущої інформації, а також навичок критичної оцінки засобів навчання іноземних мов, зокрема електронних.

Другим шляхом є набуття студентами знань про електронні засоби навчання іноземних мов у курсі професійно орієнтованих дисциплін за вибором.

Уже понад 10 років я викладаю авторський курс за вибором «Навчання англійської мови в початковій школі» старшокурсникам факультету германської філології відділення англійської мови Київського національного лінгвістичного університету (детальніше про курс за вибором див. <http://bigich.knlu.kiev.ua/Kurszavuborom.htm>). Основним засобом навчання слугує авторський мультимедійний навчальний посібник «Урок англійської мови в початковій школі» [2: 18-39], який протягом 2007-2012 навчальних років апробується паралельно з його друкованим аналогом [7].

Працюючи з електронним посібником, студенти набувають декларативних і процедурних знань, зокрема про використання інноваційних форм подачі навчального матеріалу для підвищення ефективності його засвоєння [4]. Адже яскрава демонстрація привертає увагу молодших школярів, що вже є першим кроком до підвищення ефективності сприймання нової інформації (навчальної, пізнавальної тощо) та її запам'ятовування.

Проте це не означає, що слід відмовитися від традиційних засобів навчання іноземної мови, зокрема друкованих. Навпаки, сучасному вчителю надані широкі можливості розумного їх поєднання з навчально-методичними матеріалами нового покоління, щоб зробити урок англійської мови яскравим, доступним, інформаційно насиченим, цікавим для школярів і, безумовно, ефективним. Комп'ютерні ж технології уможливають якісну реалізацію різноманітних методичних завдань: навчальних, освітніх, розвивальних і виховних як на уроці, так і в позакласній роботі з іноземної мови.

Саме тому раджу студентам не надавати перевагу жодному з варіантів навчального посібника, а працювати з його обома варіантами, оскільки результати їх апробації дозволили дійти висновку про ефективність друкованого варіанту при набутті студентами декларативних методичних знань та мультимедійного варіанту при набутті процедурних методичних знань. Водночас, працюючи з мультимедійним посібником, студенти набувають додаткових процедурних знань про засоби навігації в електронних виданнях [8].

Також студенти мають можливість перевірити свої знання за допомогою електронних тестів [3]. У такий спосіб студенти набувають знань про їх різновиди як засоби електронного контролю.

Крім того, два останні приклади електронних засобів навчання й контролю сприяють переконанню студентів у тому, що укладання й розробка електронних засобів під силу пересічному викладачеві.

Отже, для викладачів комп'ютерне середовище слугує підґрунтям для розробки електронних засобів професійно орієнтованого навчання іноземних мов, для студентів – засобом створення продуктів власного професійного орієнтованого учіння, для обох груп – засобом конструювання своєї віртуальної ідентичності у вигляді власних веб-сторінок, сайтів тощо.

У Київському національному лінгвістичному університеті активно практикують представлення та динамічне оновлення освітніх ресурсів викладачів різних навчальних дисциплін, зокрема їхніх веб-сторінок і сайтів з навчально-методичними матеріалами, добірками фахових статей, анотованими посиланнями на Інтернет-ресурси тощо.

Навчальний сайт для майбутніх учителів англійської мови початкової школи [6] є добіркою розроблених мною веб-сторінок різних організаційних форм навчання студентів. Так, курс за вибором «Методика навчання англійської мови в початковій школі» представлено веб-сторінкою <http://bigich.knlu.kiev.ua/Kurszavuborom.htm>, основна мета якої – надання студентам навчальної та професійно значущої інформації. Вони мають можливість ознайомитися з розподілом навчального часу за темами й видами занять; опрацьовуваними

темами, кожна з яких представлена лекцією в таблиці(ях) і планом практичного заняття; літературою, яка включає основні й додаткові джерела, підручники англійської мови для початкової школи, дотичні дисертаційні дослідження, зарубіжні методичні посібники тощо.

Також студенти можуть ознайомитись з мультимедійною презентацією фрагмента уроку з навчання англійської мови як прикладом виконаного їхніми попередниками завдання для підсумкового контролю [2: 150-151].

Отже, вся інформація про професійно орієнтований курс за вибором «Методика навчання англійської мови в початковій школі» є відкритою для студентів і регулярно оновлюваною.

Зазвичай студенти, які відвідують цей курс за вибором, для курсових робіт обирають теми, дотичні до проблематики навчально-виховного процесу з англійської мови в початковій школі. На веб-сторінці «Курсова робота» (<http://bigich.knlu.kiev.ua/Kursova.htm>) наведено орієнтовний перелік тем курсових робіт з методики навчання англійської мови з відповідними практичними частинами.

Для п'ятикурсників, які планують продовжити наукове дослідження проблем навчально-виховного процесу з англійської мови в початковій школі в рамках дипломних робіт, на веб-сторінці «Дипломна робота» (<http://bigich.knlu.kiev.ua/Diplomna.htm>) представлено їхню орієнтовну тематику. Пропоновані для дослідження теми супроводжують посилання на електронні ресурси, в яких викладено моє бачення різних аспектів проблеми формування англійської комунікативної компетентності в молодших школярів.

Крім уже згаданих організаційних форм навчання (лекції й практичні заняття, курсова й дипломна роботи) студенти вдосконалюють свою методичну компетентність під час педпрактики з англійської мови в початковій школі. На веб-сторінці «Педагогічна практика» (<http://bigich.knlu.kiev.ua/Pedpractika.htm>) представлено дві обов'язкові для проведення студентом-практикантом організаційні форми навчання молодших школярів: урок та позакласну роботу.

Урок проілюстровано планом-конспектом підсумкового уроку-свята з тем «Christmas» та «Family»; позакласну роботу – тематичною добіркою конкурсів «Найкращий знавець теми Seasons» та сценарієм тематичного ранку «Літературна англійська казка: Дж. Р. Кіплінг» [10]. Розробляючи план-конспект уроку і сценарії позакласних заходів, я передбачала використання вчителем / студентом-практикантом мультимедійної дошки.

На сьогодні в процесі розробки знаходиться веб-сторінка такої організаційної форми навчання студентів протягом педагогічної практики як методичні семінари, на яких студенти-практиканти доповідають про перебіг виконання практичних частин курсової і/чи дипломної робіт, зокрема їхню апробацію в навчальній групі молодших школярів.

Також у перспективі планує розробити веб-сторінку з метою навчити студентів-дипломників писати тези для участі у фахових науково-практичних конференціях, а також науково-методичні статті для фахових видань. Це є важливою складовою науково-дослідної роботи майбутніх учителів іноземної мови початкової школи.

Також набути знань про електронні засоби навчання іноземних мов студенти можуть у курсі фахової навчальної дисципліни «Практика усного та писемного мовлення»: процедурних знань про електронні засоби навчання мовних (фонетичного, лексичного, граматичного, орфографічного) аспектів та видів іншомовної мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма) за умови, що викладач іноземної мови використовує електронні засоби навчання на аудиторних заняттях, а також залучає їх для самостійної позааудиторної роботи студентів.

За останні (2001-2012) роки в Україні захищено, а також підготовлено до захисту низку дисертацій зі спеціальності 13.00.02 – «Теорія і методика навчання іноземних мов», автори яких використовували електронні засоби, зокрема укладені й розроблені особисто ними в процесі навчання іноземних мов студентів лінгвістичних спеціальностей – майбутніх учителів, викладачів, перекладачів. Узагальню результати науково-методичних досліджень у вигляді таблиці (див. табл. 1) та коротко її прокоментую.

Таблиця 1

Електронні засоби навчання іноземних мов студентів лінгвістичних спеціальностей

| ПІБ / Рік | Вид ЕЗН | ІМ | Цільове призначення | Фах студентів |
|---------------------------------|--|------|---------------------|----------------------|
| Шевченко С. І., 2004 | НКП «MasterReading» | АМ | Читання | Майбутні філологи |
| Середа О. М., 2006 | Електронна пошта | НМ | Писемне спілкування | Майбутні філологи |
| Свиридюк В. П., 2007 | Дистанційний курс | НМ | Писемне мовлення | Майбутні вчителі |
| Москалець О. О., 2009 | НКП «Improve Your Writing» | АМ | Писемне мовлення | Майбутні філологи |
| Руснак Д. А., 2009 | НКП «Vive le Subjonctif!» | ФМ | Граматика | Майбутні викладачі |
| Мацнева О. А., 2009 | НКП «Improve Your Listening Skills» | АМ | Аудіювання | Майбутні вчителі |
| Корейба І. В., 2011 | Інтернет-ресурси | НМ | Читання | Майбутні вчителі |
| Корейба І. В., 2011 | Інтернет-ресурси | НМ | Читання | Майбутні вчителі |
| Нестеренко О.А., 2012 | Інтернет-ресурси | ІспМ | Іспанська мова | Майбутні перекладачі |
| Долина А.В., 2012 | НКП «Sound English» | АМ | Фонетика | Майбутні вчителі |
| Коробейнікова Т.І. [2: 138-145] | НКП «Switch on Your English» | АМ | Діалогічне мовлення | Майбутні вчителі |
| Кириченко Т.Г. [2: 100-109] | Методичний посібник «Professional Interpreter Trainer» | ІтМ | Синхронний переклад | Майбутні перекладачі |

Умовні скорочення:

АМ – англійська мова,
 ІМ – іноземна мова,
 ІтМ – італійська мова,
 НМ – німецька мова,

ЕЗН – електронний засіб навчання,
 ІспМ – іспанська мова,
 НКП – навчальна комп'ютерна програма,
 ФМ – французька мова.

З одинадцяти електронних засобів навчання авторами розроблено вісім (електронна пошта та Інтернет-ресурси не є авторськими засобами навчання). Англійська мова представлена в п'яти електронних засобах навчання, німецька – у трьох, французька, іспанська та італійська – по одному, що свідчить про об'єктивне домінування германських мов. Три засоби націлені навчити студентів письма, два – читання, по одному – аудіювання, діалогічного мовлення, синхронного перекладу, граматики та фонетики, а також іспанської мови як другої іноземної.

Пропоновані до використання на аудиторних заняттях та в самостійній позааудиторній роботі електронні засоби навчання, зокрема розроблені викладачами іноземної мови, сприяють переконанню студентів у тому, що укладання й розробка електронних засобів навчання є одним із обов'язкових професійних умінь учителя та викладача іноземної мови.

Безперечно, згадані вище, а також інші електронні засоби навчання поповнять методичну скарбничку вітчизняних мультимедійних засобів навчання іноземних мов студентів лінгвістичних спеціальностей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бігич О. Б. Вітчизняні електронні засоби навчання іноземних мов: тенденції і перспективи розробки / О. Б. Бігич // Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних та психолого-педагогічних дисциплін : Зб. м-лів Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. – Ялта : Євпаторія : РВВ КГУ, ЕІСН КГУ, 2012. – С. 7-12.
2. Бігич О. Б. Електронні засоби навчання іноземних мов студентів: досвід розробки й апробації / О. Б. Бігич та ін. : [колективна монографія]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – 160 с.
3. Бігич О. Б. Модуль самоконтролю студента в електронному посібнику «Планування уроку англійської мови в початковій школі» / О. Б. Бігич. – Przemysl. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/14_NTP_2007/Pedagogica/21733.doc.htm
4. Бігич О. Б. Мультимедія на уроці англійської мови як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів / О. Б. Бігич // Софія. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/Philologia/28627.doc.htm
5. Бігич О. Б. Набуття студентами знань про електронні засоби навчання іноземних мов / О. Б. Бігич // Педагогічний процес : теорія і практика : Зб. наук. праць. – Вип. 3. – К. : ТОВ Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2012. – С. 49-57.
6. Бігич О. Б. Навчальний сайт для майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи / О. Б. Бігич. – Софія. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/12_KPSN_2012/Pedagogica/2_108767.doc.htm
7. Бігич О. Б. Планування уроку англійської мови в початковій школі / О. Б. Бігич : [посібник]. – К. : Ленвіт, 2006. – 64 с.
8. Бігич О. Б. Система навігації в електронному навчальному посібнику «Планування уроку англійської мови в початковій школі» / О. Б. Бігич // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М.Гоголя, 2007. – № 5. – С. 18-20.
9. Бігич О. Б. Сучасні засоби навчання в методичній підготовці майбутнього вчителя / викладача іноземної мови / О. Б. Бігич. – Praga : Режим доступу http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22115.doc.htm
10. Бігич О. Б. Тематичний ранок для молодших школярів «Літературна англійська казка: Дж.Р.Кіплінг» / О. Б. Бігич. – Praga : Режим доступу http://www.rusnauka.com/27_SSN_2012/Pedagogica/3_117146.doc.htm

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Бігич - доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: методична підготовка майбутніх учителів іноземних мов; професійно орієнтована мовна підготовка майбутніх фахівців; іншомовна освіта в початковій школі; мультимедійні засоби навчання іноземних мов.

РОЛЬ КОМУНІКАЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ

Тетяна БОРОВА (Харків, Україна)

У статті обґрунтовується роль комунікації у навчально-виховному процесі (на прикладі навчання англійської мови) на засадах адаптивного управління, аналізується ієрархія комунікативних зв'язків у системі вищого навчального закладу, виокремлюються особливості комунікації, досліджується методика визначення рівня інтерактивної комунікації серед викладачів англійської мови та їх студентів.

Ключові слова: комунікація, адаптивне управління, спілкування, імедіативна поведінка, викладачі англійської мови.

The essence of communication in the educational process (on the example of English teaching) on adaptive management principles has been grounded in this article. A higher educational establishment communicative relations hierarchy is analyzed. The features of communication are distinguished. An English language teacher – students interactive communication proficiency level determination is studied.

Key words: communication, adaptive management, communication, immediacy behaviour, English language teachers.

Інтеграційні процеси, що відбуваються в Україні висувують перед вищою школою надзвичайно широкий спектр завдань, які охоплюють багато аспектів освітньої діяльності. Їх вирішення неможливе без змін у системі вищого навчального закладу, який функціонує в умовах нестабільного суспільства. Вітчизняні та зарубіжні науковці В. Афанасьєв, Б. Гершунський, Д. Дзвінчук, К. Корсак, О. Навроцький, В. Ядов розглядають вищий навчальний заклад як соціальну систему, що для стабільного функціонування й підтримки своєї життєдіяльності у мінливому середовищі має постійно розвиватися. Людина завжди повинна бути в центрі уваги та визначати пріоритетність будь-якої діяльності. Беручи за основу тісні зв'язки між людиною, освітою і суспільством, зазначимо первинність людини, з якою мають узгоджуватися цілі і освіти, і суспільства. Узгодження різноспрямованих цілей є прерогативою адаптивного управління. Адаптивне управління ефективно функціонує в період змін у будь-якій організації. Зміни завжди пов'язані з інноваційними процесами. Аналіз практичної діяльності вищого навчального закладу вказує на те, що структури внутрішнього управління, які побудовані за лінійно-функціональним принципом, є стійкими й можуть працювати ефективно тільки в стабільних умовах. У період реформування стабільність будь-якої системи порушується. Отже, виникає потреба у використанні

технологій адаптивного управління, що відповідають новим цілям і завданням вищої освіти. Проте існує невідповідність між зазначеною потребою та ступенем розробленості використання адаптивного управління у вищій школі. Такий стан проблеми ускладнюється незначною кількістю досліджень, які розкривають феноменологію адаптивного управління у навчально-виховному процесі ВНЗ, зокрема в процесі навчання англійській мові.

Адаптивне управління у сфері освіти розглядалося Г. Єльніковою, Г. Поляковою. Обґрунтовуючи теорію адаптивного управління, Г. Єльнікова наголошує на діа (полі)логічній основі поведінки суб'єктів діяльності в процесі їх взаємовпливу і розглядає комунікаційні зв'язки як основу управління будь-якої системи. Г. Полякова зауважує, що адаптивне управління узгоджує процеси управління і самоуправління, зовнішні вимоги та внутрішні мотиви учасників навчально-виховного процесу, створює простір для творчої конкретизації педагогічної діяльності відповідно до реальної ситуації при збереженні стратегічних напрямів. В. Пікельна виокремлює роль комунікації в процесі становлення фахівця. В. Андрущенко, проголошує комунікацію однією з найважливіших характеристик людського суспільства. Потужним інструментом, що суттєво сприяє інтерактивній комунікації, є імедіативна поведінка тих, хто співпрацює (роботи А. Мейрабіана, Н. Маслової, Г. Костигіної).

Метою статті є обґрунтування значущості комунікації в навчально-виховному процесі (на прикладі навчання англійській мові) на основі адаптивного управління. Завдання, що вирішуються: проаналізувати місце комунікації в системі вищого навчального закладу, виокремити особливості комунікації, показати методику визначення рівня інтерактивної комунікації серед викладачів англійської мови та студентів, які її вивчають.

Ефективність професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу залежить від управління цим процесом. Управління уможливорює ефективність процесу за умови визначення конкретного змісту та структури діяльності. Структура діяльності викладачів англійської мови має свою ієрархію комунікативно-функціональних зв'язків, яка відіграє значну роль в процесі управління формуванням знань суб'єктів педагогічної діяльності.

У дослідженні ми розглядаємо ланку «кафедра – студентська академічна група», беручи до уваги зауваження В. Буданова, що для освітніх закладів, які здійснюють інноваційну діяльність, особливо характерні процеси самоорганізації в науково-педагогічному та студентському середовищі. Інноваційну діяльність науковець визначає як якісний етап саморозвитку особистості, процес самоактуалізації суб'єктів освітнього процесу, що став можливим як результат самоосвіти, саморефлексії [3]. Отже, науково-педагогічне та студентське середовище будемо розглядати з позиції інноваційних процесів. З огляду на це, соціально-педагогічна система ВНЗ є нестабільною, тому що інновації зумовлюють постійні зміни. Відтак, її систему не можуть задовольнити бюрократичні структури зв'язків у системі. Як зауважує Г. Єльнікова, в основу організації бюрократичних структур покладені функції. В основу організації адаптивних структур – цілі. Для визначення кількості ланок у бюрократичних структурах групують функції, а в адаптивних – завдання. При роботі бюрократичних структур ведуть спостереження за функціями, їх виконанням, їх удосконаленням тощо. При роботі адаптивних систем акцент переносять на досягнення мети, для чого створюють відповідні умови, розширюють ступені свободи виконавців тощо [1]. Отже, основною відмінністю функціонування бюрократичних і адаптивних структур є спосіб зв'язку між працівниками: керівниками і підлеглими. У бюрократичних структурах субординаційний зв'язок утворює складну ієрархічну підпорядкованість. В адаптивних структурах встановлюються партнерські стосунки і колегіальна взаємодія у вертикальних та горизонтальних підсистемах. Поняття спрямованої самоорганізації пов'язане з реалізацією узгоджених цілей на основі спрямованого самовпливу. Це управлінська взаємодія, яка спрямовує діяльність людини на самоорганізацію і саморозвиток у межах діа(полі)логічно узгодженої та усвідомленої людиною мети [1]. Спрямована самоорганізація відбувається в процесі управлінської взаємодії і охоплює одночасно всіх її учасників. Кожний з них на основі діалогічної адаптації й усвідомлення реалістичності мети створює модель своєї діяльності, здійснює вибір її напрямку відповідно до законів свого природного розвитку [1].

Таким чином, в адаптивних структурах діалог покладений в основу узгодження цілей. Діалог, як жоден інший тип мовлення, дозволяє побачити процес його народження та сприйняття, тому що момент планування мовлення та момент висловлювання в діалозі максимально наближені один до одного. Мотив та мета комунікативного акту агентів зумовлюють вибір стратегії та його змісту. Зміст педагогічної комунікації поділяють на когнітивний (передбачає обмін знаннями та виступає як фактор інтелектуального розвитку партнерів); кондиційний (передбачає певний обмін психічним та фізіологічним станом агентів); мотиваційний (вплив на цілі, інтереси, мотиви та потреби викладачів або студентів); діяльнісний (обмін діями, операціями, уміннями та навичками), матеріальний (обмін продуктами або предметами діяльності). Отже, діалог завжди лежить у контексті особистих цілей та інтересів його агентів, що робить їх взаємодію більш природною та продуктивною. Діалог є одним з типів комунікації.

Комунікація покладена в основу взаємозв'язків соціально-педагогічних підсистем. Як зауважує В. Андрущенко, комунікація є однією з найважливіших характеристик людського суспільства, без якого суспільство не може існувати [5: 333]. Словник С. Ожегова дає таке тлумачення поняття «комунікація»: повідомлення, спілкування [4]. В. Андрущенко підкреслює, що немає випадковості в тому, що слово «спілкування» етимологічно пов'язане зі словом «спільне». У спілкуванні проявляється, утворюється та затверджується спільність між сторонами комунікативного процесу. Це відбувається через залучення учасників комунікації до однієї спільноти – до малої соціальної групи, до великого колективу, до нації, соціуму [6: 333]. Й. Стернін тлумачить поняття «спілкування» як «усвідомлений, раціонально оформлений, цілеспрямований інформаційний обмін між людьми, що супроводжується індивідуалізацією співрозмовників, установленням емоційного контакту між ними та зворотнім зв'язком» [7: 7]. З огляду на це, можна зазначити багатоаспектне розуміння поняття «спілкування», що містить не тільки зовнішній, а й внутрішній характер зв'язків. Як зауважує В. Пікельна, поняття «комунікація» не є тотожним поняттю «спілкування». Дефініція першого значно ширша від останнього оскільки відображає не тільки процес обміну думок та інформації, а містить професійні й ділові зв'язки, які впливають на правильність прийняття професійних рішень [5: 5]. Зазначимо, що аналіз співвідношення понять «спілкування» та «комунікація» у науковій літературі дає підставу зробити висновок, що поняття «комунікація» є значно ширшим.

Комунікація є багатомірним процесом, від ефективності якого залежить успішність співпраці, навчання, динаміка розвитку багатьох освітніх проектів, які пов'язані з майбутнім вищої школи в Україні. Установлення комунікативних зв'язків Г. Єльнікова відносить до основних функцій управління. Основним, системотворчим фактором процесу управління треба визнати спілкування безпосередньо взаємодіючих ієрархічних структур (як форму соціальної комунікації) [1]. Це спілкування має бути функціональним, поєднаним наскрізною метою і сутнісно відповідати соціальній взаємодії, яка забезпечує узгодження різноспрямованих цілей і вироблення спільної мети. Ієрархічна структура комунікації є більш результативною у відкритих системах, тому що передбачає зміну та взаємозаміну ролей комунікантів, що побудовані на діалозі та партнерських стосунках з метою досягнення визначеної мети.

Комунікативні зв'язки визначають індивіда як соціальну істоту. Ступінь розвитку комунікативних зв'язків є індикатором рівня розвитку соціуму та соціальності. Комунікативні зв'язки передбачають процеси взаєморозуміння, взаємовпливу, взаємодії. Комунікативні процеси забезпечують таку якість особистості, як комунікабельність, що є сукупністю навичок, які характеризують зв'язок індивідуумів та вміння реалізовувати цей зв'язок у найкращий спосіб [6: 335]. Комунікативна дія розкриває соціальний потенціал лише за умови відсутності зовнішнього примусу. Однак це не заперечує використання різних форм опосередкованого спонукання до координації діяльності індивідуумів, які вступають у комунікативні зв'язки. Комунікативний зв'язок припускає наявність вектора цілеспрямованості, який найчастіше виражається у вербальній формі.

Потужним інструментом, що суттєво сприяє інтерактивній комунікації, є імедіативна поведінка тих, хто співпрацює, наприклад, в аудиторії. Так, А. Мейрабіан указує на те, що

імедіативна поведінка «підвищує взаємну сенсорну стимуляцію» комунікантів, унаслідок «люди тягнуться до осіб та речей, що їм до вподоби, до тих, що вони високо оцінюють і чому віддають перевагу» [10]. Учений провів низку досліджень з метою визначення значущості вербальних та невербальних засобів комунікації у процесі навчання як елементів підвищення ефективності взаємодії суб'єктів навчального процесу. Можна зауважити, що педагогіка вищої школи розглядає навчання як безперервний двобічний процес спілкування за лінією «викладач – студент» спрямований на психологічну оптимізацію навчальної діяльності і відносин в академічному контексті й за його межами. З огляду на це, саме «поведінка – вербальна й невербальна – з боку викладача та студента робить атмосферу в аудиторії більш дружньою, поліпшує емоційний стан тих, хто спілкується» [9: 305].

Імедіативність відіграє істотну роль і в роботі викладача англійської мови, оскільки, він повинен оперувати такими елементами комунікації: уміння встановити клімат довіри, емпатія, уміння сприймати доводи співрозмовника, здатність ставити питання, чітко формулювати ідеї, дотримуватися конфіденційності й стимулювати самомотивацію. Доцільно розглянути імедіативність у процесі навчання англійської мови, а саме: створення мікроклімату в процесі вивчення дисципліни (імітація виробничого середовища), сприйняття (навчального матеріалу), постановка запитань (при вивченні теми), чітке формулювання ідей (формування вмінь висловлювати свої думки з теми, що вивчається), стимулювання самомотивації (формування усвідомлення того, що вивчено). Відповідності можна знайти як у вербальній, так і в невербальній складовій інтерперсональної комунікації. У методиці навчання, важливими невербальними компонентами комунікації залишаються: голосовий фактор, зоровий контакт, міміка, жести, застосування техніки мовчання [8; 10]. Вважаємо, що особливе значення, термінів серед сучасного міждисциплінарного підходу до вивчення будь-яких дисциплін, належить категорії імедіативності по лінії викладач↔студент.

З метою виокремлення факторів, які впливають на підвищення ефективності навчання англійської мови було проведено анкетування з імедіативної поведінки науково-педагогічних працівників і студентів. Предметом дослідження були особливості імедіативної – вербальної і невербальної – поведінки викладачів англійської мови (6 осіб), які оцінював студентський корпус (200 осіб) за допомогою запропонованого тестового формату [9]. Подібне дослідження доцільне й вчасне, оскільки дає змогу простежити та об'єктивно довести, які саме елементи імедіативної поведінки викладачів є найбільш вагомими з погляду організації роботи в аудиторії по лінії «викладач – студент» відповідно до технологій коучингу, де коучинг можна розглядати як процес забезпечення базовими вміннями, знаннями й можливостями, що необхідні для самовдосконалення та підвищення ефективності роботи й навчання [2]. Статистичну обробку даних здійснено Г. Бородаєм за його методикою [2:138]. Відповідно до правил обробки анкетних даних, зроблено розподіл запитань на позитивні й негативні, де з позитивних бажано одержати максимальну оцінку, а з негативних – мінімальну. Позитивні й негативні запитання позначені знаками «+», «-». Оцінки, одержані за позитивні відповіді, вважалися позитивними, тоді як відповіді на негативні запитання – негативними оцінками. Наведемо декілька прикладів імедіативної характеристики за класами запитань. Почнемо з аналізу групи запитань V¹. Головною (найбільш значущою) для студентів характеристикою викладача є та, що він ставить запитання з метою залучення до розмови про предмет спілкування. Її числове значення 3,187 бали, у той час як найменш значуща – запрошення зателефонувати викладачеві за межами аудиторії, якщо є запитання або тема для спілкування (0,600 балів).

Результати в групі NV² свідчать, що найбільш значуща для студентів невербальна характеристика викладача – це те, що викладач дивиться на аудиторію, звертаючись до неї (3, 241 бал), а найменш значуща – коли викладач посміхається окремим студентам у групі (1,159 балів).

¹ V⁺ – вербальні позитивні запитання

² NV⁺ – невербальні позитивні запитання

У групі V^{-1} студенти визначили неприємні характеристики викладачів. Виявилось, що найбільш неприємно, коли викладач викликає відповідати, навіть якщо студент не бажає цього (2,261 бал), а найменш неприємна риса з цієї групи запитань, коли називає групу «моя», «я» (1,141 бал).

За результатами аналізу групи NV^{-2} найбільшою негативною невербальною характеристикою викладача можна вважати те, що він/вона дивляться на дошку або у свої нотатки, коли говорять (1,070 балів), звертання до студентів монотонним нудним голосом (0,835 балів) виявилось найменш негативним у цій групі.

Загальний висновок щодо статистичного аналізу рівня імедіативності викладачів англійської мови є таким: у цьому дослідженні в 90% випадків рівні імедіативності викладачів статистично збігаються, і тільки в 10% (6 з 60) випадків є різними. Друга частина висновків стосується ймовірно-статистичного аналізу імедіативних характеристик викладачів за оцінкою студентів. Можна зробити такий висновок, що для одних типів питань вербальні V^{+} і невербальні NV^{+} характеристики викладачів для студентів приблизно

однаковою мірою значущі $V_{\text{сеп}}^{+}=2,1466$, $NV_{\text{сеп}}^{+}=2,135$, а для інших – невербальні NV^{-} більше значущі, ніж вербальні V^{-} , оскільки $NV_{\text{сеп}}^{-}=0,9636$, а $V_{\text{сеп}}^{-}=1,80$ [2: 183].

Отже, сукупні результати статистичної обробки дають змогу об'єктивно визначати пріоритетні можливості вербальної та невербальної поведінки викладачів у студентській аудиторії, що, в свою чергу, поліпшить мікроклімат і покращить стосунки між викладачем та студентами і, як наслідок – посилить умотивованість навчання та досягнення вищих результатів. Наявність таких даних дає можливість відповідно скерувати роботу науково-педагогічного працівника, а це у свою чергу, сприятиме вдосконаленню його педагогічної майстерності, дозволить отримати задоволення від роботи і плідно працювати зі студентами.

Аналіз ієрархічних зв'язків у професійній діяльності науково-педагогічних працівників дає змогу зробити висновки, що ефективна робота структурних підсистем вищого навчального закладу, зокрема в ланці «кафедра» – «студентська академічна група», значною мірою залежить від рівня їх комунікативних зв'язків, на основі яких визначається тип управлінської діяльності керівника. Чим вищий рівень діалогічної взаємодії, тим вища продуктивність навчання у студентів і професіоналізм у викладачів англійської мови. Технології ефективного управління удосконаленням педагогічної діяльності науково-педагогічного працівника та оцінювання їх результатів відносно нові в педагогіці й потребують більш ретельних досліджень, зокрема при вивченні окремих дисциплін.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи [текст] : кол. монографія / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, Г. А. Полякова [та ін.] ; заг. ред. Г. В. Єльнікова. – Чернівці : Технодрук, 2009. – 570 с.
2. Борова Т. А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу [текст] : монографія / Борова Т. А. – Харків : Компанія СМІТ, 2011. – 384 с.
3. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеоклассической науке и в образовании / В. Г. Буданов. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 232 с.
4. Ожегов С. И. Толковый словарь / С. И. Ожегов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.slovarik.kiev.ua/ojegov/k/86777.html>
5. Пікельна В. С. Вплив педагогічних комунікацій на формування професійної компетентності майбутніх педагогів // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. / В. С. Пікельна ; редкол. : Бурак В. К. (гол. ред.) [та ін.]. – Кривий Ріг : КДПУ, 2008. – № 22, Спецвип. : Формування професійної компетентності майбутніх педагогів. – С. 3–10.
6. Социальная философия : учебник / [под общей ред. Андрущенко В. П., Горлача Н. И.]. – Киев–Харьков : Издательский центр «Единорог», 2002. – 736 с.
7. Стернин И. А. Введение в речевое воздействие : монография / И. А. Стернин – Воронеж : Полиграф, 2001. – 252 с.
8. Gorham Y. The Relation Between Teacher Immediacy Behaviors and Student Learning / Y. Gorham // Communication Education. – 1988. – № 37. – P. 40–53.
9. Maslova N. I. On Immediacy Patterns of Variation in Different Linguocultural Communities / N. I. Maslova, Y. I. Kostygina // Вестник Харьковского государственного университета. – 2000. – № 500. – С. 321–331.
10. Mehrabian A. Nonverbal Communication / A. Mehrabian. – Chicago : Aldine, 1972. – 217 p.

¹ V^{-} – вербальні негативні запитання

² NV^{-} – невербальні негативні запитання

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Борова – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Харківського національного економічного університету.

Наукові інтереси – ділова англійська мова; сучасні технології викладання іноземної мови, використання інформаційних технологій у навчальному процесі, управління в освіті, адаптивне управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників, освітній моніторинг, коучинг.

ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА – ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Вікторія ЗАГОРОДНОВА (Бердянськ, Україна)

У статті розглядається зміст поняття «полікультурна освіта», аналізуються основні глобалізаційні процеси та фактори, які впливають на систему освіти в поліетнічному середовищі.

Ключові слова: полікультурність, полікультурна освіта, глобалізація, поліетнічне середовище, полімовна особистість, міжкультурна комунікація, діалог культур.

This article deals with the definition of multicultural education. The basic processes of globalization and the factors affecting the educational system in a multinational environment are analysed.

Key words: multiculturalism, multicultural education, globalization, multinational environment, polylanguage personality, intercultural communication, dialogue of culture.

У сучасному світі набувають актуальності процеси глобалізації й інтеграції, стверджується новий тип міжетнічної, інтеркультурної взаємодії, освітній простір наповнюється особистісними смислами. Полікультурне середовище життєдіяльності людини стає невід'ємною ознакою сучасного світу. Проблема існування в полікультурному соціумі – це проблема кожної окремої особистості, групи людей і цілих країн, цивілізацій. Універсальними принципами людської життєдіяльності в усі часи були й залишаються толерантність у міжособистісних стосунках, гармонізація мовленнєвої взаємодії, емоційна співчутливість, мовленнєва гнучкість і варіативність, неагресивна семантика мовних засобів.

Становлення відкритого громадянського суспільства в Україні, продовження демократичних реформ, інтеграція держави у світове співтовариство передбачають консолідацію сил усього суспільства. Норми взаємодії соціальних груп з різними етнічними, релігійними, ціннісними і політичними орієнтаціями можуть бути досягнутими на загальному прийнятті норм толерантної поведінки в соціумі, настанов міжкультурної комунікативної поведінки, поваги до державної української мови та мов етнічних спільнот, розумінні багатоманітності світу. Виникає потреба у формуванні особистостей високої комунікативної компетентності, здатних до спілкування в усіх сферах їхньої життєдіяльності.

Зазначене зумовлює створення нових оптимальних технологій виконання експериментальних досліджень у різних галузях науки. Сучасне осмислення проблеми шкільної мовної освіти представників національних спільнот і шляхів її реалізації вказує на необхідність підвищення теоретичного і практичного рівнів навчання мов.

Мета статті – проаналізувати поняття «полікультурна освіта», визначити проблеми полікультурності та полікультурної освіти в поліетнічному середовищі, довести її актуальність у сучасному суспільстві.

Полікультурна освіта як наукова проблема розглядається в концепціях мультикультурної освіти (Д. Бенкс), міжкультурної освіти (П. Бателаан, Г. Ауернхаймер, В. Ніке), глобальної освіти (Р. Хенві), міжкультурної комунікації (Н. Іконніков, Р. Льюїс, К. Сторті, С. Тер-Мінасова), освоєння чужої культури (М. Беннет), взаємодії культур (Н. Крилова, В. Тішков), соціалізації (Д. Дьюї), етнічної і крос-культурної психології (Н. Лебедева, Т. Стефаненко та ін.).

Ідеї полікультурності закладені в нормативно-законодавчих документах системи освіти України (Законі України про освіту, Національній доктрині розвитку освіти, Законі про загальну середню освіту, Державному стандарті базової й повної середньої освіти, Концепції 12-річної загальної середньої освіти, Законі про позашкільну освіту, Концепції гуманітарної освіти України).

Серед науковців до цього часу ведеться полеміка щодо визначення поняття «полікультурна освіта». Перші спроби пояснення цього поняття були зроблені авторами Міжнародного педагогічного словника, виданого в Лондоні в 1977 р., які кваліфікували феномен «Multicultural education» як віддзеркалення ідеалів культурного плюралізму в галузі освіти. Визначення поняття «Multicultural education» у педагогічному вимірі подано у Міжнародній енциклопедії освіти, де воно розглядається як «педагогічний процес, у якому репрезентуються дві або більш культур, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознакою [9; 3963]».

Ідея міжнаціональної, інтеркультурної взаємодії не є новою, оскільки звучала ще у філософських працях епохи Просвітництва, демонструючи бажання мислителів (Ж.-Ж. Руссо, І. Гердер, І. Кант) забезпечити національну демократичну освіту. Так, філософські роздуми Ж.-Ж. Руссо про справедливість перебудови суспільства, де кожен може знайти своє місце та здобути свободу й щастя, мають тісний зв'язок з концепцією полікультурної освіти. Висловлюючи свої думки щодо діалогу культур, філософ виступає проти об'єднання народів і націй, що може викликати нівелювання відмінностей між культурами. Негативно висловлюючись про місіонерські намагання європейських народів, Ж.-Ж. Руссо обґрунтовує важливість збереження унікальності кожної культури, оскільки для нього культура відіграє роль явища, що відрізняє народи.

І. Гердер у своїх працях розцінював культуру як одну з умов розвитку народів. Для концепції сучасної полікультурної освіти важливе значення мають його твердження щодо знайомства з культурами різних народів й обміну культурними досягненнями. Учений зазначав, що «рівень розвитку культури співвідноситься з рівнем людини в цій культурі [2; 104]».

І. Кант, поділяючи погляди І. Гердера, у своїх філософських працях надавав особливого значення культурній взаємодії, наголошував на необхідності перебувати в спілкуванні з людьми і в цьому спілкуванні за допомогою мистецтва й науки підвищувати рівень своєї культури, цивілізованості, моральності. На думку мислителя, культури сформувалися завдяки взаємним контактам.

Актуальним для сучасної полікультурної освіти є «золоте правило моральності», сформульоване І. Кантом. На думку філософа, у процесі формування моральної поведінки відіграє значну роль моральне самопізнання, що є складовою морального вибору кожної людини. Самопізнання необхідне, оскільки пов'язане із завданнями покращення взаємовідносин з навколишніми, удосконаленням самої людини, розвитком у неї почуття морального обов'язку діяти відповідно до гуманістичної моралі. І. Кант виступав проти використання людини як засобу для досягнення чужих їй цілей і вищим критерієм моральності вважав «благо людини».

Ідеї М. Реріха про «добродійний синтез», який пояснюється як «єднання культур», а також ідеї видатних істориків і філософів сучасності про концепцію цивілізацій, основою якої було визначено особливості культурного розвитку суспільства (М. Данилевський); наукові праці про цілісність культурно-історичного розвитку людства та наявність деяких схожих принципів функціонування культур різних народів (Е. Мейлер, А. Тойнбі) сьогодні допомагають розумінню суті, цілей і функцій полікультурної освіти.

Відповідно до ідей однієї з перших наук, що пропагувала принцип рівності культур і багатокультурності, – культурної антропології, не існує єдиної для всього людства культури, яка поетапно розвивається, а є множина культур, що відповідає різним типам і формам образу життя людини. У концепціях культурної антропології загальний історико-культурний процес розвитку суспільства подано у вигляді суми різноспрямованих культур, що розвиваються. Смысловим ядром цих концепцій є принцип культурного релятивізму (М. Херцковиц), за яким не існує кращої і гіршої культури, а є рівноцінні, відмінні способи регуляції взаємовідношення індивідів між собою і навколишнім середовищем.

М. Херцковиц, автор ідеї принципу культурного релятивізму, виокремлював три основні аспекти: методологічний, який передбачає культуровідповідний спосіб пізнання культур, усвідомлення смислу їх функціонування зсередини, опис життєдіяльності на основі цінностей певного суспільства; філософський – визнання плюралізму шляхів культурно-

історичного розвитку, варіантів існування людини у світі; практичний, що стосується конкретної дії відносно певної культури та розглядає такі етнічні проблеми, як негативні явища культури (вандалізм, терор тощо) і ставлення до них; проблеми архаїчних культур і шляхів взаємодії з ними цивілізації [3; 114-116].

На становлення ідей полікультурної освіти мала вплив діалогова концепція культури з її провідною ідеєю про діалог як основу людської свідомості і способу буття суб'єкта культури. Основні положення концепції діалогу культур розроблено у працях О. Розенштока-Хюссі, Ф. Ебнера, Е. Міхеля та ін.

На думку І. Бессарабової, для розуміння сутності полікультурної освіти важливе значення мають ідеї М. Бахтіна про культурологічне сприйняття людського буття, антропологічність культури, оскільки вчений розумів культуру як «1) форму одночасного буття і спілкування людей різних – минулих, теперішніх і майбутніх – культур, форму діалогу і взаємопородження цих культур; 2) механізм самодетермінації життя, свідомості, форму вільного вирішення своєї долі в усвідомленні її історичної і загальної відповідальності; 3) форму набуття, сприйняття світу вперше [1; 63-67]».

Для філософії М. Бахтіна поняття «інший» було ключовим, оскільки людина стає особистістю і пізнає себе як таку тільки у співвідношенні з «іншими». «Інший» для вченого – це не просто людина, а «особистість, у свідомості якої є різні позиції». Діалог усередині свідомості індивіда є діалогом різних культур, без нього неможливий розвиток особистості та спільноти.

У першій половині ХХ ст. дослідників зацікавила взаємодія особистості та культури, дії, думки, почуття індивідів в умовах культурного середовища. Цей напрям отримав назву психологічної антропології (М. Мід, Дж. Хонігман, Р. Бенедикт, Р. Лінтон, К. Клакхон, К. Дюбуа та ін.).

У центрі уваги антропологів постав розвиток специфічного типу особистості, що відображає певну культуру. М. Мід досліджувала культурно зумовлені методи виховання, їх вплив на розвиток індивідуальності в дітей та етнокультурні особливості психічних процесів, закономірності формування і виявлення національного характеру. Дослідниця розмежувала поняття «соціалізація» та «інкультурація», де перше – соціальне навчання взагалі, а друге – «реальний процес навчання у специфічній культурі».

Взаємозв'язки психіки й культури, взаємодію культури й особистості з позицій психоаналітичних орієнтацій досліджувала Р. Бенедикт. У результаті соціально-антропологічних досліджень вона зробила висновок про те, що етнічні особливості визначаються переважно соціальним середовищем, у якому важливу роль відіграє «етос культури» – специфічна сукупність структур, основних суспільних цінностей і установок, яка визначає зміст і спрямованість виховання дітей, життєдіяльність дорослих. Р. Бенедикт запропонувала трактування поняття «культура» як «відносно визначеної сукупності приписів для особистості співзвучних з душевною організацією і можливостями самореалізації [5; 65]».

Етнопсихологи 20-30 рр. ХХ ст. намагалися теоретично обґрунтувати психологічні відмінності в поведінці представників різних культур. Основна ідея етнопсихології полягала в тому, що кожній культурі притаманний специфічний тип особистості, в якому виокремлювалася певна домінуюча модель особистісної поведінки, визначальна психологічна риса. На основі вивчення традиційних культур Р. Бенедикт виокремлювала «аполонівський тип» (підкорення індивідів традиціям групи, відмова від екстремально-емоційних проявів характеру, виховання терпимості, уміння співпрацювати); «діонісійський тип» (індивідуалізм, багаторазове застосування насилля); «параноїдний тип» (конфліктність, підозрілість, ворожість).

Для впровадження полікультурної освіти важливе значення мають наступні психологічні теорії та концепції: теорія психології нації, міжетнічного сприйняття, концепція ролі етнічної ідентичності індивіда в міжетнічній взаємодії, ідеї гуманістичної психології. Ключовим елементом психології нації є врахування різних етнокультурних особливостей (мова, культура, релігія, територія), які не завжди мають зовнішні ознаки вираження і є однією з головних причин ускладнення взаєморозуміння між людьми. У зв'язку з цим психологи

звертаються до праць Л. Леві-Брюля, який вперше сформулював поняття про етнічний архетип як про ціннісні орієнтації та очікування представників певних етнічних спільнот, що викликають звичну для них гаму почуттів і способів поведінки, що проявляються під час реакції на вплив предметів і явищ навколишнього світу. На думку вченого, етнічний архетип передається спадково від попереднього покоління, існує в його свідомості на невербальному рівні. Дії, вчинки, що породжуються етнічним стереотипом є більш сильними порівняно з тими, які викликані впливом навколишнього середовища.

К. Юнг стверджував, що основу духовного життя складає досвід, який передається від минулих поколінь наступним і є сукупністю архетипів, що «успадковуються таким чином, як успадковується будова тіла [7; 133]». На думку вченого, підсвідома сфера психіки кожної людини містить приховані «сліди пам'яті» про історичний досвід своєї раси, нації і навіть про долюдське, тваринне існування предків. Ці сліди (архетипи), закарбовано генетично, і є психологічним корінням містичних ірраціональних рушійних сил життєдіяльності нації.

К. Юнг і чимало інших дослідників національних проблем вбачали сутність націй та етносів у «національному несвідомому», яке назвали «темними водами», що визначає спосіб життя народів, їхнє досягнення і занепад, історичну долю. Так, Ф. Боас стверджував, що неможливо вивчати поведінку, традиції, культуру людей без знання їх психології. Етнокультурні особливості розглядаються етнопсихологами як динамічні компоненти психології нації, які характеризують своєрідність протікання психічних процесів і станів, специфіку взаємодії, взаємостосунків і спілкування представників певних етнічних спільнот. Структура динамічних компонентів охоплює мотиваційно-фонові, інтелектуально-пізнавальні, емоційно-вольові, комунікативно-поведінкові, етнопсихологічні особливості.

Зазначене вище має безпосереднє відношення до процесу навчання. Учителеві, який працює в полікультурному класі, необхідно заздалегідь забезпечити себе відповідною інформацією про національні особливості мотивів, що спонукають учнів трудитися і прагнути до успіху в навчанні, щоб уникнути упереджених суджень відносно ставлення дитини до школи. В організації навчального процесу варто враховувати інтелектуально-пізнавальні особливості учнів, що виражають відмінні риси сприйняття і мислення його етнічної групи, надаючи їй членам можливість сприймати й оцінювати навколишню діяльність.

Не менш важливими є знання емоційно-вольових особливостей учнів, що пов'язані зі специфікою вияву емоцій і вольових якостей представників конкретної етнічної групи та впливають на результат їхньої діяльності. Учитель, незнайомий з цією особливістю, може бути нетерплячим стосовно такого учня, і ототожнювати його поведінку з незнанням матеріалу.

Комунікативно-поведінкові особливості характеризують способи взаємодії, спілкування представників різних культурних соціумів, проявляючись у поглядах і зовнішніх формах їхньої поведінки в певній соціальній сфері. Шкільна практика показує, наскільки важливим є володіння невербальними засобами спілкування, які, безсумнівно наближають учасників діалогу до повноцінного комунікативного процесу. Ігнорування національно-культурною специфікою зазвичай викликає непорозуміння і веде до порушення процесу спілкування, оскільки людина не може розмовляти, залишаючись нерухомою, не жестикулюючи і не змінюючи вираз обличчя.

Зазначені факти актуалізують роль етнопсихологічних знань для вчителя, який працює з полікультурним контингентом школярів для того, щоб правильно інтерпретувати певні особливості поведінки дітей і здійснювати правильний вибір дій у ситуації, яка склалася, уникаючи конфліктів, сприяючи формуванню позитивного ставлення учнів до вчителя, один до одного.

Свої витоки полікультурна освіта бере з часів, коли розвиток освіти, зумовив виникнення нових теорій, нових напрямів, серед яких чільне місце посідає гуманістичне виховання. Ідеї такого виховання знайшли відображення в працях педагогів-класиків. Так, Я. Коменський зазначав про необхідність підготувати дитину до життя в багатонаціональному суспільстві. У програмі «Панпедія» він звертав увагу на формування у дітей умінь мирного співіснування, виконання взаємних обов'язків, а також зазначав про обов'язковість виховання толерантного

ставлення один до одного. Міркуючи про спільність людей, їх потреби та прагнення, Я. Коменський обґрунтовує «Пампедію» як програму універсального виховання всього людства.

І. Песталоцці висловлював думку про те, що необхідно виховувати «всіх дітей, як одну сім'ю», не зважаючи на їх національність. Ж.-Ж. Руссо звертав увагу на необхідність виховання в дітей поваги до «різних людей».

Важливі ідеї щодо обґрунтування полікультурної освіти подано в культурно-історичній теорії розвитку поведінки і психіки Л. Виготського (1925), згідно з якою джерела і детермінанти психічного розвитку лежать у культурі, що історично розвивається. Розглядаючи розвиток психіки як опосередкований процес учений вважав, що опосередкованість полягає в привласненні культурно-історичного досвіду і що кожна функція в культурному розвитку індивіда з'являється двічі, спершу в соціальному плані, а потім психологічному, спочатку між людьми – як категорія інтерпсихічна, потім усередині індивіда – як категорія інтрапсихічна.

Проблеми співіснування і взаємодії національних культур з позицій загальнолюдських цінностей привертала увагу С. Васильченка, Г. Ващенко, В. Винниченка, Б. Грінченка, М. Драгоманова, І. Огієнка, С. Русової, К. Ушинського, Я. Чепіги, С. Черкасенка. Так, Г. Ващенко зазначав, що «чим більше буде в кожного народу можливостей розвивати свою національну культуру, тим різноманітнішою і багатшою буде загальнолюдська культура [4; 691]». Досконалі знання істотних рис духовного життя багатьох народів – один із засадничих принципів системи К. Ушинського. Вагоме значення надавав формуванню в дітей емоційно-ціннісного ставлення до людей інших національностей В. Сухомлинський, і вважав, чуття дружби народів одним з найблагородніших рухів людської душі.

З розвитком українознавства в XIX ст. визначилися дві тенденції – «народна» і «космополітична». Останню розвивав український культуролог, публіцист і педагог М. Драгоманов, який говорив про переваги культурних універсальних цінностей над національною винятковістю. Проте М. Драгоманов і не відкидав національне, вважаючи його кінцевим елементом загальнолюдського синтезу, об'єднував у своїй універсальній формулі: «космополітизм – в ідеях і цілях, національність – в основі та формах».

Українські педагоги значну увагу приділяли проблемі «національного полікультурного», намагалися будувати й розвивати освіту на науковому підґрунті, постійно звертаючись до досвіду та теоретичних досягнень західної демократичної педагогіки. Так, Я. Чепіга в першому україномовному педагогічному журналі «Світло» знайомив з досягненнями людської думки в педагогіці, а його ідеологи, творці української національної школи шукали шляхи й основи інтеграції національної концепції розвитку школи в загальноєвропейському контексті. Засновниця українського дошкільного виховання С. Русова ретельно вивчала стан освіти за кордоном, публікувала свої праці, а в педагогічній діяльності зверталася до найновіших закордонних досягнень.

Вивчення комплексу історичних, соціально-культурних факторів, а також філософсько-педагогічних і психологічних детермінант дозволило вітчизняним і зарубіжним ученим виокремити найбільш прийнятні у світовій педагогіці підходи до розуміння сутності полікультурної освіти – аккультураційний, діалоговий, соціально-психологічний.

Акультураційний підхід (Ю. Босс-Ньюнінг, Ю. Зандфукс, А. Соннер) до розуміння сутності полікультурної освіти пов'язаний з утворенням гармонійних стосунків між членами різних груп, переважно мігрантів, «...освіта має передбачати вивчення традицій рідної культури, опрацювання їх в аспекті нової культури, оскільки конфронтація зі зміненими умовами життя викликає необхідність в опануванні нових культурних орієнтирів [8; 359]». Первинні теоретичні і практичні багатокультурні елементи, що мали місце в педагогіці 60-70 рр., відомі як багатоетнічна освіта (multiethnic education), яка ставила за мету створення і розвиток гармонії у стосунках між членами різних етнічних груп.

Учені І. Алексашенкова, І. Бессарабова, О. Грішаєва висловлюють припущення, що у межах аккультураційного підходу може розглядатися концепція бікультурної освіти, в основі якої лежить ідея про необхідність формування ідентичності іноземних учнів і студентів з груп мовних меншин, оскільки представники етнолінгвістичних меншин лише тоді зможуть

стати дійсно бікультурними членами нового для них суспільства, коли вони усвідомлять свою лінгвістичну та культурну спадщину.

У вітчизняних дослідженнях аккультураційний підхід не отримав підтримки, оскільки для України актуальнішим є збереження і збагачення як української культури, яка у країні є доміантною, так і національно-культурної своєрідності інших народів, що населяють Україну. Відповідно більшого значення для дослідження полікультурної освіти набуває діалоговий підхід, який засновано на ідеях відкритості, діалогу культур, культурного плюралізму.

Діалоговий підхід (М. Бахтін, Л. Баткін, М. Каган, П. Гайдено, В. Біблер, З. Гасанов, Є. Тарасов, Ю. Сорокін, Дж. Померін, М. Хохман, М. Крюгер-Потратц) передбачає розгляд полікультурної освіти як способу залучення учнів до знайомства з різними культурами з метою формування планетарної свідомості, яка дає можливість взаємодіяти з представниками різних національностей та інтегруватися у світовий, загальноєвропейський культурно-освітній простір. Цей підхід до розуміння сутності полікультурного виховання й освіти базується на діалогічності відносин різних культур, на ідеях відкритості, толерантності, культурного плюралізму, охоплює виховання культури міжнародних стосунків шляхом розкриття культурних досягнень інших народів та оволодіння ними.

Проблема міжкультурного діалогу є похідною від теорії міжкультурної взаємодії або ж комунікації, ґрунтовно розробленої А. Модем. Долаючи певну формалізацію, притаманну його творам, діалог культур можна визначити як процес спілкування культур, у ході якого відбувається взаємна трансформація. У цьому плані визнаються три стратегії можливого розгортання діалогу культур: 1) домінування однієї з культур; 2) синтезування культур у нову культуру без збереження цих культур; 3) синтезування зі збереженням обох культур.

Для того, щоб зрозуміти, як працює механізм діалогу культур, Т. Скубашевська пропонує уявити культуру у вигляді своєрідної системи, яка складається з кількох підсистем і зазначає, що «...для взаємодії з іншою культурою, створюється відповідна підсистема, у якій і відбувається складний процес узгодження (адаптація) власних культурних кодів з кодами іншої культури. Такі процеси відбуваються в обох культурах, які вступають у діалог, – кожна з них створює спеціальну підсистему для діалогу з іншою. Неуспішна культурна адаптація призводить до згорання діяльності цієї підсистеми, а не системи всієї культури [6; 21]». Успішне просування культурної адаптації може привести до більш широкого впливу вже видозмінених відповідною підсистемою зовнішніх культурних впливів на всю систему культури.

Міжкультурний діалог – не лише гарантія соціальної злагоди, але й джерело соціальної активності – звичайно, за умови його плекання. Тому не менш важливим чинником міжкультурного діалогу є уникнення таких явищ, як: культурна зарозумілість і самозакоханість, зневага або заздрість до інших культур, стереотипне сприйняття себе й інших, небажання змінюватися і подвійні стандарти у ставленні до себе й інших. Цей комплекс чинників можна адекватно осмислити, виходячи з цілісної світоглядної позиції, яка поєднується з раціональною самокритичністю. Усе це робить невідворотною побудову національної філософії освіти, яка єдина може виступати надійним теоретико-методологічним підґрунтям для дослідження та виховання спроможності людини до активного і толерантного міжкультурного діалогу.

Соціально-психологічний підхід (Дж. Бенкс, А. Джуринський, Г. Дмитрієв, В. Єршов, О. Ковальчук, І. Лощенова, В. Макаєв, М. Тайчинов) розглядає полікультурне виховання як особливий спосіб формування певних соціально-настановчих і ціннісно зорієнтованих нахилів, комунікативних й емпатичних умінь, які дають можливість випускникові загальноосвітньої школи здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію, розуміти інші культури, виявляти толерантність щодо їх носіїв.

На основі здійсненого аналізу формулюємо узагальнене бачення суті *полікультурної освіти* – як виду цілеспрямованої соціалізації, що забезпечує засвоєння зразків і цінностей світової культури, культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів; формування соціально-настановчої і ціннісно-орієнтаційної схильності до міжкультурної комунікації, а також розвиток толерантності щодо інших народів, культур і соціальних груп;

активну соціальну взаємодію з представниками різних культур за умов збереження власної культурної ідентичності.

Полікультурне мислення особистості сприяє формуванню нової – синергетичної картини культурного світу, акценти в якій поставлено на коеволюції, когерентності елементів. Вони виконують функцію стратегічного орієнтування в повсякденному житті людини, пропонуючи нове бачення світу, якому притаманна діалогова взаємодія, культурний плюралізм, цілісність і складність. Одним із засобів оновлення сучасної системи освіти є вивчення європейського та світового досвіду педагогічної освіти й підготовки педагогічних кадрів з урахуванням полікультурності суспільства.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бессарабова И.С. Поликультурность образования как философская и психолого-педагогическая проблема / И. С. Бессарабова // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – № 3. – С.63-67.
2. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества / И.Г. Гердер ; [пер. с нем. А.В. Михайлова]. М. : Наука, 1977. – 705 с. – (Серия «Памятники исторической мысли»).
3. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. – М. : Нар. обр., 1999. – 208 с.
4. Миропольська Н.С. Полікультурне виховання // Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В.Г.Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 691.
5. Новейший философский словарь / [сост. А.А. Грицанов]. – Мн. : Изд. В.М.Скакун, 1998. – 896 с.
6. Остин Дж. Слово как действие / Дж. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVII. Теория речевых актов. – М., 1986. – С. 45-47.
7. Юнг К. Об архетипах коллективного бессознательного / К. Юнг // Вопр. философии. – 1988. – № 1. – С. 133-150.
8. Boos-Ninning U., Hohmann M., Reich H.H. Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden. – Munchen, 1983. – P. 359.
9. International Dictionary of Education. Vol. 7. – Oxford, 1994. – P. 3963

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вікторія Загороднова – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри української мови та методики викладання фахових дисциплін Інституту філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету.
Наукові інтереси: полікультурна освіта, крос-культурне навчання мов, формування білінгвальної особистості.

POSTGRADUATES: TO TRAIN SPECIALIZED LANGUAGE

Віра ЗІРКА (Дніпропетровськ, Україна)

У статті розглядаються поняття мови науковців як академічної мови. Проблеми навчання іноземній мові для спеціальних цілей аспірантів і науковців окреслює його базові компетенції: вміння виконувати тестові завдання з лексики та граматики, перекладати спеціальний текст, резюмувати, писати тези. Кінцевою метою є складання кандидатського іспиту з іноземної мови.

Ключові слова: іноземна академічна мова, спеціальний текст, наука і техніка, аспіранти, компетенції, кінцева мета.

The concepts of special language, language of research workers and academic language are examined in the article. Problems of graduates and research workers' training of foreign language outline basic competencies: ability to write grammar and lexical test, to translate special text, to summer it up, to write theses. The final goal is to pass foreign language candidate's exam.

Key words: foreign academic language, special text, science and technology, postgraduates, competencies, final goal.

Specialized Language, symbols and texts are the competencies outlined in the Ukrainian Curriculum for the postgraduates to successfully pass foreign exam. A postgraduate or a postgraduate student is a student with a degree from a university who is studying on postgraduate courses and doing his research at an advanced level eventually should defend his dissertation work. The notion “specialized” we understand as “someone or something that is specialized is trained or developed for a particular purpose or area of knowledge” [11: 1367]. According to the structure of the postgraduate exam they (postgraduates) should pass a test composed from grammar and lexis; read and translate the original text on the specialty with a dictionary (2000 printed signs); write foreign language abstract of the article on specialty written in the mother language (4500 printed signs); foreign language discussion related to everyday life, specialty and scientific research. As it could be seen postgraduates ought to become proficient in specialize language – language of science and technology.

In learning the language, postgraduates need to learn not only a specialized vocabulary but how words go together and when to use this or that way of communicating. The challenge is to teach these “rules of the game” while still valuing the ways of using language that the postgraduates bring

with them to the classroom. The role for the university teacher is to help them build bridges between their known and familiar ways and academic ways of using language.

It is known that people use languages and symbols to produce texts of all kinds: written, oral and visual; informative and imaginative; informal and formal; mathematical, scientific, and technical [5: 12]. Language for science and technology is interpreted in this paper as a synonym to academic language. In its term, academic language represents the language demands of specialty. (Our interpretation of the term “academic” is “scientific, associated with scientific community”). *Academic is used to describe things that relate to the work done in schools, colleges, and universities, especially work which involves studying and reasoning rather than practical or technical skills* [11: 7]. We understand Academic Language as Language that refers to the words used in a classroom specialty environment where realized material is discussed. Generally it is thought that student (in our case a postgraduate) must know common words and words of his specialty to be successful in class. Our 20-year-experience confirms the idea: it is important for postgraduate students to understand words like “*a passage*”, “*an underlined word*”, “*phrase*”, “*meaning*”, “*abstract*”, “*resume*”, “*summary*”, “*report*”, “*survey abstract*”, “*research*”, “*thesis*” etc. in their class studies to follow the lessons and to complete their homework – former assignments.

There are 3 major issues in the understanding of the notion “Language for Science and Technology” or “Academic Language”: *the language, vocabulary and structure*. Academic language includes language used in textbooks, in classrooms, in tests, and in each discipline/specialty. It is different in vocabulary and structure from the everyday spoken English. Each type of communication (both academic and social) has its purpose, and neither is superior to the other.

Academic vocabulary is used in the postgraduate’s academic specialty to teach about the content of the specialty, e.g., “*iron combines sulphur to form ferrous sulphide*” or “*the private equity acquisition model is related to size, growth and liquidity*”. Some students know the technical words used in mining, or in economics while others do not. Preteaching of vocabulary and subject-specific terminology helps to address that need. Teaching academic language can be challenging because struggling postgraduates do not always know the vocabulary used to learn specific issues or key concepts.

The next important issue in teaching postgraduates is the way of organizing writing. Academic structure includes the established ways of organizing writing (which can affect how one reads) in each specialty. Different genres, paragraph/sentence structure, level of text difficulty, purpose, intended audience, overall organization, and knowledge of outside resources (one’s own specialty) for the text all affect how one writes/reads and speaks foreign language. While teaching academic language it is suggested to include the following:

1. Firstly to identify the text and then analyze the genre, academic structure, and academic vocabulary writing out terms on specialty. To bring academic language to the surface: to teach postgraduates the term, to explain why it is important, and to provide systematic instruction and examples (*a term - a word or phrase used to describe a thing or to express a concept, esp. in a particular kind of language or branch of study*) [11: 1467].

2. To provide explicit instruction/analysis with postgraduate students concerning the text; to provide multiple models if necessary. It is important to teach them to use textual evidence to support their ideas in the further speaking on research or writing an abstract or summary.

3. To use explicit, “scaffolded” instruction, that is to give clear instructions, both auditory and visual, and to provide models of expected or possible outcome [6: 41-45].

During our classes we teach postgraduates to use the academic language as an important part of *their research* (for them to be engaged in the discourse, i.e. communicating research ideas, processes, and results of their scientific interests so that they may be scrutinized and discussed). Good communication relies on understanding the conventions of the class. Therefore, one key skill is *the demonstration* of competent academic language. This includes: correct use of technical terms; attention to detail in lexis, grammar, etc.; attention to use of typographic design (white space, layout, headings styles) to make the text accessible; the ability to structure and convey a clear and

coherent argument, including attention to the use of ‘signposting’ devices, such as headings; writing in a suitable academic ‘voice’.

There exist special requirements or demands to the academic language. Language demands of a learning task include any of the receptive language skills (e.g., listening, reading) and the productive language skills (e.g., testing, speaking, writing) needed by the postgraduates in order to be engaged in and to complete the task successfully. Language demands are so embedded in instructional activities that one may take many for granted. When identifying the language demands of the planned lessons and assessments, it is necessary to consider everything that the postgraduates have to do to be engaged in the communication related to the activity: to read a piece of text, answer a question, prepare a presentation, write and present an abstract of an article, present one’s own further summary, respond to written questions, give a presentation of a researched chapter, talk within a small group of classmates concerning common subject or problem. All of these common activities create a demand for language reception or language production. Some language demands are related to text types, which have specific conventions with respect to format, expected content, tone, common grammatical structures. The matter is of doing testing. The language demands of other tasks are not as predictable, and may vary depending on the situation, e.g., participating in a discussion while asking a question. All postgraduates have productive and receptive language development needs. The discussion of language development should address the whole class.

The language of science and technology should be qualified, to our mind. Let us discuss what it looks like. The significant language features found in traditional science and technology texts are:

1. Text structure. Science texts, however, like all others, come in many forms; the genre is diverse and constantly changing and evolving. Information, as a rule, is presented in a logical order where meaning is built up step by step.

2. Connective words. Connectives link ideas so that claims about knowledge can be formed and justified. The place of connectives within a sentence varies.

3. Technical words (terms). They are specific to a particular specialty, topic, field, etc. These words, i.e., their scientific meanings, are usually uncommon elsewhere (i.e.: *reassembled, remote, endangered, database, samples, clutch, launch, etc.*). General words that also have different scientific meanings (*seek, wastes, solution, etc.*) [11].

4. Academic words are common to the range of academic specialty (i.e.: *affect, analyses, assess, concept, conclude, consequent, define, design, estimate, formula, identify, indicate, interpret, major, method, process, resource, relevant, select, similar, specific, theory, transfer, vary*) [12].

5. Condensed language. Information is densely packed, i.e. several ideas are packed into just a small amount of text.

Nominalization condenses information by removing the person and sometimes other details such as time. It is a process by which verbs, and sometimes adjectives, become nouns ("*...water to rise up high and spill over the banks*" is written using mainly verb phrases – "*to rise up high*" and "*spill over*"; "*flooding*" is written as a noun) [9].

6. Factual and objective. The focus is on things and processes. People's thoughts, feelings and opinions are not usually of interest. Personal pronouns such as "it" and "they" are reasonably common, especially in scientific reports, but "she", "he", "we", "I", and "you", are not.

7. Passive voice. The passive voice focuses attention *on the action*, not who did it. The subject of a clause receives the action (or state) of the verb, i.e., the subject is the target of the action. In contrast, the active voice is where the subject is the agent or actor of the verb (e.g. *These methods are applied in various fields of ... ; Baking soda and vinegar were mixed ...*).

8. "Doing" and "linking" verbs. "Doing" verbs express the action and happenings in a text. "Linking" verbs link pieces of information. These types of verbs are common in science and technology texts. The verbs of inner consciousness such as feeling, thinking, believing, and seeing, are not. ("Doing" verbs, e.g., "*speed away*" and "*comes near*" are verb groups. "Linking" verbs, e.g., "*are*", "*have*".

In conclusion of the paper it should be mentioned that while training postgraduates we use our own manual [3] as an educational accessory which is composed of materials on the basis of requirements and recommendations, scientific researches in the field worked out by the colleagues’

of the Center of scientific researches and foreign languages training of the National Academy of Sciences of Ukraine as well as the "Training Programs for the candidate exams in foreign languages". All the materials are to be regularly updated in accordance with the postgraduates' trained specialty. To achieve the object postgraduates are to work out the program of their Research Work with the necessary vocabulary to be used up.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виссон Л. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур: пер. с англ./Л.Виссон. – М.:Р.Валент, 2003. – 192 с.
2. Ільченко О.М. The Language of Science: Semantics. Pragmatics/ Translation. – Англійська мова науки. Семантика. Прагматика. Переклад: підручник. Для студентів вищих навчальних закладів і науковців / О.М. Ільченко. – К.: НВП «Видавництво «Наукова думка» НАН України, 2009. – 296 с.
3. Зірка В.В., Кожушко С.П. Як успішно скласти кандидатський іспит з англійської мови: навчально-методичний посібник для аспірантів та здобувачів / В.В. Зіркаб С.П. Кожушко. – 3-те вид., доп. і перероб. – Д.: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2012. – 64 с.
4. Bailey A.L. The language demands of school: Putting academic language to the test. New Haven: Yale University Press. - 2007.
5. Gebhard M. & Willett J. Social to Academic: University-School District Partnership Helps Teachers Broaden Students' Language Skills. JSD. - 2008.
6. Derewianka B. A grammar companion for primary teachers. Newtown, NSW: PETA. - 2005.
7. Halliday M.A.K., & Martin J.R. Writing science: Literacy and discursive power. London/Washington D.C.: Falmer. - 1993.
8. McGrath D. Effective literacy instruction for adolescents. Chicago: National Reading Conference. - 2005.
9. Scarcella, R. C. Accelerating academic English: A focus on the English learner. Oakland, California: Regents of the University of California. - 2003.
10. Webster's NewWorld Dictionary. – Prentice Hall Press. – New York, 1984 – 1692 p.
11. http://www.academiclanguage.org/Academic_Language.html
12. language.massey.ac.nz/staff/awl/awlinfo.shtml

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Віра Зірка – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри філології і перекладу Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля; завідувач Дніпропетровським відділенням Центру наукових досліджень та викладання іноземних мов Національної академії наук України.

Наукові інтереси: науковий і рекламний дискурс, рекламна комунікація, мовне маніпулювання, переклад, лінгвістична, культурологія.

ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Тетяна КОЛБІНА (Харків, Україна)

У статті розглядається лінгвістичний аспект формування досвіду міжкультурної комунікації. Визначено взаємозв'язок між мовою, комунікацією і культурою; з'ясовано фактори, що визначають національно-культурну специфіку мовленнєвої комунікації; проаналізовано рівні міжкультурної компетентності і шляхи її формування.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, досвід, мова, комунікація, культура.

The article presents the observation of linguistic aspect of cross-cultural communication experience formation. The author determines the interconnection between language, communication and culture; discovers factors that influence the national-cultural specificity of speech communication; analyzes the levels of cross-cultural communication and ways of its formation.

Key words: cross-cultural communication, experience, language, communication, culture.

Міжкультурна комунікація (МКК) є однією з найважливіших форм соціальної комунікації та взаємодії представників різних культур, що здійснюється з метою спілкування, взаємного пізнання, спільної діяльності та співпраці у вирішенні нагальних проблем. Знання культури іншого народу, його мови та особливостей МКК є складниками міжкультурної грамотності, без якої неможливо досягнення порозуміння між носіями різних культур. Тож вивчення іноземної мови значно розширює можливості пізнання людини, оскільки відкриває для неї «картину світу» іншого народу, повну інших смислів.

Мета статті полягає в розгляді лінгвістичного аспекту процесу МКК; її завданнями є визначення взаємозв'язку між мовою, комунікацією і культурою; з'ясування факторів, що визначають національно-культурну специфіку мовленнєвої комунікації; аналіз рівнів міжкультурної мовленнєвої комунікації і шляхи її формування.

Лінгвістичні дослідження останніх років здійснюються на перетині мови і культури. Зусиллями вчених доведено, що між мовою, культурою і комунікацією існує нерозривний зв'язок, який можна схарактеризувати в таких тезах:

- мова – це дзеркало культури, в якому відбивається не тільки реальний світ, а й свідомість народу, його менталітет, національний характер, спосіб життя, традиції, звичаї, мораль, цінності, світосприйняття («картина світу» національної спільноти);
- мова – носій культури, що передає скарби національної культури з покоління в покоління (опановуючи рідну мову, люди разом з цим засвоюють культурний досвід попередніх поколінь; через вивчення іноземних мов ознайомлюються з іншою культурою, розширюють і збагачують свій індивідуальний досвід);
- мова – інструмент культури, який формує особистість людини – носія мови – через закладене в мові бачення світу, менталітет, ставлення до людей, природи тощо;
- мова – це основний засіб спілкування і взаєморозуміння людей; користуючись мовою, люди долучаються до культури свого та інших народів.

Філософи розглядають мову як складну семіотичну систему, яка є «специфічним і універсальним засобом об'єктивізації змісту як індивідуальної свідомості, так і культурної традиції, забезпечуючи можливість її інтерсуб'єктивності, процесуального розгортання в просторово-часових формах і рефлексивного осмислення» [5, с. 1250]. Мова характеризується внутрішньою цілісністю, є поліфункціональною системою, що виконує такі найважливіші функції, як комунікативна, сигніфікативна, когнітивна, інформаційно-трансляційна і експресивна. Дискретність смислу мовних одиниць і можливість їх комбінування за певними правилами дозволяють формувати тексти з розвиненою системою модальності, що надає мові універсальної здатності виражати «як процесуальність людської свідомості та її станів, так і цілісну систему уявлень про світ як результат пізнання» [5, с. 1250].

Національно-культурні смисли, закріплені в мові, виражають притаманні конкретному народу цінності, моральні норми, особливості комунікативної поведінки тощо. О. О. Леонт'єв виокремлює систему факторів, які визначають національно-культурну специфіку мовленнєвої комунікації:

- 1) фактори, пов'язані з культурною традицією (дозволи і заборони; стереотипні комунікативні акти та їх етикетні характеристики; рольові та соціально-символічні особливості спілкування, які залежать від специфічних для даного суспільства рольових і статусних стосунків; номенклатура і функції мовних і текстових стереотипів, особливості організації текстів);
- 2) фактори, пов'язані з соціальною ситуацією і соціальними функціями спілкування (сфери функціонального застосування мови і відповідні етикетні мовленнєві форми);
- 3) фактори, пов'язані з етнопсихологією (особливості перебігу і опосередкування психічних процесів, психолінгвістична організація мовленнєвої діяльності, використання різних засобів спілкування);
- 4) фактори, пов'язані з наявністю в тезаурусі певної спільноти;
- 5) фактори, пов'язані зі специфікою мови окремого народу [4, с. 191-192].

Отже, саме культура визначає характеристики учасників комунікації, ситуативний контекст, способи передачі повідомлення, специфіку кодування і декодування інформації тощо. Національно-культурні особливості, що не усвідомлюються при комунікації в межах однієї культури, у процесі МКК стають очевидними. Для процесу мовленнєвої діяльності мають значення індивідуальні ознаки її учасників, їхні комунікативні завдання та настанови, психологічний стан, обставини комунікативної ситуації тощо. Вони складають фактори, що впливають на успішність комунікації. Кожному з її учасників притаманні свій комунікативний стиль, індивідуальний вибір мовних засобів, але їх варіювання відбувається в певних межах, оскільки смисл мовленнєвого повідомлення має бути зрозумілим для адресата.

Наявність у світі великої кількості культур і мов зумовлює інтерес вчених до питання зв'язку мислення, свідомості та мови, а саме: чи впливає мова конкретної етнічної спільноти на свідомість і мислення її носіїв; чи створює мова особливу «картину світобачення», яка

детермінує сприйняття, класифікацію і категоризацію дійсності тощо. Ці ж питання можна поставити інакше: чи залежить відбиття світу в свідомості людини від етнічної мови; чи є когнітивні процеси універсальними для носіїв усіх мов і культур? Відповідь на ці питання поділяє вчених на дві протилежні групи. Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров як представники «вербалістичного» підходу наполягають, що мислення завжди відбувається у вербальних формах, а інші вчені (М. І. Жинкін, К. Седов) висловлюють припущення, що процес мислення розпочинається ще до процесу вербалізації. Ними стверджується, що існує універсальний предметний код – єдиний для всіх людей, незалежно від мови і культури, який дозволяє здійснювати «переклад» з однієї мови на іншу. М. І. Жинкін визначає це поняття таким чином: «Предметний код – це стик мови й інтелекту. Тут здійснюється переведення (переклад) думки на мову людства. Це означає, що національні мови мають загальну генетичну структуру і розрізняються між собою тільки деякими способами інтеграції того ж предметного коду, який має загальну структуру для оброблення не тільки вербальної інформації, а й інформації щодо дійсності, яка поступає через органи чуття» [1, с. 55]. Дія універсального предметного коду забезпечує «семіотичне перетворення сенсорних сигналів у предметну структуру, тобто денотативне відбиття дійсності» [1, с. 16].

Культурні особливості накладають відбиток на відтворення в мові реальної дійсності. Поняття, які фіксують об'єкти, їх ознаки і відношення між ними, складають національну «картину світу». Людина – носій певної культури – може усвідомлено сприймати навколишній світ тільки у сформованих мовою категоріях тієї культури, до якої вона належить. Отже, саме з цієї причини розумове освоєння іншої культури неможливе без вивчення її мови й урахування мовних особливостей. Знання мови дозволяє краще зрозуміти психологію і поведінку її носіїв.

Уперше зв'язок між особливостями сприйняття навколишнього світу і мовою народу було досліджено німецьким ученим В. фон Гумбольдтом, який стверджував, що мови народів світу – це не різні означення предметів, а різне їх сприйняття. Кожна мова, означаючи окремі предмети, фактично створює і формує «картину світу» народу, який нею говорить. Учений стосовно цього зазначає: «Межі мови моєї нації означають межі мого світобачення». Будь-яка мова, за В. Гумбольдтом, окреслює навкруги народу коло, вийти за межі якого можна тільки тоді, коли людина входить в інше коло. Отже, вивчення інших мов відкриває іншу систему світосприйняття, дозволяє порівнювати спосіб життя, мислення, діяльності і спілкування людей іншої культури, збагачуючи особистість новими знаннями і досвідом.

Залежність доступної для усвідомлення картини світу від структур мови певної національної спільноти досліджена лінгвістами Е. Сепіром і Б. Уорфом. У сформульованій ними «гіпотезі лінгвістичної відносності» доведено, що люди виокремлюють у навколишньому світі певні категорії за допомогою мовної системи, яка зберігається в їхній свідомості. Ученими також доведено (Д. Слобін, Дж. Грін та інші), що в мовах народів світу невідповідність понять або навіть відсутність деяких з них пояснюється, насамперед, природними умовами і способом життя, особливостями діяльності й спілкування людей. Саме спосіб життя і спільні потреби спонукають виокремлювати певні категорії й означати їх мовним знаком (словом). Наприклад, на півночі виживання людей великою мірою залежить від здатності оцінювати стан снігу. Культура впливає на виникнення понять у мові, про це свідчить наявність в ескімосів багатьох слів для визначення 70 різних відтінків снігу білого кольору, розрізнення яких має життєве значення для них. У мові народу, який живе в степу, може не бути поняття «гора» (а також дотичних, як, наприклад, «підніжжя гори», «схил гори»). Відповідно в свідомості цього народу відсутні смислові структури (фразеологізми, метафори, порівняння тощо) пов'язані з такими поняттями, що може зумовлювати певні труднощі розуміння або передачі інформації в процесі МКК. У таких випадках зміст понять передається описово через поняття рідної культури учасника МКК. Розбіжності в мовних кодах особливо помітні при письмовому перекладі тексту іншої культури, який містить архаїзми або «лакуни», що означають реалії, яких немає в іншій культурі.

Специфіка МКК визначається належністю її учасників до різних лінгвокультурних суспільств. Мовна особистість в МКК – це «національно-специфічний тип комуніканта, який

має культурно обумовлену ментальність, картину світу і систему цінностей, дотримується певних когнітивних підходів, мовних, поведінкових і комунікативних норм і потенційно здатний до міжкультурної трансформації» [3, с. 122].

У лінгвістичних дослідженнях наголошується, що МКК є можливою завдяки тому, що комуніканти мають спільні «фонові» знання про світ і користуються спільними засобами комунікації. Отже, для успішної соціальної взаємодії учасникам МКК необхідно мати, насамперед, певний рівень лінгвістичної компетенції. У процесі вивчення мови необхідно засвоїти статичний компонент її структури (словниковий склад) та її динамічний механізм (значення граматичних категорій та систему граматичних правил), а також особливості їх вживання у конкретних мовленнєвих ситуаціях. У процесі комунікації лексичні одиниці, які зберігаються в пам'яті у «готовому вигляді», необхідно оперативно об'єднувати в закінчені за змістом висловлювання, що можливо здійснити за умови знання граматичних правил їх побудови і стильових закономірностей їх використання. Такий творчий акт потребує не тільки знання фонетики, лексики, граматики і стилістики, але й вміння орієнтуватися у комунікативній ситуації, гнучко і оперативно обирати лінгвістичні засоби. Набуття такого досвіду є можливим за умови організації вивчення іноземної мови на основі діяльнісного підходу як процесу МКК, який відтворює її особливості в реальному житті. Загальновідомо, що знання граматичних правил і багатий словниковий запас недостатньо для здійснення МКК на високому рівні. О. О. Леонт'єв справедливо зазначає, що справжнє засвоєння іншої мови відбувається тільки в результаті активного відбиття дійсності й активного спілкування [4, с. 174].

На нашу думку, лінгвістична компетенція є основою мовленнєвої компетенції, оскільки без теоретичного опанування правилами користування лінгвістичною системою неможливо здійснювати МКК. Уміння оперувати лінгвістичними засобами спілкування необхідно набутти в усіх видах мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо). У свою чергу, мовленнєва компетенція передбачає засвоєння іншомовної культури, розширення і модифікацію своєї картини світу за рахунок формування картини світу іншого народу і набуття досвіду МКК.

Мовна особистість, з точки зору Ю. М. Караулова, функціонує на трьох рівнях мовної компетенції: 1) нульовому рівні – вербально-семантичному (індивідуальний лексикон, фонетичні й граматичні знання особистості); 2) першому – логіко-когнітивному (тезаурус особистості, в якому відбивається система знань про світ, і здатність збагнути «образ світу» інших культур); 3) другому – мотиваційному (діяльнісно-комунікативні потреби особистості, що визначають її прагматичну спрямованість, а саме: систему цілей, мотивів, настанов тощо) [2, с. 238].

Нульовий рівень показує ступінь засвоєння мови в повсякденній сфері. Одиницями, з яких складається мовна особистість на даному рівні, є окремі слова і відношення між ними, що охоплюють все різноманіття граматико-парадигматичних, семантико-синтаксичних і асоціативних зв'язків. Сукупність цих зв'язків поширюється на стандартні словосполучення і фрази (наприклад, «їхати тролейбусом», «йти в кіно» тощо). Перший рівень передбачає віддзеркалення в мові «картини світу». Одиницями даного рівня Ю. М. Караулов вважає узагальнені наукові й повсякденно-життєві поняття, які складають жорстко впорядковану ієрархічну систему. Мовна особистість, яка досягла такого рівня, вміє висловлювати узагальнені думки, оперувати поняттями, доречно вживати прислів'я, афоризми, крилаті вирази тощо. На другому рівні через мову виявляються мотиви і цілі, що керують розвитком мовної особистості, її поведінкою, створенням текстів, а також визначається ієрархія смислів і цінностей індивідуальної картини світу. Одиницями даного рівня є не слова і елементи тезаурусу, а комунікативно-діяльнісні потреби. Ю. М. Караулов підкреслює діяльнісний характер потреб, оскільки спілкування відбувається не заради самого процесу спілкування, а пов'язано, насамперед, з трудовою діяльністю людей та їх соціальними стосунками під час її здійснення.

Ю. М. Караулов відзначає, що мовна особистість починається не з нульового рівня, а з першого, коли для неї відкривається можливість індивідуального вибору серед різноманітних понять і варіювання мовними засобами. Згідно з цією теорією, можна визначити цілі

формування мовної особистості на кожному рівні: на нульовому рівні – формування автоматизованих навиків використання типових лексико-граматичних конструкцій; на першому – вміння створювати тексти за певною тематикою і знайомими комунікативними ситуаціями; на другому – вміння адекватно використовувати мовні засоби відповідно до комунікативних умов.

Отже, мовна компетентність дозволяє людині обирати адекватні лінгвістичні засоби відповідно до комунікативних ситуацій, здійснювати правильну референцію, співвідносити ментальні схеми з явищами реальної дійсності, надає можливість удосконалювати набутий досвід соціальної комунікації. Мовна компетенція створює основу для набуття людиною міжкультурної компетентності, яка є її здатністю розуміти й створювати висловлювання, адекватно реагувати та ефективно взаємодіяти в ситуаціях МКК, реалізуючи свої комунікативні наміри, оцінювати результати комунікативного акту за допомогою зворотного зв'язку.

У дослідженнях учених, які розробляють проблему формування міжкультурної компетентності, називаються різні її складники (О. Л. Бердичевський, І. Л. Бім, Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, В. Єлізарова, Ю. І. Пассов, W. Hinz-Rümmel, J. House, A. Knapp-Potthoff, M. Liedke, H. J. Krumm, B.-D. Müller, K. v. Helmolt та ін.). Узагальнюючи роботи зазначених науковців, можна дійти висновку, що міжкультурну компетентність забезпечують, окрім її лінгвістичного складника, ще й такі: соціальний (вміння орієнтуватися в соціальній ситуації МКК й керувати нею, наприклад, вступати в контакт і підтримувати його); соціолінгвістичний (вміння обирати адекватні лінгвістичні форми і зміст відповідно до ситуації МКК, цілей і комунікативних намірів, соціальних і функціональних ролей у спілкуванні; соціокультурний (знання національно-культурної специфіки країни та вміння будувати свою мовленнєву і немовленнєву поведінку згідно з цією специфікою); дискурсивний (здатність виробляти певну стратегію і тактику спілкування з метою створення та інтерпретації текстів); стратегічний (вміння компенсувати недостатній рівень володіння мовою, мовленнєвого та соціального досвіду МКК).

У дослідженні О. О. Леонтович визначено рівні міжкультурної компетенції, що визначають різний ступінь «повноцінності функціонування в іншій культурі», а саме такі: 1) рівень, необхідний для виживання; 2) рівень, достатній для «входження» в чужу культуру; 3) рівень, який забезпечує повноцінне існування в новій культурі – її «присвоєння»; 4) рівень, який дозволяє повною мірою реалізувати ідентичність мовної особистості [3, с. 72]. Отже, міжкультурна компетентність передбачає не просто засвоєння сукупності лінгвістичних і соціокультурних знань, а вміння гнучко їх використовувати під час виконання комунікативних завдань у різноманітних ситуаціях міжкультурного контексту.

З погляду видатних представників педагогічної психології (П. Я. Гальперіна, О. О. Леонтьєва, І. О. Зимньої та інших науковців), процес засвоєння іноземної мови як невід'ємної частини іншої культури має здійснюватися на основі діяльності. На таких засадах студент стає суб'єктом навчальної діяльності й спрямовує свою активність на пізнання та перетворення певного об'єкта навколишнього світу, результатом чого є задоволення його потреб і набуття індивідуального досвіду. О. О. Леонтьєв описує цей процес таким чином: «Чужа культура засвоюється тільки в процесі будь-якої діяльності: навчальної, практичної або будь-якої іншої. Здійсненню власне самої діяльності передують етап орієнтування в умовах діяльності: на цьому етапі відбувається усвідомлення засвоєних фрагментів чужої культури, «переформулювання» чужої культури у термінах власного лінгвокультурного досвіду. Так само пізнається не тільки чужа культура, але й раніше невідомі фрагменти своєї культури: відбувається перенесення розумових дій, відпрацьованих в одній сфері діяльності, в іншу сферу, коли якийсь завдання не може бути вирішеним старими способами» [4, с. 17].

Отже, найважливішими вимогами до організації навчальної діяльності з формування досвіду МКК є такі: постійне порівняння рідної й іншомовної культур для визначення й усвідомлення студентами їх відмінностей; пізнання й урахування культурних універсалій; усвідомлене управління процесом засвоєння знань як з боку викладача, так і з боку студентів (цілеспрямований відбір змісту, відповідних засобів і методів навчання); усвідомлення тих

дій та операцій, які мають бути засвоєні під час вивчення іншомовного навчального матеріалу; усвідомлене управління власним психологічним станом (емоціями, реакціями, ставленням тощо).

У процесі навчальної діяльності здібності й особистісні якості тих, хто навчається, не тільки виявляються, але й формуються. У процесі МКК на заняттях з іноземної мови мають трансформуватися світогляд, ціннісні орієнтації, комунікативна поведінка студентів. Таких змін в особистості студента можна досягти за умови відповідної організації педагогічного процесу МКК на заняттях з іноземної мови і застосування адекватних засобів управління засвоєнням знань студентами. Для практики міжкультурного навчання студентам необхідно розширювати свої фонові знання про світ, засвоїти національні феномени, відомі кожному пересічному представнику іншої лінгвокультурної спільноти, а також професійний тезаурус, який є обов'язковим для професійної комунікації фахівців.

Таким чином, мова нерозривно пов'язана з культурою народу; її вивчення необхідно здійснювати у зв'язку з культурою; достатній рівень опанування мовою, який дозволяє користуватися нею як засобом комунікації, означає факт усвідомлення особливостей культури, що відтворюються в мові.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 157 с.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 262 с.
3. Леонтович О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: моногр. / О. А. Леонтович. – Волгоград : Перемена, 2002. – 435 с.
4. Национально-культурная специфика речевого поведения: моногр. / ред. коллегия: А. А. Леонтьев, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. – М. : Наука, 1977. – 352 с.
5. Новейший философский словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Интер-прессервис; Книжный дом, 2001. – 1280 с. (Мир энциклопедий).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Колбіна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов та перекладу Харківського національного економічного університету.

Наукові інтереси: міжкультурна комунікація, педагогічні проблеми формування міжкультурної комунікації, переклад, мова спеціальності «економіка».

СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ПОНЯТТЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Лілія МОРСЬКА (Тернопіль, Україна)

Англійська мова продовжує поширюватися як міжнародна, тому кількість її користувачів невпинно зростає, і незабаром перевищить кількість носіїв цієї мови. Автор припускає, що ті, хто вивчають англійську мову, в майбутньому будуть більше спілкуватися із собі подібними, ніж із носіями мови. Саме тому в статті наголошується на перенесенні акценту у вивченні англійської мови для надання студентам можливості висловити свої думки відповідно до культурних цінностей не лише носіям мови, але й представникам інших культур. Відповідно, питання міжкультурної комунікації стає невід'ємним у вивченні англійської мови, якщо ставити за мету формування комунікативної компетентності студента.

Ключові слова: міжкультурна комунікативна компетенція, міжкультурна комунікація, взаємодія, компетенція, навчальні стратегії, культура.

English is on the way to spread as an international language, thus the number of its users is set to grow, and soon will far exceed the number of native speakers of English. Thus, the author presumes that the learners of English will be more likely to use it to interact more with the same type of people rather than the native speakers. In the article, there is the shift in the goal of learning English as to enable learners to communicate their ideas and culture with not only native English speakers but also those of other cultures. Consequently, the question of intercultural communication is inevitably indispensable in English language learning as far as students' communicative competence development is of primary concern.

Key words: intercultural communicative competence, intercultural communication, interaction, competence, learning strategies, culture.

Процеси міжкультурної інтеграції на національному та міжнародному рівнях зумовили модернізацію змісту іншомовної освіти в Україні. Сьогодні іноземна мова є засобом пізнання світу, залучаючи до цінностей інших народів, до відкриття унікальності власної культурної самобутності. Виникає потреба у формуванні людини, яка не лише володіє іноземною мовою, а готова до цілісного сприйняття світу, до його розуміння, поваги до іншомовної

культурної особистості. Відповідно, відбувається зміщення акцентів, традиційно визнаних протягом кількох останніх десятиліть, про необхідність формування іншомовної комунікативної компетенції у бік формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетенції.

Більшість фахівців вважають, що говорити про міжкультурну комунікацію (інтерацію) можна в тому випадку, коли люди представляють різні культури й усвідомлюють все, що не належить до їхньої культури, як чуже. Стосунки стають міжкультурними, якщо їх учасники не вдаються до власних традицій, звичаїв, способів поведінки, а знайомляться з чужими правилами і нормами повсякденного спілкування. При цьому постійно виявляються як характерні, так і незнайомі властивості, як тотожність, так й інакомислення, як звичне, так і нове в стосунках, почуттях, які виникають у людей [6, с.15].

За останні десять років з'явилося чимало наукових досліджень, присвячених вивченню феноменів міжкультурного спілкування, спільним для яких є те, що вчені дійшли висновку про необхідність вивчення процесів міжкультурного спілкування з позицій різних наук про людину.

Вперше поняття «міжкультурна комунікація» було сформульоване в 1954 році в праці Г.Трейгера і Е.Холла «Культура і комунікація. Модель аналізу» [23; 28]. Особливого поширення це поняття набуло в німецькомовному освітньому просторі. П.Крум та С.Вірлакер виділяють у міжкультурній комунікації такі ознаки: 1) існують різні культури; 2) культура та комунікація тісно пов'язані; 3) елементи культури знаходять своє відображення в комунікації; 4) схожі культури полегшують спілкування, а різні – ускладнюють його; 5) причетність до певної культури припускає специфічність комунікації [18; 24].

За Дж.Самоваром та Л.Потером міжкультурна комунікація виникає тоді, коли повідомлення, яке створене представником однієї культури має бути зрозумілим для використання представниками іншої культури. Через культурні відмінності в таких видах мовних контактів вірогідність непорозуміння між співрозмовниками є досить значною. Для того, щоб зменшити вплив зазначених вище чинників, важливо вивчати явище міжкультурної комунікації [13, с.128].

На думку Г.Каспер, міжкультурне спілкування має таку ж проблему, як і спілкування в монокультурі – задовольнити потреби суспільства, використовуючи потрібні для цього ресурси з найменшими витратами для обох сторін діалогу, однак ситуація може ускладнитися із таких причин: 1) під час міжкультурної комунікації не всім учасникам процесу спілкування потрібна інформація, доступна для представника іншої культури, тому що люди, для яких конкретна мова є іноземною, сприймають зміст і форму певних лінгвістичних структур по-іншому, ніж носії мови, які, у свою чергу, теж не можуть використовувати всі доступні засоби мовлення, оскільки інша сторона діалогу їх не зрозуміє; 2) у разі виникнення проблеми учасники діалогу можуть розширити або звзвити межі конфлікту, залежно від змісту потрібної інформації та існуючих засобів її передачі [21, с.136].

Сучасні українські вчені (П.Донець, Т.Комарницька, П.Осипов та ін.) досліджують проблеми міжкультурного спілкування. На їхню думку, при вступі в комунікацію носіїв різних культур є цілком вірогідною поява певних проблем, пов'язаних із причетністю до різних культур. Проблемами такого характеру можуть бути труднощі в порозумінні, створені окремими упередженнями, а в подальшому – відмежування в спілкуванні, психічну ізоляцію тощо [11]. Учені зазначають, що на початку двадцять першого століття багато людей сприймають культурну ідентичність у мультиполярному просторі не як дещо гарантоване, а як суперечливе і процесуальне. Водночас сприймання розбіжностей між культурами веде до нагальної потреби міжкультурного діалогу. На фоні сучасного глобального розвитку суспільства людство потребує нових прийнятних стратегій розвитку культур.

Концепція інтеркультурності може допомогти подолати рамки культурної ідентичності людини, отже вона вже не лишається “чужинцем” у нових культурних просторах і може виробити іншу самооцінку стосовно інакших культурних груп. У міру того, як “чужинець” сприймає елементи другої культури, його самооцінка зміщується від виключно культурного

до інтеркультурного стану. Ця інтеркультурна ідентичність є гнучкою і досить рухомою, оскільки вона не фундується більше на причетності до первісної або чужої культури. Набуття такої ідентичності має надзвичайно важливе значення для діалогу різних культур.

На думку Т.Н. Персикової, міжкультурна комунікація – це процес вербального і невербального спілкування між учасниками комунікації, які є носіями різних культур і мов, іншими словами – сукупність специфічних процесів взаємодії людей, які належать до різних культур і мов. У процесі спілкування кожен із партнерів усвідомлює відмінності в поведінці і відповідно коригує її. Між культурними, на думку згаданої дослідниці, є людські взаємовідносини, культурна системність яких пізнається на час виходу за межі системи, і мова про міжкультурну комунікацію може йти тільки тоді, коли учасники спілкування усвідомлюють факт «різнокультурності» [12].

Із проаналізованих вище досліджень можна зробити висновок про те, що процес міжкультурної комунікації в її ідеальному прояві передбачає учасників спілкування у двох ролях: роль представника культури-господаря і роль представника культури-гостя. Однак у сучасному глобальному, технологічному і мобільному світі все частішими стають комунікативні контакти представників багатьох культур, серед яких немає представників культури-господаря (громадян країни, де відбувається спілкування). Досить часто фахівці у різних галузях народного господарства відчують потребу використання однієї мови, зрозумілої для більшості громадян планети, якою можна було б вести переговори, здобувати освіту, вирішувати політичні проблеми тощо. Такою мовою, в більшості випадків, виступає англійська.

Зрозумілим є також і той факт, що зростає культурне різноманіття і це ще раз підкреслює важливість ретельного вивчення явища міжкультурної комунікації. Тільки завдяки компетентному міжкультурному спілкуванню люди з різних країн зможуть ефективно спілкуватися в глобальному суспільстві. Б.Шпіцберг і У.Купач вважають, що в такому суспільстві зростає особистісне спілкування між культурами, а також потік уявлень та інформації через кордони і взаємозалежність міжнародних економік [27].

Водночас варто наголосити той факт, що, спілкуючись англійською мовою під час переговорів у Німеччині з представниками німецької компанії, японський та італійський бізнесмени не зобов'язані володіти знаннями про англійські культурні традиції. Важко було б собі уявити і ситуацію, за якої вони повинні були б володіти знаннями міжкультурної комунікації з огляду на культури країн-учасників їхнього спільного бізнесу (а саме, японської, німецької та італійської). Тому виникає питання: чи потрібні людям, які мають намір вступити в процес міжкультурної комунікації, певні соціокультурні знання, вміння, комунікативні стратегії тощо. Якщо потрібні, то яку саме культуру брати за основу в налагодженні ефективної міжкультурної взаємодії. Більше того, чи потрібні соціокультурні знання і вміння студентам (майбутнім фахівцям у різних галузях суспільних знань), які вивчають англійську мову як мову міжнаціонального спілкування.

Для відповіді на поставлені вище питання доцільно проаналізувати компоненти міжкультурної комунікації, які впливають на успішність спілкування в міжнаціональному середовищі, бар'єри міжкультурного спілкування, і на основі цього виокремити найбільш загальні особливості культури англомовного світу, які можуть стати універсальними для співрозмовників з різних країн і яких варто дотримуватися учасникам міжкультурної взаємодії з метою уникнення непорозумінь у цьому процесі.

Для визначення компонентів міжкультурної комунікації вважаємо за доцільне з'ясувати те, які компоненти культури слід враховувати в підготовці людей до міжкультурної взаємодії.

Зважаючи на те, що національно-специфічні компоненти культури створюють проблеми в міжкультурному спілкуванні, у роботі С.Тер-Міносової виділені ті компоненти культури, які слід враховувати саме в навчанні іноземних мов: традиції (або сталі елементи культури), звичаї (які визначаються як традиції у соціонормативній сфері культури), обряди (які виконують функцію несвідомого залучення до нормативних вимог, які домінують у певній системі); побутову культуру, що є тісно пов'язаною з традиціями, тому її часто називають традиційно-побутовою; повсякденну поведінку (звички представників певної культури,

зведені в норми поведінки), а також пов'язані з нею мімічний і пантомімічний (кінетичний) коди, що використовуються носіями певної лінгвокультурної спільноти; «національні картини світу», що відображають специфіку сприйняття оточуючого світу, національні особливості мислення представників тієї чи іншої культури; художню культуру, яка відображає культурні традиції того чи іншого етносу [16].

Учені класифікують компоненти міжкультурної комунікації за такими категоріями [14]:

- знання (спеціальні й загальні знання про культуру, знання про себе й інших, знання взаємодії: індивідуальної і соціальної, проникнення в сутність способів впливу культури на мову і спілкування);

- поведінка (вміння інтерпретувати, здатність взаємодіяти, вміння отримати нові знання і використовувати їх у ситуації обмеження реального часу спілкування і взаємодії, мета пізнавальні стратегії для контролю навчання);

- ставлення (ставлення до себе і до цінностей інших, позитивне налаштування на навчання міжкультурного спілкування тощо).

Таким чином, першу групу можна схарактеризувати як знання про соціальні групи і їхню культуру у своїй країні, а також подібні знання про країну співрозмовника і про взаємодію на особистісному і суспільному рівні. Слова й жести, які люди використовують, їхня поведінка, цінності, символи є культурно зумовленими і мають значення в певній культурній системі відліку. Тому в міжкультурній взаємодії важливо адекватно сприймати приховані відмінності. Міжкультурно-компетентна особистість повинна опанувати певну кількість загальних відомостей про культуру, які дадуть їй змогу мати справу з великою різноманітністю іноземних культур.

До другої групи компонентів міжкультурної комунікації зараховуємо розумові здібності до вивчення культури і адекватне зіставлення значень до відповідних культурних явищ.

До третьої групи компонентів належать уміння діяти культурно грамотно в ситуаціях міжкультурного контакту, брати до уваги конкретну культурну самобутність свого співрозмовника, здатність і готовність відмовитися від етноцентричних ставлень, встановлювати і підтримувати зв'язки між своєю та чужою культурами, діяти ввічливо, із почуттям взаємоповаги.

Досягти сформованості згаданих вище компонентів міжкультурної комунікації перешкоджають бар'єри міжкультурного спілкування.

Статус англійської мови як засобу міжнародного та міжкультурного спілкування ставить низку вимог перед вчителями та викладачами й учнями (студентами), які вивчають цю іноземну мову. Адже для успішного спілкування іноземною мовою потрібні не тільки знання мови, а й пов'язані з нею культурні цінності, які відображені у її вживанні. За словами Б.В. Григор'єва, В.І. Чумакової, бар'єри міжкультурного спілкування – це фактори різного роду і характеру (занепокоєння, хвилювання, невербальні засоби спілкування, мовні та культурні відмінності), які перешкоджають досягненню взаєморозуміння в міжкультурній взаємодії [3].

Труднощі сприймання іноземної мови виникають через те, що іншомовна культура відрізняється від норм, до яких звикли представники рідної культури. Ці бар'єри відображають небажання або нездатність зрозуміти норми іншої культури. Тут можна виділити дві групи перешкод у сприйнятті: 1) труднощі сприйняття, зумовлені власне культурою; 2) труднощі сприйняття, викликані особистісним сприйняттям іншої культури [8].

До першої групи С.Хантінгтон відносить сприйняття з упередженням, тобто через думку, яка не має фактичного підтвердження і не відповідає дійсності, але водночас людиною сприймається як істина. Сюди доцільно зарахувати стереотип, який, з одного боку, може правильно й об'єктивно відображати особливості вдачі іншого етносу, проте з іншого – може бути наслідком етнічної упередженості, і тоді він краще характеризує сутність етносу-оцінювача, а ніж об'єкт його оцінки [24].

Один із найголовніших чинників, завдяки якому культури націй відрізняються одна від одної, є протиставлення між колективізмом й індивідуалізмом. Якщо в представників культури з високим показником індивідуалізму прийнято покладатися на особисті якості,

коли «Я» має велике значення в житті індивідів у певному суспільстві, то в культурах з домінуванням колективізму вирішального значення набувають стосунки з іншими. Представники таких культур частіше мислять категорією «Ми» [1].

Лінгвіст Е.Холл зауважує, що відмінності в культурі пов'язані з ієрархічною організацією країн, влада в яких може бути успадкована. У таких культурах, наприклад, у країнах Латинської Америки, організація суспільства побудована за принципом піраміди і централізація влади є просто необхідною, відповідно, відчувається різниця між членами суспільства, що стоять на різних суспільних рівнях, а відмінності у привілеях сприймаються членами суспільства як належне [22].

Є. М. Верещагін, В. П. Костомаров визначають історію та досвід як ще два бар'єри в сприйнятті іншомовної культури. Негативні аспекти історії можуть перешкоджати успішній міжкультурній взаємодії, бар'єри в сприйнятті часто є результатом тривалих наслідків минулих конфліктів і сучасних політичних суперечок. Згаданий автор вважає, що такі бар'єри можна подолати шляхом відкритих обговорень [2, с.78].

У різних культурах часто розподіляються ролі за ознакою статі чи соціального класу. До прикладу, деякі ознаки поведінки вважаються як такі, що властиві чоловікам, інші – жінкам. У Сполучених Штатах Америки емоційні прояви вважаються більш прийнятними для жінок, у той час, як для жінок на Близькому Сході властивими є прояви стриманої поведінки, у порівнянні з чоловіками цієї культури [10]. Більше того, свідомо чи несвідомо, але ми досить часто зараховуємо себе до певних соціальних класів, використовуючи критерії прибутку, достатку, роду занять (які мають певне культурне забарвлення в різних країнах), освіти, переконання і поглядів [10].

Іншим бар'єром у міжкультурній взаємодії, пов'язаним з проблемами сприйняття, є труднощі в особистісному сприйнятті іншої культури. П.Бердвістел справедливо вказує на таку перешкоду, яка виникає під час контакту з іншою культурою, як невпевненість, оскільки, на думку вченого, ми не можемо ефективно використовувати нашу підсвідомість у незнайомому навколишньому середовищі, де поводяться «по-іншому», тому міжкультурна комунікація є втомливою і напруженою у порівнянні зі спілкуванням з представниками нашої культури. Відповідно, досить вагомою проблемою в міжкультурному спілкуванні є погодитися з думкою, що інші культури, хоч і відрізняються від «нашої», є цілком повноцінні, тому слід знешкоджувати таку перешкоду як етноцентризм. Щоб спілкуватися, ми повинні зрозуміти унікальні цінності певної культури, звичаї, характерні риси і сприймати їх як абсолютно відповідні, а не навпаки – як аномальну поведінку [6].

Виокремлення вербальних бар'єрів у міжкультурній взаємодії згадане російською дослідницею С.Тер-Мінасовою. Вона стверджує, що кожне слово будь-якої мови має свій власний унікальний діапазон лексичних одиниць, з якими його можна поєднати у словосполучення (так звані collocations) [16]. Наприклад, українські словосполучення «висока трава», «міцний чай», «сильний дощ» в англійській мові матимуть інші відповідники, типу «long grass», «strong tea», «heavy rain». Цей бар'єр можна вважати семантичним.

Невербальне спілкування пов'язане зі стосунками між людьми. Серед цього виду перешкод можна виділити відмінність між монохронним і поліхронним сприйняттям і використанням категорії часу. Монохронне сприйняття часу означає, що в один і той же проміжок часу можливий лише один вид діяльності, а дії мають відбуватися послідовно, одна за одною. Поліхронне сприйняття часу, навпаки, передбачає, що в певний проміжок часу може здійснюватися кілька справ. Ця відмінність породжує й різні типи поведінки представників різних культур. У монохронних культурах час є лінійним, він поділяється на відрізки, заповнення яких ретельно планується. Такий час можна витратити, зекономити, прогаяти, надолжити, прискорити, пригальмувати тощо (і всі ці категорії сприйняття відображаються відповідно у мовленні носіїв). Монохронна культура є типовою для Німеччини, США, країн Північної Європи. У поліхронних культурах час сприймається не як лінія, а як певна мітка, тому він менш відчутний. Представники таких культур більш гнучкі в поводженні з часом, про точне використання часу вони не замислюються, оскільки він не є

цінністю. До цього типу культур належать країни Латинської Америки, Близького Сходу та деякі країни Середземноморського басейну [21].

Логічним і важливим є твердження про лінгвокультурологічні особливості індивідів – носіїв різних мов. Досить часто доводиться чути думки про те, що українці суттєво відрізняються від європейців чи американців або канадійців. Майже завжди причини таких відмінностей ми шукаємо в сучасному соціально-економічному добробуті країн, у вдалому чи хибному управлінському стилі президентів та урядів країн, забуваючи про інші, уже згадані вище лінгвокультурні особливості представників різних націй.

Згідно з гіпотезою лінгвістичної відносності Сепіра - Уорфа люди, що говорять різними мовами, думають по-різному, оскільки мовні відмінності – це не просто питання класифікації, вони відображають справжні відмінності в поглядах на світ [10, с. 265].

Важко не погодитися із такою думкою, оскільки відмінності в мовах відображають важливі відмінності між культурами, служать гарантом зміцнення цих культурних особливостей.

На думку В. фон Гумбольта, мова – це об'єднана духовна енергія народу, прекрасно втілена в певних звуках; у такому вигляді і через взаємозв'язок своїх звуків вона зрозуміла всім мовцям і збуджує в них приблизно однакову енергію. Різні мови не є різними знаковим позначенням одних і тих же речей чи об'єктів, а різне їх бачення. Мова, як зазначає згаданий учений, це своєрідні ієрогліфи, за допомогою яких людина відображає світ і своє бачення його [4].

Спілкуючись рідною мовою, люди будуть поводитись так, як прийнято в культурі їхніх предків і це також буде відповідати стереотипам представників іншої культури щодо цієї [10, с.272]. Відповідно, вивчаючи іноземну мову, людина оволодіває не лише морфосинтаксичною структурою мови у філологічному, орфографічному та лексичному оформленні, але й повинна зрозуміти, а швидше – відчувати особливості поведінки представників іншомовної культури.

А такі особливості, зі свого боку, можна зрозуміти завдяки аналізу мовних одиниць. На думку В.І. Карасика [5], найбільший інтерес із лінгвістичної точки зору з цього приводу представляють ціннісні прояви, зафіксовані у лексиці та фразеології. Такого висновку учений доходить досліджуючи становлення особливостей мовної картини світу представників американської нації.

Цікавим, на наш погляд, є аналіз поведінки за аналогією до морфо-синтаксичного складу української та англійської мов. Відомо, що в структурі англійського речення визначну роль відіграє чіткий порядок слів, і від позиції певного слова в реченні залежить увесь його зміст, тоді як в українській мові позиція слова в реченні не має суттєвого значення для розуміння його суті. На підставі цього, вважаємо, можна зрозуміти чіткість та однозначність у поведінці носіїв англійської мови, притаманний їм прагматизм і бажання логічного обґрунтувати свою поведінку, тоді, коли для українця характерними є відхилення від загальноприйнятого шаблону поведінки, особливо, коли має місце емоційне сприйняття світу.

Повертаючись до проблеми визначення сутності поняття «комунікативна компетенція», а відтак її структури і змісту, вражаємо за доцільне зазначити, що вивчення сутності цього феномену стало об'єктом значної кількості досліджень, оскільки воно є одним із визначальних як у теорії комунікації, так і в царині методики навчання мов. Більшість учених погоджуються, з думкою про те, що комунікативна компетенція поєднує в собі лінгвістичні й позалінгвістичні ознаки (психологічні, когнітивні, соціологічні і культурологічні). Результатом наукового пошуку іноземних учених стала розроблена модель комунікативної компетенції М. Canale та М. Swain, до структури якої входить чотири компоненти: граматичний, соціолінгвістичний, дискурсивний і стратегічний [20].

Таке розуміння комунікативної компетенції, запропоноване згаданими вище ученими, задовольняло наукові кола в кінці ХХ століття, коли кордони між державами почали відкриватися, але все ще були помітні для громадян, які їх перетинали, подорожуючи в інші країни. Сьогодні, коли масова міжнародна співпраця на усіх рівнях і у всіх галузях суспільного життя та глобальні інформаційні потоки віртуального світу практично стирають

кордони між країнами (принаймні у свідомості людей), про комунікативну компетенцію слід говорити з позиції теорії сучасної міжкультурної комунікації, а формування такої компетенції перетворюється у ще складніше завдання для методистів.

У цьому аспекті важливою, на наш погляд, є концепція «міжкультурної особистості», що володіє комунікативною компетенцією в сучасному глобалізованому міжкультурному середовищі з розмаїттям мов і культур [26].

Формування такої особистості зумовлене динамічною взаємодією різних типів компетенції учасників процесу спілкування (мовного, культурного, символічного, стратегічного тощо), а ефективним механізмом її формування є врахування концепту «третьої культури» [26]. Саме тому врахування концепту третьої культури в структурі та змісті комунікативної компетенції сучасної особистості дасть змогу вирішити проблему її ефективного формування з метою використання в міжкультурному середовищі.

Таким чином, формування іншомовної комунікативної компетенції з позиції теорії міжкультурної комунікації передбачає становлення такої компетенції, що складається з наступних компонентів:

1) комунікативна компетенція в рідній мові (граматична, соціолінгвістична, дискурсивна і стратегічна компетенції);

2) комунікативна компетенція в іноземній мові (граматична, соціолінгвістична, дискурсивна, стратегічна);

3) компаративно-зіставна компетенція (забезпечує відповідний порівняльний аналіз двох мовно-культурних систем із виробленням відповідних знань, навичок, умінь, стратегій, досвіду зіставлення і користування двома мовами);

4) компетенція в «третьій культурі» (передбачає розуміння й адекватне сприйняття особливостей сучасного міжкультурного середовища).

Отже, унаслідок інтеграції окремих етнічних культур у єдину світову культуру на засадах розвитку засобів комунікації, економічних зв'язків, соціальних перетворень тощо відбувається глобалізація культури. У міжкультурній комунікації це здійснюється через розширення контактів між державними інститутами, соціальними групами й індивідами з різних країн і культур, запозиченні культурних цінностей та зміни культурного середовища внаслідок міграцій. Підсумовуючи викладене вище, можна згадати думку Blommaert J. [19], у якій зазначається, що мова є найвищим проявом культури, а тому є її невіддільним компонентом, що й вимагає засвоєння в єдності, а не в ізольованому вигляді. Культура, у свою чергу, передбачає врахування експліцитних та імпліцитних моделей поведінки, що є засобом інтерпретації світу. Оволодіваючи іноземною мовою, особистість повинна зрозуміти і прийняти усю специфіку такої інтерпретації, яка потребує ґрунтовних досліджень у галузях міжкультурної комунікації та лінгвоетнокультурології, а також методики навчання іноземних мов. Окремі аспекти таких досліджень і стануть предметом наших подальших наукових досліджень.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бергельсон М.Б. Межкультурная коммуникация как исследовательская программа: лингвистические методы кроскультурных взаимодействий.– М.: Слово, 2002.– 156 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. П. Язык и культура. – М., 1990.– 269 с.
3. Григорьев Б.В., Чумакова В.И. Intercultural communication=Межкультурные коммуникации. – М.: ИД «Петрополис», 2008. – 401 с.
4. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984.
5. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке / В.И. Карасик // Языковая личность: Культурные концепты. – Волгоград – Архангельск, 1996. – С. 3-15.
6. Кирабаев Н.С. Глобализация и мультикультурализм. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – 332 с.
7. Кононенко П. Національна педагогіка в реформуванні освіти / П. Кононенко// Освіта і управління. – 1997.- Т.1. - № . – с. 19-30.
8. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов.– 22-е изд., испр. и доп.– М.: ЧеРо, 2003.– 349 с.
9. Кузьмин А.В. Миграция: проблемы межкультурной коммуникации. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2006. – 215 с.
10. Мацумото Д. Психология и культура / Давид Мацумото. – С:пройм-врознак, 2002. – 346 с.
11. Міжкультурне співробітництво та університетська освіта: Матеріали міжнародної наукової конференції / За ред. В. Будок та ін. Ін-т педагогіки та психології професійної освіти АПН України, Микол. держ. пед. ун-т.– Миколаїв: НаУКМА, 2000.– 263 с.
12. Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. – М.: Логос, 2006. – 224 с.
13. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: Смартбук, 2008. – 656 с.

14. Рябов Г. П. Межкультурная коммуникация в политике, экономике, образовании, юриспруденции // Зусман В., Фролов А. Межкультурная коммуникация: Учебное пособие.– Нижний Новгород, 2001.– 320 с.
15. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация. – М.: Альфа-М: Инфра-М, 2006. – 288 с.
16. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие.– М.: Слово, 2000.– 298 с.
17. Удосконалення університетської освіти в контексті європейської інтеграції: Зб. науково-методичних вправ / За ред. Д. Мазоренка та ін. Харківський Національн. технічний університет сільського господарств ім. П. Василенка.– Харків, 2006.– 224 с.
18. Alois Wierlacher. Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. – München, 1987.
19. Blommaert J. Disclosure : A Critical Introduction / J. Blommaert – Cambridge University Press, 2005. - 253p.
20. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approach to Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain. – Applied Linguistics, 1, 1980. – p.1-47.
21. Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives / Ed. by G. Kasper and E. Kellerman. – L. and N.Y.: Longman, 1999.–398 p.
22. Gudykunst W. Communicating with strangers: An Approach to Intercultural Communication /Gudykunst W. Kim Y. – New York: Random House, 1984. – 277p.
23. Hall E. The Silent Language.– New York: Doubleday, 1959.
24. Hans-Jurgen Krumm. Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts? – München, 1987.
25. Huntington S. The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order. – New York, 1997. – 320 с.
26. Scollon R/ Intercultural Competence:a discourse approach /Scollan R., Scollan S. – Canbrige: Blackwell Publishers., 1995 – 347p.
27. Spitzberg, Brian H., Cupach, William R. Interpersonal communication competence. – 1984/ - 247 p.
28. Trager G., Hall E. Culture as Communication: A Model and Analysis. – New York, 1954.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лілія Морська – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: педагогічні проблеми формування міжкультурної комунікації.

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОГО ТА ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТІВ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА

Леонід ЧЕРНОВАТИЙ, Марина ЗАБІГАЙЛО (Харків, Україна)

Стаття містить дослідження предметного та термінологічного компонентів фахової компетентності майбутніх перекладачів у галузі перекладознавства на матеріалі інструментарію перекладозначного аналізу в межах полісистемної теорії перекладу та системно-емпіричного підходу до літератури. Складено концептуальну схему деяких понять у полісистемній теорії перекладу та проаналізовано співвідношення її складових елементів. Запропоновано методичну типологію термінології в згаданих сферах.

Ключові слова: фахова компетентність майбутніх перекладачів (ФКП), предметний та термінологічний компоненти ФКП, інструментарій перекладозначного аналізу, полісистемна теорія перекладу, концептуальна схема, методична типологія термінології.

The article deals with the research into the background knowledge and terminology related to the translation analysis instrumentation within the framework of the Polysystem Theory of Translation and the Systemic and Empirical Approach to Literature. The authors suggest a conceptual scheme of some of the Polysystem Theory components and their correlation, as well as a teaching typology of the corresponding terminology.

Key words: future translators' professional competence (TPC), TPC background knowledge and terminology components, translation analysis instrumentation, Polysystem Theory of Translation, conceptual scheme, teaching typology of terminology.

Екстралінгвістична компетенція, яка включає фонові (у тому числі й предметні) знання, є важливим компонентом фахової компетентності перекладача (ФКП) [1]. До складу предметних знань зазвичай відносять інформацію щодо поняттєвого складу певної галузі людської діяльності та міжпоняттєвих зв'язках. Недостатньо повний склад екстралінгвістичної компетенції може суттєво ускладнити розуміння тексту оригіналу (ТО). Іншим важливим компонентом ФКП є термінологічна складова власне перекладацької компетенції, оскільки недостатньо розуміти поняття, на яких ґрунтується відповідна галузь – потрібно ще й, як мінімум, знати терміни, якими позначаються згадані поняття в мові перекладу (МП). Таким чином, розвиток як екстралінгвістичної компетенції, так і термінологічної складової власне перекладацької компетенції має бути обов'язковим компонентом змісту навчання майбутніх перекладачів. З іншого боку, реальне наповнення такого змісту потребує спеціальних досліджень, зокрема, стосовно концептуального складу

відповідної галузі та її термінологічного апарату. Таких робіт на сьогодні відчутно бракує, що й зумовлює актуальність даної проблеми.

Виходячи з викладеного вище, ми поставили за мету дослідити це питання на матеріалі текстів з перекладознавства, які становлять особливу проблему для перекладачів українською мовою, зважаючи на дифузний характер термінологічної бази в даній сфері як в англійській, так і в українській мовах. Така ситуація пояснюється тим, що перекладознавство є відносно молодого наукою, внаслідок чого його категорійний апарат досі розвивається й динамічно змінюється. Для повного розуміння текстів у цій галузі перекладач має чітко усвідомлювати характер згаданих змін, аби вірно передати відповідну термінологію в тексті перекладу (ТП). Досягнення згаданої мети вимагало розв'язання низки завдань, зокрема, відбору певної ділянки перекладознавства, аналізу її поняттєвого складу, визначення термінологічних одиниць для позначення згаданих понять та підходів до їх перекладу українською мовою.

Сферою дослідження був обраний інструментарій перекладознавчого аналізу, оскільки в межах останнього застосовується велика кількість перекладознавчих термінів. Матеріалом дослідження послужила англійська праця оглядового характеру [6], в межах якої автор здійснив спробу узагальнити термінологію, що застосовується для згаданого аналізу, у вигляді таксономії. Така таксономія, що розглядається автором як інструмент перекладознавства, ґрунтується на полісистемній теорії [2] та системно-емпіричному підході до літератури (СЕПЛ) [6]. У межах згаданої теорії переклад тлумачиться як комунікативний акт, що здійснюється в системі літературної комунікації, а літературну комунікацію прибічники СЕПЛ [6] тлумачать як полівалентну підсистему соціальної комунікативної взаємодії.

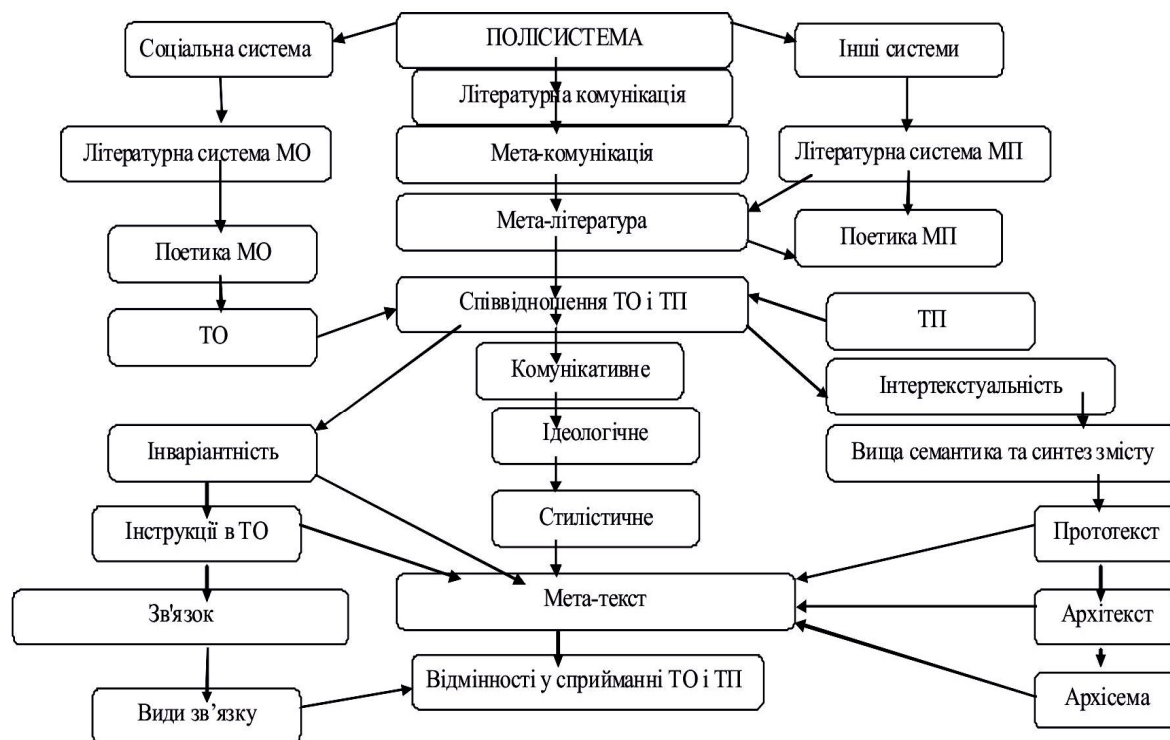


Рис.1. Концептуальна схема співвідношення деяких понять у полісистемній теорії перекладу (фрагмент)

Проведений нами аналіз дозволив виявити значний корпус понять та відповідної термінології, який підлягає засвоєнню майбутніми перекладачами, частину якого ми спробували узагальнити у вигляді концептуальної схеми, фрагмент якої подано на рис.1. Зважаючи на природні межі статті, розглянемо лише ту частину згаданої схеми, що стосується полісистемної теорії перекладу загалом та деяких дотичних до неї понять, які показано на рис.1, а далі проаналізуємо шляхи перекладу відповідної термінології українською мовою.

Для перекладу будь-яких текстів, що належать до згаданої теорії, перекладач має усвідомлювати загальний її зміст. В теоретичній літературі [2; 5] полісистема розглядається як утворення, що включає усі літературні форми конкретної культури (літературна система), а також соціальні та інші системи (художні, релігійні, політичні тощо). Як зазначають дослідники [5], літературна складова полісистеми розвивається завдяки конкуренції між жанрами, частина яких (традиційна література), знаходиться в її центрі, а інша (зокрема, перекладна література) – на периферії.

Для літературної системи як складової полісистеми центральні принципи є менш важливими, оскільки вони не сприяють її розвитку, у той час як периферійні – вважаються потенційно перспективнішими, тому що вони є інноваційними. На думку дослідників [5], будь-який інноваційний принцип поступово перетворюється на консервативний, як тільки він пробивається в центр, оскільки він тепер чинить супротив периферійним елементам, що також намагаються пробитися туди. Однак цей механізм функціонує лише у добре розвинутих системах, тоді як у тих, що лише формуються, різко зростає роль перекладу. Як припускають [2], перехід перекладної літератури з периферії у центр спостерігається, якщо «молода» література ще не утворила системи, а тому перекладна література тимчасово замінює відсутні в ній елементи, забезпечуючи наявність моделей відповідних жанрів. Переклад також може переймати на себе домінуючу функцію, якщо література, що входить до складу полісистеми, є недостатньо розвиненою, оскільки знаходиться в тіні іншої (розвиненішої) літератури, або ж існуюча полісистема знаходиться в кризовому стані й перекладні твори тимчасово замінюють застарілі жанри (детальніше див. [5]).

Таким чином роль перекладної літератури змінюється залежно від обставин та взаємовідносин з іншими складовими полісистеми. Зважаючи на таку функцію перекладу, прибічники даної моделі [2;5;6] пропонують розширити його зміст, включивши до нього й так звані імітації, адаптації тощо, оскільки вони так само виконують відповідну роль у розвитку полісистеми. Більше того, за висновками деяких авторів [2;5;7], полісистемний підхід значно змінює тлумачення змісту самого поняття «переклад», який розглядається тут як лише один із проявів ширшого явища міжсистемного переносу, а також із точки зору його місця у полісистемі культури МП та його відмінностей від інших текстів. Самі ТП тлумачаться як прояв загальних перекладацьких процедур, зміст яких визначається домінуючими тенденціями в межах конкретної полісистеми; появу ж у ТП певних ознак (наприклад, функцій, характерних лише для МО) також можна пояснити у згаданому контексті міжсистемного переносу (детальніше див. [2; 5]).

З погляду полісистемного підходу, переклад є частиною літературної комунікації, що розглядається як комунікативні зв'язки літературних підсистем МО та МП, а переклад тут тлумачиться [5] в термінах поняття мета-комунікації – вторинної, похідної, функцією якої є розвиток або заперечення інваріантних якостей прототексту у мета-тексті. Результатом мета-комунікації є мета-література, тобто сукупність вторинних, похідних текстів, що виникають внаслідок взаємовідносин з іншими текстами.

Вагомим елементом моделі полісистеми є поняття поетики перекладу, що визначається як сукупність жанрів, тем та літературних засобів, з яких складається будь-яка літературна система, як роль, що її література відіграє в межах ширшої соціальної системи, як спосіб її взаємодії з іншими (зарубіжними) літературними та семіотичними системами та як взаємовідносини між поетикою ТО в межах власної літературної системи й поетикою ТП в межах літературної системи культури МП [3, с. 167].

Деякі дослідники [6] розрізняють експліцитну та імпліцитну поетику перекладача. Перша, яку також розглядають як літературну свідомість відповідного періоду часу чи теоретичну надбудову мистецтва перекладу у відповідний період розвитку літератури, тлумачиться як сума досвіду, точок зору і критеріїв, засвоєних перекладачем у процесі перекладацької діяльності, і яка сформульована у формі статей, посібників тощо. Імпліцитна ж поетика інтерпретується як поетичний ідіолект, індивідуальні риси творчого почерку перекладача, його особливості з точки зору сучасної йому літературної системи або стандартного перекладацького методу.

Полісистемна теорія забезпечила підґрунтя перекладознавчих досліджень [3; 4], де автор, текст, адресат і поетичні норми однієї літературної системи постійно порівнюються з аналогічними складовими іншої. Такий аналіз дозволяє помітити зсуви у застосуванні поетичних засобів, ґрунтуючись на яких можна зрозуміти причини відповідних рішень перекладача та чинники, від яких залежать останні. Результати згаданих досліджень засвідчили залежність застосування певних поетичних засобів (іронія, гумор тощо) від поетичних та перекладацьких норм культури МП. Іншим важливим висновком цих розвідок є формулювання тези щодо необхідності врахування екстра-літературних (економічних, прагматичних та пов'язаних з адресатами) чинників у перекладі (детальніше див. [2; 3]).

Важливим для розуміння підходу, що розглядається, є тлумачення різних сторін співвідношення ТО й ТП, серед яких, зокрема, виділяють їх комунікативний аспект, до змісту якого входить намагання перекладача досягти диверсифікованого рівня літературної комунікації, що проявляється в тексті як динамічна конфігурація певних експресивних засобів, тобто перекодування культурного, гендерного, історичного тощо змісту, мовних виразів та стилістичних прийомів (детальніше див. [6]). Залежно від ступеня адекватності оцінки перекладачем особливостей адресатів (в теорії полі системи останні включають і літературних критиків тощо), ТП може виправдати чи не виправдати їх очікування, внаслідок чого він відповідно оцінюється. Крім комунікативного, у співвідношенні ТО й ТП наявний також ідеологічний аспект, який визначається [6] як ставлення перекладача до ідеологічних та естетичних характеристик ТО, враховуючи загальні вимоги до літературної комунікації у конкретному суспільстві, а також творчі особливості конкретного перекладача. Суттєвим є також стилістичний аспект, що тлумачиться [6] як відношення перекладача до стилістичних ознак ТО і є сукупним результатом впливу тенденцій чинної літературної системи та стилістичних уподобань перекладача.

Суттєвим аспектом співвідношення ТО й ТП, який забезпечує саму можливість перекладу, є інтертекстуальність, тобто здатність перекладача створювати або реалізовувати інтертекстуальні відносини. Згадана здатність ґрунтується на так званому інтертекстуальному інваріанті, що тлумачиться як згусток значення, спільний для двох чи більше текстів, і виникає на ґрунті міжлітературних зв'язків. Первісний інваріант прототексту зазнає зсувів у процесі створення мета-тексту (див. далі), внаслідок чого, з одного боку, певні якості прото- та мета-текстів втрачаються, а з іншого – з'являються інші їх якості (детальніше див. [2; 5; 6]).

Згаданий процес, що одержав назву «вища семантика та синтез змісту» [6], ґрунтується на збагаченні інтертекстового інваріанту в плані його змісту та семантичних ознак за допомогою мета-текстового процесу і є реалізацією імпліцитного та потенційного значення прототексту у мета-тексті. Деякі дослідники [6], пропонують вважати змістом інтертекстового процесу поглиблення прототексту за рахунок аналізу його змісту на вищому рівні, результатом якого є збільшення обсягу його мета-тексту. У межах згаданого процесу вживаються деякі поняття, що мають усвідомлюватися майбутніми перекладачами, зокрема, «прототекст» (об'єкт застосування інтертекстуального зв'язку), «архітекст» (ідеальна конструкція ТО, яка створює підґрунтя для мета-текстуального зв'язку) та «архісема» (інваріантний компонент ТО, що полегшує перенесення глибинної структури ТО на семіотичний рівень ТП).

Основою можливості перенесення змісту і смислу ТО в ТП є інваріантне ядро ТО, тобто сукупність його найстійкіших, найважливіших та найбільш сталих семантичних елементів, що уможливує компресію ТО й трансформації в ТП, завдяки яким здійснюється варіювання форми останнього. Для здійснення згаданих операцій важливим є здатність розпізнавати найважливіші семантичні та стилістичні ознаки ТО, що є наслідком загальноприйнятої та авторської комунікативної синтагматики.

Забезпечення адекватного для кожної конкретної ситуації співвідношення ТО і ТП ґрунтується на виборі відповідного типу зв'язку між згаданими текстами. За даними досліджень [2; 5; 6], можливі різні його типи. Простий інтертекстуальний зв'язок ґрунтується на опозиції «суперечності – несуперечності» й існуванні інтертекстуального інваріанту, а його результатом є зсуви, які є неодмінним наслідком реалізації цього

інваріанту у ТП. В інтертекстуальному зв'язку з доповненнями застосовуються примітки, коментарі, післямова тощо, що тлумачать певні аспекти ТО. В імітативному інтертекстуальному зв'язку перекладач намагається максимально зберегти особливості ТО в ТП, а в редуکتивному – редукує окремі рівні ТО, зберігаючи однак семантику його інтертекстуального інваріанту. Селективний інтертекстуальний зв'язок ґрунтується на селекції певних елементів, а ліквідаційний – передбачає повну ліквідацію ТО і заміну його новим текстом, створеним із застосуванням інтерпретаційного підходу. Репродуктивний інтертекстуальний зв'язок застосовує принцип мінімального відхилення від ТО, тоді як узагальнюючий – базується на реферативному або анотативному викладі змісту ТО.

Результатом забезпечення певного співвідношення між ТО і ТП в процесі перекладу є відповідний тип мета-тексту. Останній визначається як модель прототексту, спосіб реалізації інтертекстуального інваріанту в обох текстах. Розрізняють [2; 5; 6] несуперечливий мета-текст (що включає усі види інтертекстуального зв'язку: імітативні, селективні, редуکتивні, а також доповнюючі трансформації); авто-метатекст (створений автором ТО); суперечливий мета-текст (із негативним інтертекстуальним зв'язком – характеризується лише частковою здатністю передавати інформацію ТО); інтенційний мета-текст (передає головну інтенцію суб'єкта ТО, на відміну від мета-тексту, що ігнорує її й зосереджується на відношенні перекладача до традицій та інтертекстуальної практики); вторинний мета-текст (похідний мета-текст, прототекстом якого є не оригінальний текст, а мета-текст).

У межах теорії полісистеми перекладач розглядається як суб'єкт мета-тексту, який бере участь в інтертекстуальному зв'язку, реалізуючи стратегію продуцента ТО у створенні ТП. Результат роботи суб'єкта мета-тексту може проявлятися експліцитно або імпліцитно, суперечливо чи несуперечливо на різних рівнях тексту.

У процесі аналізу згаданого результату, на думку дослідників [7–9], слід враховувати низку чинників. По-перше, головними аспектами взаємовідношення між прототекстом і мета-текстом вважаються семантичний, стилістичний, аксіологічний, та той, що пов'язаний із стратегією продуцента ТО. По-друге, слід врахувати ступінь відповідності прототексту і мета-тексту на експресивному рівні. Деякі автори [9] вважають, що стилістичний план мета-тексту є одночасно й аксіологічним аспектом, бо містить оцінку прототексту та його експресивних засобів. По-третє, об'єктом аналізу мета-тексту мають бути стратегії продуцента ТО, за результатами якого перекладач пов'язує свій мета-текст із ТО. По-четверте, слід оцінити характер зв'язків між прото- та мета-текстом (на рівні окремих їх елементів чи тексту загалом). По-п'яте, доцільно оцінити трансформації, яким було бути піддано прототекст у мета-тексті, з точки зору типу інтертекстуального зв'язку, що утворився між ними (див. аналіз типів згаданих зв'язків вище). Нарешті, варто проаналізувати потенційні відмінності у сприйнятті текстів оригіналу та перекладу, тобто ті комунікативні розбіжності, які є наслідком темпоральних та культурних відмінностей між характером комунікації в МО та МП, і які, як зазначають згадані автори [9], є помітними внаслідок їхніх різних комунікативних ознак.

Таким чином, результати аналізу навіть незначного обсягу предметних знань, необхідних для розуміння англійських текстів, що відносяться до полісистемної теорії перекладу, переконливо доводять необхідність їх включення до змісту навчання майбутніх перекладачів в межах курсів теорії перекладу, спецкурсів, інших теоретичних курсів, а також їх залучення до проблематики досліджень в курсових та дипломних роботах.

Цей висновок повною мірою належить до термінологічного компоненту фахової компетентності майбутніх перекладачів. Як і будь-яка інша наукова теорія, полісистемна модель має власну підмову, термінологічні одиниці якої не завжди легко перекладаються без попередньої підготовки. Особливі труднощі можуть виникнути при перекладі англійською мовою з українською. Суть згаданих потенційних проблем коротко узагальнена далі.

Термінологічну лексику, що позначає дотичні до вказаних на рис.1 поняття, можна умовно розділити на кілька груп. До першої (абстрагуючись від тих лексичних одиниць, які відомі студентам унаслідок знайомства з ними в межах інших курсів, наприклад, *communication, style, system, ideological, linguistics* тощо) зараховують терміни, сприятливі для транскодування, внаслідок наявності в них елементів латинського або давньогрецького

походження, наприклад, архісема (*archlseme*), архітекст (*archltext*), контекст (*context*), ідіолект (*idiolect*), інваріант (*invariant*), поетика (*poetics*), полярність (*polarity*), патронаж (*patronage*), інтертекстуальність (*intertextuality*), метакомунікація (*meta-communication*), металітература (*meta-literature*), мета-текст (*meta-text*), прототекст (*proto-text*), продуцент (*producer*) тощо. Передача цих термінів при перекладі англійською навряд чи викличе значні проблеми, навіть якщо перекладач не зовсім чітко розуміє їх значення.

Друга група термінів стосується лексики, яка вже однозначно закріпилася в перекладознавстві й вимагає чіткого знання їх відповідників в англійській та українській мовах. Сюди відносяться такі терміни як текст оригіналу (*source text*), текст перекладу (*target text*), мова оригіналу (*source language*), мова перекладу (*target language*), обробка тексту (*text processing*), сприймання тексту (*text reception*), зсув (*shift*), культурна прогалина (*cultural gap*), екзотизм (*exotism*), очуження (*foreignization*), одомашнення (*domestication*) тощо. Ця група термінів має спеціально засвоюватися в межах дисциплін теорії та практики перекладу. Заміна подібних термінів іншими, побудованими за допомогою загальноновживаних слів або описового перекладу може не спричинити нерозуміння, однак однозначно знизить якість перекладу.

Нарешті до третьої групи термінів зараховують ті з них, правильний переклад яких вимагає знань змісту полісистемної теорії перекладу. Прикладами згаданих термінів є слова та словосполучення типу «зв'язок між текстом оригіналу та текстом перекладу» (*linking*), «лінгвістична компенсація» (*linguistic gratification*), «переклад літератури, що не відноситься до художньої» (*pragmatic translation*), «центральні принципи (літературної системи)» (*secondary principles*), «периферійні принципи (літературної системи)» (*primary principles*), періодичність (*periodicity*) тощо. Для засвоєння відповідних термінів та їх правильного вживання студенти повинні мати загальне уявлення про відповідну модель перекладу, яке допоможе їм зрозуміти контекстне значення цих та інших подібних лексичних одиниць при перекладі з англійської мови, а також підібрати вірні відповідники при перекладі з української.

Таким чином, аналіз предметних знань, що стосуються змісту полісистемної теорії перекладу, а також термінології для позначення відповідних понять, засвідчив їх важливість для формування фахової компетентності майбутніх перекладачів та необхідність вивчення шляхів їх засвоєння в процесі професійної підготовки, у чому і вбачаємо перспективу подальшого дослідження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю "Переклад" / Леонід Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с.
2. Evan-Zohar, I. Polysystem theory / Itamar Evan-Zohar // *Poetics Today, Special Issue: Literature, Interpretation, Communication.* – 1979. – vol.1. – N 1-2. – pp. 287– 310.
3. Gentzler, E. *Poetics of Translation* / Edwin Gentzler // *Routledge Encyclopedia of Translation Studies.* – London : Routledge, 2001. – P. 167– 170.
4. Hermans, Th. *The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation* / Theo Hermans. – Amsterdam: Routledge, 1985. – 249 p.
5. Popovič, A. *Dictionary for the Analysis of Literary Translation* / Anton Popovič. – Edmonton: Department of Comparative Literature, University of Alberta, 1976. – 37 p.
6. Shuttleworth, M. *Polysystem Theory* / Mark Shuttleworth // *Routledge Encyclopedia of Translation Studies.* – London : Routledge, 2001. – P. 176 – 179.
7. Tūtšy de Zepetnek, S. *Empirical Science of Literature / Constructivist Theory of Literature* / Steven Tūtšy de Zepetnek // Irena R. Makaryk, General Editor. *Encyclopedia of Contemporary Literary Theory: Approaches, Scholars. Terms.* – Toronto: University of Toronto Press, 1993. – P. 36 – 39.
8. Tūtšy de Zepetnek, S. *Systemic Approaches to Literature – An Introduction with Selected Bibliographies* / Steven Tūtšy de Zepetnek. – *Canadian Review of Comparative Literature / Revue Canadienne de Littérature Comparée.* – 1992. – Vol. 19. N 1/2. – P. 21– 93.
9. Tūtšy de Zepetnek, S. *Towards a taxonomy for the study of translation* / Steven Tūtšy de Zepetnek // *Meta.* – 1995. – Vol. XL. – N3. – P. 421– 444.
10. Toury G. *In Search of a Theory of Translation* / Gideon Toury. – Tel-Aviv : The Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel-Aviv University, 1980. – 159 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Леонід Черноватий – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та практики перекладу англійської мови Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.

Наукові інтереси: методика навчання іноземних мов та перекладу, психолінгвістика, перекладознавство.

Марина Забігайло – магістрантка кафедри теорії та практики перекладу англійської мови Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.

Наукові інтереси: перекладознавство.

TEACHING EFFECTIVE COMMUNICATION IN THE ENGLISH CLASSROOM: THE IMPORTANCE OF NON-VERBAL LANGUAGE

M. Grazia BUSA (Padua, Italy)

The author investigates the characteristics of effective communication in a second language, as well as the methods and approaches for enhancing the learning and acquisition of successful communication skills. This paper emphasizes the need to raise the students' awareness and competence of non verbal-communication in the first and second language.

Key words: effective communication, intonation, non verbal language, gestures, integrated teaching approach.

Автор досліджує характерні риси ефективного спілкування іноземною мовою, а також методи і підходи до навчання і набуття навичок та вмінь успішної комунікації. Ця робота підкреслює необхідність підвищення рівня усвідомлення та оволодіння невербальними засобами комунікації рідною та іноземною мовами.

Ключові слова: ефективна комунікація, інтонація, невербальні засоби комунікації, жести, інтегративний підхід до навчання.

Introduction

The ability to communicate effectively is widely recognized as critical to the success of an individual's personal and professional life. For non-native speakers of English, using the appropriate communication strategies when speaking English is important, as the number of opportunities for oral interaction in English has increased due to globalization. But what does effective communication in a second language entail and how can it be taught? More research is needed to investigate the characteristics of effective communication in a second language, as well as the methods and approaches for enhancing the learning and acquisition of successful communication skills. This paper emphasizes the need to raise the students' awareness and competence of non verbal-communication in the first and second language. These elements contribute to communication in an essential way, and yet are often neglected in second-language teaching.

Nonverbal components of communication

Communication is a complex activity and involves the transmission and reception of meaning at multiple levels. In fact, communication is multimodal, and meaning is given by the combination and integration of different semiotic resources [2,4,22]. It is only by taking into account all the elements combining and integrating in the communication process, that effective communication can be taught.

According to Mehrabian [20], only 7% of human communication is perceived through words, while 38% is perceived through speech rhythm, volume, and tone of voice, and the remaining 55% through body language.

As concerns non-verbal speech characteristics such as intonation and pitch, volume, rhythm and tempo, their critical role in the interpretation of (L1 and L2) speech and the achievement of successful communication has been the object of a number of studies [17,21,24,31]. There is little doubt that prosodic features such as stress and intonation contribute an essential part of the linguistic interpretation of an utterance, as they provide overt and, especially, covert information on the message transmitted, and/or the emotions and attitudes conveyed with it [33]. Because of the importance of non-verbal language in communication, when non-native speakers apply their native speech patterns to the L2, this may have important consequences on the overall effect of their communication. Recent studies are providing evidence for these effects. For example, Ramirez-Verdugo [26] has shown that the interlanguage intonation produced by non-native speakers of English might lead to pragmatic differences that could affect their spoken discourse in the expression of certainty and uncertainty. Also, pilot studies by Busa [6,7] suggest that the intonation of Italian speakers of English, characterized by rather flat contours and substantial invariability in

different sentence types, may contribute to creating a distorted image of the speakers' involvement in the proposition, as level intonation is used in English to signal detachment, lack of interest and of participation. Also, a flat intonation in English does not cue the listener to emphatic or salient information in discourse, making it hard for the listener to follow.

With regard to body language, this, too, may be a source of embarrassment, breakdown or miscommunication when there is no awareness that gestures may carry different meanings in different cultures. In fact, though body language has a universal basis that cuts across cultural differences --which explains why, in general, we can recognize other language speakers' signals of submission, seduction, etc.-- body language is, to a large extent, culture-specific. For example, there is well-documented evidence for the existence of culture-specific differences in gestures. Thus, the positively-connotated American 'A-OK' sign is an obscene gesture in many cultures of Europe, having sexual implications [19]. Also, the 'thumbs up' sign has a positive meaning in most western world, but is offensive in Nigeria and has a political meaning in Turkey [8].

Similarly, there are cross-cultural differences also in the rules concerning gazing and visual attention. So, while gaze can be associated both with dominance, power, or aggression, and affiliation and nurturance, cultures differ in the way in which these behavioral tendencies are important for group stability and maintenance [19]. For example, in most western cultures, maintaining strong eye contact indicates that the listener is attentive and interested in the message. On the contrary, in Asian and African cultures, looking directly into a speaker's eyes may indicate disrespect or be considered overly direct or aggressive, while lowering the eyes may indicate polite manners [5]. Also, cultures differ in the semantic meaning attributed to body postures, interpersonal space, and all other components of non-verbal behaviors, which comprise an important part of the communication process [30].

Effective communication and ELT instruction

Because communication involves the transmission and reception of meaning at many levels, to be able to communicate effectively in English, learners need to gain experience of a wide range of language situations, discourse genres, and speaker types, as well as gain awareness of the culture-specific socio-linguistic and non-verbal features of English oral communication. In other words, the acquisition of linguistic skills needs to be developed together with a communicative competence [32] and an awareness of the importance and meaning of non-verbal language. Also, because all language is context dependent and embedded in the particular linguistic community which originates it [13], the aim of English teaching should be to expose learners to as much real-life material as possible.

Traditionally, ELT instruction focuses on verbal communication. Students are often presented with a restricted variety of oral texts, which are often void of reference to a real context. The main linguistic reference for spoken language is often the teacher herself, and the audio(-video) material used in class exemplifies the language used in pseudo real-life situations purposely created for learners in a rather artificial way. Typically, learners are asked to focus their attention on linguistic elements (such as words or sentence structures) that become the main source of information about language use, constructions or pronunciation.

This approach has some shortcomings. In the first place, by focusing students' attention on one modality (speech), it limits learners' ability to produce and create meaning in real-life situations, because, as seen above, communication occurs in large part through what accompanies speech, i.e., non-verbal language, and not through speech alone. In the second place, texts which make little reference to a context of situation may be extremely hard for learners to comprehend, as contextual cues provide language users with a lot of information which aids the message comprehension. When these cues are lacking, learners can rely solely on their linguistic knowledge – which may not be very advanced – to understand the message. Finally, instruction that does not provide students with some awareness of language-specific socio-cultural conventions may lead learners to adopt inappropriate cultural-linguistic models, and thus contribute to the speaker's failure to communicate. For example, it is argued that the inability of second language speakers to use the grammatical structures of the second language in accordance with the pragmatic and discourse norms of the L2 may lead to intercultural misunderstandings, often interpreted as instances of impoliteness [3].

Non-verbal language is generally not covered in ELT instruction. Yet, non-verbal elements, such as intonation, gaze, facial expressions, body movements and posture, play an essential role in the creation of a text meaning, and cannot be neglected if the aim of ELT instruction is effective communication [14, 15, 27, 29]. Studies show that raising learners' awareness of non-verbal communication can be effective in improving their use of natural language, increasing confidence and fluency, and, perhaps more importantly, helping them to avoid inter-cultural misunderstandings originating from sound mispronunciation, improper use of intonation contours and body gestures, etc. [8,11].

Teaching the non-verbal features characterizing communication in a second language can be challenging. While some features that are socio-culturally determined may be used voluntarily to convey meaning (as is the case of the use of gestures in Italian), in other cases there is no direct relationship between gesture forms and functions. That is, gestures with a particular form may not have a particular function, as their meaning in communication may be semantic and context-dependent, rather than formal [28], or subjected to the listener's interpretation. In this case, the combination of non-verbal features used by native speakers to communicate may be subconscious.

Of all the elements contributing to non-verbal communication [1, 9, 10, 12, 16, 23, 25], body language (particularly facial expressions and gestures), eye contact, proximity (use of spatial distance), posture (position of the body, stance), vocalics (use of tone, pitch and volume of the voice), sound symbols (grunting, mmm, er, ah, uh-huh, mumbling), and chronemics (use of time, waiting, pausing) are probably those which second-language learners most need to be aware of in terms of conveying meaning, avoiding misunderstandings and fitting in with the target culture.

Defining the Objectives and Finding Materials

In consideration of the number of variables involved in communication, teaching effective communication should be mainly aimed at raising the students' awareness of the differences existing between the verbal and non-verbal socio-culturally determined features in the L2 as compared to the L1. To this end, a variety of texts should be used as a tool for pointing out differences in cross-cultural practices and as a basis for practice and acquisition of communicative competence in the L2.

The relevance of raising learners' awareness about language should not be underestimated: research has shown that learners can benefit greatly from developing metalinguistic awareness about language forms through conscious reflection. A critical awareness of how language is used in real-life situations can prepare second language learners for more confident interaction with native speakers and prevent feelings of helplessness and frustration [18]. Also, raising learners' awareness of the multiple levels at which communication works can help learners increase their strategies for comprehending and dealing with (oral and written) texts in the L2 [14, 15, 27].

Little material is readily available for teaching effective communication. Fortunately, however, the Web is a precious and inexhaustible source of easily accessible authentic material, which can be used to create stimulating classes and present linguistic issues in authentic communicative settings and from diverse standpoints. In addition, a wide variety of relatively inexpensive and user-friendly digital technology is available today, which enables the exploitation of the multimedia features of internet texts for teaching purposes. Multimedia materials offer great advantages for teaching effective communication: by allowing for the presentation, analysis and discussion of instances of natural communication in all its complexity, they can be used to provide students' with plenty of input aimed at raising their awareness and competence of the many levels at which communication works.

One of the tools which is suitable for teaching communication is videos. Videos can be found online, and taken mainly from *YouTube*, *Videojug* (a large library of free factual video content online), various TV news channels (often *CNN.com*) and online public TVs (mainly *BBC.com* and *PBS.org*). Videos can be used to provide students with authentic examples of communication in English, and, at the same time, to provide examples of linguistic structures, idioms, pronunciation of sounds and phrases, as well as the basis for opening metalinguistic discussions on the speakers' use of language (e.g., level of formality, expressions used, use of humor, use of emphatic stress and intonation, use of body language). Where applicable, attention can be drawn to the native speakers' use of communication strategies which may be different from the expected L1 strategies in similar

contexts. These activities can be preceded or followed by listening-comprehension activities, often based on the transcriptions of the videos.

The online video material can be supplemented with more traditional material such as slides, pictures, audio clips, etc. These can be used to give a formal introduction to the lesson topic, or for additional practice.

Focus on body language

When speaking a second language, it is important to be aware that that cross-cultural differences in body language may significantly affect the outcome of L2 communication. For example, speakers may make a gesture that has an unintended meaning, or make movements and direct their gaze in ways that are considered inappropriate in the foreign language and culture.

For this reason, body language needs to be emphasized in the L2 classroom. Students can be introduced, with the aid of books, figures and pictures, to the significance of body postures, types of gaze, and hand movements. Pictures of well-known figures from the world of politics can be used to exemplify how people’s perceived personality is often associated with features of their body language. Traits of speakers’ body language can also be discussed from the videos watched in class. Students can be made aware of their body language when they speak and be encouraged to monitor their own gestures and gaze in the L2, so as to use body language appropriately to emphasize and direct attention to the important parts of their discourse. Examples of gestures that may look inappropriate to an English-speaking audience, and were thus targeted in the class, are shown in Figure 3.

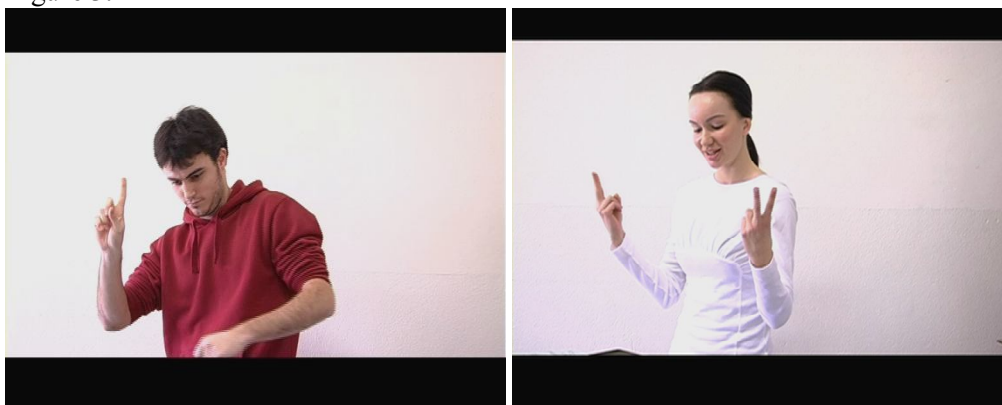


Figure 1. Examples of some of the Italian students’ gestures while speaking English

After the lessons on body gestures, students can ‘try out’ what they have learned. For example, they can prepare and act out, in front of the class, short oral texts having the same characteristics as the ones of the videoclips watched in class. In the case of interactions (interviews, conversations and the like), students can work in pairs or groups. In this activity, teachers can encourage the use of lexical items and grammatical structures encountered in class, as well as the mimicking of any particular pronunciation feature or gesture watched in the video. Students can be filmed during their speeches, and receive individualized feedback from the teacher and the class. A YouTube channel can be created for the class, which allows students to look at their own and their colleagues’ videos and make comments on their presentation styles.

Conclusions

To prepare learners to communicate orally in a world where opportunities for interaction in English have increased due to globalization, English communication should be taught from beginner level and should focus not only on verbal language but on non-verbal language as well. An awareness of non-verbal cues of the L2, and particularly of body language, can help students avoid some culture-specific misunderstandings which are the inevitable but annoying consequence of cultural interpretation of meaning. Thanks to the availability of material from the Web, non-verbal language skills can be taught, practiced, and improved in the classroom.

REFERENCES

1. Argyle, M., & Dean, J. (1965). Eye contact, distance and affiliation. *Sociometry*, 28, 289-304.
 2. Baldry, A. P., & Thibault, P. (2006). *Multimodal transcription and text analysis*, London and New York: Equinox.

3. Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics. Pragmatics and beyond*. New series 108. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
4. Bateman, J. A. (2008). *Multimodality and genre: A foundation for the systematic analysis of multimodal documents*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
5. Burgoon, J. K., & Bacue, A. (2003). Nonverbal communication skills. In B. R. Burlinson & J. O. Greene (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* Mahwah, NJ: Erlbaum, 179-219.
6. Busa, M. G. (2008). Teaching prosody to Italian learners of English: Working towards a new approach. In C. Taylor (Ed.), *Ecolingua: The role of e-corpora in translation, language learning and testing*. TRIESTE: EUT, 113-126.
7. Busa, M. G. (2010). Effects of L1 on L2 Pronunciation: Italian Prosody in English. In C. Gagliardi & A. Maley (Eds.), *EIL, ELF, global English: Teaching and learning processes*. Bern: Peter Lang, 207-228.
8. Darn, S. (2005). Aspects of non-verbal communication. *The Internet TESL Journal*, XI(2). Retrieved from: <http://iteslj.org/Articles/Darn-Nonverbal/>
9. Duncan, S. D., Jr. (1969). Nonverbal communication. *Psychological Bulletin*, 72, 118-137.
10. Fast, J. (1988). *Body language*. New York: Pocket books.
11. Feldman, R. S., & Rime, B. (eds.) 1991. *Fundamentals of non-verbal behavior*. Cambridge: Cambridge: Cambridge University Press.
12. Harper, R. G., Wiens, A. N., & Matarazzo, J. D. (1978). *Nonverbal communication : The state of the art*. New York: John Wiley & Sons.
13. Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
14. Kellerman, S. (1992). 'I see what you mean': The role of kinesic behaviour in listening and implications for foreign and second language learning. *Applied Linguistics*, 13, 239-258.
15. Kelly, S., Barr, D. J., Church, R. B., & Lynch, K. (1999). Offering a hand to pragmatic understanding: The role of speech and gesture in comprehension and memory. *Journal of Memory and Language*, 40(4), 577-592.
16. Knapp, M. L. (1972). The field of nonverbal communication: An overview. In C. Jr. Stewart & B. Kendall (Eds.), *On speech communication: An anthology of contemporary writings and messages*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
17. Kormos, J., & Dñnes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32, 145-164.
18. Linger, I. (2003). Second language awareness: What for and for whom?. *Language Awareness*, 12(3), 157-171.
19. Matsumoto, D. (2006). Culture and nonverbal behavior. In V. Manusov & M. Patterson (Eds.), *Handbook of nonverbal communication*. Thousand Oaks, CA: Sage, 219-236.
20. Mehrabian, A. (1972). *Non-verbal communication*. Chicago, Illinois: Aldine-Atherton.
21. Munro, M. J. (2008). Foreign accent and speech intelligibility. In J. Hansen & M. Zampini (Eds.) *State-of-the-art issues in second-language phonology*. Amsterdam: J. Benjamins, 193-218.
22. O'Halloran, K. L. (2011). Multimodal discourse analysis. In K. Hyland & B. Paltridge (Eds.), *The Continuum Companion to discourse analysis*. London & New York: Continuum, 120-137.
23. Pease, B., & Pease, A. (2004). *The definitive book of body language*, New York, Bantam Dell: Random House.
24. Pickering, L. (2004). The structure and function of intonational paragraphs in native and nonnative instructional discourse. *English for Specific Purposes*, 23, 19-43.
25. Poyotos, F. (1977). Gesture inventories: fieldwork methodology and problems. *Semiotica*, 13, 199-227.
26. Ramhrez Verdugo, D. (2005). The nature and patterning of native and non-native intonation in the expression of certainty and uncertainty: Pragmatic effects. *Journal of Pragmatics*, 37(12), 2086-2115.
27. Sueyoshi, A., & Hardison, D. (2005). The role of gestures and facial cues in second language listening comprehension. *Journal of Language Learning*, 55(4), 661-699.
28. Visser, W. (2010). Characterising gestures according to their function in collaborative design. In S. Kopp & I. Wachsmuth (Eds.), *Gesture in embodied communication and human-computer interaction* (pp. 61-72). Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
29. von Raffler-Engel, W. (1980). Kinesics and paralinguistics: A neglected factor in second language research and teaching. *Canadian Modern Language Review*, 36(2), 225-37.
30. Wang D.-H., & Li, H., (2007). Nonverbal language in cross-cultural communication. *Sino-US English Teaching*, 4(10), 66-70.
31. Wennerstrom, A. (2000). The role of intonation in second language fluency. In H. Riggenbach (Ed.) *Perspectives on fluency* (102-127). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
32. Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
33. Wilson, D., & Wharton, T. (2006). Relevance and prosody. *Journal of Pragmatics*, 38, 1559-1579.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Марія Грація Буза – професор англійської лінгвістики кафедри англо-германських та слов'янських мов і літератур університету м. Падуя, Італія.

Наукові інтереси: методика навчання іноземної мови за інтегрованим підходом.

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ПРОЦЕСУ МКК ЗА ДОПОМОГОЮ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Марія АЛЕКСЄЄВА (Харків, Україна)

У статті розглядаються проблеми підготовки студентів до процесу міжкультурної комунікації на заняттях з іноземної мови. Досліджується соціокультурна адаптація, яка полягає в умінні вільно орієнтуватися в новій культурі, у новій сфері спілкування.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, адаптація, спілкування, культура.

This article deals with the problems of preparing students for crosscultural communication at english lessons. The research has been made on the sociocultural adaptation which helps students to orientate freely in a new culture, in a new field of communication.

Key words: crosscultural communication, adaptation, communication, culture.

Такі явища останнього десятиліття, як відкритість кордонів держави, причетність України до процесів глобалізації в Європі й в усьому світі, розширення мобільності, розвиток сучасних технологій, що забезпечують вільний і необмежений доступ до інформації, викликали зміни як у способі життя, так і у світосприйнятті людей. У своєму прагненні відповідати сучасним вимогам система вищої освіти характеризується пошуком і впровадженням нових підходів до навчання різним дисциплінам, які покликані найбільше повно відповідати нагальним потребам як усього українського суспільства, так і кожного індивіда.

У зв'язку з інтеграцією України у світовий економічний і культурний простір, з розширенням і якісною зміною міжнародних зв'язків, володіння іноземною мовою стає однією з умов затребуваності фахівця на ринку праці. Маючи власні закономірності, навчання іноземній мові виділяється з переліку інших предметів специфічною природою, тим, що воно не тільки надає знання й формує навички й уміння, але може безпосередньо впливати на формування особистості. У зв'язку із цим проблема ефективного навчання іноземній мові отримала нові пріоритети й відтінки. У методиці викладання іноземних мов у ВНЗ чільне положення зайняли проблеми формування мовної особистості нового типу.

Цілі, поставлені сучасними умовами існування, викликали до життя нові погляди на природу мови й на методику її викладання. Розповсюджені в Україні в останні десятиліття комунікативні підходи в методиці викладання іноземних мов забезпечили високий рівень володіння мовною формою на всіх рівнях мови й мовлення. Українські студенти й випускники цінуються іншомовними співрозмовниками за грамотність, насиченість і вільність спілкування. Однак швидкість і правильність у лексико-граматичному аспекті не гарантують взаєморозуміння й результативної спільної діяльності в процесі реального спілкування. Проблема полягає в тому, що традиційні підходи недостатньо враховують специфіку мови як відбиття системи культурних цінностей, на основі яких будуються конкретні суспільства й моделі поведінки їхніх членів. Отже, для забезпечення адекватної підготовки студентів, здатних до продуктивного спілкування, необхідно змінити цілеспрямованість навчання: замінити мету формування й розвитку навичок і вмінь, необхідних для переважно навчальної комунікації з орієнтацією на зразкове мовлення іноземною мовою, на мету підготовки до реального спілкування із представниками інших культур у побутовій і професійній сфері з орієнтацією на результат цього спілкування. Оскільки в кожній людині в її численних соціальних функціях уявлення про досягнутий результат буде індивідуальним, метою навчання іноземним мовам стає не перелік конкретних умінь, а формування такої мовної особистості, якій іноземна мова буде потрібна «для життя», для спілкування в реальних ситуаціях і яка зможе здійснювати ефективне спілкування із представниками інших культур. Критерієм ефективності реального спілкування є його продуктивність, досягнення взаємовигідних результатів.

Навчання комунікативної поведінки повинне здійснюватися поряд з навчанням суто мовним навичкам при вивченні іноземної мови. Комунікативна поведінка - такий же важливий аспект навчання мови, як й інші – навчання читанню, письму, говорінню, аудіюванню й перекладу [6].

Викладачеві необхідно вчити студентів комунікативній поведінці в стандартних комунікативних ситуаціях (мовному етикету), а також комунікативній поведінці в тих сферах, де реалізація тих або інших норм пов'язана з поняттям увічливого, статусного спілкування. Необхідно навчати національно-специфічним прийомам аргументації й переконання.

Міжкультурну комунікацію варто розглядати як сукупність різноманітних форм відносин і спілкування між індивідами й групами, що належать до різних культур. Більшість фахівців вважають, що говорити про міжкультурну комунікацію можна лише в тому випадку, якщо люди представляють різні культури й усвідомлюють все, що не належить до їхньої культури як чуже. Відносини є міжкультурними, якщо їхні учасники не вдаються до

власних традицій, звичаїв, уявлень і способів поведінки, а пізнають чужі правила й норми повсякденного спілкування. Міжкультурна комунікація - це завжди особисте спілкування в спеціальному контексті, коли один учасник виявляє культурну відмінність іншого.

Комунікація буде міжкультурною, якщо вона відбувається між носіями різних культур, а розходження між цими культурами призводять до труднощів у спілкуванні, що пов'язані з різницею в очікуваннях і упередженнях, властивих кожній людині, і, природно, відрізняються в різних культурах. У представників різних культур по-різному йде дешифрування отриманих повідомлень. Усе це стає значимим тільки в акті комунікації й може призвести до непорозуміння й напруженості, труднощів і неможливості спілкування.

Нарешті, міжкультурна комунікація ґрунтується на процесі символічної взаємодії між індивідуумами й групами, культурні розходження яких можна розпізнати. Сприйняття й ставлення до цих розходжень впливають на вид, форму й результат контакту. Ознаки міжкультурних розходжень можуть бути інтерпретовані як розходження вербальних і невербальних кодів у специфічному контексті комунікації. На процес інтерпретації, крім культурних розходжень впливають вік, стать, професія, соціальний статус комуніканта. Тому ступінь міжкультурності кожного конкретного акту комунікації залежить від толерантності, заповзятливості, особистого досвіду його учасників.

Усвідомлення культурних розходжень проходить кілька етапів. На початковій стадії комунікації саме існування цих розходжень звичайно не усвідомлюється людиною. Потім інша культура починає усвідомлюватися як один з можливих поглядів на світ. У цей час міжкультурна сенситивність сприйнятливості починає зростати, людина починає відчувати себе членом більш ніж однієї культури. На останніх стадіях розвитку міжкультурна сприйнятливості зростає, тому що визнається існування декількох точок зору на світ. Далі відбувається формування нового типу особистості, що свідомо відбирає й інтегрує елементи різних культур.

Варто звернути увагу студентів на те, що загальною характерною рисою всіх рівнів і видів міжкультурної комунікації є неусвідомленість культурних розходжень її учасниками. Їм здається, що їхній стиль і спосіб життя є єдино можливим і правильним, що цінності, на які вони орієнтуються, однаково зрозумілі й доступні всім людям. І тільки зіштовхуючись із представниками інших культур, виявляючи, що звичні моделі поведінки перестають «працювати», звичайна людина починає замислюватися над причинами своєї невдачі.

У ситуації розбіжності яких-небудь культурних явищ іншої культури з прийнятими в «своєї» культурі виникає поняття «чужий». Той, хто зіштовхується з чужою культурою, переживає багато нових почуттів при взаємодії з невідомими й незрозумілими культурними явищами. Взаємодія з представниками чужої культури супроводжується великою психологічною напругою, переживаннями й страхом. У студентів може виникнути тривога, непевність через нездатність передбачити подальший хід процесу комунікації і його результатів. Цей стан можна охарактеризувати як стрес.

При першому контакті з чужою культурою кожна людина має у своєму розпорядженні дуже малий обсяг інформації про нове культурне середовище, не має чітких уявлень про прийняті в цій культурі норми поведінки й тому переоцінює або недооцінює поведінку оточуючих. У таких ситуаціях виникають, як правило, три основні типи невизначеності:

- когнітивна невизначеність - полягає в тому, що людина не може точно знати уявлення й установки свого партнера;
- поведінкова невизначеність - коли людина не може передбачити поведінку свого партнера;
- емоційна невизначеність - психологічний стан, при якому людина відчуває занепокоєння, що її неправильно зрозуміють, негативно оцінять, завдадуть шкоди її особистості.

Якщо непевність буде занадто великою, то студенти можуть або уникати спілкування, або піклуватися в першу чергу про враження, яке вони справляють на співрозмовника, і тоді перестануть думати про сам акт комунікації. Але якщо занепокоєння й хвилювання будуть відсутні, то люди також перестають замислюватися про процес спілкування. Ефективній комунікації повинен бути властивий деякий оптимальний рівень невизначеності [3].

Зменшення невизначеності - це когнітивний (пізнавальний) процес, контроль занепокоєння й непевності - емоційний. Ці прагнення властиві всім учасникам комунікації, вони значною мірою мотивують їх до спілкування один з одним.

До факторів, що зменшують непевність і невизначеність при контакті з представниками інших культур належать:

- позитивні очікування при контакті із представниками інших культур;
- подібність між контактуючими культурами;
- поради й зауваження з боку представників інших культур;
- більш тісні особисті стосунки з представниками інших культур;
- краще знання мови країни, з представниками якої людина перебуває в контакті;
- здатність до самоспостереження;
- більш глибокі знання про чужу культуру;
- більша терпимість до невизначеності;
- позитивні очікування в міжкультурній комунікації, установка на ефективність спілкування й адаптацію до іншої культури;
- належність до колективістських культур.

Нерідко контакт з іншою культурою призводить також до різноманітних проблем і конфліктів, пов'язаних з нерозумінням цієї культури. Стресовий вплив нової культури на людину фахівці називають культурним шоком, головною причиною якого є розходження культур. Культурний шок - це усвідомлення різкої розбіжності матеріальних або духовних культур двох народів, що проявляється в умовах особистісного безпосереднього контакту з представниками іншої культури й супроводжується нерозумінням, неадекватною інтерпретацією або прямим відторгненням з позицій власної культури.

Вивчення комунікативної поведінки дозволяє виділити й *комунікативний шок* - різку усвідомлювану розбіжність у нормах і традиціях спілкування народів, що проявляється в умовах безпосередньої міжкультурної комунікації й виражається в нерозумінні, подиві, неадекватній інтерпретації або прямому відторгненні того чи іншого комунікативного явища властивого іншій культурі з позицій власної комунікативної культури.

Існує кілька форм прояву культурного шоку:

- напруга через зусилля, прикладені для досягнення психологічної адаптації;
- почуття самотності (відторгнення) у новій культурі, що може перетворитися в заперечення цієї культури;
- порушення рольових очікувань і почуття самоідентифікації;
- тривога, що переходить в обурення й відразу після усвідомлення культурних розбіжностей;
- почуття неповноцінності через нездатність упоратися із ситуацією.

Зрозуміло, культурний шок має не тільки негативні наслідки. Сучасні дослідники розглядають його як нормальну реакцію, як частину звичайного процесу адаптації до нових умов. Більш того, у ході цього процесу особистість не просто здобуває знання про нову культуру й про норми поведінки в ній, але й стає більше розвинутою культурно, хоча й відчуває при цьому стрес.

Ступінь виявлення культурного шоку й тривалість міжкультурної адаптації залежать від багатьох факторів: внутрішніх (індивідуальних) і зовнішніх (групових).

У першій групі факторів найважливішими є індивідуальні характеристики людини: стать, вік, риси характеру. Але найбільш визначальним для адаптації виявляється фактор освіти. Чим вищий її рівень, тим більш успішно проходить адаптація. Освіта розширює внутрішні можливості людини. Чим складнішою є картина світу в людини, тим легше й швидше вона сприймає новації.

Викладачеві варто звернути увагу студентів на те, що існує універсальний набір особистісних характеристик, якими повинна володіти людина, що готується до спілкування з представниками іншомовної культури. Звичайно називають такі риси особистості: професійна компетентність, висока самооцінка, товариськість, екстравертність, відкритість для різних поглядів, інтерес до оточуючих людей, схильність до співробітництва, терпимість

до невизначеності, внутрішній самоконтроль, сміливість і наполегливість, емпатія. Якщо культурна дистанція занадто велика, адаптація не буде протікати легше. До внутрішніх факторів адаптації й подолання культурного шоку відносяться також обставини життєвого досвіду комуніканта. Тут найважливішим є мотиви до адаптації. Наявність знання мови, історії й культури, безумовно, полегшує адаптацію [2]. Якщо людина вже має досвід перебування в іншопольтурному середовищі, то цей досвід сприяє більше швидкій адаптації.

Серед зовнішніх факторів, що впливають на адаптацію й культурний шок, насамперед потрібно назвати культурну дистанцію, тобто ступінь розходжень між рідною культурою й тією, до якої йде адаптація. У цьому випадку важливо відзначити, що на адаптацію впливає навіть не сама культурна дистанція, а уявлення людини про неї, її власне відчуття культурної дистанції, що залежить від безлічі факторів: наявності або відсутності війн або конфліктів між державами, як у сьогоденні, так і в минулому, знання чужої мови й культури й та інше.

На процес адаптації також впливають особливості рідної культури. Гірше адаптуються представники культур, у яких дуже важливе поняття «власного обличчя», яке вони бояться втратити; представники так званих великих держав, які звичайно вважають, що пристосовуватися повинні не вони, а інші.

У ході переживання культурного шоку йде особистісний розвиток, ламання існуючих стереотипів, для чого потрібна величезна витрата фізичних і психологічних ресурсів людини. Але результати варті того: нова картина світу, заснована на прийнятті й розумінні культурного різноманіття, зняття дихотомії «ми - вони», стійкість перед новими випробуваннями, терпимість до нового й незвичайного. Також, існує зв'язок між вивченням культури й особистісним розвитком. Тому вважається, що люди, що відчують себе комфортно більш ніж в одній культурі, інтелектуально й емоційно більш задоволені життям, чим монокультурні особистості.

Адаптація до нової культури - це складний процес із багатьма складовими, у ході його людина поступово зникає до нової обстановки й нового спілкування. Адаптація припускає розвиток альтернативних комунікативних умінь і поведінкових моделей. Для успішної адаптації необхідно кілька умов. Вони включають спілкування з новим оточенням (частота контактів, позитивний настрій), знання іноземної мови, позитивну мотивацію, участь у всіляких заходах, доступ до засобів масової інформації.

У процесі освоєння іншої культури (аккультурації) кожна людина одночасно вирішує дві найважливіші проблеми: прагне зберегти свою культурну ідентичність і включається в чужу культуру.

Адаптацію звичайно розглядають у двох аспектах: психологічному й соціокультурному.

Психологічна адаптація являє собою досягнення психологічної задоволеності в рамках нової культури. Вона виражається в гарному самопочутті, психологічному здоров'ї, а також у чітко і ясно сформованому почутті особистої або культурної ідентичності.

Психологічна адаптація починається з емпатії (співчуття) і закінчується формуванням плюралізму. *Емпатія* означає можливість випробувати різні відчуття в процесі комунікації на основі своїх уявлень про потреби іншої людини. Емпатичне почуття розвивається в людини довгі роки, у формі все зростаючих знань про інші культури, вивчення іноземних мов, розуміння різних комунікаційних стилів, а також підвищення чутливості до різних ситуацій, у яких можливе застосування альтернативних культурних цінностей [5].

Більш глибока адаптація пов'язана з *плюралізмом*, під яким розуміють не просто усвідомлення розбіжності культур, але й повне усвідомлення цього розходження в конкретних культурних ситуаціях. Це можливо лише як результат особистого досвіду життя в чужій культурі.

Для плюралізму характерне усвідомлення культурних розбіжностей як частини себе, власної ідентичності. Цим плюралізм відрізняється від емпатії, при якій інший погляд на світ усе ще перебуває «поза» особистістю. Фактично результатом плюралізму є бікультуралізм або мультикультуралізм. Плюралізм, будучи частиною високого рівня міжкультурної сприйнятливості, є узагальненням позитивного ставлення до культурних розходжень.

Соціокультурна адаптація полягає в умінні вільно орієнтуватися в новій культурі. Поведінку людини можна зрозуміти тільки з конкретної культурної ситуації, у культурної

поведінки немає стандарту правильності. Культурні розбіжності - це не добре й не погано, вони просто є. А різні типи поведінки бувають прийнятними або неприйнятними тільки в конкретних соціокультурних умовах. Людям властиво визнавати необхідність жити разом у мультикультурному суспільстві, тому вони готові поважати інших і вимагати поваги до себе.

Психологічна адаптація залежить від типу особистості людини, подій у її житті, а також від соціальної підтримки. У свою чергу ефективна соціокультурна адаптація залежить від знання культури, ступеня залучення до контактів й від міжгрупових установок. І обидва ці аспекти адаптації залежать від переконаності людини в перевагах і успішності міжкультурної комунікації.

В основі аккультурації лежить комунікативний процес. Тому процес аккультурації можна розглядати як здобування комунікативних здатностей до нової культури. Найбільш очевидна відмінність у поведінці - це мова. Вербальна поведінка сильно варіюється в різних культурах. Люди починають бачити цю поведінку через призму фундаментальних культурних розходжень, а не як варіанти універсальних культурних істин. Людина починає усвідомлювати, що мови - це не різні коди спілкування, що виражають ті самі ідеї. Вона розуміє, що мова - це засіб формування картини світу, що бачення світу багато в чому визначається тим, як ми говоримо. У цей же час іде знайомство з особливостями невербальної поведінки, несподіваними для невідповідної людини [4].

Спілкування являє собою взаємодію з навколишніми умовами, причому кожного індивіда можна розглядати як своєрідну відкриту систему, що прагне до активної участі в цьому процесі. Ця взаємодія складається із двох тісно зв'язаних процесів: особистісного й соціального спілкування.

Будь-яке спілкування має три взаємозалежних аспекти: пізнавальний, афективний і поведінковий. У ході цього процесу особистість, використовуючи отриману інформацію, адаптується до навколишнього середовища [1].

Саме розходження в способах категоризації й інтерпретації досвіду є основою відмінностей між культурами. Адже люди знаходять менталітет «чужинців» важким і незрозумілим саме через те, що вони не знайомі із системою пізнання іншої культури. Чим більше людина довідається про чужу культуру, тим більшу здатність до розуміння цієї культури вона демонструє.

Щоб розвивати результативні взаємовідносини з представниками іншої культури, людина повинна вміти ділити з іншими людьми свої почуття, тобто сприймати чужу культуру на афективному рівні. Треба знати, які емоційні висловлення й реакції можна собі дозволити, адже в кожному суспільстві є певний критерій сентиментальності й емоційності. Але вирішальною в адаптації людини до чужої культури стає здобуття відповідних навичок поведінки в конкретних життєвих ситуаціях. Повна адаптація людини до чужої культури означає, що всі три аспекти комунікації протікають одночасно, добре скоординовані й збалансовані.

Виховання міжкультурної компетентності, безперечно, повинне стати однією з цілей сучасної освіти. Саме система освіти повинна взяти на себе нелегке завдання рятування студентів від застарілих етноцентристських поглядів на культуру й мову та замінити їх на нові, більш відповідні реаліям того єдиного світу, у якому ми живемо.

Найбільш успішною стратегією аккультурації є інтеграція, збереження власної культурної ідентичності поряд з оволодінням іншомовною культурою. Викладачеві обов'язково потрібно наголошувати на тому, що аккультурація означає взаємне пристосування, інтеграцію представників різних культур. На стадії інтеграції вже можна говорити про формування мультикультурної особистості, чия ідентичність включає інші життєві принципи, крім її власних. Така людина психологічно й соціально готова й здатний зрозуміти безліч реальностей. Така особистість здатна до обміркованого вибору вчинків у специфічній ситуації, а не просто діє відповідно до норм своєї культури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации/ Под ред. проф. О. Я. Гойхмана. – М.: Инфра, 1997. – 272 с.
2. Козлов Н.И. Формула личности. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.
3. Майерс Д. Социальная психология – М.: Наука, 1997. – 510 с.

4. Мелибруда Е. Я – Ты – Мы: Психологические возможности улучшения общения. - М.: Прогресс, 1986. – 266 с.
5. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций. – М.: Изд. Московского ун-та, 1993. – 288 с.
6. Пассов Е.И Коммуникативный метод обучения иному язычному говорению. – М.: Мысль, 1985. – 224 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Марія Алексєєва – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та перекладу Харківського національного економічного університету.

Наукові інтереси: міжкультурна комунікація, адаптація студентів, іноземна мова та методика викладання іноземної мови, спілкування.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ ЯК ДРУГОЮ ІНОЗЕМНОЮ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДЧІВ

Аліна АНІСІМОВА (Горлівка, Україна)

У публікації розглянуто проблему формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою як другою іноземною на основі принципу комунікативно-когнітивної спрямованості навчання. Автор характеризує своєрідність процесу оволодіння другою іноземною мовою та визначає специфічні методичні принципи навчання другої іноземної мови.

Ключові слова: перша іноземна мова, друга іноземна мова, граматичні навички говоріння, методичні принципи, організація навчального процесу, принцип комунікативно-когнітивної спрямованості навчання, навчання другої іноземної мови.

The article is devoted to the problem of forming grammatical skills of speaking German as a second foreign language based on the principle of communicative and cognitive oriented training. The author describes the originality of the process of mastering a second foreign language and defines specific methodological principles of learning a second foreign language.

Key words: first foreign language, second foreign language, grammar skills of speaking, methodological principles, the organization of the educational process, the principle of communicative and cognitive oriented learning, teaching a second foreign language.

У наукових дослідженнях констатується особливість методики навчання другої іноземної мови (ІМ2), що зумовлено своєрідністю процесу оволодіння ІМ2. Особливість оволодіння ІМ2 полягає у факті взаємовпливу трьох контактуючих мов у структурі мовної особистості студента, використанні ним лінгвістичного та навчального досвіду з оволодіння рідною мовою (РМ) та першою іноземною мовою (ІМ1). Міжмовна інтеракція виявляється, в першу чергу, у транспозиції з лінгвістичного та навчального досвіду в РМ та ІМ1 навичок і вмінь в комунікативну компетенцію ІМ2 [1; 2; 6; 9; 10; 11; 16; 17].

На думку Б.А. Лапідуса, характерною рисою процесу оволодіння ІМ2 з погляду процесів осмислення є те що, він проходить у сприятливих умовах щодо цього процесу. Студенти вищих навчальних закладів, які вивчають ІМ2, володіють не лише значним мовним досвідом, але й досвідом двомовності, який поєднує практичне мислення й теоретичне знання, тому сукупність цих факторів полегшує й прискорює осмислення. Як результат, скорочується шлях до оволодіння значенням, закономірностями функціонування елементів ІМ2, а також скорочуються процеси запам'ятовування і вироблення навичок [9: 36-37].

А.С. Маркосян, характеризуючи процес оволодіння ІМ2, [10: 90] зазначає, що коли при оволодінні ІМ1 у студента вперше формуються навички та вміння, прийоми аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, абстракції, конкретизації, комбінування тощо, необхідні для засвоєння будь-якої нерідної мови, то оволодіння ІМ2 нібито накладається на оволодіння ІМ1. З позиції когнітивної теорії навчання використання знань ІМ1 як стратегії оволодіння ІМ2 розглядається як один з виявів психічних процесів, що характеризують опору на знання, яке вже є, для полегшення засвоєння нового [8].

Слід відмітити, що на процес оволодіння ІМ2 також переносяться і прийоми оволодіння ІМ1 [6]. Таке перенесення може бути схарактеризоване як рух студента всередині психологічного простору, який утворюється єдиною для кількох мов когнітивною базою, яка містить взаємодію найрізноманітніших факторів, що детермінують оволодіння черговою ІМ

в конкретній індивідуально-психологічній, предметній та соціальній ситуації [10, 11]. Рухаючись своєю індивідуальною траєкторією при вивченні ІМ2 студент має вже значний досвід у використанні різних когнітивних стратегій, набутий ним при вивченні ІМ1, у нього достатньо розвинуті компенсаторні та спеціальні навчальні уміння [7].

Особливості оволодіння ІМ2 знаходять відображення в методичних принципах, на основі яких здійснюється організація навчального процесу. У методиці навчання ІМ під принципами розуміються вихідні положення, які у своїй сукупності визначають вимоги до навчального процесу загалом і до його складових (цілей, завдань, методів, засобів, організаційних форм, процесу навчання) [18: 147].

У науковій літературі, на жаль, бракує праць, у яких висвітлюється визначення методичних принципів, що характеризують організацію навчання ІМ2 у вищому навчальному закладі. Звернемося до наукових досліджень з питань навчання ІМ2 в середній школі.

Аналіз опрацьованої наукової літератури свідчить про те, що проблема визначення принципів навчання ІМ2 ще остаточно не вирішена. У низці публікацій з заявленої проблеми зроблено спробу виділити найбільш значущі принципи навчання ІМ2 з урахуванням психологічних, психолінгвістичних та лінгвістичних закономірностей процесу оволодіння ІМ2 [1; 2; 11; 16; 17].

Узагальнюючи вивчення виділених вченими принципів, можна зробити висновок, що попри існування різних поглядів щодо їх кількості та назв, в основу кожної авторської сукупності принципів покладено розуміння мови як інструмента спілкування й інструмента пізнання, що характеризує навчальний процес з ІМ2 як комунікативно-когнітивний, передбачає обов'язкове врахування в ньому лінгвістичного та навчального досвіду тих, хто навчається.

Визначаючи той факт, що в процесі навчання ІМ2 реалізуються загальні принципи, які характеризують навчання будь-яких мов, а також спеціальні принципи, які відповідають конкретній методичній ситуації [1; 2; 16], вважаємо за потрібне виділити принципи, які можуть забезпечити ефективне формування граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2. До методичних принципів навчання ІМ2 нами були віднесені наступні: принцип комунікативно-когнітивної спрямованості навчання, принцип функціональності та контрастивний принцип.

У межах цієї публікації ми зупинимося на розгляді принципу комунікативно-когнітивної спрямованості навчання.

Принцип комунікативно-когнітивної спрямованості навчання являє собою синтез комунікативного й когнітивного принципів і розглядається як основна риса навчання ІМ2 [1; 2; 16].

Принцип комунікативності є загально визнаним провідним принципом навчання [2; 4; 6; 12; 14; 18]. З позицій сучасності реалізація принципу комунікативності передбачає не тільки формування комунікативної компетенції у того, хто навчається, а й рис бі- чи полікультурної мовної особистості, які роблять її здатною рівноправно й автономно брати участь у міжкультурному спілкуванні [6]. Розвиток комунікативних умінь в усному та писемному мовленні розглядається в професійній освіті не просто як мета, а й як засіб успішності оволодіння будь-якими предметними і над- та міжпредметними знаннями та вміннями.

Принцип комунікативності визначає цілі, зміст, технології, організацію навчання ІМ та характер контролю успішності оволодіння комунікативною компетенцією. Навчання граматики має важливе значення для формування комунікативної компетенції. Історія викладання ІМ свідчить про те, що граMATика була визначальною для ствердження того чи іншого методу навчання. У перекладних методах перебільшувалась роль граматичної теорії, а в прямих та непрямих методах, навпаки, недооцінювалась. Комунікативна мета навчання граматичного аспекту на сучасному етапі розвитку методики передбачає практичну спрямованість навчального процесу з опорою на свідомість. Навчання граматики відбувається дедуктивно й індуктивно. Індукція й дедукція використовуються, як правило, невідривно одна від одної, і вибір кожного з названих методів залежить від граматичного явища, умов навчання, характеру аудиторії й рівня її мовної компетенції. Формування

граматичних навичок відбувається у мовленнєвих умовах відповідно до мовленнєвого завдання, коли граматична форма засвоюється разом з функцією.

Принцип комунікативної спрямованості є домінуючим і в навчанні ІМ2. Однак, на думку вчених, принцип комунікативності реалізується значно ефективніше, якщо він поєднується з принципом когнітивної спрямованості. Синтез комунікативного й когнітивного принципів розглядається як особлива й обов'язкова риса навчання ІМ2 [1; 2; 16]

Визначення єдності комунікативного та когнітивного ґрунтується на єдності двох основних функцій мови: умінні будувати граматично й семантично коректні фрази, що відображає результат когнітивного процесу оволодіння ІМ, і умінні використовувати набуті знання й навички в умовах комунікації [16].

За принципом когнітивної спрямованості у навчанні ІМ2 особливий акцент переноситься на врахування пізнавального процесу при оволодінні ІМ2 та особливості ментальної діяльності того, хто навчається. Оптимальною визначається така організація навчального процесу, яка, з одного боку, збігається з природнім шляхом пізнання, притаманним психіці людини, а з іншого боку, сприяє її когнітивному розвитку.

Когнітивний розвиток особистості в процесі оволодіння ІМ має бути міцно пов'язаний з розвитком комунікативних умінь та з роботою над різними аспектами мови, що дозволяє усвідомити й виробити свій індивідуальний стиль навчальної діяльності, наприклад, індивідуальні способи й прийоми засвоєння лексичних та граматичних явищ, оволодіти знаннями, які полегшують, наприклад, розуміння текстів (це можуть бути предметні знання з інших галузей) або адекватне сприйняття, наприклад, структурних ознак того чи іншого граматичного явища (знання граматичного правила) [5: 86-87].

Поєднання когнітивної й комунікативної діяльності дозволяє оволодіти певними стратегіями роботи над мовою, які умовно поділяються на когнітивні, метакогнітивні та соціо-афективні. Володіння вищезазначеними стратегіями дозволяє тому, хто навчається, правильно здійснювати вибір необхідних мовних явищ, оптимізувати процеси засвоєння мовного матеріалу, вдосконалювати пам'ять, планувати свою навчальну діяльність, здійснювати контроль і рефлексію, взаємодіяти з партнерами по спілкуванню [5].

Отже, когнітивне навчання ґрунтується на знанні та урахуванні закономірностей оволодіння ІМ, сутність яких полягає у ментальній побудові тим, хто навчається, своєї власної системи мови. Шляхом до побудови цієї системи мають бути пізнавальні стратегії оволодіння мовою, а не готові знання. Розуміння пізнавальних закономірностей процесу оволодіння ІМ й організація урочної та позаурочної роботи відповідно до цих особливостей – найважливіша умова успішності навчання ІМ2 [16].

Навчання граматичного аспекту в ІМ2 передбачає формування адекватних уявлень про систему граматики нової мови порівняно з уже відомими, перш за все, в ІМ1, за рахунок чого має відбуватись розвиток умінь студентів граматично коректно будувати й розуміти іншомовне мовлення. За принципами когнітивності, навчання граматики має відбуватись з опорою на лінгвістичні та металінгвістичні уявлення того, хто навчається.

Методика комунікативно-когнітивного навчання граматики докладно описана А.В. Щепіловою [16]. Вона передбачає кілька етапів формування граматичних навичок: когнітивний етап або етап концептуалізації, на якому відбувається презентація граматичного явища, організовується цілеспрямоване спостереження над його функціонуванням, стимулюються самостійні висновки студентів про знання комунікативної функції і правила утворення граматичного явища. Характерними для цього етапу є міжмовні зіставлення, у тих випадках, де для цього є підстава: у випадках, коли необхідно знайти аналогії, що полегшують засвоєння, чи навпаки виявити розбіжності, щоб уникнути інтерференції [2]. Етап концептуалізації завершується висновками, які корегуються й на основі яких робляться узагальнення.

З позицій комунікативно-когнітивної методики при введенні нового граматичного явища варто надавати перевагу індуктивному методу, оскільки, за результатами наукових досліджень, декларативне знання (те, яке отримане зовні як правило) вимагає значно більшої активації: спочатку в рецептивних видах діяльності, а потім в продуктивних. Ознайомлення з граматичним явищем індуктивно дозволяє вже на етапі концептуалізації сформулювати у

студентів їх власні, інтеріоризовані уявлення про нього, що значно прискорює наступний методичний етап.

При навчанні ІМ2 студенти здатні здійснювати кілька ментальних операцій дуже швидко на відміну від формування навички ІМ1, яке відбувається поступово, лінійно, що дозволяє їм зробити висновки як про форму, так і про значення лінгвістичного явища, засвоювати одночасно велику кількість матеріалу. Етап концептуалізації прискорюється при вивченні ІМ2 ще й тому, що вдосконалюються когнітивні стратегії тих, хто навчається, починаючи від простих диференціацій і аналогій до вироблення комбінаторної системи пізнавальних дій, яка дозволяє використовувати вербальну інструкцію – правило – при пред'явленні не дуже складних граматичних явищ. З огляду на те, що за експериментальними даними, правило тоді є корисним студенту, коли в нього достатньо розвинений концептуальний апарат, коли він сам може пояснити структурну організацію лінгвістичного явища, правило-інструкцію краще використати після пред'явлення зразка мовлення й після формування першої гіпотези про значення явища. Результатом цього етапу постає свідомо засвоєний досвід людини.

У професійній освіті перекладачів при навчанні граматичного аспекту доцільно, на нашу думку, на етапі концептуалізації висновки про граматичні особливості мови, зроблені студентами на основі умовиводів та інтуїції, підкріплювати висновками, зробленими на основі результатів ознайомлення з граматичними правилами. Опора на обрані уявлення й конкретні ситуації (звернення до правої півкулі мозку) та на засвоєння граматичних правил і особливостей граматичних конструкцій (звернення до лівої півкулі мозку) дозволила б забезпечити збалансовану роботу обох півкуль. Поєднання інтуїтивного способу оволодіння, характерного для правопівкульного типу мислення, з раціональним, характерним для лівопівкульного типу мислення, сприяло б досягненню максимальної швидкості, використовуючи за критерій цілісні стереотипні, шаблонні зразки (права півкуля), та забезпечувало б максимальну точність при вирішенні нових завдань, орієнтуючись на локальні, фрагментарні образи (ліва півкуля) [15].

Другий етап комунікативно-когнітивної методики формування граматичних навичок в ІМ2 – етап інтеріоризації. На цьому етапі формується первісне вміння використовувати граматичне явище в мовленні, виробляється алгоритм мовленнєвої дії. Особливістю цього етапу є те, що він приєднується до попереднього (етапу концептуалізації) та наступного етапу – етапу тренування у вживанні, формуванні навичок. На третьому етапі відбувається тренування у вживанні й формуються граматичні навички в процесі виконання вправ, які забезпечують комбінування комунікативних стратегій студентів.

Отже, цілеспрямована реалізація вищезазначеного методичного принципу, який відображає специфіку оволодіння НМ як ІМ2 після АМ в умовах професійної освіти, сприятиме інтенсифікації й раціоналізації процесу формування граматичних навичок говоріння НМ у майбутніх перекладачів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Николай Васильевич Барышников. – М. : Просвещение, 2003. – 159 с. – (библиотека учителя).
2. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): Учебное пособие / Инесса Львовна Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
3. Бим И. Л. Некоторые особенности обучения иностранному языку как второму иностранному на базе английского / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 1. – С. 6–10.
4. Ведель Г. Е. Методические принципы и их методологическая обусловленность / Г. Е. Ведель // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 6. – С. 17.
5. Гак В. Г. Межъязыковые сопоставления и преподавание иностранного языка / В. Г. Гак // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 3. – С. 3–11.
6. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : Пособие для учителя / Наталья Дмитриевна Гальскова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2004. – 192 с.
7. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
8. Залевская А. А. Введение в психолингвистику / Александра Александровна Залевская. – М. : Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999. – 382 с.
9. Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности: учеб. пособие / Борис Аронович Лapidус. – М. : Высш. шк., 1980. – 173 с.
10. Маркосян А. С. Овладение вторым иностранным языком как теоретическая и лингводидактическая проблема: (на примере французского и армянского языков): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Маркосян Аида Суменовна. – М., 2004. – 512 с.
11. Маркосян А. С. Очерки теории овладения вторым языком / А. С. Маркосян– М. : УМК «Психология», 2004. – 384 с.

12. Миньяр-Белоручев Р. К. Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному / Р. К. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 5. – С. 14–16.
13. Палій О. А. Комплексне використання технічних засобів навчання для формування німецькомовної граматичної компетенції: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Палій Олександр Анатолійович. – К., 2002. – 159 с.
14. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Ефим Израилевич Пассов. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
15. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое обучение / А. Л. Сиротюк – М. : ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
16. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному / Алла Викторовна Щепилова. – М. : ГОМЦ <Школьная книга>, 2003. – 485 с.
17. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам» / А. В. Щепилова. – М., 2003. – 55 с.
18. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / Анатолий Николаевич Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Аліна Анісімова – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри другої іноземної мови Горлівського інституту іноземних мов державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

Наукові інтереси: навчання другої іноземної мови (німецької мови) у вищих навчальних закладах, лексичні та граматичні труднощі перекладу з англійської мови німецькою та рідною мовами.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСІБ ПОКРАЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

Ганна БАРТАШЕВА (Харків, Україна)

У статті розглядається комплексний підхід до впровадження інноваційних технологій навчання у вищій школі. Розкрито поняття інноваційних педагогічних технологій та окреслено основні напрямки оптимізації процесу професійної підготовки студентів.

Ключові слова: інноваційні технології, професійна підготовка, комплексний підхід, інтерактивність, самостійна діяльність, інтегративність, мотивація, інформаційні технології.

The article deals with the complex approach to the introduction of innovative technologies in higher education. The concept of innovative pedagogical technologies as well as the main methods of improving professional training of students have been outlined.

Key words: innovative technologies, professional training, complex approach, interactivity, independent activity, integration, motivation, information technologies.

У сучасних умовах інформатизації та комп'ютеризації суспільства перед вищою освітою постає нагальне завдання задоволення потреб особистості в таких знаннях, які б дозволяли швидко адаптуватися до блискавичних змін у життєвому процесі. Цей факт, а також орієнтир на модернізацію освітньої діяльності в Україні в контексті вимог практичного приєднання до Болонського процесу зумовлює спрямованість вищої освіти на виховання самостійного та інноваційного мислення в майбутніх представників інтелектуальної еліти. Актуальність даної статті полягає в тому, що в ній розглядається комплексний підхід до запровадження інноваційних технологій навчання, метою якого є використання ефективних методів інтенсифікації навчання. Завданням статті є виділити основні напрямки оптимізації процесу професійної підготовки спеціалістів у вищій школі та розкрити поняття інноваційних педагогічних технологій як шляху покращення якості професійної підготовки студентів.

Необхідність комплексного підходу до покращення професійної підготовки спеціалістів у вищій школі визначається суб'єктивними та об'єктивними мікрофакторами: 1) готовністю учасників навчального процесу перейти до нових форм та методів роботи; 2) необхідністю змін в організації навчально-виховного процесу; а також макрофакторами – зокрема, 3) необхідністю модернізації матеріально-технічної бази ВНЗ та 4) збалансування попиту та пропозиції щодо кваліфікованих випускників на ринку праці.

Так, проблема відповідності знань, вмінь та навичок, які спеціаліст отримав у вищому навчальному закладі, запитам суспільства стала особливо актуальною в умовах відсутності системи державного розподілу випускників. У ринкових умовах ВНЗ повинні підтримувати постійний зв'язок з потенційними роботодавцями і враховувати їхні вимоги щодо професійно-кваліфікаційних якостей майбутніх спеціалістів. Це означає необхідність

обов'язкового вивчення вищими навчальними закладами попиту на кваліфікованих спеціалістів на ринку праці, та внаслідок аналізу цього попиту визначення вищими змісту освіти та професійних характеристик майбутніх спеціалістів. Це також передбачає пошук потенційних роботодавців, місць для проходження студентами виробничої практики та складання договорів про цільову підготовку спеціалістів для конкретних підприємств.

Таким чином, зрозуміло, що засвоєні під час навчання знання є не кінцевою метою, а основним знаряддям підготовки до професійної та громадської діяльності після закінчення ВНЗ, і що майбутнього спеціаліста, найголовніше, потрібно навчити самостійному пошуку інформації, зорієнтувати на постійне оновлення знань. Це можливо за умов впровадження інноваційних педагогічних технологій – системного методу створення, застосування, визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з використанням комп'ютера і людських ресурсів, завданням якого є оптимізація форм освіти (ЮНЕСКО)[3: 28].

Під терміном “інновація” в педагогічній інтерпретації розуміємо нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу: «інновації – це ідеї, і процеси, і засоби, і результати, що якісно вдосконалюють педагогічну систему» [1: 23].

Інноваційна освіта вибудовує навчальний процес як рух від соціальних та загальнокультурних знань і вмінь до технологічних знань та інноваційного мислення, що дають розуміння засобів та методів вирішення професійних завдань. Інноваційне мислення формується в студентів, якщо вони вмотивовані в навчанні, реалізують вимоги самостійного менеджменту для досягнення власної життєвої мети, а також якщо навчальний процес повною мірою відображає професійну діяльність.

Провідними функціями інноваційної освіти можна вважати інтенсивний розвиток особистості студента та викладача, демократизацію їхньої спільної діяльності, орієнтацію на творче викладання, активне навчання та ініціативу студента у формуванні себе як майбутнього професіонала, а також модернізацію засобів, методів та технологій професійної підготовки, що сприяють формуванню інноваційного мислення в студентів [2].

Таким чином, основними напрямками оптимізації процесу професійної підготовки спеціалістів у вищій школі та спільними рисами будь-яких інноваційних технологій є, по-перше, диференціація та індивідуалізація навчання, і, по-друге, вмотивований, творчий характер діяльності студентів на засадах інтерактивності та самостійності на базі новітніх інформаційних технологій.

Перехід від педагогічного традиціоналізму до нових форм і методів навчання орієнтований на формування творчої особистості, яка вміє поєднувати в різних варіантах теоретичні знання, наукові здобутки з розв'язанням питань, які виникають на практиці. Так, системно-діяльнісний підхід передбачає надання студентам можливості стажування / працевлаштування за спеціальністю ще під час навчання, а для студентів, які планують займатися науковою діяльністю – стимулювання їхньої участі в дослідницькій роботі, розробці нових проектів. Навчання також має носити міждисциплінарний характер, бути спрямованим на розв'язання не ізольованих пізнавальних та практичних задач, а комплексних, таких, що знаходяться на стику різних дисциплін та учасників соціальної практики.

Міждисциплінарний принцип навчання у вищій школі має реалізуватися у внутрішню вишівській інтеграції (взаємопроникнення окремих дисциплін у межах одного ВНЗ) та інтеграції між ВНЗ (виражається в спільній роботі ВНЗ із формування міждисциплінарних колективів у процесі навчання, створенні територіальних вишівських центрів). Вища школа повинна враховувати, що слід готувати спеціалістів, здатних брати участь у комплексних програмах, займатися широким спектром проблем, переходячи від однієї галузі знання до іншої, від однієї теми до іншої. Тоді спеціалісти, які почнуть працювати над певною науковою або науково-технічною проблемою, будуть скоріше адаптуватися один до одного, оволодівати специфікою проблеми, встигаючи при цьому слідкувати за новими тенденціями розвитку у своїх галузях.

Оскільки нині методологія навчання, наукової та виховної роботи у вищих навчальних закладах полягає в переорієнтації із суто лекційно-інформативної роботи на індивідуально-

диференційовану, особистісно-орієнтовану форму, потрібні інноваційні підходи до організації самоосвіти студента [4].

Навчальний процес можливо інтенсифікувати посиленням мотивації студентів до самостійної роботи з метою поглиблення знань і здобуття вмінь і навичок. Це має здійснюватись у поєднанні із збільшенням навчального часу на самостійну роботу студентів на фоні скорочення аудиторних занять з участю викладача при наданні повного обсягу знань і підвищенні якості навчального процесу. Зрозуміло, що стійкі навички самостійного навчання найкраще формуються в процесі вмотивованої роботи, тому потрібно передбачити відповідні заходи, які спонукали б студентів також і до самостійного вибору навчальних дисциплін з узятими зобов'язаннями щодо вчасного їх засвоєння.

З іншого боку – студентам потрібно максимально допомагати якісно засвоїти навчальний матеріал за мінімальний термін, що призводить до розуміння необхідності дидактичної інтеграції предметів, які мають спільні змістові лінії. Дидактична інтеграція навчальних дисциплін дасть змогу зменшити кількість елементів знання (через поєднання термінів і понять, ліквідацію повторів тощо); збільшити час на вивчення міждисциплінарного курсу і кожної його субдисципліни; повніше використовувати можливості модульного навчання; забезпечити реалізацію дидактичної закономірності: із зменшенням кількості навчальних дисциплін збільшується якість їх засвоєння; підвищити відповідальність викладачів за результати своєї праці, розширити діапазон їхньої теоретико-методологічної підготовки; у цілому – забезпечити якісну підготовку фахівців.

Розв'язання цих завдань нині неможливе без залучення значних масивів інформації, у тому числі новітніх досягнень науки та техніки. Підвищення творчої активності студентів як під час аудиторних, так і самостійних, позакласних занять здійснюється також шляхом упровадження максимально можливої комп'ютеризації навчального процесу та створення інформаційних систем його підтримки. Застосування найновіших засобів інформаційної технології в різних галузях людської діяльності, у тому числі й в освіті, набуває все більшої актуальності.

Найсучасніші знання з комп'ютерної техніки є не просто необхідною частиною підготовки спеціалістів, але умовою виходу України на міжнародний світовий простір, а в кінцевому підсумку – умовою підвищення економічної конкурентоспроможності країни. Упровадження активних інформаційних, телекомунікаційних технологій – це основа реструктуризації навчального процесу на основі кредитно-модульної системи. Це дозволяє підвищувати рівень самостійного опанування студентами навчальних дисциплін, сприяє упровадженню інноваційних технологій навчання, спрямованих на раціональне використання навчального часу, активізацію творчого потенціалу студентів. Інформаційні технології необхідно застосовувати в усіх видах аудиторних занять, системі контролю знань.

Звичайно, основою формування інформаційних ресурсів вищих навчальних закладів є підготовка та видання сучасних науково-методичних розробок професорсько-викладацьким складом (підручників, навчальних посібників), створення комп'ютерних підручників, інформаційно-довідкових систем за напрямками підготовки спеціалістів, а також відкриття доступу викладачам і студентам до інформаційних ресурсів через глобальну мережу Internet, у якій можна добирати автентичні матеріали різного ступеня складності, використовувати матеріали електронних довідників, дистанційних курсів тощо.

Методичні комплекси навчальних дисциплін, згідно із сучасними вимогами, мають надаватися студенту в електронному вигляді, що дозволяє отримати повний пакет необхідної навчально-методичної літератури до курсу, що вивчається. Такі комплекси містять програму курсу з планом лекційних, семінарських і практичних занять; модулі перевірки знань; глосарій термінів, які повинен засвоїти студент під час вивчення курсу; завдання для контрольних робіт; конспект лекцій; методичні рекомендації до самостійного вивчення курсу (розділу, теми); хрестоматію; рекомендовану літературу; завдання для самостійної роботи та тести для самоконтролю; екзаменаційні (залікові) питання; бібліотечні та Internet-ресурси; електронні підручники та посібники.

Важливою частиною впровадження нових технологій навчання, пов'язаних із застосуванням комп'ютерних технологій, є використання електронних підручників, які

враховують індивідуальні особливості – студент може працювати за власним темпом та викладач може перевірити виконану роботу на відстані, можливості комп'ютера дозволяють подавати навчальний матеріал та результати (оцінка, бали) наочно; важливо також, що завдання можна виконувати кілька разів, доки не буде досягнуто потрібного результату.

Необхідно зазначити, що впровадження нових технологій, безсумнівно, потребує цілеспрямованості в управлінні цим процесом, розробку політики керівництва на період упровадження технологій; утвердження серед працівників переконання в необхідності використання нової технології та її ефективності; оцінку наявної технології, прогнозування подальших реальних можливостей її використання; створення умов щодо впровадження нової технології; уточнення та внесення необхідних змін у засоби роботи, режим, структури тощо; увагу до позитивних наслідків застосування нової технології та труднощів, які виникли; розвиток „почуття власності” педагогів на знання про технологію; мотивацію та стимулювання працівників; залучення досвідчених викладачів, які вже працюють за цією технологією.

Таким чином, розв'язання одного з найважливіших та перспективних стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації вищої освіти України – забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів – можливе лише за умови зміни педагогічних методик та впровадження інноваційних технологій навчання, а саме диференціації та індивідуалізації навчання та вмотивованого творчого характеру діяльності студентів на засадах інтерактивності та самостійності на базі новітніх інформаційних технологій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 218 с.
2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул. – Режим доступа: <http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/index.html>
3. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов педагогических специальностей / ред. В.С. Кукушкин. – 3-е издание, исправленное и дополненное. – Москва : МАРТ, 2006. – 336 с.
4. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика : научное издание / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 284 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ганна Барташева – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології факультету іноземних мов Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.

Наукові інтереси: невербальна семіотика, теорія дискурсу, дискурсивна особистість, лінгвокультурологія; методичні та психолого-педагогічні аспекти викладання іноземних мов.

ДІЛОВЕ СПІЛКУВАННЯ – ВАЖЛИВИЙ МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Алла БИЧОК (Тернопіль, Україна)

У статті розглядаються особливості ділового спілкування, єдність компонентів спілкування та роль ділового спілкування при формуванні комунікативної компетентності фахівця економічного профілю.

Ключові слова: ділове спілкування, дослідження, компонент, значення, студент, формування, комунікативна компетентність.

This article concerns the special features of business speech, the trends of investigations of the speech problems, the unity of components of speech and the role of business speech by the formation of communicative competence of the specialist of economic type.

Key words: the business speech, the investigation, the component, the significance, the student, the formation, the communicative competence.

Спілкування відіграє важливу роль у житті та діяльності кожної людини. У найрізноманітніших формах спілкування здійснюється обмін інформацією, результатами діяльності, досвідом; відбувається взаємний обмін знаннями, судженнями, уявленнями та ідеями, почуттями; узгоджуються прагнення, потреби та цілі; формується спільнота, результатом якої є взаєморозуміння.

У процесі ділового спілкування здійснюється формування спільної програми та стратегії ділової діяльності. Розвиток людини немислимий без спілкування. Для ефективного спілкування характерне взаєморозуміння партнерів, краще розуміння ситуації та предмета спілкування. Тому надзвичайно важливим для фахівця в галузі економіки та управління персоналом є володіння такою рисою, як ділове спілкування, або комунікативна компетентність.

Аналіз літератури з цієї проблеми показав, що існують різні концепції, які характеризуються певними підходами щодо характеристики та визначення цього поняття. Ділове спілкування розглядається як основне поняття у вивченні сутності формування комунікативної компетентності фахівця зовнішньоекономічної діяльності (Г. С. Батищев, М. М. Бахтін, М. Бубер).

Комунікація/спілкування, як зазначає І. Фролова, визначається як «...інформаційна взаємодія між об'єктами, ...філософське поняття, яке позначає спілкування, за допомогою якого «Я» знаходить себе у чомусь іншому» [8]. Варто зазначити, що спілкування і комунікація генетично взаємопов'язані між собою. Спілкування характеризується як процес взаємодії людей, які вступають у нього в якості суб'єктів. Процес спілкування розуміють як процес перетворення стану кожного партнера в їх спільне досягнення. Таким чином, комунікація – це невід'ємний елемент будь-якого акту спілкування, «редукованим спілкуванням, його інформаційною частиною. Спілкування є багатшим, багатостороннішим, складнішим від будь-якого комунікативного елемента» [7]. Отже, не в усіх випадках можна ототожнювати поняття «комунікація» і «спілкування» [6].

Виокремимо наступні відмінності в трактуванні вищеназваних понять. Комунікація характеризується як односторонній процес «обміну інформацією між її носіями за допомогою системи знаків» [5]; процес спілкування – це процес, який характеризується не лише інформаційною функцією, але й має «практичний, матеріальний і духовний, а також практично-духовний характер» [6].

Наступна відмінність між спілкуванням та комунікацією полягає в характері зв'язку комунікантів, адже комунікація є «інформаційним зв'язком суб'єкта з певним об'єктом», а в спілкуванні його учасники виступають «співбесідниками й співучасниками однієї справи» [6].

Отже, спілкування є процесом продукування нової інформації, спільної для людей, які спілкуються та утворюють спільноту.

На нашу думку, у процесі та в результаті спілкування відбувається не обмін думками чи речами, а перетворення стану кожного партнера в їхнє спільне досягнення. Спілкування породжує спільноту; тільки в процесі спілкування і за його допомогою може проявитися сутність людини. Таким чином, комунікація – це частина спілкування та його інструмент.

У цілій низці досліджень спілкування розглядається як діалог, важлива цінність особистісного існування, здійснення поставлених цілей у житті (М. Хайдеггер, К. Ясперс).

Науковець М. Бахтін розуміє діалог як універсальне спілкування, як державний принцип не лише культури, але й людського спілкування. Діалог він пропонує розглянути як унікальність кожного співрозмовника та їхню рівність; відмінність та оригінальність їхніх точок зору; орієнтацію кожного індивіда на розуміння та активну інтерпретацію його точки зору зі співрозмовником; очікування відповіді на власне висловлювання; взаємодоповненість позицій учасників спілкування. Таким чином, діалог характеризується як специфічна форма ставлення людини до світу, як спосіб світосприйняття та самопізнання.

Як зазначає М. Бубер, людина набуває власну сутність лише тоді, коли «вбирає» в себе все людське, зіставляючи себе з іншими людьми [4].

Відомо, що в яких би формах здійснювалося спілкування, його метою є досягнення спільності діючих суб'єктів при збереженні неповторної індивідуальності кожного. Спілкування – це не лише духовний, а й матеріальний, соціально-реальний процес, у якому відбувається обмін інформацією, досвідом та навичками, а також результатами певної діяльності.

Категорія спілкування є однією з головних у соціальній психології, оскільки спілкування – це основна форма людського буття. Можливість людини жити і розвиватися в суспільстві

передбачає спілкування як обов'язкову форму зв'язку з іншими людьми. Як зазначає Т. Н. Астафурова, «спілкування у всьому розмаїтті форм (вербальне і невербальне), видів (формальне, неформальне), типів (міжособистісне, міжгрупове, міжкультурне) найбільш наочно розкриває специфіку людського спілкування» [1].

Зміст поняття «спілкування» досліджували Б. Г. Ананьєв, Г. М. Андреева, А. А. Леонт'єв. Результати досліджень показують, що спілкування розглядається як умова, яка збільшує ефективність освіти; допомагає встановлювати зв'язки між спілкуванням і освітою, спілкуванням та навчанням.

Мета нашої статті полягає у визначенні особливостей ділового спілкування як важливого механізму формування комунікативної компетентності фахівця економічного профілю. Завданнями дослідження є: 1) дослідити особливість спілкування в соціумі; 2) виокремити напрямки дослідження проблем спілкування; 3) охарактеризувати єдність компонентів спілкування; 4) визначити роль ділового спілкування при формуванні комунікативної компетентності фахівця економічного профілю.

Як відомо, процес навчання характеризується комунікативністю суб'єктів. Навчання – це «...не лише передача і засвоєння інформації – знань і правил діяльності. Навчання є разом з тим і спілкування, комунікація, яка відповідає структурі суспільства і діючому в ньому типі міжлюдських взаємовідносин» [2].

Спілкування, реалізуючи соціальні зв'язки суб'єктів і виконуючи свої дидактичні функції, визначає опосередковано характер розвитку і соціального становлення людини. Тільки в процесі спілкування відбувається соціалізація особистості та її самореалізація. Спілкування організує соціум і дозволяє людині жити і розвиватися в ньому, зіставляючи свою поведінку з діями інших. Адже не існує такої сфери людської діяльності, яка б не могла розглядатися через призму спілкування. Таким чином, спілкування визначається як процес встановлення контактів між людьми, що мають потребу в спільній діяльності, взаємозбагаченні інформацією, виробленні спільної позиції і єдиної стратегії взаємодії.

Як зазначає А. А. Бодальов, «спілкування є найскладнішим пережиттям відносин комунікантів один до одного, до спільної діяльності, до її результатів, до себе самого, є одночасно яскравим показником уміння людей розуміти і об'єктивно оцінювати один одного» [3]. Отже, спілкування є важливою складовою майбутньої професійної діяльності фахівця економічного профілю.

У наукових дослідженнях розглядається декілька напрямків дослідження проблем спілкування. Як відомо, домінує ідея єдності спілкування і діяльності. Інколи діяльність і спілкування розглядаються як дві сторони соціального буття людини, її стилю життя (Б. Ломов). Спілкування розуміється як певна сторона діяльності: воно є складовою кожної діяльності, її елементом (А. Леонт'єв).

Також спілкування інтерпретується як особливий вид діяльності. Ця точка зору акцентує увагу на двох аспектах: 1) спілкування розуміється як комунікативна діяльність, або діяльність спілкування, що виступає самостійно на визначеному етапі онтогенезу (М. Лісіна, Д. Ельконін); 2) спілкування в загальному плані розуміється як один із видів діяльності, перш за все мовленнєвої, і відносно неї відшукуються всі елементи, властиві діяльності загалом: дії, операції, мотиви (А. Леонт'єв).

Існує інший напрям дослідження цієї проблеми, представники якого вважають, що спілкування належить до базових категорій психологічної науки, а тому розглядати його необхідно з точки зору системного аналізу. У такому випадку діяльність і спілкування розглядається як дві сторони соціального буття людини. Категорія «діяльність» розкриває лише одну сторону буття людини – відносини «суб'єкт – об'єкти», друга сторона її соціального життя – відносини «суб'єкт – суб'єкти» розкривається категорією спілкування (Б. Ломов).

Отже, спілкування є формою взаємодії суб'єктів. Такий підхід до розуміння процесу спілкування забезпечує можливість досліджувати не лише окремі дії суб'єктів під час дослідження, але й процес їхньої взаємодії і впливу один на одного.

Особливе значення для нашого дослідження має розуміння процесу спілкування як єдність трьох взаємопов'язаних компонентів: комунікативного, інтерактивного і

перцептивного (Г. Андреева, А. Бодальов, А. Петровський). Зазначимо, що комунікативна сторона спілкування характеризується обміном інформацією між комунікантами, інтерактивна – організацією взаємодії між індивідами, перцептивна – сприйняттям один одного партнерами у спілкуванні та встановленням на цій основі взаєморозуміння та емоційного контакту.

Виокремимо основні функції спілкування:

- 1) інформативну – передача повідомлень;
- 2) інтерактивну (регуляційно-комунікативну) – організація взаємодії між людьми;
- 3) перцептивну (афективно-комунікативну) – сприйняття один одного партнерами у спілкуванні й встановлення на цій основі взаєморозуміння.

Таким чином, процес спілкування характеризується як багатосторонній соціальний процес, йому притаманний активний характер, що ґрунтується на принципі зворотнього зв'язку. Отже, спілкування – це складний багатосторонній процес, який може відбуватися одночасно як процес взаємодії індивідів і як процес інформаційний, а також як процес співпереживання і взаєморозуміння.

Спілкування, яке розглядається в єдності трьох вищезазначених аспектів, є способом організації діяльності і взаємовідносин людей, що в ній перебувають; це є багатоплановий процес становлення і розвитку контактів між людьми, обміну інформацією, вироблення однієї стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини.

Комунікативна сторона спілкування полягає в активному обміні інформацією, при цьому важливу роль відіграє значущість інформації. Інтерактивна сторона спрямована на організацію взаємодії між партнерами у спілкуванні, а також на корегування особою своєї діяльності чи стану. Перцептивна сторона спілкування характеризує процес сприйняття і пізнання комунікантами один одного та встановлення на цій основі взаєморозуміння. Зазначимо, що психологічними механізмами сприйняття в міжособистісному спілкуванні є ідентифікація, емпатія та рефлексія.

Характеризуючи діалог як форму спілкування, підкреслимо важливість факту «спільної спрямованості» у розв'язанні проблем. Важливими особливостями діалогу є рівність позицій партнерів спілкування; емоційна відкритість і довір'я один до одного; сприйняття іншого як своєрідної цінності у свій духовний світ. Таким чином, діалог у спілкуванні є лише тоді, коли думки та прагнення партнерів у спілкуванні перехреснюються та взаємодіють, у результаті чого формується спільне змістове поле. Важливими компонентами виступають діалогічне мислення та діалогічне спілкування, які є невід'ємними на занятті іноземної мови при підготовці міжнародних менеджерів та маркетологів.

З метою формування комунікативної компетентності у студентів при вивченні іноземної мови необхідно розглянути «посилення» діалогічності навчання і виховання в таких аспектах: 1) удосконалення діалогічності між суб'єктами освітнього процесу; 2) розвиток внутрішнього діалогу для поглиблення розуміння і усвідомлення самого себе; 3) поміркованість, аналіз та критичність в усвідомленні оточуючого світу.

Отже, формування комунікативної компетентності в студентів у процесі вивчення іноземної мови можна активізувати за допомогою комунікативної взаємодії, під час якої досягається діалог та взаєморозуміння прибічників найрізноманітніших систем і цінностей, а також ідеологій та віросповідань.

Г. Бороздіна вважає, що ділове спілкування є процесом взаємозв'язку та взаємодії, в якому відбувається обмін діяльністю, інформацією та досвідом, що пропонує досягнення певного результату, розв'язання конкретної проблеми або реалізацію визначеної цілі/мети. Як правило, ділове спілкування забезпечує успіх спільної справи та створює необхідні умови для співпраці людей, метою якої є здійснення задуманого.

Необхідно звернути увагу на те, що ділове спілкування сприяє встановленню та розвитку відносин співпраці між партнерами, конкурентами, колегами по роботі. Завдання ділового спілкування полягає в продуктивній співпраці, реалізація якої здійснюється за допомогою навичок спілкування. Зазначимо, що специфіка ділового спілкування зумовлена тим, що воно [спілкування] виникає на основі певного виду діяльності, яка пов'язана з наданням послуг, підписанням договорів, угод чи виробництвом певного товару. У такому випадку сторони

ділового спілкування виступають у формальних статусах, що визначають необхідні норми та стандарти поведінки людей. Важливо, що ділове спілкування не є самоціллю, а засобом для досягнення певних цілей. Адже спільна діяльність людей можлива лише завдяки спілкуванню один з одним, оскільки воно є умовою індивідуальної та громадської життєдіяльності.

Таким чином, ділове спілкування – це спілкування, яке має обов’язково мету ззовні та виступає способом організації й оптимізації того чи іншого виду предметної діяльності: наукової, виробничої чи комерційної. Отже, предметом ділового спілкування є справа/діло, що пропонує спілкування та взаємодію його учасників як необхідний засіб забезпечення його ефективності.

Особливістю ділового спілкування є те, що партнери у спілкуванні є значущими суб’єктами, що характеризуються хорошим взаєморозумінням у питаннях справи. Ефективність ділового спілкування залежить від глибокого знання предмета розмови, створення атмосфери взаємної довіри, вміння обґрунтувати свою позицію, погляди, ідеї. Як правило, ділове спілкування реалізується в різноманітних формах: діловій бесіді, ділових переговорах, ділових нарадах, публічних виступах, підписанням договорів та ін.

Потрібно підкреслити, що спілкування є необхідною частиною людського життя, важливим аспектом у відносинах з іншими людьми, головним регулятором яких виступають норми ділового/професійного етикету, знання яких допомагає полегшити ділове спілкування, робить його ефективнішим, допомагає в розв’язанні поставлених завдань та досягненні визначених цілей. Ділове спілкування є однією із найважливіших сторін професійної поведінки ділової людини. Кожен фахівець економічного профілю повинен володіти ґрунтовними знаннями ділового етикету, який є необхідною професійною характеристикою для здійснення ефективного міжкультурного спілкування. Відомо, що під діловим етикетом розуміють специфічну культуру особистості та умови, в яких виконується певна діяльність разом із збереженням норм етикету. Як зазначає Т. Біштова, діловий етикет є сукупністю визначених норм та правил, що регламентують поведінку ділових людей у різноманітних ситуаціях ділового та професійного спілкування.

Важливим є те, що ділове спілкування має завжди міжособистісний характер, оскільки в комунікаціях кожен взаємодіє з реальними людьми, їх стереотипами, емоціями, прихильністю до певних цінностей, сформованим досвідом. Встановлення відносин, побудованих на довірі, позитивно впливає на процес ділового спілкування, рівень взаєморозуміння, подолання протиріч, недопущення конфліктів. Варто зазначити, що міжособистісне спілкування є необхідним «сервісом» ділового спілкування. Таким чином, ділове спілкування не лише обумовлює спільну діяльність, а й сприяє розширенню кругозору, розвитку інтелекту, створює умови для розвитку волі, почуттів, тобто дає можливість реалізувати життєву позицію активного учасника суспільних перетворень та є показником культури і професіоналізму.

Міжнародний бізнес, у який сьогодні активно включаються майбутні фахівці зовнішньоекономічної діяльності, є тією сферою, в якій відсутність навичок ділового міжкультурного спілкування може призвести до негативних наслідків. Професіонали, що нині ефективно працюють на міжнародному рівні, є «ключем» до успіху фірми, підприємства, організації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Астафурова Т. Н. Лингвистические аспекты межкультурной деловой коммуникации / Т. Н. Астафурова. – Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 1997. – 108 с.
2. Бодалёв А. А., Ковалёв Г. А. Вклад Б. Г. Ананьева в разработку психологических проблем общения / А. А. Бодалёв, Г. А. Ковалёв. – М.: Наука, 1985. – 344 с.
3. Бодалёв А. А. Психология общения. Избранные психологические труды. – 3-е изд., перераб. и доп. / А. А. Бодалёв. – М.: Издательство Московского психологического института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2002. – 320 с.
4. Бубер М. Я и Ты / Пер. с нем. Ю. С. Теретьева, Н. Файгольда, послесл. П. С. Гуревича / М. Бубер. – М.: Высшая школа, 1993. – 175 с.
5. Зарецкая Е. Н. Деловое общение: В 2 т. – Т. 1 / Е. Н. Зарецкая. – М.: Дело, 2002. – 696 с.
6. Каган М. С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
7. Мирошников Ю. И. Аксиологическая структура социокультурной коммуникации / Ю. И. Мирошников. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 1998. – 116 с.
8. Фролова И. Т. Философский словарь: 7-е изд., перераб. и доп. / И. Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Алла Бичок – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови Тернопільського національного економічного університету.

Наукові інтереси: методика, педагогіка, проблеми перекладу, лінгвістика.

LEARNING OBJECTS: THE NEXT GENERATION OF E-LEARNING

Petro BOCHAN (Chernivtsi, Ukraine)

У статті йдеться про Об'єкти Навчання (ОН) та їхнє використання в освіті, зокрема в електронному навчанні. У статті автор наводить визначення, види, застосування та персоналізацію Навчальних Об'єктів. Крім цього, порушується питання використання Навчальних Об'єктів у навчальних закладах. У статті також йдеться про можливі ускладнення використання Навчальних Об'єктів для електронного навчання, а також для навчання впродовж життя.

Ключові слова: Навчальні Об'єкти, НО, навчання за допомогою технологій, електронне навчання, комп'ютеризоване навчання, навчання, основане на комп'ютері, сучасні інформаційні технології.

The paper focuses on the discussion of Learning Objects (LOs) and how those pertain to education, in particular e-Learning. The author outlines the definition, varieties, application, and customization of Learning Objects, and also their role in educational institutions. The paper also contains information regarding possible implications of using Learning Objects for e-Learning and lifetime learning.

Key words: Learning Object, LO, technology learning, e-Learning, CAL, CBT, contemporary information technologies.

Modular pieces of content used for educational, training, or performance support applications are referred to as learning objects (LOs). They are commonly viewed as the smallest element of stand-alone information needed for an individual to achieve an enabling performance objective or outcome. Once digitized, LOs can be repurposed for use in a variety of settings and thus pay off many times over in terms of cost, development time, and learning effectiveness. Instructional theories support breaking down content into constituent parts, then reassembling those parts in a variety of ways to meet specific learning goals. Some scholars believe that LOs are a core concept in creating, maintaining, and managing content. LOs enables learning that is more highly personalized, which, in turn, leads to greater individual and organization productivity. In a summary of the benefits inherent in the design and development of reusable content, the paper outlines the following features of an LO:

- *Flexibility.* If content is designed for used in multiple contexts, it can be reused much more easily than if it must be rewritten – or reconfigured – for each new setting in which it is to be used;
- *Ease of updates, searches, and content management.* Metadata tags facilitate rapid updating, searching, and management of content by filtering and selecting only the relevant content for a given purpose;
- *Customization.* When individual or an educational institution learning and performance support needs require customization of content, the LO approach facilitates a “just-in-time” approach. Modular LOs maximize the potential of software that personalizes content by permitting the delivery and recombination of material at the level of granularity desired;
- *Situational specifications that interoperate with industry standards.* The object approach allows organizations to set specifications regarding the design, development, and presentation of LOs based on an educational institution’s needs, while retaining interoperability with other learning systems and contexts;
- *Increased value of content.* From a business standpoint, the value of content increases every time it is reused. This is reflected not only in the costs saved by avoiding new design and development time, but also in the possibility of selling, licensing or sharing content objects with partners in more than one context.

A number of LO definitions have been offered by groups and individuals involved in exploring innovative eLearning applications. For example, the Learning Technology Standards Committee (LTSC) of the Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE) [1: 243] describes LOs as any entity – digital or non-digital – that can be used, re-used, or referenced in technology-supported learning. Other scholars define LOs as any digital resource that can be reused to support learning. This paper defines an LO as a small unit of instruction that teaches a focused concept and consists of three fundamental elements:

- Instructionally sound content that contains opportunity for practice, simulation, collaborative interaction, and assessment that give learners the power to achieve a specific objective or outcome;
- Metadata contains key words that describe the attribute of an LO. Metadata gives learners the power to specify the attributes of the right kind of instructional content. Metadata makes searching more efficient and, since content is easier to describe and locate, it is easier to reuse objects in different courses and performance support applications, and to distribute them using a variety of devices;
- Interoperability resulting from being built with standards-based technical specifications – business logic – that allows LOs to communicate with management systems, data bases, and web applications.

The definition of LOs offered in this paper differs from the multitude of LO definitions and descriptions found in today’s professional and business literature in a singularly powerful way: By dividing the physical form of an LO into three distinct functional layers – data, logic, and presentation – content creation tools can offer specialized functionality to learner groups who might not otherwise attempt content production on their own [3: 34]. For example: Research scientists and university professors would prefer not to have IT requirements impede their pursuit of domain-specific knowledge. They generally have limited interest, and even less time, to learn the full range of development and programming skills needed to build a library of interoperable rich media LOs. However, these same subject matter experts are quick to see the value in learning new methods, skills, and tools that help capture knowledge in exciting new ways. In other words, the three-tiered architecture described above lets subject matter experts focus on developing rich multimedia LOs at the presentation layer, knowing that metadata and business logic concerns will be addressed by others.

In today’s eLearning landscape, there are multiple taxonomies for content aggregation and repurposing. Many standards bodies, industry practitioners, and educational institutions that support eLearning communities of practice are establishing useful content models based on the goal of repurposing content at its most granular level [6: 27]. The common ground among these efforts is to show how content aggregations of varying sizes and complexities relate to one another and can be leveraged for repurpose across multiple contexts. By showing the relative relationships of different content constructions it is easier to conceptualize how small content elements can be assembled, disassembled, and reassembled as needed. This results in infinite flexibility, allowing learners to create logical assemblies of individual content objects to meet individual learning needs.

The following content model (Figure 1) illustrates the relationship among varying kinds and sizes of data files likely to be a part of any eLearning or knowledge management solution. Moving from right to left, each of the five columns represents a content taxonomy based on the relative functional attributes and conceptual “size” of content resources. The most granular of these files feature **content or media assets** such as text, raw media, photographs, illustrations, diagrams, animations, audio and video files, and applets, to name some examples [2: 450]. Reusable information objects represent the next column in this model. A reusable **information object** typically includes enough content to adequately represent a concept, fact, process, principle, procedure, command reference, or activity. These individual elements of Information can be combined to form a larger structure, the **Learning Object** [4: 186]. LOs are formed by assembling a collection of relevant reusable information, activities, and assessment to teach a common job task around a single learning objective. Learning objects can be aggregated to form collections of LOs, forming conceptually complete **Learning Components** such as “Lessons,” “Courses,” and “Curricula.” These components can then be used within an increasingly robust learning environment where learning objects and components are part of a comprehensive system that anticipates and supports the full range of learning and performance support needs of an educational institution.

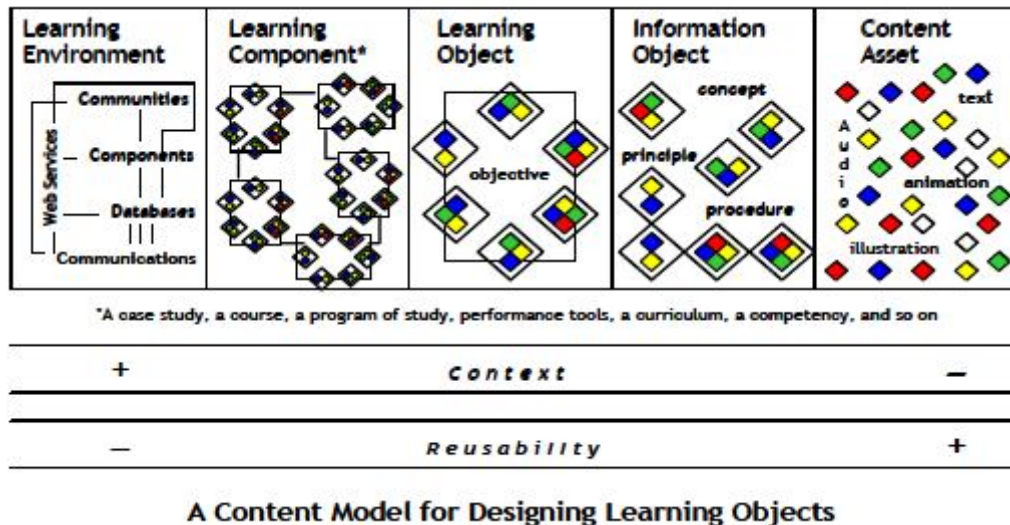


Figure 1. This content model denotes the aggregation of digital assets for e-Learning.

It is important to note that there are many different kinds of e-Learning content models. The Learnativity model (above) presents a content continuum that ranges from the very small, highly reusable content assets to comprehensive, highly contextualized learning environments. It offers organizations a way to conceptualize the relationships among content elements of varying kinds, sizes, and complexities. These content elements are present among an organization's intellectual capital, regardless of any intended, anticipated, or possible range of uses in learning, knowledge management, and content management applications.

LOs have generated much debate and discussion about their use. Metaphorical and analogous constructs have been developed to help explain how LOs work and to identify factors that need to be addressed to encourage broad-based use [5: 99]. But any move toward the implementation of an e-Learning strategy, requires that an educational institution's reach beyond common LO metaphors to the infusion of LOs. Key decision makers – presidents, vice presidents for e-Learning, deans, chairs, and others tasked with e-Learning strategy-building – must navigate and assess a complex landscape of standards development, implementation reference models, learning management systems, the application of instructional design and pedagogy, and the emerging world of Web services.

Although learning experiences of the future will most likely continue to emphasize content mastery, they will also focus on increasing a mastery of knowledge, skills, procedures, and processes relevant to individual and educational institution's success in the marketplace. To be successful in the emerging eLearning space, e-Learning designers need to shift their thinking away from the current, relatively static, distance learning-style of course-based experiences to design new content resources and reconfigure existing course content into dynamic digital forms. E-Learning designers and developers need to create media rich, personalized learning solutions that allow learners to take greater personal responsibility for managing their own information and instructional needs while, at the same time, providing the relevant content to meet an educational institution's learning needs. Strategies used for constructing learning designs must increasingly account for learner-determined and learner-navigated paths, while keeping the educational institution's "bottom line" in mind.

REFERENCES

1. Aldrich C. Learning by Doing: A Comprehensive Guide to Simulations, Computer Games, and Pedagogy in e-Learning and Other Educational Experiences. – Pfeiffer, 2005. – 400 p.
2. Clark R.C., Richard M.E. e-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning. – Pfeiffer, 2011. – 528 p.
3. Garrison R.D. E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice. – Routledge, 2011. – 184 p.
4. Horton W., Horton K. E-learning Tools and Technologies: A consumer's guide for trainers, teachers, educators, and instructional designers. – Wiley, 2003. – 592 p.
5. Morrison D. E-learning Strategies: How to Get Implementation and Delivery Right First Time. – Wiley, 2003. – 426 p.

6. Rosenberg M.J. E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age. – McGraw-Hill, 2000. – 344 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Петро Бочан – кандидат історичних наук, доцент кафедри теорії і практики перекладу факультету іноземних мов Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Наукові інтереси: сучасні інформаційні технології, комп'ютерна обробка тексту, e-Learning, m-Learning, CBT, CAL, методи викладання іноземних мов із використанням технічних засобів.

НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ НАПИСАННЯ ДОПОВІДІ З ПРОФЕСІЙНИХ ПИТАНЬ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Ельза ВАСИЛЬЄВА (Маріуполь, Україна)

Стаття присвячена проблемі навчання студентів-філологів англомовного академічного писемного мовлення на прикладі написання доповіді з професійних питань. У статті визначено доповідь з професійних питань як жанр письмових робіт, розглянуто її мовні та композиційні особливості, а також представлено комплекс вправ з навчання написання доповіді англійською мовою.

Ключові слова: академічне писемне мовлення, доповідь з професійних питань, зміст навчання, знання, вміння, комплекс вправ.

The article deals with the methodology of teaching writing the report on professional issues in English to Students of Philological Faculties. Report on professional issues as a genre of academic writing was specified. Language and compositional peculiarities of the report on professional issues were stated. Knowledge and skills, which are necessary for writing the report on professional issues, were selected. Complex of exercises for writing the report on professional issues in English was compiled.

Key words: academic writing, report on professional issues, content, knowledge, skills, complex of exercises.

Проблема навчання писемного мовлення на мовному факультеті набула сьогодні особливої актуальності, оскільки існує соціальне замовлення на фахівців, які володіють іноземною мовою саме в письмовій формі в різних сферах професійної діяльності на вітчизняному та міжнародному рівнях.

Метою статті є висвітлити проблему навчання студентів-філологів англомовного академічного писемного мовлення, яке необхідне для здійснення майбутніми фахівцями іншомовної наукової комунікації.

Отже, за об'єкт дослідження обрано процес формування у майбутніх учителів англомовної писемної компетенції, предметом виступає навчання студентів написання доповіді з професійних питань англійською мовою.

Сучасний розвиток суспільства вимагає вдосконалення системи підготовки педагогічних працівників. Педагогічна освіта покликана забезпечити формування вчителя, здатного розвивати особистість учня, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток і готового творчо працювати в різних типах навчальних закладах. Науково-дослідницька діяльність є інтегративним складником програми підготовки майбутнього філолога: необхідність провести дослідження породжує потребу оволодіти різними елементами професійної культури [1: 26-27].

На старшому ступені навчання у вищих навчальних закладах, коли гостріше постає проблема подальшої професіоналізації навчання філолога-викладача іноземної мови, не можна залишити поза увагою такий вагомий складник підготовки майбутнього, як вміння письмово висловлюватися іноземною мовою з професійних наукових питань у межах фахових навчальних дисциплін (методики, педагогіки, психології, лінгвістики). Відповідно актуальності набуває проблема оволодіння студентами-філологами основами академічного англомовного писемного мовлення. У програмі пропонується реєстр проблем для дослідження в галузі професійних інтересів студентів як майбутніх філологів і викладачів англійської мови та літератури (*Research Issues in Linguistics, Literary and Educational Studies*) [2: 103]. Одним із результатів проведення цієї дослідної роботи можна вважати доповідь з професійних питань філологів-викладачів. Таким чином, формувати навички та розвивати вміння академічного писемного мовлення англійською мовою, на наш погляд, доцільно в процесі підготовки такого виду письмових робіт, як доповідь з професійних питань (*report on professional issues*). Цей жанр академічного писемного мовлення представлено в програмі старшого ступеня навчання [2: 105].

Практичною метою навчання створення доповіді з професійних питань є оволодіння студентами-філологами основами академічного писемного мовлення, а саме:

- вивчення студентами особливостей академічного реєстру англійської мови взагалі, і зокрема окремих жанрів академічного письма;
- ознайомлення студентів із чинними системами документації та стандартами написання й оформлення робіт;
- набуття знань, формування мовленнєвих навичок і розвиток мовленнєвих вмінь, які необхідні для укладання письмових робіт англійською мовою.

Зміст навчання студентів-філологів написання доповіді передбачає отримання студентами знань з написання цього жанру робіт, формування у студентів мовленнєвих навичок і розвиток їхніх мовленнєвих умінь, вагомим для написання доповіді, розвиток у студентів методичних умінь з навчання написання доповіді, а також самостійну роботу студентів з написання цієї роботи.

У ході написання доповіді з професійних питань студенти вивчають типові характеристики та особливості використання англійського академічного писемного мовлення, розвивають вміння працювати з різноманітними джерелами інформації, самостійно й творчо мислити, ефективно організувати свою роботу, а також керувати процесом написання протягом усіх етапів роботи. У процесі підготовки доповіді студенти відкривають для себе нові галузі знань, підвищують власну самооцінку.

У процесі написання науково-дослідної роботи студент виконує низку операцій мислення в такій послідовності: набуття знань з предмета, розуміння, застосування знань, аналіз і синтез. Ця послідовність відображає особливості протікання мовленнєво-мисленнєвої діяльності з породження письмового висловлювання.

Знання з написання доповіді з професійних питань, які отримують студенти в ході навчання, складаються з таких пунктів:

1. Стильова характеристика англійського академічного писемного мовлення.
2. Особливості вживання пунктуаційних знаків в англійській мові.
3. Вимоги до оформлення виносок і бібліографії при написанні доповіді.
4. Типові характеристики доповіді з професійних питань як жанру академічного писемного мовлення.
5. Стандарти системи документації, яка використовується в оформленні роботи.
6. Зразок доповіді з професійних питань.
7. Вимоги до формулювання тези дослідження.
8. Особливості написання складного плану роботи.
9. Вимоги до написання анотації до роботи.
10. Вимоги до написання окремих структурних частин дослідження.

Майже всі вміння, які окреслені в програмі, набувають свого розвитку в процесі написання доповіді [2: 105-106]. Програма передбачає розвиток у студентів таких умінь у галузі писемного мовлення:

- інтерпретувати дані шляхом написання узагальнювальних коментарів до діаграм, таблиць, цифр тощо;
- посилатися на джерела інформації в тексті;
- належним чином оформляти бібліографію;
- організувати навчальне повідомлення з теми дослідження згідно з чинними вимогами (назва, зміст, формулювання проблеми, огляд літератури, план дослідження, висновки, бібліографія, додатки тощо).

Представлені в програмі навчальні вміння (*Study skills*), які розвиваються в процесі написання доповіді з професійних питань [2: 202-205], містять:

- 1) вміння АПМ (*Academic writing skills*);
- 2) вміння читання (*Reading skills*);
- 3) дослідницькі вміння (*Research skills*);
- 4) вміння мислення (*Thinking skills*);
- 5) вміння знаходження інформації (*Information-locating skills*);

б) вміння широкого використання англійської мови (*Skills for dealing with extended use of English*).

Алгоритм написання доповіді складається з окремих кроків. На кожному з цих кроків студенти набувають процедурних знань, а також формують навички і/або розвивають вміння написання доповіді в процесі виконання завдань.

Доповідь з професійних питань можна визначити як письмове повідомлення, у якому автор починає дослідження з постанови тези (або головної ідеї), добирає дані або інформацію з предмета дослідження, логічно викладає цю інформацію та на базі всього викладеного матеріалу перевіряє оригінальну ідею (тезу дослідження) [3; 4].

До мовних особливостей доповіді з професійних питань належать наявність академічної (формальної), загальнонаукової, термінологічної та тематичної лексики; вставних слів/зворотів, кліше; засобів міжабзацного зв'язку; повних дієслівних форм; умовного способу; модальних дієслів; узгодження часів; пасивного стану; дієприкметникових і герундіальних зворотів. Тема доповіді, яка містить у собі компресовану текстову інформацію, має бути вузькою та вказувати на предмет дослідження.

Композиція доповіді охоплює титульну сторінку, зміст, вступ (постановку проблеми й огляд наявної літератури), основну частину, висновки (результати), анотацію, бібліографію та додатки.

Згідно зі стандартами укладення плану розділи нумеруються римськими цифрами, підрозділи — заголовними літерами, а пункти — арабськими літерами.

Вступ містить інформацію першого порядку, тобто дефініцію дослідження. У вступі формулюється головна думка (теза) роботи. Вступ пропонує читачу питання, які потребують відповіді, а також іноді — імовірні результати дослідження.

Основна частина охоплює інформацію другого порядку, конкретизує тематичне ядро доповіді. Ця частина відображає процес дослідження, його етапи. Текст основної частини характеризується розгорнутістю, інформативністю, чітким та логічним викладом матеріалу, наявністю цитат і виносок на первинні джерела. Автор роботи пропонує різні, часто суперечливі, погляди на проблему дослідження, аналізує, систематизує та узагальнює інформацію, наводить аргументи на підтримку своєї думки.

Висновки підводять підсумки дослідження та визначають його результати. Автор роботи може також вказати на перспективу подальшого дослідження цієї проблеми.

Анотація відображає тематичне ядро доповіді, яке розкривається в основних композиційних частинах. Анотація коротко, але досить повно передає зміст роботи та орієнтує читачів на конкретну тему дослідження. За чинними стандартами анотація охоплює приблизно 100-200 слів та виконує сигнально-інформуючу функцію.

Щодо стилю оформлення цього виду письмових робіт (*system of documetation*), то для гуманітарних наук традиційно використовується стиль *MLA (Modern Language Association)* з установленими вимогами до оформлення цитат, виносок, бібліографії, титульної сторінки, розміщення тексту роботи на сторінці, розміру полів тощо [5].

Комплекс вправ з навчання написання науково-дослідної роботи складається з двох підциклів. У першому підциклі представлено вправи, які мають на меті формування мовленнєвих навичок (техніки письма, лексичних і граматичних навичок). Другий підцикл містить вправи, спрямованих на формування мовленнєвих умінь написання доповіді на рівні структурної частини та на рівні цілого тексту.

Формою звітності є безпосередньо доповідь з професійних питань, укладена студентом відповідно до чинних вимог і стандартів написання текстів цього жанру.

Основними *організаційними формами* навчання студентів написання доповіді з професійних питань англійською мовою є аудиторні заняття з практики усного та писемного мовлення і самостійні домашні заняття, між якими існує тісний взаємозв'язок. Навчання написання доповіді займає приблизно S від загального часу на аудиторних і домашніх заняттях, що зумовлено паритетністю усного та писемного мовлення. Як показав наш досвід роботи, можна використовувати для обговорення доповідей з професійних питань такий комунікативний захід, як студентське наукове товариство, що заохочує студентів до проведення подальшої дослідницької діяльності. Вважаємо за доцільне також проведення

викладачем індивідуальних консультацій (*conference*) зі студентами на початковому етапі написання роботи (вибір теми дослідження), а також на кінцевому етапі (обговорення результатів написання та оцінювання роботи).

З метою посилення самоконтролю за написанням доповіді ми рекомендуємо створення кожним студентом поетапного плану проведення дослідження. Цей план укладається студентом самостійно та обговорюється з викладачем в ході індивідуальних консультацій. Планування допомагає ефективній організації процесу написання дослідної роботи.

Ще одним способом організації думок можна вважати укладання так званого щоденника дослідження (*research log*). Студент занотовує в хронологічній послідовності всі дії, які він виконує в процесі написання доповіді. Студент позначає також у щоденнику всі факти, цифри, які він планує використати у своїй роботі в майбутньому.

Узагальнюючи все зазначене вище, можна стверджувати, що в умовах професіоналізації підготовки філолога-викладача іноземної мови навчання студентів-філологів написання доповіді з професійних питань є невід'ємним складником процесу навчання писемного мовлення загалом і академічного писемного мовлення зокрема. У перспективі навчання студентів написання робіт цього жанру можна розглядати як компонент спеціального курсу з вивчення іншомовного наукового писемного мовлення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Пассов Е.И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация: Материалы к докладу на конференции “Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее” / Е.И.Пассов. – М.: АПК и ПРО, 2001. – 40 с.

2. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): проект / Кол. авторів: С.Ю.Ніколаєва, М.І.Соловей, Ю.В.Головач та ін. – К.: The British Council, 2001. – 248 с.

3. Scull Sh. Critical Reading and Writing for Advanced ESL Students / Sh. Scull. – New Jersey: Prentice Hall Regents, 1985. – 392 p.

4. Watkins-Gofman L. Thinking to Write: A Composing-Process Approach to Writing / L. Watkins-Gofman, D.G. Berkowitz. – NY: Heinle & Heinle Publishers, 1990. – 161 p.

5. Reid J.M. The Process of Composition / J.M. Reid. – New Jersey: Prentice Hall Regent, 1998. – 236 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ельза Васильєва – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та перекладу Маріупольського державного університету.

Наукові інтереси: методика викладання англійської мови у вищих навчальних закладах.

ПРОБЛЕМА АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

Инна ГАПЕЕВА (Маріуполь, Україна)

У статті розглянуто питання формування розуміння правових термінів студентами юридичних вишів. Запропоновано конкретні засоби розвитку іншомовної термінологічної компетенції. Встановлено, що запропонована послідовність прийомів вимагає системної і послідовної реалізації у розробці методичного сценарію курсу з навчання іноземної мови як мови спеціальності. Проаналізовано ефективність використаних видів завдань у роботі зі спеціальними текстами. Наведено результати навчання, які продемонстрували, що подібна послідовність може бути успішно реалізована в разі використання елементів ситуаційної методики в практиці навчання майбутніх фахівців інтерпретації іншомовних юридичних термінів.

Ключові слова: термін, правовий дискурс, мовний механізм, розвиток мовлення, інтерпретація, адекватність перекладу.

The article deals with the issues how to form the understanding of English law terms by law students. Concrete methods of developing foreign terminological competence have been given. It has been determined that the sequence of methods suggested herein requires system and consequent realization when developing the methodical script of the course for teaching foreign language as professional language. The efficiency of different tasks which have been used for working with special texts has been analyzed. The article gives experimental teaching results which have showed that such sequence can be successfully realized when we use elements of situational methodology in teaching future specialists how to interpret foreign law terms.

Ключові слова: term, law discourse, speech mechanism, speech development, interpretation, adequacy of translation.

Актуальность темы настоящей статьи связана с повышением требований к качеству перевода специальной литературы, а также синхронного перевода в связи с глобализацией информационного пространства.

В психолингвистических исследованиях доказано, что при выработке речевого механизма основной единицей и целью является предложение [1; 2; 3]. Данный подход определяется двумя факторами: 1) возможностью представления предложения как совокупности составляющих его компонентов, каждый из которых является частью целого; 2) целостностью процесса речевого общения как иерархии речевых актов, каждому из которых свойственна различная степень психологической трудности. Выбор предложения в качестве единицы и материала формирования речевого механизма интерпретации специального термина обосновывается опытом онтогенетического становления и развития речи. Произведенный С. Л. Рубинштейном анализ структуры детской речи позволил выделить этапы ее развития: слово-предложение – «рядопредложение» главных предложений (формы паратаксиста) – соподчинение предложений (формы гипотаксиста) – соподчинение предложений (формы гипотаксиста) – связная речь (ситуативно-контекстная) [5]. Исследователями отмечается, что полное предложение как основа для связного речевого высказывания формируется поэтапно, от простейших структур к более комплексным, от «слов-предложений к распространенному его типу» [3, с. 130]. Так, разграничиваются две стадии отработки речевого механизма: поэлементная и целостная. На этапе поэлементного воспроизведения в качестве материала работы выступает элемент (часть полной структуры и предложения), а на этапе целостного воспроизведения – структура распространенного предложения.

Целью статьи является анализ эффективности упражнений условно-коммуникативного типа для развития перевода специальной терминологии (в частности, юридической) в контексте анализа стадийности восприятия иноязычной речи.

При поэлементном воспроизведении осуществляются: 1) формально-вербальная реакция, предусматривающая установление смысловых связей в процессе опознания стимула; 2) имитативно-элементное воспроизведение, направленное на отработку операции выбора, навыков внешнего оформления; 3) воссоздающее элементное воспроизведение, в процессе которого производится корректная отработка операции выбора слов из памяти и навыки как внешнего, так и внутреннего оформления.

При целостном воспроизведении вначале осуществляются 1) трансформирующее целостное воспроизведение, предполагающее помимо перечисленных операций еще и операции трансформации, построения по аналогии, замены, перестановки и др.; 2) воссоздающее целостное воспроизведение, производимое путем самостоятельного конструирования предложения на основе зрительной опоры (затем без нее) – составления целого из частей [3, с. 131-132].

Каждая стадия (действие, операция) должна отрабатываться специально с помощью упражнений.

Разрабатывая перечень упражнений, мы выделяли следующие стадии формирования навыка интерпретации иноязычного термина: 1) восприятие, 2) имитацию, 3) подстановку, 4) трансформацию, 5) репродукцию, 6) комбинирование.

На стадии имитации закладываются основы связи слухового и речедвигательного образов языковой формы термина, осмысливается функциональная значимость модели, запоминается ее формальная сторона. На стадии подстановки осуществляется формирование операции оформления, предусматривается осознание учащимися обобщенности модели и увеличение способности к репродукции на основе аналогии. В процессе трансформации все рассмотренные действия поднимаются на более высокий уровень: более прочной становится операция оформления, закладываются основы для самостоятельного выбора модели, зарождается осознание дифференциации грамматического значения. На стадии репродукции происходит завершение установления ассоциаций между формальной и функциональной сторонами модели, формирования операции вызова и общего представления о внутреннем образе модели.

Стадія комбінювання представляє собою завершальний етап в формуванні навика інтерпретації. Тут здійснюється спеціальне, ціленаправлене, управляєме комбінювання нової моделі з вивченими в цілях побудови речевого висказування. На цій стадії формується механізм вибору необхідної моделі в таких умовах, коли увага навчального заостряється не на формальній, а на змістовній стороні, на смислі висказування і його передачі.

При розробці системи вправень ми опирались на представлені в сучасних дидактичних дослідженнях етапи формування речевих умінь на основі мовних, умовно-комунікативних, комунікативних вправень.

Мовні вправи представляють собою вправи переважно структурного типу, пропонують підстановочні завдання наступних можливих типів:

- Сформулюйте словосполучення, оформляючі спеціальні терміни, з даних рядів слів.
- Знайдіть в тексті еквіваленти даних російськомовних словосполучень, позначаючі спеціальні терміни.

В складі вправень умовно-комунікативного типу в залежності від способу оперування речевим матеріалом виділені наступні:

1. Аналітичні умовно-комунікативні вправи, направлені на формування умінь опознавальних характеру. Це завдання на опознавання спеціальних термінів в складі готового тексту, аналіз структурно-семантичних особливостей вивчених термінів по різних параметрах, конструювання схем і т.п.

2. Трансформаційні умовно-комунікативні вправи передбачають певну трансформацію одних структур в інші, розподілення і конструювання по моделям окремих елементів тексту (але не тексту в цілому), переробку готового тексту, вправи на відновлення фрагментів дискурсу з урахуванням його етнокультурної, галузевої належності тексту, хронологічної закріпленості і т. д. переклад і т.п.

Дані види умовно-комунікативних вправень представляють собою комплекс, через який повинна бути опрацьована кожна введена конструкція. На базі дійсних імітації, підстановки, трансформації, репродукції у навчальних формується «чуття форми» [4]. В той же час завдання на реферування і переклад без попереднього виконання описаних видів умовно-комунікативних вправень не дозволяють дане чуття сформувати.

Комунікативні завдання направлені на формування навиків ситуативного використання мовних форм, регулярно співвідносимих з певними спеціальними термінами в стандартних ситуаціях когнітивної практики.

Це завдання на діалогове обговорення; складання тексту-коментаря, тексту-визначення, тексту-аргументації з використанням вивчених мовних одиниць; викладення вивченої з тексту інформації; викладення певної частини тексту (або всього тексту); складання повідомлення на певну тему на основі тексту; написання викладень, творів і т.п. Крім того, представляється принципово важливим включення в практику навчання вправень на розвиток когнітивно-дискурсивних умінь, направлених на розвиток навиків фреймового моделювання змісту і структури терміна в його дискурсивній реалізації.

В процесі навчання була визначена приблизна траєкторія, яка передбачає перехід від мовних до речевих вправам на формування умінь інтерпретувати зміст іноземних спеціальних термінів.

Навчальним пропонується виконати комплекс завдань наступних типів:

- знайдіть в тексті мовні одиниці, оформляючі спеціальні юридичні терміни;
- охарактеризуйте мовні одиниці, які їх оформляють (слово, словосполучення, багатозначне слово, ім'я власне, метафора, метонімія і т.д.);
- визначте, якого роду інформація забезпечується актуалізацією саме даної мовної одиниці в вербалізації спеціального поняття (галузь права,

исторический контекст, этнокультурная маркированность информации, субъективная точка зрения автора и т.д.);

- восстановите фрагменты дискурса путем подбора и подстановки подходящих по смыслу языковых единиц, оформляющих специальные термины (для подстановки подбираются многозначные/синонимичные языковые единицы в различных синтаксических контекстах);
- восстановите фрагменты дискурса путем подбора и подстановки подходящих по смыслу языковых единиц, оформляющих специальные термины в текстах по проблемам американского/английского права;
- восстановите фрагменты дискурса путем подбора и подстановки подходящих по смыслу языковых единиц, оформляющих специальные термины в текстовых фрагментах, отличающихся тематической принадлежностью различным отраслям права;
- выберите один из нескольких вариантов интерпретации иноязычного специального понятия, обоснуйте свой выбор;
- постройте фрейм аналогов специального понятия в родной и иноязычной профессиональной культурах, сопоставьте элементы фреймов;
- сопоставьте варианты интерпретативных переводов комментирующего характера, определите недостатки, раскройте их причины;
- отредактируйте вариант интерпретационного перевода;
- выполните перевод на русский язык текстового фрагмента, включающего юридические понятия;
- выполните стилистическую правку и редактирование переводного специального текста на основе его сопоставления с оригиналом (студенты корректируют работы друг друга);
- выполните сопоставительный интерпретационный перевод фрагментов разных юридических источников, предлагающих различное толкование какого-либо термина;
- составьте комментарий основополагающих специальных юридических терминов по конкретной отрасли права (проблематике вашего научного исследования).

Рассмотрим примеры некоторых видов упомянутых упражнений.

1. В качестве языковых упражнений на подстановку можно предложить упражнения, в которых студенты должны образовать словосочетания, оформляющие специальные термины, из данных рядов слов, сопоставив их с русскоязычными

| | | |
|--------------------|-----------|-----------------------------|
| Body | sole | коллективные корпорации |
| Corporations | companies | «октроированные» компании |
| not-for-profit | aggregate | «статутные» компании |
| community interest | companies | зарегистрированные компании |
| statute | companies | юридическое лицо |
| chartered | companies | некоммерческие организации |
| registered | companies | единоличные корпорации |
| corporations | corporate | коммунальные компании |

2. Найдите в тексте эквиваленты данных русскоязычных словосочетаний, обозначающих специальные концепты, охарактеризуйте языковые единицы, которые их оформляют (слово, словосочетание, многозначное слово, имя собственное, метафора, метонимия и т.д.)

Пример упражнения:

Non-U.S. citizens who vote in U.S. elections are in violation of applicable federal, state, or local constitutional provisions, statutes, ordinances, or regulations and are generally inadmissible to the United States. This means that a non-U.S. citizen who claims to be a U.S. citizen and votes cannot obtain either an immigrant or nonimmigrant visa, gain admission to the U.S., or adjust status to permanent residence within the U.S. Whether a non-U.S. citizen has voted is also specifically

requested when filing for naturalization and could make an individual deportable. The Child Citizenship Act of 2000, however, provided an exception to this ground of inadmissibility, which the U.S. Department of State (DOS) will implement through a proposed rule published in the Federal Register on June 21, 2005.

Положение – законодательный – акт постановление – нормативные документы

3. Восстановите фрагменты дискурса путем подстановки подходящих по смыслу вышеуказанных языковых единиц, оформляющих специальные термины.

1. Citations to _____ of a particular jurisdiction follow a particular pattern. For instance, citations to federal _____ differ from those to Texas.
2. The purpose of the _____ is to protect the privacy interests of living individuals in relation to personal data. It also contributes to Hong Kong's continued economic well-being by safeguarding the free flow of personal data to Hong Kong from restrictions by countries that already have data protection laws.
3. The proposal for a _____ on services in the internal market issued by the European Commission on 13 January 2004 aroused lively interest on the part of trade union organizations, not only because it would affect a key sector in terms of employment, but also because nowadays services are essential to the smooth functioning of the European economy as well as being of importance in determining the well-being of the general public.
4. Five sets of smokefree _____ set out the detail of the smokefree legislation.

Коммуникативно ориентированные упражнения могут включать составление текста-комментария, текста-дефиниции, текста-аргументации с использованием изученных языковых единиц. Примером упражнений такого типа может быть задание на составление комментария широкого круга изученных специальных терминов.

5. Выполните сопоставительный интерпретационный перевод фрагментов разных юридических источников, предлагающих различное толкование правовых терминов в рамках различных отраслей права.

Criminal law is much better known to laymen than civil law, as a result of journalists' reports of famous criminal trials. In talking with people about law, I find that they often misapply principles from criminal law to situations in civil (e.g., tort) law, which results in their misunderstanding. They are surprised when they learn the actual legal principles that apply to a problem. In civil law, a private party (e.g., a corporation or individual person) files the lawsuit and becomes the plaintiff. In criminal law, the litigation is always filed by the government, who is called the prosecution. One of the most fundamental distinctions between civil and criminal law is in the notion of punishment.

In criminal law, a guilty defendant is punished by either (1) incarceration in a jail or prison, (2) fine paid to the government, or, in exceptional cases, (3) execution of the defendant: the death penalty. Crimes are divided into two broad classes: *felonies* have a maximum possible sentence of more than one year incarceration; *misdemeanors* have a maximum possible sentence of less than one year incarceration.

Предлагаемая нами последовательность требует системной и последовательной реализации при разработке методического сценария курса по обучению иностранному языку как языку специальности. Результаты опытного обучения свидетельствуют об эффективности использованных видов заданий при работе со специальными текстами. Результаты опытного обучения продемонстрировали, что подобная последовательность может быть успешно реализована в случае использования элементов ситуационной методики в практике обучения будущих специалистов интерпретации иноязычных юридических терминов.

В числе перспективных направлений дальнейшего развития подобной методики следует отметить развитие жанровой компетентности учащихся-юристов. Очевидно, что жанровая отнесенность того или иного юридического текста имеет прямое отношение к адекватности выбора того или иного варианта перевода. Разработка комплекса проблемных упражнений, нацеленных на прояснение жанровых критериев юридической документации, является нашей очередной задачей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бим, И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): учебное пособие / И.Л. Бим. – М.: Титул, 2001. -184 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собрание сочинений в 6-ти томах. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1982. – 432 с.
3. Зимняя, И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи (применительно к задачам обучения иностранному языку) / И.А. Зимняя // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. – М.: Русский язык, 1977.
4. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989 – 705 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Інна Гапеева – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови Маріупольського державного університету.
Наукові інтереси: англійська мова, методика викладання англійської мови, актуальні проблеми перекладу.

ДОЦІЛЬНІСТЬ СИНТЕЗОВАНОГО ВИВЧЕННЯ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ ТА СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ

Тетяна ГРОМКО (Кіровоград, Україна)

Текст виявляє своєрідні функції одиниць усіх рівнів мовної системи. Тому специфіка методики лінгвістичного аналізу художнього тексту полягає в інтегрованому вивченні курсів «Лінгвістичний аналіз тексту» та «Сучасна українська літературна мова».

Ключові слова: текст, лінгвістичний аналіз художнього тексту, одиниці мовної системи, «Лінгвістичний аналіз тексту», «Сучасна українська літературна мова».

The text determines peculiar functioning of language units of all levels of the linguistic system. Therefore the specific character of literary text analysis teaching methods involve integrated learning of such subjects as 'Linguistic analysis of the text' and 'Modern standard Ukrainian'.

Keywords: text, linguistic analysis of works of fiction, units of the linguistic system, 'Linguistic analysis of the text', 'Modern standard Ukrainian'.

Досконале оволодіння навичками лінгвістичного аналізу тексту в студентів філологічного факультету пов'язане з їхньою майбутньою професійною діяльністю, оскільки вчителі “повинні навчити учнів працювати з текстом на уроках мови” [4: 10]. Так, успіх цих умінь залежить від багатьох чинників, наприклад:

- рівень шкільної підготовки, оскільки недостатні лінгвістичні знання гальмують реалізацію навіть правильно поставлених педагогічних завдань;
- бажання студента постійно й глибоко опановувати весь навчальний матеріал. Цей постулат впливає з “Концепції мовної освіти в Україні”, де наголошено, що необхідно посправжньому й цілеспрямовано збагачувати й розвивати мовний багаж студента [2: 73];
- розуміння й усвідомлення того, що набуті знання й навички знадобляться в практичній діяльності;
- уміння інтегрувати й диференціювати мовні знання, а також відтворювати раніше одержані знання й застосовувати їх на практиці;
- уміння орієнтуватися в мовно-інформаційному просторі [7].

Загальновідомо, що навчання мови – складне педагогічне явище, яке має розглядатися як система, компонентами якої є мета, зміст, методи, засоби, форми і результати навчання. Усі вони тісно пов'язані між собою, взаємодіють і взаємозумовлюють один одного [16: 56]. Головним серед них є мета навчання, що пронизує всі інші компоненти і, насамперед, зміст навчання. Зміна одного чи кількох компонентів може вплинути на характер усієї системи навчання [8: 29]. Наприклад, зміна змісту будь-якого компонента викликає зміну методів, способів і форм навчання, а отже, і всієї системи.

Системний підхід – це важливий методологічний засіб наукового пізнання, який дає змогу використати принцип системності як мислительну технологію, що реалізує на практиці принцип цілісного розгляду явищ у складному взаємозв'язку їх розвитку. Загальні вимоги системного підходу такі:

- поділ складних явищ дійсності (систем) на частини або елементи;
- вивчення способів організації окремих частин та елементів системи в єдине ціле;

- урахування взаємодії елементів системи одного з одним і з усією системою; їх взаємодія поряд кування;

- дослідження взаємовпливу процесів функціонування системи, її підсистем і елементів один на одного [2: 71].

Системою називається будь-яке складне явище, до якого входять численні елементи, які утворюють певну сукупність завдяки наявності між ними внутрішніх зв'язків. Кожна система має свою структуру. Кожний елемент, що входить до цієї структури, розглядається як підсистема. Ієрархічна залежність підсистем визначається супідрядністю їх функцій: кожна з них і всі разом спрямовані на досягнення результативності навчання. Системний підхід і аналіз як методи дослідження передбачають урахування всіх істотних ознак системи: склад компонентів, загальні якості, динамічну структуру і характер взаємодії з середовищем.

Отже, система – це цілісний об'єкт, у якому діють взаємозв'язані елементи. Стійкий порядок їх утворює внутрішню структуру, зумовлену певними цілями. Основою системи навчання мови є змістовий і процесуальний компоненти, а межами – мета і результати навчання. До їх складу входять зміст і процес навчання мови, які мають свою структуру і взаємодіють між собою, тобто забезпечують певне функціонування. Побудова системи навчання мови зумовлюється закономірностями навчання і принципами, що впливають з них [12: 137].

Таким чином, системний підхід під час підготовки майбутніх філологів забезпечує усвідомлене розуміння мовних фактів та явищ у їх взаємозв'язках і цілісній системі, спонукає студентів бути уважними у виборі мовних засобів для передачі певного змісту, системи кожного блоку й цілісної системи розділу і теми, що вивчається, а відтак формує і в учнів уміння й навички вибирати з ряду співвідносних, взаємозамінюваних граматичних форм і конструкцій найдоцільніші, сприяє розумінню логіки предмета, дає змогу простежити наявні зв'язки між різними рівнями мови (фонетика – орфоepія – орфографія – лексика – морфологія – синтаксис – стилістика тощо), а також простежити не лише будову системи та її частин, а й їхню зміну, взаємодію й розвиток [10: 140].

Сьогодні підготовка висококваліфікованих учителів української мови й літератури передбачає особливий курс, який ставить своїм завданням лінгвістичну роботу з текстами. Таким курсом є “Лінгвістичний аналіз художнього тексту”, який служить методичною базою викладання мови й літератури в школі [1, 3, 4, 16].

Метою спецкурсу «Лінгвістичний аналіз тексту» є ознайомлення студентів з актуальними напрямками сучасної лінгвістики тексту, з основними підходами до аналізу тексту з позицій сучасної науки, методологією та методами лінгвістики тексту.

Завдання курсу полягає в формуванні вміння класифікувати тексти, визначати їх типи, виявляти лінгвістичні ознаки текстів. Студенти мають також оволодіти навичками аналізу мовних одиниць, що формують текстові категорії, установлення міжфразових зв'язків та особливостей функціонування в них текстових категорій [8: 5].

Після закінчення курсу лінгвістичного аналізу тексту студент повинен:

– *знати* термінологію, необхідну для проведення лінгвістичного аналізу тексту, основні поняття лінгвістики тексту, принципи та критерії визначення типу тексту, особливості функціонування текстових категорій, характеристики текстових функцій.

– *вміти* виявляти різновид тексту, визначати його належність до одного з класу або типу текстів, характеризувати текстові функції, описувати семіотичну, структурно-граматичну, семантико-змістовну та комунікативно-прагматичну організацію тексту, аналізувати мовні засоби репрезентації категорійної системи тексту, визначати дискурсивні особливості текстів [3-5, 14].

Оскільки одним із головних завдань сучасної школи є подолання естетичної безграмотності учнів, то в актуальності курсу переконувати не доводиться. На думку фахівців, вихід з такого положення вбачається у вихованні зацікавленості до літературних творів як середовища функціонування мовних одиниць [6, 7, 11, 12].

Автори “Концепції мовної освіти в Україні” зазначають: “...мова й література сьогодні – це різні шкільні предмети. Хоча у їх вивченні простежуються певні зв'язки, проте викладаються вони все-таки кожен окремо”. Тому пропонується така альтернатива: “рідну

мову в 5-11 класах вивчати разом з літературою, на основі аналізу художніх текстів. Таке поєднання можна реалізувати, запровадивши курс словесності”. Тому необхідно “забезпечити, з одного боку, глибоке вивчення літературного процесу, а з другого – системність мовних знань” [2:72; 17].

Саме таким курсом покликаний бути «Лінгвістичний аналіз тексту», який забезпечує водночас міждисциплінарну інтеграцію та диференціацію [6:21, 34].

Підготовка майбутнього вчителя-філолога проводиться у ВНЗ планомірно, цілеспрямовано й систематично протягом усіх років навчання. Це система продуманих заходів і видів діяльності студентів з урахуванням курсу навчання. На перше місце в цьому процесі слід поставити вивчення мовознавчих дисциплін.

Курс “Сучасної української літературної мови” займає центральну позицію серед інших лінгвістичних предметів і вивчається у ВНЗ протягом восьми навчальних семестрів. Цей курс виконує різноаспектні завдання:

- озброїти студентів практичними знаннями про систему сучасної української літературної мови та її функціонування,
- розвинути в них практичні навички аналізу мовних явищ, удосконалити й активізувати усне й писемне мовлення,
- допомогти оволодіти нормами літературної мови,
- виробити й удосконалити в майбутніх учителів навички самостійного лінгвістичного спостереження над матеріалом,
- навички аналізу мовних фактів і узагальнення їх результатів у писемній чи в усній формі тощо [15].

За програмою підготовки спеціалістів лінгвістичний аналіз художнього тексту опрацьовується на п'ятому курсі філологічних факультетів педагогічних ВНЗ України протягом одного семестру. І це закономірне явище, адже дисципліна є інтегруючою за своєю суттю, бо поглиблює, розвиває й удосконалює знання, уміння й навички, набуті студентами протягом усього терміну навчання із суміжних дисциплін. Цей курс вимагає спеціальних методів роботи над художнім словом.

Основними завданнями лінгвістичного аналізу художнього тексту як навчальної дисципліни є:

- навчитися відбирати й осмислювати теоретичний матеріал згідно з аспектом дослідження;
- оволодіти способами, методами й прийомами вивчення системної організації художнього твору;
- виробити вміння й навички наукового пояснення ідейно-естетичного замислу письменника, реалізованого в художньому тексті, у його змістовій мовній формі [4, 10].

Як і будь-яка дисципліна часткового характеру лінгвістичний аналіз художнього тексту спирається насамперед на загальний курс сучасної української літературної мови, на розуміння мовної системи, її історичних змін та стильової диференціації, зокрема для розуміння ідейно-естетичної сутності художнього тексту необхідні, по-перше, знання лексичної системи мови, яка створюється прямими й переносними значеннями слів, синонімічними й антонімічними відношеннями, основними смисловими планами й семантичними прирощеннями, які виникають у результаті контекстуальної сполучуваності слів. Ще однією умовою успішної роботи над художнім текстом є ґрунтовні знання української мови й “наявність тонкого мовного чуття, які дозволяють інтуїтивно відчувати й настрої автора, і мовну специфіку його твору” [4, 11].

Мовна інтуїція сприятиме правильному напрямку в роботі, допоможе побачити ті мовні особливості, які повно й послідовно реалізують авторську ідею.

Програма з курсу “сучасна українська літературна мова” для спеціальності 2102 націлена в основному на засвоєння лінгвістичних понять. У пояснювальній записці до програми відзначено, що “головне завдання практичних занять – поглибити матеріал лекцій, виробити в студентів навички лінгвістичного аналізу, уміння застосовувати набуті знання на практиці” [15, 2]. У розділі “синтаксис” програма пропонує розгляд таких питань, які стосуються нашої проблеми: “поняття про текст як об’єкт синтаксично-комунікативного аналізу.

Функціонально-комунікативні різновиди текстів. Питання про текстоутворюючі одиниці... Питання про складне синтаксичне ціле як синтаксичну одиницю і компонент тексту. Засоби зв'язку речень у складному синтаксичному цілому. Абзац як композиційно-комунікативна одиниця, його роль у членуванні тексту. Співвідношення між абзацом і складним синтаксичним цілим" [15, 18].

Уважаємо, що під час виконання лінгвістичного аналізу художнього тексту насамперед треба відповісти на питання "що це?", тобто кваліфікувати явище як факт мови, вказати на його місце в системі мови, а потім відповісти на питання "з якою метою?", тобто визначити місце цього явища у функціональній системі мовних засобів. У процесі лінгвістичного аналізу тексту необхідно звертати увагу на всі сторони функціонування мовних одиниць. Наприклад, аналізуючи слово, з'ясовуємо його загальнолітературне значення й усі відтінки семантики цього слова в індивідуально-авторському слововживанні, пряме чи переносне значення (в такому аспекті слово вивчає лексикологія), фразеологічно зв'язане значення слова й відтінки цього значення (вивчає фразеологія), функції та кількість певних повнозначних чи службових частин мови (розглядається морфологією).

Важливу текстологічну функцію відіграють також синтаксичні засоби міжфразного зв'язку, які вивчаються в розділі "синтаксис". Серед них виділяємо такі: вставні слова; неповні речення; слова-речення; порядок розташування слів та інших компонентів речення; анафоричні члени речення; другорядні члени речення, що стосуються змісту кількох речень; паралельна будова речень; питальні речення; прості речення узагальнюючого змісту; інтонація [9, 29].

Названі мовні засоби виконують неоднакові текстологічні функції, тому їх роль з'ясовуємо лише на прикладі конкретно взятого для лінгвістичного аналізу тексту.

Образні засоби мови (епітети, порівняння, метафори...) мають важливе значення під час лінгвістичного аналізу художнього тексту. Нами помічено, що вони можуть використовуватися різними письменниками, переходити з одного твору в інший, але лише в певному контексті вони набувають свого неповторного значення, посилюють естетичне сприйняття твору. Думаємо, що образні засоби варто розглядати в курсі сучасної української літературної мови в процесі вивчення названих вище розділів. Вважаємо за потрібне систематично й послідовно після знайомства з певними мовними одиницями зосереджувати увагу студентів на тому, як мовні одиниці образно використовуються в художній літературі [8].

Ефективність взаємопов'язаного навчання залежить від доречного використання різноманітних методів і прийомів. Це коментарі і доповнення при поясненні нової теми, проблемні питання під час закріплення знань у процесі виконання аудиторних і домашніх завдань, робота з лексикографічними джерелами, аналіз текстів чи складання їх за опорними словами, добір дидактичного матеріалу, виконання різноманітних завдань і вправ творчого характеру тощо [11:50].

Систему міжпредметних зв'язків української мови і літератури в загальноосвітній школі розроблено М.Пентилюк, а в школах нового типу – І.Лопушинським та І.Маруничем. На думку останніх, це навчить учнів "практично використовувати мовне багатство у будь-якій ситуації, в повсякденному житті" [8:20].

Отже, у курсі "Сучасна українська літературна мова" закладено значні можливості для реалізації генетичних і функціональних зв'язків із багатьма навчальними предметами. Використання їх поповнює і поглиблює знання про мову як систему, сприяє засвоєнню норм літературної мови, формує мовну особистість. Щоб кваліфіковано здійснити лінгвістичний аналіз художнього тексту, майбутньому вчителю необхідно синтезувати й творчо застосувати знання, уміння й навички, набуті під час вивчення всіх лінгвістичних та літературознавчих дисциплін, зокрема курсу сучасної української літературної мови. У цьому й полягає специфіка методики лінгвістичного аналізу художнього тексту, де текст виявляє своєрідні функції одиниць усіх рівнів мовної системи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.

2. Біляев О.М. Концепція мовної освіти в Україні / М.С. Вашуленко В.Н. Плахотник // Рідна школа. – 1994. – №9. – С. 71-73.
3. Єщенко Т.А. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. / Т.А. Єщенко. – К. : Академія, 2009. – 264 с.
4. Кочан І.М. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. / І.М. Кочан. – 2-ге вид., переробл. і доп. – К. : Знання, 2008. – 423 с.
5. Кравцова Ю.В. Методические материалы к курсу “Лингвистический анализ текста”. – Херсон, 2006. – Режим доступу: <http://dls.kherson.ua/dls/Методические%20материалы.doc>.
6. Кравчук О.М. Про інтеграцію курсів «Сучасна українська літературна мова» і «Лінгвістичний аналіз тексту» / Оксана Миколаївна Кравчук // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія: Збірник наукових праць. – Випуск №3, частина 2. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2001_3_2/doc_pdf/kravchuk.pdf
7. Кравчук О. Стан сформованості навичок із лінгвістичного аналізу тексту у студентів-філологів / Оксана Кравчук // Вісник Львівського університету. Серія філол. 2010. – Вип. 50. – С. 232-235.
8. Лопушинський І.П. Взаємопов'язане навчання рідної мови і літератури в школах нового типу / І.П. Лопушинський, І.І. Маруніч. – Херсон, 1999. – 99 с.
9. Мельничайко В.Я. Спостереження міжфразних зв'язків на уроках синтаксису / В.Я. Мельничайко// Українська мови і література в школі. – 1983. – №6. – С. 29 – 37.
10. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / М.І. Пентилюк, С.О. Караман, О.В. Караман та ін. ; за ред. М.І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2005. – 399 с.
11. Нагіна В.О. Взаємопов'язане навчання при викладанні лінгвістичних дисциплін у вузі / В.О.Нагіна // Міжпредметні зв'язки в процесі викладання у школі і вузі. – Херсон, 2003. – С.47-52.
12. Нагіна В.О. Міжпредметні зв'язки при викладанні курсу «Сучасна українська літературна мова» / В.О. Нагіна // Актуальні проблеми викладання філологічних дисциплін. – Херсон, 2003. – С.129-131.
13. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О.О. Селіванова. – Полтава : Довкілля ; К, 2006. – 716 с.
14. Студнева А.Н. Лингвистический анализ художественного текста : учебное пособие. – Волгоград, 1983.
15. Сучасна українська літературна мова. Програма для студентів спеціальності 2102 “Українська мова та література”. – К., 1988.
16. Филологический анализ художественного текста. – Режим доступу: <http://vestnik-press.ru/>.
17. Янчук Н. Роль ситуативно-творчих завдань у фаховій підготовці майбутніх учителів-словесників / Н.Янчук // Українська мови і література в школі. – 2003. – № 3. – С. 54-57.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Громко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси – проблеми семантики і структури діалектної лексики в українській мові, методика викладання філологічних дисциплін.

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ “УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)”

Лариса ГУЦУЛ (Кіровоград, Україна)

У статті визначається та обґрунтовується роль курсу “Українська мова (за професійним спрямуванням)” у формуванні мовної особистості фахівця нової генерації.

Ключові слова: мовна особистість, національно-мовна особистість, мова професійного спілкування, мовна компетенція, комунікативна компетенція, фахова мова, фахові терміни, культура мови, мовні норми.

This article defines and substantiates the role of the course “The Ukrainian language for Profession Purposes” in forming the linguistic identity of a new generation specialist.

Keywords: linguistic identity, national and linguistic identity, language of professional intercourse, language competence, communicative competence, professional terms, language culture, language norms.

Державна освітньо-професійна програма підготовки бакалавра вищої школи передбачає вивчення на нефілологічних факультетах курсу “Українська мова (за професійним спрямуванням)” як обов’язкової дисципліни, яка читається впродовж трьох семестрів. Адже мета цього курсу – сформувати у майбутніх спеціалістів професійно зорієнтовані уміння і навички досконалого володіння українською літературною мовою у фаховій сфері [16: 15].

Надзвичайно важливим цей курс є тому, що в сучасних умовах особливої актуальності набуває проблема підготовки фахівця нової генерації – кваліфікованого, грамотного, конкурентоздатного, з глибокими теоретичними знаннями та серйозною професійною підготовкою. Сьогодні в системі вищої освіти відчутна потреба в оновленні змісту мовної підготовки майбутніх фахівців. Оновлений курс “Українська мова (за професійним спрямуванням)” спрямований сформувати мовну особистість, яка зуміє використати усі

набуті у вищому навчальному закладі знання, уміння і навички для оптимальної мовної поведінки в професійній сфері.

Мета нашої розвідки – на основі теоретичного та практичного аналізу викладання курсу ”Українська мова (за професійним спрямуванням)” у Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка на неспеціальних факультетах визначити та обґрунтувати роль дисципліни у формуванні мовної особистості фахівця нової генерації (*аналізується змістовий модуль 1 ”Законодавчі та нормативно-стильові ознаки професійного спілкування”, який читається на другому курсі (третій семестр).

Вивчення української мови за професійним спрямуванням тісно пов’язане із практичним застосуванням у будь-якій галузі професійної діяльності (учитель іноземної мови, учитель історії, учитель географії, учитель біології, учитель хімії, учитель математики, політолог, правознавець, перекладач, тренер, дизайнер тощо). Проблеми, пов’язані з опануванням фахової мови, вивчали такі дослідники, як Л.І. Мацько, Л.В. Кравець, А.С. Токарська, М.В. Гуць, Р.С. Кацавець [11, 15, 6, 7] та інші, підготовлені сучасні навчальні посібники з курсу [16, 9, 11]. Викладачі кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка також зробили чималий вклад у розробку курсу. Так, нами укладено навчально-методичні посібники ”Українська мова (за професійним спрямуванням)” частина 1, 2 і 3 [4]; Т.В. Громко уклала словник-довідник з історії [13], а також працює над рядом словників юридичної термінології різноманітних галузей права [2, 13, 3]; Т.В. Ліштаба досліджує взаємодію традиційних та інноваційних технологій викладання сучасної української мови студентам в умовах кредитно-модульної системи навчання [10: 532-535]; О.Л. Кирилюк з’ясовує роль індивідуальних навчально-дослідних завдань як особливої форми самостійної роботи студентів [8: 524-527]; С.Л. Ковтюх, О.Л. Кирилюк, Т.В. Андрєєва аналізують культуру наукової мови та наукову термінологію [9]. Також провідні фахівці кафедри беруть активну участь у наукових конференціях із проблеми, наприклад, III Міжнародні наукові читання ”Мова і держава”, присвячені 20-й річниці проголошення незалежності України [3: 440-451; 5: 457-465].

Згідно з новою програмою навчальної дисципліни ”Українська мова (за професійним спрямуванням)” для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра, розробленою С.В. Шевчук, І.В. Клименко і затвердженої наказом Міністерства освіти і науки України від 21.12.2009 р. № 1150 та від 29.03.2010 р. № 259, акцент переноситься на формування навичок професійної комунікації, студіювання особливостей фахової мови, на розвиток культури мови, мислення і поведінки особистості. Майбутнім фахівцям мова потрібна не як сукупність правил, а як система світобачення, засіб культурного співжиття в суспільстві, самоформування і самовираження особистості [12].

Акцентуємо увагу на тому, що при викладанні курсу на всіх факультетах КДПУ імені Володимира Винниченка посилено увагу до професійної мовнокомунікативної компетенції. Компетенція визначається як сукупність особистісних якостей (знань, умінь, навичок, способів діяльності), пов’язаних із відповідним колом предметів і процесів, необхідних для продуктивної дії. Комунікативна компетенція, за класифікацією Ф. Бацевича, перебуває на найвищому щаблі в ієрархії типів компетенцій людини [1:126], тому основною метою мовного навчання є формування комунікативної компетенції як здатності користуватися мовою залежно від ситуації, особлива якість мовленнєвої особистості, набута в процесі спілкування або спеціально організованого навчання [14: 26]. Комунікативна компетенція складається з мовної, мовленнєвої, предметної та прагматичної компетенцій [14: 70]. В інформаційному суспільстві фахівець має вміння швидко сприймати будь-яку форму мовлення, схоплювати необхідну інформацію, створювати монологи, вести діалоги, керувати системою мовленнєвих комунікацій у межах своєї компетенції тощо [11: 11]. Професійна мовнокомунікативна компетенція є показником сформованості системи професійних знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, загальної гуманітарної культури, інтегральних показників культури мовлення, необхідних для якісної професійної діяльності [11:18]. Складником комунікативної компетенції є мовна компетенція – знання учасниками комунікації норм і правил сучасної української літературної мови і вміння використання їх у

продукуванні висловлювань [11: 13]; сума систематизованих знань норм і правил літературної мови, за якими будуються правильні мовні конструкції та повідомлення за фахом [16: 18].

Зазначені проблеми активно розробляються на кафедрі української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Відтак, зміст практичних занять із курсу (змістовий модуль 1 "Законодавчі та нормативно-стильові основи професійного спілкування") передбачає роботу над запропонованими темами:

Тема 1. Державна мова – мова професійного спілкування: поняття національної та літературної мови; найістотніші ознаки літературної мови; мова професійного спілкування як функціональний різновид української літературної мови: призначення та функції мови професійного спілкування, комунікативні ознаки мови професійного спілкування, мова професійного спрямування та ділова мова; професійна мовнокомунікативна компетенція: комунікативна компетенція, мовна компетенція (лексична, граматична, семантична, фонологічна та орфоепічна, орфографічна, пунктуаційна компетенції; мовленнєві вміння (вміння говорити, слухати, читати і писати); дискурсивна, соціолінгвістична, психологічна, іллокутивна, стратегічна, соціокультурна компетенції; креативність особистості; мовні норми, типи мовних норм (із прикладами); мовне законодавство та мовна політика в Україні. Конституція України про функціонування і розвиток мов в Україні. Правовий статус української мови.

Пропонуються такі практичні завдання: 1. Виписати і вивчити напам'ять статті 10, 12 Конституції України. 2. Відредагувати і погрупувати словосполучення за колонками, де порушено норму: орфографічну, лексичну, граматичну, синтаксичну. 3. Дібрати по 5 прикладів на всі типи мовних норм (орфоепічних, лексичних, морфологічних, пунктуаційних, стилістичних тощо). 4. Завдання на редагування текстів та переклад.

Тема 2. Основи культури української мови: мова і культура мовлення в житті професійного комунікатора; комунікативні ознаки культури мови; кодифікація, узус, білінгвізм (індивідуальний і масовий), суржик; поняття про мовну освіту, мовне виховання, мовленнєву поведінку; мовна особистість; комунікативна професіограма фахівця; поняття про мовний етикет; мовний, мовленнєвий, спілкувальний етикет; стандартні етикетні ситуації; парадигма мовних формул; мовні моделі знайомства, звертання, ввічливості, вибачення, погодження, вітання, прохання, подяки, несхвалення, відмови тощо; зовнішня культура; культура поведінки; етика і культура ділового спілкування в різних країнах світу.

Пропонуються такі практичні завдання: 1. Назвіть, які мовні формули свідчать про: а) дружнє, б) нейтральне, в) недоброзичливе завершення бесіди (напр., *вважаємо за честь продовжити нашу співпрацю наступного року, хоча ми й не поділяємо Вашої пропозиції...*). 2. З'ясуйте лексичне значення слів. Скористайтеся тлумачним словником. 3. Оберіть правильні варіанти слів та словосполучень. 4. Виберіть правильні стандартні етикетні формули (напр., *Вибачаюсь, мені час іти – вибачте, мені час іти*). 5. Доберіть синоніми до етикетних формул спілкування (напр., *Прошу, проходите*). 6. Складіть речення, використовуючи шанобливі звертальні вислови. 7. Запам'ятайте корисні поради: як подолати несміливість; як володіти голосом при спілкуванні; як бути приємним співрозмовником; як зацікавити людей; як критикувати, не ображаючи. 8. Моделювання стандартних етикетних ситуацій.

Тема 3. Словники у професійному мовленні: поняття про словник; словники у професійному мовленні; роль словників у підвищенні мовленнєвої культури; лексикографічна компетенція як показник мовної культури фахівця; типи словників: енциклопедичні словники, філологічні (лінгвістичні) словники, їх типи; словники Вашого майбутнього фаху.

Пропонуються такі практичні завдання: 1. 5 слів (на власний вибір) опрацюйте за словниками різних типів (випишіть словникові статті з кожним словом не менше ніж із 10 словників). Порівняйте, зробіть висновки. 2. Опрацюйте 10 словників, у т.ч. фахових (письмово). Схема характеристики словника: вихідні дані про словник: автор, упорядник чи колектив авторів, повна назва словника, кількість томів, місце видання, видавництво, рік

видання, кількість сторінок; тип та завдання аналізованого словника; специфіка побудови аналізованого словника, особливості розробки словникових статей, типи ремарок тощо; коротка оцінка словника, його практичне застосування, приклади словникових статей.

3. Порівняйте різні фахові словники, зробіть висновки. Чи будуть ці словники необхідні у Вашій майбутній професії і чому? 4. Із фахової літератури випишіть невеликий текст, насичений термінами. Користуючись словником (вказати всі дані про словник) поясніть значення цих термінів.

Тема 4. Стилї сучасної української літературної мови: функціональні стилї української мови та сфера їх застосування; основні ознаки функціональних стилів: наукового, офіційно-ділового, публіцистичного, художнього, розмовного, конфесійного, епістолярного; професійна сфера як інтеграція офіційно-ділового, наукового і розмовного стилів; текст як форма реалізації мовнопрофесійної діяльності.

Пропонуються такі практичні завдання: 1. Доберіть зразки різних функціональних стилів української літературної мови та визначте їхні лексичні й граматичні засоби. 2. Доберіть по одному зразку текстів кожного підстилю офіційно-ділового та наукового стилів сучасної української мови. Визначте жанр, прокоментуйте спосіб викладу матеріалу і структуру тексту. 3. Складіть тексти про мову в науковому, публіцистичному і художньому стилях: *Мова – засіб комунікації. Поки живе мова – живе нація. Вона вся з гомону, з голосу, з блиску, з першого щибету, з потаємного шепоту...*

Так, до кожного плану практичних занять, крім теоретичних питань, що студент повинен знати і вміти, літератури (основної і додаткової), практичних завдань обов'язково подається: основні поняття (наприклад, мова професійного спілкування – це соціальний варіант сучасної літературної мови, її поліфункціональна підсистема, якою послуговуються переважно представники певної професії і яка забезпечує різні комунікативні потреби мовців у професійній сфері; предметна мова – це сукупність мовних засобів, які використовують у професійній сфері комунікації з метою забезпечення порозуміння між людьми, які працюють у цій сфері; ділова мова – це мова, якою послуговуються представники різних професій, це реалізація офіційно-ділового стилю, зафіксованого в документах); теоретичні відомості (наприклад: мова професійного спілкування як функціональний різновид української літературної мови; професійна мовнокомунікативна компетенція; лексикографічна компетенція як показник мовної культури фахівця), а також завдання для аудиторної роботи.

Програма курсу (змістовий модуль 1) передбачає вивчення мовних норм і труднощів української словозміни та словопоєднання, але у зв'язку з невеликою кількістю аудиторних годин (16 год.: 6 год. – лекції, 10 год. – практичні заняття) вважаємо за потрібне подати їх на самостійне опрацювання, а деякі питання чи вправи ґрунтовно розглядаємо й перевіряємо і на практичних заняттях. Наприклад, проблемними є питання узгодження числівника з іменником, відмінювання числівника. Для формування мовної компетенції у першому змістовому модулі пропонуємо, наприклад, таку тему самостійної роботи: *Морфологічні норми. Труднощі української словозміни та словопоєднання: іменники на означення професій, посад, звань; особливості відмінювання іменників у професійному мовленні; вибір форми родового відмінка однини іменників II відміни чоловічого роду; норми утворення ступенів порівняння прикметників; відмінювання числівників; особливості поєднання числівників з іменниками; уживання займенників у професійному мовленні, використання пошанної множини займенників; типові порушення у вживанні дієслівних форм; переклад російських конструкцій з прийменником *по*.*

Пропонуються такі практичні завдання: 1. Від поданих слів утворіть, де можливо, граматичні форми жіночого роду. 2. Поставте іменники в давальному, орудному і кличному відмінках. 3. Поставте іменники в родовому відмінку однини. Поясніть вибір закінчень. 4. виправте помилки, допущені при творенні ступенів порівняння прикметників. 5. Провідмініайте числівники, записавши всі можливі паралельні форми. Поясніть закінчення та зверніть увагу на наголошування. 6. Розкрийте дужки, напишіть числа словами, обґрунтуйте зв'язок числівників з іменниками. 7. Перекладіть українською мовою подані словосполучення. У важких випадках скористайтеся "Російсько-українським словником складної лексики" С.Караванського. Сформулюйте висновок. 8. Від поданих дієслів утворіть:

а) форми майбутнього часу, б) дієприкметники, в) дієприслівники, г) форми на *-но, -то*.
9. Перекладіть українською мовою. Поясніть особливості вживання прийменників в обох мовах.

Активно ведеться робота з вивчення **фахових термінів** – як правопису, вимови, так і семантики, перекладу та редагування, а також здійснюється переклад і редагування фахових текстів та опрацьовуються фахові словники.

Обов'язковими також є завдання з **культури мовлення**. Наприклад, вживання у фаховому мовленні книжних числівників, правильної форми займенників, уживання дієслів і складні випадки перекладу російських конструкцій із прийменником *по* тощо.

На підсумкову контрольну роботу доречно було б подати такі завдання:

1 рівень: 1. Порівняйте поняття «національна мова» і «літературна мова». 2. Сформулюйте призначення та функції мови професійного спілкування. 3. Обґрунтуйте суть комунікативної компетенції. 4. Що таке мовна норма і які типи мовних норм Ви знаєте? 5. Що називається культурою мовлення і яка її роль у житті професійного комунікатора? 6. Назвіть мовні моделі погодження та прохання. 7. Які Ви знаєте лінгвістичні словники? 8. Назвіть словники Вашого майбутнього фаху (з вихідними даними) і прокоментуйте будь-яку словникову статтю. 9. Визначте підстилі і жанри офіційно-ділового стилю. 10. Функціональні стилі – це ... В українській мові існує ... (вказати кількість) функціональних стилів.

2 рівень: 1. Провідмініайте сполуку, утворену Вашим прізвищем, іменем та по батькові. Зважте на можливий паралелізм закінчень у Д. і М. відмінках. 2. Наведіть приклади орфоепічних норм голосних звуків з транскрипцією, яка підтверджує нормативність вимови голосних у фаховій термінології. 3. Наведіть приклади паронімів, які Ви будете вживати в майбутній професійній діяльності. 4. Наведіть приклади фразеологічних сполук, уживаних в офіційно-діловому стилі. 5. Провідмініайте словосполучення *776 спортсменів*. Поставте наголос.

3 рівень: 1. Напишіть 5 термінів Вашого майбутнього фаху і поясніть орфограми в них. 2. Доберіть 3 терміни Вашого майбутнього фаху, які засвідчують уподібнення (асиміляцію) приголосних звуків (записати фонетичною транскрипцією). 3. Охарактеризуйте типові порушення норм у професійному спілкуванні (вказіть конкретно фах). Запропонуйте нормативні відповідники слів і висловів, уживаних неправильно. 4. виправте помилки та відредагуйте подані словосполучення. 5. Перекладіть українською мовою.

4 рівень: Дайте повну відповідь на питання: Характеристика наукового стилю: призначення, підстилі, жанри, мовні особливості та ін.

Отже, курс "Українська мова (за професійним спрямуванням)", який активно розробляється і викладається на неспеціальних факультетах в Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка, покликаний сформувати національномовну особистість майбутнього фахівця. Всі завдання з курсу – аудиторні та самостійні – повинні працювати на реалізацію кінцевої мети – формування спеціаліста нової генерації.

Перспективи подальшого вивчення означеної проблеми бачаться нами в моделюванні різних аспектів мовного спілкування та створенні фахових словників усіх спеціальностей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник /Ф.С.Бацевич. – ВЦ "Академія", 2004. – 344 с.
2. Громко Т.В. Особливості юридичної термінології та її перекладу /Т.В.Громко // *Studia linguistica et juridica*: 36. наук. праць / Відпов. ред. О.І.Ліаді. – Кіровоград: КірюОІ ХНУВС, 2011. – Вип.1. – С. 23-44.
3. Громко Т.В. Актуальність словника юридичної термінології під час вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» /Т.В.Громко // *Вісник гуманітарних наук Львівського національного аграрного університету*. – № 3-4. – Львів. – 2011. – С. 440-451.
4. Гуцул Л.І. Українська мова (за професійним спрямуванням): навчально-методичний посібник для студентів педагогічного університету / Л.І.Гуцул. –Частина 1. – Кіровоград, 2011. – 92 с.; Частина 2. – Кіровоград, 2012. – 160 с.; Частина 3. – Кіровоград, 2012. – 152 с.
5. Гуцул Л.І. Досвід викладання оновленого курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)»/ Л.І.Гуцул // *Вісник гуманітарних наук Львівського національного аграрного університету*. – № 3-4. – Львів. – 2011. – С. 457-465.
6. Гуць М.В. Українська мова у професійному спілкуванні: навчальний посібник /М.В.Гуць, І.Г.Олійник, І.П.Ющук. – К.: BeeZone, 2004. – 336 с.
7. Кацавець Р.С. Мова у професії юриста: підручник / Р.С.Кацавець. – К.: Центр навч. літ., 2007. – 304 с.

8. Кирилюк О., Андреева Т. Індивідуальне навчально-дослідне завдання як особлива форма самостійної роботи студентів / Ольга Кирилюк, Тетяна Андреева // Наукові записки. – Випуск 100. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – С. 524-527.
9. Ковтюх С.Л., Кирилюк О.Л., Андреева Т.В. Культура наукової мови: навчальний посібник / С.Л.Ковтюх, О.Л.Кирилюк, Т.В.Андреева. – Коростень: МПП «Триада С», 2012. – 224 с.
10. Ліштаба Т.В. Взаємодія традиційних та інноваційних технологій викладання сучасної української мови студентам в умовах кредитно-модульної системи навчання / Т.В.Ліштаба // Наукові записки. – Випуск 100. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – С. 532-535.
11. Мацько Л.І., Кравець Л.В. Культура української фахової мови: навчальний посібник / Л.І.Мацько. – К.: Академія, 2007. – 359 с.
12. Наказ МОН № 1150 від 21.12.09 року «Про затвердження програм навчальної дисципліни "Українська мова (за професійним спрямуванням)" – електронний ресурс : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6122/
13. Словник-довідник з історії / укладачі Т.В.Печериця, Т.В.Громко. – Кіровоград: КіпЮІ ХНУВС, 2010. – 42 с.
14. Словник-довідник з української лінгводидактики: навчальний посібник / за ред. М.Пентилюк. – Ленвіт, 2003. – 149 с.
15. Токарська А.С. Культура фахового мовлення правника / А.С.Токарська, І.М.Кочан. – К.: Знання, 2008. – 413 с.
16. Шевчук С.В., Клименко І.В. Українська мова за професійним спрямуванням: Підручник. – 3-є вид., випр. і допов./ С.В.Шевчук, І.В.Клименко – К.: Алерта, 2012. – 696 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лариса Гуцул – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: лексикологія, акцентологія ономастичної лексики, відтопонімний словотвір, інноваційні технології навчання.

МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ДРАМАТИЗАЦІЇ

Ольга ДАЦКІВ (Тернопіль, Україна)

У статті описано модель процесу навчання говоріння майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації: розглянуто поняття "модель процесу навчання", визначена структура моделі, конкретизовано параметри моделі відповідно до мети дослідження.

Ключові слова: драматизація, майбутні учителі англійської мови, модель навчання, навчання говоріння, процес навчання, структура моделі навчання, параметри моделі навчання.

The article describes the model of forming future English teachers' speaking skills by means of dramatization. The notion "teaching model" have been researched, the structure of the model and its parameters have been determined.

Key words: dramatization, future English teachers, teaching model, teaching speaking learning process, teaching model structure, teaching model parameters.

Дослідження цілей та змісту навчання говоріння, складу мовленнєвої компетентності в говорінні, дидактичних і психологічних засад застосування драматизації, відбір мовленнєвого матеріалу, визначення етапів формування вмінь говоріння засобами драматизації і створення системи вправ, спрямованої на формування в майбутніх учителів англійської мови вмінь говоріння, створили передумови для системного формування вмінь говоріння засобами драматизації в практиці навчання. Наступним кроком у створенні методики формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації стала розробка моделі навчання.

Аналіз наукової літератури підтверджує, що модель для формування вмінь говоріння засобами драматизації на різних ступенях навчання створювалась для осіб, що вивчали англійську як другу іноземну та перебували в середовищі спілкування [10; 11; 12 та ін.]. Пошук гуманістичних новітніх технологій навчання у вищій освіті призвів до зростання інтересу до застосування драматизації, зокрема для навчання іноземної мови. Так, розглянуто організацію процесу навчання у ВНЗ засобами драматизації [5], створено методику формування комунікативної культури майбутніх педагогів засобами драматизації [6] та методику розвитку комунікативних здібностей майбутніх педагогів через драматизацію для студентів педагогічних ВНЗ [8]. Однак, наскільки нам відомо, модель формування вмінь говоріння в майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації в межах навчальної дисципліни „Практичний курс англійської мови” (початковий етап навчання в мовному ВНЗ) досі не розроблялась. Саме це визначило **актуальність** дослідження, що полягало у створенні моделі навчання говоріння майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації.

Метою статті є опис моделі формування іншомовних умінь говоріння майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації. Розробка моделі процесу навчання передбачає визначення поняття „*модель процесу навчання*”, структури моделі, конкретизацію параметрів моделі відповідно до мети дослідження.

Під методичною моделлю розуміють індивідуальну інтерпретацію на заняттях методу навчання з урахуванням конкретних цілей та умов роботи [1: 159]. При розробці структури моделі необхідно враховувати той факт, що модель є частиною структури оригіналу (тобто природного навчального процесу), якої достатньо для здійснення функції, що моделюється.

Конкретизуємо створювану нами модель за основними параметрами, розробленими С. В. Соколовою: об'єкт вивчення, мета навчання, суб'єкти навчання, очікуваний результат навчання, ступінь навчання, навчальна дисципліна, у межах якої побудована модель, засоби навчання, поетапна реалізація моделі навчання, контроль результату навчання, реалізація розробленої моделі в системі навчання [9: 103].

Об'єктом навчання є вміння англійської мови, метою навчання – формування зазначених умінь. Суб'єктами навчання виступають студенти II курсу педагогічних ВНЗ, які навчаються за спеціальністю 6.020303 „Філологія. Мова та література (англійська)”. Очікуваний результат навчання – досягнення рівня B2 Vantage [7: 112]. Ступінь навчання – початковий. Модель створюється в межах навчальної дисципліни „Практичний курс англійської мови”. Засобами навчання виступають спеціально відібрані тексти, а також вправи та завдання з використанням прийомів драматизації.

Об'єктами контролю є вміння говоріння, рівень сформованості яких дозволяє студентам здійснювати мовленнєву діяльність говоріння. У систему контролю результатів формування умінь говоріння засобами драматизації входять поточний та рубіжний індивідуальний (перевірка рівня сформованості умінь монологічного мовлення), парний та груповий (перевірка рівня сформованості умінь діалогічного мовлення) контроль. Обидва види контролю є усними за формою реалізації, оскільки їхньою метою є перевірка умінь говоріння.

Модель формування у студентів I-II курсів умінь говоріння засобами драматизації створена на основі кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВНЗ. Модуль – проіменована, цілісно, чітко структурована та відповідно документована у встановленій формі змістова частина навчальної програми підготовки фахівця, яка повинна бути засвоєна студентами за допомогою різних форм навчального процесу [2: 86]. Метою змістового модуля в говорінні (B2-Vantage) є оволодіння іншомовними комунікативними вміннями на рівні B2, визначеному Загальноєвропейськими рекомендаціями [3: 126].

У навчальному плані Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка загальний обсяг годин на вивчення дисципліни „Практичний курс англійської мови” на другому курсі становить 486 годин. Модель формування умінь говоріння засобами драматизації буде здійснюватися на аудиторних заняттях, індивідуальних заняттях та під час самостійної роботи студентів. На другому курсі кількість годин, відведених на аудиторну роботу студентів, становить 234 години (108 годин – третій семестр, 126 годин – четвертий семестр), на індивідуальну роботу – 50 годин (22 години у першому та 28 годин у другому семестрі), на самостійну роботу – 202 години (86 годин у першому семестрі та 116 годин у другому семестрі). Мовний та мовленнєвий матеріал об'єднано в шість модулів. Тривалість модуля становить 36 аудиторних годин, приблизно 36 годин самостійної роботи та 6 годин індивідуальної роботи. Вивчаючи матеріал кожного модуля, студенти оволодівають вміннями різних видів мовленнєвої діяльності та засвоюють інші компоненти змісту навчальної дисципліни „Практичний курс англійської мови”. Кількість годин для формування умінь говоріння становить орієнтовно 1/2 усіх годин одного модуля, або 35 навчальних годин.

Отже, у кожному модулі на розвиток умінь говоріння передбачено 18 навчальних годин аудиторної роботи, або 9 занять тривалістю 120 хвилин кожне. На практиці на кожному із вісімнадцяти аудиторних занять модуля відводиться до 40 хвилин на розвиток умінь говоріння. Ми пропонуємо на кожному занятті навчального модуля відводити до 1 години для виконання вправ та завдань з елементами драматизації. Збільшення часу на виконання

цих вправ та завдань може бути здійснене за рахунок незначного скорочення часу, відведеного на презентацію нового матеріалу чи тренування у вживанні вивченого.

Модель формування вмінь говоріння засобами драматизації в межах одного модуля розрахована на 17 годин аудиторних практичних занять (по 1 годині на 17 заняттях), 3 години індивідуальної роботи (по 1 годині на 3 індивідуальних заняттях) та 16 годин самостійної роботи. Дві аудиторних години, або 1 заняття, відводиться на виконання модульної контрольної роботи.

Далі обгрунтуємо прийоми формування вмінь говоріння засобами драматизації. Слідом за М. В. Ляховицьким під прийомом розуміємо елементарний методичний вчинок, спрямований на вирішення конкретного завдання на певному етапі практичного заняття [4: 14].

У педагогіці та методиці навчання ІМ прийоми розробляються з урахуванням принципів підходу до навчання, методів навчання, етапів заняття, цілями дій викладача та цілями дій студентів, віковими та індивідуальними особливостями студентів.

Для розробки методики формування вмінь говоріння в майбутніх учителів англійської мови нами обрано комунікативний підхід, а це означає, що обрані прийоми навчання мають бути спрямовані передусім на реалізацію основних принципів комунікативного методу навчання та досягнення комунікативної мети.

Наступним важливим фактором, який необхідно враховувати, обираючи прийоми навчання, є вікові та індивідуальні особливості студентів. Тут можемо сформулювати кілька умов. Процес навчання говоріння засобами драматизації буде успішним, якщо він спрямований на особистість студента, його реальні потреби і мотиви, соціокультурні, індивідуальні програми розвитку; усвідомлюється студентами як процес, що залежить, передусім, від них самих; забезпечується вміннями викладача виявляти мотивацію говоріння в кожного студента і спрямовувати її на формування вмінь говоріння; має діяльнісний, когнітивний, творчий характер; орієнтований на логіку розвитку особистості студента, його суб'єктивного внутрішнього стану; стимулює прояв власної активності студентів, радості та задоволення від спілкування.

Формування та розвиток умінь говоріння здійснюється на етапі практики в застосуванні засвоєного матеріалу в процесі спілкування, а отже, включає прийоми, що відповідають цілям зазначеного етапу.

Основним методом діяльності викладача на цьому етапі є організація вправління студентів та здійснення управління навчальною діяльністю через контроль за успішністю студентів у формуванні вмінь говоріння, а основним методом учіння студентів є вправління у формуванні та розвитку вмінь говоріння, що супроводжується взаємоконтролем та самоконтролем.

Виходячи із особливостей етапу практики в застосуванні засвоєного матеріалу, ми визначаємо дві групи прийомів розвитку вмінь мовлення засобами драматизації з боку викладача: 1) залучення студентів до участі в мовленнєвих комунікативних вправах та завданнях (драматичних іграх, імпровізаціях, рольових іграх, симуляціях та театральних проектах); 2) організація обговорення та аналізу результатів навчальної діяльності студентів. З боку студентів це застосування таких прийомів, як участь у вищезазначених вправах та завданнях із наступним обговоренням результатів.

Виконання вправ та завдань із застосуванням прийомів драматизації на основі текстів діалогів та монологів дозволяє створити на занятті такі зовнішні та внутрішні обставини, у яких студент „змушений вживати” (О. О. Леонтьєв) бажане для нас мовленнєве висловлювання, тобто ті обставини, які К. С. Станіславський називає „обставинами, що пропонуються” для розвитку в студентів умінь говоріння. У навчанні говоріння засобами драматизації це означає створення умов для симуляційного навчального спілкування (термін Н. В. Єлукіної), яке близьке до автентичного спілкування, що здійснюється за межами аудиторії.

Особливо важливим в організації навчання говоріння засобами драматизації є створення доброзичливого психологічного клімату на заняттях, оскільки при позитивному емоційно-ціннісному ставленні до предмету навчання навчальна діяльність супроводжується відчуттям

легкості, а сам процес діяльності не викликає втоми (Г. О. Китайгородська, Г. Лозанов, С. Л. Рубінштейн, та ін.). Викладач виконує роль фасилітатора і в окремих випадках учасника спеціально організованої навчальної діяльності, спрямованої на формування вмінь говоріння, а студенти залучаються до цієї діяльності на засадах співпраці, співпереживання, толерантності і доброзичливості. Доречним є, наприклад, вибір студентами девізу заняття, на якому проводиться формування вмінь говоріння засобами драматизації, спочатку із запропонованих викладачем варіантів, а потім придумування власного. Наведемо приклади:

Attention! Smile station! Thank you for consideration!

I am listening to what you say.

Speak to be heard and understood.

Залучення студентів до участі в драматичних іграх, імпровізаціях, рольових іграх, симуляціях та театральних проектах передбачає чітке усвідомлення викладачем місця і ролі цих вправ на занятті.

Слід зауважити, що, хоча у створеній нами методиці головною метою є формування вмінь говоріння, прийоми драматизації застосовуються не лише для формування та вдосконалення вмінь говоріння, але й для вдосконалення лексичних, граматичних, фонетичних навичок, для виявлення та розвитку у студентів творчих здібностей, таких, як спостережливість, уява, увага, фантазія, артистизм та ін. Головною перевагою застосування прийомів драматизації є те, що студенти отримують можливість природним шляхом перейти від контрольованого говоріння до вільних мовленнєвих висловлювань і говорити те, що вони насправді хочуть сказати.

На *першому практичному занятті* з формування вмінь говоріння засобами драматизації викладач коротко обговорює організаційні питання: місце і роль вправ із застосуванням драматизації на занятті, форми драматизації та їх значення у формуванні вмінь говоріння, повідомляє критерії оцінювання мовленнєвих умінь говоріння, оголошує про початок роботи студентів над театральним проектом. Студенти виконують вправи та завдання для формування вмінь комунікативної взаємодії. З цією метою проводяться драматичні ігри, читання та інсценізація тексту, рольова гра.

На *другому практичному занятті* студенти працюють над удосконаленням фонетичних, лексичних та граматичних навичок висловлюватися на рівні діалогу та монологу.

На *першому індивідуальному занятті* викладач знайомить студентів з окремими театральними термінами, форматом драматичного твору, особливостями написання драматичного тексту для подальшого створення ними власних театральних проектів, а студенти працюють індивідуально над продовженням запропонованого тексту.

На *третьому практичному занятті* студенти поглиблюють знання про невербальні засоби спілкування та тренуються у вживанні невербальних засобів у діалогічному та монологічному мовленні.

На *четвертому практичному занятті* виконують вправи та завдання, спрямовані на оволодіння типовими комунікативними функціями.

На *п'ятому практичному занятті* здійснюється формування вмінь з'єднувати фрази в діалогічні та понадфразові єдності.

На *шостому практичному занятті* виконуються вправи та завдання для оволодіння вміннями створювати міні-діалог розпитування та міні-монолог опис.

На *сьомому практичному занятті* студенти виконують вправи та завдання для оволодіння вміннями створювати міні-діалог обмін враженнями та міні-монолог розповідь.

На *восьмому практичному занятті* виконуються вправи та завдання для оволодіння вміннями створювати міні-діалог домовленість та міні-монолог повідомлення.

На *другому індивідуальному занятті* викладач аналізує створені студентами сценарії, студенти обирають варіант для театрального проекту, розподіляють ролі, проводять першу репетицію проектною вистави.

На *дев'ятому практичному занятті* виконуються вправи та завдання для оволодіння вміннями створювати міні-діалог дискусійного характеру та міні-монолог переконання.

На *десятому практичному занятті* студенти вдосконалюють вміння створювати різні функціональні типи діалогів та монологів.

На *третьому індивідуальному занятті* проводиться робота над театральним проектом.

На *одинадцятому та дванадцятому практичних заняттях* студенти виконують вправи та завдання для оволодіння вміннями об'єднувати різні функціональні типи діалогів та монологів в усному висловлюванні залежно від ситуації спілкування та використовувати адекватні ситуації невербальні засоби.

На *тринадцятому-шістнадцятому практичних заняттях* проводиться симуляція для оволодіння вміннями об'єднувати різні функціональні типи діалогів та монологів в усному висловлюванні.

На *сімнадцятому занятті* 1 година відводиться для презентації студентами театрального проекту, обговорення та заповнення спеціальної анкети стосовно проекту. Для самостійної роботи студенти отримують для заповнення бланки опитування щодо навчання говоріння засобами драматизації в цілому.

Вісімнадцяте заняття – модульна контрольна робота, яка включає перевірку результатів оволодіння мовленнєвими вміннями говоріння.

Отже, у статті було описано створену нами модель організації формування вмінь говоріння в майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в застосуванні описаної вище моделі в навчальному процесі мовного вищого навчального закладу для формування в майбутніх учителів англійської мови вмінь читання і письма.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес : Навч. посібник / [Болубаш Я. Я., Степко М. Ф., Шинкарук В. Д. та ін.] : за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [Наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : [учеб. пособие для студ. филол. спец. вузов] / Михаил Васильевич Ляховицкий. – М. : Высш. шк., 1981. – 159 с.
5. Мясникова О. В. Организация процесса обучения в вузе средствами драматизации : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / О. В. Мясникова. – Новокузнецк, 2009. – 21 с.
6. Побежимова З. А. Драматизация как средство формирования коммуникативной культуры будущего педагога : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания” / З. А. Побежимова. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.
7. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : Проект [Колектив авт. : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін] – Вінниця, „Нова книга”, 2001. – 246 с.
8. Самарич В. В. Драматизация как средство развития коммуникативных способностей будущих педагогов : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Самарич Виктория Викторовна. – Ставрополь, 2000. – 174 с.
9. Соколова С. В. Підготовка майбутнього вчителя для навчання старшокласників використовувати паралінгвістичні засоби в усному спілкуванні англійською мовою : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Соколова Світлана Володимирівна. – К., 2006. – 176 с.
10. Burke A. Stage by stage: a handbook for using drama in the second language classroom / Anne Burke, Julie O'Sullivan. – Portsmouth, NH : Heinemann, 2002. – 166 p.
11. Holden S. Drama in language teaching / Susan Holden. – Harlow, Essex : Longman Group Ltd., 1981. – 84 p.
12. Wessels Ch. Drama / Charlyn Wessels. – Oxford : Oxford University Press, 1995. – 137 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Дацків – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: гуманістичні технології навчання іноземних мов, індивідуалізація навчання, застосування драматизації у навчанні англійської мови.

LEARNING ABOUT PRESIDENTIAL ELECTION PROCESS IN THE USA

Tetiana DATSKA (Kirovohrad, Ukraine)

The paper is an overview of presidential election process in the USA with the Ukrainian learner in mind. It presents a compilation of sources that dwell on those aspects of US elections that are different from the Ukrainian system. The paper also provides a glossary of words that pertain to the peculiarities of electoral process in the USA.

Key words: presidential election, caucus, primary, popular vote, Electoral College.

Стаття є оглядом процесу президентських виборів у США і написана для українських студентів, які вивчають англійську мову як фах. У копії джерел, які розкривають особливості виборчої системи США, більше уваги звертається на ті аспекти, які відмінні від української системи. Пропонується також короткий глосарій слів, які описують особливості виборчої системи США.

Ключові слова: вибори президента, закриті попередні вибори, відкриті попередні вибори, голоси виборців (народне голосування), колегія виборщиків.

Much in the media news of 2012 was about the presidential election in the U.S.A. and it was not hard to notice that the U.S. election process is in some aspects different from the Ukrainian system and therefore not easily / completely understood by the learners of English while such topics as U.S. State System / Elections / Political Parties constitute a segment of the socio- and linguocultural competency that is expected of a modern EFL user as specified in the national English Language Curriculum for Universities [2: 7-8, 85].

It would also be fair to mention that the aspects that relate to the topic U.S. Presidential Election are covered in various sources on the U.S.A. that English learners can use [1; 3; 4; 5; 6, etc], but it happens these sources provide the reader with some general fragmentary information that lacks coherence in the first place and, secondly, does not help the Ukrainian learner of English to grasp the specifics that make U.S. process of election different from the Ukrainian one.

Thus **the aim of this paper** is to present the U.S. presidential election process as a coherent cycle of events and to dwell in more detail on some aspects of the presidential election process that are different from the Ukrainian one. The paper is intended to be used by the students majoring in English or any learner interested in the ways American democratic institutions work.

It is obvious that the U.S. presidential election system is a complicated one given the number of variations each state and political party may have concerning the registration rules, holding primaries and other election procedures. So the key point of this paper is to describe the process in general yet interdependent terms that will provide the learner with the basic understanding of the U.S. electoral process.

Generally speaking the presidential election process includes such stages and events as: 1) *selecting the candidates*, which takes place in the first half of the election year through caucuses / primaries and the conventions of the major parties; 2) *election campaign*, which officially begins in September and finishes in November; 3) *popular vote*, which is traditionally conducted on the first Tuesday after the first Monday in November; 4) *Electoral College vote* in December; 5) *Inauguration Ceremony* on January 20th of the year following the election.

In the following paragraphs we will differentiate between the popular and *Electoral College vote* and dwell in more detail on selecting the presidential candidates as these notions appear to present more difficulty for Ukrainian learners.

Probably the thing which is most confusing for the Ukrainian students is the *Electoral College* and the difference between the popular vote and the Electoral College vote. As for the Electoral College, it is a controversial mechanism of presidential election that was created by the framers of the U.S. Constitution as a compromise for the presidential election process. At the time, some politicians believed a purely popular election was too reckless, while others objected to giving Congress the power to select the president. The compromise was to set up an Electoral College system that allowed voters to vote for electors, who would then cast their votes for candidates, a system described in Article II, section 1 of the Constitution [7].

A very simplistic explanation for the way the Electoral College works could be the following. After the people of the USA vote in the presidential election in November, their ballots are counted, and then the person with the biggest percentage of the votes in a particular state is announced to have won the election in that state. At this stage there comes in force the 'winner-take-all' principle, according to which all the Electoral College votes from the state will go to the winner of the election in it. Electors of the Electoral College cast their votes in states' capitals in December and the results of the Electoral College vote are the official and final stage of the election process. In other words, the people voting in November do not vote for the President directly, but do it to instruct the electors in Electoral College whom to vote for.

Talking about the composition of the Electoral College it should be mentioned that each state has a number of electors equal to the number of its U.S. senators plus the number of its U.S. representatives. Currently, the Electoral College includes 538 electors, 535 for the total number of congressional members, and three who represent Washington, D.C., as allowed by the 23rd

Amendment. On the Monday following the second Wednesday in December, the electors of each state gather in their respective state capitals to officially cast their votes for president and vice president. These votes are then sealed and sent to the president of the Senate, who on January 6th opens and reads the votes in the presence of both houses of Congress thus formally ratifying the result of the election. A candidate must gain 270 of the 538 votes to win the election [ibid.].

Most of the time, electors cast their votes for the candidate who has received the most votes in that particular state. Some states have laws that require electors to vote for the candidate that won the popular vote, while other electors are bound by pledges to a specific political party. However, there have been times when electors have voted contrary to the people's decision, and there is no federal law or Constitutional provision against it.

Electoral College was established to provide a system that would select the most qualified president and vice president. Historians have suggested a variety of reasons for the adoption of the Electoral College, including concerns about the separation of powers and the relationship between the executive and legislative branches, the balance between small and large states, slavery, and the perceived dangers of direct democracy [8].

The framers of the Constitution established a system for electing the president – the electoral college, but they did not devise a method for nominating presidential candidates or even for choosing electors. They assumed that the selection process as a whole would be nonpartisan and devoid of factions (or political parties), which they believed were always a corrupting influence in politics [9], and at the beginning each state was free to devise its own system of choosing electors and different methods were used in different states. In some states electors were appointed by the legislature, in others they were popularly elected, and in still others a mixed approach was used. By the 1830s all states except South Carolina chose electors by direct popular vote [ibid.].

The subsequent formation and rapid development of political parties soon changed the methods of selecting presidential candidates making the process more partisan. Hence here comes the necessity to describe how the caucus and primary election systems work.

Nowadays the word *caucus* is defined as any political group or meeting organized to further a special interest or cause [10]. The word caucus originated in Boston in the early part of the 18th century, when it was used as the name of a political club, the Caucus, or Caucus Club. The club hosted public discussions and the election of candidates for public office. Beginning in 1796, caucuses of the parties' congressional delegations met informally to nominate their presidential and vice presidential candidates, leaving the general public with no direct input.

In its subsequent and current usage in the United States, the term came to denote a meeting of either party managers or duty voters, as in "nominating caucus," which nominates candidates for office or selects delegates for a nominating convention. The caucus of a party's members in Congress nominated its candidates for the office of president and vice president from 1796 until 1824.

The word *caucus* is used in both British and American politics. The American use of the term denotes a faction within a legislative body that attempts to further its interests by influencing either party policy on proposed legislation or legislative offices; hence such bodies as the Black Caucus (representing African Americans) and the Women's Caucus [10].

Currently the more usual practice of selecting presidential candidates is through primary election, or primary, which in the United States is an election to select candidates to run for public office [9].

Primaries may be *closed (partisan)*, allowing only declared party members to vote, or *open (nonpartisan)*, enabling all voters to choose which party's primary they wish to vote in without declaring any party affiliation. Primaries may be direct or indirect. A direct primary, which is now used in some form in all U.S. states, functions as a preliminary election whereby voters decide their party's candidates. In an indirect primary, voters elect delegates who choose the party's candidates at a nominating convention [11].

Most delegates to the *national conventions* of the Democratic and Republican parties are selected through primaries or caucuses and are pledged to support a particular candidate. Each state party determines the date of its primary or caucus. Historically, Iowa held its caucus in mid-February, followed a week later by a primary in New Hampshire; the campaign season then ran

through early June, when primaries were held in states such as New Jersey and California. Winning in either Iowa or New Hampshire—or at least doing better than expected there—often boosted a campaign, while faring poorly sometimes led candidates to withdraw. Accordingly, candidates often spent years organizing grassroots support in these states.

Because of criticism that Iowa and New Hampshire were unrepresentative of the country and exerted too much influence in the nomination process, several other states began to schedule their primaries earlier. By 2008 some 40 states had scheduled their primaries or caucuses for January or February; few primaries or caucuses are now held in May or June. For the 2008 campaign, several states attempted to blunt the influence of Iowa and New Hampshire by moving their primaries and caucuses to January, forcing Iowa to hold its caucus on January 3 and New Hampshire its primary on January 8. Some states, however, scheduled primaries earlier than the calendar sanctioned by the Democratic and Republican National Committees, and, as a result, both parties either reduced or, in the case of the Democrats, stripped states violating party rules of their delegates to the national convention [9].

The next stage in the election process is the conventions of Democratic and Republican parties. In a general sense political / party convention is a meeting of delegates of a political party at the local, state, provincial, or national level to select candidates for office and to decide party policy. As representative organs of political parties, party conventions also may elect executive committees of the parties and adopt rules governing the party's organization. In practice they also act as rallies for the election campaigns that follow.

Before the development of conventions in the United States in the 1830s, American political parties selected candidates and policies in informal caucuses of the parties' congressional delegations [12].

One important consequence of the primaries being held earlier is that the nominees of both major parties are now usually determined by March or April. To secure a party's nomination, a candidate must win the votes of a majority of the delegates attending the convention. (More than 4,000 delegates attend the Democratic convention, while the Republican convention usually comprises some 2,500 delegates.) In most Republican primaries the candidate who wins the statewide popular vote is awarded all the state's delegates. By contrast, the Democratic Party requires that delegates be allocated proportionally to each candidate who wins at least 15 percent of the popular vote. It thus takes Democratic candidates longer than Republican candidates to amass the required majority. In 1984 the Democratic Party created a category of "superdelegates," who are unpledged to any candidate. Consisting of federal officeholders, governors, and other high-ranking party officials, they usually constitute 15 to 20 percent of the total number of delegates. Other Democratic delegates are required on the first ballot to vote for the candidate whom they are pledged to support, unless that candidate has withdrawn from consideration. If no candidate receives a first-ballot majority, the convention becomes open to bargaining, and all delegates are free to support any candidate.

The Democratic and Republican nominating conventions are held during the summer prior to the November general election. The party that holds the presidency usually holds its convention second. Shortly before the convention, the presidential candidate selects a vice presidential running mate, often to balance the ticket ideologically or geographically or to shore up one or more of the candidate's perceived weaknesses.

The conventions mark the formal start of the general election campaign (although the traditional starting date of the general election campaign is Labor Day, the first Monday in September), and they provide the candidates with a large national audience and an opportunity to explain their agendas to the American public.

A candidate's general election strategy is largely dictated by the electoral college system. All states except Maine and Nebraska follow the unit rule, by which all of a state's electoral votes are awarded to the candidate who receives the most popular votes in that state. Candidates therefore focus their resources and time on large states, and they tend to ignore states that are considered safe for one party or the other and states with few electoral votes.

Modern presidential campaigns are media driven, as candidates spend millions of dollars on television advertising designed to generate favorable media coverage. The most widely viewed

campaign spectacles are the debates between the Democratic and Republican presidential and vice presidential candidates.

Only on rare occasions, such as the disputed presidential election in 2000 between Al Gore and George W. Bush, is it not clear on election day (or the following morning) who won the presidency. Although it is possible for the candidate who has received the most popular votes to lose the electoral vote (as also occurred in 2000), such inversions are infrequent [9].

As it has been mentioned the Electoral College is a controversial mechanism, and the divergence between popular and electoral votes indicates some of the principal advantages and disadvantages of it. Many who favor the system maintain that it provides presidents with a special federative majority and a broad national mandate for governing, unifying the two major parties across the country and requiring broad geographic support to win the presidency. In addition, they argue that the Electoral College protects the interests of small states and sparsely populated areas, which they claim would be ignored if the president was directly elected. Opponents, however, argue that the potential for an undemocratic outcome—in which the winner of the popular vote loses the electoral vote—the bias against third parties and independent candidates, the disincentive for voter turnout in states where one of the parties is clearly dominant, and the possibility of a “faithless” elector who votes for a candidate other than the one to whom he is pledged make the electoral college outmoded and undesirable. Many opponents advocate eliminating the electoral college altogether and replacing it with a direct popular vote [8].

Some advocates of reform, recognizing the enormous constitutional hurdle, instead focus their efforts on passing a so-called National Popular Vote (NPV) bill through state legislatures. State legislatures that enacted the NPV would agree that their state’s electoral votes would be cast for the winner of the national popular vote—even if that person was not the winner of the state’s popular vote. By 2010 several states—including Hawaii, Illinois, Maryland, Massachusetts, and New Jersey—had adopted the NPV, and it had been passed in at least one legislative house in more than a dozen other states [ibid.].

So, the U.S. presidential election process encompasses a number of interrelated events which include the caucuses and / or primaries that are held within the major political parties, and then party conventions decide upon the final candidates for presidency. These events are followed by the election campaign, the popular vote in November and Electoral College vote in December, and finally in January of the year following the election the Inauguration Ceremony takes place. The idea of primary elections within parties and the notion of Electoral College are relatively harder to grasp for Ukrainian learners as they have no analogy in the Ukrainian system of elections, although recent developments in this country prove that some of the major political parties of Ukraine seem to be assimilating primary elections into their electoral campaigns.

Further elaboration of the topic of this paper may involve investigating the voter registration specifics, the involvement of various civic groups, the third parties’ participation in presidential election and their role in bringing up important issues to the major parties’ political agendas.

A Glossary of U.S. Presidential Election Words

| <i>Word</i> | <i>English definition and Ukrainian equivalent</i> |
|--------------------------------------|---|
| caucus | a) a closed meeting of the members of one party in a legislative chamber, etc., to coordinate policy, choose candidates, etc b) such a bloc of politicians а) закриті збори членів політичної партії (для висунення кандидатів на наступні вибори або для узгодження політичної платформи) б) блок / збори законодавців, які належать до однієї партії |
| primary election/ primary | (in the US) a preliminary election in which the voters of a state or region choose a party’s convention delegates, nominees for office, etc |

| | |
|-------------------------------|---|
| | попередні вибори в межах штату / регіону, на яких обираються делегати на з'їзд партії та/або висуваються кандидати від своєї партії на пост президента |
| closed primary | a primary in which only members of a particular party may vote закриті попередні вибори, у яких мають право голосувати тільки члени певної партії |
| open primary | a primary in which any registered voter may participate відкриті попередні вибори, у яких може голосувати будь-який громадянин, який зареєструвався для участі у виборах певної партії |
| presidential primary | voting within a party with the aim to select a presidential nominee голосування всередині партії з метою висунення кандидата на посаду президента |
| direct primary | попередні вибори, на яких виборці прямо голосують за кандидатів на пост a primary in which voters directly select the candidates who will run for office |
| party convention | the general meeting of party members where the final selection of the party's nominee for the presidential race takes place загальні збори членів партії, на яких остаточно затверджується кандидат від партії, яких візьме участь у виборчих перегонах |
| popular vote | the votes of all the people who took part in the election голоси виборців; народне голосування |
| 'winner-take-all' rule | the principle, according to which the winner of a popular vote in a state is awarded all Electoral College votes from this state принцип, згідно з яким кандидату, який здобув найбільшу кількість голосів у штаті, присуджуються усі голоси виборщиків від цього штату |
| Electoral College | (in the US) the national body elected by the voters of each state to choose the President according to the votes of the people and formally elect the president and vice president (в США) колегія виборщиків, які голосують за президента згідно з результатами загальних виборів, таким чином формально обираючи президента та віце-президента |

| | |
|-------------------------|---|
| swing state | <p>the state where it is impossible to determine the result of the election till the last moment because the candidates have approximately the same number of supporters</p> <p>штат, "що вагається", тобто такий, у якому неможливо визначити результат голосування до останнього моменту, бо основні претенденти мають приблизно однакові шанси на перемогу</p> |
| general election | <p>a) an election in which representatives are chosen in all constituencies of a state</p> <p>b) (in the US) a national or state election</p> <p>а) вибори, під час яких обираються представники у всіх виборчих округах країни</p> <p>б) (у США) загальнонаціональні вибори</p> |
| midterm election | <p>congressional and local elections which are held in the middle of a term of office of a president</p> <p>вибори до Конгресу (в США) та до місцевих органів самоврядування, які проводяться посередині терміну перебування президента на посаді</p> |
| constituency | <p>a district that sends one representative to a legislature</p> <p>виборчий округ, у якому обирається один представник до законодавчого органу</p> |

BIBLIOGRAPHY

1. Гапонів А.Б., Возна М.О. Лінгвокраїнознавство. Англомовні країни. Підручник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів. – Вінниця: Нова книга, 2005. – 464 с.
2. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) / Колектив авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін. – К.: Злагода, 2001. – 185 с.
3. США. Лингвострановедческий словарь. – М.: Русский язык, 2001. – 576 с.
4. Longman Dictionary of English Language and Culture. – Harlow: Pearson Education Ltd., 2008. – 1620 p.
5. Oxford Guide to British and American Culture. – Oxford: OUP, 2001. – 600 p.
6. Stevenson D. American Life and Institutions. – Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1996. – 144 p.
7. How does the Electoral College work? Retrieved from <http://people.howstuffworks.com/question472.htm>
8. electoral college. (2013). In *Encyclopædia Britannica*. Retrieved from <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/182341/electoral-college>
9. presidency of the United States of America. (2013). In *Encyclopædia Britannica*. Retrieved from <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/717803/presidency-of-the-United-States-of-America/231543/Selecting-a-president>
10. caucus. (2013). In *Encyclopædia Britannica*. Retrieved from <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/100340/caucus>
11. primary election. (2013). In *Encyclopædia Britannica*. Retrieved from <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/476109/primary-election>
12. political convention. (2013). In *Encyclopædia Britannica*. Retrieved from <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/467596/political-convention>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Дацька – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми країнознавства США та Великої Британії.

КРОСКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Ольга ДЕМ'ЯНЕНКО (Миколаїв, Україна)

У статті досліджено проблему кроскультурного підходу в процесі мовної підготовки сучасного вчителя іноземних мов, проаналізовано сприятливі умови полікультурної спрямованості мовної освіти, розглянуто мову як інструмент кроскультурної взаємодії.

Ключові слова: полікультурне освітнє середовище, кроскультурність, вчитель іноземних мов, полікультурна освіта, діалог культур, міжкультурна комунікація, кроскультурна взаємодія.

The article deals with the problem of cross-cultural approach in the language training of modern foreign languages teacher; favourable conditions of multicultural language education are analyzed, language as a tool of cross-cultural interaction is considered.

Key words: multicultural educational environment, cross-culture, teacher of foreign languages, multicultural education, cultures' dialogue, intercultural communication, cross-cultural interaction.

Постановка проблеми. Істотне ускладнення соціокультурних функцій викладачів іноземних мов в умовах постійного розширення і поглиблення сфер міжкультурної комунікації в сучасному світі в цілому і в Україні зокрема вимагає глибинного реформування мовної освіти через глобалізацію, гуманізацію та соціологізацію її змісту з урахуванням соціокультурних характеристик іноземних мов, з орієнтацією на діалог культур, а також соціокультурні характеристики навчальних та позанавчальних умов їхнього вивчення, потенціалу комунікативної методики навчання іноземних мов.

Багатоаспектна соціокультурна освіта є обов'язковим компонентом мовної підготовки вчителів іноземних мов, які за профілем і характером їхнього професійної діяльності мають виступати в ролі суб'єктів діалогу культур та сприяти забезпеченню лінгвістичних і культурних прав людини в сучасному світі. Така освіта повинна здійснюватися в контексті діалогу культур, бути спрямована на розвиток самосвідомості студента як культурного суб'єкта, носія колективних та індивідуальних соціокультурних характеристик. Сучасні вчителі іноземних мов мають усвідомлювати багатомовність і полікультурність як характерні риси сучасного суспільства.

Сучасний світ характеризується тенденцією до розширення і поглиблення міжнародних контактів у різних сферах життя. Це визначає необхідність звернення до проблем міжкультурної комунікації. Однак за наявності взаємного інтересу представників різних культур одна до одної комуніканти нерідко недостатньо знайомі з представниками іншої культури, з особливостями їх комунікативної поведінки.

Отже, надзвичайно актуальне розуміння важливості кроскультурної взаємодії в умовах сучасної дійсності, коли людям, що живуть у багатонаціональному, полікультурному суспільстві, необхідно не просто усвідомлювати цінність культури різних народів країни, але й будувати взаємодію, керуючись кроскультурними передумовами, а також вчитися розумінню "чужих" цінностей, передаючи знання і досвід спілкування з іншими культурами із покоління в покоління, сприяючи єдності полікультурного українського суспільства.

На сучасному етапі кроскультурний підхід найбільш актуальний і перспективний під час навчання мов, оскільки він передбачає толерантні відносини тих, хто ці мови вивчає, і створення сприятливих умов для розвитку їхніх мовних систем. Кроскультурний підхід у педагогіці також розширює вивчення особливостей формування мовної особистості в умовах полікультурного світу. Кроскультурність, як синтез лінгвокультурології та міжкультурної комунікації, є методологічною основою лінгвістики та лінгводидактики, тому що виступає важливою складовою співіснування різних народів і розвитку цивілізації в полікультурному соціумі.

Аналіз останніх досліджень. Обґрунтування нової педагогічної парадигми, що забезпечує становлення особистості сучасного вчителя іноземних мов на тлі культурних і моральних цінностей, що змінюються, розробка теоретичних основ, які розкривають сутність процесу становлення особистості та розвитку потенціалу полікультурної освіти, є одними із завдань сучасної педагогіки. Загальнонауковою основою дослідження мовної парадигми

особистості в полікультурній освіті зараз виступають філософські концепції культури, лінгвістичні теорії про співвідношення мови і культури.

Процесу міжетнічної комунікації і факторам, що його визначають, присвячено чимало етнопсихологічних, етнолінгвістичних та етнопсихолінгвістичних досліджень [2; 6; 7]. Кроскультурна лінгвістика стає в сучасній лінгвістиці одним з найбільш актуальних напрямків, створюючи основу для кроскультурної лінгводидактики – практичного освоєння принципів кроскультурності в умовах поліетнічного мовного і культурного простору. Кроскультурна лінгводидактика передбачає взаємодію методики викладання рідної мови і методики викладання нерідних мов. Це означає, що в навчальних планах національних шкіл має приділятися увага як викладанню рідної мови і культури, так і викладанню мови міжнародного спілкування.

Зазначимо, що, на думку дослідників, говорити про кроскультурну взаємодію можна лише в тому випадку, якщо учасники цієї взаємодії не тільки використовують власні традиції, звичаї, уявлення і способи поведінки, але й одночасно знайомляться з правилами і нормами інших мовних культур [8]. Успіх такої взаємодії можливий тільки в тому випадку, якщо вона побудована на основі принципу діалогу культур, адже діалог культур сприяє розвитку в суспільстві соціокультурного розуміння належності до національної та світової спільноти та соціокультурної готовності до міжособистісного та міжкультурного спілкування. Проте нерідко діалог культур зводиться до номінального зіставлення фактів і реалій країни рідної мови та країни, мова якої вивчається. Це значно звужує значення і потенціал цього важливого методичного принципу.

На думку О.В. Юдіної, підвищуючи іншомовну міжкультурну компетентність, ми підвищуємо і професійну компетентність. Саме тому вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах набуває культурологічного сенсу, оскільки майбутній фахівець нового типу, який володіє іноземною мовою, має здійснювати професійну діяльність на міжнародному рівні, пристосовуватись до нового засобу спілкування, пізнавати іншу культуру та осмислювати власні етнокультурні першоджерела, швидко адаптуючись у полікультурному просторі та виявляючи толерантне ставлення до чужої мови та культури [9: 35].

На сьогоднішньому етапі розвитку методики викладання іноземних мов виникає необхідність і потреба посилити соціокультурний компонент комунікативної компетенції. Вочевидь, що, вивчаючи іноземну мову, людина долучається до іншої культури, тому що "викладання мов – це завжди міжкультурне спілкування" [3: 155]. Майбутні вчителі мають оволодіти вміннями міжкультурної компетенції, оволодіти вміннями вести бесіду в рамках діалогу культур. Як зауважує Н.Д. Гальскова, процес набуття особистого досвіду спілкування з чужою лінгвокультурою вимагає створення ситуацій практичного використання мови як інструменту міжкультурного пізнання та взаємодії [1: 7]. А Г.В. Колшанський відзначає, що включення в навчання іноземних мов країнознавчих елементів, культурологічних відомостей, реалій і т.п. пов'язано не з прагненням надати навчальному процесу цікавість, а з внутрішньою необхідністю самого процесу навчання [5: 13].

Проблеми, що не розв'язані. У результаті мовної полікультурної освіти студенти (майбутні вчителі іноземних мов) повинні розширити свої знання про культуру рідної країни та країни, мова якої вивчається. Для оптимізації процесу культурного самовизначення засобами іноземних мов необхідно, щоб мовна освіта мала полікультурну спрямованість. Полікультурна спрямованість мовної освіти охоплює культурне розмаїття тематичного наповнення навчально-методичних комплексів з іноземних мов, тим самим створюючи сприятливі умови для культурного самовизначення студентів. Однак аналіз навчальних програм і навчально-методичних комплексів для ВНЗ свідчить про те, що в практичному плані переважна більшість з них монокультурна і спрямована виключно на культуру країни виучуваної мови.

Крім того, у вітчизняній методиці викладання іноземних мов є низка протиріч, а саме: 1) між соціальною потребою в підготовці студентів мовних факультетів до виконання ролі суб'єктів діалогу культур після закінчення ВНЗ і в подальшій їх професійній викладацькій

діяльності та відсутністю навчальної бази, що сприяє реалізації полікультурної освіти у ВНЗ; 2) між орієнтацією мовної освіти на діалог культур у сучасному полікультурному світі і відсутністю технології реалізації принципу діалогу культур на практиці у ВШ; 3) між вимогами до рівня сформованості соціокультурної компетенції в середній спеціалізованій школі та у ВНЗ.

Слід враховувати сфери взаємодії та протидії культур, що є найбільш перспективним підходом з точки зору формування кроскультурної парадигми особистості. Кроскультурність сприяє більш точному розумінню проблеми культурної ідентичності певного соціуму, розглянутої в процесі кроскультурної взаємодії, можливої внаслідок динаміки постійних кроскультурних зв'язків і подолання пріоритету власних культурних традицій над "чужими".

В умовах мозаїки культур народів, що населяють світ, загальнолюдські цінності не можуть розумітися однозначно. Вони повинні розглядатися кожен раз з урахуванням унікальних національних культур, а для цього їхня значущість повинна усвідомлюватися людьми, що живуть в несхожих культурах. Як зазначає Б.Л. Губман, вся сукупність проблем, що хвилюють сьогодні людство, настійно благає усвідомити роль загальногуманістичних цінностей, на основі яких герменевтичний розум покликаний відтворювати і переосмислювати культурно-історичний процес, сучасну ситуацію та малювати можливі контури майбутнього [4].

Кроскультурні дослідження, як правило, присвячені поглибленню культурного обміну між різними націями, що знаходить своє вираження у взаємному впливі мов і культур. При цьому треба мати на увазі обумовленість мовних явищ і мовних одиниць соціальними факторами: умовами комунікації (часом, місцем, учасниками, цілями і т. п.), звичаями, традиціями, особливостями суспільного і культурного життя мовця колективу.

Висновки. Кроскультурність виступає новим способом світосприйняття, тому на цій підставі формується новий підхід до освіти, що проявляється в кроскультурних тенденціях розвитку лінгводидактики. Таким чином, кроскультурність – це не тільки актуальний метод дослідження, але й методологічне підґрунтя для методики навчання іноземної мови в поліетнічному просторі сучасної України. На наш погляд, кроскультурний підхід до навчання слід впроваджувати якомога раніше: на шкільному, або навіть дошкільному рівнях. Така позиція є сьогодні досить актуальною в сучасному суспільстві, усі рівні й сфери якого пронизує кроскультурність.

Кроскультурний підхід у процесі мовної підготовки сучасного вчителя іноземних мов і мовна полікультурна освіта сприяють становленню цілісного і реального уявлення про сучасний полікультурний світ, а також підготовці до адекватної міжкультурної комунікації з представниками інших країн і культур. Проте мовна полікультурна освіта створюватиме сприятливі умови для полікультурного розвитку майбутніх учителів іноземних мов, якщо вона буде здійснюватися на основі розробки і впровадження такої моделі навчання, при якій: враховуються загальноєвропейські вимоги до рівня володіння іноземними мовами; враховуються соціокультурні особливості мов, що вивчаються; враховується когнітивний аспект оволодіння культурою країни, мова якої вивчається; створюються дидактичні умови для переходу від репродуктивної моделі організації освітнього процесу до комунікативної, враховуючи завдання, спрямовані на полікультурний розвиток майбутніх фахівців.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам. / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2004. – №1. – С. 7.
2. Герд А. С. Введение в этнолингвистику / А.С. Герд. – СПб.: СПбГУ, 2005. – 457 с.
3. Гришаева Л.И. Изучение национально-специфических культурных фактов как задача преподавания неродного языка. / Л.И. Гришаева // Актуальные проблемы обучения иностранным языкам в школе и вузе. – Воронеж, 1999. – С. 155.
4. Губман Б. Л. Западная философия культуры XX века / Б.Л. Губман. – Тверь: ЛЕАН, 1997. – 287 с.
5. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г.В. Колшанский // Иностранные языки в школе. – 1985. – №1. – С. 13.
6. Протасова Е. Ю. Феннороссы: жизнь и употребление языка / Е.Ю. Протасова. – СПб.: Златоуст, 2004. – 308 с.
7. Сорокин Ю. А. Речевые маркеры этнических и институциональных портретов и автопортретов / Ю.А. Сорокин // Вопросы языкознания. – 1995. – № 6. – С. 23 – 41.
8. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: МГУ, 2005. – 264 с.
9. Юдіна О.В. Система вправ для навчання майбутніх менеджерів міжкультурного спілкування німецькою мовою / О.В. Юдіна // Іноземні мови. – 2009. – № 2. – С. 35-39.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Дем'яненко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету ім. В.О.Сухомлинського.

Наукові інтереси: кроскультурна професійна підготовка студентів, методика навчання мов у ситуації багатомовності.

ОСНОВНІ ЕТАПИ РОБОТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НАД УКРАЇНСЬКОЮ ЛЕКСИКОЮ

Світлана ДЕРБА (Київ, Україна)

Статтю присвячено методиці вивчення української лексики на практичних заняттях з української мови як іноземної, розглянуто основні етапи подання українського лексичного матеріалу та простежено різні погляди науковців стосовно цього питання.

Ключові слова: активна і пасивна лексика, українська мова як іноземна, система завдань, мовленнєва діяльність.

The article is dedicated the question of Ukrainian vocabulary during the practical lessons of Ukrainian language for foreign students, the main stages of learning the Ukrainian lexical material are observed and different views of modern scientists concerning this question are analyzed.

Key words: active and passive vocabulary, Ukrainian as a foreign language, system of tasks, speaking activity.

Усі слова мови становлять її лексику (словниковий склад). Лексикою називають також певну частину словникового складу мови: лексика абстрактна, лексика термінологічна, лексика побутова, лексика емоційна і т. п. Найбільше багатство кожного суспільства – його мова, а в мові – її словниковий склад. Лексичне багатство мови свідчить про рівень розвитку суспільства. В українській мові лише загальних назв (разом із термінами) кількасот тисяч. А якщо врахувати й те, що багато слів мають не одне, а кілька значень, то стане зрозумілим, наскільки неосяжна лексика високорозвиненої мови. («А мова – як море», – сказав письменник С. Плачинда, маючи на увазі лексику).

З розвитком знань про світ мова невпинно зростає. До речі, більшість слів у мові становлять спеціальні слова, пов'язані з різними галузями знань, культури, виробництва тощо, і приблизно десята частина – це загальноживані слова.

Словниковий склад мови являє собою не просто набір слів. Слова в мові існують у певній системі та взаємовідносинах. Вони розрізняються за сферою й частотою вживання. Слова якнайтісніше пов'язані з позамовною дійсністю, складові якої вони позначають і на зміни в якій оперативно реагують, відбиваючи широкий соціально-історичний досвід носіїв мови. І тому лексична система найрухливіша, наймобільніша складова мови: у ній постійно виникають нові слова, нові значення в існуючих словах, а окремі слова стають застарілими, рідковживаними, а то й зовсім забуваються, залишаючись тільки в писемних пам'ятках. Коли ми говоримо про те, що мова пов'язує минулі покоління із сучасними, зберігає й передає минулий досвід, то маємо на увазі насамперед слова, лексику.

Роботі над лексичним матеріалом у вивченні української мови як іноземної відводиться виключне місце, оскільки без оволодіння словниковим запасом української мови неможливе розуміння інших людей і вираження своїх власних думок іноземними студентами. Але як науковці розуміють це оволодіння лексикою? Це, по-перше, засвоїти (запам'ятати) значення і форму передбаченого навчальною програмою мінімуму лексичних одиниць; по-друге, навчитися користуватися цими одиницями в різноманітних видах мовленнєвої діяльності (тобто оволодіти навичками оформлення мовлення); по-третє, навчитися розуміти лексичні одиниці на слух і при прочитанні текстів. Таким чином, лексика необхідна для здійснення мовленнєвої діяльності (говоріння, письмове мовлення), а також і для аудіювання, читання [4: 59].

Оволодіння іноземними студентами українською мовою пов'язане з деякими труднощами, головними з яких є: великий об'єм словникового складу української мови, складність окремих лексем, розрізнення значень слів української та рідної мови іноземного студента.

У методиці викладання української мови як іноземної прийнято розрізняти активний і пасивний лексичний мінімум. В активному, або продуктивному, є слова, які студенти мають

засвоїти і використовувати для вираження своїх думок. Саме на цей мінімум і спрямована робота викладача в іноземній аудиторії на базовому етапі. Так, подання української лексики на практичних заняттях необхідно спрямовувати на збагачення активного словника студента-іноземця, закріплення вивченого мінімуму (засвоєння мовного базису), розширення сфери вживання відомих слів, активізацію практичного використання лексем в усному і писемному мовленні, вдосконалення навичок чіткого викладу певної інформації, на розвиток культури мовлення.

Метою цієї роботи є формулювання основних етапів роботи над українським лексичним матеріалом, які полегшать іноземцям вивчення української мови. Актуальність дослідження зумовлена відсутністю в сучасній методиці викладання української мови як іноземної загальноприйнятого порядку подання лексики та етапів її засвоєння [4; 2; 1]. До основних етапів роботи над лексичним матеріалом викладачі іноземної мови відносять:

- 1) ознайомлення з новим матеріалом (власне етап семантизації);
- 2) первинне закріплення;
- 3) розвиток умінь і навичок використання лексики в різних формах усного і письмового спілкування.

Варто зауважити, що всі перераховані елементи навчання являють собою єдине ціле, і вичленування кожного з них проводимо лише з методичною метою, для того щоб передбачити основні проблемні зони під час практичних занять з української мови як іноземної.

На початковому етапі вивчається лексика активного складу мови, тобто ті одиниці, які студенти мають одразу вміти використовувати: позначати необхідні їм поняття і правильно відтворювати їх в усному розмовному мовленні з дотриманням усіх норм використання – фонетичних, сполучуваних, граматичних (а в письмовому мовленні – й орфографічних). На цьому етапі необхідно уникнути самотійного читання текстів, що містять нові слова. Тексти пропонуються викладачем, а студенти-іноземці сприймають їх на слух і намагаються наочно здогадатися про значення того, про що повідомляє викладач. Далі лексика вилучається з контексту і закріплюється в усній формі.

Певна частина лексики вводиться викладачем без посилань на текст, але за допомогою контексту. Наочність, жести і міміка допомагають розкрити значення нових слів, оскільки більшість з них має конкретний характер. Але необхідно зауважити, що контекстуальне значення слова не завжди є основним.

Питання про характер ознайомлення з лексикою вирішується викладачем двома шляхами: 1) у процесі ознайомлення з новим лексичним матеріалом розриву матеріалу не повинно бути (ознайомлення і закріплення відбувається паралельно), вони можуть з'явитися в завданнях на етапі закріплення; 2) залежно від ступеня володіння матеріалом як ознайомлення з ним, так і закріплення мають проводитись окремо. Прихильники іншого шляху викладання іноземної мови формулюють такі вимоги до роботи над лексичним матеріалом:

- 1) кожне значення слова варто трактувати як самотійну навчальну одиницю;
- 2) велику увагу при ознайомленні варто приділяти сполучуваності і структурі слів, синонімічними й антонімічними опозиціями, а також об'єму їх значень;
- 3) ознайомлення з новою лексикою має відбуватися на матеріалі озвученого мовлення (можливе використання одночасної візуальної наочності);
- 4) у період презентації слів необхідне налаштування на прогнозування їх значень [1: 297].

Етап ознайомлення з лексичним матеріалом визначає рівень його засвоєння. Результат навчання багато в чому залежить від того, як організована самотійна робота студентів, чи є в них навчальні матеріали, які відповідають методиці викладання української мови як іноземної. До таких вимог належать:

- 1) наявність завдань, коментарів;
- 2) наявність текстів, прикладів і завдань, що активують мисленнєву діяльність іноземних студентів шляхом розв'язання комунікативних завдань і використання проблемних ситуацій;

3) організація навчального матеріалу (текстів, прикладів, малюнків, схем і т. ін.), яка стимулюватиме самостійне оволодіння українською мовою.

Безумовно, центральним елементом інтерпретації нового слова є пояснення його значення (за цим елементом у методиці закріплений термін «семантизація»). Семантизацією називається процес і результат повідомлення необхідних даних про змістовий бік лексичної одиниці. Головною вимогою до семантизації є її адекватність. Основними прийомами семантизації є:

- використання наочності;
- перерахування;
- наведення опису;
- вказівка на родові слово;
- використання синонімів;
- наведення антонімів;
- зазначення словотвірної цінності;
- вказівка на внутрішню форму;
- використання контексту;
- застосування перекладу.

Завдання, що забезпечують первинне оволодіння лексикою, мають входити до загальної системи завдань, призначених для розвитку умінь і навичок використання лексичного матеріалу під час слухання, говоріння, читання і писання. Для них характерні такі особливості:

а) вони мають займати обов'язкову частину пояснення, виконуючи ілюстративну, пояснювальну і контролюючу функції;

б) нові лексичні одиниці варто подавати в знайомому лексичному оточенні, а також на засвоєному граматичному матеріалі;

в) у завданнях мають передбачатися не лише елементарні операції, але і складні розумові дії, що розвивають творчі можливості і дозволяють їм уже на початковому етапі використовувати новий матеріал у всіх формах спілкування. На подальших етапах робота складнішає і носить різний характер. До підготовчих і мовленневих завдань додаються комунікативні і рольові ігри (чи ситуативні завдання), збільшується об'єм лексики.

На етапі розвитку умінь і навичок використання української лексики виключні завдання, метою яких є практика іноземних студентів у здійсненні ситуативно обумовленої мовленнєвої діяльності на основі уже засвоєних лексичних одиниць. Серед таких завдань можна виокремити: а) так звані ситуативні (ситуації викладач може створювати по-різному: за допомогою засобів наочності, описово, за допомогою тексту для аудіювання і т. ін.); б) розповідь на певну тему.

Але викладачеві варто пам'ятати не лише про зорове чи слухове сприйняття, а й про підсвідоме оволодіння мовою, про різноманітні розумові та емоційні процеси, що супроводжують засвоєння матеріалу, полегшують чи ускладнюють його. Створення необхідного мікроклімату в групі – одна з найважливіших умов інтенсивного навчання. Викладач має відчувати настрій аудиторії, забезпечити навчання іноземних студентів із найрізноманітнішими індивідуальними відмінностями.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гальськова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебн. пособие [для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учебн. заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – [5-е изд., стер.] – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.
2. Зінчук С. Методика вивчення лексики в іноземній аудиторії (середній рівень навчання) // Українська мова як іноземна: Проблеми методики викладання: Зб. Матеріалів Міжнародної наук. конф. (Ялта, вересень 1993) / Упоряд. І. Осташ, М. Гримшиш. – Львів: Каменяр, 1994. – С. 95 – 102.
3. Капитонова Т. И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. – М.: Рус. яз. Курсы, 2008. – 312 с.
4. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) : [ред. А. Н. Щукин]. – М.: Рус. яз., 1990. – 231 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Дербя – кандидат філологічних наук, асистент кафедри української та російської мов як іноземних Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: прикладна лінгвістика, морфологія, термінологія, методика української мови як іноземної.

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМАХ

Наталія ДЗЮБИШИНА (Рівне, Україна)

У статті висвітлено стан підготовки з іноземних мов у європейських освітніх системах. Наведено дані щодо вибору іноземної мови, кількості годин та віку, з якого починається її вивчення в шкільних системах окремих європейських країн. Виділено особливості вивчення іноземних мов у чеській системі освіти.

Ключові слова: іноземна мова, обов'язковий навчальний предмет, іншомовна освіта.

The article deals with the state of acquisition of foreign languages in European educational establishments. The data on the choice of a foreign language, a number of lessons and the age, from which its study begins in the school systems of some European countries are given. The peculiarities of learning foreign languages in the Czech educational system have been highlighted.

Key words: a foreign language, a compulsory academic subject, foreign language education.

Стратегія подальшого розвитку вітчизняної освіти характеризується намаганням гармонійно й ефективно поєднати інтеграційне входження до європейського освітнього простору зі збереженням кращих освітанських традицій національної й зарубіжної педагогічної думки. Сучасні глобалізаційні процеси вимагають ґрунтовної підготовки молодих людей до життя в умовах багатонаціонального і полікультурного простору та вміння спілкуватися з людьми різних національностей.

Оскільки Україна намагається інтегруватись у міжнародний освітній простір, то, без сумніву, підвищується статус іноземної мови як важливого засобу комунікації та зв'язку і вивчення досвіду оволодіння іноземними мовами європейських країн є особливо важливим.

Основний документ Ради Європи, який визначає головні стандарти з іншомовної освіти, рівні володіння іноземними мовами та зміст сучасної іншомовної освіти в країнах Європейського Союзу та Ради Європи ставить мету досягнути більшої уніфікації та прозорості у вивченні іноземних мов серед країн-членів Європейського Союзу, що сприяє полегшенню взаємного визнання мовних сертифікатів та кооперації між навчальними закладами різних країн [1].

Аналіз досліджень і публікацій. У працях російських та вітчизняних учених досліджуються різні аспекти проблеми іншомовної освіти як школярів, так і студентів вищих навчальних закладів (О.Кузнєцова, М.Тадєєва, О.Першукова, В.Редько, В. Карташова та ін.). Проблеми шкільної іншомовної освіти в країнах Європейського Союзу стали предметом наукових пошуків і зарубіжних учених, зокрема чеських (Е.Вальтерова, Я.Пруха, Х.Павлікова та ін.).

Метою статті є охарактеризувати стан вивчення іноземних мов у шкільній освіті окремих європейських країн.

Варто зазначити, що на території Європи розмовляють більше, ніж 50 різними мовами – від так званих „великих” мов, якими володіють десятки мільйонів людей (німецька, англійська, французька, російська та ін.), аж до „малих” мов, котрими говорить менша кількість людей (естонська, литовська, словенська та ін.). Така мовна розрізненість європейців створювалася історично і вже тоді складала велику педагогічну проблему.

Зауважимо, що ще Я. А. Коменський у своїй „Великій дидактиці” пояснював, які іноземні мови мають вивчати молоді люди, щоб досягти успіхів у тій чи іншій професії. Сьогодні стоїть подібна педагогічна проблема. Йдеться про те, які мови потрібні для міжнародного спілкування, тобто які мови повинні бути включені в програми початкової і середньої школи. Ця проблема довгий час залишається актуальною в багатьох країнах Європи, зокрема й у Чеській Республіці.

Створення єдиного європейського ринку, котрий є шляхом до забезпечення конкурентоздатної економіки, вимагає від людей здатності до комунікації в межах знання кількох мов. У так званій „Білій книзі Європейського Союзу”, виданій у 1995 році, вивчення мов є одним з п'яти шляхів, які ведуть до суспільства, заснованого на знаннях: акцентується увага на необхідності володіння хоча б двома європейськими мовами, крім рідної.

Вивченню іноземних мов у країнах Європейського Союзу приділяється підвищена увага вже більше 10 років, і Європейська інформаційна мережа „Euridyce” про це постійно інформує [2].

Системи освіти у всіх європейських країнах включають до шкільних програм обов'язкової освіти найменше одну іноземну мову. Цей предмет, який має назву перша іноземна мова, в деяких країнах вже включений в освітні програми на початковому ступені навчання, в окремих країнах вивчається і друга іноземна мова. З огляду міжнародного порівняння спостерігаються значні відмінності, котрі стосуються:

- класу, тобто віку учнів, коли починається вивчатись перша іноземна мова як обов'язковий навчальний предмет;
- становище тієї чи іншої іноземної мови як обов'язкового предмета;
- кількість годин, які відводяться на вивчення іноземних мов у шкільних програмах.

Що стосується початку вивчення іноземних мов, то ситуація цілком однозначна. Усі європейські країни включають іноземну мову як обов'язковий предмет вже на початковому етапі навчання. Єдиним винятком стала Ірландія, де іноземні мови є необов'язковим предметом, оскільки всі учні повинні вивчати дві офіційні мови, тобто англійську та ірландську. Диференціація між країнами полягає в тому, в якому віці учень має починати вивчення іноземної мови. У більшості країн це починається у нижчих класах початкової школи, проте в деяких країнах є відмінності.

Іноземну мову з першого класу обов'язкової школи вивчають у Норвегії, де реформою 1997 року введено обов'язкове вивчення англійської мови учнями віком 6 років. У 8-9 класі учні можуть вибрати собі другу іноземну мову або продовжити інтенсивне вивчення англійської мови. У Люксембурзі, наприклад, поряд із вивченням люксембурзької мови, вивчається німецька та французька, якими спілкуються на окремих територіях країни. Подібна ситуація є у Швейцарії, де першою іноземною мовою вже в початковій школі стає одна з мов швейцарської конфедерації, тобто на території, де розмовляють німецькою мовою, швейцарські діти вивчають французьку або італійську мови.

Іноземну мову з другого чи з інших класів, тобто у віці 8-11-и років учні починають вивчати майже у всіх країнах Європи, винятком є Болгарія і Словаччина, де іноземну мову вивчають з першого класу шкіл II ступеня. У Чехії іноземну мову вивчають з другого класу, в Угорщині та Греції – з 4 класу початкової школи.

Зауважимо, що в деяких країнах навчальні програми точно не встановлюють клас (вік), з якого починається вивчення іноземної мови. Це вирішує зокрема керівництво шкіл. Така практика існує в Голландії, Фінляндії, Швеції, Естонії.

Інтенсивність мовного навчання виражається кількістю годин, яка виділяється в шкільних програмах окремих країн для вивчення іноземних мов. Цей індикатор може визначатись двома способами:

- кількістю годин, що виділяються на вивчення іноземних мов у порівнянні з іншими предметами;
- кількістю років, протягом яких учні вивчають іноземні мови в школі.

Обидві ці характеристики мають вплив на результати навчання, тобто на ступінь засвоєння учнями іноземних мов протягом шкільної освіти.

Кращою з цих характеристик, на нашу думку, вважається кількість годин, що виділяється на вивчення іноземних мов, у порівнянні з іншими навчальними обов'язковими предметами. Ця характеристика важлива і дуже відрізняється в різних країнах. У більшості європейських держав кількість часу, що виділяється на вивчення іноземних мов, встановлюється шкільними програмами і складає переважно 10-15 % від загального часу. Існують, однак, країни з максимальними пропорціями, скажімо Люксембург (34,4%), і мінімальними (Польща 9,6%) [4 :220].

Очевидно, що на рівень знань учнів іноземних мов впливають і інші характеристики, зокрема методи навчання, кваліфікація вчителів іноземних мов, методичне забезпечення і т.п. Як приклад можна навести і кількість учнів у класі під час вивчення іноземної мови: максимально 15 учнів в Угорщині, 24 учні в Чехії та Словаччині, 30 учнів в Австрії і аж 35 – в Іспанії [4 :220].

На нашу думку, варто звернути увагу на те, які іноземні мови в окремих країнах включені до програм обов'язкового шкільного навчання. У порівняльному аспекті європейських освітніх систем сьогодні ситуація досить різноманітна. Англійська мова є предметом, який найчастіше вивчається і включений у програми як початкових, так і середніх шкіл. Постає питання, чи всі учні повинні вивчати англійську як обов'язкову іноземну мову, чи мають право вибирати й інші мови.

Зауважимо, що англійська мова є обов'язковою іноземною мовою для всіх учнів у Данії, Норвегії, Швеції, Німеччині, Литві, у Греції, в Нідерландах. Англійська як одна з обов'язкових іноземних мов вивчається в Чехії, Фінляндії, Франції, Італії, Іспанії, Португалії, Австрії, Угорщині, Польщі, Словаччині.

Це означає, що в більшості країн учні можуть вибрати, яку іноземну мову бажають вивчати. Наприклад, в Італії учні можуть вибирати між англійською, німецькою, французькою чи іспанською мовами. Подібна ситуація в Словаччині та в Болгарії, де серед предметів за вибором учнів є й російська мова.

На основі аналізу окремих джерел можемо констатувати, що в європейських країнах більшість учнів як у початкових школах так і середніх першою іноземною мовою вибирають англійську. Лише в невеликій кількості країн ситуація інша (Бельгія, Ірландія, Великобританія, Люксембург, Румунія): першою іноземною мовою є французька. Це зумовлено різними історичними причинами, скажімо, у Румунії близькістю румунської і французької мов і т.п. Найпоширенішою серед других іноземних мов у скандинавських країнах та країнах Середньої Європи є німецька. Російська мова найбільш вивчається як друга чи третя іноземна мова в прибалтійських країнах, у Польщі та Болгарії. Іспанська мова вивчається лише у Франції як друга іноземна мова.

Освітня політика Чеської Республіки спрямована на необхідність вивчення іноземних мов у школах та ВНЗ. Міністерство освіти акцентує увагу на необхідності вивчення першої та другої іноземних мов у початковій школі, поглибленого вивчення їх у середній школі, підготовки і подальшого навчання вчителів іноземних мов.

Після суспільно-політичних змін кінця 80-х років минулого століття в Чехії була відмінена російська мова як єдина обов'язкова іноземна мова і була дана можливість вивчення інших іноземних мов. Починаючи з середини 90-х років у початкових школах переважала німецька мова, пізніше перевага надавалась англійській мові.

У сучасній чеській системі освіти створені такі умови, що дають змогу молодому поколінню вивчати іноземні мови, чого не існувало раніше в історії чеського суспільства. З цієї точки зору сучасний стан вивчення предмета „іноземна мова” в чеських програмах є кращим у порівнянні з іншими європейськими державами. Йдеться також про те, що в деяких країнах Західної Європи – з обов'язковою англійською як першою іноземною мовою – учні у віці 10 років не мають змоги вибирати, які іноземні мови їм вивчати, як це є в чеській системі освіти.

На сьогоднішній день у чеській системі освіти настають суттєві зміни щодо вивчення іноземних мов. За Рамковою програмою освіти для початкового навчання (2005 р.) поставлені завдання щодо підсилення вивчення іноземних мов у школах:

- перша іноземна мова як обов'язковий предмет повинна вивчатися у 3-9 класах у кількості трьох годин на тиждень, переважно це англійська мова (за бажаннями учнів можна розпочати вивчення іноземної мови і в нижчих класах);
- школа повинна забезпечити вивчення другої іноземної мови, починаючи з 8 класу, у кількості 6 годин на тиждень. Другою іноземною мовою може бути німецька, французька, іспанська, італійська, російська, словацька, польська або інші мови. Англійська мова пропонується для вивчення тим учням, котрі не вибрали її першою обов'язковою іноземною мовою [5 : 225].

Отже, у чеських середніх школах найпоширенішою серед іноземних мов залишається англійська мова (28%), далі – німецька (6%) і французька (3%).

Таким чином, вивчення іноземних мов має велике значення в європейських інтеграційних процесах. Тому в багатьох документах Європейського Союзу з'являються вимоги щодо розширення та інтенсивнішого вивчення іноземних мов у школах всіх рівнів. У

зв'язку з цим реалізовується програма LINGUA, метою якої є вдосконалення оволодіння іноземними мовами учнями та вчителями європейських країн. Один з постулатів Європейського Союзу говорить про те, що європейці повинні володіти щонайменше двома мовами (крім мови своєї країни), якими спілкуються в країнах-членах ЄС.

Ця вимога важлива і для чеської системи освіти. Наприклад, у дослідженні „Чеська освіта і Європа” вона аргументується таким чином: „Здатність комунікації офіційними мовами країн-членів Європейського Союзу і іншими, щонайменше двома іноземними мовами, вважається ключовою для розвитку особистості, її громадянського і професійного рівня. Перша іноземна мова має бути включена як обов'язковий предмет у шкільні програми початкової школи на рівні школи I ступеня, далі має з'являтися у програмах і друга іноземна мова. Наголошується і на потребі вивчення мов менш чисельних європейських народів” [3 :122].

Запропоноване коротке порівняння стану вивчення іноземних мов у європейських країнах дозволяє зробити висновок, що усі країни-члени Ради Європи об'єднуються прагненням до багатомовного, міжнаціонального та міжкультурного спілкування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Europeans and their Languages. 2006. Eurobarometer Implementation of «Education and Training 2010» Work Programme. «Improving Foreign Languages Learning». – [Електронний курс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/languagelearning_en.pdf
3. Иешкй vzdmlbnn a Evropa. Strategie rozvoje lidskch zdrojch v IR pni vstupu do EU. – Praha, 1998.
4. Pгшсhа J. Srovnbvasn pedagogika / J.Pгшсhа – Praha, 2006.
5. Rbmcovz vzdmlbvasn program pro zbkladnn vzdmlbvbnн. – Praha VЪP, 2005.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Дзюбишина – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: реформування освіти в Чехії, інноваційні підходи до викладання іноземних мов.

РОЛЬ КУРСУ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТЕКСТУ У ФОРМУВАННІ ПЛЮРАЛІСТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ СТУДЕНТІВ

Ольга ДОЛГУШЕВА (Кіровоград, Україна)

У статті розглядаються деякі сучасні стратегії читання художнього твору, що застосовуються в курсі інтерпретації тексту як одного із ключових засобів формування у студентів філологічної, культурної компетенції та критичного плюралістичного мислення.

Ключові слова: інтерпретація тексту, читацька стратегія, імагологія, ономотологія, літературна віолєнсологія, критичне мислення, плюралістичний світогляд.

The paper considers a few modern reading strategies that find their application within the course of Text Interpretation Studies. Interpretation is viewed as a means aimed at forming profound philological and cultural expertise as well as critical thinking and pluralistic outlook of EFL students.

Key words: Text Interpretation Studies, reading strategies, imagology, onomatology, literary violencology, critical thinking, pluralistic outlook.

Система гуманітарної освіти перших десятиліть ХХІ століття спонукає до пошуків засобів формування плюралістичного, мультикультурного світогляду студентства. Особливо актуальним це питання видається для майбутніх учителів іноземних мов та літератур, адже соціокультурний компонент їхньої фахової підготовки має органічно поєднуватися із філологічним та методичним. Останній теж не позбавлений «культурного» аспекту, оскільки виховання культури роботи із текстом є висхідним постулатом у процесі становлення вчителя-філолога. Саме таку функцію формування незаангажованого світогляду та водночас культури роботи з текстовим матеріалом покладено на курс інтерпретації тексту, який викладається на факультетах іноземних мов у педагогічному вищому навчальному закладі на старших курсах і який спрямований на інтеграцію усіх здобутих знань, умінь та навичок аналізу та критичного тлумачення художнього твору. Відповідно, **мета** статті визначається висвітленням специфіки курсу інтерпретації тексту як засобу формування «відкритого», плюралістичного світобачення та культури тлумачення літературного тексту. Об'єктом статті є сучасні інтерпретативні стратегії, предмет розвідки окреслюється специфікою

різночитання художнього тексту як засобу формування полікритичного мислення й плюралістичного світогляду студентів.

Сучасна інтерпретативна парадигма художнього тексту засвідчує інтерес до полікритичного його вивчення, адже лише розгляд твору з різних літературознавчих, мовознавчих, філософських й естетичних, а відтак, і методологічних позицій уможливує його цілісний, різнобічний, глибокий аналіз. У результаті такого препарування перед дослідником (читачем) постає щоразу «новий» твір, провокуючи подальші його розвідки [7: 5]. Особливо важливим принцип різночитання є для студентів-філологів, оскільки в процесі їхнього становлення здійснюється формування умінь і навичок «бачення» і тлумачення тексту шляхом застосування кількох інтерпретаційних перспектив. Тож, уважаємо за доцільне розкрити специфіку кількох сучасних «читацьких стратегій», що стануть у нагоді при вивченні й викладанні курсу.

Знайомству зі стратегіями та їхнім застосуванням при розгляді художнього твору передують коротка бесіда, у підсумку якої студентам пропонується дати відповіді на три прості запитання: чи є інтерпретація тексту об'єктивною/суб'єктивною за своєю природою, чи є будь-яке витлумачення тексту остаточним / завершеним та чи може інтерпретація бути хибною? Висновок, що остання є суб'єктивною діяльністю, не є фінальною, а головне не є неправильною, дає поштовх до розвитку ідеї про різноплановість тлумачення текстових значень.

З-поміж нових критик, які набирають обертів у сучасному зарубіжному та вітчизняному літературознавстві, варто зазначити імагологію, оноματοлогію та літературну віоленсологію. Ці стратегії читання є доволі оригінальними, їхнє застосування як окремо, так і в комплексі сприятиме формуванню нового погляду на літературні твори, які в традиційній критиці не ставали об'єктами уваги дослідників.

Перша з них, літературна імагологія, досліджує, як письменник або література однієї нації створюють образ іншого етносу, народу. За Д.Наливайком, її безпосереднім предметом є «літературні образи (іміджі) інших країн та іноземців, що створюються в певній національній чи регіональній свідомості й відбиваються в літературі» [4: 91]. Імагологія (етноімагологія, за Г.Дизеринком) оперує поняттями етнообразу як деталлю, яка в контексті літературного твору використана для презентації усєї нації, оскільки він конструює «національну ідентичність зображуваних персонажів, краєвидів чи історичної минувшини, подаючи певні їхні ознаки як 'типові' для відповідної країни, 'характерні' для цілого народу» [8; 1: 352].

Одним із висхідних положень імагології є дихотомія Я/Інший, яка відбиває способи сприйняття своєї чи іншої етнокультурної спільноти, адже образи не віддзеркалюють реальні риси певної нації, а часто є стереотипними, міфічними утвореннями. Автоіміджі (образи, створені самою спільнотою про себе) та гетероіміджі (образи, створені про іншу націю) можуть бути різного семантико-естетичного гатунку – позитивно й негативно забарвлені, комічні, символічні тощо, відбиваючи естетичні й світоглядні позиції митця слова [1: 352].

С.Пригодій вважає, що одним із найефективніших підходів у тлумаченні художнього твору є аналіз формування конкретних образів у рамках так званих «перцептивних моделей», що визначаються як «пат терни процесу сприйняття, включаючи рецепцію одного народу іншим» [5: 26]. На думку вченого, така модель уможливує виявлення зародження й формування сталих образів, стереотипів, пересудів щодо певного народу, країни тощо (там само).

У рамках імагологічних студій образ як ансамбль уявлень та ідей про «Іншого», «не-свій» світ і культуру [4: 95], виводиться за рамки суто літературних розвідок і опиняється на порубіжжі культурологічних, міфологічних, світоглядних, ідеологічних та інших площин. Водночас імагологічні інтерпретації спрацьовують у комплексі інших літературних стратегій – критики «читацького відгуку», гендерної, міфологічної, архетипової критики та ін. [5: 26].

Дуже цікаву й ґрунтовну спробу імагологічного дослідження, на нашу думку, демонструє С.Пригодій, інтерпретуючи роман Вілли Кесер «Моя Антонія». Науковець провадить свою розвідку в параметрах культурно-історичних витоків імміграції українців,

авторської рецепції жовтневого перевороту в Росії, американського бачення дихотомії «злочин-кара».

Не позбавлені дослідницької уваги і міфологічно-архетипові та психоаналітичні прояви імагології України в Кесер, серед яких найяскравіше розкривається антеїзм українців, архетипні конотації коня, вовка, бійки як сигналів потужного прориву несвідомого в людське життя, діонісійські первні української душі, які сусідять із релігійністю, християнством [5: 30-35]. Психоаналітичні аспекти українства в романі американської письменниці С.Пригодій висвітлює через паралелі із біографією самої авторки, акцентуючи певні підсвідомі комплекси.

Серед параметрів культурно-історичної імагології України в романі В.Кесер учений зупинився на розкритті імагеми української хати, стереотипного образу корови, символики дині та яблука.

Тож, доходить до висновку літературознавець, «імагологічний малюнок України зроджений у Віллі Кесер різними чинниками <...>, які відкривають нові інтерпретаційні перспективи» [5: 36-41].

Ономатологія є ще однією оригінальною стратегією читання художнього твору, що може бути визначена як наука про ім'я [3: 87-88]. І хоча, як зазначає О.Горенко, «немає певної наукової школи, яка б пріоритетно розглядала онтологічні та епістемологічні аспекти власного імені, принцип його функціонування в тексті, семантичну, психологічну, структуротворчу та символічну специфіку його функціонування», цей напрям бачиться вельми перспективним через комплексну структуру категорії імені [3: 88]. Важливими для інтерпретатора є міркування, за яким ім'я виконує функцію не лише номену, а й має здатність набувати ознак художнього тропу (образу) та ставати стрижнем комплексної естетичної, ідейно-художньої структури літературного твору. Зокрема, уважає О.Горенко, інтерпретаційний аналіз творів може послуговуватись визначеннями Р.Барта (власне ім'я як король означників: його соціальні та символічні конотації є багатими), М.Фуко (власне ім'я має інші функції, крім функцій вказування), П.Рікера (власне ім'я як засіб підтвердження ідентичності й самості), Ж.Дерріди та К.Леві-Стросса (ім'я як координата в системі відношень так званого «поля гри», де все може бути водночас означником і означуваним), І.Хассана (ім'я як приклад антиномії знаку і явища, суб'єктивного і об'єктивного, що віддзеркалює «гру Єдиного та Множини, тобто суттєвої єдності екзистенції та її сприйняття як різноманітності, її внутрішньої однаковості та видимої відмінності») [3: 89-90; 6: 109].

Цікавим прикладом власного ономатологічного аналізу є розгляд О.Горенко художньої пенталогії Ф.Купера про Шкіряну Панчоку. Предмет розвідки дослідниці обумовлений концепцією імені в американського романтика як глибокої цікавої пошукової бази, що є комплексом «естетичних, ідейно-художніх, психологічних, філософських і цивілізаційних принципів» [3: 92]. Увагу літературознавця привернули кілька аспектів ономатологічного тлумачення.

По-перше, це ономатологічний рівень репрезентації цивілізаційних розбіжностей у романі «Звіробій». Ім'я головного героя Натті (Натаніель), що походить від Nature (природа), втілює індіанську традицію (природну, на відміну від традиції цивілізованого білого населення) давати імена й прізвиська відповідно до оцінки не лише окремих вчинків, а й психологічного характеру взагалі, що зливається з природою [3: 95]. Тож читач має гарну нагоду впевнитись у цьому завдяки індіанським прізвиськам-іменам (Deerslayer, Pathfinder та ін.).

По-друге, саме ім'я чи прізвисько виконує функцію ланцюжка, який поєднує зовнішність людини і її характер. Так, Гаррі Марч, людина великого зросту й надзвичайної сили, з доброзичливим обличчям та грубуватістю манер, представлений митцем через прізвисько Квапливець, Непосидючий (Hurty Harry, Harry Scurry). У такий спосіб перше позитивне читачке враження від персонажа змінюється і акцентуються не дуже привабливі риси його натури [3: 97].

По-третє, ім'я персонажів, за індіанською традицією, змінюється, як змінюється і людська особистість. Мінливість людської натури, особливості поведінки призводять до появи в людини нових прізвиськ. Яскравою ілюстрацією цьому є ймення Чінгачгук (Великий

Змій), Уа-та-уа (Тихіша за росу), інші, у яких чітко простежується певна поведінкова стратегія [3: 98].

Ще одним ономотологічним аспектом аналізу куперівських творів є функціонування християнських (прецедентних) імен – Гаррі Марч, Томас Гові, Есфір, Джудіт та ін. Вони, як зауважує науковець, сприяють розгортанню сюжетної лінії на відміну від індіанських, що забезпечують розкриття ідейно-художніх доміант оповіді. Утім, біблійні імена героїв часто поривають зі своєю прецедентністю, стають її антитезою, засвідчуючи відсутність цивілізаційного діалогу як такого в художньому доробку Ф.Купера [3: 101, 104].

Отже, ономотологічна перспектива розгляду літературного твору уможлиблює розкриття ще одного аспекту реалізації авторського задуму, що втілюється через ім'я як один із головних проявів образно-художньої структури тексту.

Літературна віоленсологія в сучасному літературознавстві є теж новим і не дуже розповсюдженим підходом до інтерпретації художнього тексту. Віоленсологія – наука про походження та різновиди насильства, що як окрема галузь знання сформувалась у середині ХХ ст. [5: 58]. Хоча будь-який прозовий чи драматичний твір побудований на конфлікті (суперечці, колізії) як одному із проявів насильства, літературна критика не надає належної уваги цьому аспекту, котрий дасть змогу ґрунтовніше витлумачити літературне творіння. С.Пригодій поділяє точку зору Л.Виготського стосовно того, що і сам процес читання супроводжується протилежними почуттями й емоціями, які і визначають специфіку естетичного сприйняття [5: 58; 2: 269].

Ступінь і типи насильства в літературних творах не однакові. Дослідники виділяють ігрове, реактивне (захисне) насильство, насилля через помсту, компенсаторне насилля тощо. Для літературознавця ж цікаві мотиви, котрі спонукають персонажа до будь-якого прояву сили.

Свої теоретичні міркування С.Пригодій застосовує у віоленсологічній інтерпретації роману В.Кесер «Піонери». Учений детально розглядає свідомі й підсвідомі причини убивства дружини головним героєм твору Френком і виводить цілу низку таких мотивів. Зокрема, супротиву зазнала патологічна нарцисична натура Френка; багатомірність характеру Марії, який вирізнявся екстравертністю, потягом до розваг, волелюбністю та сексуальністю, конфліктує із внутрішньою енергетикою чоловіка. До цих причин літературознавець схильний додати і глибокі архетипові, міфологічні й психоаналітичні мотиви, символіку кольору тощо, розкриваючи утаємнічені для непоінформованого читача текстові значення.

Розвідка завершується розглядом впливу сцени насильства на жанрову своєрідність роману, який тлумачиться як типовий для американської літератури «роман успіху», та мовно-стильові доміанти твору Кесер [5: 66-75].

Звісно, коло сучасних читацьких стратегій не обмежується окресленими вище. Наразі в літературознавстві потужно активізуються онтопсихологія, онірокритика, екокритика, емпіричний, наратологічний, інші підходи до тлумачення художнього тексту. До певної міри вони кидають виклик традиційним поглядам на літературу; кожна з них послуговується самобутньою термінологією та методикою інтерпретаційного пошуку, спирається на широке підґрунтя філософії, мовознавства, культурології, лінгвокраїнознавства, інших галузей гуманітарного знання. Відтак крапка однієї студії може перерости у три крапки і спровокувати нове прочитання художнього твору. Такий підхід вимагає від викладача неабияких зусиль, щоб навчити студентів «бачити» текст, сміливо відходити від поглядів на твір, висвітлених у підручниках і посібниках, критично полемізувати із існуючими інтерпретаціями. Відповідно, перспектива подальших досліджень визначається окресленням нових інтерпретаційних поглядів на витвір художньої літератури як засобу формування в студентів ґрунтовної філологічної, культурологічної компетенції та критичного плюралістичного мислення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Будний В. Порівняльне літературознавство: Підручник / В.Будний, М.Льницький. – К.: Вид-дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 430 с.

2. Выготский Л. С. Психология искусства / Лев Семенович Выготский / [предисл. А. Н. Леонтьева; коммент. Л. С. Выготского, В. В. Иванова; общ. ред. В. В. Иванова]. – [3-е изд.] – М.: Искусство, 1986. — 573 с. – Режим доступа: http://cs10669.userapi.com/u69267492/docs/ac60cc84def1/Vigotskiy_-_Psihologiya_iskusstva_1986.pdf
3. Горенко О.П. Ономастологія / Олена Павлівна Горенко // Пригодій С.М., Горенко О.П. Американський романтизм: полікритика. – К.:Либідь, 2006. – С. 87-106.
4. Наливайко Д.С. Теорія літератури й компаративістика / Дмитро Сергійович Наливайко. – К.: Виддім «Києво-Могилянська академія», 2006. – 347 с.
5. Пригодій С.М. Фронтірний неоромантизм у літературі США. Різничитання: [монографія] / Сергій Михайлович Пригодій. – К.: КНУ імені Тараса Шевченка, вид-во Європ. ун-ту, 2010. – 231 с.
6. Хассан І. Культура постмодернізму / Іхаб Хассан // Вікно в світ. – К., 1999. – Вип 5(8). – С.99-111.
7. Barthes, R. S/Z. / Roland Barthes; [translated by Richard Miller; preface by Richard Howard]. – NY.: Hill and Wang, a division of Farrar, Straus and Giroux, 1996. – 267 p.
8. Dyserynk, H. Imagology and the Problem of Ethnic Identity // Intercultural Studies: Scholarly Review of the IAIS. – Spring, 2003. – №1. – Режим доступу: <http://www.intercultural-studies.org/ICS1/Dyserinck.shtml>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Долгушева – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: інтерпретація тексту, американо-українська компаративістика.

ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ МЕТОДІВ ТА ФОРМ РОБОТИ ПРИ ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Андріана ЗУБРИК (Тернопіль, Україна)

У статті розглядаються проблеми пошуку нових методів викладання та інтенсифікації навчання, а також творчий підхід до їхньої реалізації, що дає змогу розвивати в учнів здатність мислити, проявляти творчість і самостійність під час виконання завдань.

Ключові слова: творчий підхід, продуктивне мислення, продуктивна взаємодія, ситуація успіху.

The article deals with the problems of seeking the new methods of teaching and intensification of the teaching process, the creative way of their realization, which helps to develop the ability to think, create and act independently while solving the problems.

Key words: creative method, productive thinking, productive relationship, the situation of success.

У зв'язку з розширенням економічних, наукових, культурних та інших контактів із закордонними країнами зростає потреба в спеціалістах, які мають навички практичного володіння іноземною мовою. Тому проблема пошуку нових методів викладання та інтенсифікації навчання, які б дозволили значно підвищити рівень володіння іноземною мовою, особливо актуальна. Успіх у навчанні та вихованні забезпечується не лише дотриманням методичних рекомендацій, які закладені в навчально-методичних комплексах, але й творчим підходом до їхньої реалізації, що дає змогу розвивати в учнів здатність мислити, проявляти творчість і самостійність під час розв'язання завдань.

Метою статті є обґрунтування можливості та необхідності формування в сучасного вчителя іноземних мов здатності мислити, проявляти творчість і самостійність під час розв'язання завдань.

Розмірковуючи про мотивацію в методичному плані, ми виділяємо два моменти: організацію продуктивної взаємодії та переживання ситуації успіху. Продуктивна взаємодія, або організована певним чином спільна робота, – це професійно детермінована дидактично правильно організована співпраця студентів/викладача і студентів, яка за певних умов і в максимально короткий термін приносить вагомий результат [9]. Якщо давати студентам вправи і завдання творчого, пошукового, дослідницького характеру; цікаві проекти; ускладнені ситуації, якщо вводити несподіванки, зміни, елементи спонтанності, допускати помірний стрес і, таким чином, порушувати спокій і рівновагу, якщо пропонувати студентам нетрадиційні форми роботи (творчі звіти, спільні проекти, кейси, тренінги, симуляції, ігри, презентації та інші), дати можливість відчувати свою значущість, пережити успіх чи визнання в колі одногрупників, то можна ефективно впливати на розширення рамок мотиваційних можливостей.

Як засвідчує практика, продуктивна взаємодія значно активізує мисленнєву діяльність, розширює адаптаційні можливості, підвищує мобільність і стійкість до стресів, сприяє

мобілізації сил і особистісних резервів студента, що, у свою чергу, розвиває емоційно-чуттєву, поведінкову і розумову сфери.

Окрім цього, реально активізувати комунікативну діяльність можна лише в тому випадку, якщо в розв'язанні кожної запропонованої задачі/проблеми/ситуації буде зацікавлений кожен студент [8]. Іншими словами, необхідна індивідуалізація процесу моделювання ситуацій, виходячи з потреб, інтересів та бажань студента і для кращої мотивації вивчення гуманітарних дисциплін. Для цього ми використовуємо комунікативні вправи, які поділяємо на: умовно-мотивовані (умовна бесіда) і реально-мотивовані (дискусія, коментування, навчально-пошуковий полілог). Для перших характерна деяка умовність, неприродність, а мовний стимул носить штучний навчальний характер. Беручи участь, наприклад, в умовній бесіді, студенти не можуть не відчувати, що вони виконують саме вправи.

У вправах другого різновиду мотивація мовних актів майже реальна (як, наприклад, у дискусії). Тут ступінь наближення мовних дій до того, що має місце в натуральних умовах, найвищий.

Відповідно до вимог сучасної дидактики викладач повинен довести до відома студентів завдання сучасного заняття. Прийняття їх студентами – головний момент для виникнення мотивації, а отже, й успішного втілення завдань. Тому важливо, як вони повідомляються студентам. Викладач при цьому повинен бути в змозі стати на точку зору студентів, тоді йому вдасться “перевести” формулювання задачі з методичної мови на мову студентів і таким чином залучити їх до спілкування. Ефективним для комунікативної мотивації є також використання проблемних ситуацій та адекватного використання колективних форм роботи на занятті.

Організація групової взаємодії сприяє усуненню перешкод у діалогічності мислення викладача та студентів, згуртованості групи, її поступовому переростанню в команду, успішному розв'язанню складних навчально-педагогічних проблем.

Впровадження оптимальних методів і форм підготовки фахівця реалізується завдяки засобам групової взаємодії, системі методів формування продуктивного педагогічного мислення (організаційних, тренінгових, пошукових, моніторингових, випробувальних) і формам організації навчання (лекція-візуалізація, симуляційна гра, навчально-пошуковий полілог). Проте посилена увага до однієї сторони мисленнєвої діяльності (продуктивного мислення) в практиці навчання може призвести до недооцінки іншої її сторони – репродуктивного мислення і тісно пов'язаної з нею мнемічної діяльності, яка забезпечує міцність знань, їхню готовність до актуалізації відповідно з потребами та завданнями.

Нерідко студенти вважають, що не слід турбуватися про знання слів, фразеологізмів та ідіом, їх завжди можна знайти в словниках. Як показує наш досвід, у простих ситуаціях, коли активізується репродуктивне мислення, їх попереднє спеціальне запам'ятовування не обов'язкове, можна використати зовнішні засоби (наприклад, словники, підручник). І навпаки, у складних ситуаціях, під час розв'язання нестандартних чи проблемних завдань, тобто коли потрібно активізувати продуктивне педагогічне мислення, важливе міцне закріплення словникового запасу з певної теми, сталих виразів, ідіом.

Викладачу необхідно обов'язково тематично поєднувати виклад матеріалу та формувати продуктивне педагогічне мислення від простішого до складного, від одиничного до загального. Робота викладача повинна бути емоційно забарвлена, щоб викликати належний інтерес до навчання. Педагог має бути зразком продуктивного педагогічного мислення, залежно від мети, вибирати найоптимальніші принципи, методи, форми роботи та засоби навчання, володіти вмінням побачити ситуацію наперед, аналізувати вибір оптимального рішення як моделі найкращого результату.

Педагог працює з людиною, яка постійно змінюється, і це вимагає від нього творчого підходу. Тому зростає потреба використання найефективніших методів та форм організації навчання і розвитку продуктивного мислення майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

З метою інтенсифікації навчального процесу вивчення гуманітарних дисциплін та формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів ми використовуємо комплексну форму навчання під час структурування змісту навчання – поєднання різних

видів лекційних та семінарських занять. За такої організації вивчення теорії про продуктивне педагогічне мислення, засобів, методів та форм, необхідних для його формування та застосування випереджає і надалі супроводжує практичну роботу студентів, вивчення кожної проблеми здійснюється комплексно, шляхом використання різних форм організації навчального процесу. Така поетапна робота сприяє творчому осмисленню теорії, оволодінню глибокими знаннями та формуванню вмінь застосовувати набуті знання на практиці. Важливе значення при “переведенні” теорії в інструмент практичної діяльності має тренінг як система вправ для набуття певних вмінь, навичок, розвитку здібностей та особистісних якостей [6].

Для активізації продуктивного педагогічного мислення та творчих здібностей у формуванні комунікативної компетенції майбутніх вчителів гуманітарних дисциплін доцільне використання різних методів та творчих прийомів. Вибираючи оптимальний метод, ми виходимо з того, що він повинен відповідати психофізіологічним особливостям студентів, практичній меті, умовам навчального процесу, можливостям і компетентності викладачів, бути результативним, ефективним та цікавим.

Важливим компонентом навчального процесу є відстеження рівня знань, від результатів якого значною мірою залежать постановка цілей і завдань навчання, вибір і послідовність застосування методів. Розвиток різноманітних видів педагогічного контролю стимулює навчання та пізнавальну діяльність студентів. Контроль і оцінка знань студентів стали об'єктами досліджень таких відомих психологів та педагогів, як Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, Н. Талізїна, П. Гальперїн, Л. Виготський, І. Лернер, П. Підкасистий, В. Беспалько, Д. Ельконін.

Відстеження рівня знань здійснюється різними методами і в різних формах. У практиці роботи вищої школи використовують такі методи самоконтролю та контролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності (за класифікацією Ю. Бабанського): методи усного контролю та самоконтролю, методи письмового контролю та самоконтролю, методи лабораторно-практичного контролю та самоконтролю.

У своїх дослідженнях ми враховували, що до контролю знань ставлять такі вимоги: об'єктивність, обґрунтованість оцінок, систематичність, індивідуальний та диференційований підхід до оцінки знань, усебічність та оптимальність, професійна спрямованість. Під час здійснення контролю ми керувалися такими критеріями, як правильність відповідей, повнота розкриття матеріалу, що вивчається, самостійність та творчий підхід до виконання завдання. При цьому ми враховували думку В. Беспалько про те, що існують різні рівні засвоєння знань, які можна проконтролювати за допомогою тих чи інших форм контролю, а саме: розуміння, пізнання, репродуктивної дії, продуктивної дії, творчої дії [1].

Під час здійснення контролюно-регулюючих дій в організаційному процесі ми використовували різноманітні форми контролю. Так, наприклад, на етапі перевірки знань на рівні розуміння та умінь застосовували стандартизовані форми контролю, наприклад, тести. Це дозволило скоротити час на опитування, об'єктивно оцінити знання та виявити ефективність роботи кожного студента, виявити труднощі, які виникли при вивченні матеріалу. До того ж це спрощує процедуру контролю. Але, на нашу думку, перевірка творчого підходу до завдань з дисциплін гуманітарного циклу, продуктивності педагогічного мислення студентів та їхнього загального світогляду потребує нетрадиційних форм контролю.

Зупинимося більш детально на основних формах контролю самостійної роботи, до яких належать тестові завдання, контрольні роботи, усне опитування тощо. Р. Дмитренко та Т. Капела виділяють два основних види тестових завдань: відкриті та закриті. Такі види тестових робіт є досить ефективною формою контролю пізнавальної діяльності студентів, зокрема самостійної роботи (велика кількість завдань: у закритих тестах до 50 та наявність 4-5 варіантів у відповідях виключають угадування студентом відповіді) [4]. Слід зазначити, що тестовий контроль – досить об'єктивний, економить час викладача під час перевірки, дає змогу індивідуалізувати процес навчання та прогнозувати результативність кожного студента.

Утім, тести не зовсім підходять для контролю виконання завдань творчого характеру. Тому науковці зазначають, що тестування доцільно доповнювати іншими формами контролю. Так, під час підсумкового контролю слід проводити письмові роботи, які дозволяють отримувати більш повну картину досягнутих результатів. Для отримання об'єктивної оцінки контрольних робіт В. Ужик пропонує наступне: розбити контрольну роботу на елементи за кількістю завдань; кожне завдання оцінювати визначеною кількістю балів (залежно від складності); визначити загальну кількість балів за контрольну роботу; визначити коефіцієнт засвоєння, тобто відношення кількості отриманих балів відповідно загальній кількості балів [7].

Усне опитування ми проводили після викладення нового матеріалу. Це допомагало з'ясувати, наскільки успішно студенти засвоїли новий матеріал і чи потрібні додаткові роз'яснення з теми або окремих питань. До того ж усне опитування дозволяло викладачу оцінити творчий підхід до отриманих знань та логіку мислення студентів.

Р. Немов наголошує на необхідності розширення функцій контролю, а не зведення його тільки до оцінювання знань студентів і стверджує, що особливу увагу в процесі контролю треба приділяти самостійній роботі студентів [5].

Головним недоліком контролю є його епізодичність. Тому одним з основних засобів керування самостійною роботою є самоконтроль студентів як одна з форм проявлення таких рис особистості, як самостійність, ретельність, цілеспрямованість у здобутті знань. Тому самоконтроль виконує не тільки контролюючу, але й навчальну, розвивальну та організуючу функції.

Для того щоб розвивати в студентів вміння самоконтролю та самооцінки, ми використовували різні форми взаємоперевірки і взаємооцінки, завдання на рефлексію (аналіз) своєї діяльності [2], адже це впливає на професійну діяльність та на вдосконалення якостей педагога.

Але наше вивчення показало, що методи й форми навчання, які найчастіше використовуються в практиці сучасної вищої школи, не завжди і недостатньо ефективно сприяють розвитку продуктивного педагогічного мислення. Постановка проблеми формування творчості в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін обумовлена необхідністю вдосконалення способів і методів підготовки високопрофесійних фахівців. Продуктивне педагогічне мислення майбутніх учителів гуманітарних дисциплін як один із компонентів його професіоналізму характеризує найвищий рівень розвитку здібностей учителя чи викладача і виявляється в умінні успішно вирішувати нестандартні завдання, впевнено вирішувати проблемні ситуації.

Отже, моделювання процесу дало змогу зрозуміти, що продуктивне педагогічне мислення поєднує мислення і мовлення, які розвиваються послідовно, і на цій основі студенти залучаються до активної мисленнєвої діяльності через різноманітні комунікативні вправи, обговорення тем, дискусії, полілоги, що заохочують до групової взаємодії та творчої діяльності, стимулюють студентів критично розглядати власні аргументи, дії, ідеї, вчинки, рішення, позиції, цінності, а також продукти мисленнєвої діяльності майбутніх учнів.

Вживання ідіом, фразеологізмів, прислів'їв збагачує та прикрашає мовлення, проте через складність запам'ятовування і розуміння дуже мало студентів і викладачів вживають їх у розмовній мові.

Активізація продуктивного педагогічного мислення за допомогою прийомів і методів навчання, які допомагають спростити складність процесу запам'ятовування, поглиблює інтерес до завдань такого типу і підвищує рівень знань з іноземних мов. Успішність виконання вказаного завдання повинна бути оцінена за такими критеріями, як оригінальність, гнучкість, самостійність, спрямованість на успіх, прогресивність. Безперечно, не менш важливими є інші критерії.

Найбільш прийнятний метод реалізовувався у формі симуляційної гри, що базувалась на реальних проблемних ситуаціях, успішне розв'язання яких дало змогу студентам відчути свою значущість, сприяло формуванню внутрішньої мотивації («отримав задоволення», «хочу брати участь», «вірю в себе», «можу») та усвідомленню нових потреб.

Тому, скориставшись ідеями Т. Б'юзена щодо складання мнемонічних інтелект-карт та І. Гриненка стосовно вербально-образних інтелект-карт [3], ми пропонували студентам закодувати інформативний матеріал з фахових дисциплін та розкодувати занотоване. Нашою метою було тренування скорочення слів або їх відтворення за допомогою образів, а в кінцевому варіанті – розкодування всієї інформації, адже дедалі важче стає опрацьовувати величезний масив нової інформації, який безперервно надходить з Інтернету, засобів масової комунікації, друкованих носіїв та інших джерел. Викладачі, студенти та вчителі в першу чергу стикаються з труднощами за необхідності пошуку систематизації, аналізу, оцінки та вивчення нового матеріалу.

Міжнародна педагогічна практика і наш досвід активного використання графічних організаторів (Дж. Берк), візуальних організаторів знань (Д. Хайел) та зорових опор (малюнків, схем) засвідчили високу ефективність процесу обробки інформації та результативність упорядкування інформаційних потоків.

Досить важким, проте цікавим, було засвоєння АбРеСа (абзац, речення, слово) (І. Гриненка) майбутніми учителями гуманітарних дисциплін. Типовою помилкою і складністю було те, що студенти не завжди правильно визначали ключове слово, яке передавало основну ідею тексту. Як підтвердила практика, ефективною формою роботи є також навчально-пошуковий полілог. Його значення як провідного виду діяльності викладача і студентів на практичних заняттях важко переоцінити. Однак з'ясувалося, що серед великої різноманітності його форм обидві сторони надають перевагу монологічним і діалогічним, недооцінюючи чи ігноруючи таким чином складнішу, але не менш важливу форму – полілогічну. Полілог або обмін репліками трьох і більше людей може бути стихійним і організованим заздалегідь.

Методично продуманим і органічно вплетеним у заняття є *навчальний полілог*, який ще не знайшов широкого застосування в педагогічній практиці. З нашої точки зору, навчальний полілог найоптимальніший для реалізації навчальної мети, поліфункціональний для розвитку психіки та особистості, має цілу низку інших позитивних характеристик. Перш за все він сприяє вихованню культури поведінки і спілкування, у тому числі у взаємовідносинах “викладач-студент”, “студент-студент”, “студент-викладач-студент”. По-друге, прискорює соціалізацію і самореалізацію, по-третє, формує особистісні якості і самооцінку, по-четверте, виявляє особистісний потенціал.

Однак, якщо полілогові надати ще й пошукового характеру, то в кінцевому результаті матимемо максимальну активізацію мислення студента, а отже, і розвиток особистості. Таким чином, навчальний пошуковий полілог, як домінуюча форма спілкування на нашому занятті, передбачає активну взаємодію учасників, їхню контактність, єдність емоційно-чуттєвого і логічно-змістового компонентів. Іншою характерною рисою полілогу є його спонтанність, оскільки кінцевий зміст розмови та її структура залежить все-таки від конкретних реплік співбесідників (Л. Виготський). Безсумнівно залишається той факт, що можливості застосування навчального полілогу ще не вивчені і потребують подальшого дослідження.

Доведено, що успіх навчально-виховного процесу залежить не лише від організаційних здібностей викладача, але й від його готовності використовувати найоптимальніші форми та методи педагогічної роботи, забезпечувати мотивацію спільної діяльності і продуктивну взаємодію та від уміння раціонально використовувати візуальні організатори знань і час. Усе, що спонукає до активної розумової діяльності та сприяє підвищенню самостійності й інтересу до самого процесу навчання, стимулює формування навичок продуктивного педагогічного мислення сучасного вчителя іноземних мов і розвиває його особистість у процесі розв'язання проблемних завдань.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безпалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Безпалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.
2. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование : логико-психологический анализ / А. В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1979. – 230 с.
3. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Гриненко Ігор Васильович. – Тернопіль, 2008. – 230 с.

4. Дмитренко Р. И., Капелла Т. П. Некоторые формы контроля самостоятельной работы студентов по иностранному языку / Р. И. Дмитренко, Т. П. Капелла // Интенсификация учебного процесса и самостоятельная работа студентов : тезисы докладов научно-практической конференции преподавателей и студентов. – 1988. – С. 113–114.
5. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр Владос, 1999. – Кн. 1. Общие основы психологии. – 688 с.
6. Сучасні шкільні технології. Ч.1 / упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. – К. : Ред. загальнопед. газет, 2004. – 112 с.
7. Творче, практичне і критичне мислення : (Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції) : Житомир, 23-24 вересня 1997 року. – Житомир : Журфонд, 1997. – 160 с.
8. Холодная М. А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта : учебное пособие для студентов / М. А. Холодная. – К. : УМКВО, 1990. – 75 с.
9. Castillo R. Ten Ideas for Creative Writing in the EFL Classroom / R. Castillo, G. Hillman // English Teaching Forum. – Vol. 33. – № 4. – 1995. – P. 30–31.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Андріана Зубрик – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри англійської філології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: новітні форми та методи викладання іноземних мов, проблеми перекладу, творчий переклад, креативне та критичне мислення у викладанні іноземних мов.

НАУКОВІ ТЕРМІНИ ЯК ОДИН З ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ФАХІВЦЯ З ЦІЛІСНИМ СВІТОГЛЯДОМ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Богдан КАЛИНЯК, Наталія МОРСЬКА (Львів, Україна)

У статті розглянуто принципи викладання іноземної мови за професійним спрямуванням у немовних вишах, які б допомагали студентам розуміти зміст наукових термінів як українською, так й іноземними мовами та сприяли міжпредметному діалогу. Методика базується на поділі термінів на слова з однаковими коренями і значеннями в українській та іноземній мовах, термінів, які не мають точного перекладу іншою мовою, використанням термінів у фразах, де слова набувають специфічного змісту. Подані приклади англійською та українською мовами.

Ключові слова: наукова термінологія, іноземна мова, фахове спрямування, світогляд, викладання, переклад.

The article deals with the problem of teaching principles of foreign language for specific purposes in nonlinguistic high schools and universities to support understanding scientific terms in Ukrainian and foreign languages and interdisciplinary dialogue between scientists. The methods are based on the choice of the scientific terms with the same roots and meaning in Ukrainian and foreign languages, on the choice of the terms without exact translation into another language, on the choice of the phrases with specific meaning of terms in both languages. There are some examples in English and Ukrainian.

Key words: scientific terms, foreign language, specific purpose, world-view, teaching, translation.

Специфікою української наукової термінології, особливо в точних науках, є її латинські корені. Такий стан суттєво ускладнює студентам, фахівцям і науковцям розуміння змісту термінів, а також перешкоджає формуванню міждисциплінарних зв'язків. Відомо, що саме результати досліджень на перетині різних галузей знань, наприклад, філології й математики, медицини й фізики, біології, природничих і гуманітарних наук найчастіше використовуються в практичній людській діяльності. Комп'ютерна лінгвістика, космічна біологія, фізичні методи встановлення віку артефактів в археології, математичні методи в економіці, статистичні методи (частина галузі математики) практично у всіх науках, включаючи юриспруденцію, криміналістику, медицину, тощо.

Проникнення латиномовних термінів у побутову українську мову тільки ускладнює розуміння світу, приводить до секулярного мислення, що не відповідає стану речей у природі та її розумінню як єдиного цілого. Це приводить, зокрема, до того, що українські науковці з різних природничих дисциплін погано розуміють один одного, затрачають на розв'язання мовних ребусів багато часу, чого нема в латиномовному середовищі (англійська, іспанська, французька, німецька та інші мови). Там наукова термінологія має, в основному, латинські корені і на підсвідомому рівні зрозуміла як у побуті, так і науковцям гуманітарних і природничих спеціальностей.

З другого боку наявність сучасних технологій спілкування між людьми, зокрема обміну інформацією в науковому середовищі, привела до проблеми культурного розуміння між різними народами. Це особливо відчувається в економічних, юридичних науках, культурі, соціальних науках. Практична реалізація суспільних, господарських (економічних),

міждержавних, культурних відносин між людьми надзвичайно різноманітна і часто базується на різних цінностях, що приводить до різної мети розвитку того чи іншого суспільства. Це спричиняє існування певних явищ у суспільному житті однієї людської спільноти, яка не має аналогів в іншій, що у свою чергу відображається в мові. Наприклад, англійське слово *education* (виховання і освіта), як невіддільні частки одного цілого, українською перекладається двома різними словами з різним змістом, слово *set* – як множина, сукупність, набір,...

Крім цього слід відзначити, що творення основи для формування концептуальної картини світу є результатом складної взаємодії мови з мисленням людини, що відображає реальний світ. Під концептом розуміють сукупність усіх знань про предмет, що охоплюють як його суттєві, так і несуттєві ознаки; він виступає, з одного боку, як цілісна єдність, а з іншого, – як система багатьох взаємозалежних властивостей і відносин [2,5].

Конференції з приводу української наукової термінології, на жаль, не вирішили цієї проблеми [1,2,3,5]. У польському й чеському науковому середовищі за основу наукових термінів взяті, зокрема, слов'янські корені.

Крім цього існує проблема мотивації навчання взагалі, як одна з основних складових якісної освіти, та мотивація до вивчення іноземних мов фахівцями немовних спеціальностей зокрема.

Автори стоять на позиції, що освіта повинна давати правдивий, реальний погляд на світ, прагнення дослідити реальний зв'язок між явищами у світі, формувати світогляд відкритої системи, як відображення існуючих у природі взаємозалежностей (нема незалежних держав і осіб), а також навчати визначати особисті потреби та оптимальне місце в суспільстві для задоволення своїх потреб і потреб інших відповідно до індивідуальних особливостей.

У роботі запропоновано дещо змінити акценти у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням з використанням реального стану в сучасній українській та англійській термінології для покращення якості фахової підготовки спеціалістів як в природничих й технічних дисциплінах, так й у володінні іноземною мовою. Заняття з іноземної мови за професійним спрямуванням можуть і повинні стимулювати вирішення згаданих проблем індивідуально.

На цих заняттях поставлене завдання можна досягнути такими способами:

- акцентами на словниковий запас та способи висловлення думок, пов'язані з науковими термінами з латинською основою в техніці та природничих науках в іноземній та українській мовах відповідно до галузі знань (запозичені терміни);
- акцентами на словниковий запас та способи висловлення думок в іноземній мові при перекладі специфічних термінів з української мови на іноземну;
- акцентами на словниковий запас та способи висловлення думок в іноземних та українській мовах, які торкаються термінології в різних галузях знань і повсякденному непрофесійному мовленні, як стимул до розуміння єдності світу;
- аналіз фразеології української та іноземної мов з однокореневими словами, які виражають різні думки, хоч містять однокореневі слова, а також терміни, які є омонімами в одній мові, а в іншій їм відповідають різні терміни.

Ці способи дозволяють виділити доволі великий обсяг словникового матеріалу, який включає різні частини мови – іменники, дієслова, прийменники (відіграють особливу важливу роль в англійській мові, в якій нема відмін іменників) та фразеологію, що є доволі специфічною у зв'язку з омонімічним значенням англійських слів, які набувають свого семантичного значення в контексті.

Вказані положення проілюструємо прикладами англійської термінології в галузі комп'ютерних, фізико-математичних і технічних наук.

Прикладами слів-термінів, базованих на латинській основі, в українській та англійських мовах є: диференціювання (*differentiation*) і його похідні диференціал (*differential*), диференціація (*differentiation*), тощо; інтегрування (інтеграція) з єдиним англійським відповідником (*integration*), девіація, девіатор (*deviation, deviator*), стрес (*stress*), дилатація (*dilatation*), дефект (*defect*), ортотропія (*orthotropy*), анізотропія (*anisotropy*), фокус (*focus*), епіцентр (*epicenter*), потенціал (*potential*), презентація (*presentation*), трансакція (*transaction*),

деформація (deformation). Останнє слово по-англійськи означає процес зміни форми, по-українськи – процес зміни форми або тензор деформації, що відповідає англійському слову (strain).

До цієї групи лексики можна віднести також англійські слова, які не перекладаються адекватно одним словом, бо містять певне фахове нашарування, специфічне для англомовних країн. Наприклад, англійські слова marketing, distributor, fundraising, institution, organization хоча і вживаються в українській мові, але у романо-германському мовному середовищі несуть інше змістовне набагато конкретніше (юридичне) навантаження.

До слів суто англійської термінології можна віднести слова типу equation (рівняння), layer (шар), continuity (неперервність), identity (тотожність), triple product (мішаний векторний добуток), well-posed (коректно сформульований), elastodynamics (динамічні задачі теорії пружності), tension (натяг) й інші.

Сюди можна включити «живцем» запозичені слова особливо в галузі обчислювальної техніки, які вживаються як терміни: internet, interface, patch, file, printer, plotter, tag, smart-tag, viewer, video. Негативні наслідки такого явища в українській мові підкреслено зокрема в працях [2,3].

Ряд англійських словосполучень, наприклад, sustainable development (сталий розвиток), programmer portability (мобільність програміста), debugging (відлагодження програми для обчислювальної техніки, переклад не має нічого спільного зі перекладом слова bug – блоха), constitutive laws (базові закони) перекладаються українською дуже приблизно без відображення смислового навантаження. Наприклад, слово sustainable має ще й додаткове значення життєдайний, що суттєво змінює зміст перекладу. Слова software, hardware та ряд інших термінів не мають аналога в українській мові.

Контекстні особливості англійських фраз можна продемонструвати, зокрема, на таких реченнях [6]: In respect of (5.13) equation (5.11) becomes (Враховуючи (5.13), рівняння (5.11) приймає вигляд).

This model is appropriate for the description of the inflation and deflation of a virgin balloon where the stress-free radius of the balloon is increased by the inflation-deflation cycle. (Модель є відповідною для опису надування і випускання повітряної кульки, коли радіус, вільний від навантажень збільшується при циклах надування-випускання). Звернемо увагу, що терміни інфляція, дефляція розуміють в українській мові, як такі, що описують певні процеси щодо грошей. Це є також добрим практичним прикладом принципів термінотворення в англійській мові.

Такий стан справ вказує на необхідність використовувати при вивченні англійської мови за професійним спрямуванням тлумачні словники та оригінальну фахову літературу як українською, так і англійською мовами з метою глибшого розуміння змісту термінів (навіть у точних науках вони є розмитими, нечіткими), а отже й наукових досліджень. Узгодження програм іноземної мови з начальними програмами з фахових дисциплін, що при сучасній технологічній базі можна здійснити без особливих зусиль, дозволило б підготувати фахівців з кращим розумінням спеціалізації та готовими до спілкування зі спеціалістами англомовних наукових шкіл. За такої співпраці можна було б частково взяти до уваги різницю у способі мислення обумовлені культурою того чи іншого народу, які привели до появи тих чи інших термінів у різних мовах.

Особливо актуальною є проблема розуміння термінології в обчислювальній техніці, яка використовується зараз всюди – як в природничих науках, так і в соціології, мистецтві, гуманітарних науках, промисловості, повсякденному житті, уроках інформатики в школі (закладається фундамент майбутнього України). Чи потрібні в українській мові такі терміни як файл, RAM, ROM, АШДД (ЕйчДіДі), СМС (проблема безпосереднього перенесення аббревіатур – не найкращий спосіб для творення термінів та збереження своєї ідентичності) сервіс, принтер, гіперпосилання, гіпертекст, смарт-теги, макрос, масштаб і т. д. залишається відкритим [1,2,3].

Українська мова має також ряд технічних термінів, які базуються на нелатинській основі, наприклад, вальниця (bearing), маточина (nave, hub). Їх використання на заняттях

повинно стимулювати до вироблення власної наукової термінології, яка базується на слов'янських коренях.

У будь-якому випадку – підбирання відповідного словникового запасу з української та іноземної мов як пріоритетного при вивченні іноземних мов з латиномовними коренями і відповідним тлумаченням їх іноземною мовою та рідною, сприятиме розумінню термінів і специфіки їх використання у різних галузях знань (формування фахівця) та використанню іноземної мови при спілкуванні з колегами по фаху у світі, аналізі досягнень світової культури з метою успішного використання в себе на Батьківщині. Це може служити також стимулом для розвитку власної наукової термінології і формування власної наукової ідентичності у молодшому поколінні науковців з гуманітарних та природничих наук.

Зрозуміло, що підбір такого пріоритетного словника, фраз на заняття, використання тлумачних предметних словників українською та іноземною мовами вимагає співпраці філологів та фахівців зі спеціальних областей знань при формуванні навчальних програм, що можна здійснити.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кочерга О.Д. Деякі міркування про шляхи і манівці розвитку української наукової термінології // Сучасність. – К., 1994. – № 7–8. – С. 173–182.
2. Мацюк Г.П. Зміни значень загальнонавчаних слів у терміносистемах //Українське мовознавство. – К.: Вища шк., 1988. – Вип. 15. – С. 10–14.
3. Пилецький В. Мовна специфіка українського терміна // Вісник Нац. ун-ту "Львівська політехніка". – 2005. – № 538: Проблеми української термінології. – С. 25–32.
4. Сурадейкіна Т. В. Лінгвокогнітивні та дискурсивні характеристики англослов'янської мистецтвознавчої термінології: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук: спец. 10. 02. 04. / Т.В. Сурадейкіна. – Чернівці, 2008. - 20 с.
5. Термінологічна лексика в системі професійного мовлення: Методичні вказівки та завдання для самостійної роботи студентів з курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням)" / Укл.: Г.Л. Вознюк, С.З. Булик-Верхола, М.В. Гнатюк, Н.І. Голубінка, Н.З. Дрівко, З.Й. Куньч, О.Г. Литвин, І.Б. Ментинська, Г.В. Наконечна, А.Я. Середницька, Ю.В. Теглівець, І.Д. Шмілик. – Львів: Видавництво Національного університету "Львівська політехніка", 2010. – 92 с.
6. Nonlinear Elasticity: Theory and Applications Edited by Y. B. Fu University of Keele R. W. Ogden. London Mathematical Society Lecture Note Series. 283. – University of Glasgow Cambridge University Press. – 2001. – 526 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Богдан Калиняк – кандидат фізико-математичних наук, науковий співробітник Інституту прикладних проблем механіки і математики ім. Я. С. Підстригача Національної академії наук України.

Наукові інтереси: механіка деформованого твердого тіла, інтегральні рівняння, математичні методи в різних науках, проблеми української термінології й перекладу (потреба участі в міжнародних конференціях), християнське суспільне вчення, педагогіка.

Наталія Морська – старший викладач кафедри іноземних мов Інституту гуманітарної освіти Національного університету «Львівська політехніка».

Наукові інтереси: методика викладання англійської мови за професійним спрямуванням, аудіювання.

ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ „УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)”

Ольга КИРИЛЮК (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуті особливості використання інтерактивних методів навчання під час викладання дисципліни „українська мова (за професійним спрямуванням)” для студентів факультету іноземних мов. Наголошено на значній перевазі зацікавлювальної функції таких методів.

Ключові слова: інтерактивний метод, метод „снігової кулі”, метод „мозкового штурму”, заняття-конференція, пізнавальна функція, функція зацікавлення.

The paper describes the peculiarities of using interactive methods in teaching Ukrainian for Specific Purposes to students of the Foreign Languages Department. The significant advantage of the function of interest of such methods is emphasized.

Key words: interactive method, the "snowball" method, "brainstorming" method, conference-lesson, cognitive function, the function of interest.

Пошук шляхів удосконалення навчального процесу завжди є однією з важливих проблем сучасної педагогічної науки, оскільки викликає неабияку зацікавленість не тільки серед учителів сучасних шкіл, а й закономірно привертає увагу викладачів вищих навчальних закладів. Відповідно до нової програми курс „українська мова (за професійним

спрямуванням)» покликаний в першу чергу виховати не просто спеціаліста у своїй галузі, який грамотно пише й оперує фаховою термінологією, а підготувати фахівця, здатного вільно володіти словом на різних рівнях комунікативного процесу.

За останнє десятиліття значно посилилась увага до вивчення та впровадження інтерактивних методів навчання.

Інтерактивне навчання (від англ. „interact” („inter” – „взаємний”, „act” – „діяти”) – це процес, який передбачає взаємодію його учасників безпосередньо в процесі уроку чи практичного заняття.

Інтерактивне навчання розглядають як діалогове, тобто взаємодію вчителя й учня. Однак, більш аргументованим є визначення, відповідно до якого „сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання у співпраці)...” [5: 7].

Безумовно, що методи, які передбачають тісну взаємодію в процесі навчальної діяльності, є особливо актуальними для вивчення дисципліни „українська мова (за професійним спрямуванням)”. Відповідно до нової програми теми II змістового модуля „Професійна комунікація” (спілкування як інструмент професійної діяльності; риторика; мистецтво презентації; культура усного фахового спілкування; форми колективного обговорення професійних проблем та ін.) покликані підготувати майбутнього фахівця до подальшої взаємодії з учасниками професійного спілкування. Здійснювати таку взаємодію студенти якраз і починають під час вивчення зазначеного курсу. Безперечно, що перед викладачем стоїть важливе й відповідальне завдання – розробити відповідні методи інтегрованого навчання, які мають бути ефективними.

Під час викладання дисципліни „українська мова (за професійним спрямуванням)” для студентів факультету іноземних мов в практику навчання введені такі інтерактивні методи: „метод виборів”, „метод екстремальної ситуації”, „метод наукової конференції” та ін., які створюють умови для виявлення творчої активності, навичок наукової інтерпретації та ефективного розвитку пізнавального інтересу.

Не кожен з використовуваних методів підходить для вивчення будь-якої теми. Так, наприклад, „метод екстремальної ситуації” є найбільш ефективним під час вивчення безконфліктного спілкування.

Опис методу:

1-й крок: студенти на заготовлених аркушах паперу записують фразу-зауваження, яку керівник говорить підлеглому (або колега колезі) (наприклад: *Ви не подали вчасно необхідну інформацію*); викладач (або староста групи) збирає аркуші, перемішує і роздає студентам у довільному порядку.

2-й крок: студенти записують відповідь, але таку, яка б спровокувала конфлікт; викладач знову збирає аркуші, перемішує і роздає в довільному порядку;

3-й крок: студенти записують погрози від імені начальника; аркуші знову збирають та перемішують.

4-й крок: студенти мають написати відповідь, яка б допомогла залагодити конфлікт.

У результаті такої взаємодії виникають декілька (відповідно до кількості студентів у групі) сценаріїв розвитку ситуації.

Кожен із учасників зачитує один із сценаріїв. Потім усі аналізують, чи правильно були дібрані слова, чи вірно поведений хід розмови.

Під час вивчення особливостей ораторського мистецтва доцільним є застосування „методу виборів”.

Опис методу:

1. На початку практичного заняття викладач оголошує, що опитування матеріалу проводитиметься у формі виборів. Студентів поділять на кілька груп (відповідно до кількості питань, винесених на практичне заняття, наприклад: 1) поняття про ораторську (риторичну) компетенцію; 2) комунікативні вимоги до мовної поведінки під час публічного виступу; 3) мистецтво аргументації; 4) мовні засоби переконування).

Кожна група є окремою політичною силою, яка делегує свого кандидата в депутати для виголошення програми (тобто відповіді на теоретичне питання).

2. Кандидати виголошують програми, використовуючи мовні засоби публіцистичного стилю (ораторського підстилю).

3. Члени партій-конкурентів ставлять провокаційні питання „чужим” кандидатам.

4. Потім усі голосують за кожного з кандидатів (окрім свого), враховуючи такі показники: а) рівень ораторської майстерності (від 0 до 3 балів); б) рівень представленого теоретичного матеріалу (від 0 до 3 балів); в) відповіді на провокаційні питання (від 0 до 3 балів).

5. Обрання лічильної комісії, яка рахує отримані бали.

6. Оголошення переможця виборчих перегонів.

Такий метод дає можливість викладачеві оцінити роботу, окрім кандидатів, майже усіх студентів у групі (наприклад, нараховують бали за допомогу кандидату в представленні програми, за поставлені кандидату-конкуренту питання та ін.)

Під час вивчення теми „Наукова доповідь” доцільно застосувати „метод наукової конференції”.

Опис методу:

1. Студенти завчасно готують доповіді.

2. На занятті викладач повідомляє, що воно пройде у формі наукової конференції. Обирається керівник секції та секретар. Керівник веде засідання, використовуючи різноманітні мовні формули наукового етикету (які вже вивчені раніше, під час розгляду теми „Мовний, мовленнєвий, спілкувальний етикет”). П’ять студентів виголошують доповіді.

3. Після кожної доповіді інші студенти ставлять питання доповідачеві.

4. Потім студенти роблять аналіз виступу: характеризують спочатку позитивні моменти доповіді, а потім висловлюють зауваження і побажання.

Аналіз здійснюють, враховуючи такі аспекти: а) актуальність обраної теми, б) ораторська майстерність, в) вміння зацікавити аудиторію, г) відповіді на питання.

Такий метод дає можливість підготувати студентів до участі у конференціях, а також відчувати себе справжніми науковцями.

Під час вивчення теми „Мозковий штурм”, безумовно, доцільно застосувати цей метод під час практичного заняття.

Важливим є обрання доцільної теми для проведення такої форми роботи. Наприклад, студенти можуть поділитися на групи по 6-8 осіб, кожна група обирає керівника. Усі отримують однакове завдання: підготувати через 20 хв. рекламний лист з інформацією про свій факультет / професію з використанням фахової термінології.

Через 20 хвилин керівники груп зачитують свої листи.

Активно використовується під час вивчення дисципліни й „метод снігової кулі”. Цей вид роботи є досить складним за своєю методикою, однак відіграє важливу роль у виробленні умінь безконфліктної взаємодії.

Опис методу:

1. Викладач ставить проблемне питання. Студенти об’єднуються в групи по двоє-троє, і обговорюють проблему протягом 5 хв. Записують свої думки стосовно поставленої проблеми.

2. Кожну групу об’єднують з іншою. Таким чином груп стає менше, обговорення продовжується. Кожного разу зачитуються ідеї, принесені із попередньої роботи в малих групах. Кращі ідеї відбирають, і вони стають основою для подальшого обговорення.

3. Об’єднання в групи йде доти, поки не сформується одна велика.

4. Один студент зачитує результати.

Мета такої роботи – поступово, аналізуючи складне питання, зібрати достатню кількість матеріалу та спільно вирішити проблему.

Ефективним інтерактивним методом, який також передбачає активну взаємодію студентів, є „метод проектів”.

Опис методу:

1. Студентів формують у невеликі групи (по 5 осіб).
2. Кожна група отримує завдання підготувати певний проект (доцільно, якщо це будуть теми, що входять до програми дисципліни, однак винесені на самостійне опрацювання; наприклад, гарно сприймаються такі теми, як „нейро-лінгвістичне програмування”, „PR-технології”, „невербальні засоби спілкування (просодика, кінесика, проксемика, такесика та ін.)”.
3. Результати спільної роботи студенти представляють у вигляді проектів на практичному занятті.

Така форма взаємодії дає можливість краще адаптуватися в професійному колективі у майбутньому. Студенти вчаться розподіляти обов'язки, виконувати поставлені завдання. Також потрібно наголосити й на важливості морального аспекту – учасники розуміють відповідальність за результат усього колективу.

Під час вивчення теми „співбесіда з роботодавцем” необхідним є застосування „методу співбесіди”. Цей метод варто застосовувати для закріплення теоретичного матеріалу, який уже був розглянутий раніше.

Опис методу:

1. Двоє студентів проводять інсценізацію співбесіди. Один учасник є роботодавцем, інший – кандидатом на певну посаду (наприклад, вчителя іноземної мови, перекладача).
2. Роботодавець ставить питання, які є найбільш поширеними під час співбесід. Кандидат відповідає.
3. Інші студенти групи спостерігають і аналізують, підсумовуючи, яких помилок припустився здобувач. Прогнозують, чи отримає він бажану посаду.

Значна частина успіху під час впровадження таких методів залежить від викладача, а саме від його вмінь: правильно обрати інтерактивний метод для певного заняття (залежно від мети і теми, особливостей матеріалу, який вивчається); ефективно (враховуючи індивідуальні особливості) сформувати групу студентів; продумати структуру практичного заняття з використанням групових форм навчальної діяльності; обрати проблему для розв'язання та спрямувати студентів до шляхів її вирішення; залагодити конфлікти, якщо такі виникнуть (особливо під час аналізу студентами діяльності своїх одногрупників).

Кожен викладач має право обирати такі форми роботи, які відповідають меті навчальної дисципліни. Він залежатиме передусім від активності студентів, від їхнього бажання постійно самовдосконалюватися з фахових предметів.

Таким чином, кожен із цих методів покликаний не тільки сприяти кращому засвоєнню теоретичного матеріалу, а також є суттєвою допомогою у виробленні практичних умінь студентів працювати в колективі, безконфліктно взаємодіяти на різних рівнях суспільної (і зокрема професійної) комунікації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Крамаренко С. Г. Інтерактивні техніки навчання, як засіб розвитку творчого потенціалу учнів / С. Г. Крамаренко // Відкритий урок. – 2002. – № 5-6. – С.7-10.
2. Кларин М.В. Інтерактивное обучение – инструмент обучения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – №7. – С.12-18.
3. Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання: Розвиток комунікативних і мовленнєвих умінь / Л. Кратасюк // Дивослово. – 2004. – №10. – С. 2-11.
4. Пометун О. Як оцінити діяльність учнів на інтерактивному уроці // Доба. 2002. – №2. – С.2-6.
5. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 136 с.
6. Пятакова Г. П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: навчально-методичний посібник [Електронний ресурс] / Г. П. Пятакова, Н. М. Заячківська. – Режим доступу до посібника: http://tourlib.net/books_others/pedtehnol1.htm
7. Симоненко Н. Є. Інтерактивні методи в гуманітарній освіті / Н. Є. Симоненко // Управління школою. – 2005. – № 34. – С. 18-21.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Кирилук – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: лексикологія, ономастика, соціолінгвістика, інноваційні технології навчання.

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Костянтин КОСТЮЧЕНКО (Кіровоград, Україна)

Стаття присвячена дослідженню особливостей комунікативно-орієнтованого навчання іноземної мови. Автор аналізує принципи і методи, дає характеристики комунікативно-орієнтованого підходу навчання іноземної мови студентів немовних факультетів.

Ключові слова: навчання іноземної мови, комунікативно-орієнтований підхід, немовні факультети, комунікативна компетенція, мовна діяльність, принципи, методи, характеристики комунікативно-орієнтованого навчання.

The article is devoted to the communication-centered approach to foreign language learning. An author analyses the principles and methods, gives the definition of the communication-centered approach to teaching foreign language to students of nonlinguistic departments.

Keywords: teaching a foreign language, communication-centered approach, nonlinguistic departments, communicative competence, language activity; principles, methods, characteristic features of communication-centered approach to foreign language learnings.

Стрімкий розвиток високих наукових технологій та економіки тісно пов'язаний з вивченням іноземних мов. Мова стала доступною для більшості людей: робота з Інтернетом, використання новітніх аудіо-, відео- та інформаційно-комунікативних технологій. Все це посилює мотивацію людей вивчати іноземні мови не тільки як засіб комунікації у ділових та побутових відносинах, а й як необхідність користування нею для задоволення особистих потреб. За таких умов знання людей іноземних мов відображають як функціональний так і соціальний характер спілкування, тобто вони потрібні для успішного розв'язання реальних комунікативних ситуацій у різних сферах життя суспільства. Тому постає гостра необхідність проводити зміни у процес вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах, в тому числі переглянути способи і методи навчання іноземної мови студентів немовних факультетів, й приділити основну увагу розвитку в них комунікативних навичок спілкування. Так, за мету даної статті ставимо дослідити особливості комунікативно-орієнтованого підходу навчання іноземної мови студентів немовних факультетів.

Ціллю навчання іноземним мовам у вищих педагогічних навчальних закладах є формування в студентів комунікативної компетенції, професійної спрямованості в процесі розвитку та вдосконалення усіх видів мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, письма та аудіювання (сприймання на слух) [1].

Дослідниця А. Пікалова визначає комунікативну компетенцію як сукупність здібностей, якостей і властивостей особистості, що потрібні для успішного виконання професійної діяльності у певній сфері та виступає провідною компетенцією й розуміється як системотворний компонент професійної компетенції. Відкритість до нових ідей, повага до іншомовної культури, тактовність, володіння емоційним станом, знання сутності міжкультурної комунікації, вміння ідентифікувати, аналізувати й порівнювати явища іншомовної та власної культури, обирати власний стиль мовленнєвої поведінки характеризує особистість педагога, який формує в студентів іншомовну комунікативну компетенцію [6].

Комунікативно-орієнтований підхід навчання передбачає направленість на співрозмовника, оптимальність навчання з точки зору ефективності впливу на іншого. Цей підхід забезпечує цілеспрямований вплив на розвиток особистості студента. Навчання іноземної мови повинно проходити в ході творчої діяльності, яка стимулює пізнавальну активність студентів; курс вивчення предмету має бути зорієнтований на задоволення мовленнєвих потреб студентів за профілем їх спеціальності та спеціалізації.

Питаннями пошуку і обґрунтування методів удосконалення навчання іноземних мов за умов реалізації комунікативного підходу займалися психологи-лінгвісти: І. Зимня, О. Леонт'єв, Р. Мільруд, Н. Шевченко, які наголошували на потребі переорієнтації занять із засвоєння мовленнєвих дій на мовленнєву діяльність, спілкування. При цьому увага дослідників зосереджувалась на створенні умов зацікавленості, психічної сумісності студентів, їхньої готовності й бажання брати участь у суспільному виконанні навчальних завдань, розв'язанні проблемних ситуацій у навчально-виховному процесі. Так, учені І. Бім,

М. Вайсбурд, І. Зимня, О. Леонт'єв, Є. Пассов, В. Скалкін займалися удосконаленням комунікативного методу –пошуку і обґрунтування методів упровадження цього соціального аспекту. З часом методисти, психологи, викладачі й вчителі розширили межі застосування комунікативного підходу до іншомовної мовленнєвої діяльності. При цьому не лише збільшувався час й об'єм комунікативної діяльності у навчанні студентів, але й використання можливостей їхньої комунікативної підготовки в процесі інших видів мовленнєвої діяльності таких як читання й письмо [7].

Англійський дослідник комунікативного підходу навчання У. Литлвуд зазначає, що комунікативний підхід розкриває великі перспективи у вивченні мови. Він уможливорює розглядати мову не тільки в її формах і структурах (граматичні конструкції чи лексичні зразки), а й також усвідомлювати комунікативну функцію, яку мова виконує перш за все. Іншими словами, вивчаючи мовні форми і зразки, ми стаємо більш обізнаними в тому, як люди поводять себе, коли відтворюють різні види комунікації один з одним. До того ж У. Литлвуд наголошує, що за комунікативним підходом навчати оперувати тільки мовними формами і зразками недостатньо. Потрібно формувати в тих, хто навчається, міцні навички застосовувати мовні зразки в реальних життєвих ситуаціях, які виникають за певних видів комунікації. При цьому, продовжує дослідник, за комунікативного підходу навчання особливе місце відводиться здатності вчителя залучати студентів до процесу спілкування на занятті. Вчитель (викладач) має виступати умілим мотиватором і помічником у комунікативній діяльності тих, хто навчається. Наприклад, коли студенти відчують труднощі у вживанні мовних форм і зразків, вчитель може допомогти їм сформувати свою думку, правильно підібрати граматичні конструкції. Отже, функції вчителя (викладача) як керівника навчального процесу не зменшуються, а набувають іншого смислу – психологічної підтримки у бажанні студентів до самостійного виразу власних думок та особистої позиції у іншомовному спілкуванні [9].

З вищесказаного можна виділити наступні цілевизначаючі фактори комунікативно-орієнтованого підходу навчання іноземної мови:

1. Ті, що навчаються, вивчають мову і починають володіти нею, мають спілкуватися на цій мові;
2. Мова є функціональним засобом спілкування, реалізації мовленнєвих навичок тих хто навчається.

Так, комунікативність характеризує процес спілкування. А спілкування – це активний процес комунікації. Ця активність пов'язана з розумовою діяльністю і комунікативною поведінкою людини. Комунікативна діяльність має такі характеристики як вмотивованість і ціленаправленість. Людина, як правило, спілкується тому, що в неї є для цього внутрішні причини, мотиви. Цілеспрямованість комунікативної діяльності полягає в тому, що той, хто висловлюється в процесі спілкування, завжди прагне досягти певної мети – переконатися, що співрозмовник розуміє його чи переконати співрозмовника, підтримати його думку або висловити свою.

Процес спілкування є продуктом розумові діяльності людини, оскільки виступає засобом комунікації в більшості сферах життєдіяльності людей. Зв'язок з особистістю є очевидний. Спілкування багато в чому зумовлене усіма компонентами особистості. Так, кожна особистість є індивідуальна і характеризується неповторним поєднанням рис, що виявляються в здібностях, характері, інтелекті, в почуттях, потребах, ідеалах та інтересах в залежності від ситуації спілкування.

Комунікативно-орієнтований підхід прагне до відтворення всіх вище згаданих характеристик процесу спілкування в навчальній діяльності. За такого підходу навчальний процес спрямований на відтворення реального іншомовного спілкування.

Реалізація комунікативно-орієнтованого підходу в навчанні іноземної мови доводить, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь відбувається шляхом здійснення іншомовної мовленнєвої діяльності. Таким чином, оволодіння мовленнєвими навичками (фонетичними, лексичними, граматичними) спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування. Оволодіння уміннями говоріння, аудіювання, читання та письма здійснюється в процесі реалізації цих видів мовленнєвої діяльності в умовах, що моделюють

ситуації реального спілкування. Тобто з позиції комунікативно-орієнтованого підходу процес навчання іноземної мови будується адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування [3].

За комунікативно-орієнтованого підходу відбувається максимальне заглиблення студента в мовний процес, що досягається меншим зверненням студента до рідної мови. Спочатку студент повинен навчитися розмовляти іноземною мовою, а потім думати нею. При цьому процент застосування репродуктивних вправ зменшується, замість них з'являються більш продуктивні вправи, що містять ігровий характер навчання, де надається перевага роботі з партнером, в групах, завдання спрямовані на пошук помилок, порівняння та зівставлення. Такий підхід орієнтований на розвиток мовних знань, на креативність й творчість студента, на набуття навичок ведення дискусії та вміння висловлювати своє бачення, допомагає формувати власну точку зору, адаптуватися у мовному середовищі, розвиває критичне мислення.

Дослідниця О. Фарина [7] виділяє наступні принципи комунікативно-орієнтованого навчання англійської мови: мовленнєва спрямованість навчального процесу, індивідуалізація, функціональність, ситуативність, новизна тощо. Ми з цим погоджуємося, і називаємо ще один з важливих принципів комунікативно-орієнтованого підходу навчання іноземної мови – мовна діяльність студентів на заняттях. Вони повинні вирішувати навчальні завдання в процесі спілкування. Тому комунікативний підхід являє собою реалізацію способу навчання, за якого здійснюється систематизоване, співвідносне та упорядковане навчання іноземної мови як засобу спілкування в умовах модульованої мовної діяльності студентів на заняттях.

Успішне перенесення іншомовних мовленнєвих комунікативних навичок і умінь, які формуються, у реальні умови їх застосування забезпечується характером роботи, при якому спілкування має бути схожим на природну комунікацію у своєму соціальному оточенні й по можливості побуті й культурі народу – носія мови, яка вивчається. Подібність забезпечується за такими основними ознаками, як спрямований і мотивований характер мовленнєвої діяльності, відповідні взаємозв'язки між тими, хто спілкується, відповідність обговорюваних тем і питань віковим психологічним особливостям співрозмовників.

До методів комунікативно-орієнтованого навчання іноземних мов О.Фарина [7] відносить метод стимуляції когнітивних процесів, метод заохочення до активної участі в процесі навчання, метод створення реальних і реалістичних ситуацій на уроці, метод самооцінки й відповідальності за своє навчання, метод поєднання різних функцій вчителя. Метод стимуляції когнітивних процесів реалізується під час виконання проблемних завдань, використовуючи власний досвід, кмітливість, вміння вирішувати питання самостійно. Метод заохочення до активної участі в процесі навчання передбачає заохочення студентів ставити численні запитання й експериментувати з мовою. Їх потрібно зацікавити до вільного висловлювання англійською мовою і створити сприятливу атмосферу для ефективного спілкування між собою та викладачем. Метод створення реальних і реалістичних ситуацій передбачає імітування комунікативних ситуацій реального життя. Метод самооцінки й відповідальності за своє навчання – оцінювати якість засвоєного змісту навчання. Метод поєднання різних ролей вчителя – інформування, контролювання, консультування, залежно від етапу заняття.

Отже, зазначаємо, що комунікативно-орієнтований підхід передбачає засвоєння правил, їх практичне використання в мовленні. Оволодіння засобами спілкування та вміннями аудіювання, читання, говоріння і письма спрямоване на їх практичне використання. В цілому навчальна діяльність студентів організується для вирішення комунікативних завдань на занятті.

Комунікативно-орієнтований підхід навчання є ефективний, коли викладач має бажання, компетенцію, ерудицію, використовує свої творчі здібності та професійні навички. На занятті необхідно закласти основи володіння англійською мовою як засобом спілкування, що дає змогу її використовувати на практиці. Вміння залучити студентів у процес активного засвоєння англійської мови є справою досить складною і визначається прагненням студентів вдосконалити свої мовні вміння та навички.

О. Фарина підсумовує, що головна ідея комунікативного підходу навчання іноземної мови полягає в тому, що учасники навчального процесу повинні не тільки здобувати знання про граматичні, лексичні, фонетичні правила, а й розвивати навички та уміння використання мовних форм для реальних комунікативних цілей.

Тому можна зробити висновки, що комунікативно-орієнтоване навчання іноземної мови спрямоване на те, щоб сформувати в студентів різні види компетенцій:

- мовну компетенцію, яка передбачає уміння володіти мовним матеріалом для використання у мовленнєвих висловлюваннях;
- соціолінгвістичну компетенцію – уміння використовувати мовні одиниці відповідно до ситуацій спілкування;
- дискурсивну компетенцію – уміння розуміти та досягати зв'язності у створенні окремих висловлювань у рамках визначеної теми;
- стратегічну компетенцію – здатність компенсувати вербальними та невербальними засобами недоліки у володінні мовою;
- соціально-культурну компетенцію – знання стилістичних та культурних особливостей мови [1;2].

Студенти поетапно оволодівають уміннями читання та аналізу тексту (сприймання іноземної мови на слух), говоріння (в діалогічній та монологічній формах), письма (складання повідомлення, написання есе). Першочерговою метою комунікативно-орієнтованого підходу є навчити студентів розмовляти іноземною мовою в ситуаціях повсякденного життя. Цілі є наступні: сконцентрувати навчання на потребах і мотиваціях суб'єкта навчання, створити комунікативні компетенції. Змістом є лексичний словник залежно від комунікації, граматичний матеріал залежно від комунікативної ситуації. Функціоналізм мови – відповідає потребам комунікації. Техніка, майстерність: жвава діяльність (рольові ігри), вправи креативного характеру, використання проблемних запитань, ситуативність, дискусія. Матеріали: тексти автентичні або реалістичні, звукові, візуальні, письмові [4].

Відомий теоретик комунікативної методики Є. Пасов зазначає, що комунікативно-орієнтоване навчання іноземної мови – це моделювання процесу спілкування, а заняття іноземної мови за методикою комунікативно-орієнтованого навчання – це модель процесу комунікації іноземною мовою [5].

Так, реалізація комунікативно-орієнтованого підходу навчання студентів іноземної мови передбачає системний підхід до загальної діяльності; систему мовної діяльності; систему мовного спілкування; системне співвідношення іноземної та рідної мов; систему самої іноземної мови: фонетичні, лексичні, граматичні, мовні вправи; текст як систему мовних продуктів; систему структурно-мовних утворень (монолог, діалог, монолог в діалозі та ін.); процес опанування іноземної мови; структуру мовної поведінки студентів. В результаті такого підходу формується, реалізується та діє система володіння іноземною мовою в навчанні [1; 2; 8].

Дослідивши особливості комунікативно-орієнтованого підходу навчання, ми визначаємо комунікативно-орієнтований підхід навчання іноземної мови студентів немовних факультетів як такий, що передбачає організацію навчання, за якого моделюються риси реального процесу спілкування. При цьому найбільш ефективними шляхами реалізації комунікативно-орієнтованого підходу навчання іноземної мови є застосування ігрових, активних, інтерактивних методів, використання різноманітних форм роботи (групова, парна, індивідуальна), різних методів та прийомів управління навчальною діяльністю. Перш за все повинно бути створено на заняттях доброзичливу атмосферу та умови, які б сприяли спілкуванню студентів іноземною мовою.

Для реалізації комунікативно-орієнтованого підходу навчання іноземної мови студентів немовних факультетів ми вважаємо, що необхідно впроваджувати:

- особистісно орієнтоване спілкування;
- збагачення змісту навчання емоційним, особистісно значущим матеріалом; педагогічна підтримка, заохочувальне оцінювання;

- діалог між студентами, студентами і викладачами як домінуюча форма навчального спілкування;
- залучення студентів до стимулювання самооцінки, самопізнання й самовдосконалення в різних видах мовленнєвої діяльності;
- багатоваріантність, гнучкість форм організації різних форм роботи: індивідуальна, парна, групова, колективна;
- створення позитивної емоційної атмосфери і духовного взаємозбагачення.

За комунікативно-орієнтованого підходу необхідно створити такі умови навчання, за яких студенти сприймають вивчення іноземної мови як приємний, цікавий процес. При цьому допускається наявність помилок у спілкуванні. Це є суттєвим для мотивації студентів краще навчатися. Мотивація повинна бути подана так, щоб вона була чітко пов'язана з темою заняття, створювала іншомовну атмосферу, сприяла залученню всіх студентів до спілкування. Створення комунікативної атмосфери на занятті – це створення ситуацій спілкування вже на початку заняття, включення всіх студентів у спілкування, психологічний комфорт, доступність предмету мови і інтерес до нього. Для створення і підтримання цієї атмосфери важливу роль відіграє викладач, який своїм відношенням, зацікавленістю стимулює активність студентів. Він повинен пропонувати цікаві і захоплюючі форми роботи, залучати студентів до різних видів мовленнєвої діяльності. При створенні комунікативної атмосфери дуже важливо усунути страхи студентів перед спілкуванням, надати вільний вибір їх розміщення, наприклад організувати круглий-стіл, дотримувати невелику дистанцію між ними.

Впровадження викладачем на заняттях іноземної мови комунікативно-орієнтованого підходу дозволить формувати високий рівень мотивації студентів, їх пізнавальних інтересів і потреб в опануванні мовним і мовленнєвим матеріалами. При цьому в них з'явиться особистий інтерес до вивчення іноземної мови та удосконалення знань з предмету. Такий підхід збільшить можливості студентів до аналізу й самостійного знаходження способів вирішення різноманітних ситуацій спілкування на занятті, що формує в них активну та творчу особистість.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бородіна Г. І. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземної мови у немовному вузі / Г.І. Бородіна / Іноземні мови. – 2005. - №2. – С. 28 – 30.
2. Дуванова О. Використання комунікативної методи в процесі навчання іноземної мови / О. Дуванова // Англійська мова та література. – 2011. - №1. – С. 2 – 3.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Підручник. Вид.2-е, випр. і перероб. / Кол.авторів під керівн. С. Ю. Ніколасвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
4. Овчинникова Л. П. 11 уроків ділової англійської мови (Навчання комунікації: дискусія, пошук, проект). – Х. : Видав.гр. «Основа», 2004. – 144 с.
- Серія «Бібліотека журналу «Англійська мова та література»»: Вип 10 (22).
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению – М., 1985. – С. 101 – 107.
6. Пікалова А.О. Формування англійської комунікативної компетенції майбутнього вчителя в контексті професійної підготовки [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal
7. Фарина О. З. Комунікативний підхід до навчання англійської мови в спеціалізованій школі з поглибленим її вивченням / О.З Фарина // Англійська мова та література. – 2011. - №22 – 23. – С.7 – 25.
- 8.Шевцова О. І. Реалізація комунікативного підходу в процесі викладання англійської мови / О.І. Шевцова // Англійська мова і література. – Вид. група. – 2008. - №11. – С. 2 – 6.
9. Littlewood,William T. Communicative Language Teaching / Littlewood T. // New directions in Language teaching. – Cambridge University Press, 1981.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Костянтин Костюченко – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимир Винниченка.

Наукові інтереси: методика викладання англійської мови на немовних факультетах.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ВИМОВИ

Вікторія КОЧУБЕЙ (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто сучасні підходи до оволодіння правильною англійською вимовою, розкрито суть інтегрованого підходу, з'ясовано переваги та недоліки у використанні комп'ютерних технологій для розвитку слухо-вимовних навичок мовців.

Ключові слова: правильність вимови, зрозумілість мовлення, інтегрований підхід, візуальна зворотна реакція, діагностика вимовних помилок, мотивація у вивченні мови.

The paper focuses on modern approaches in teaching accurate English pronunciation and reveals the essence of integrative approach. The article also discloses the advantages and disadvantages of computer assisted technologies for developing learners' pronunciation skills.

Key words: pronunciation accuracy, speech comprehensibility and intelligibility, integrative approach, visual feedback, pronunciation errors diagnosis, motivation in language learning.

Необхідною умовою оволодіння іноземною мовою є розвиток і вдосконалення вимовних навичок. У навчанні вимови можна виділити два основні спрямування: на правильність вимови і на зрозумілість висловлювання. Відомо два типи зрозумілості: перший – здатність слухачів адекватно декодувати слова, вимовлені мовцем в контексті (intelligibility), другий – здатність мовців зрозуміти повідомлення, вимовлене мовцем (comprehensibility) [8: 188]. Як свідчить практика, у мовленні переважної більшості дорослих, які вивчають іноземну мову, наявний вимовний акцент. Досконалість вимови не є самоціллю для мовців, суттєвою є успішна реалізація комунікативного завдання. Відтак, найважливішою метою навчання вимови вважають покращення зрозумілості [6: 112; 10: 286]. Навіть сильний вимовний акцент не обов'язково знижує зрозумілість мовлення. Водночас іншомовний акцент в мовленні змушує слухачів переключатись із змісту висловлювання на його форму [12: 42], що уповільнює і ускладнює комунікацію.

Метою цієї статті є висвітлення сучасних підходів до навчання англійської вимови.

Успішність вивчення іноземної мови значною мірою залежить від обраного підходу до навчання. У сучасній методичній літературі виділяють такі підходи, як: біхевіористський, інтуїтивно-свідомий, свідомий пізнавальний та комунікативно-діяльнісний [1: 85; 3]. Якщо ж говорити про навчання вимови, то підходів три: інтуїтивно-імітативний підхід, аналітико-лінгвістичний підхід та інтегрований підхід [4]. Ці підходи об'єднують і традиційні методи, і сучасні технології. Інтуїтивно-імітативний метод передбачає прослуховування та імітацію ритму та звуків мови, що вивчається, без будь-якого пояснення. Згідно аналітико-лінгвістичного підходу учням пояснюють такі теми, як фонетичний алфавіт, артикуляційна класифікація голосних і приголосних. В основі методу лежать теоретичні пояснення, які можна отримати із традиційних джерел, а також через інтерактивні комп'ютерні програми і вебсайти.

Ефективним підходом до навчання вимови є інтегрований підхід, у якому вимова розглядається як невід'ємний компонент комунікації. Основними принципами інтегрованого підходу в навчанні вимови є:

- зосередженість не на окремих звуках і складах, а на більших відрізках мовлення (слова, фрази, речення);
- залучення студентів безпосередньо до говоріння, уникаючи простого заучування правил вимови;
- практичне оволодіння навичками вимови шляхом багаторазового повторення потрібних для спілкування фраз [15: 17].

Крім того, більше уваги приділяється просодичним рисам (наголос, ритм, інтонація), а не окремим фонемам і словам. Згідно з Moreley 1994 [9] опанування усної форми іноземної мови охоплює мікро- і макрорівні. На мікрорівні метою навчання є розвиток лінгвістичної (тобто фонетико-фонологічної) компетенції, коли увага зосереджується на сегментних і надсегментних особливостях іноземної мови. Макрорівень включає в себе більш глобальні аспекти комунікації, метою чого є розвиток дискурсивної, соціолінгвістичної та стратегічної компетенцій. Згідно з цим підходом основною метою навчання фонетики є зрозумілість мовлення та здатність ефективно спілкуватись іноземною мовою (7: 2). В цьому контексті виділяють чотири основні завдання навчання вимови: функціональна зрозумілість, функціональна комунікабельність, підвищення впевненості в собі, здатність до мовленнєвого моніторингу та стратегії мовленнєвої модифікації [7].

При навчанні вимови слід урахувати відносну важливість різних аспектів вимови з огляду на їх вплив на розуміння мовлення слухачем. Автори книги "Teaching Pronunciation" [15: 33] пропонують таку послідовність оволодіння вимовними навичками:

- словесний і фразовий наголос;
- силабічна структура (фінальні приголосні, збіг приголосних);

- довгота голосних;
- приголосні, які мають високе функціональне навантаження (такі, як s/sh, f/p);
- якісні характеристики голосних;
- приголосні, які мають низьке функціональне навантаження.

Така послідовність оволодіння аспектами англійської вимови дещо відрізняється від традиційного підходу, відповідно до якого формування слухо-вимовних навичок передбачає перш за все розвиток фонематичного слуху та артикуляції, під якою розуміють правильну вимову всіх звуків у потоці мовлення.

Традиційно навчання вимови здійснюється за допомогою таких методів, як транскрибування, детальний опис артикуляції звуків, вправи на розпізнавання, вправи на цілеспрямоване відтворення (напр., мінімальних пар), вимовляння речень у контексті, читання коротких уривків чи діалогів, читання напам'ять / декламування, скоромовки та ігри (напр., вимовне бінго). Крім того, використовуються візуальні опори, а також запис мовлення студентів [4]. Сучасні вправи орієнтовані на розвиток швидкості мовлення, а також його правильності.

Використання комп'ютерних програм у навчанні вимови є перспективним і ефективним, про що свідчать результати численних досліджень [5; 7; 8; 11; 13]. Застосування комп'ютерних технологій має багато переваг. Перш за все, забезпечується індивідуальний підхід до студента, коли він може вибирати зручний для навчання час, необхідну інтенсивність і темп навчання, самостійно обирати теми, проходити певний матеріал повторно [8: 184]. Окрім традиційних у методиці викладання іноземної мови вправ на слухове розрізнення, імітацію / повторення, студенти можуть отримати автоматичну візуальну підтримку, яка демонструє, наскільки вимова мовців наближається до стандартної.

Є три основні аспекти, де можуть використовуватись комп'ютери в навчанні вимови [8: 184]. Це можливість об'єктивної оцінки результатів навчання, здатність комп'ютерних програм забезпечувати адекватну зворотну реакцію, а також діагностування вимовних помилок. Розглянемо деякі з комп'ютерних програм з навчання вимови.

В програмі MyET (My English Tutor) [7: 16] передбачена функція запису та отримання студентом детальної зворотної реакції в режимі реального часу. Під зворотною реакцією розуміємо вказування студентам на їхні помилки та надання порад у вербальній та візуальній формі щодо вимови англійських звуків. Під час вимовляння студентами звуків та їхнього запису на екрані відображається спектрограма звуків та надається можливість порівняти власну вимову з вимовою носіїв. Є також можливість вибирати модель вимови з-поміж природних носіїв різних англомовних країн.

Програма IBM Speech Viewer [13: 6], яка розроблялась для клінічної роботи з пацієнтами з різними розладами мовлення, забезпечує акустичну візуалізацію мовленнєвого потоку. Зокрема, в різних моделях представлені контури мовної мелодики, гучність, спектр голосних. Автори програми стверджують, що використання Speech Viewer буде ефективнішим для відпрацювання просодичних особливостей мовлення, аніж для вдосконалення вимови окремих звуків.

У програмі Pronunciation Power, яка розрахована на студентів середнього рівня, передбачені такі можливості: прослуховування вимови звуків, порівняння візуалізованої звукової форми вимовленого студентом звука з моделлю. Мовці також можуть прослухати звук і побачити рух артикуляційних органів (в ротовій порожнині), а також отримати інструкції щодо коректної вимови звука. У програмі запропоновано виконати три види вправ: на вимову окремих слів, речень, а також вправи на слухову диференціацію мінімальних пар [5].

Важливість візуальної опори при навчанні вимови безперечна. Однак мовленнєві хвилі не співпадають візуально з мовленням та не дають можливість побачити різницю між голосними. Крім того, мовленнєві хвилі візуалізують акустичну структуру мовлення, у той час як мовцям важливіше побачити лінгвістичну структуру мовлення, що можна зробити, використовуючи орфографію. Отже візуальна опора найефективніша при вивченні та відпрацюванні просодики іншомовного мовлення.

До переваг використання комп'ютерних технологій у навчанні вимови можна віднести забезпечення індивідуального підходу до мовців, що знижує їхню мовну тривожність. Важливу роль у засвоєнні і використанні іноземної мови відіграє емоційний стан (настрій) людини, причому в дослідницьких цілях слід чітко розмежовувати загальну психологічну установку мовця, тісно пов'язану з мотивацією, і психологічний стан мовця в певній мовленнєвій ситуації, який практично реалізується як стан емоційної напруги або стан емоційного спокою. Стан емоційної напруги веде до збоїв у функціонуванні механізмів продукування й сприйняття іншомовного тексту [14: 146]. Ось чому забезпечення оптимального ментального настрою – необхідна передумова правильної вимови. В процесі використання комп'ютерів створюється позитивна робоча атмосфера, позбавлена стресів. Позитивний емоційний настрій знижує мовну тривожність, що посилює мотивацію мовця при оволодінні іншомовною вимовою.

Можливість відчутти і візуально спостерігати покращення власної вимови також підвищує мотивацію студентів. Відомо, що артикуляційні та перцептивні механізми рідної мови глибоко вкорінені й підсвідомо актуалізуються під час засвоєння іноземної мови. Більшість мовців впевнені, що безакцентне володіння іноземною мовою в дорослому віці неможливе, тому й припиняють спроби покращити власну вимову, зосереджуючи увагу на розширенні лексичного запасу та засвоєнні граматичних правил.

Цілком природно, що використання комп'ютерних технологій при навчанні вимови не дає миттєвих результатів. Зокрема, в результаті аналізу покращення вимови в двох групах – експериментальній, де використовувалась програма Speech Viewer, та контрольній, при навчанні якої використовувались традиційні методи, було виявлено практично однакові результати [13]. Однак всі учасники експерименту відмітили значні позитивні зрушення у мотивації та завзятості в оволодінні вимовою.

Незважаючи на позитивне сприйняття мовцями комп'ютерних програм, спрямованих на покращення вимови, не всі заплановані авторами функції можна ефективно реалізувати на практиці. Це стосується, зокрема, систем розпізнавання мовлення, які покликані забезпечити миттєву зворотну реакцію на мовлення учнів та вказати на конкретні відхилення від стандартної вимови. Зворотна реакція має відповідати таким вимогам: негайність відповіді, її доречність і правильність, надання відповіді у формі, яку можуть використати учні для усунення помилок. Однак очікування отримати адекватну зворотну реакцію на мовлення за допомогою комп'ютерних програм, виявились завчасними. Згідно з результатами дослідження Neri (2002) [11], комп'ютер розпізнає лише 25% помилок, а також навіть деякі правильно вимовлені слова діагностувались програмою як такі, що вимовлені неправильно. Виявилось, що люди здатні почути і вказати на помилки значно ефективніше, ніж це робить програма. Люди здатні сприймати всю інформацію, яка є в акустичному сигналі, для коректного розрізнення слів та звуків, коли автоматичні системи розпізнавання мовлення можуть працювати з інформацією, яка закодована в акустичній формі. Крім того, в процесі аудіювання вирішальну роль відіграють індивідуально-психологічні властивості слухача, такі як рівень розвитку слухової диференційованої чутливості, слухової пам'яті, механізму ймовірного прогнозування та рівня концентрації уваги [2: 134]. Відтак, найкращі системи розпізнавання мовлення можуть лише наближатись до здатності людей сприймати і діагностувати помилки.

Однак, незважаючи на деякі слабкі місця в розробці і використанні комп'ютерних програм, слід визнати доцільність їх використання в поєднанні з традиційними методами навчання вимови. Комп'ютерні технології забезпечують автономність учня, вони є послідовними і різноманітними, а також надають можливість індивідуального підходу до учнів.

Використання комп'ютерних програм у навчанні вимови є потужним засобом підвищення мотивації, вони пропонують новий метод для вирішення застарілих вимовних труднощів. Грамотне поєднання сучасних і традиційних методів навчання дозволяє розвинути правильну, чітку і зрозумілу слухачеві вимову.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Мартинюк А.П. Сучасні технології у вивченні іноземної мови // Міжвузівський збірник «Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво». – Луцьк, 2011. – Випуск №4. – С. 85-88.
2. Молотай С.М. Труднощі навчання аудіювання, пов'язані з особливостями акту слухання і мовленнєвої діяльності слухача та шляхи їх подолання // Актуальні проблеми філології та перекладознавства Збірник наукових праць. – 2009. – Вип. 4. – С. 134-135.
3. Складенко Н.К. Як навчати сьогодні іноземних мов (концепція) // Іноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 35-39.
4. Celce-Murcia M., Brinton D.M., Goodwin J.M. Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 435p.
5. Hashim Heba Hani Pronunciation Teaching Technology: an Overview – Режим доступу: <http://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=pronunciation%20teaching%20technology&source>
6. Jenkins J. The Phonology of English as an International Language. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – 258 p.
7. Lee Su Tseng Teaching Pronunciation of English Using Computer Assisted Learning Software: an Action Research Study in an Institute of Technology in Taiwan – Режим доступу: <http://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=su%20tseng%20lee&source>
8. Levis J. Computer Technology in Teaching and Researching Pronunciation // Annual Review of Applied Linguistics. – 2007. – No. 27. – P. 184-202.
9. Moreley J. A Multidimensional Curriculum for Speech-Pronunciation Instruction / In J. Moreley (Ed.) Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Directions. – Virginia: TESOL Inc., 1994. – P. 66-91.
10. Munro M.J., Derwing T.M. Foreign Accent, Comprehensibility and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners // Language Learning. – 1999. – Vol. 49. – P. 285-310.
11. Neri A., Cucchiari C., Strik H., Boves L. The Pedagogy-Technology Interface in Computer Assisted Pronunciation Training // Computer Assisted Language Learning. – 2002. – Volume 15, №5. – P. 441-467.
12. Nihalani P. Pragmatics of Coarticulation: Towards Achieving Social Acceptability // International Review of Applied Linguistics. – 1993. – Vol. 31, №1. – P. 39-46.
13. Stenson N., Downing B., Smith J., Smith K. The Effectiveness of Computer-Assisted Pronunciation Training // CALICO Journal. – 1992. – Volume 9, № 4. – P. 5-19.
14. Stevick E.W. Toward a Practical Philosophy of Pronunciation: Another View // TESOL Quarterly. – 1978. – Vol. 12, №2. – P. 145-150.
15. Teaching Pronunciation: A handbook for teachers and trainers Three Frameworks for an Integrated Approach / Helen Fraser et al. - New South Wales Department of Education Training and Youth Affairs, 2001. – 110 p. - Режим доступу: <http://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=teaching%20pronunciation&source>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вікторія Кочубей – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми фонетики англійської та української мов.

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СПІВРОБІТНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ

Марина КРИВИЧ (Київ, Україна)

Стаття присвячена проблемі підготовки співробітників правоохоронних органів у сфері інішомовної комунікації на прикладі німецької мови, зокрема формуванню соціокультурної компетенції як складової інішомовної комунікативної компетенції шляхом впровадження у навчальний процес різних форм навчальної діяльності з елементами лінгвокраїнознавства.

Ключові слова: компетенція, інішомовна комунікативна компетенція, соціокультурна компетенція, країнознавча компетенція, лінгвокраїнознавча компетенція, інішомовна професійна підготовка, співробітник правоохоронних органів.

The article deals with training of law enforcement personnel in the field of foreign language communication on the part of German Language, including the acquisition of socio-cultural competence as a component of foreign language communicative competence through the implementation in the learning process of different learning activities with elements of lingua-cultural competence.

Key words: competence, foreign language communicative competence, socio-cultural competence, cultural competence, lingua-cultural competence, foreign language professional training, law enforcement personnel.

Постановка проблеми. Епіграфом до будь-якої лінгвокраїнознавчої роботи могли б слугувати слова Й. Гете: “*Wer den Dichter will verstehen, muss in Dichters Lande gehen*” [4: 4] (“*Хочеш поета зрозуміти – мусиш в його країні жити*”, – переклад автора). Знайомство з культурою іншої країни з часів античності було одним із головних завдань викладання іноземних мов (ІМ). Причому різні відомості про певну державу, які подаються в процесі навчання мови називають в американських навчальних закладах – “курс мови та території” (*language and area*); в Англії – “лінгвокультурні дослідження” (*lingua-cultural studies*); у французькій методичній школі – “мова та цивілізація” (*langue et civilisation*); у німецькій

лінгво-дидактичній школі – “культурознавство” (*Kulturkunde*), а в нашій країні – “країнознавство, лінгвокраїнознавство”.

Теза про невідокремленість вивчення іноземної мови від ознайомлення з культурою і традиціями країни, мова якої вивчається, є сьогодні загально визнаною в методиці викладання ІМ, хоча лінгвістичне обґрунтування країнознавчого аспекту знаходиться за межами методичних досліджень і є завданням орієнтованого на країнознавство мовознавства. У сучасній методичній літературі соціокультурну компетенцію (СКК) розглядають як методичний аспект викладання ІМ, пов’язаний з відбором і прийомами подачі фактів про іншу країну і як аспект навчання ІМ, що відбиває національно-культурний компонент мовного матеріалу.

Професійна іншомовна підготовка співробітників правоохоронних органів набуває в системі безперервної професійної освіти особливої ваги, потребує якісно нових підходів до формування іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) співробітників, які повинні бути інтелектуально та психологічно готовими до іншомовного спілкування із представниками іноземних країн при виконанні службових завдань. Професіоналізм співробітників залежить як від сформованості професійної компетентності так і від рівня володіння іноземною мовою та відповідними знаннями соціокультурного характеру.

Проблему професійної підготовки співробітників правоохоронних органів у сфері іншомовної комунікації, зокрема формування іншомовної комунікативної компетенції та її складової – соціокультурної компетенції, на сьогодні вирішено ще недостатньо. Формування СКК співробітників правоохоронних органів буде успішним, якщо воно здійснюватиметься за умов цілеспрямованої іншомовної підготовки співробітників до володіння ІКК з використанням різноманітних форм навчальної діяльності з елементами лінгвокраїнознавства, а також активної комунікативно-пізнавальної діяльності співробітників як суб’єкта навчання.

Це зумовлює **актуальність** статті, що має на **меті** обґрунтувати основні шляхи формування соціокультурної компетенції на прикладі німецької мови та визначити її важливість у процесі формування професійної компетентності співробітників правоохоронних органів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання про соціокультурний, країнознавчий та лінгвокраїнознавчий аспекти навчання іноземних мов, про зміст іншомовної комунікативної компетенції знайшло теоретичне обґрунтування в дослідженнях багатьох учених (Міньяр-Белоручев Р. К. [5], Тер-Мінасова С. Г. [7], Томахін Г. Д. [8], Raasch A. [9]). Найбільший внесок у розробку лінгвістичних засад країнознавчого аспекту у викладанні ІМ зроблено дослідниками у межах теорії лінгвокраїнознавства (Верещагін Є. М., Костомаров В. Г. [1]).

Аналіз літератури з визначеної проблеми свідчить про необхідність розвитку багатой спадщини різноманітних мов і культур Європи; перетворення мовного бар’єра на джерело взаємного збагачення культур і широкого діалогу співпраці [6]. Вивчення іноземних мов обов’язково має передбачати усвідомлення співробітниками правоохоронних органів суті мовних явищ, підвищення їхньої професійної іншомовної комунікативної культури й формування ІКК та її складових взагалі.

Виклад основного матеріалу. Підготовка компетентних співробітників, німецька мова для яких є засобом професійної діяльності та частиною культури, реалізується завдяки таким механізмам компетентнісного підходу, як формування та розвиток відповідних компетенцій. Беручи до уваги, що в основу нашого дослідження покладено формування певного рівня професійно спрямованої ІКК співробітників правоохоронних органів на прикладі німецької мови, то кінцевий результат навчання передбачає не тільки володіння відповідною німецькомовною технікою і мовними явищами (*лінгвістична компетенція*), які виступають як засіб комунікації (*мовленнєва компетенція*), але й засвоєння немовної інформації, яка необхідна для адекватного навчання і взаємного розуміння (*соціокультурна компетенція*).

Метою соціокультурної компетенції є формування цілісної системи уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається [9: 20]. Соціокультурна компетенція у складі ІКК передбачає необхідні для співробітників правоохоронних органів

знання національно-культурних особливостей соціальної та мовленнєвої поведінки носіїв німецької мови і складається з:

- країнознавчої компетенції – знання історії, географії, економіки, політики, культури, традицій та звичаїв Німеччини та німецькомовних країн;
- лінгвокраїнознавчої компетенції, що сприяє формуванню та опануванню особливостями мовленнєвої й немовленнєвої поведінки німецькомовного населення; відбиває особливості національного характеру німців в окремих лексичних одиницях, ідіоматичних і стійких висловлюваннях, афоризмах, реаліях, тощо.

У складному понятті СКК на прикладі німецької мови виділяємо низку важливих для правоохоронців компонентів: *інституційний* (знання про політичні та правові інститути німецькомовного суспільства); *конвенціональний* (знання звичаїв, традицій і етикету Німеччини); *семіотичний* (знання різних символів, властивих німецькій культурі); *комунікативний* (володіння культурно зумовленими нормами вербального й невербального спілкування); *лінгвістичний* (володіння німецькою мовою в її соціальних варіантах: усному й письмовому, офіційному й розмовному, професійному й політичному). Володіння кожним з цих компонентів значною мірою окреслює здібність співробітників до здійснення повноцінного комунікативного акту в німецькомовному оточенні.

Формування СКК у співробітників правоохоронних органів покладено в основу їхньої професійної іншомовної підготовки, до якої традиційно відносимо систематичні практичні заняття з вивчення іноземної мови, самостійну роботу, отримання певних знань з країнознавства під час службової практики та ознайомчого стажування. Враховуючи важливість та доцільність посилення країнознавчої складової професійної іншомовної підготовки співробітників і збільшення лінгвокраїнознавчого матеріалу під час викладання іноземних мов, виникає необхідність впровадження в навчально-виховний процес різних форм навчальної діяльності з елементами лінгвокраїнознавства, за допомогою яких “факти культури вивчаються не самі по собі, а в своєму відображенні у фактах мови” [3: 20].

На шляху до цієї мети і з урахуванням соціокультурного, лінгвоцивілізаційного, країнознавчого та лінгвокраїнознавчого аспектів навчання німецької мови впроваджено у навчальний процес лекції з країнознавства Німеччини, під час яких співробітники набувають певних соціокультурних знань у процесі роботи над семантикою лексичних одиниць, “що подаються в лінгвокраїнознавчому аспекті й можуть дати відомий обсяг фонових знань: історичні та культурознавчі відомості, необхідні для правильного й ефективного вивчення нерідної мови” [4: 4].

З необхідністю вивчення соціальнозабарвлених лексичних одиниць пов’язана й головна мета лінгвокраїнознавства – забезпечення ІКК в актах міжкультурної комунікації через адекватне сприймання мови співрозмовника [5: 54–56; 8: 22–27]. До лексичних одиниць з яскраво вираженою національною культурною семантикою (на прикладі німецької мови) належать:

- **реалії** – позначення предметів або явищ, притаманних одній культурі та чужі іншій. Наприклад: *Spree-Athen* (назва Берліна, що походить з хвалебної оди Е. Віркера на честь короля Пруссії Фрідріха I); *das Weißbuch* (“Біла книга” – збірник документів ФРН, видається в білій палітурці); *die Sauergurkenzeit* (мертвий сезон, затишся в політичному / діловому житті);

- **фонова лексика** – предмети і явища, які мають аналоги в культурі, що вивчається, але різняться національними особливостями функціонування. Наприклад: *nach Adam Riese* (за всіма правилами арифметики; абсолютно точно; букв. за Адамом Різе. А. Різе – відомий у XVI ст. в Німеччині укладач підручників з арифметики); *frei nach Knigge* (за правилами хорошого тону; А. фон Кнігге – письменник XVIII ст., автор відомої в Німеччині книги “*Über den Umgang mit Menschen*”, у якій викладалися правила хорошого тону);

- **безеквівалентна лексика** – поняття та явища у сфері певної культури, не властиві іншим культурам. Наприклад: *der Sexismus* (дискримінація за статевою приналежністю, гендеризм); *die Kanzlerin* (жінка-канцлер);

- **фразеологізми** – семантично пов’язані сполучення слів, в яких віддзеркалюється національна своєрідність історії, культури, традиційного способу життя народу – носія мови

[1: 68–75] і які відтворюються у вигляді усталеної, неподільної, цілісної конструкції – ідіоми, мовні штампи, прислів'я і приказки, крилаті вирази. Наприклад: *von der Pike auf dienen* (починати службу з самих низів); *ein jeder kehre vor seiner Tür* ("Zahme Xenien" - інших не суди, на себе подивись).

Невід'ємною складовою професійної комунікації є й мовленнєвий етикет. Так, соціокультурні знання допомагають визначити, у якій ситуації використовувати мовні штампи: *"Wie geht es Ihnen?"* (Як Ваші справи?), а в якій *"Wie geht es dir, lieber Freund?"* (Як поживаєш, друже?); звертання: *Sehr geehrte Damen und Herren* (Пані й панове!) – офіційно; *Mein Herr!* (Пане!) – до судді, єпископа; *Offizier!* (Офіцере!) – до поліцейського; *Vater!* (Отче!) – до священика; *Professor!* (Професоре!) – до викладача університету; *Alter Schwede!* (Друзе!) – неофіційно.

Відповідно до цих прикладів, що торкаються різних сфер життя, виділяємо три групи знань, якими обов'язково повинні оволодіти співробітники правоохоронних органів в межах соціокультурної компетенції:

- **мовно-лінгвокультурологічні знання** – різноманітні фонові знання. Для прикладу візьмемо слова з різних галузей літературної німецької мови та верхньонімецького діалекту: *Guten Tag!* / *Grüß Gott!* (Доброго дня!); *der Spaß* / *der Jux* (задоволення); *das Geld* / *das Moos* (гроші); *Alles Gute!* / *Hals- und Beinbruch!* (На все добре! / Ні нір'я ні луски!). До цієї групи належить також мова вигуків як специфічної частини мови для вираження емоцій: *ah, ei, ho* – вираження радості; *autsch, oh, dh, dks, ho, brr* – щодо переляку, болі, жаху, тривоги, печалі; *hm* – щодо сумніву та недовіри; *bdh, pfui, Scheiße* – вираження відрази; *marsch, vorwärts, los, Feuer!*, *Stil gestanden!* – професійні команди;

- **когнітивно-культурологічні знання** охоплюють завдання та вправи на виконання різноманітних мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення), на визначення лексичних одиниць, граматичних явищ, реплік, запитань, які відображають національно-культурну специфіку німецької мови;

- **когнітивно-комунікативні знання** є інформаційно-інтерпретаційними знаннями і спрямовані на ідентифікацію та коментування різноманітних мовних і немовних засобів на основі пізнавальних стратегій. Наприклад ситуації, у яких німець використовує такі фрази: *"Dieser Hut passt Ihnen"* (Цей капелюх Вам личить), *"Das Abendessen war schmeckhaft"* (Вечеря була смачною), *"Ihr Kind ist klug"* (Ваша дитина розумна).

Крім того, досвідчений співробітник правоохоронних органів має обов'язково знати, що німці – це нація, яку постійно розкрають сумніви щодо сьогодення та майбутнього. Вони сподіваються на непорушний порядок і систему, тобто державу та федеральний банк, вбачають своє спасіння у вірі, психоаналізі й духовності. Німці поділяють своє життя на приватне та публічне, ставляться до нього неймовірно серйозно, відносять себе до високоосвіченої нації, пишаються тим, з чого складається порядок: працездатністю, організованістю, дисципліною, охайністю й пунктуальністю. Провідною рисою характеру німців є прагнення до досконалості. Німці цінують родину як ідеал і осередок віри, звичаї, традиції та ритуали [2].

Детальніше зупинимось на лекціях з країнознавства, що враховують метапредметні знання, набуті в процесі вивчення німецької мови, загальних і спеціальних (професійно-спрямованих) дисциплін. Оскільки лекції читаються німецькою мовою, співробітники повинні на цьому етапі практично володіти всіма складовими ІКК. Основна мета запровадження лекцій з країнознавства в процесі опанування німецькою мовою реалізується шляхом вивчення реалій у нерозривному зв'язку з отриманням екстралінгвістичних або фонових знань з різних аспектів життя Німеччини та німецькомовних країн; формування в співробітників уміння аналізувати німецькомовні джерела інформації та розпізнавати культурно-специфічну лексику в писемному та усному мовленні; формування навичок двостороннього перекладу культурно-специфічної лексики; засвоєння абревіатур, вживаних у німецькій мові; розвитку навичок готувати публічні доповіді на теми, передбачені програмою, що сприяє розвитку мовленнєвих компетенцій (в аудіюванні, читання, говорінні, письмі та перекладі).

Незаперечною є велика роль соціокультурної компетенції в поглибленні загальної ерудиції співробітників правоохоронних органів. Країнознавча та лінгвокраїнознавча складові СКК об'єднують такі галузі: географія, демографія, етнографія, економіка, соціологія, суспільствознавство, наука, культура, мистецтво, література в Німеччині та німецькомовних країнах. Таким чином, лекції з країнознавства поряд із вивченням німецької мови сприяють широкій гуманітарній та професійній освіті співробітників. З огляду на найбільш професійно важливі теми – “Загальні відомості про Німеччину”; “Нарис історії Німеччини”; “Державно-політичний устрій Німеччини”; “Система економіки Німеччини”; “Порівняльна характеристика державно-політичного устрою України та Німеччини”; “Національний характер німців як компонент різних культур. Національні стереотипи та особливості комунікації”; “Побут, звичаї та традиції населення Німеччини”; “Правова система в Німеччині”; “Двосторонні відносини України та Німеччини”; “Демографічні та національні проблеми. Українська діаспора в Німеччині” – на лекційних та семінарських заняттях до них співробітники мають можливість не тільки вивчати факти, але й спілкуватися, дискутувати, висловлювати власні, інколи суперечливі думки.

Про доцільність лекцій з країнознавства німецькою мовою свідчать результати багаторазового анкетування. Співробітникам, які вивчають німецьку мову, були поставлені запитання про зміст та корисність лекцій для них як фахівців правоохоронних органів, про загальне враження від лекцій та семінарських занять, про співвідношення нової та вже відомої інформації, про стиль і манеру викладання, про побажання викладачу щодо читання лекцій і проведення семінарських занять. Жоден із співробітників не зазначив, що соціокультурний, країнознавчий та лінгвокраїнознавчий аспекти іноземної мови є зайвими чи неактуальними. Переважна більшість опитаних зазначила, що дізналася багато нового, що сприяє їх становленню як фахівців. Вагомим підтвердженням цього факту стали результати державних іспитів з німецької мови за період 2010-2012 рр., що підтвердили високий рівень ерудиції випускників та сформованості в них соціокультурної компетенції щодо сучасної Німеччини та німецькомовних країн.

Лекції з країнознавства, крім інформаційного наповнення, відіграють велику роль у вивченні німецької мови, забезпечують корисну практику аудіювання й позитивно доповнюють групові та практичні заняття з німецької мови. Завдяки тому, що лекції, семінарські, групові та практичні заняття проводяться виключно німецькою мовою, співробітники мають можливість поліпшити вимову, удосконалити правопис, набути навичок німецького стенографування. Багато тем дають корисний матеріал для опрацювання граматичних правил. Ситуація спілкування на таких заняттях наближається до природної і невимушеної. У лекціях і семінарських заняттях до них можуть брати участь не тільки викладачі з мови, а й з професійно спрямованих дисциплін, які вільно володіють цією мовою. Нагальна необхідність залучення викладачів фахових кафедр і використання *методу проведення лекції вдвох* виникає під час вивчення професійно спрямованих тем. У такій лекції навчальний матеріал дається співробітникам у живому діалогічному спілкуванні двох викладачів між собою; відбувається занурення в мовне середовище; моделюються реальні професійні ситуації, обговорюються проблемні питання з різних позицій двома викладачами – “чистим” філологом і “чистим” фахівцем з відповідної навчальної дисципліни. У такій лекції необхідно прагнути до того, щоб діалог викладача-філолога і викладача-фахівця між собою демонстрував культуру спільного пошуку вирішення проблемної ситуації із залученням до спілкування німецькою мовою співробітників, які задають питання, висловлюють свою позицію, формують своє ставлення до обговорюваної теми, показують свій емоційний відгук на те, що відбувається. По суті лекція вдвох викликає розумовий і поведінковий відгук співробітників, що є однією з характерних ознак активного навчання ІМ. Крім цього, співробітники одержують наочне уявлення про культуру дискусії, про способи ведення діалогу німецькою мовою, спільного пошуку і прийняття рішень.

Підготовка й читання таких лекцій за країнознавчою тематикою висувають підвищені вимоги до відбору як змістовної частини матеріалу, так і самих викладачів. Лектори повинні бути інтелектуально й особистісно сумісними, володіти розвиненими комунікативними вміннями, здібностями до імпровізації, мати швидкий темп реакції, показувати високий

рівень володіння предметним матеріалом і німецькою мовою. Занурюючи співробітників в обговорення проблем, концентруючи увагу на змістовному аспекті теми, викладач делікатно звертає їх увагу на певні лексико-граматичні особливості, інколи надає переклад окремих лексичних одиниць або цілих абзаців тексту з метою повного розуміння змісту лекції.

Схвальним є також ставлення співробітників до творчих проєктів (доповідей, рефератів, презентацій). Під час усної презентації робіт вони мають нагоду відчувати себе в ролі викладача / оратора / дипломата / адвоката та отримати навички публічного виступу, що також підтверджує доцільність викладання лекцій з країнознавства під час іншомовної професійної підготовки співробітників правоохоронних органів, за умови наявності в них певного рівня сформованості німецькомовної комунікативної компетенції.

Висновки. Проблема формування соціокультурної компетенції як складової іншомовної комунікативної компетенції співробітників правоохоронних органів на сьогодні потребує свого вирішення шляхом поєднання в процесі навчання елементів країнознавства і лінгвокраїнознавства. Запропоновані форми, методи та методичні прийоми проведення лекцій і семінарських занять у процесі викладання німецької мови з елементами лінгвокраїнознавства (зокрема метод проведення лекцій вдвох) сприяють розширенню фонових знань співробітників правоохоронних органів і посиленню їх комунікативно-пізнавальної мотивації до вивчення німецької мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Верещагин Е. М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. Верещагин, В. Костомаров. [2-е изд.]. – М. : Русский язык, 1976. – 248 с.
2. Зейдениц Ш. Эти странные немцы / Stefan Zeideniz, Ben Barkow. The Xenophob's Guide to the Germans / Ш. Зейдениц, Б. Баркоу. – М. : Эгмонт Россия Лтд, 1999. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/inostro/txt12.htm>.
3. Крупко А. Г. Лингвострановедческий подход в обучении французскому языку как фактор развивающего обучения / А. Крупко // ИЯШ – 1990. – № 6. – С. 20–26.
4. Мальцева Д. Г. Германия: страна и язык. Landeskunde durch die Sprache. Лингвострановедческий словарь / Д. Мальцева. – [2-е изд.] – М. : “Русские словари”, “Ас трель”, “АСТ”, 2000. – 416 с.
5. Миньяр-Белоручев Р. К. Лингвострановедение или “иноязычная” культура? / Р. Миньяр-Белоручев, О. Оберемко // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 6. – С. 54–56.
6. Падрайг О’Риаген. Билингвальное образование: основные стратегические задачи / Падрайг О’Риаген, Д. Люди. – М. : МГЛУ, 2003. – 46 с.
7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: (учеб. пособ.) Т. 35 / С. Тер-Минасова. – М. : Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
8. Томахин Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? / Г. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6. – С. 22–27.
9. Raasch A. Internationalität – Leitziel des Fremdsprachenunterrichts für Erwachsene / Albert Raasch. – In : Neusprachliche Mitteilungen. – Kassel, 1993. – S. 134.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Марина Кривич – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри Інституту управління державної охорони України Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: педагогічні та методичні умови формування німецькомовної комунікативної компетенції.

ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ УЧНІВ ЗАСОБАМИ УСВІДОМЛЕНОГО ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

Ольга КРИЖАНІВСЬКА (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто один із засобів вироблення стійких орфографічних навичок – усвідомлення причин усталеного написання тієї чи тієї орфограми, аж до розуміння особливостей правопису так званих «винятків до правил». Наведено приклади формування орфографічної свідомості при вивченні теми «Вживання апострофа» в різних класах.

Ключові слова: апостроф, компетенція, орфографія, орфограма, правило орфографії.

The paper views one of the means of building steady orthographic skills – understanding reasons of well-established spelling of a certain orthogram up to understanding particularities of spelling of so called “exceptions to rules”. Examples of building orthographical awareness while studying topic “Using apostrophe” in school is given.

Key words: apostrophe, competence, orthography, orthogram, spelling rule.

Вивчення рідної мови в школі традиційно орієнтоване передусім на формування вмінь і навичок практичного характеру. Пояснити це можна об'єктивними чинниками: українська мова, як державна, функціонує і в усному своєму варіанті, і в писемному, а тому дотримання всіх норм літературного її зразка є запорукою національного взаємопорозуміння як на семантичному рівні, так і на суспільному, тому що єдиний мовний еталон стирає діалектні, регіональні відмінності, а значить поєднує народ узами мовної тотожності на всьому лінгво-географічному обширі його проживання.

Орфографічні компетенції виявляються в писемній формі літературної мови всіх її стилевих і жанрових різновидів і є однією з видимих ознак рівня володіння мовою, засвоєння законів сучасного українського правопису. Для деяких функціональних стилів (наприклад, для офіційно-ділового) недотримання хоча б однієї орфографічної норми може призвести до послаблення комунікативної цінності тексту або й до абсолютної нівеляції його юридичної сили. У мовознавчих працях постійно наголошується на тому, що «правила орфографії єдині для мови і обов'язкові для всіх, хто користується письмовою формою мови» [3: 178].

Вимоги до орфографічної грамотності не послаблюються в умовах інформатизації суспільства загалом й освіти зокрема, коли з'являються комп'ютерні засоби правки тексту. Орфографічно грамотний мовець завжди затребуваний у будь-якій сфері діяльності суспільства, яке все частіше визначають як комунікативне. Якраз тому впровадження засад профільного навчання в українській школі здійснюється на основі поєднання «особистісно зорієнтованого, комунікативно-діяльнісного, компетентнісного, соціокультурного та інших підходів» [4: 3].

Не секрет, що доведена до автоматизму орфографічна грамотність є бажаним результатом вивчення мови в середній школі. Але досягти цього дуже й дуже нелегко, оскільки в останні кілька десятиріч років послабилися такі визначальні чинники впливу на рівень автоматичного (тобто неусвідомленого) формування грамотності учня, як-от: змістовне читання художньої літератури й публіцистики, самостійна робота над підручником, словником чи додатковою літературою. Нині багато тих, хто здобуває освіту, інформацію просто бере з мережі Інтернет, де вона вже кимсь опрацьована, впорядкована, оформлена. Тоді вчителів необхідно шукати інші (більш ефективні) засоби формування достатньої орфографічної грамотності учня. На наш погляд, найбільш дієвим шляхом становлення правописних компетенцій є усвідомлення причин саме такого, а не іншого написання тієї чи тієї орфограми. Сам факт усвідомленого засвоєння того чи того правила легко перевірити: якщо учень може пояснити, чому саме так він передав орфограму, а не інакше.

Зрозуміло, що кожному вчителю хотілося б, щоб учні відповідально ставилися до вивчення мови загалом і до орфографії зокрема. Але відповідальність далеко не завжди межує з усвідомленим вивченням матеріалу: хтось відповідально завчасе напам'ять, не розуміючи об'єктивних мовних законів; хтось сумлінно намагається розібратися в мовних правилах; дехто просто виконує вправи методом «підстановки» чи вгадування. Але тривкі системні знання має тільки той учень, який може пояснити, чому так, а не інакше він написав слово; тобто той, хто усвідомлює орфографічні правила. На жаль, якраз цей аспект (усвідомленого вивчення) організації мовної освіти є чи не найслабше розробленим у сучасній методиці викладання орфографії.

Причин цьому декілька. По-перше, вивчення мови до сьогодні ґрунтується значною мірою на заучуванні орфографічних правил, а відтак мова сприймається не як об'єктивна суспільно-природна система, а як система правил, до яких є мовні приклади-ілюстрації, а це значить, що правило – основне, а приклад – це супровідник, вторинне. Отже, у свідомості утверджується обернена модель: не мова-система > закони-правила, а правило > мова. По-друге, саме засвоєння норм орфографії найчастіше відбувається за зразком вивчення математичних аксіом: сприйми, як єдину можливість, і вивчи. Результатом цього є поділ слів на такі, які на письмі передаються за певними правилами, і на великі групи так званих «словникових» одиниць, правопис яких або необхідно вивчити напам'ять, або ж постійно звертатися до словника, щоб не припуститися помилки при написанні. По-третє (а воно

впливає з перших двох причин), орфографію часто вивчають тільки як суміжну прикладну дисципліну до фонетики, без жодних зв'язків з будовою слова, власне морфологією, синтаксисом, текстологією або хоча б з вищими фонетичними одиницями. Спробуємо показати деякі вразливі підходи до формування усвідомленої орфографічної грамотності.

Однією з важливих орфограм при вивченні української мови в школі є «Вживання апострофа». Традиційно учні добре запам'ятовують основне правило, з яким знайомляться ще в другому класі початкової школи: апостроф ставиться після губних приголосних, що позначаються буквами *б, п, в, м, ф* перед *я, ю, ї*, які передають два звуки [йа], [йу], [йе], [йі]: *п'ять, м'ята, в'юни, б'ється, верф'ю*. Але при цьому не завжди акцентується увага на тому факті, що апостроф передає **роздільну вимову будь-якого твердого приголосного з наступним м'яким звуком [j], який передається літерами я, ю, є, ї**. Саме таке функціональне призначення апострофа! Тому важливо, щоб учні усвідомили, для чого в українському правописі існує апостроф.

Коли усталюється розуміння, що апостроф такий же важливий правописний знак, як, наприклад, буква, можна переходити до дослідження моментів постановки апострофа, тобто «виводити» правила, за яких умов необхідно писати роздільний знак. Для цього можна запропонувати банк слів, у якому є лексеми на всі правила постановки апострофа. Наприклад, *солов'їний, м'ятний, вулиця Лук'янівська, п'ятірка, подвір'я, пір'я*. Тут необхідно врахувати, що роздільна вимова можлива не тільки в коренях слів, а й на межі префікса і кореня, кореня й суфікса, кореня й закінчення, а також між частинами складного слова. І в аналізовану групу слів обов'язково увести приклади й такого характеру, наприклад, *роз'їхатися, об'єднаний, арф'яр, торф'яний, пів'яблука, Мін'юст, дит'ясла, трьох'ярусний*.

Щоб привернути увагу школярів до деяких особливих моментів постановки /не постановки апострофа, треба запропонувати візуально чи семантично примітні вправи. Так, наприклад, в українській орфографії написання частинки-префікса *пів-* залежить від кількох умов. Одна з них – у власній чи загальній назві його вжито. Оскільки підручники в розділі «Правила вживання апострофа» пропонують виключно загальні назви (*пів'юрти, пів'ящика, пів'їдальні*), то в учнів може скластися переконання, що й у власних назвах після *пів-* перед *я, ю, є, ї* треба ставити апостроф. Але за нормами чинного українського Правопису у власних назвах після префікса *пів-* ставимо дефіс. Для того, щоб п'ятикласники запам'ятали це, можна запропонувати міні-текст для спостереження: ***Пів-Ялти не помістиш у пів'ящика, а пів-Юрмалі не поселиш у пів'юрти***.

Без розуміння функціонально-орфографічного навантаження апострофа в учнів виникають проблеми з усвідомленням правил, коли апостроф не пишемо. Навіть п'ятикласники самі можуть провести дослідження особливостей вимови відомих їм слів на зразок *свято, цвях, ряска, рюкзак*. Для цього досить запропонувати записати контрольні слова фонетичною транскрипцією і визначити особливості вимови губних чи [р]. Висновок, що апостроф не ставиться після м'яких чи пом'якшених приголосних, є наслідком копіткої роботи і вчителя, і учнів. І лише там, де діти можуть засумніватися в правильності вимови, наприклад, невідомого їм слова (на зразок, *медвяний, мавпячий*), необхідно пропонувати знайти корінь слова і визначити, який кореневий приголосний звук стоїть перед губним. Обов'язково треба привернути увагу до того, що кореневий [р], який стоїть перед губним, не впливає на постановку апострофа: *верб'я, черв'як, торф'яний, арф'яр*.

Оскільки на вимову звука [р] і наступного звука [j] впливає місце цього сонорного в складі, то треба відповідні слова поділити на склади і прослідкувати, де ставиться апостроф (після Р, що стоїть в кінці складу – *бур'-ян, су-зір'-я, між-зір'-я*), а де – не ставиться (в середині складу – *бу-ря, зо-ря, на-ря-ди-ти-ся, ря-сний, рюм-са-ти, Ре-пін*). Оформити правило краще колективно, а можна звернутися й до підручника.

Зайвою є деталізація правил вживання апострофа на зразок: апостроф не ставиться перед буквосполучкою ЙО: *серйозний хлопчик, курйозний випадок*. Оскільки основне правило оговорює ту особливість, що апостроф позначає роздільну вимову твердих приголосних із [й], що передається літерами *я, ю, є, ї*, можна запропонувати «розплутати» правописні головоломки. Наприклад, . Поясни, чому після кінцевого в складі звука [р] в одному випадку ставиться апостроф, а в іншому не ставиться: *бур'-ян, але кур-йоз-ний*.

Тривогу викликає той факт, що й найновіші навчальні посібники і підручники для школи часто пропонують тільки таблиці зі стислими правилами, без уточнень, пояснень особливих випадків написання деяких слів чи їх груп. Тобто й надалі радять використовувати метод «підстановки». Наприклад, у відносно непоганому підручнику «Українська мова» для 10-го класу Олександри Глазової та Юрія Кузнецова таблиця довідкового бюро «Уживання апострофа» [2; 247] містить правила постановки й невживання апострофа безвідносно до попередніх знань старшокласників. Щонайменше сумнів викликають твердження на кшталт: «Апостроф ставимо перед літерами *я, ю, є, ї* в словах іншомовних словах, які потрібно запам'ятати: *ад'ютант, ін'єкція, кон'юктивит, кон'юктура*». З п'ятого класу школяр пам'ятає, що «з апострофом пишемо слова *ад'ютант, ін'єкція*» [1:195]. У вдумливого підлітка природно виникне питання: це і всі слова іншомовного походження, в яких може вживатися апостроф не після губних, шиплячих і задньоязикових та глоткового? Насправді ж, наведені в таблиці слова підпадають під конкретне правило написання, відоме учням (але про українські за походженням слова) ще з початкових (третього класу) і середніх класів: після префіксів, що закінчуються приголосним, перед *я, ю, є, ї*, які позначають два звуки, ставимо апостроф. Безперечно, не всі школярі можуть виділити значущі частинки слова в чужомовних словах. Тоді, на нашу думку, можна укласти словничок іншомовних лексем, у яких апостроф пишемо на межі частин складного слова або після префікса. До нього варто включити слова, які належать до активної лексики, трапляються в чинних шкільних підручниках чи посібниках. Добре нагадати при цьому й лексичне значення цих слів. Наприклад, *ад'юнкт* – особа, яка готується у вищому військовому закладі до науково-педагогічної чи науково-дослідної роботи (похідне – *ад'юнктура*), *диз'юнкція* – логічна дія, що полягає в поєднанні двох або більше висловлювань за допомогою логічного сполучника «або» в нове, складне судження, *ін'єкція* – впорскування, проникнення, *кон'юнктива* – слизова оболонка, що покриває поверхню повік і передню поверхню очного яблука (похідне – *кон'юктивит*), *кон'юнктура* – сукупність умов, стан речей, збіг обставин, що можуть впливати на хід і результат якоїсь справи або процесу, *об'єкт* – предмет пізнання, *об'єктив* – частина оптичного приладу – сукупність лінз, *суб'єкт* – носій певного роду діяльності, джерело активності, спрямованої на об'єкт (похідні – *суб'єктивізм, суб'єктивний*), *супер-* (префікс, що передає найвищу якість, посилену дію, зверхність): *супер'ядро, супер'яхта, транс'європейський* – той, що тягнеться через всю Європу, *фельд'єгер* – військовий або урядовий кур'єр для доставляння важливих, часто таємних паперів..

Оскільки старшокласники знайомляться з двома ступенями оволодіння літературною мовою – правильністю і комунікативною доцільністю, то необхідно пам'ятати, що основою писемної правильності є орфографічна вправність, а вона є наслідком усвідомленого вивчення правил сучасного українського правопису.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Глазова Олександра Рідна мова: Підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл./ О.П. Глазова, Ю.Б. Кузнецов. – К.: Освіта України, 2005. – 288 с.
2. Глазова Олександра Українська мова : Підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. (Академічний рівень) / О.П. Глазова, Ю.Б. Кузнецов: наук. ред. І. Вихованець. – К.: Зодіак-ЕКО, 2010. – 256 с.
3. Карпенко Ю.О. Вступ до мовознавства / Юрій Олександрович Карпенко. – К.: Видавничий центр «Академія», 2006. – 334 с.
4. Українська мова (10-11 кл.): Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Суспільно-гуманітарний напрям (історичний, правовий, філософський профілі); філологічний напрям (профілі – іноземна філологія, історико-філологічний); художньо-естетичний напрям. Академічний рівень. – К.: Зодіак-ЕКО, 2010. – 33 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Крижанівська – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: історія української мови, українська ономастика, методика викладання української мови в середній і вищій школі.

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УКРАЇНІ: ГЛОБАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Олександр ЛАБЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті розглядається проблема якості вивчення іноземної мови в Україні з огляду на розвиток світових соціально-економічних та культурно-освітніх перетворень у XXI столітті.

Ключові слова: Болонський процес, вища освіта, якість освіти, методологія, 3-D технологія навчання іноземних мов.

The paper deals with the problem of quality of studying foreign languages in Ukraine taking in consideration the development of world socio-economic, cultural and educational transformations in the XXI century.

Key words: the Bologna Declaration, higher education, the quality of education, methodology, 3-D technology of studying foreign languages.

Серед який народ ідеш – того і шапку надівай (Українська приказка).

Постановка проблеми. Як наука в цілому, так і педагогічна наука зокрема, завжди займались тим, чого ще немає, але може напевне бути у тій чи іншій часовій перспективі. За це наукові дослідження завжди цінувало суспільство.

Отже, головне завдання сучасних вітчизняних науковців будь-якої галузі знань – це вчасно побачити життєво необхідну потребу переходу українського суспільства до нового етапу свого розвитку, щоб не відстати, а ще краще догнати і перегнати інші соціуми чи держави.

Та унікальна ситуація «півдороги між Сходом і Заходом», в якій опинилась держава, об'єктивно змушує Україну так чи інакше захищати свої державно-національні інтереси в умовах культурно-економічної конкуренції. Все більше державних діячів, науковців та й простих громадян починає дедалі краще усвідомлювати, що основна загроза безпеці країни, їх власній безпеці полягає в освітньому та технічному відставанні Української держави від провідних країн світу.

Навіть побіжний погляд на проблему показує, що є низка держав, які відкрито йдуть по шляху корінного реформування своїх освітньо-наукових та промислових потужностей, вкладаючи у їх розвиток величезні капітали, а тому швидко розвивають у себе наукоємні, високотехнологічні виробництва подвійного призначення: радіоелектроніку, ракетно-космічну техніку, авіабудування, системи керівництва і зв'язку. У багатьох випадках інтелектуальний та фінансовий капітал об'єднують декілька держав, щоб добитись ще більш вражаючих результатів. Так, наприклад, в США та Західній Європі створені надпотужні транснаціональні корпорації «Locheed Martin corp.», «Raytheon Co.», «Nortrop Grumman Corp.» та ін., які є, насправді, локомотивами розвитку науки, освіти та економіки цих країн.

Крім цього слід відзначити, що дуже динамічно нині утворюються й інші нові світові геополітичні та промислові центри, куди належать, як відомо, вже держави Південно-Східної Азії та Індії. Зрозуміло, що вони теж створюють свої транснаціонального рівня науково-освітні та економічні об'єднання, які допомагають цим країнам досягти бажаного прискорення у своєму соціально-економічному розвитку. Наприклад, сюди належить Японія з її «Mitsubishi Electric Corp.», «Marine United», Китай – «China National Aerotech», Індія - «Mazagon Dock Ltd», Південна Корея - «Korean Aerospace Industries», Сінгапур - «Singapore Technologies Enn. Ltd.» та ін.

Мало того, за даними системних аналітиків уже в 2020-2030 рр. XXI століття країни Південно-Східної Азії та Індії можуть сконцентрувати світовий капітал в 4-6 разів більший, ніж той, який сьогодні має Західна Європа чи США.

Отже, світ навколо України дуже швидко і динамічно розвивається – відбувається зміна геостратегічної карти нашої планети, стверджуються нові економіко-культурні та військові держави-лідери, стає досить чітко видно, хто готовий жити і працювати по-новому, а хто відстає чи хто назавжди залишається лише сировинним придатком світових лідерів.

Характерно, що серйозні наукові дослідження вказують на те, що головним фундаментом стрімкого зростання економік багатьох вище названих країн (особливо в Південній Азії) за відносно короткий часовий проміжок (15-20 років) є, як відомо, їхні потужні, гарно фінансовані та спрямовані на перспективний розвиток освітні системи, які

дають змогу надавати якісні знання випускникам середніх шкіл та вищих навчальних закладів для роботи в різних галузях народного господарства.

З огляду на сказане, *метою пропонованої статті* є висвітлення ймовірних шляхів покращення вітчизняної системи навчання іноземним мовам з допомогою відповідних технологій у ВНЗ України з огляду на аналіз світових тенденцій соціально-економічного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Поряд із непересічними, а точніше вражаючими досягненнями багатьох провідних країн світу в галузі розвитку своєї науки, освіти та економіки в Україні ситуація різко відмінна. На нашу думку, входження у Болонський процес відбувається шляхом більше формально-бюрократичним, матеріально-технічна база більшості вузів (як і середніх навчальних закладів) практично застигла на рівні кінця 80-х рр. ХХ ст., в такому ж стані напівзаціпеніння знаходиться і сучасна українська педагогічна та методична думка, оскільки переважна більшість вузів, не кажучи вже про окремих вчених-дослідників, що не можуть дозволити собі через мізерність своїх фінансових ресурсів якісь більш-менш системні довготривалі наукові дослідження у провідних закордонних навчально-освітніх чи науково-дослідницьких центрах.

Таким чином, модернізація української системи освіти, на нашу думку, «вариться у власному соку», і тому відбувається скоріше на папері, ніж в реальності. Наприклад, немає широкого процесу заміни застарілих (пострадянських) методологічних засад функціонування середньої та вищої школи, мало приділяється уваги створенню якісно нових освітніх технологій, які були б зорієнтовані не на кількісні, а на якісні показники, щоб розвантажити аудиторний тиск на викладача, учня чи студента, щоб перевести навчальний процес у площину самоосвітню, науково-дослідницьку із площини репродуктивного підходу до засвоєння студентами чи учнями навчального матеріалу і т.д. і т.п. Не кажучи вже про те, що опора в українському педагогічному процесі на жорстке адміністрування режиму роботи ВНЗ, середніх навчальних закладів через домінування контактних («очі в очі»), симетричних (учитель-учень, викладач-студент) технологій навчання вже показує нашу відсталість. А панування середньовічної, майже феодальної класно-урочної системи в епоху, відмітимо особливо, широкого захоплення в молодіжному середовищі «Всесвітньою павутиною», супутниковим телебаченням, мобільним зв'язком (з прямим виходом в Інтернет тощо) є для нас просто вражаючим фактом.

Можливо, наші опоненти заперечать, оскільки якось все-таки йде процес комп'ютеризації, інтернетизації сучасної вищої та середньої школи в Україні, *якось* покращується матеріально-технічна база освітніх закладів, їх фінансування, вводяться дистанційні форми навчання тощо – все це так, але, на нашу думку, з такими темпами розвитку освіти ми скоро Гондурас і Намібію «догонимо», а не той же Китай чи Сингапур.

З огляду на сказане, ХХІ століття перед педагогічною наукою загалом і методикою вивчення іноземних мов зокрема, ставить, на нашу думку, наступні **головні завдання** в справі модернізації освітньої системи в Україні.

I. Фундаменталізація освіти (в тому числі і в галузі іноземних мов), оскільки вона дуже страждає від поверховості, від гонитви за кількісними показниками на шкоду якісним.

II. Випереджальний характер розвитку освітньої системи (і самого, власне, навчання іноземним мовам), який опирався б на футуристичний системний аналіз тих основних викликів та загроз, які несе в собі ХХІ століття.

III. Демократизація системи освіти (в тому числі й під час викладання іноземних мов).

Почнемо наш аналіз з останнього завдання, оскільки воно є базовим для прискорення розвитку освітньої галузі в Україні. Зрозуміло, що демократизація освітньої системи загалом повинна йти перш за все шляхом надання вищим та середнім навчальним закладам права широкої автономії у своєму навчально-методичному та фінансово-господарському житті. Вільне (через рішення педколективів) оперування фінансовими потоками зробить освітні заклади дійсно вільними, оскільки вони можуть десь економити, а на щось інше більше виділяти кошти. Мало того, це дасть можливість внести здорову конкуренцію в освітнє

середовище на всіх рівнях: все віджило, пасивне, некреативне досить швидко «піде на дно в ринкових умовах», а натомість піднімуться і будуть потужно розвиватися ті педагогічні колективи, які проявляють творчість, активно мислять, впроваджують нове, передове в навчанні своїх вихованців. Тут же буде інтенсивно йти природний процес до зменшення адміністрування, перехід від «плоских» (двовимірних) до багаторівневих та багатовимірних технологій навчання іноземним мовам, де учитель виступає радше в ролі науково-методичного консультанта, старшого наставника в процесі засвоєння знань з іноземної мови, а не авторитарного контролера.

До речі, щоб уникнути недемократичності, авторитарності в процесі навчання студентів, потрібно, очевидно, більш широко застосовувати опосередковані, непрямі технології керівництва студентами: наприклад, технології НЛП, маніпуляції [4] тощо.

Як показує відповідний педагогічний аналіз, фундаменталізація вивчення іноземних мов в Україні тісно пов'язана з іншою проблемою – здатністю входження українського суспільства (особливо випускників середніх та вищих навчальних закладів) у світовий іншомовний інформаційний простір. Оскільки дійсно існує небезпека того, що найбільш активна частина українського суспільства через свою лінгвістичну неграмотність опиниться в умовах інформаційної нерівності. Не секрет, що ті люди, які вправні з комп'ютерною технікою, можуть працювати з Інтернет та володіють однією з світових мов (англійською, німецькою тощо) є набагато успішнішими, конкурентнішими в повсякденному житті.

З огляду на сказане, модернізація освітньої галузі в Україні повинна йти і надалі в руслі Болонського процесу, але шляхом глибокого і всебічного вивчення іноземної мови як в ЗОШ так і у ВНЗ. При цьому, як свідчить навіть пересічний педагогічний досвід, занять з іноземної мови повинно бути не менше 3-х годин на тиждень у середніх загальноосвітніх закладах і 3-х занять на тиждень у вищій школі. У ВНЗ іноземна мова має вивчатись із I-го по VI курс включно. Тільки в такому разі, на нашу думку, ми можемо добитись високого рівня компетенції в учнів та студентів, якості знань.

Випереджальний характер освіти. Майбутнє повинне закладатись в теперішньому – це аксіома. А тому:

А) вже сьогодні ми повинні поступово відходити від екстенсивних методів проведення занять з іноземної мови і переходити до інших, більш перспективних, щоб забезпечити випереджальний розвиток освітньої галузі України. Екстенсивні методи проведення занять, які опирались на кількісні показники, вже, на нашу думку, майже вичерпали себе і на зміну їм ідуть інші – різнорівневі, які ґрунтуватимуться переважно на еволюційному підході. В той час як їхня інтенсивність виражатиметься через дещо незвичні для нас, нетрадиційні форми навчання іноземним мовам. Оскільки застосування під час вивчення іноземних мов сучасних традиційних, навіть інтенсивних методів чи технологій (на зразок комп'ютерних навчальних програм, мультимедійних технологій, кейс-технологій та ін., коли студентові видається своєрідне portfolio чи навчально-методичний комплекс із повним комплектом навчальних матеріалів із дисципліни) поки що не приносить, як свідчить педагогічна практика, очікуваного результату. Для цього є декілька причин. Перша причина – невідповідність сучасних комп'ютерних навчальних програм, з іноземної мови, кейс-технологій і т.п. методологічній базі. Більшість із них, як ми знаємо, прийшла до нас із Заходу, а там стиль мислення інший, методологія інша. На нашу думку це те саме, що до «Мерседеса» якимось чином причепити «Жигуля» і потім разом цим автопоїздом поїхати. Звісно, рухатись так чи інакше можна, але результативність яка? Друга серйозна причина, яка впливає, на нашу думку, на ефективність застосування комп'ютерних технологій чи методів навчання іноземним мовам – це екологічна. У кожного українського учня, студента чи педагога є певна межа у можливостях його здоров'я, переступивши яку плата за отримані знання (інформацію) стає непомірно високою. Адже відомо, що комп'ютерні технології, які в тому чи іншому вигляді застосовуються під час навчального процесу, мають один істотний недолік – потужне опромінення електромагнітними полями користувачів самого комп'ютера (учня, студента, викладача). Особливо людський організм відчуває сигнали, які лежать в діапазоні надвисоких частот (які дає той же процесор). Дослідження вчених-екологів показали, що частіше всього найбільший негативний вплив на людину має не стільки саме

електромагнітне поле, скільки його так звані «вищі гармонійні складові», які шкідливо діють на «діапазон утворення зв'язків в макромолекулярних біологічних структурах» людини. Якщо сказати простіше, то кожен користувач комп'ютера, сідаючи біля нього, відразу піддає ризику такі системи свого людського організму як: кровотвірні органи, головний мозок, очі, імунну та статеву систему. До речі, на Заході, в Росії та інших розвинених країнах вже давно налагоджений випуск так званих «гармонізаторів або відновлювачів» біополя людини. Інколи вони продаються окремо, інколи заводи їх ставлять відразу в комп'ютер. Зрозуміло, що тоді за цим комп'ютером людина може сидіти майже цілодобово і «за це їй нічого не буде». Такий «гармонізатор» коштує в них в середньому 500 у.о. У нас російські та Західні аналоги коштують близько 800 у.о., а то й більше, зважаючи на модифікацію («Super Lackey», «Lackey», «Befriend», «Ultratemper»). Чи не думаєте Ви, що для широкого загалу комп'ютери в Україну імпортуються із «гармонізаторами»? Чи може нашим учням і студентам їх спеціально видають у комп'ютерних класах під час занять? Відповідь, як правило, «ні», «не чув», «не бачив». А це означає, що ми свою шкільну та студентську молодь ще додатково «добиваємо» потужними високочастотними електромагнітними комп'ютерними полями. Отже, чим більше сидить учень чи студент за комп'ютером над якоюсь навчальною програмою – тим більше піддає часто неоправданому ризику своє здоров'я, яке й так не дуже міцне після Чорнобиля. А як же тоді цій молоді народжувати здорові наступні покоління, а як нездоровим працювати на благо себе та рідної держави?

Отже, висновок впливає один: потрібна якісно відмінна педагогічна технологія чи методика навчання іноземним мовам, яка була б не менш інтенсивною, ефективною, але більш природною, де комп'ютер займав би не домінуючу, а другорядну роль.

В) Спрямовуючи свої зусилля на випереджальний характер реформування української системи освіти ми повинні також враховувати те, в яких країнах (чи об'єднаннях країн) будуть створюватись хоч у майбутньому світові центри капіталу, виробничих венчурних технологій, і, відповідно, навчати українську молодь тим чи іншим іноземним мовам. З огляду на сказане, потрібно негайно ввести для вивчення у середніх та вищих навчальних закладах не лише західні романо-германські мови (англійську, німецьку, італійську тощо), але й східні: арабську, китайську, корейську, турецьку та ін.). Скоріше всього потрібен певний паритетний підхід до їх впровадження у ВНЗ чи ЗОШ: приміром, англійська – китайська, німецька – корейська і т.п. Як говорить педагогічна практика, дві іноземні мови – це відносно нормально у плані інтелектуально-культурного навантаження для учнівської та студентської молоді.

С) Як вже наголошувалось, випереджальний характер розвитку нашої системи освіти має ґрунтуватись на поступовій заміні старих традиційних педагогічних технологій вивчення іноземної мови на нові, які відповідають сучасному розвитку знань людини про суспільство, техніку і природу. А, головне, які вже ґрунтуються на іншій, порівняно із тим же радянським минулим, методологічній базі.

Згадаймо, у наш час, якщо дещо узагальнити, то процес навчання опирається на так званий лінійний спосіб засвоєння знань, умінь і навичок учнем чи студентом. Це робить хід навчання зорієнтованим на середнячка (бо саме він опора процесу навчання, він задає тон, ритм), передбачуваним, певним чином дозованим, майже ідеальним в плані контролю педагогом, громадськістю, будь-якими перевіряючими тощо, але сірим й одноманітним з точки зору того, хто навчається, оскільки ґрунтується на штучній, неприродній структурі навчання, де за основу взято логіку мови, як власне, наукової галузі. Щоб зрозуміти, що в цьому підході щось не так, згадайте як звичайно засвоюється мова людиною від маленької дитини до дорослого – скоріше еволюційно: від слова до словосполучення, від словосполучення до простого речення, від простого речення до складносурядного, а згодом і до складнопідрядного і т.д. і т.п. Але ж, будьмо об'єктивні, молода людина, яка починає вивчати певну іноземну мову, теж потрапляє в ситуацію малолітньої дитини, починаючи вивчення з азів.

До речі, згадаймо такий відомий факт. Майже перед самою Другою світовою війною вчені-лінгвісти провели в Торонто дослідження, яке показало, що з усіх слів, які людина почула у свої перші 20 років, кожне десяте слово вона почула із якогось «центрального»

джерела – школа, церква, армія. А дев'ять слів інших із десяти почула від когось, кого могла ідентифікувати як рідного, близького, знайомого, однолітка, односельця тощо. В наш час пропорція перевернулася – 9 слів із 10 людина засвоює із «центрального» джерела (з мікрофоном): телевізора, Інтернет, радіо і т.п. Внаслідок цього слова стали «неживі», «необ'ємні», «без смаку», «запаху», «плоскі», як той дядько чи тітка, що їх вимовляють із екрана пересічного телевізора чи монітора комп'ютера.

У цьому світлі, хоч із іншого боку, подивимось на сучасні освітні технології навчання (в тому числі й іноземним мовам), порівнявши їх із військовими технологіями. Так, досить відомим є факт, що у світі вже йдуть війни 6-го покоління. З огляду на це задамося простим питанням: якого покоління педагогічні технології застосовуються під час навчального процесу в сучасній українській середній та вищій школі? Спробуймо провести певну паралель, щоб зрозуміти, на якому етапі розвитку знаходяться ці дві вирішальні в житті соціуму технології див. табл.)

Порівняльна таблиця розвитку (поколінь) освітніх та військових технологій.

| Покоління та історичний період | Назва військової технології | Назва педагогічної технології | Примітки |
|--|---|--|--|
| Перше покоління (IV ст. до н.е.- X ст.н.е.) | Використання холодної зброї | Індивідуалізовані заняття педагога й учня (невелика кількість дітей) | Навчання лише дітей знаті. Індивідуально-особистісний підхід домінує. Навчання стає більш масовим, оскільки зачіпає середні верстви населення. |
| Друге покоління (X ст.-XVIII ст.) | Використання однозарядної порохової зброї | Класно-урочна система Я.А.Коменського: спрямована на запити мануфактурного виробництва | Індивідуально-особистісний підхід майже нівелюється. До навчання долучається жіноча частина населення. |
| Третє покоління (XVIII- XIXст.) | Використання нарізної багатозарядної зброї | Класно-урочна система модернізується для потреб примітивних форм промислового виробництва (фрагментарно спеціалізується) | Індивідуально-особистісний підхід слабо розвинений. Школа стає дійсно масовою, оскільки виробництво |
| Четверте покоління (XIXст.-1945р.) | Використання автоматичної та реактивної зброї | Класно-урочна система домінує, проте за змістом навчання підпорядковується вимогам промислового виробництва (системно спеціалізується) | промислової та с/г продукції підпорядковується запитам світової торгівлі. Індивідуально-особистісний підхід все ще низького рівня розвитку. |
| П'яте покоління (1945р. - 90-ті рр. XXст.) | Використання ядерної зброї | Класно-урочна система домінує, хоч і доповнюється й вдосконалюється з допомогою комп'ютерних навчальних програм, нових форм і методів навчання: кейс-технології, «мозковий | Класно-урочна система вдосконалюється із допомогою різних методологічних баз (н-д, радянської, західної). |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | | штурм» і т.п. | Індивідуально-особистісному підходу почали активно приділяти увагу, але дещо формалізовано. Усвідомлення значущості особистісно-орієнтованого підходу до навчання виходить із рамок формалізації, оскільки цього вимагають об'єктивно постіндустріальні сектори економіки. |
| Шосте покоління (90-ті рр. ХХ ст.-сьогодення) | Використання високоточної зброї, а також зброї, яка працює на нових фізичних принципах (лазерна, радіочастотна, геофізична тощо) | Класно-урочна система домінує, хоч і доповнюється новими формами дистанційного навчання та отримання інформації (з допомогою Інтернет-технологій) | |

Таким чином, навіть побіжний порівняльний огляд військових та педагогічних технологій показує, що вітчизняна педагогічна наука істотно відстає у своєму розвитку від військової, оскільки переважна більшість учителів у процесі навчання користуються все тою ж хоч і геніальною, проте неймовірно застарілою технологією навчання II-го покоління, призначеної для потреб переважно мануфактурного виробництва. Класно-урочна система не є, якщо говорити військовими характеристиками, високоточною, і тим більше – вона не ґрунтується на нових фізичних принципах.

З огляду на сказане, ми можемо запропонувати для виконання глобального завдання випереджального розвитку українського суспільства застосувати в аспекті покращення якості вивчення іноземних мов певну венчурну освітню технологію. Вона є, у нашому розумінні, до того ж, певною екологічною альтернативою сучасним шкідливим комп'ютерним технологіям навчання іноземним мовам, оскільки вона, по-перше, ґрунтується на дещо іншій (нерадянській) методологічній основі, по-друге, опирається на нову для нас багатьох багатовимірну структуру розуміння людини (особливо її процесів мислення) і мови (в тому числі й іноземної), по-третє, вона ґрунтується на індивідуально-особистісному підході, без якого, на відміну від традиційних освітніх технологій, вона не може існувати. Ми назвали її «3-D TECHNOLOGY of studying foreign language» за аналогом до існуючих сьогодні в продажу телевізійних «3-Д систем», коли глядач разом із акторами фільму ніби перебуває в одній реальності.

Коротко опишемо її (оскільки вона ще не існує в педагогічній реальності) як ми її розуміємо на даний час.

«3-D TECHNOLOGY» складається із декількох основних частин:

I. **Методологічна база (методологія)**, на яку повинна опиратись технологія.

II. **Зміст навчання.**

III. **Форми навчання.**

IV. **Методи навчання.**

I. МЕТОДОЛОГІЧНА БАЗА (тезово).

1. **Розуміння людини – є базовим у будь-якій технології навчання.** Ми вкладаємо у дане поняття той смисл, який притаманний вченим-прихильникам ВІР-теорії (Bioinformation Programming): «Людина як багатоярусна інформаційна структура, яка має в основі Універсальну Центральну ланку, що є Основою Основ і співвідноситься в релігійно-філософській термінології з такими поняттями, як Бог, Абсолют.» [5 : 79]

2. **Інтелігенція**, куди входять і учителі середньої та вищої школи, студенти це – інформаційний клас суспільства, який працює з інформаційними токами.

3. Мозок – це « електроколоїдний інформаційний процесор – жива сітка із більш (ніж) 110 мільярдів нервових клітин, що можуть утворювати 10 у 2733000 ступені зв'язків, що перевищує загальну кількість атомів у нашому Всесвіті.» [2 :159].

4. Є педагогічна наука і педагогічні технології навчання іноземним мовам *стабільного світу (соціально-економічної ситуації)* і є педагогіка, і, відповідно технології навчання іноземним мовам *нестабільного світу*. Світ, у якому живуть сучасні покоління українського народу, особливо молодь, якщо порівняти хоча б із брежнєвською епохою розвинутого соціалізму, – це нестабільний світ, де людині загрожує безробіття, інфляція її заощаджень, передчасна втрата здоров'я через складну екологічну ситуацію тощо.

Таким чином, як навчально-виховний процес загалом, так і технологія навчання іноземним мовам зокрема повинні бути потенційно спрямовані на *підвищення рівня адаптації студента* до сучасних умов життя в соціумі.

5. Оскільки людина – живий біокомп'ютер, то ми можемо поняття «навчання» певною мірою наблизити до поняття «програмування», розуміючи під останнім, якщо коротко, певну «мультиінструкцію», яка ґрунтується на повторюваності подібних, у нашому випадку – іншомовних ситуацій у різних аспектах: у навчальній аудиторії, в ресторані, телефонній розмові, на студентській вечірці тощо. Кожен такий контакт студента із (навіть штучно створеним) іншомовним середовищем – це міні програмування, міні-інструктаж того, як правильно вимовляти слова, речення тощо. Це і є «занурення» студента у навчальне середовище.

6. Загалом у світі склались історично дві основних *науково-методологічних школи: російсько-німецька* (її модифікація – радянська) та *англо-американська*. Російсько-німецька (до якої ми всі звикли, в лоні якої ми майже всі як науковці сформувались) намагається завжди концептуально розкрити факт, виявити його причиново-наслідкові зв'язки, відслідкувати його позитиви та негативи, вичленити структурність і вирішити якимсь певним протиріччя (проблему), яке існує, тим чи іншим шляхом за рахунок внутрішніх ресурсів.

У той час як *англосаксонський стиль мислення* дещо відмінний. Вони сильніші в аналізі, особливо *багатосторонньому*. Характерно, що їх цікавить не стільки кількісна сторона питання, скільки якісна. Якщо аналізується факт чи явище, то так, що до цього додати що-небудь буде дуже важко. До речі, застарілі методологічні засади відображаються і на процесі навчання іноземним мовам. Так, наприклад, сучасні українські навчальні плани для студентів факультету іноземних мов передбачають велику *кількість* дисциплін для вивчення, які забирають у того, хто навчається, масу часу, здоров'я і сил, але не мають практично ніякого відношення до *якості* його лінгвістичних знань: ОБЖД, етика, психологія, фізична культура тощо.

До того ж, якщо викладач на Заході готує та проводить за навчальний рік в середньому 40-70 занять, то його український колега – 400-600 (дивлячись який ВНЗ). Звідси і рівень якості лекційних, семінарських та практичних занять.

7. Зберігаючи традиційну *лінійність* у процесі навчання, все-таки хотілося б, щоб враховувалась *стохастичність процесу навчання іноземним мовам*, оскільки такий підхід більш природно відображає, на нашу думку, мисленнєві процеси, що відбуваються в ході навчання, оскільки вони насправді коливаються між хаосом у думках і порядком. Таким чином, динаміка *засвоєння знань з іноземної мови студентом може ґрунтуватись на відборі лінгвістичної інформації* із різних ситуацій, джерел, контактів тощо *спеціально впорядкованих певною технологією навчання*.

II. ЗМІСТ НАВЧАННЯ (схематично).

I курс: Навчання роботи з іноземним словом: читання та вимова слова (фонетика), етимологія, підбір спільно споріднених слів, антонімів, синонімів, омонімів тощо. Лексика загальнолюдського звучання (Weather, Home, Town, Clothes, Travel та ін.). В основі методики - дихотомія: слово - образ.

II курс: Навчання роботи з іноземним словосполученням: правила формування окремих фраз у мові, роль сталих виразів, мовних кліше, порівняльний аналіз словосполучень рідної та іноземної мови тощо. Діалогічне мовлення.

III курс: *Навчання роботи з іноземним простим реченням:* головні члени речення, другорядні члени речення, спочатку за основу взяти непоширене, а згодом освоювати і поширене просте речення. Лексика набуває все більше професійного (наприклад, педагогічного) спрямування.

IV курс: Навчання правил застосування *іноземного складносурядного*, а згодом – *складнопірядного речення*. Систематизування знань із частин мови. Лексика стає професійно заглибленою. *Оволодіння основами науково-дослідної діяльності.*

V курс: *Поглиблене вивчення частин іноземної мови, синтаксису* у поєднанні з широким застосуванням практики написання творчих робіт: окремих поетичних творів, есе, оповідань, новел, описів картин природи чи виробничих процесів, діяльності (освітніх) закладів мова яких вивчається.

VI курс: *Орієнтація на практичну науково-дослідну діяльність.* Написання творчих робіт наукового характеру для, наприклад, загальноузівського студентського наукового вісника, для виступів із доповідями, повідомленнями на студентських (аспірантських) регіональних, республіканських та міжнародних науково-практичних конференціях (тез, статей тощо). *Засвоєння курсу ділового інішомовного мовлення* із його стандартами, традиціями тощо, щоб можна було на належному рівні вести ділову переписку, наприклад, під час влаштування на роботу.

III. ФОРМИ НАВЧАННЯ (схематично).

I - III курси: класно-урочна *форма навчання* – *традиційні* лекційні, семінарські, практичні, лабораторні заняття з іноземної мови, але доповнені *багаторівневими формами спілкування* іноземною мовою: в бібліотеці, в студентському кафе, в гуртожитку – англійська мова або мова, яка вивчається (наприклад, китайська, якщо це якийсь (міні)китайський ресторанчик). В ідеалі **студент на всіх рівнях: від побуту і до аудиторних занять включений у безперервний процес лінгвокультурного спілкування зі своїми викладачами, куратором, допоміжним персоналом (бібліотекарями, офіціантами, лаборантами тощо).** Так досягається ефект «занурення» студента в новий для нього інішомовний та інішокультурний світ.

IV-VI курси: Традиційні форми навчання доповнюються більш **нетрадиційними:** спілкування із студентами інших країн через Інтернет в режимі «on-line», підготовка та **проведення культурно-країнознавчих заходів дзеркального типу:** в який час проводяться в тій країні, мова якої вивчається якісь культурні події, в такий час і в навчально-виховному процесі ВНЗ студенти готують культурно-виховний захід та ін.

IV. МЕТОДИ НАВЧАННЯ(схематично):

I - III курси – симетричні (« очі в очі») традиційні методи навчання:

бесіда, словниковий диктант і т.д. і т.п.

IV-VI курси – поступовий перехід на асиметричні методи навчання, тобто такі, які ґрунтуються на самоосвіті, самосвідомості і волі студента (де викладача вже, фактично, немає поряд із студентом).

Викладачі лише консультанти із певних (конкретних мовознавчих дисциплін) лінгвістичних питань.

Куратор студентської групи – це координатор процесу навчання кожного свого студента, певний контролер якості отримання знань тим чи іншим студентом із усіх дисциплін. Він же, до речі, збирає і надає кожному викладачеві за потребою відповідну інформацію (рекомендаційного характеру) про здоров'я студента, його світоглядні установки, психічні здібності тощо.

На нашу думку, **для досягнення більш природного заглиблення в культурно-етнічний та мовний світ того чи іншого народу** в процесі вивчення іноземної мови студент повинен носити на заняттях відповідний **національний одяг**, мати змогу їсти у «своєму» кафе **національні страви**, він також має бути оточеним **національними** (наприклад, під час вивчення турецької мови – східними) **запахами**, аудиторії мають бути прикрашені копіями **художніх картин** видатних **національних митців**, у спеціальному кінозалі оснащеному 3-д системами, студент має обов'язково переглядати **кінофільми про національне життя** того чи іншого народу.

Таким чином, глобалізований сучасний світ ХХІ ст. ставить перед освітньою системою України, технологіями навчання іноземним мовам серйозні завдання. І щоб їх вирішити, потрібно йти і далі шляхом демократизації освіти, фундаменталізації знань студентів, в тому числі й з іноземної мови, а, головне, потрібно так спланувати розвиток освітньої системи в Україні, щоб вона набула випереджального характеру, щоб оперлась, нарешті, на нову сучасну методологію і вже на цій основі створювались перспективні технології навчання іноземним мовам.

У наших подальших розвідках передбачається дослідження теоретико-методологічних засад функціонування «*3-D TECHNOLOGY of studying foreign language*».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота та ін. За аг. Ред.. О.М.Пехоти.- К.: А.С.К., 2001.- 256 с.
2. Роберт Антон Уилсон. Психология эволюции. Перевод с англ.. под ред.. Я.Невструева.- К.: «ЯНУС», 1999.- 304 с.
3. Соціально-педагогічний словник / За ред.. В.В. Радула.- К.: «ЕксОб», 2004.- 304 с.
4. Технологии программирования судьбы (Теория и практика НЛП): Хрестоматия/ Сост. К.В.Сельченко.- Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001.- 768 с.
5. Тихоплав В.Ю., Тихоплав Т.С. Гармония Хаоса, или Фрактальная реальность.- Спб.: ИД «ВЕСЬ», 2003.- 352 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олександр Лабенко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: методика вивчення англійської мови, екологічна освіта.

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО ЗРІЛОЇ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Тамара ЛАВРІЄНКО (Тернопіль, Україна)

Стаття присвячена духовному розвитку студентів у процесі вивчення іноземної мови. Пропонується опрацювання духовно зорієнтованих та збагачених фразовими дієсловами притч і тренувальних післятекстових завдань.

Ключові слова: духовність, морально-духовна зрілість, духовні цінності, навчально-виховний процес, притча, система педагогічного впливу, фразові дієслова.

The article is devoted to the students' spiritual development while foreign language learning. Working out the spiritually focused and filled with phrasal verbs parables, as well as vocabulary practicing exercises, are presented.

Key words: spirituality, moral and spiritual maturity, spiritual values, educational process, parable, the system of pedagogical authority, phrasal verbs.

Постановка проблеми. Сучасні навчальні посібники для вивчення іноземних мов, як правило, піднімають традиційні теми, націлені на особу як споживача певних товарів та послуг. Натомість, найважливіші аспекти розвитку людини – духовність та моральність – ігноруються чи доволі спримітизовані. Утім, процес вивчення іноземної мови не повинен зводитися до опрацювання лексичних одиниць чи структури речень. Зважаючи на його комунікативну природу, це – оптимальне середовище для обговорення людських чеснот та моральних цінностей, для форсування глибокого внутрішнього аналізу студента та становлення його як зрілої духовної особистості. Загалом, як слушно зазначає О. Плавущка, «навчально-виховний процес повинен вбирати в себе такий інформаційний простір, який здатний забезпечити гармонійний розвиток компонентів духовності, адже морально-духовна зрілість людини є запорукою успішності її діяльності на благо своє і всього суспільства» [3: 153].

Проблемі розвитку духовності особистості та використання ресурсів дисциплін гуманітарного блоку, зокрема іноземної мови, для його досягнення присвячені праці І. Беха, О. Вишневської, Л. Кондратської, Я. Корчака, Л. Орловської, О. Плавущкої та інших науковців. Усі вони наголошують на важливості освітньої галузі щодо формування духовних цінностей людини, виховання здатності протистояти асоціальним явищам, що досягається постійним оновленням і вдосконаленням змісту та процесуальної частини навчально-виховного процесу.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та практично продемонструвати один із аспектів методики формування студента як духовно зрілої особистості.

На заняттях з дисципліни «Практичний курс англійської мови» для студентів філологічного факультету (спеціальність: англійська мова та література) використовуються духовно зорієнтовані тексти притч, які супроводжуються аудіо матеріалами і тренувальними вправами [1]. Вибір такого жанру спричинений передусім тим фактом, що сама природа притчі, як «повчальної алегоричної оповіді, в якій фабула підпорядкована моралізаційній частині твору і де зосереджена певна дидактична ідея» [2: 560] суголосна з нашим баченням іноземної мови як вагомого елемента створення системи педагогічного впливу на особистість студента з метою розвитку його духовних цінностей. Притча залучає мислення людини до надбань духовної мудрості, вчить розпізнавати метафоричні смисли, підносить її мислення від буквального сюжету до його морального змісту, є джерелом ідеалів Любові, Миру, Радості. Слушно зауважив В. О. Сухомлинський, що необхідно «створити таке спілкування вихователя й вихованців, щоб кожне слово, звернене до юного серця й розуму, пробуджувало *внутрішні духовні сили* (курсив наш – Т.Л.), викликало внутрішню роботу розуму й серця, спрямовану на самопізнання й самовдосконалення» [4: 303]. Утім, цього неможливо досягти, – додає видатний педагог, – без повноти духовного життя самого вчителя, неодмінною рисою якого є гармонія серця й розуму.

Проблему взаєморозуміння (rapport) між студентами та вчителем піднімає і сучасна англійська дослідниця, авторка низки методичних праць Джеремі Хармер (Jeremy Harmer), наголошуючи на авторитеті педагога як запоруки позитивної атмосфери і відповідно успішного навчання [5: 113-115].

Запропоновані завдання дозволяють аксіологізувати когнітивну сферу студентів та спрямовувати мислення в напрямку вирішення духовно-моральних дилем. Крім того, із метою лексичного збагачення розмовної мови студентів значна увага приділяється фразовим дієсловом.

LOVE

Once upon a time, there was an island where all the feelings lived: Happiness, Sadness, Knowledge, and all of the others, including Love. One day it was announced to the feelings that the island would sink, so all constructed boats and went off. Except for Love. Love was the only one who put off her leaving. Love wanted to hold out until the last possible moment.

When the island had almost sunk, Love decided to ask for help. Love looked out around. Richness was passing by Love in a grand boat. Love said, "Richness, can you take me with you?" Richness answered, "No, I can't. There is a lot of gold and silver in my boat. I've run out of space. There is no place here for you."

Love decided to ask Vanity who was also passing by in a beautiful vessel. "Vanity, please help me!" "I can't help you, Love. You are all wet and might damage my boat," Vanity answered.

Sadness was close by so Love asked, "Sadness, let me go with you." "Oh . . . Love, I am so sad that I need to be by myself!"

Happiness passed by Love, too, but she was so happy that she couldn't make out a word Love was saying.

Suddenly, there was a voice, "Come, Love, I will take you." It was an elder. So blessed and overjoyed, Love got on the boat and even forgot to ask the elder where they were going. When they turned up at dry land, the elder dropped Love off and went her own way. Realizing how much was owed the elder,

Love asked Knowledge, another elder, "Who helped me?" "It was Time," Knowledge answered. "Time?" asked Love. "But why did Time help me?"

Knowledge smiled with deep wisdom and answered, "Because only Time is capable of understanding how valuable Love is."

(Unknown author)

VOCABULARY SECTION

I. Give Ukrainian equivalents to the following:

| | |
|-------------|------------------|
| to announce | blessed |
| to sink | to realize |
| vessel | deep wisdom |
| vanity | to be capable of |
| to damage | valuable |

II. Study the phrasal verbs from the text. Then fill the gaps with them.

Go off – leave the place

Put off -- postpone

Look out – look around carefully

Pass by – move past

Run out of – be in lack of something

Can't make out – can't hear or understand

Get on – enter (a bus, a boat)

Drop off – to leave somebody or something at some place

1. A black limousine when she looked out from the window.
2. I can't bake a cake! We are eggs.
3. To the taxi driver: "Please me at the airport".
4. Quickly the train! It is leaving in a minute!
5. Speak loudly to your grandma. She your words.
6. The wind is too strong! for your scarf.
7. I'm sorry I have to our meeting, but I'm not able to see you today.
8. Don't the party without Oleh. His car has broken down.

III. Study the phrasal verb to go.

| | |
|---|--|
| Go ahead – proceed without hesitation; to make a progress | <i>"May I start now?" - "Yes, go ahead." He's going ahead fast.</i> |
| Go along with – support an idea, or agree with someone's opinion | <i>Whatever you say, your Mom will go along with you.</i> |
| Go back on – to break or not keep (a promise, agreement) | <i>She's not the sort of woman who would go back on her word.</i> |
| Go off – to explode; to stop operating; to go bad (for food) | <i>Don't eat that! It's gone off!</i> |
| Go on – continue to exist or happen | <i>It went on raining all day.</i> |
| Go on – happen | <i>There's a police car outside the shop. Do you know what's going on?</i> |
| Go through – to suffer or experience | <i>If you only knew what she has had to go through!</i> |
| Go through with – do smth unpleasant or difficult which you planned or promised to do | <i>I don't want to do the exam now but I'd better go through with it.</i> |
| Go together – if two types of things or people go together, they are usually found with each other | <i>A bad cough and sore throat often go together.</i> |

IV. Fill the gaps using the phrasal verb to go.

1. Don't stop! reading.
2. Your room is in such a mess! What is
3. Cleaning the house is so boring! But if I now, I'll have the feeling of satisfaction.
4. Blue and yellow in Ukrainian flag.
5. Intelligent students usually freely express that they don't with their professors.

V. Translate into English using the phrasal verb to go.

1. Прямуй вперед, ми спробуємо тебе пізніше наздогнати.
2. Починай, ми слухаємо.
3. Він порушив свою обіцянку і не позичив нам обладнання.
4. "Що відбувається?"
5. Не торкайся цієї бомби, вона може вибухнути.

6. Це молоко зіпсувалося.
7. Країна зазнала багато війн.
8. Я охоче погоджуся з Вашою пропозицією.

VIII. Answer the following questions.

1. What feelings inhabited the island?
2. What was going to happen to the island?
3. What did the feelings do after they had known that the island would sink?
4. What did Love decide to do when the island had almost sunk?
5. What feelings passed by Love? Why didn't they help her?
6. Who helped Love? Why?
7. What do you think about love and time? Is love always proved with time?

IX.

a) **Draw a picture of Love.** Then tell the class what it means to you to love somebody / about your experience of being loved / from what you know that somebody loves you.

b) **Dramatize the following situation using the active vocabulary.**

Your friend is in romantic love with somebody who doesn't respond. Explain how to get someone to love you.

Робота з формування духовності студентів є неодмінним етапом їх професійного удосконалення. Заняття з іноземної мови, зважаючи на їх комунікативну спрямованість, це - слухна нагода удосконалити традиційну парадигму навчально-виховного процесу та долучитися до основної місії вищих навчальних закладів – виховання духовно та морально зрілої особистості, здатної вибирати і присвоювати собі ті вартості, для яких створена людська особа.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лаврієнко Т. Я., Плавущка О. П. The Secret of Happiness: [навчально-методичний посібник для домашнього читання студентів філологічних факультетів] / Тамара Ярославівна Лаврієнко, Ольга Петрівна Плавущка. – Тернопіль : ТНПУ, 2012. – 71 с.
2. Літературознавчий словник-довідник / [Р.Т. Громяк, Ю.І. Ковалів та ін.]. – К.: ВЦ “Академія”, 2006. – 752 с.
3. Плавущка О. П. Духовність особистості як умова гармонізації суспільства / Ольга Петрівна Плавущка // Збірник матеріалів науково-практичної конференції “Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів”. - К.: 2011. - С.151-153.
4. Сухомлинський В. О. Сто порад учителів / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1988. – 310 с.
5. Harmer J. The practice of English Language teaching / Jeremy Harmer. – Pearson Education Limited., 2007. – 448 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тамара Лаврієнко – кандидат філологічних наук, асистент кафедри французької та другої іноземної мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: система педагогічного впливу на особистості студентів з метою розвитку у них духовних цінностей, формування вмінь усного монологічного мовлення студентів, порівняльне літературознавство.

АЛЬТЕРНАТИВНЕ ОЦІНЮВАННЯ VS ТРАДИЦІЙНЕ: ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

Інна ЛІВИЦЬКА (Кіровоград, Україна)

Авторка статті робить спробу розмежування та окреслення ключових понять сучасної методики навчання іноземних мов «традиційного та альтернативного видів оцінювання», покликаних сприяти процесу формування іншомовної комунікативної компетенції на початковому етапі навчання іноземної мови у ВНЗ.

Ключові слова: методика навчання іноземних мов, комунікативна компетенція, види оцінювання, мовний портфоліо.

The author of the article makes an attempt at differentiating and defining key notions of foreign language methodology theory, such as “traditional and alternative assessment”, which serve the process of formation of the foreign language communicative competence on the first stage of learning at high education institutions.

Key words: methodology of foreign language teaching, communicative competence, types of assessment, language portfolio.

Зміни в системі вітчизняного навчання іноземних мов (ІМ), які відбуваються в контексті Болонського процесу, зумовлюють визначення нових стратегічних напрямів процесу оволодіння ІМ, перегляд змісту, методів, прийомів і засобів навчання та оцінювання.

Стрімкий розвиток у сучасній системі вищої освіти навчальних закладів нового типу, передбачає спеціалізацію навчання в різних напрямках: технічному, гуманітарному, природознавчому, художньо-естетичному та інших, що відображається й у змісті навчання ІМ.

В сучасній освітній системі використовується два види оцінювання: кількісне та якісне. Кількісне оцінювання – це оцінювання результату діяльності відповідно до стандартизованої системи, яка лімітує кількість та варіанти можливих відповідей. Якісне оцінювання не є досконало прописаною процедурою, яка передбачає певну кількість варіантів відповідей, проте особливий акцент робить на виконання самого процесу навчання, накопичення знання. Не зважаючи на те, що якісне оцінювання має певну долю суб'єктивізму, воно може бути цінним інструментом в руках досвідченого викладача.

Оцінювання має наступні функції: освітню, стимулюючу, аналітико-коригувальну, виховну, розвивальну, контрольну.

Освітня функція полягає в тому, що перевірка, контроль, облік залишаються органічними елементами навчання та їхнє завдання не стільки виявити, зафіксувати стан справ, рівень навченості, скільки сприяти навчанню, виправити помилки, проінструктувати, допомогти в подальшому просуванні;

Стимулююча функція як продовження та доповнення освітньої покликана забезпечити, щоб контроль не дезорганізував діяльність учня, а надихав його, вселяв впевненість у досяжності нових цілей, більш високого рівня навчання та розвитку;

Аналітико-коригувальна функція пов'язана з педагогічною рефлексією вчителя, його самоаналізом, удосконаленням планування та організації навчання. Ця функція стосується і учня, способів подолання труднощів, корекції і самокорекції навчально-пізнавальної діяльності;

Виховна і розвивальна функції пов'язані з формуванням адекватної самооцінки, відповідальності, спрямованості, вольового саморегулювання та інших соціально цінних здібностей та рис характеру;

Нарешті, **контрольна функція** забезпечує фіксування рівня досягнень, його відповідності нормам і стандартам, а також просування до більш високих рівнів оволодіння знаннями та розвитку.

Альтернативне оцінювання – тип оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів/студентів методом, що є альтернативним до традиційного. Акцент робиться не тільки на оволодіння матеріалом, але і на навички більш високого рівня – навички аргументування і спілкування. Це готує учнів до справжнього життя активних громадян. Традиційні усні опитування і письмові контрольні роботи не відповідають вимогам сучасного інформаційно-насиченого суспільства [5].

В арсеналі викладачів безліч методів оцінювання роботи студентів. Ці методи часто називають оцінюванням "за участю у роботі", "автентичним" чи щирим оцінюванням і "альтернативним". Незалежно від того, який з термінів ужитий, для справжнього оцінювання, необхідно, щоб учень виконав складні і важливі завдання, які вимагають від нього застосування раніше отриманих знань і умінь. Учні можуть взяти участь у випуску газети, у тематичних сценках, написати твір (есе), підготувати виставу чи зібрати матеріал з якоїсь теми (портфоліо) і в такий спосіб продемонструвати ріст рівня своїх знань і умінь. Справжнє оцінювання також нерозривне пов'язане з плануванням змісту освіти і методів навчання.

Це означає, що цілі і зміст навчання варто розробляти відповідно до методів навчання й оцінки. Оцінювання грає свою роль у трикутнику "зміст і методи навчання - цілі і зміст навчання - оцінювання" тим, що допомагає викладачам установлювати стандарти і розробляти шляхи навчання, а також установлює "зворотний зв'язок", тобто допомагає учням і викладачам краще зрозуміти один одного.

Оцінювання альтернативної діяльності являє собою особливу складність для викладачів гуманітарних дисциплін.

По-перше, для правильно поставленого завдання існує, як правило, кілька прийнятних рішень і правильних відповідей.

По-друге, оцінювання роботи учня може стати складною задачею, якщо брати до уваги його діяльність у трьох площинах - знання й уміння, здатність до логічного мислення (розумові навички) і уміння ясне піднести інформацію (тобто комунікативні навички). Для забезпечення надійного, справедливого оцінювання необхідно розробити чіткі критерії оцінки по кожній із площин.

По-третє, критерії оцінки повинні співвідноситися з цілями навчання в кожній із площин, тобто критерії повинні відбивати розвиток таких показників, як знання й уміння, здатність до логічного мислення й уміння чітко подавати інформацію.

Альтернативне оцінювання вимагає постійної оцінки діяльності. Що чіткішими є критерії, то більша імовірність того, що низка викладачів однаково оцінять роботу того чи іншого учня. Чіткі критерії допомагають уникнути не стосовної до справи інформації і суб'єктивної думки в оцінюванні. Нарешті, самі учні повинні знати критерії оцінювання, щоб представляти, чого від них очікують.

Часто викладачі не впевнені у тому, як правильно оцінювати альтернативні види діяльності. Ця проблема має кілька аспектів. По-перше, педагоги можуть використовувати широкий спектр альтернативної діяльності учнів, але не усвідомлювати величезного потенціалу цієї діяльності для оцінювання. По-друге, у викладачів може не бути систематизованої системи оцінювання роботи учнів. Багато викладачів інтуїтивно почувають, якими мають бути «хороша» доповідь чи проект, але не мають сталих критеріїв. По-третє, викладачі можуть не розуміти логічного обґрунтування критеріїв оцінки.

Пропонується оцінювати альтернативні види діяльності за наступними категоріями:

1. **Знання** (тобто факти, що підтримують деталі; теми, проблеми; і поняття, ідеї);
2. **Розумові навички** (здатність до логічного мислення, що передбачає аналіз, оцінку і синтез даних);

3. **Комунікативні навички** (уміння показати знання і розумові навички шляхом усної, письмової, візуальної, рольової чи іншої форми презентації). Для того щоб знання і розумові навички студентів були корисними, потрібно вміти їх передати, тобто студент має володіти необхідними комунікативними навичками.

Серед одних з важливих способів альтернативного оцінювання іншомовної компетенції слід назвати портфоліо, а саме мовний портфоліо [1;4]. Саме він є найвідомішою і поширеною в даний час в Європі формою курсового портфоліо, метою якого є процес інтеграції в європейських країнах. У рамках проекту мовного портфоліо докладно розробляються всі етапи роботи та форми оцінки мовної компетентності, подані таблиці оцінки та самооцінки. Загальна мовна компетентність поділяється на усну та письмову комунікацію, нерозуміння та активне застосування іноземних слів. Виділяються рівні мовної компетентності і розробляються таблиці оцінювання. При цьому важливо, що сама таблиця мовних умінь, на основі якої потім розробляється індивідуальні анкети для кожного рівня, є продуктом взаємної домовленості всіх шкіл, які беруть участь у цій програмі. Це робиться для того, щоб сертифікат рівня досягнень, що видається згодом учневі в різних школах, був порівняний і представлений для всієї мережі шкіл, які беруть участь у цій роботі. Дана таблиця є, таким чином, ні чим іншим, як стандартом якості, прийнятим всіма учасниками. Потім на основі цієї таблиці – стандарту, для кожного ступеня і кожної складової мовної компетентності формулюється чіткий опис вмінь від першої особи, чим підкреслюється момент самооцінки учням своїх досягнень.

Наприклад, можна навести зразок з першого ступеня мовної компетентності, по одній пропозиції для кожної складової: слухання – я можу розуміти, коли хтось говорить зі мною повільно і чітко; читання – я можу розуміти тексти, фактичні дані осіб, вік, професію, місце проживання; участь у спілкуванні – я можу уявити будь - кого і вживати прості форми вітання; зв'язна мова – я можу розповісти про себе, наприклад, де я живу, вчуся і так далі, мовні стратегії – я можу сказати, що я не розумію; – я можу заповнити анкету з даними про

свою особистість. Крім цього, в анкеті передбачається графа для того, щоб студент позначив наступний крок свого навчання, те, чим він припускає опанувати іноземну мову на наступному етапі і т.і. [2], що виступає значним мотиваційним чинником навчання іноземній мові в майбутньому.

Аналіз практичного використання мовного портфоліо у навчанні, переконливо показує, що останнє має великі можливості для модернізації навчання іноземної мови [3;4;5], тобто для вдосконалення процесу навчання в світлі стандартизації вимог до рівня володіння іноземною мовою. Цінність портфоліо полягає у формуванні навчального процесу, який дозволить розвивати або формувати когнітивно-особистісні компетентності студентів для активної участі в житті сучасного інформаційного суспільства.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Загвоздкін В.К. Портфель індивідуальних навчальних досягнень – щось більше, ніж просто альтернативний спосіб оцінки // В.К.Загвоздкін. Шкільні технології. – 2004. – № 3. – С. 32-36.
2. Гальскова Н.Д. Теорія і практика навчання іноземних мов (початкова школа). Методичний посібник// Н.Д.Гальскова. – М.: Айрис пресс, 2004. – 204 с.
3. Портфоліо досягнень учня – крок у бік реформування оціночної системи в школі //Профільна школа. – № 5. – 2004. – С. 65-67.
4. Using the European Language Portfolio. Електронний ресурс. Режим доступу: [<http://elp.ecml.at/Understandingtheportfolio/WhyusetheELPwithyourstudents/tabid/2705/language/en-GB/Default.aspx>].
5. John C. Craig, ed., Lawrence W. McBride, Frederick D. Drake, Marcel Lewinski - text authors, Alternative Assessment in the Social Sciences. – Illinois State Board of Education, Springfield, IL.,1996.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Інна Лівницька – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: лінгводидактика, методика, методологічні аспекти викладання іноземної мови та літератури.

ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Тетяна МОРОЗ (Миколаїв, Україна)

У статті розглядається специфіка формування загальнокультурної компетентності як складової фахової підготовки сучасного вчителя іноземних мов. Використання лінгвокультурологічного підходу в навчанні іноземної мови дозволяє, на думку автора, розглядати освіту та виховання в загальнокультурному аспекті вивчення взаємодії і взаємовпливу різних культур, що сприяє формуванню загальнокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов.

Ключові слова: загальнокультурна компетентність, мовна картина світу, культурні смисли, семіотичне поле, концепція, духовні цінності, міжкультурне спілкування.

The article is devoted to the specific formation of general cultural competence as a componental part of professional training of modern foreign language teacher. The use of lingvo-cultural methodic in ELT allows, in opinion of the writer, to esteem education and bringing-up processes in general-cultural aspect of interaction different culture's learning and helps to form the general cultural competence of future foreign language teacher.

Key words: general cultural competence, language view of the world, cultural senses, semiotic model, conception, moral values, cross-cultural communication.

Формування загальнокультурної компетентності сприятиме адаптації молоді до світового середовища, засвоєння загальнолюдських цінностей, що визначено пріоритетними напрямами державної політики щодо розвитку вищої освіти у контексті Болонського процесу.

Актуальним є включення в «Європу знань» через знання мов, інтенсифікацію процесу оволодіння мовами, інтегрування у світовий освітній простір. Освіта XXI століття орієнтується на поліструктуризацію лінгвістичної освіти, лінгвістичну співпрацю і широку комунікацію.

Загальнокультурна компетентність у такому контексті розуміється як інтегративна якість особистості, що забезпечує єдність загальної та педагогічної культури і визначає здатність суб'єкта включатися у педагогічну діяльність і вільно орієнтуватися у сучасному соціокультурному середовищі.

Поняття компетентності розглядали на різних рівнях і під різними кутами зору вітчизняні й зарубіжні науковці. Серед них: В.Болотов, В.Сериков, А.Василіук, Т.Єжова, В.Ковальчук, Н.Копилова, К.Корсак, Н.Кузьміна, А.Маркова, О.Овчарук, І.Тараненко, А.Михайличенко, І.Чемерис, Е.Шорт та ін.

Процес засвоєння культури особистістю триває протягом усього життя. Якщо враховувати, що кожна особистість – індивідуальна та неповторна у власному культурному розвитку, то загальнокультурна компетентність є тією основою, яка об'єднує всі прояви людського в людині незалежно від національного та соціального становища.

Студентський вік – лише один із етапів культурного становлення молоді. Йдеться про набуття студентською молоддю таких вмій та навичок у процесі навчання іноземної мови, які дозволять різнобічно сприймати та осмислювати явища культури, формувати цілісний погляд на сучасний світ, синтезувати отримані знання у загальнокультурному просторі.

У цьому процесі формування загальнокультурної компетентності студентів відіграє важливу роль, оскільки становить важливу складову гармонійного розвитку особистості майбутнього педагога.

Мова є найважливішим способом формування й існування знань людини про світ. Відбиваючи в процесі діяльності об'єктивний світ, людина фіксує в слові результати пізнання. Сукупність цих знань, відбитих у мовній формі, являє собою те, що в різних концепціях називається мовною картиною світу.

Між картиною світу як відображенням реального світу і мовною картиною світу як фіксацією цього відображення існують складні відносини: картина світу може бути представлена за допомогою просторових, тимчасових, етичних, культурних та інших параметрів. На її формування впливають мова, традиції, виховання, навчання й інші соціальні чинники. Роль мови не тільки в передачі повідомлення, а й у внутрішній організації того, що підлягає повідомленню, куди неодмінно влітається загальнокультурний досвід конкретної мовної спільності, внаслідок чого формується мовна картина світу як сукупності знань про світ, відбитих у лексиці, фразеології, граматиці.

Таким чином, мова виступає важливим засобом соціалізації мовної особистості, її прилучення до загальнокультурних цінностей, до культури народів світу, оскільки тільки в процесі комунікативного обміну між індивідами і націями зберігається культурна спадщина, поглиблюється пізнання, розширюється світогляд, що розвиває соціальну і духовну сутність особистості, надає сенс її буття. Мовленнєва особистість існує у просторі культури, відображеному у мові, у формах загальної свідомості на різних рівнях, у предметах матеріальної культури.

Надзвичайно цікавою є ідея М.Бердяєва про загальнолюдську єдність, втілену в світових культурних цінностях. Філософ писав, що культура ніколи не мала абстрактно-людський характер. Вона завжди національна, індивідуально-народна і лише в такій якості підноситься до загальнолюдської [1].

Особливе методологічне значення для нашого дослідження має розуміння діалектики загальнолюдського і національного.

Усвідомлення своєї приналежності до певного етносу, генетичного зв'язку з іншими представниками даної групи, уявлення про своє походження, знання особливостей одягу, фольклору, народних промислів, традицій, звичаїв та інших ознак самобутності народу є важливими складовими етнічної культури, що становить вихідні засади національної культури як чинника загальнокультурного розвитку людської цивілізації.

Національна приналежність людини є тим культурним явищем, що є найвищим рівнем розвитку людської цивілізації, результати якого втілюються і акумулюються в культурній творчості цілих художньо-історичних епох, звичаїв та традицій різних народів, які завжди мають одночасно національний і універсальний характер. Загальнолюдське втілює в собі багатство національно особливого, індивідуального, окремого. Саме таке широке розуміння національної культури в її органічному зв'язку зі світовою культурою розкриває прогресивність культурного поступу, можливість діалогу з іншими культурами, шляхи інтеграції у світовий простір, усвідомлення національного у глибинах людського життя і загальнолюдського як індивідуального та особистісного. Наприклад, визначальною в усіх

народів була роль рослинної символіки (образів Світового Дерева). Більше двох тисяч років тому друїдами був виявлений зв'язок людських характерів із деревами, на підставі якого вони склали свої гороскопи, що отримали назву галльських. Друїдам ми також зобов'язані звичаєм використовувати на Новорічні свята таке дерево, як ялинка. У давній Галлії, Ірландії та Британії друїди склали закриту касту жерців – спадкоємців традиційних повір'їв та обрядів кельтів.

За скандинавським міфом, Всесвіт виник з-під розкішних гілок земного дерева Іггдрасиля – ясена, з-під трьох коренів якого б'ють три джерела. Під першим коренем б'є джерело життя Урд, під другим – знаходиться знаменитий колодязь Миміра, у якому поховані Розум й Мудрість, третє джерело – це Хвергельмир (“Киплячий казан”). Турбота про земне дерево доручена трьом дівам – Теперішньому, Минулому та Майбутньому. Щоранку, у той час, що приурочується до строків людського життя, вони черпають воду джерела Урд та кроплять корені земного дерева, щоб воно могло жити. Випари цього ясена Іггдрасиля згущуються й, падаючи на землю, зуть до життя та змін кожен частку неживої матерії. Це дерево є символом Всесвітнього Життя, а його еманції – це дух, що сповнює собою кожен тваринну форму.

У тибетців є також Вічне Дерево – Зампун, і легенда ця давнього походження. Перший із його коренів, як і у скандинавській легенді, простягнуто до неба, другий йде у нижнє царство, а третій, простягнутий до Сходу, залишається посередині. Індуси Світове дерево називали Ашватха. Його гілки – складові елементи видимого світу, його листя – мантри “Вед”, символи Всесвіту в інтелектуальному і моральному розумінні [2, 227–228].

Отже, поряд з національними існують семіотичні, які притаманні усім культурам. О.П.Рудницька відзначає, що кожна нація як етносоціальна спільнота характеризується єдиним семіотичним полем – системою загальновідомих для всіх її представників знакових засобів, що забезпечує взаєморозуміння та взаємодію членів суспільства [3,53]. Наприклад, у традиційно-побутових культурах європейських народів важливу художньо-пізнавальну функцію здавна виконувала вишивка, що прикрашала інтер'єр житла та елементи національного одягу. Символом гармонійності і краси навколишнього світу, моральних чеснот життя є образи золотої ниви пшениці та блакитного неба, зелених дібров. „Входження” у це універсальне семіотичне поле, його усвідомлення, почуття приналежності до нього формує як національну, так і загальнокультурну самосвідомість людини, що є найважливішою ознакою культури особистості.

Загальнокультурна компетентність являє собою систему, в якій можна виділити універсальні (загальні), домінуючі (ціннісні), національні (особистісно-значущі) та доповнювальні (мовні) смисли. Виокремлення вищезначеної системи культурних смислів забезпечує теоретичну основу формування загальнокультурної компетентності майбутніх педагогів.

Культурні смисли знаходять відображення в мові, точніше, у значенні слів і синтаксичних одиницях, у фразеологізмах, у пареміологічному фонді і прецедентних текстах [4]. Наприклад, у всіх культурах засуджуються такі людські вади, як жадібність, боягузтво, лінощі, неповага до старших тощо, але в кожній культурі ці вади мають різну комбінаторику смислів, тобто в різних культурах вони мають різний словесний вислів. У порівнянні українських прислів'їв з російськими, англійськими еквівалентами: „Яка хата, такий тин, який батько, такий син” (укр.); „Каково дерево, такої и клин, каков батька, таков и сын” (рос.); „Like mother like daughter” або „What is the mother, so what do you expect of her calf?” (анл.), знаходимо різну комбінаторику смислів із спільною контекстуальною основою, що сприяє ефективнішому усвідомленню спільного і загальнолюдського у різноманітності характерів народів.

Загальні закони мови нерозривно пов'язані з різноманітністю національних, духовних та культурних цінностей [5, 39–44]. Вивчення різних мов дає можливість залучення до загальнокультурних і духовних досягнень народів світу. „Вивчення мов світу – це також всесвітня історія думок і почуттів людства. Вона має описувати людей всіх країн і всіх ступенів культурного розвитку, в неї має входити все, що стосується людини” [6, 349].

Культуроносна функція мови як засобу збереження та передачі матеріальних і духовних цінностей людства чітко окреслена в умовах іншої мови [7, 221]. І в такий спосіб іноземна мова в сучасних умовах перетворюється на важливий засіб пізнання загальнокультурних цінностей.

Підкреслимо, що важливо не лише засвоїти систему знань культурних цінностей, а й розкрити те спільне, що об'єднує культури різних народів і людей, котрі спілкуються різними мовами і на цій основі формувати загальнокультурну компетентність майбутнього вчителя іноземної мови.

Період студентства характеризується дослідниками В.Борисовим, В.Бутенко, Ю.Вишневським, О.Дем'янчук, О.Семенов як період визначення своєї „мовної сутності”, неповторної індивідуальності, зростання наукової та загальнокультурної інформативності, оволодіння певним комплексом соціальних ролей, активної діяльності, прагнення до творчого пошуку, формування свідомості, ідеалів, розвитку самосвідомості. Тому мета формування загальнокультурної компетентності особистості майбутнього вчителя-словесника досягається, якщо при опануванні кожної дисципліни у вищому навчальному закладі звертатиметься увага на естетику слова, розвиток мовлення, культурологічне мислення, інтелект, пам'ять, мовне чуття, мовний смак.

Осягаючи кризь лексичні і граматичні особливості мови, духовність і культуру іншого народу, студенти набудуть хисту дивитися на світ очима німця, француза або англійця, що не може не відбитися на їхньому менталітеті, духовних та культурних ідеалах. При цьому важливо, що їхня мовна культура у рідній мові також зазнає певних змін: розширюється світогляд, збагачується лексична система, тобто відбувається процес взаємозбагачення культур [8, 73–75].

Результати досліджень В.Костомарова, О.Леонтьєва, С.Тер-Мінасової, В.Фурманові, Л.Щерби дозволяють розкрити педагогічний потенціал іноземної мови щодо формування загальнокультурної компетентності студентів. Тому вивчення іноземної мови ми розглядаємо не тільки як засіб прилучення до іншої національної культури загалом, а й як найперший і найнадійніший початок “входження” студентів у світ духовних та культурних цінностей, накопичених людством.

Формування особистісно-зорієнтованої парадигми освіти, сучасного культурологічного мислення, забезпечення повноцінного міжкультурного спілкування, необхідність урахування універсальних і специфічних характеристик поведінки спілкування сприяє формуванню загальнокультурної компетентності сучасного вчителя іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бердяев М.О. Национальность и людство. // Сучасність. – 1993. – №1. – С. 149-162.
2. Блаватская Е. П. Разоблаченная Изида. В 2-х т. – Т. 1. – М.: Наука, 1993. – 492 с.
3. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
4. Караулов Ю. Русский язык и языковая личность. – М.: Русский язык, 1987. – 341 с.
5. Gallagher C. History teaching and the promotion of democratic values and tolerance. A hand book for slachers. – Strasbourg: Connal for Cultural Cooperation, 1996. – P. 33- 57.
6. Вихованець І., Городецька К., Грищенко П. та ін. Мова і культура. – К.: Наукова думка, 1986. – 185с.
7. Кравченко А. Культурология: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2000. – 736 с.
8. Маслова В. Связь мифа и языка. // Фразеология в контексте культуры. – М.: Наука, 1999. – С.69-77.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Мороз – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, завідувач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету ім. В.О.Сухомлинського.

Наукові інтереси: методичні аспекти фахової підготовки сучасного вчителя іноземних мов, формування крос-культурної компетентності студентів у процесі професійної підготовки, лінгвістичні та екстралінгвістичні моделі перекладу.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ВНЗ

Тетяна МОТОРНЮК (Харків, Україна)

У статті обговорюються проблеми втілення сучасних освітніх технологій у процесі викладання англійської мови студентам ВНЗ. Обґрунтовується доцільність застосування проблемного навчання на заняттях з англійської мови. Розглядаються особливості розробки завдань з проблемного навчання.

Ключові слова: освітня технологія, педагогічна технологія, технологія навчання, проблемне навчання, комунікативно зорієнтоване викладання англійської мови.

The article deals with the problems of modern educational technologies implementation in the process of English teaching in higher educational establishments. Problem studies application expediency in the classes of English is grounded. The problem studies task development peculiarities are examined.

Keywords: educational technology, pedagogical technology, studies technology, problem studies, communicative approach to English teaching.

Сучасна система вищої освіти в Україні сприяє новітнім інноваційним технологіям та спрямована на них. Нова освітянська реформа надала освітнім закладам та викладачам більше можливостей для впровадження сучасних методів навчання. Отже, актуальності набуває пошук ефективних технологій викладання іноземної мови, зокрема англійської, студентам вищих навчальних закладів.

Мета статті аналіз сучасних освітніх технологій, які підвищують вмотивованість у студентів немовних спеціальностей до вивчення англійської мови. Досягнення зазначеної мети передбачає вирішення таких завдань: окреслити сучасні тенденції щодо використання нових педагогічних технологій у процесі викладання англійської мови; схарактеризувати основні переваги проблемного навчання; висвітлити особливості розробки завдань з проблемного навчання для викладання англійської мови студентам ВНЗ.

Сутність понять «педагогічна технологія» та «освітня технологія» досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені (В. Беспалько, М. Кларін, В. Монахов, Г. Селевко, В. Євдокимов, І. Прокопенко, В. Паламарчук, Є. Полат, Т. Назарова та інші).

Значну увагу тлумаченню цих понять приділяли Т. Назарова та Є. Полат. Т. Назарова стверджує, що поняття «педагогічні технології» трансформувалося в нові: освітні технології, педагогічні технології та технології навчання [4]. Автор дає кожному з них визначення, описує ієрархію та взаємозв'язок понять «технологія» в педагогіці, кожний елемент ієрархії різниться набором відповідних цілей, завдань та змісту. За її визначенням освітні технології визначають загальну стратегію розвитку освіти, їх призначення – прогнозування розвитку освіти, його конкретне проектування та планування, передбачення результатів, а також вивчення відповідних освітнім цілям стандартів. Педагогічні технології втілюють тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховний процес через моделі навчання, виховання й управління.

Якщо розглянути визначення поняття «педагогічна технологія», то можна простежити окремі подібні підходи щодо його розуміння. Так, В. Беспалько визначає, що «педагогічна технологія» – це змістова техніка реалізації навчального процесу [1]. В. Монахов виокремлює «педагогічну технологію» як: ретельно сплановане проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для викладача і студента [3]. В. Сластьонін наголошує на впорядкованій сукупності дій, операцій і процедур, що інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату [7]. М. Кларін тлумачить її як: системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічних цілей [2]. І. Прокопенко, В. Євдокимов розглядають «педагогічну технологію» як «суворо наукове і точне відтворення педагогічних дій, які гарантують успіх» [5:39]. Отже, «педагогічна технологія» – це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти.

Беремо до уваги визначення В. Монахова, який окреслює педагогічну технологію як продуману в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для студентів та викладачів, тому що там де є взаємодія учасників навчального та управлінського процесу продуктивність результатів зростає [3].

Поняття «педагогічна технологія» може бути представлене трьома аспектами за Г. Селевко, а саме: 1) науковим: педагогічні технології є частиною педагогічної науки, що вивчає й розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси; 2) процесуально-описовим: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення планованих результатів навчання; 3) процесуально-діяльним: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [6].

Таким чином, педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів і регуляторів, застосовуваних у навчанні, і в якості реального процесу навчання.

Серед основних ознак, що характеризують педагогічну технологію, є: цілепокладання, спільність цілепокладальної, конструкторської, організаційної і виконавчої функцій, високий ступінь її варіативності залежно від індивідуальних особливостей викладача, ситуації, взаємодії, особливості окремих студентів і колективу в цілому, змісту і характеру діяльності.

Інший підхід до структури «педагогічної технології» розглядають І. Прокопенко та В. Євдокимов, які наголошують, що до її структури належать: концептуальна частина, змістова частина, процесуальна частина (технологічний процес) та програмно-методичне забезпечення [5: 44].

У традиційній системі психолого-педагогічного виховання студентів особлива увага звертається на зміст і методи навчання, хоча, як показує сучасна практика, основи полягають в інструментарії навчання, в умінні викладача поєднати свої потреби з можливостями студента в умовах конкретної педагогічної ситуації. Іншими словами, у процесі навчання відсутня операційна ланка, яка б поєднувала теорію та практику і являла б собою модель педагогічної системи, що реалізується завдяки конкретним операційним процедурам та засобів. Такою операційною ланкою і є педагогічна технологія, яка має на меті підвищення ефективності навчального процесу, гарантоване досягнення успіхів тим, хто навчається. Педагогічна технологія є наукою техніки навчання, тобто засвоєння системи знань з предмета, зокрема з англійської мови.

Технологія навчання передбачає науковий підхід до змісту навчання. Вимоги до змісту повного предметного циклу визначаються за ступенем навчання з урахуванням загального обсягу навчального часу, вікових особливостей та психологічних можливостей студентів. Технологія навчання пов'язана з визначеними науковими підходами і їх складовими: основні принципи, методи і методичні прийоми, засоби навчання, організація навчання, фактори у вивченні англійської мови, найкращий педагогічний ефект у конкретних умовах. Але у втіленні будь – якої технології навчання треба пам'ятати про роль студента і, про їх обов'язки викладача та їх обов'язках у процесі навчання. Сутність технології навчання полягає в досягненні поставленої мети через постановку цілей, зорієнтованих на кінцевий результат; організацію навчального матеріалу як процесу навчання відповідно до навчальних цілей; оцінювання поточних результатів, корекція навчання; підсумковий контроль.

Діяльність викладача і студента повинна бути інтегрованою, спрямованою на досягнення єдиної мети. Основний критерій ефективності спільної діяльності – високий рівень розвитку індивідуальної діяльності студента і самого викладача. Показником сформованості діяльності в обох випадках є цілісність розвитку її компонентів: а) усвідомлення і прийняття єдиної мети; б) у діяльності студента і викладача, в системі мотивів переважають пізнавальні; в) планування на стратегічному рівні; г) уміння будувати модель спільної діяльності, передбачити та прогнозувати її результати; г) уміння приймати рішення з ризиком та обачністю; д) розвиток розумових дій з вирішення навчальних завдань; е) присутність самоконтролю та самокорекції.

Одним із завдань спільної діяльності викладача й студента є розвиток уміння вирішувати

завдання навчальної діяльності. Такі завдання розбито на етапи засвоєння знань. Прикладом таких завдань можуть бути, по-перше, завдання, які містять відтворення знань (розпізнання; відтворення окремих фактів, понять, даних; відтворення визначень, норм, правил; повторення почутого або прочитаного, напам'ять), по-друге, завдання, які містять прості розумові операції (перерахування й опис фактів, процесів; аналіз фактів; на вирішення простих завдань, що містять маніпулювання з невідомим, їх пошук за формулою, правилом; на пояснення фактів, явищ, що потребують використання елементарних знань), по-третє, завдання, що містять складні розумові операції (трансформація подій в іншу типову ситуацію; інтерпретація, пояснення суті, значення; на індукція/дедукція; аргументація), у четверте, завдання, що містять продуктивне мислення (застосування знань на практиці; вирішення проблемних ситуацій; визначення цілі і кола питань; усвідомлене використання особистих прийомів та способів вирішення завдань).

Навчальні завдання різних груп орієнтовано на розвиток окремих типів діяльності. Завдання першої групи розвивають діяльність виконавця, функціонера. Завдання другої групи відносяться до репродуктивної діяльності і зорієнтовані на готовий приклад. Завдання третьої групи формують уміння відтворювати знання, пізнавати їх у новій ситуації. Завдання четвертої групи складають зміст творчої діяльності, результатом якої є створення нового продукту (інтелектуального або предметного). Це необхідно враховувати при навчанні іноземним мовам.

При визначенні змісту навчання особливу увагу потрібно звернути на використання сучасних принципів побудови навчального матеріалу, що лежать в основі його структурування. У структуруванні закладено стратегію навчання, яка зумовлює можливості формування цілісної навчально-пізнавальної діяльності, що забезпечує ефективне засвоєння знань. Структурування навчального процесу може відбуватися різними способами.

Структурування матеріалу дозволяє викладачу англійської мови виділити головне й уникнути другорядного, перерозподілити матеріал, що потребує переважно теоретичного та практичного засвоєння, скоротивши обсяг з орієнтацією на інтегровані міжпредметні зв'язки.

Зміст та структурування навчального матеріалу зумовлюють вибір методів навчання. Вибір методів навчання повинен носити проблемний характер. Проблемне навчання має дві взаємопов'язані та взаємообумовлені сторони: змістову та процесуальну. Змістова сторона є провідною, в ній виражено науковий рівень навчання, зміст того, що повинні засвоїти студенти, зумовлює вибір форм, методів та засобів організації їх навчальної діяльності. У визначенні змістової сторони проблемного навчання викладач англійської мови повинен відібрати для викладання та аналізу такі актуальні проблеми теорії та практики, які б віддзеркалювали фундаментальні положення науки та співвідносилися із практичною діяльністю; проаналізувати цю проблему з позиції системного підходу; довести аналіз до виявлення внутрішніх і зовнішніх суперечностей, що притаманні даним проблемам, а також практичних рекомендацій щодо їх уникнення; оволодіти змістом навчання матеріалу настільки, щоб з урахуванням вікових особливостей дітей варіювати процесуальною стороною.

Проблемне навчання являє собою інтегровану діяльність викладача і студентів, спрямовану на досягнення проблемно-пошукових завдань, в основі яких знаходяться реальні суперечності, що зумовлені характером і змістом навчального предмета. Разом з викладачем студент не просто усвідомлює інформацію, а в застосуванні нового він переживає цей процес як суб'єктивне відкриття ще незнайомих йому знань, як усвідомлення наукових фактів, принципів, способів і умов їх здобуття. Знання набувають особистісної цінності і в свою чергу сприяють подальшому удосконаленню всіх компонентів засвоєння знань.

Структура процесу подолання проблемних ситуацій аналогічна до структури процесу прийняття рішення: усвідомлення проблемної ситуації і формування проблеми; висування гіпотез щодо її вирішення, аналіз гіпотез, прийняття оптимальної, доведення гіпотези, висновки.

Проблемні ситуації являють собою своєрідний інтелектуальний і емоційний пік проблемного навчання, виражають єдність його змістової й процесуальної сторін. Проблема

ситуація лежить в основі розробок, які використовуються для навчання студентів іноземним мовам, зокрема англійській.

Завдання з елементами проблемної ситуації структуруються за типовою схемою. По-перше, для студентів дається опис ситуації, яка склалася на момент її вирішення. По-друге, подається матеріал для аналізу та використання у ході вирішення завдання. Далі визначаються самі завдання, які необхідно вирішити.

Наведемо фрагменти такого типу завдань, який використовувався нами на заняттях з англійської мови.

Приклад, Background (Better Prices, a large UK supermarket chain, is in fanatical difficulties. ... There is a problem with the departing CEO. The short list of candidates is given).

Task 1. Work in group. You are the shareholders. Look at the candidates and discuss the advantages and disadvantages of each in terms of pay and potential performance.

Task 2. Prepare to present your ideas to the class and make a final recommendation.

Task 3. Present the arguments for your chosen candidate to the class [8].

Таким чином, студенти залучаються до прийняття самостійних рішень та обґрунтовують їх. У даному випадку використання англійської мови є не метою, а засобом при вирішенні виробничої проблеми.

Отже, за таких умов мотивація застосування англійської мови підвищується, тому що студенту необхідно вирішити завдання за його інтересом або майбутньою спеціальністю, а зміст завдання поданий англійською мовою, тому виникає необхідність її використання.

За результатами застосування подібних проблемних ситуацій на заняттях з англійської мови відбулися зрушення до більш прискореного формування у студентів таких якостей як вмотивованість, цілеспрямованість, конструктивність, комунікативність, оперативність та креативність. Безумовним позитивним ефектом було вмотивоване використання англійської мови.

Такі типи завдань зорієнтовані на сучасні вимоги суспільства і професійні потреби студентів, а також на формування у студентів комунікативної, лінгвістичної і соціокультурної компетенції. Також вони спрямовані на розвиток у студентів здатності до самооцінки та самовдосконалення та формування позитивної мотивації навчання через надання пріоритетності темам, що викликають безпосередню зацікавленість студентів. Відібраний зміст завдань складає повноцінну основу для розвитку вмінь студентів оволодівати іноземною мовою і творчо застосувати її як у навчальному процесі, так і за його межами.

Комунікативно зорієнтоване викладання англійської мови дає можливість у студентів стимулювати когнітивні процеси, висловлювати свої думки, виражати свої почуття і використовувати свій досвід, брати на себе відповідність за власне навчання і розвивати вміння вчитися.

Проте потребують подальшого дослідження питання щодо аналізу застосування інших технологій навчання англійській мові. Також перспективами дослідження вважаємо пошук проблемних завдань, які було б ефективніше застосовувати для різних спеціальностей, які опановують студенти вищих навчальних закладів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
2. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. М.: Педагогика, 1989. 175 с.
3. Монахов В.М. Введение в теорию педагогических технологий / В. М. Монахов. Волгоград: Перемена, 2006. – 318 с.
4. Назарова Т. С. Средства обучения: технология создания и использования / Т. С. Назарова, Е. С. Полат. – М.: Изд-во УРАО, – 1998. – 204 с.
5. Прокопенко І. Ф. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів: навч. посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Х.: Колегіум, 2008. 344 с.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
7. Сластиенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластиенин, Л. С. Подымова. М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. – 308 с.
8. Trappe T. Intelligent Business. Intermediate Business English. Course book. / T. Trappe, G. Tullis. England: Pearson Education Limited, 2005. 176 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Моторнюк – кандидат політичних наук, доцент кафедри англійської мови Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна.

Наукові інтереси: методика викладання англійської мови, політологічний дискурс.

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ

Ірина МУРАДХАНЯН (Чернівці, Україна)

У статті розглядаються проблеми формування мотивації студентів немовних вузів щодо оволодіння іноземною мовою в процесі сучасної міжнародної комунікації та міжнародного економічного співробітництва. Розглянуто підходи до вивчення термінологічної лексики професійного спрямування як на основі вже відомих досягнень у даній галузі, так і з використанням новітніх технологій.

Ключові слова: соціолінгвістична компетенція, мотивація, термін, номінативна функція.

The article deals with the problem of students' motivation apropos of foreign language learning in the process of contemporary international communication and international economic cooperation. Different approaches to professional terms study have been stated on the basis of both the previous achievements and present day techniques.

Key words: sociolinguistic competence, motivation, term, nominative function.

Реформування суспільних відносин має значний вплив на характер та зміст вивчення іноземної мови. Підвищується роль іноземної мови не лише як одного з джерел знань, а й як засобу здійснення іншомовного спілкування, в основі якого закладена соціолінгвістична компетенція.

Соціолінгвістична компетенція пов'язана зі знаннями та вміннями, що необхідні для соціального аспекту використання іноземної мови для культурних, особистих та професійно – ділових контактів. Реалізація такого підходу обумовлює необхідність соціолінгвістичної підготовки студентів з метою міжкультурного спілкування. Соціолінгвістична компетенція передбачає знання особливостей національного мовленнєвого етикету, а також здатність здійснювати комунікативні наміри з урахуванням ситуації спілкування.

Цим питанням приділяли багато уваги як українські, так і зарубіжні науковці. Серед інших можна назвати Н. К. Скляренко, О. Б. Тарнопольського, Ю. І. Пассова, М. Вугон, Н. Fox, S. Savignon, R. Lado та ін.

Зростаючий інтерес до вивчення іноземних мов у результаті активізації сучасної міжнародної комунікації та міжнародного економічного співробітництва стали причиною появи значної кількості досліджень у галузі інтра – та екстралінгвістичних умов оволодіння іноземною мовою, а також у галузі власне процесу навчання, використання новітніх технологій і т.п. Одним з основних питань в означеному плані є питання формування позитивної мотивації, тобто прагнення студентів немовних вузів до практичного оволодіння іноземною мовою як засобом отримання спеціальної інформації з фахового предмета і як засобом спілкування в професійно-ділових ситуаціях. Як відомо, ці функції реалізуються через зміст самого навчального матеріалу, зокрема фінансових, бізнесово-економічних текстів з використанням спеціальної термінології.

Вивчення термінологічної лексики іноземної мови професійного спрямування є тим успішнішим і ефективнішим, чим краще зроблений вибір іншомовного матеріалу, залученого до навчального процесу. Таким базовим матеріалом є, перш за все, тексти фахового спрямування, які вважаються найкращим джерелом для розширення термінологічного словника, предметом читання та обговорення на заняттях, основою для використання в ситуаціях мовлення, тобто для цілеспрямованої продуктивної мовленнєвої діяльності студентів [2, с.24].

Зрозуміло, що термінологія будь-якої галузі знань чи професії – це не довільна сукупність окремих слів, словосполучень та символів, а достатньо визначена система, оскільки незалежно від своєї структури термін має власне значення лише як компонент певної термінологічної системи. Термін має бути назвою спеціального поняття і в цьому полягає його головна номінативна функція. Ще одною, не менш важливою його функцією, є відображення змісту поняття, а тому вимоги до термінів зводяться до наступних принципів: фіксований зміст, брак синонімів, семантизуючі властивості, точність, стислість.

Точність і стислість терміна визначаються фіксованим змістом та браком синонімів. Це означає, що будь-який термін у певній парадигмі понять повинен мати обмежений зміст і не залежати від контексту. Багатозначність терміна, полісемія – це найістотніший недолік терміна, здатний зруйнувати структуру його смислоутворюючих ознак і позбавити його систематизуючих властивостей. Однією з причин полісемії є обмеженість словникового матеріалу у порівнянні з кількістю термінологічних понять. В підручниках та навчальних посібниках це пояснюється прагненням авторів спростити текст і запропонувати його на рівні загального розуміння, обмежуючи при цьому студентський лексичний мінімум.

Відмінності професійних мов у лексичному плані визначаються насамперед термінологією. Однак основні відмінності професійних контекстів полягають в одиницях більших, ніж речення, а саме в абзаці, тексті. Саме в подібних одиницях найяскравіше виявляються такі текстові категорії як реєстр, мовленнєві зв'язки, дискурс.

Важливою умовою оволодіння іншомовним читанням є наявність у студентів мотивації. У цьому напрямку першочерговим завданням повинно бути включення іншомовної діяльності в провідну для студента навчально-професійну діяльність, що має для нього особливий особистісний сенс, і на основі цього мусить бути розкритий зв'язок цілей діяльності щодо освоєння іноземної мови та провідної діяльності. Тим самим відбувається немов зрушення наявного пізнавального мотиву провідної навчально – професійної діяльності на пізнавальні цілі, які ставляться під час навчання іноземних мов. Як наслідок, студент розглядає іноземну мову вже як засіб, що дозволяє йому відкрити для себе нову діяльність у власних життєвих планах.

Беручи до уваги читання професійно-спрямованих текстів, можна сказати, що це – складна мовленнєва діяльність, зумовлена інформаційними можливостями і потребами. Це – специфічна форма активного вербального писемного спілкування-діалогу, основними цілями якого є оперативна орієнтація і пошук, прийом, присвоєння і наступне цільове застосування накопиченого людством досвіду в професійних сферах знання [1].

Відповідно до вищезазначеного основними параметрами професійно-орієнтованого читання можуть бути наступні:

- мета його полягає в обробці інформації з установкою на її подальше використання в інтересах читача;
- це – активний творчий діалог читача з автором;

Разом з тим розрізняються три сучасних напрямки у навчанні професійних мов, зокрема:

1. підхід, в якому центром навчання є той, кого навчають;
2. підхід, заснований на жанрових особливостях мови;
3. підхід, орієнтований на використання комп'ютерів;

Сам студент і питання формування мотивації в іншомовному читанні знаходяться в центрі першого підходу. Тут основна увага зосереджена, насамперед, на фонових знаннях та минулому досвіді читача-студента. У випадку відсутності таких знань передбачаються до текстові вправи для їхнього формування.

Високий мотиваційний інтерес до майбутнього читання сформований усіма потрібними вправами та прийомами, що використовують фонові знання, отримані студентами раніше рідною мовою.

На відміну від традиційного підходу до тексту, у цьому випадку увага тих, кого навчають, спрямована на зміст тексту винятково, де всі вправи спрямовані на смисловий зміст того, що читається. В умовах України застосування подібної методики зіштовхується з такими проблемами, як спеціалізація студентів (велика кількість спеціальностей у вузі) та неготовність викладача до роботи з автентичними професійно-орієнтованими текстами на досить високому професійному рівні.

Інший напрямок базується на знанні жанру. Він передбачає знайомство тих, кого навчають, зі зразками жанру, характерними для певної сфери спілкування, скажімо,

окремої галузі економіки. Жанр є стійким типом висловлювання, який являє собою єдине ціле завдяки нерозривному зв'язку тематичного змісту, стилю та композиційної побудови. Саме в жанрі виявляється конкретна сфера людської діяльності та спілкування [3].

Жанровий підхід отримує реалізацію в тих вузах, де читання та письмо є рівноважливими, тому що жанр бере до уваги не лише особливий тип тексту, але й особливі процеси продукування, поширення і використання тексту. Завданням студентів є вивчення комунікативних цілей, макроструктури та мовних особливостей жанрів, порівняння та аналіз текстів, на основі чого в них з'являється здатність до продукування власної інформації.

У процесі читання студентами тексту викладач пояснює їм комунікативну мету жанру, посередництвом чого автор досягає її та пов'язує своє пояснення зі змістом прочитаного, особливостями даного жанру і типовою комунікативною структурою.

Третій, технологічний підхід, з кожним роком доводить свою перспективність та важливість. У передових високорозвинених країнах він став знаряддям оволодіння певною професією з допомогою англійської мови. Зростання інформаційної технології спричиняє загальний інтерес до мови як на робочому місці, так і вдома за комп'ютером.

Досвід інтернет-навчання показує, що від студента технологічний підхід вимагає кращого володіння англійською мовою. І саме бажання студента розвивати уміння, використовувати отримані в аудиторії знання в реальному житті й складають психологічне обґрунтування даного напрямку.

Текст за фахом – це засіб становлення та розвитку мовної професійної діяльності. вдало підібраний оригінальний текст виховує культуру термінологічного спілкування студентів, розширює їхню професійно орієнтовану ерудицію, Власне читання літератури за фахом збагачує термінологічний вокабуляр студентів [2, с.23].

Не секрет, що на початковому етапі вивчення іноземної мови професійного спрямування студенти є більш зацікавленими і продуктивніше опрацьовують термінологію сучасних текстів науково-популярного стилю, періодичних видань за фахом навчання. Надалі, після формування предметно-понятійної бази та розуміння термінів рідною мовою, можливим є самостійне опрацювання термінології з неадаптованих текстів. Такий вид роботи необхідний студентам для підготовки до написання рефератів, доповідей, а також для поглиблення знань з фаху, не кажучи вже про їхній майбутній професійний ріст.

Робота над текстом з фаху повинна починатися з фонетичного опрацювання термінів і термінологічних словосполучень, як ізольовано, так і в реченнях, з використанням вправ рецептивного та репродуктивного характеру. Подібні вправи допомагають краще усвідомлювати правила утворення дериватів і способів конверсії слів, переосмислити вживання загальнонавчаних лексичних одиниць [4, с.18].

Для ефективного засвоєння термінології важливим є створення ділової творчої робочої атмосфери на заняттях, коли дії студента направлені на досягнення позитивного результату, розкриття власного фахового та мовленнєвого потенціалу. При вивченні лексичного матеріалу вагоме значення має метод використання ситуації, де лексика виділяється на фоні вже знайомого матеріалу.

Поділ змісту навчання іноземної мови на загальний та професійний компоненти є надто умовним. Особливо важко названі компоненти розрізняються в програмі для студентів гуманітарного профілю. Рекомендуються для використання тексти, що об'єднані ідеєю європейського виміру в освіті: про свободу, демократію, права людини в суспільстві; про багатомовність у сучасній Європі та лінгвістичні права людини; загальноєвропейську культуру та європейське культурне розмаїття; тексти, що ознайомлюють з геополітичним портретом сучасної Європи, політичними і соціальними, європейськими структурами, історичною спадщиною Європи, розкривають ідеї державності і свободи в суспільстві тощо [5].

Міжкультурний підхід до навчання іноземної мови сприяє розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мову, та його самоусвідомлення збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами. Завдяки міжкультурному підходу студенти мають можливість адекватно сприймати іншомовні поняття та вживати їх у різноманітних соціально-зумовлених ситуаціях. Відповідно, відбір змісту навчального матеріалу може полягати в ідеологічній нейтральності, толерантності та неупередженості до інформації, ситуативній і культурологічній автентичності текстів, культурному релятивізму та наявності різноманітних позицій щодо трактування історичних подій тощо.

Варто відмітити і таку особливість навчання іноземної мови. В Україні та інших європейських країнах має місце орієнтація на спілкування з носіями мови. Проте, в умовах інтеграційних процесів в Європі та у світі, досить актуальним є питання спілкування іноземною мовою з усіма, хто цією мовою володіє, але не є її носієм. Тобто, студенти повинні бути здатними здійснювати міжкультурну взаємодію іноземною мовою як з носіями мови, так і з представниками інших народів, які володіють даною мовою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ / Г. В. Барабанова. – Київ, фірма “ІНКОС”, 2005. – 314 с.
2. Боркун М. Н. К вопросу о содержании лексических правил в обучении иностранному языку / М. Н. Боркун // Иностранные языки в школе. - №4 – 1998. – С.23 – 30.
3. Трет'якова Т. О. Методика формування комунікативної компетенції в читанні літератури за фахом в інтенсивному курсі вивчення англійської мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Т.О. Трет'якова. – Київ, 1992. – 17 с.
4. Эйгер Г. В., Рапопорт И. А. Проблемные задачи в обучении иностранным языкам / Г.В. Эйгер., И.А. Рапопорт // Иностранные языки в школе. - №5 – 6 – 1992. – С.17 – 22.
5. The International Competence. Edited by M. Byram. Language Policy Division. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2009. – 147 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Мурадханян – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Наукові інтереси: методика викладання іноземної мови, проблеми перекладу, література зарубіжних країн.

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ЕРУДИЦІЇ У СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПРИ ВИВЧЕННІ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ

Галина НАВОЛЬСЬКА (Тернопіль, Україна)

У статті розглядається проблема формування лінгвістичної ерудиції у студентів факультетів іноземних мов при вивченні латинської мови, вказано дидактичні умови, які забезпечують підвищення ефективності навчального процесу.

Ключові слова: лінгвістична ерудиція, латинська мова, дидактичні умови, навчальний процес.

The article deals with the problem of forming linguistic erudition of students of foreign languages departments in the process of learning Latin; didactic conditions, increasing the efficiency of the educational process are indicated in the article.

Key words: linguistic erudition, Latin, didactic conditions, educational process.

У контексті змін, пов'язаних з інтеграцією у європейський простір, виникла потреба у фахівцях новітнього формату. Інноваційні перетворення зумовлюють необхідність модернізації насамперед освітньої галузі. Важливого значення набувають питання професійної підготовки спеціаліста. Сучасне суспільство потребує компетентного фахівця, який не лише володіє професійними знаннями, уміннями та навичками, а й відрізняється мобільністю, конструктивністю, умінням реалізувати свої креативні здібності.

Отож, все більш актуальною постає проблема запровадження освітніх інновацій, які забезпечать підготовку гармонійної та ерудованої особистості, здатної ефективно функціонувати в таких умовах. Європеїзація мовної освіти висуває підвищені вимоги до підготовки фахівців, здатних до активного життя в умовах плюралінгвізму та діалогу

культур. Це зумовлює пріоритетність спеціальностей, які займаються підготовкою вчителів іноземних мов.

Професійна модель учителя іноземної мови містить не лише загальні для педагогічної професії риси, але й особливі характеристики, притаманні лише зазначеній спеціальності. Найважливішим завданням професійної підготовки студентів у вищому мовному навчальному закладі є формування необхідного і достатнього рівня професійної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови. Під професійною компетенцією ми розуміємо сукупність теоретичних знань та вмінь їх практичного використання. Таким чином, формування лінгвістичної ерудиції у студентів факультетів іноземних мов є необхідним доповненням блоку тих компетенцій, які входять у систему їх професійної компетентності, якісно підвищуючи її.

Аналіз наукової літератури показав, що методичним аспектам викладання латинської мови присвячено праці Н. Кацман, В. Никольського; теоретичне обґрунтування та практичне використання взаємозіставного методу в навчанні граматики класичних мов розкрито у Л. Звонської-Денисюк та В.Шовкового; особливості методики латинської мови як спеціальної мови медицини вивчала О. Беляєва; компетентісний підхід у сучасній освіті опрацьовували І. Козубовська, О. Пометун та інші вчені.

Всебічного і глибшого дослідження потребує проблема формування та розширення лінгвістичної ерудиції студентів-філологів, розробка спеціального навчально-методичного комплексу. Оскільки вирішення цих питань виходить за межі статті, у своєму дослідженні ми зупинимось лише на деяких її аспектах.

Мета нашої статті – з'ясувати умови формування та шляхи розширення лінгвістичної ерудиції у студентів факультетів іноземних мов при вивченні латинської мови.

Насамперед необхідно уточнити, що саме розуміють науковці під поняттями «ерудиція» та «лінгвістична ерудиція».

Переважаюча більшість словників дають таке визначення терміну: «ерудиція (лат. *eruditio* – ученість) – це глибокі різнобічні знання в певній галузі науки чи в багатьох галузях науки й життя; ученість, широка обізнаність, начитаність» [1: 266; 5: 522], а поняття «лінгвістичний» стосується мови [1: 490].

Таким чином, вважаємо, що термін «лінгвістична ерудиція» – це глибокі знання в галузі мовознавства чи мови, яку вивчає студент.

Латинська мова на факультетах іноземних мов вивчається як лінгвістична дисципліна, що повинна розширити світогляд та ерудицію студентів, сприяти розвитку в них наукового підходу до сучасних живих мов, дати їм певні відомості з історії та культури античного світу. Разом з тим латинська мова вивчається як практична дисципліна, що передбачає комунікативну діяльність – читання, аналіз і переклад текстів, засвоєння латинської лексики, прислів'їв, крилатих виразів.

Як показує аналіз навчальних програм, вивчення латинської мови передбачає формування у студентів не лише умінь перекладу, а й теоретичних знань про мову. Як зазначає Н. Кацман, латинська мова як теоретична дисципліна служить для розширення лінгвістичного кругозору, розвиває у студентів абстрактне граматичне мислення і формує науковий підхід до вивчення мов [3: 7].

На формування ерудиції при вивченні латинської мови робили акцент ще в єзуїтських навчальних закладах XVI–XVIII ст. У них навчання мови передбачало: «*praescriptis dicendi, stilo, eruditio*» (навчання мовлення, стилю, ерудиції) [6: 139]. Метою було не лише оволодіння латинською мовою, а й формування розумових здібностей під час читання літературних творів класиків, які не могли бути сприйняті без пояснень щодо міфології, історії, географії тощо [8: 254].

На сучасному етапі «Латинська мова» як навчальний предмет не повинен розглядатися, як щось самостійне, відокремлене, а лише як частина елементів, які, окрім оволодіння мовою, формують лінгвістичну ерудицію у студентів. Перед курсом стоять завдання загальнокультурного і естетичного виховання, що реалізуються шляхом підбору текстів для читання відповідної тематики, які містять пізнавальну інформацію з історії, міфології та культури античного світу. Визначений нами міждисциплінарний підхід, передбачає

інтеграцію наукового знання в таких галузях як лінгвістика, культурологія, мовознавство, історична та теоретична граматики та інші.

Розуміння сучасних європейських мов неможливе без знання латинської мови. Інтерес до неї з боку лінгвістів зумовлений тим, що, з одного боку, вона вже завершила свій розвиток, а з іншого, – весь її шлях, починаючи з архаїчних пам'яток, зафіксований у письмових джерелах, які дійшли до нас з різних епох, а також традиція неперервного вивчення її багатьма поколіннями [3: 9]. Це дає змогу виявити і правильно тлумачити численні закономірності, встановити причинно-наслідкові зв'язки між мовними явищами. Що суттєво розширює лінгвістичну ерудицію філолога.

Успішне вирішення завдання формування лінгвістичної ерудиції у студентів-філологів пов'язане їх з умінням порівнювати аналогічні граматичні явища латинської та тієї іноземної мови, яку він вивчає. Наступним етапом має стати трилінгвістичний аналіз [3: 23] (латинська, українська, іноземна (англійська, німецька, французька і т. д.)).

Одним із аспектів навчання латинської мови студентами-філологами є вивчення наукової термінології, як-от: *gradatio* (*gradation*, градація); *inversio* (*inversion*, інверсія); *collisio* (*collision*, колізія), *compositio* (*composition*, композиція), *recensio* (*recension*, рецензія), *satira* (*satire*, сатира), *citatum* (*citation*, цитата), *expositio* (*exposition*, експозиція) тощо. Певну роль відіграє знайомство з елементами народної латини, яка стала основою для національних мов романської групи. Таким чином, латинська мова є базою для вивчення іноземної мови.

Важливою складовою ерудиції є культурологічний аспект. Він забезпечується при вивченні крилатих висловів, особливо це проявляється, коли до латинських афоризмів та крилатих висловів студенти добирають українські відповідники, або фразеологічні звороти з тієї мови, яку вивчає студент (англійська, німецька, французька і т. д.). Наприклад, латинський крилатий вислів: «*Aut Caesar, aut nihil*» має такі відповідники: «*Neck or nothing*» (англ.), «*Alles oder Nichts*» (нім.), «Або пан, або пропав» (укр.) [4: 6]. Вивчення творів римських авторів (Горація, Овідія, Цицерона, Цезаря) допоможе студентам краще зрозуміти епоху Стародавнього Риму.

Формування лінгвістичної ерудиції та ефективність всього навчального процесу забезпечується завдяки дотриманню основних дидактичних принципів: свідомості, доступності, науковості, систематичності, послідовності, активності студентів у навчальній діяльності, міцності засвоєння знань, принцип врахування рідної мови, домінуючої ролі вправ та спеціальні методичні принципи: лінійно-концентричний, принцип раціонального компаративізму, історичності, самостійного пошуку, оперування абстрагованими мовними категоріями [7: 8].

Рівень сформованості лінгвістичної ерудиції студентів можна підвищити, якщо створити структурований навчально-методичний комплекс з дисципліни «Латинська мова», який передбачає лінгводидактичну та культурологічну складову в усіх видах навчальної діяльності студентів. Спеціальне структурування навчального матеріалу передбачає відтворення зв'язків та відношень, в тому числі й між навчальними дисциплінами. Просування у вивченні базового навчального матеріалу відбувається на основі ранжирування. Основною вимогою до системи завдань є поступове нарощування складності, варіативність, диференційованість, наступність. Цілісна системи завдань має враховувати: певну роль та місце зв'язку у сукупності методів та можливостей теми, виявлення зв'язків між елементами знань. При відборі матеріалу і методів організації навчання необхідно використовувати такі підходи: аспектний, структурний, трансформаційний, структурно-функціональний, тематичний [2: 81].

Так фонетичний матеріал, який відбирається для вивчення латинської мови повинен відповідати таким критеріям: такий, що використовується в навчальних цілях та яскраво демонструє явища історичної фонетики [3: 42].

Відбір граматичного матеріалу для курсу повинен включати ті явища, які в сукупності дають розуміння лінгвістичної системи латинської мови в порівнянні з рідною та західноєвропейською мовою, яку вивчає студент. Вивчення граматики латинської мови із застосуванням порівняльно-зіставного методу сприяє свідомому вивченню та кращому засвоєнню мов і тим самим підвищує лінгвістичну ерудицію студентів-філологів.

Ми погоджуємося з В. Шовковим у тому, що для формування міжмовної мобільності у свідомості студентів та розуміння змісту граматичного явища варто застосовувати комплекс вправ на зіставлення мов, на переклад окремих граматичних форм, переклад з латинської на рідну і навпаки [7: 10].

Важливою складовою є самостійна та індивідуальна робота студентів. Одним із видів позааудиторної роботи є дослідження лексики латинського походження в українській та західноєвропейських мовах на матеріалах періодичної преси. Виконання такого завдання передбачає використання вмінь і навичок, сформованих у процесі навчання. Це сприяє формуванню інтелектуальних у єдності із засвоєнням дослідницьких та експериментальних умінь, активізує пізнавальну діяльність студентів. Основна функція викладача – управління цією діяльністю студентів [2: 68]. Він повинен забезпечити корекцію та оперативний контроль за станом формування інтелектуальних умінь. Актуальним фактором є стимулювання самоосвіти студентів.

Отже, рівень сформованості лінгвістичної ерудиції студентів можна підвищити, якщо дотримуватись таких дидактичних умов: усвідомлення потреби подальшого вдосконалення студентами, активізація їх пізнавальної діяльності, структурування навчального матеріалу курсу «Латинська мова» та забезпечення міжпредметних зв'язків, формування вмінь і навичок граматичного та лінгвістичного аналізу навчальних текстів, важливість самостійної роботи студентів.

Проведене дослідження відкриває перспективи для створення навчально-методичного комплексу з дисципліни «Латинська мова», який сприятиме формуванню лінгвістичної ерудиції як складової професійної компетенції студентів факультетів іноземних мов.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [Укладач і головний ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
2. Ворожцова И. Б. Основы лингводидактики: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Б. Ворожцова. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2007. – 113 с.
3. Кацман Н. Л. Методика преподавания латинского языка в институтах и на факультетах иностранных языков / Н. Л. Кацман. – М.: Высшая школа, 1979. – 142 с.
4. Мудрість народна – мудрість міжнародна / А. М. Жовківський, Г. А. Жовківська, Т. Д. Івасютин [та ін.]. – Чернівці: «Рута», 2004. – 256 с.
5. Українська Радянська енциклопедія: у 12 т. / [головн. ред. М. П. Бажан]. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1961. – Т. 4. – 560 с.
6. Циглер Т. История педагогики / Т. Циглер; [под ред. Ананьина С. А.]. – Петербург; К.: Сотрудник, 1911. – 501 с.
7. Шовковий В. М. Методичні основи застосування взаємозіставного методу в навчанні граматики класичних мов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. М. Шовковий. – К., 2004. – 21 с.
8. Bednarski S. Upadek i odrodzenie szkoly jezuitow w Polsce : studjum z dziejow kultury i szkolnictwa polskiego / Bednarski S. – Krakow: Wydawnictwo ksiazki jezuitow, 1933. – 538 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Галина Навольська – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: лінгводидактика, методика викладання латинської мови.

SPOKEN PRODUCTION SKILLS OF EFL PRE-SERVICE TEACHERS: ASSESSMENT CRITERIA

Valentyna PARASHCHUK (Kirovohrad, Ukraine)

У статті узагальнено сучасні вимоги до усного ініціального монологічного мовлення згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, а також запропоновано сукупність критеріїв оцінювання одного з жанрів такого мовлення.

Ключові слова: загальний рівень володіння мовою, критерії оцінювання, реєпція мовлення, продукція, інтерація, медіація, усне продуккування мовлення, виконання комунікативного завдання, використання мови.

The paper gives an overview of descriptors for spoken production as defined by the Common European Framework of Reference. A set of assessment criteria for spoken production skills is offered.

Key words: overall language proficiency, assessment criteria, reception, production, interaction, mediation, spoken production, task fulfillment, language use.

Assessment is considered to be an integral part of the English Language Development Curriculum for Pedagogical (Teacher Training) Universities in Ukraine [1: 30]. Speaking skills

assessment is regarded as essential component of measuring the EFL learners' *overall* language proficiency. Therefore, identifying the adequate set of assessment criteria for these skills is all the more challenging and important.

A brief survey of the findings of researchers working in the field of language testing/assessment shows that the testing of speaking is widely regarded as the most challenging of all language tests to prepare, administer and score [6: 147]. Possible reasons for speaking skills assessment being so different from other skills testing (e.g. reading or listening) should be sought for in the nature of the speaking skill itself which is very difficult to define [5: 31]. Fluency, accuracy, amount of information conveyed, quickness of response and other qualities of speech are difficult to define, though the speakers' optimum oral performance is heavily dependent on them.

The **purpose** of this paper is to suggest a set of criteria which should provide for valid and reliable evaluation of EFL senior students' achievements in spoken production.

The practical aim of the Curriculum for the English Language Development [1] is "to develop the trainees' competence and fluency in English so that they can become good models of effective communication, by forming and consolidating their linguistic, communicative and socio-cultural knowledge and skills" [ibid.: 22]. In the broadest sense, communicative competence can be defined as the ability to interact interpersonally in ways that ensure the achievement of one's goals and the satisfaction of both interactants [4: 61].

The repertoire of a competent communicator consists of the following integral parts (but not limited to): 1) the language resources used to create discourse; 2) the language skills used to process spoken discourse; 3) the discourse knowledge used to interpret how the meaningful, unified and purposive language as an act of communication is created; 4) the knowledge of the functions of utterances used to understand utterances as social acts; 5) the pragmatic knowledge used to interpret the speaker meaning and the contextual meaning; 6) the knowledge of maxims of oral interaction: the cooperative principle, politeness/ facework used to cooperate with each other and maintain solidarity while communicating; 7) the knowledge how to participate in oral interaction: turn taking, adjacency pairs, preference, repair used to maintain the flow of speech in communication and tackle possible communication problems; 8) the knowledge of social and cultural norms used to produce discourse appropriately with reference to formality, setting and other contextually defined choices; 9) the knowledge of cultural communicative preferences used to structure persuasive messages [3: 19-24].

Michael Byram claims that communicative competence is a model of the following six competences: 1) linguistic competence: the ability to produce and interpret meaningful utterances which are formed in accordance with the rules of the language concerned and bear their conventional meaning ... that meaning which native speakers would normally attach to an utterance when used in isolation; 2) sociolinguistic competence: the awareness of ways in which the choice of language forms ... is determined by such conditions as setting, relationship between communication partners, communicative intention, <...> sociolinguistic competence covers the relation between linguistic signals and their contextual — or situational — meaning; 3) discourse competence: the ability to use appropriate strategies in the construction and interpretation of texts; 4) strategic competence: when communication is difficult we have to find ways of 'getting our meaning across' or of 'finding out what somebody means'; these are communication strategies, such as rephrasing, asking for clarification etc.; 5) socio-cultural competence: every language is situated in a sociocultural context and implies the use of a particular reference frame which is partly different from that of the foreign language learner; socio-cultural competence presupposes a certain degree of familiarity with that context; 6) social competence: involves both the will and the skill to interact with others, involving motivation, attitude, self-confidence, empathy and the ability to handle social situations [2: 10].

In The Common European Framework of Reference /CEFR [7], communicative competence is interpreted in terms of knowledge and it includes three basic components – language competence, sociolinguistic competence and pragmatic competence. The CEFR is based on an action-oriented approach and views users and learners of a language as members of society who may wish to accomplish tasks in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action: <...Language use, embracing language learning, comprises the actions performed by

persons who as individuals and as social agents develop a range of competences, both general and in particular communicative language competences. They draw on the competences at their disposal in various contexts under various conditions and under various constraints to engage in language activities involving language processes to produce and/or receive texts in relation to themes in specific domains, activating those strategies which seem most appropriate for carrying out the tasks to be accomplished ...> [7: 32].

The CEFR describe competence mainly along two broad dimensions: the **quantity** dimension which includes the number of tasks users/ learners can perform successfully by language use, in what number of contexts, in relation to what number of themes, domains etc., and the **quality** dimension, i.e. how effectively and efficiently the users/ learners can achieve their goals through language use [7: 32].

The **quantity dimension** branches out from overall language proficiency into “Communicative Activities”. Four main types of activities are distinguished: reception, production, interaction, and mediation. In Diagram 1 the Production branch is worked out in more detail. Within Production a spoken and a written branch are distinguished. Finally within the spoken branch several contexts of language use are presented. For each of the boxes in the diagram descriptive scales are available in the CEFR.

In the area of **spoken production**, the CEFR defines a list of the following discourse modes (genres) particularly relevant to the occupational and educational domains: 1) SUSTAINED MONOLOGUE (Describing Experience); 2) SUSTAINED MONOLOGUE (Putting a Case, e.g. in a Debate); 3) PUBLIC ANNOUNCEMENTS; 4) ADDRESSING AUDIENCES (see Diagram 1) [7; 8].

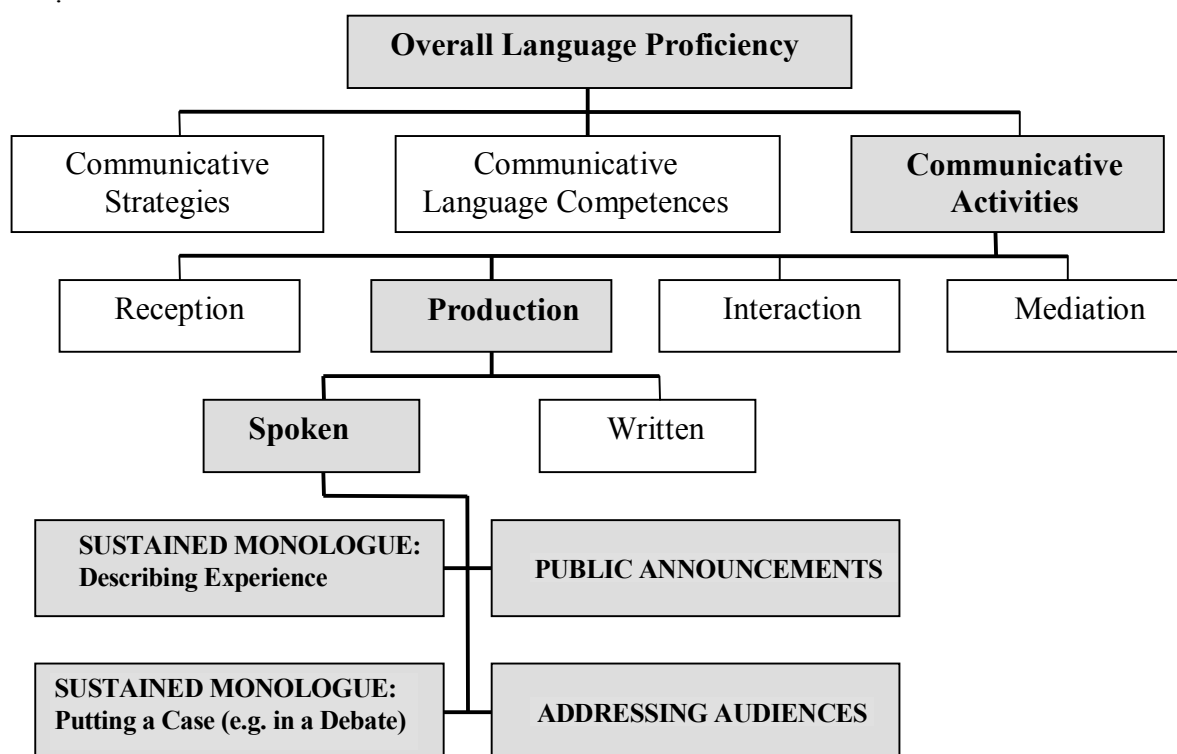


Diagram 1. Overall Language Proficiency components

Each of the above mentioned discourse modes has their own descriptors. **SUSTAINED MONOLOGUE (Describing Experience)**: the speaker a) can give clear, smoothly flowing, elaborate and often memorable descriptions; b) can give clear, detailed descriptions of complex subjects; c) can give elaborate descriptions and narratives, integrating sub themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion. **SUSTAINED MONOLOGUE (Putting a Case, e.g. in a Debate)**: the speaker can develop an argument systematically with appropriate highlighting of

significant points, and relevant supporting detail. PUBLIC ANNOUNCEMENTS: the speaker can deliver announcements fluently, almost effortlessly, using stress and intonation to convey finer shades of meaning precisely. ADDRESSING AUDIENCES (making a presentation on a theme/topic): the speaker a) can present a complex topic confidently and articulately to an audience unfamiliar with it, structuring and adapting the talk flexibly to meet the audience's needs; b) can handle difficult and even hostile questioning; c) can give a clear, well-structured presentation of a complex subject, expanding and supporting points of view at some length with subsidiary points, reasons and relevant examples.

The CEFR defines the following four **qualitative aspects** of spoken language [8]:

1) RANGE: <...“the speaker a) shows great flexibility reformulating ideas in differing linguistic forms to convey finer shades of meaning precisely, to give emphasis, to differentiate and to eliminate ambiguity; b) also has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms; c) has a good command of a broad range of language allowing him/her to select a formulation to express him/ herself clearly in an appropriate style on a wide range of general, academic, professional or leisure topics without having to restrict what he/she wants to say...>”.

2) ACCURACY: <...”the speaker: a) maintains consistent grammatical control of complex language, even while attention is otherwise engaged (e.g. in forward planning, in monitoring others' reactions); b) consistently maintains a high degree of grammatical accuracy; errors are rare, difficult to spot and generally corrected when they do occur...>”.

3) FLUENCY: the speaker a) “ <...> can express him/herself spontaneously at length with a natural colloquial flow, avoiding or backtracking around any difficulty so smoothly that the interlocutor is hardly aware of it; b) can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly; c) only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language<...>”.

4) COHERENCE: the speaker: a) “ <...>can create coherent and cohesive discourse making full and appropriate use of a variety of organisational patterns and a wide range of connectors and other cohesive devices: b) can produce clear, smoothly flowing, well-structured speech, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices<...>”.

On taking into account the above presented quantitative and qualitative characteristics of spoken production, a set of its assessment criteria can be devised which can be structured into two broad groups. Learners can be assessed on their spoken production performance in relation to 1) task fulfillment, and 2) language use (See the sample scale in Table 1 below).

Task Fulfillment means organizing both what is said, and how it is said, with regard to quantity, quality, relevance and clarity of information. Task Fulfillment includes Organization of speech, Methods of delivery, and Style of delivery. Organization of speech demonstrates the speaker's sub-skills in addressing the audience, revealing the topic of speech and outlining its most relevant information blocks. Organizing his/her speech appropriately, the speaker should demonstrate the knowledge of the factual information on the theme and use supporting materials (examples, statistics, quotations, testimony) which create the speaker credibility and make the speech persuasive. The speaker should also demonstrate his/her ability: a) to speak logically, i.e. to convey thoughts in explicit, clear manner, sticking to the outline of speech, keeping the main points separate; b) to create a well-structured message; c) to make a relevant conclusion etc (See Table 1).

In case of addressing audiences discourse mode, the speaker should use extemporaneous speaking style demonstrating fluency that involves avoiding too much repetition, self-correction or excessive hesitation. Reading from manuscript or reciting from memory in this discourse mode are evaluated as weak points of spoken production. Appropriate style of delivery presupposes the use of adequate kinesics, being audience-sensitive and avoiding mannerisms.

Language use means (a) accuracy of language; (b) appropriacy of language use; (c) range of vocabulary and grammatical structures. Pronunciation means (a) quality of sounds; (b) ability to use stress, rhythm and intonation appropriately; (c) ability to use a variety of speech patterns in longer utterances.

The speaker's actual scores on each criterion are totaled. The total scores for the spoken production task are added. The result is the speaker's grade/ mark for this genre of spoken production. The maximum grade will be 5 or the trainer can assign different scores.

Table 1.

**SPOKEN PRODUCTION GRADING/ MARKING SHEET
(ADDRESSING AUDIENCE: PRESENTATION)**

| № | Assessment criteria | Highest points | Points scored |
|---|---|----------------|---------------|
| A. TASK FULLFUILMENT highest number of points = 3.0 | | | |
| 1 ORGANIZATION of SPEECH highest points = 2.5 | | | |
| | 1.1. The speaker addresses the audience , and reveals the topic of speech | 0.1 | |
| | 1.2 The speaker previews the body of speech by presenting its outline (e.g. <i>Today I am going to speak about/of..., Firstly, I will address the problem ...</i>) | 0.2 | |
| | <input checked="" type="checkbox"/> 1.3. The speaker demonstrates the knowledge of the factual information on the theme and uses supporting materials : 1) <i>examples</i> , 2) <i>statistics</i> , 3) <i>quotations, testimony</i> | 0.5 | |
| | <input checked="" type="checkbox"/> 1.4. The speaker demonstrates his/her ability to speak logically , i.e. to convey thoughts in explicit, clear manner, sticking to the outline of speech, keeping the main points separate: EXPLANATION SKILLS | 0.5 | |
| | <input checked="" type="checkbox"/> 1.5. The speaker demonstrates well-structured, cohesive speech : uses attention attraction markers, internal summaries, signals the end of speech (<i>My presentation is over. Thank you for your attention</i>) | 0.5 | |
| | <input checked="" type="checkbox"/> 1.6. The speaker reinforces the central idea (restates the main points) and makes a relevant conclusion | 0.2 | |
| | <input checked="" type="checkbox"/> 1.7. Interactive style of presentation: the speaker asks rhetorical and direct questions to the audience to monitor their understanding of speech | 0.3 | |
| | 1.8. The speaker balances the amount of time devoted to the main points | 0.2 | |
| 2. METHODS OF DELIVERY highest points = 0,4 | | | |
| | 2.1 The speaker performs extemporaneous speaking style with elements of reciting from memory | 0,2 | |
| | 2.2 The speaker demonstrates fluency that involves avoiding too much repetition, self-correction or excessive hesitation | 0.2 | |
| | 2.3 The speaker reads from manuscript or recites from memory | -0,1 | |
| | 2.4 The speaker presents an impromptu speech | 0 | |
| 3. STYLE OF DELIVERY highest points = 0,1 | | | |
| | 3.1. Adequate use of contact code: audience sensitive; Adequate use of proxemics: | 0,1 | |
| B. LANGUAGE USE highest points= 2.0 | | | |
| 5 | <input checked="" type="checkbox"/> Language use 1) <i>accuracy of language</i> : the speaker avoids pronunciation, grammar and lexical mistakes ; 2) the speaker uses a wide <i>range</i> of vocabulary and grammar structures. | 1.0 1.0 | |
| Total | | 5 | |

If the grading scale is from 0 (minimum score) to 5 (maximum score), the following Point-to-grade Conversion Table can be used:

| | | | |
|-----------------|---|----------------------|---------|
| 4.75-5.0 points | A | 3.25-3.74 | D |
| 4.25- 4.74- | B | 3.0-3.24 | E |
| 3.75-4.24 | C | 2.5-2.99 2.0-2.49 | FX F |

In sum, the speakers' overall language proficiency is actualized in four communicative activities: reception, production, interaction, and mediation. In their turn, each of these activities have complex nature, manifest themselves in different discourse modes and possess specific revealing qualities. Spoken production as a communicative activity has a few central discourse modes relevant for occupational and educational domains of communication: sustained monologue, public announcements, addressing audience (making a presentation on a theme/topic). The assessment criteria for spoken production in addressing audience discourse mode can include two macro groups: Task fulfilment and Language use criteria. Task fulfillment criteria embrace organization of speech, methods of delivery and style of delivery criteria, while language use criteria can assess the speaker's accuracy and range of language usage.

BIBLIOGRAPHY

1. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект/ Колектив авт.: С.Ю. Ніколасва, М.І. Соловей (керівники). - Київ. держ. ун-т., 2001. – 245 с.
2. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. / Michael Byram. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 124 p.
3. Celce-Murcia M., Olshtain E. Discourse and context in language teaching: a guide for language teachers. / Marianne Celce-Murcia, Elite Olshtain. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 279 p.
4. DeVito, Joseph. The Communication handbook: a dictionary. – New York: Harper and Row Publishers, 1986. – 337 p.
5. Hingleand Ishbel, Linington Viv. English Proficiency Test: the Oral Component of a Primary School. / Ishbel Hingleand, Viv Linington // English Teaching Forum. – Volume 43. – No. 1. – 2005. – [Electronic resource]. – Access mode: http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/05-43-1-f.pdf
6. Madsen H. S. Techniques in testing. / H. S Madsen.– New York: Oxford University Press, 1983. – 212 p.
7. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. – [Electronic Resource] – Access mode: <http://www.teemurope.eu/documents/CEFR.DOC>
8. The CEFR Grid for Speaking. [Electronic Resource] – Access mode: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ALTE%20CEFR%20Speaking%20Grid%20Input51.pdf>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Валентина Парашук – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: навчання англійської мови як фаху.

РОЗВИТОК ДУХОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ

Ольга ПЛАВУЦЬКА (Тернопіль, Україна)

У статті розглядаються методи розвитку духовності майбутнього вчителя англійської мови, з'ясовується сутність поняття "духовність вчителя іноземної мови", запропоновано методичні матеріали для практичних занять з метою розвитку духовних цінностей молодих людей.

Ключові слова: духовність, духовні цінності, духовність вчителя іноземної мови, розвиток духовності, моральні цінності, методи розвитку духовних цінностей.

The article deals with the methods of English teachers' to-be spiritual development, the essence of the notion "the spirituality of the English teacher-to-be" is outlined, the methodical materials for practical lessons are proposed.

Key words: spirituality, spiritual values, spirituality of foreign language teacher-to-be, development of spirituality, moral values, methods of spiritual values development

В умовах наростаючої несвідомості духовних цінностей молодими людьми проблема духовності особистості вчителя набуває особливої актуальності. Питання духовності вчителя посіло чільне місце у виховних концепціях видатних педагогів М. Бунакова, В. Вахтерова, Б. Грінченка, М. Демкова, П. Каптерева, М. Корфа, С. Миропольського, О. Острогорського, С. Русової. В. Стоюніна, Я. Чепіги. В обговоренні проблеми формування особистості вчителя брали активну участь діячі української культури (Леся Українка, І. Франко, М. Коцюбинський), розглядаючи її на широкому тлі соціально-економічних, політичних та національних питань, виходячи із завдань національної освіти та школи.

Систематизація та узагальнення наукових поглядів діячів освіти та культури дозволяє виявити декілька підходів до визначення сутності поняття "духовність особистості вчителя": духовність для педагога – найвища цінність життя і професійної діяльності (М. Корф, М. Демков); ідеал совісного і благородного життя (М. Бунаков, С. Миропольський); спосіб життя, його принцип (Б. Грінченко, П. Каптерев); прагнення до абсолютного і вічного

(М. Бердяєв, М. Розанов); духовність педагога – здатність орієнтуватися на вищі загальнолюдські, християнські цінності (М. Олесницький, М. Рубінштейн) [3]; потреба будувати свою особистість, життя, педагогічну діяльність відповідно до них (В. Стоюнін, С. Русова). На погляд видатних діячів освіти та культури, духовне життя твориться на засадах синтезу найкращого, що є у людства, що дають релігія, мораль, мистецтво та наука, а головними християнськими добродіями вчительської особистості є любов до ближнього, доброта, самовідданість, щирість, безкорисливість, терпіння, правдивість, стриманість[1].

У чому ж полягає диференціація понять “духовність вчителя іноземної мови” та “духовність вчителя”? Коли говоримо про духовність у контексті викладання іноземної мови, часто зводимо це поняття до формування загальнолюдських цінностей, формування толерантності, лінгвокраїнознавчої компетентності, проте практика засвідчує, що ці поняття не витримують випробування реальним життям. Коли студент опиняється за кордоном, часто-густо він цілковито асимілюється з іноземною культурою, втрачаючи власну національну та духовну ідентичність, відчуття гідності власного переконання. Саме тому духовність особистості вчителя іноземної мови повинна охоплювати вміння взаємодіяти з людиною іншої культури, виходячи із сприйняття її та себе і як особи-носія певної національності, етнічних традицій, світоглядної системи, і як істоту особливу, пов’язану з іншими індивідами духовним світом. Саме на формування такого ставлення зорієнтовані наступні завдання:

BUTTERFLY

A man found a cocoon of a butterfly. One day a small opening turned up. He sat and watched the butterfly for several hours as it struggled to force its body through that little hole. Then it seemed to stop making any progress. It appeared as if it had gotten as far as it could, and gave up. So the man decided to give butterfly a hand. He took a pair of scissors and took off the remaining bit of the cocoon.

The butterfly then emerged easily. But it had a swollen body and small, shriveled wings. The man went on watching the butterfly because he expected that, at any moment, the wings would enlarge and expand to be able to support the body, which would contract in time. Neither happened! In fact, the butterfly spent the rest of its life crawling around with a swollen body and shriveled wings. It never was able to fly. What the man, in his kindness and haste, couldn't foresee and did not make out was that the restricting cocoon and the struggle required for the butterfly to get through the tiny opening were God's way of forcing fluid from the body of the butterfly into its wings so that it would be ready for flight once it achieved its freedom from the cocoon. Sometimes struggles are exactly what we need in our lives. If God allowed us to go through our lives without any obstacles, it would cripple us. We would not be as strong as what we could have been. We could never "fly"!

I asked for Strength..... And God gave me Difficulties to make me strong.

I asked for Wisdom..... And God gave me Problems to solve.

I asked for Prosperity..... And God gave me Brain and Brawn to work.

I asked for Courage..... And God gave me Danger to overcome.

I asked for Love..... And God gave me Troubled people to help.

I asked for Favours..... And God gave me Opportunities.

I received nothing I wanted I received everything I needed!

(Unknown author)

VOCABULARY SECTION

I. Give Ukrainian equivalents to the following:

to appear, several hours, to struggle, to force, scissors, to snip off, remaining, to emerge easily, swollen body, shriveled wings, foresee, to expand, to contract, to crawl, haste, restricting cocoon, to require, fluid, to achieve freedom, obstacles, to cripple

II. Study the phrasal verbs from the text

Turn up -- appear

Give up – stop doing something

Give somebody a hand – help somebody

Take off -- remove

Go on – continue doing something

Make out -- understand

Get through – go through

III. Fill the gaps using the phrasal verbs from the text

1. Don't even if you fail.
2. Many old friends at the reunion.
3. It's too hot. your coat.
4. If we hurry up, we will the field before rain.
5. Usually he is kind, but today he is being selfish. I can't his behavior.
6. This bag is too heavy. Could youme with it?
7. Don't stop. reading.

IV. Study the phrasal verb to make.

| | |
|---|---|
| Make up – form the whole of something | <i>Over 30 % of the university population is made up of overseas students.</i> |
| Make for (somewhere) – go in the direction of | <i>When we got to the park, the children made for the swings while I sat on the bench.</i> |
| Make out something /someone – be able to see or hear something or someone with difficulty | <i>I couldn't make out a word he was saying.</i> |
| Make out someone (or make someone out) – understand why someone behaves as they do | <i>Jack is behaving very strangely at the moment. I just can't make him out.</i> |
| Make out something (or make something out) – understand something, especially why something has happened | <i>Nobody could make out why the camera wasn't working.</i> |
| Make up something (or make something up) – say or write something that is not true in order to deceive | <i>Sally didn't want to go to the concert, so she made up an excuse about being ill.</i> |
| Make up something (or make something up) – invent something, e.g. a story or a game | <i>The children loved Uncle Bob because he was good at making up new games.</i> |
| Make up for something – provide something good in order to make a bad situation better | <i>The wonderful food in the restaurant made up for the rather uncomfortable seats.</i> |
| Make it up to somebody – do something good for someone who you have done something bad to in the past, or to someone who has done something good for you | <i>I forgot Teresa's birthday yesterday so I'll have to take her somewhere nice to make it up to her.</i> |

V. Fill in the gaps using the phrasal verbs with make

1. Air is oxygen and nitrogen.
2. The wife the garden while the husband the field.
3. He was speaking Spanish. I couldn't what he said.
4. Usually he is very kind, but today he is being selfish. I can't his behavior.
5. The students couldn't the Einstein's theory.
6. Children in UkraineEaster eggs for Easter.
7. Marta ironed my shirts. I want to prepare breakfast for her toher.

VI. Answer the questions to the text.

1. Who are the main heroes of the story?
2. What did the man find?
3. Why did the man decide to help her?
4. What did he do to help her?

5. Did it work? Did he really help her?
6. Why do we need struggles in our lives?
7. Do you agree that struggles make us stronger?

VII. Role-play

Visit the Internet page <http://www.youtube.com/watch?v=6pxMuODkDbo> and watch a short video "A Success story". What is the main idea of the story? Think about the similar situation in your life. Tell the group about the experience of struggle in your life, which made you stronger afterwards [2].

Виконання вищенаведених вправ формує таке ставлення до людини іншої культури, яке забезпечує не лише мирну та толерантну взаємодію, а й вихід на рівень бачення духовного начала в людині, яке є основою культури. Таким чином, саме іноземна мова формує вміння взаємодіяти з людиною іншої культури на основі любові, яка об'єднує протилежності в етнічних системах представників різних культур.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
2. Лаврієнко Т. Я., Плавуцька О.П. The Secret of Happiness: [навчально-методичний посібник для домашнього читання студентів філологічних факультетів]. – Тернопіль: ТНПУ, 2012. – 70 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2т. / С. Л. Рубинштейн – М. : Педагогика, 1989.
4. Purpel, David E. Reflections on the moral and spiritual crisis in education. – Peter Lang. – New York, 2004. – 298 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Плавуцька – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри французької та другої іноземної мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: духовний розвиток особистості, психологія духовного розвитку, комунікативний підхід у вивченні мов.

СПЕЦИФИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ЧЕРЕДОВАНИЯ ГЛАСНЫХ И СОГЛАСНЫХ ЗВУКОВ»)

Оксана РИЖНЯК (Кировоград, Украина)

У статті висвітлюються деякі проблеми самостійної роботи студентів, що виникають при вивченні фонетики сучасної російської мови. Особливої уваги заслуговує питання підготовки необхідного методичного забезпечення для самостійної роботи студентів.

Ключові слова: самостійна робота, методичні вказівки, фонетика, чергування, редуція, акомодация, асиміляція, голосні та приголосні звуки.

The article deals with some problems of the students' independent work, that arise while studying phonetics of modern Russian. Special attention is paid to preparation of the necessary methodological support for independent work of students.

Keywords: independent work, guidance, phonetics, alternation, reduction, accommodation, assimilation, vowel and consonant sounds.

Известно, что требования к становлению личности учителя за последние десятилетия существенно изменились. В современной педагогике наметился общий переход от субъектно-объектного к личностно-ориентированному вектору образования, т.к. традиционного овладения студентами необходимой системой знаний в совокупности с приобретением соответствующих навыков и оказывается недостаточно. Особенно очевидно это при изучении курса «Современный русский язык». Объективные процессы, связанные с постоянным изменением статуса самого предмета преподавания, бурное развитие лексико-фразеологической системы русского языка в последние десятилетия, усиление аналитизма в грамматической системе, увеличение количества заимствований и т.д., осложненные определенными экстралингвистическими факторами (функция регионального, второго иностранного в школе, компьютеризация общества, доступность Интернета, и др.) направляют основной образовательный акцент нынешнего тысячелетия на подготовку выпускников вуза к постоянному непрерывному самообразованию после окончания учебы, что требует, в свою очередь, формирования у них познавательного интереса к поиску путей

овладения знаниями. Следовательно, необходимо выработать у студентов стойкие навыки самообразования, что возможно только в ходе систематической самостоятельной работы по предмету.

Отметим сразу, что под **самостоятельной работой** мы вслед за Н.Г.Дайри, Р.Г.Лембергом, Т.И.Шамовой и др. [1; 3; 6] понимаем особую форму организации учебно-познавательной деятельности, требующую активности и самостоятельности мышления, творчества и инициативы.

Возникает закономерный вопрос о роли преподавателя в процессе самостоятельного овладения студентами необходимыми знаниями, умениями и навыками. Вопреки бытующему мнению самостоятельная работа студента не устраняет, а изменяет участие преподавателя в образовательном процессе. Увеличение роли самостоятельной работы студента в учебном процессе в соответствии с новым стандартом высшей школы ставит перед преподавателем совершенно новые задачи по подготовке необходимого методического аппарата по предмету (методических указаний, инструкций, схем, алгоритмов и т.д.).

Рассмотрим данное положение на примере разработки методических рекомендаций по теме «Чередования гласных и согласных звуков современного русского языка». В качестве образца выбрана одна из самых сложных для преподавания и понимания тем фонетики современного русского языка. В первую очередь, именно потому, что в отличие от других тем, здесь не может быть ограничения учебного материала определенной неизменной суммой знаний. Главная цель изучения этой темы – научить студентов находить и анализировать все фонетические чередования в любом стиле и произведении. Но при этом нельзя забывать тот факт, что в речи наших студентов-билингвов под влиянием орфоэпии родного украинского языка данные явления могут присутствовать в искаженном виде и даже вообще отсутствовать. В этом случае работа преподавателя по теме начинается с формирования необходимого литературного произношения. Кроме того, многие звуковые изменения, возникающие в потоке речи, в современном русском языке являются факультативными (например, ассимиляция согласных по мягкости). Но большинство современных студентов действительно изучают русский язык как иностранный, а для многих из них настоящее изучение русского языка начинается только в вузе. Именно этим объясняется наличие украинского акцента в их речи (например, отсутствие оглушения конечных согласных, иканья и аканья как результата редукции гласных звуков современного русского языка после мягких и твердых согласных в безударном положении и др.). Следовательно, в ходе проведения данной самостоятельной работы, кроме овладения теоретическим материалом темы и выработки навыков обнаружения и анализа соответствующих явлений в потоке речи, необходимо проводить постоянную работу по формированию правильного произношения, т.к. невозможно выявить и проанализировать в речи то, что в ней попросту отсутствует.

Для лучшего усвоения материала предлагает разбить тему на три этапа:

Позиционная мена гласных звуков.

Позиционные изменения гласных звуков.

Позиционная мена и изменения согласных звуков.

На первом этапе студенты должны закрепить теоретические знания о редукции гласных звуков, ее типах (качественная и количественная) и выработать умение анализировать разные случаи для всех гласных звуков во всех возможных позициях (абсолютное начало слова, первая и вторая слабые позиции в положении после мягких и твердых согласных, позиция конца слова). После этого студентам предлагается пять заданий различной степени трудности, расположенных по возрастающей степени сложности и направленных на формирование и закрепление навыков по обнаружению и анализу различных типов позиционной мены гласных звуков.

Задание 1. Определить, какие гласные звуки подвергаются только количественной редукции. Привести и транскрибировать примеры для каждого звука.

Задание 2. Составить таблицу качественной редукции гласных звуков, записав по горизонтали слабые позиции (I и II), а по вертикали мягкие и твердые согласные (символами t и t'). Заполнить получившиеся клетки.

Задание 3. Привести по 1 примеру на все случаи качественной редукции для гласных [a], [o], [e].

Задание 4. Затранскрибировать слова, определите позиции гласных и тип редукции.

- 1) Люблю, эта, колокольня, пяточок, молоко.
- 2) Берёзовые, сорок, коридор, писатель, мясной.
- 3) Прямая, зубов, сытых, каланча, телевизор.
- 4) Водопроводчик, дубовый, запятая, туфли, сорока.
- 5) Переговоры, дорога, мясорубка, книжный, каланча.
- 6) Нефтепровод, городок, лесоповал, сыры, часовщик.

Задание 5. Затранскрибировать текст, подчеркнуть все случаи позиционной мены гласных одной чертой, выполнить фонетический анализ выделенных слов. (В целях экономии места мы приводим единственный вариант этого задания, т.к. все остальные варианты подобраны по тому же типу, но на примере других художественных произведений, благодаря чему достигается индивидуальный подход в обучении транскрибированию текстов).

Усердней с каждым днём гляжу в словарь.

В его столбцах мерцают искры чувства:

В подвалы слов не раз сойдёт искусство,

Держа в руке свой потайной фонарь.

На всех словах – события печать.

Они дались недаром человеку.

Читаю: – Век. От века. Вековать.

Век заедать, век заживать чужой... –

В словах звучит укор, и гнев, и совесть.

Нет, не словарь лежит передо мной,

А древняя рассыпанная повесть.

/С.Маршак/

Как видно, 1–3 задания изначально продуманы таким образом, что результаты у каждого студента индивидуальны. 4-5 задания предлагаются по вариантам, но при этом в каждом из заданий присутствуют однотипные примеры, что позволяет преподавателю после проверки правильности выполнения задания у каждого студента сделать выводы и обобщения для всей группы. Индивидуальность подхода заключается не в дозировании задания по степени сложности для сильных и слабых студентов, что может привести, в конечном счете, к выпуску «слабого» учителя-предметника, а в степени оказания помощи студентам. Так, перед выполнением 4-5 заданий студенты с сильно выраженным украинским акцентом обязаны проговорить учителю свои примеры (особенно примеры на качественную редукцию гласных после мягких согласных – прямая, запятая, часовщик и др.). Только после устранения всех орфоэпических ошибок студент может переходить к выполнению письменной части задания.

Отметим, что кроме индивидуального самостоятельного задания каждый студент получает специальные методические указания преподавателя, оформленные в виде памятки, с которыми необходимо ознакомиться до начала выполнения задания. Например:

Методические указания (I этап)

Для точного выполнения самостоятельной работы необходимо предварительно повторить теоретический материал по теме, уяснить, что к позиционной мене гласных звуков относится только явление редукции, как качественной, так и количественной. При выполнении задания I помните, что только количественной редукции подвергаются гласные верхнего подъёма, следовательно, необходимо привести по два примера на каждый из трёх гласных звуков так, чтобы в одном случае этот звук находился под ударением, а в другом – в безударном положении. Составляя таблицу качественной редукции гласных звуков, обратите внимание на то, что звуки [a], [o] и [e] в одной и той же позиции после одинаковых по твёрдости/ мягкости согласных дают один и тот же результат, т.е. совпадают в произношении. В случае затруднения можно сначала выполнить практическое задание № 3.

Образец выполнения задания №3.

Условные обозначения:

+ – сильная позиция гласного под ударением;

к – гласные верхнего подъема в безударном положении (количественная редукция);

1 – качественная редукция I степени редуцирования;

2 – качественная редукция II степени редуцирования.

По этой же схеме охарактеризуйте остальные гласные звуки, подвергающиеся качественной редукции. Задание № 4 построено по обратному принципу.

Элемент этого задания содержится и в условии №5, где в зтранскрибированном тексте необходимо просто подчеркнуть все звуки, подвергшиеся качественной и количественной редукции без указания позиции. Для простоты оформления можно использовать подчёркивание одной (количественная редукция) и двумя (качественная) чертами.

При рассмотрении **второго вопроса темы** – «Позиционные изменения гласных звуков» – студентам предлагается серия заданий, направленных на формирование навыка нахождения и анализа различных типов аккомодации.

Задание 1. Привести примеры на все случаи аккомодации гласных звуков:

1). [а] и [о]

2). [о] и [е]

3). [е] и [а]

4). [ы] и [е]

5). [у] и [о]

6). [и] и [а]

Задание 2. Затранскрибировать слова, определить тип аккомодации:

1) Ель, тётя, цель, синь, люк, шить, мышь.

2) Пень, толь, куль, люк, быть, камыш.

3) Ноль, лён, толь, тушь, тень, даль, июнь.

4) Тишь, июль, Юля, Коля, яма, лёд, нёс.

5) Лёд, прячь, ястреб, моя, шить, боль, пень.

6) Мёд, мяч, яма, моё, вьюга, жизнь, толь.

Задание 3. Затранскрибировать текст, подчеркнуть все случаи позиционных изменений гласных звуков: (В целях экономии мест в дальнейшем мы не приводим примеры стихотворных текстов, подобранных для анализа фонетических особенностей русской речи. Они подбираются из известных стихотворений по типу задания № 5 предыдущего этапа).

Методические указания (II этап)*Образец выполнения задания 1:*

[а]: [м'яать]–прогрессивная,

[маяг']–регрессивная

[м'дт']–двусторонняя.

Образец выполнения задания №2:

Лёд – [л'яот] – односторонняя прогрессивная аккомодация [о].

При выполнении задания № 2 одно и то же слово необходимо проанализировать дважды: по вузовской и школьной схемам разбора.

Схема фонетического анализа в вузе:

1. Запишите слово, подсчитайте количество букв.

2. Затранскрибируйте слово, определите количество звуков, объясните несоответствие между буквами и звуками, если таковое имеется.

3. Разбейте слово на слоги, дайте полную характеристику каждого по началу /прикрытый – неприкрытый/, концу /закрытый – открытый/ и ударности /ударный – безударный/.

4. Дайте полную характеристику каждого звука. Для гласных укажите ряд, подъём, наличие или отсутствие лабиализации, отношение к ударению. Для согласных – участие голоса и шума, место образования, твёрдость или мягкость.

Образец разбора:

День – 4 буквы, [д'э́н'] – 3 звука, т.к. буква “ь” звука не означает. Слово состоит из одного прикрытого, закрытого, ударного слога.

[д'] – согласный, шумный, звонкий, переднеязычный, зубной, взрывной, мягкий;
[é] – гласный, переднего ряда, среднего подъёма, нелабиализованный, ударный, закрытый;

[н'] – согласный, сонорный, переднеязычный, зубной, смачно-проходной, носовой, мягкий.

Третий этап самостоятельной работы – «Позиционная мена и изменения согласных звуков» предполагает закрепление знаний по позиционной мене и изменениям согласных звуков, выработку умений их нахождения и анализа в речевом потоке.

Задание 1. Привести примеры (по одному) на все случаи позиционной мены и изменений согласных звуков. Слова затранскрибировать.

Задание 2. Затранскрибировать слова, определить, какие фонетические процессы в области согласных звуков произошли в них, дать полную характеристику всем случаям ассимиляции, особо отметив случаи вариативной ассимиляции по мягкости.

- 1) Близко, корытце, гриб, изжога, косьба, лёгкий, солнце, летний.
- 2) Просьба, град, лётчик, бесшумно, повозка, слегка, устно.
- 3) Пробка, братцы, нож, разжечь, отговорила, легко, (на) фронте.
- 4) Плуг, свадьба, блюдце, ложка, расшить, мягкий, поздно, спелый.
- 5) Друг, молотьба, братцы, рожки, разжечь, мягко, лестница, снег.
- 6) Круг, отвезти, отцы, повозки, изжарить, слегка, грустно, (на столе).

Задание 3. Затранскрибировать отрывок. (Как уже отмечалось, отрывки подбираются из текстов классических произведений).

Задание 4. Найти все случаи позиционной мены и изменений согласных звуков в отрывке, выписать эти слова.

Задание 5. В первых десяти словах стихотворения (задание №3) отметить все случаи позиционной мены и изменений гласных звуков.

Задание 6. Выполнить полный фонетический анализ слов, выделенных в вашем отрывке.

Задание 7. Ответить на контрольные вопросы по разделу “Фонетика” для учащихся 4 класса.

Методические указания (III этап)

При выполнении задания №1 обратите внимание на то, что к позиционным изменениям согласных относятся ассимиляция по мягкости и твёрдости, оглушение сонорных и озвончение аффрикат, кроме того, последние два процесса в транскрипции обычно не отражаются. К позиционной мене согласных звуков относятся остальные типы ассимиляции, оглушение в конце слова, диссимиляция, выпадение согласных и смягчение перед гласными переднего ряда. В полной характеристике ассимиляции учитывается степень уподобления (полная и частичная), направленность (прогрессивная и регрессивная), местоположение (контактная и дистантная), изменяемый признак (по способу, месту образования по твёрдости/мягкости, звонкости/глухости). Многие случаи ассимиляции по мягкости факультативны, т.е. происходят не регулярно и зависят от возраста, места жительства, образования и т.д. говорящего.

Образец выполнения задания №2.

Отчизне – [Ач:из'н'ь].

1 2 3

1. Ассимиляция по способу образования, контактная, полная, регрессивная.
2. Ассимиляция по мягкости, контактная, регрессивная, частичная.
3. Смягчение согласного перед гласным переднего ряда.

Фонетический анализ в данной работе выполняется по вузовской схеме.

Как видим, акцентирование внимания в современной высшей школе на самостоятельной работе студентов существенно меняет роль и место преподавателя в учебном процессе, повышает его ответственность за конечный результат. Теперь при разработке практических занятий приходится планировать не только материал, подлежащий изучению, но и учебные задания, призванные развивать навыки самостоятельной работы, а также учитывать индивидуальные особенности предварительной подготовки студентов. Перефразируя знаменитое выражение *Non cholae, sed vitae discimus* (учимся не для школы, а для жизни),

заметим, что современный подход к самостоятельной работе студентов позволяет подготовить их к полноценной жизни в школе – *Vitae et laborae gratia in schola discimus* (учимся для жизни и работы в школе).

БИБЛІОГРАФІЯ

1. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся: Кн. для учителя. – Просвещение, 1984. – 64 с.
2. Виды разбора на уроках русского языка: Пособие для учителя / В. В. Бабайцева, В. М. Шаталова, Г. К. Лиман-Орлова и др. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение. – 160 с.
3. Дайри Н. Г. Главное усвоить на уроке. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
4. Жарова Л. В. Учить самостоятельности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 205 с.
5. Сучасні інформаційні технології у навчальному процесі: Зб. наукових праць. – К., 1991.
6. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. – М.: Просвещение, 1982. – 209 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Ріжняк – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу та загального мовознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: методика викладання, латинська мова, російська літературна мова.

МЕТОД АПРОКСИМАЦІЇ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Наталія РОЖКОВА (Кіровоград, Україна)

У статті робиться спроба розкриття узагальненого змісту принципу апроксимації та його ролі у процесі вивчення англійської мови на немовних факультетах.

Ключові слова: апроксимація, методична система, вербалізація, мовленнєва діяльність, носій мови, прогнозування, мовний досвід.

The article attempts to reveal the generalized content of the principle of approximation and its role in the process of learning English at non-linguistic faculties

Key words: approximation, methodical system, verbalization, speech activity, native speaker, prognostication, linguistic experience.

У наше століття швидкостей і браку часу, в століття, коли пам'ять комп'ютерів і їхня швидкодія ростуть із величезною швидкістю, а пам'ять людини вже давно не в змозі впоратись із дедалі зростаючим обсягом інформації, за умов жорстких вимог до навчального процесу та високих стандартів, що пред'являються до роботи, актуальним завданням стає зіставлення витрат часу і зусиль у процесі вивчення та освоєння будь-якої галузі знань (іноземної мови зокрема) з перевагами, які отримує студент після оволодіння цим предметом. Але, на жаль, на сьогодні не існує методики, що дозволяє досить точно оцінити, як відбувається навчальний процес, наскільки він ефективний з точки зору витрат часу і зусиль, як студента, так і викладача, і вже, тим більше, не існує методик, що дозволяють покращувати коефіцієнт корисної дії навчального процесу в декілька разів.

Сучасний етап розвитку лінгвістичної науки характеризується системним підходом до мови, підвищеним інтересом до функціонального аспекту мовних явищ і проблем номінації, що є цілком закономірним, оскільки увагу лінгвістів спрямовано на вивчення мови як засобу спілкування і засобу пізнання, а також на проблеми співвідношення мови і дійсності.

Самий вірний фактор у прискоренні розвитку універсального способу життя – це поширення англійської мови, як вважають теоретики. Мова – великий агент гомогенізації, та хвиля, по якій передається культура. Якщо англійська стає основною мовою спілкування, то наслідки цього очевидні: культури англомовних країн будуть домінуючими у всьому світі.

Проблема навчання іноземним мовам стара як світ. Ще з часів невідомого будівництва Вавилонської вежі людям довелося вивчати іноземні мови. У ряді країн цей процес проходить більш успішно, в інших успіхи менш значні. Україна, на жаль, належить до останніх. І це цілком зрозуміло, враховуючи той факт, що протягом низки десятиліть іноземна мова в нашій країні не була належним чином затребувана. Тим часом, як свідчать матеріали ЮНЕСКО, іноземна мова оголошена одним з найбільш важливих елементів функціональної грамотності (поряд із володінням знаннями з персонального комп'ютеру і водінням авто).

Що ж потрібно зробити для того, щоб наблизитися до європейських країн, де переважна більшість населення (особливо молодь) володіє англійською? Для того, щоб досягти поставленої мети, провідними лінгвістами нашої країни та країн СНД було розроблено концепцію навчання іноземної мови на немовних факультетах. У концепцію закладені інноваційні ідеї, на основі яких була розроблена альтернативна програма навчання, що включає в себе новітні методики та інноваційні технології. У чому принципові відмінності цієї програми від традиційного навчання? Перш за все, це націленість на реальний результат, що відповідає поглядам й цінностям європейської мовної школи. Як відомо, європейський досвід мовної освіти виходить з того, що за основу стандарту береться не класична, «рафінована» англійська мова, а так званий її загальноєвропейський варіант, який, по суті, і є міжнародною мовою спілкування. Його специфіка полягає в тому, що програма навчання містить мінімальну кількість мовного матеріалу, як лексичного, так і граматичного, який є необхідним і достатнім для здійснення комунікації. (Так, наприклад, граматичний аспект включає п'ять граматичних часових форм замість шістнадцяти, тощо). Всі мовні аспекти (фонетичний, лексичний, граматичний) не доводяться до рівня досконалості, а засвоюються на рівні апроксимації.

Апроксимація (лат. *Approximate*) означає «наближення»; та методичний принцип апроксимації, про який йде мова, має на увазі наближене до норми володіння мовою [1]. Цей принцип специфічний для тих випадків, коли іноземній мові навчаються не в дитячому віці, у позамовному середовищі і за мінімальної кількості навчальних годин. Такі умови наявні в наших немовних вузах та на немовних факультетах, і тому саме там принцип апроксимації повинен бути прийнятий до уваги у процесі побудови методичної системи навчання іноземних мов.

Термін «апроксимація» увійшов у лінгвістику з математики, де він означає знаходження найбільш близьких значень до функції, яка вже відома і визначена. Процеси знаходження наближених значень мають місце і в мові, коли йдеться про приблизний опис об'єктів і явищ навколишньої дійсності. Необхідність у такому описі виникає в тому випадку, якщо обрана мовна одиниця не може адекватно вербалізувати оцінюваний об'єкт, тобто значення, яке закріплене за цією одиницею лише схоже, але не тотожне тому значенню, яке хоче висловити мовець [4]. У мові існує низка різнорівневих засобів, за допомогою яких формується сенс «приблизності». В якості гіпотези прийнято положення про те, що дані мовні засоби мають спільну концептуальну підставу і функціональну специфіку і на цій підставі об'єднуються в єдину систему - мовну категорію апроксимації. При цьому під апроксимацією розуміються механізми формування та вербалізації поняття «приблизність» [3].

Розумна адекватна приблизність, що припускає передачу того, про що мав намір сказати автор, не стомлюючи слухача, який сприймає цю інформацію, вважається достатньою мірою прийнятною у процесі спілкування іноземною мовою, що вивчається. Виходячи з цього положення, фахівці в галузі навчання іноземним мовам висунули принцип апроксимації, який повинен бути врахований в оцінці рівня володіння мовою, якій навчаються в наших умовах.

Слід зазначити, що цей принцип не згадується в західних джерелах з методики навчання іноземним мовам, але вітчизняні фахівці, відчувши в ньому необхідність, беручи до уваги наявні умови навчання іноземним мовам, сформулювали його, визначивши область його застосування. Згідно з теоретичними висновками фахівців, цей принцип говорить: якщо помилки, що допускаються мовцем не заважають розумінню його промови слухачем (головним чином носієм мови), то таке володіння мовними вміннями і навичками слід вважати цілком задовільним. Однак ця теза в існуючій методичній літературі не розкрита і не вивчена, не визначено, на які види мовленнєвої діяльності принцип апроксимації може поширюватися; чи слід обмежити апроксимацію тільки говорінням, або вона повинна розповсюджуватися і на інші основні види мовленнєвої діяльності – аудіювання та читання.

Говорячи про помилки, які не заважають розумінню основного змісту промови, автори не уточнюють, які саме помилки слід віднести до цієї категорії. Отже, з упевненістю можна сказати, що принцип апроксимації потребує ґрунтовного аналізу.

Перш за все слід знайти відповідь на наступні питання:

1. До яких видів мовленнєвої діяльності може застосовуватися апроксимація?
2. Які помилки не можуть перешкодити розумінню загального змісту промови? До яких аспектів мови ці помилки можна віднести?
3. Які помилки можуть перешкодити розумінню мови і які слід викоринити в процесі навчання?

У тезовому визначенні принципу апроксимації йдеться тільки про говоріння: достатньо довести зміст висловлення до слухача; помилки у мовленні, як було зазначено вище, цьому не повинні завадити.

Справа в тому, що студенти, які вивчають іноземну мову в наших умовах, зазнають труднощів у сприйнятті усного мовлення особливо в процесі аудіювання, тим більше, якщо воно озвучене носієм мови. Нашому співвітчизнику необхідно, насамперед, звикнути до темпу мови і спробувати вловити основний зміст інформації мовця, опускаючи деталі, незрозумілі слова і вирази, що не заважають розумінню цього основного змісту. Це стосується і сприйняття писемного мовлення у текстах іноземною мовою, в першу чергу, читання без словника.

Як у процесі аудіювання, так і при читанні необхідно привчати студентів прогнозуванню (здогадуванню) щодо змісту почутого чи прочитаного, спираючись на контекст. Цього можна домогтися шляхом численних вправ у процесі аудіювання та читання. Викладачеві слід заздалегідь підібрати адекватний матеріал як для слухання, так і для читання. Таким чином, ми вважаємо, що принцип апроксимації у рівній мірі стосується всіх трьох основних видів мовленнєвої діяльності: як говоріння, так і аудіювання та читання.

Які існують помилки, що не перешкоджатимуть розумінню загального змісту промови?

а) У говорінні: помилки з області фонетики: в першу чергу це такі, що пов'язані з мелодикою і ритмом англійської фрази; з ритмічним наголосом, правильним розподілом фрази на ритмічні групи. Не зовсім правильна вимова деяких приголосних, наприклад: [l] [n] в деяких позиціях, палаталізація приголосних [t] і [d] перед (наприклад: [*cul'ture*], [*all'iance*]). Всі ці помилки – результат інтерферуючого впливу попереднього мовного досвіду студентів в області української та російської мов.

б) Лексичні помилки: неточне вживання слова: “*find*” замість “*look for*”, “*old*” замість “*ancient*” і т. д. У цьому випадку також відчувається інтерференція попереднього мовного досвіду.

в) В області граматики допустимими можна вважати помилки у вживанні деяких близьких за значенням прийменників: “*during*” та “*for*”, говорячи про період часу, “*to*” та “*into*”, говорячи про місце. Випадки невживання невизначеного артикля (наприклад: *He is student.* замість *He is a student.*

Звичайно існують помилки, які можуть перешкодити розумінню мови і їх слід викоринювати в процесі навчання:

а) Помилки з області фонетики: неправильна вимова звуків, які носять смислорозділову функцію. “*Law*” (закон, право) неприпустимо вимовляти як “*love*” (кохання). Такі помилки повинні бути викоринені шляхом численних вправ в слуханні з подальшим повторенням.

б) Помилки з області лексики, пов'язані, в першу чергу, з полісемією; найчастіше недостатність знань призводить до неправильного вибору значення для даного контексту. Так у реченні *She was looking after her sister* дієслово “*look after*” означатиме не “дивитись на”, а “наглядати за”.

в) Помилки з області граматики, пов'язані з неправильним вживанням прийменників, часів дієслова, артикля.

На завершення можна зазначити наступне:

1. Принцип апроксимації специфічний для тих випадків, коли іноземної мови навчаються не в дитячому віці, у позамовному середовищі за мінімальної кількості навчальних годин; тому він повинен бути прийнятий до уваги в наших умовах навчання іноземним мовам і лягти в основу методичної системи навчання на немовному факультеті.

2. Помилки студентів у мовленні слід ділити на дві категорії: ті, які заважають розумінню мови та підлягають обов'язковому викориненню шляхом виконання численних

адекватних вправ, і ті, що не заважають розумінню мови. Згідно з принципом апроксимації мова з подібними помилками може вважатися цілком задовільною, хоча і з цими помилками слід боротися.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амирасланова И.А. К вопросу об учёте методического принципа аппроксимации в обучении французскому языку в неязыковых вузах с азербайджаноязычным контингентом / Ия Алексеевна Амирасланова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена - 2007. -Т.7. - №25. – С. 35 – 43.
 2. Баграмова Н.В. Обучение иностранному языку на неязыковых факультетах / Нина Витальевна Баграмова // Вестник Герценовского университета. - 2010. - №10. – С. 66 - 76.
 3. Болдырев, Н. Н. Специфика оценочных концептов и их место в картине мира / Н.Н. Болдырев, Е.Д. Гаврилова //Единицы языка и их функционирование: Межвуз. сб. науч. тр. Саратов: Научная книга. - 2004. - Вып. 10. - С. 55-60.
- Дубовицкая Е.Ю. Категория аппроксимации в современном английском языке: дисс. на соискание научной степени канд. фил. наук: спец. 10.02.04 «Германские языки» / Е. Ю. Дубовицкая. – Тамбов, 2006. – 182 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Рожкова – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: вивчення умов формування моральних якостей майбутніх вчителів.

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Романна РОМАН, Олександра КАШУБА, Тетяна МАНЬКОВСЬКА
(Тернопіль, Україна)

У статті розглядаються методичні аспекти фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови та перекладачів засобами інформаційних технологій, умови застосування інформаційних технологій у процесі підготовки вчителів.

Ключові слова: інформаційні технології, навчальні програми, засоби навчання, інформатизація освіти, іноземна мова

The article treats methodological aspects of professional training of future teachers of foreign language and interpreters by means of information technologies in the process of teacher training.

Key words: information technologies, educational programs, means of teaching, informatization of education, foreign language.

Постановка проблеми. Значний вплив інформатизації навчального процесу сприяє удосконаленню та розвитку методичних систем навчання іноземних мов, за рахунок включення до засобів навчання інформаційні технології нового покоління – комп'ютерних електронних словників, довідників, тезаурусів, комп'ютерних навчальних програм та ін., які надають можливість значно підвищити продуктивність праці при перекладі текстів з однієї мови на іншу, вивчення правильної вимови іноземних слів, написанні творів.

У процесі вирішення цих проблем вчителі змушені шукати нові ефективні методи та форми навчання іноземної мови. У пошуках ефективних шляхів формування та умов застосування стратегії мовної освіти педагогічна наука звертається до різних джерел та залучає сучасні інноваційні засоби, які включають в себе різні інформаційні технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання інформаційних технологій у навчальному процесі взагалі і під час вивчення іноземних мов не є новою на сьогоднішній день. Про це свідчать численні дослідження таких вчених, як Л. Морська, О. Шестопалюк, Р. Гуревич, О. Моргун, А. Підласий, А. Зубов, О. Куценко, Л. Карташова, Н. Макоєд, М. Gъner, T. Hassert, L. Engler, D. Rцsler, M. Erdmenger т а ін. Але на практиці, у зв'язку з відсутністю технічної можливості в системі вищої освіти України, інформаційно-комунікаційні технології тільки починають впроваджуватися. Про це свідчить той факт, що лише у лютому 2004 року в системі післядипломної педагогічної освіти України започаткували міжнародну програму Intel «Навчання заради майбутнього». Метою цієї програми було підвищення загальної інформаційної грамотності українського суспільства та застосування інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі [5]. З того часу цей досвід поширюється і в практику вищої педагогічної освіти.

Метою нашої статті є дослідити, як використання засобів інформаційно–комунікаційних технологій в навчанні дає можливість вивчати на якісно новому рівні іноземну мову.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для студентів мовних спеціальностей лінгвістичних вишів комп'ютер стає, насамперед, засобом навчально-пізнавальної та науково-дослідної діяльності, ефективним інструментом інтенсифікації процесу навчання, що дозволяє вирішувати не тільки стандартні задачі, але і задачі, що вимагають творчого підходу.

Розробка теоретико-методологічних основ викладання навчальних дисциплін сьогодні має сприяти формуванню в учителів нових поглядів на процес учіння, як пізнавальну діяльність учнів – спрямовану на засвоєння знань, умінь і навичок, визначити шляхи досягнення цілей навчання, враховуючи можливості інформаційно–комунікаційних технологій (ІКТ) та здобутки вітчизняних і світових виробників засобів навчання нового покоління.

Інформатизація сьогодні розглядається як один із провідних шляхів модернізації системи загальної середньої, професійно–технічної та вищої освіти і має забезпечити перехід до реалізації нових цілей освіти, нової її парадигми, яка полягає на усіх рівнях системи освіти у спрямованості навчання на розвиток особистості, формування здатностей до саморозвитку в усіх без винятку суб'єктів навчання, створення такого навчального простору, який забезпечує рівні можливості для кожного.

Ефективність використання кожного із засобів навчання можна розглядати з різних позицій: з точки зору можливості використання за різних організаційних форм навчання, зокрема для організації самостійної роботи учнів; стосовно зручності використання вчителем під час навчальних занять і в процесі підготовки до уроків; з точки зору відповідності змісту навчальної дисципліни та форм і методів реалізації моделі об'єкту вивчення; в аспекті формування мотиваційних чинників вивчення певної навчальної теми, розділу і предмету в цілому.

За останні п'ятнадцять років практично вийшли із вжитку в школах кінопроекційні засоби, оскільки ефективність їх застосування в навчально-виховному процесі суттєво менша, ніж ефективність аудіовізуальних засобів, заснованих на збереженні даних не тільки на цифрових носіях, а і у аналоговій формі. Відходять у минуле аналогові магнітофони і відеомагнітофони, системи навчання, засновані на їх використанні. Цифрові засоби збереження і відтворення аудіовізуальних даних також за останні п'ять років суттєво змінились, з'явилась можливість використання нових цифрових технологій, з використанням яких на одному оптичному носії може бути розміщено чотири-шість відеофільмів. Засоби відтворення зображення з таких носіїв на сьогодні також стають доступними для закладів освіти [1: 32]. У ці ж роки розроблено і освоєно у масовому виробництві системи управління комп'ютеризованими засобами відтворення зображення і звуку безпосередньо з проекційного екрану, так звані „інтерактивні дошки”.

Розвиток засобів навчання спричинює і розвиток нових методів навчання, відродження тих методів, які не могли бути реалізовані без застосування комп'ютеризованих засобів навчання. До таких методів, яким дали нове життя можна віднести методи „інтерактивного навчання”.

Інтерактивні методи навчання можуть бути реалізовані без використання сучасних засобів навчання, наприклад, у формі евристичної бесіди, фронтального або демонстраційного експерименту, спостереження за явищем природи з їх безпосереднім обговоренням, фронтального розв'язування навчальних задач тощо, але їх ефективне застосування вимагає від учителя дуже високого рівня професійної майстерності і надто складне для впровадження за наповнюваності навчальних груп (класів), прийнятної на сьогодні для більшості загальноосвітніх навчальних закладів.

Як зазначає Л. Морська, останнім часом широке розповсюдження отримали „інтерактивні мультимедіа–системи”, які є програмно-методичними комплексами, які зберігають і відтворюють: тексти, звук, статичні зображення, анімаційні зображення, відео фрагменти, відповідні засоби відтворення; дають можливість користувачеві (вчителю, учню) вести фактичний діалог (псевдодіалог, діалог, який імітується програмним засобом) з

програмою за допомогою комп'ютера і мультимедійних апаратних засобів – мультимедійного проектора і сенсорної (інтерактивної) дошки [1: 77].

Інформатизація навчального процесу у загальноосвітніх навчальних закладах, яка здійснюється все більш швидкими темпами, вимагає суттєвої зміни вимог до кваліфікації учителів. Необхідною складовою характеристики сучасного вчителя стає високий рівень інформаційної культури, розвинутий інтелект, вміння грамотно працювати з засобами ІТ.

Розвиток засобів телекомунікації (радіо, телебачення, Інтернет, мобільний зв'язок, тощо) створив нове покоління – інформаційне суспільство, у якому сформовано нове поняття – інформаційна культура.

Важливими компонентами інформаційної культури майбутнього вчителя також є уміння обирати та формулювати мету, будувати інформаційні моделі досліджуваних процесів і явищ, виконувати переклад і редагування текстів, підготовку методичних матеріалів, пошук інформації, з використанням засобів сучасних ІКТ (бази даних, мультимедійні гіпертекстові та гіпермедійні засоби, мережа Інтернет та інші засоби збирання, збереження, опрацювання, передавання, відображення інформації). Та також уміння упорядковувати, систематизувати, структурувати дані та знання, розуміння сутності інформаційного моделювання, способів подання даних і знань (таблиці, тексти, тезауруси, енциклопедії, семантичні мережі, правила логічного виведення та ін.).

Зважаючи на те, що учитель іноземної мови у своїй майбутній професійній діяльності повинен використовувати новітні засоби ІТ, які щороку поновлюватимуться, важливою ціллю навчання у лінгвістичному виші є формування у майбутніх вчителів навичок самоосвіти. Ці навички формуються найбільш ефективно у процесі самостійної роботи студента у виші. Роль самостійної роботи в навчально-виховному процесі надзвичайно велика і зумовлена тим, що вона дає змогу не тільки засвоїти необхідний об'єм навчального матеріалу, оволодіти відповідними вміннями і навичками, але і вчить самостійно знаходити рішення, глибоко мислити, планувати власну освітню діяльність, тобто здобувати навички, необхідні для подальшого удосконалення знань в майбутній професійній діяльності.

Принциповою відмінністю засобів навчання нового покоління є цифровий спосіб зберігання даних, застосування цифрових носіїв (магнітних і оптичних дисків, напівпровідникових пристроїв пам'яті), які забезпечують високу якість, компактність носіїв і простоту пошуку необхідних фрагментів. Цифрове подання даних у пам'яті робить можливим гіпертекстове і гіпермедійне подання навчального матеріалу, неможливе за інших умов.

Застосування сучасних технологій введення даних (тактильний екран, сенсорна дошка) зробило можливою абсолютно нову реалізацію управління відтворенням, поданням навчального матеріалу, яка забезпечує дійсну інтерактивність навчання.

Передові учителі іноземних мов вже зараз досить широко використовують у навчальному процесі засоби ІТ. Це значно підвищує ефективність засвоєння учнями навчального матеріалу, розвиває їх розумові та творчі здібності, підвищує зацікавленість, активність у опануванні знаннями.

ПЗ можна використовувати як допоміжні засоби при навчанні вимові, усному мовленню, читанню, письму, при відпрацьовуванні граматичного матеріалу на всіх етапах навчально-виховного процесу. На початковому етапі навчання іноземної мови деякими вчителями рекомендується мовні уміння і навички учнів закріплювати та відпрацьовувати за допомогою програм MagicLand, Tandem, PlayRoom, Dinosaur та ін. З учнями більш просунутого рівня вони застосовують програми, призначені для відпрацьовування граматики: English Grammar in Use, LEARN, Active I.

Для поповнення словникового запасу учнів вчителі використовують програми „1000_1, 1000_2 і 1000_3”, що дозволяють дітям розширити словниковий запас по кількох темах. Використання таких програм дозволяє відпрацьовувати вживання прикметників, кольорів, форм предметів і ін. Оформлення, ігрові моменти та елементи мультиплікації сприяють швидкому запам'ятовуванню та стимулюють дітей до активної роботи на уроці.

Для роботи з учнями можна використовувати ПЗ, спрямовані на відпрацьовування граматичних навичок. Деякі програми як: English Grammar in Use, LEARN і Active I являють

собою електронні підручники по граматиці. Кожен урок присвячений окремій темі та містить у собі велику кількість вправ, які можна використовувати як для тренування та закріплення, так і для контролю знань учнів (перед початком виконання вправ учні повторюють ті або інші граматичні правила, а також вони можуть звернутися до правил і в ході виконання тренувальних вправ). Фактично деякі мультимедійні засоби являють собою електронні підручники з граматики ("Focuson Grammar" – курс граматики англійської мови, що базується на підручнику Ірен І. Шонберг „Focuson Grammar: A Basic Course for Reference and Practice" (1994) та ін.).

Отже, на сьогодні пропонується велика кількість комп'ютерних програм навчання іноземної мови. Нові програми чи свіжі версії уже відомих курсів, базуються на апробованих мовних курсах. Наприклад, „Английский. Путь к совершенству" фірми „Медиахауз", „МирАлисы" компанії "ІС" та ін. Ці курси містять діалоги та текст з деяким сюжетом, мають великий об'єм матеріалу та постійний контроль його засвоєння. Важливо відзначити, що користувач може формувати сюжет самостійно.

У навчальному процесі можна також використовувати й авторські комп'ютерні програми. Авторськими програмами є заздалегідь приготовані шаблони, змістове наповнення яких можна змінювати залежно від теми, що вивчається [6 : 58]. Такі програми є особливо ефективними для формування навчальної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. За допомогою таких програм студенти можуть самостійно готувати завдання і брати участь у розробці планів занять.

Як приклад, О.Мархева наводить аналіз авторської програми «Zarb 3». На її погляд, вона значною мірою полегшує роботу вчителя, оскільки підготовка завдань за її допомогою не займає багато часу. «Zarb 3» розроблено на основі текстового редактора Word, тому її використання не потребує від учителя додаткових знань комп'ютера. Працюючи з вправами, розробленими за допомогою цієї програми, майбутні вчителі іноземних мов мають змогу вдосконалювати деякі аспекти своєї іншомовної комунікативно-професійної компетенції [2 : 3].

З цією метою можна використовувати і самостійно створені кросворди, розв'язувати які допомагають малюнки; загадки, на зразок «Відшукай слово».

Є спеціальні навчальні програми, розроблені до підручників, і самостійні навчально-методичні комплекси. Також є програми, які мають на меті заучування певних мовних феноменів (3500 німецьких слів. Техніка запам'ятовування, 2008; Професор Хігінс. Німецька без акценту!, 2005; П. Тагіль. Граматика німецької мови у вправах, 2005). Такі програми мають допоміжну функцію і використовуються, як правило, в позааудиторний час. Для вивчення німецької мови як одну з найкращих програм такого типу можна розглядати програму Deutschinter@ktiv, або Einblicke 1-12.

Цікавими є програми, які побудовані у вигляді книги (Німецька. Fortgeschrittene. Tellmemore 2 CD, 2004; SprachkursDeutsch, 2005; Tangram. Курс німецької мови. Повний курс, 2006). Вони передбачають комплексний підхід до вивчення іноземних мов: за їх допомогою можна вчити вокабуляр, тренуватись у використанні певних граматичних структур, працювати над вимовою, правописом, розвивати навички аудіювання, читання та інші [6 : 75]. Відомими програмами такого виду є «Lina und Leo» і «Interaktive Sprachreise», що розроблені інститутом ім. Гете (<http://www2.goethe.de/z/50/linaleo/deindex.htm>).

Широкі можливості для занять з іноземної мови і розвитку іншомовної комунікативно-професійної компетенції відкриває Інтернет. У європейських країнах Інтернет почали використовувати для занять з іноземної мови ще в 90-х роках переважно з метою виконання пошукових завдань, публікації текстів, для роботи з актуальним і автентичним мовним матеріалом, для виконання вправ з аудіювання на базі автентичних матеріалів, для вдосконалення граматичної компетенції, для роботи з on-line словниками і для виконання інтерактивних вправ [7].

Завдяки Інтернету суттєво розширюються можливості використання комп'ютера для формування мовленнєвої компетенції майбутніх учителів іноземних мов. Використання інтернет-ресурсів у навчальному процесі безпосередньо пов'язано з такою його формою організації, як навчальний проект. Заняття, що базуються на проектній методиці, суттєво

відрізняються від звичайних, оскільки завжди пов'язані з активною пошуковою роботою. Вони мають на меті формування в майбутніх учителів навчальної компетенції, набуття нових навчальних стратегій, відповідального ставлення до роботи, що має бути виконана, підвищення мотивації до вивчення іноземних мов тощо.

На основі проведеного аналізу інтернет-джерел, ми дійшли висновку, що завдяки інтернет-проектам можна досягти оптимального поєднання матеріалу для формування мовної, мовленнєвої і країнознавчої компетенції. Зазвичай, впровадженню будь-якого інтернет-проекту в навчальний процес повинна передувати робота з традиційними засобами навчання. Адже участь у проектах передбачає сформованість іншомовної комунікативної компетенції на досить високому рівні. Прийнято виділяти такі етапи проекту: ініціювання (пошук ідей для проекту); початок проекту (складання плану і початок роботи над проектом); реалізація проекту; презентація результатів проекту; оцінювання результатів [8: 134].

Практичний досвід вчителів ЗНЗ та науковців в області застосування засобів ІТ в навчально-виховному процесі навчання іноземної мови показав, що головна ціль навчання іноземної мови – це комунікативна діяльність учнів, тобто практичне володіння іноземною мовою, задачі вчителя – активізувати діяльність кожного учня в процесі навчання, створювати ситуації для їх творчої активності. На їх думку, використання сучасних засобів, таких як ПЗНП й Інтернет-технології, а також навчання в співробітництві та проектній методиці, дозволяють вирішувати ці задачі.

Важливо також враховувати, що засоби ІТ надають учням та вчителю можливість віддаленого доступу до джерел інформації не тільки в системі заочного навчання. Наприклад, якщо у великих містах в учнів є можливість спілкування з носіями мови, перегляду фільмів мовою оригіналу, участі в міжнародних проектах, то в дрібних населених пунктах однією із самих серйозних проблем навчання іноземної мови є проблема мотивації, тому що про „живе” спілкування не може бути і мови. Фахівці вважають, що ця проблема може бути вирішена за допомогою засобів мережі Інтернет: це листування по електронній пошті зі школярами інших країн; створення та проведення спільних телекомунікаційних проектів; участь в різноманітних конкурсах і олімпіадах, текстових і голосових чатах; публікації творчих робіт учнів на освітніх і художніх сайтах і одержання відгуків на них із усіх країн світу. При цьому створюється не імітація спілкування, а йде цікавий діалог двох або кількох культур.

Програмний комплекс пролінг ОФІС включає засоби перевірки правопису (РУТА), електронні словники (УЛІС) і перекладач (ПЛАЙ). Він побудований на основі вже знайомих багатьом користувачам додатках з ціллю поліпшення якості підготовки документів в організаціях, документообіг яких здійснюється російською та українською мовами.

Мультимедійні засоби подання навчального матеріалу можна віднести, за частиною функцій, які ними підтримуються, до засобів унаочнення нового покоління. Для визначення місця мультимедійних засобів навчання у системі засобів навчання і у навчальному процесі, слід враховувати їх педагогічно доцільне застосування.

Висновки. Провідна роль комунікативних функцій мови безперечна, оскільки всі інші його функції (вираження та формування думки, збереження інформації та ін.) втрачають сенс, якщо немає об'єктивної потреби в передачі будь-якої інформації, в спілкуванні. В цьому випадку мережа Інтернет являється унікальним засобом, який надає можливість спілкування, наприклад в режимі електронної пошти або в режимі реального часу (on-line).

Окрім програм, що пропонуються для роботи учнів, існує низка програм, підтримують діяльність вчителя. Наприклад, у програмі „Teacher'sLab”, учитель може самостійно створювати такі завдання як: поповнення словникового запасу, відпрацювання вживання прикметників, кольорів, форм предметів і ін.

Слід відмітити, що не останнє місце посідає і те, що на кожному уроці учні користуються роздатковим матеріалом, плакатами, інструкціями виготовленими за допомогою ПК. Цим викладач демонструє можливість, доцільність і необхідність його використання.

Аналіз наукових робіт та досвід застосування засобів інформаційних технологій в навчанні іноземної мови свідчить про те, що в останні роки університети різних країн

звернули увагу на можливості ІТ для цілей навчання на відстані, в тому числі і навчання іноземної мови. На відміну від різних форм заочного навчання дистанційне навчання забезпечує можливості оперативної передачі на будь-якій відстані будь-якого об'єму та будь-якого виду інформації (візуальної, звукової, текстової, графічної); збереження інформації в пам'яті ПК протягом потрібного часу; доступ до різних джерел інформації; організації сумісних телекомунікаційних проєктів, в тому числі і міжнародних.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Верисокин Ю. Видеофильм как средство повышения мотивации школьников при обучении иностранному языку / Ю. Верисокин // Иностранные языки в школе, 2003. – №5. – С. 31-34.
2. Мархева О. Шляхи формування іншомовної комунікативно-професійної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови засобами інформаційних технологій // nbuv.gov.ua «наукові фахові видання Інформаційні технології».../content...
3. Морська Л. Новітні технології у навчанні іноземних мов: навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Астон, 2012. – 236 с.
4. Пометун О. До питання досвіду впровадження інтерактивних технологій /О. Пометун // Антологія адаптованого досвіду. Або для чого існують програми освітніх обмінів. – Рівне, 2004. – С. 133–135.
5. Intel © Навчання для майбутнього. – К. : Видавництво «Нора-прінт», 2005.
6. Gbner, Margit / Hassert, Timm (1992): Einführung in den computergestützten Sprachunterricht. Мнchen: Goethe - Institut.
7. Heid, Ulrich: "Wortschatz lernen mit dem Computer. Was taugen die kommerzialisierten Vokabeltrainingsprogramme?" in: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht, 58, 1986, p. 68 – 84.
8. Rüsler, Dietmar (2000): "Fremdsprachen lernen außerhalb des zielsprachigen Raums per virtuelle Realität". In: Fritz, Gerd / Jucker, Andreas, 2000.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Романна Роман – кандидат педагогічних наук, доцент та завідувач кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: педагогіка, методика професійної освіти.

Олександра Кашуба – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: педагогіка, методика професійної освіти.

Тетяна Маньковська – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: лінгвістика, методика професійної освіти.

ІНОЗЕМНА ФАХОВА МОВА – ВАЖЛИВА СФЕРА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ)

Олена РОМАНЕНКО, Зоя ГУМЕНЮК (Київ, Україна)

У даній статті робимо спробу показати прийоми роботи у викладанні іноземної фахової мови, щоб на їх основі можна було б при фаховій комунікації самостійно вирішити завдання, що сприяють формуванню професійної компетенції.

Ключові слова: комунікативна, ситуативна, організація мовного матеріалу, синтагматичні форми, мовленнєві одиниці, трансформаційні фрази, управляюче вирівнювання, навчання спілкуванню, теми діалогів.

In this article we make an attempt to show the work receptions in teaching of foreign professional language and on their basis by means of professional communication find a possibility of solving the tasks that promote forming of professional competence, independently.

Key words: communicative situation, organization of language material, syntagmatic forms, units of speech, transformation phrases, communication studying, types of dialogues.

Ми розглядаємо іноземну мову фахового спрямування як предмет, що є важливою сферою його професійної діяльності інтегрованою в мову. Як правило, при вивченні іноземної мови однаково наголос робиться на розвиток усіх мовних навичок: аудіювання, читання, письмо, усне мовлення. Але останнім часом в немовних навчальних закладах, якому б мовному аспекту студенти не приділяли уваги, на перше місце ставиться аспект комунікації.

Крім того, вивчення іноземної мови професійного спрямування вимагає від викладача не тільки викладання іноземної мови, але й знання самого предмету спеціалізації. Це надзвичайно мотивує тому, що студенти можуть використовувати те, що вони вивчають на заняттях іноземної мови в професійній сфері, чи то бізнес, менеджмент, економіка, комп'ютерні науки, ливарна справа чи туризм. Іноземна мова фахового спрямування дає

можливість студенту побачити як професійний матеріал виражається і вживається в іноземній мові і отримати необхідну інформацію зі спеціальності.

Слід звернути увагу студентів на те, що німецька науково-технічна література досить відрізняється від розмовної мови.

Під час перекладу слід звернути увагу студентів на переклад тих термінів, які являють собою довгі та подовжені слова. Потрібно вивчити правила словоскладання іменників, прикметників, прислівників. Звертаючи увагу на їх переклад, пояснити різницю між буквальним перекладом і адекватним перекладом. Наприклад: “der Wirtschaftskreislauf” - економічний цикл, „das Beziehungsgeflecht” – сплетіння взаємних стосунків.

Завдяки словоскладанню утворюється нова лексична одиниця, яка характеризується своєю цілою оформленістю. Значення такої одиниці не відповідає сумі її компонентів, оскільки вони можуть втрачати свою лексичну самостійність, а весь комплекс набуває нового значення. У складних іменниках остання складова частина (Grundwort) є основним словом, а першоозначальним словом (Determinant) може бути прикметник з прийменником, дієслово та ін., наприклад:

а) das Laufwerk (laufen – бігати + das Werk – механізм). Переклад одним словом: дисковод

б) die Eingabevorrichtung – пристрій для введення даних

Останнє слово перекладається іменником, а детермінант – іменником з прийменником.

На початковому етапі навчання студенти прагнуть написати дослівний переклад. Пояснити чим відрізняється еквівалентний переклад від дослівного. Наприклад, термін “das Leitwerk” – утворений за допомогою дієслова “leiten” – (керувати, управляти) та багатозначного іменника “das Werk” – (завод, твір, механізм) у вправах необхідно відпрацювати багатозначність даного слова. Вибираємо слово “механізм”. Дослівний переклад – “управляючий механізм”, а правильний переклад в електроніці - “блок управління”, в авіомеханіці – “хвостове оперення”.

Для формування навичок перекладу можна запропонувати такі вправи: прослухайте і промовте цей складний термін, розкладіть його на частини, знайдіть основне слово і детермінант, перекладіть цей довгий термін з німецької мови на рідну і навпаки; знайдіть в тексті цей термін, визначте чи відповідає він заданій темі, в якій саме галузі він вживається, тобто визначити інтерферентність, утворіть словосполучення із заданих слів, підставте в реченні цей термін.

Швидкий темп розвитку техніки викликає створення нових спеціальних понять, відповідних їм термінів. Фахівець повинен постійно слідкувати за появою науково-технічної літератури, нових термінів і намагатися дати їм правильний переклад і фахово-правильне тлумачення. Наприклад:

Die Wahrscheinlichkeitsrechnung – теорія ймовірностей. Ми бачимо, що в німецькій мові слова „теорії” нема, воно замінено словом “rechnung”,

Щоб перекласти спеціальні тексти потрібно знати:

- 1) мову з якої перекладаєш;
- 2) мову на яку перекладаєш;
- 3) предмет або галузь, про яку говориться в оригіналі.

Неправильний переклад може спричинити неполадки в апаратурі.

В текстах з електроніки ми часто спостерігаємо інтерферентність в українській та німецькій мовах, наприклад:

der programmgesteuerte Digitalrechner. У німецькій мові programmgesteuert – прикметник. В українській мові – це прийменник+прикметник+іменник. Переклад терміна: ”з програмним управлінням”.

Лексичні вправи доцільно об’єднати в групи за їхньою специфікою перекладу. Наприклад: внутрішньомовну інтерференцію. Так термін «схема» перекладається :

- а) das Schema - die Schemata – у звичайній електроніці;
- в) die Schaltung - die Schaltungen – у мікроелектроніці.

Є також різниця перекладу цих термінів в електроніці:

- a) der Baustein: 1) будівельний камінь (у розмовній мові);
2) функціональний вузол (в електроніці).

У вправах на зовнішньомовну інтерференцію доцільно відпрацьовувати такі словосполучення, значення яких складно вивести, виходячи із значення іменника. Їх рекомендується запам'ятовувати. Наприклад:

- a) Anteil haben – грати роль у чому-небудь;
b) die Spannung aufrechterhalten – підтримувати напругу.

Слід зазначити, що в галузевих мовах функціонує тенденція до скорочення обсягів складних слів. Наприклад:

die Elektronendatenverarbeitungsanlage = die EDVA - переклад «ЕОМ»

Читання текстів зі спеціальності. Дуже часто невміння працювати з науково-технічною літературою спричинене формальним підходом призводить до нудного, малопродуктивного читання тексту з його наступним дослівним перекладом, причому втрачається головне призначення тексту, а саме, його інформативність. Тому при читанні текстів зі спеціальності необхідним

видається застосування різних форм роботи:

- 1) читання тексту без словника з охопленням усього змісту;
- 2) з виділенням основної думки;
- 3) вибіркового переклад окремих абзаців з словником;
- 4) звуження і розширення тексту;
- 5) розшифрування скорочень, пояснення формул;
- 6) навчання реферуванню та анотуванню.

Який би аспект мови ми не вивчали: читання, письмо, аудіювання, говоріння, основні види мовленнєвої діяльності - на перше місце ставиться аспект комунікації.

Комунікативна направленість навчання іноземній мові.

Комунікативне і ситуативне оформлення тематики і організації мовного матеріалу ведуть до концентрації певних відібраних лексичних одиниць і граматичних явищ, які засвоюються в першу чергу не як складові частини мовної системи, а як мовленнєві одиниці в синтагматичних формах.

Не можна обмежуватися тільки ситуативним введенням мовного матеріалу. Необхідно спочатку перевірити, чи правильно зрозуміли модель або мовленнєвий зразок і тільки тоді переходити до пояснення мовного оформлення.

На основі засвоєних речень-зразків та їх структурних ознак, а також мовленнєвих зразків проводяться різні трансформаційні фрази і здійснюється мовленнєва практика з управляючим варіюванням.

Великі можливості для реалізації комунікативних вмінь має діалог, який за своєю суттю є конкретним способом мовленнєвого акту двох або більше людей, де кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець.

Діалогічне мовлення є основою комунікативної мети навчання спілкуванню. Для розвитку діалогічної мови використовуємо різні типи діалогів:

- 1) діалоги питально-спонукальні, відповіді; В них два співбесідника обмінюється інформацією, в рівній мірі ініціативно беруть участь у розмові;
- 2) діалоги з перевагою повідомлення інформації. В них співбесідник А, в основному, відповідає на питання співбесідника Б, який регулює зміст діалогу;
- 3) Діалоги з перевагою постановки питань. В них один співбесідник виступає в ролі ведучого діалогу. Його задача – одержати потрібну йому інформацію. Другий співбесідник виступає в ролі інформанта у відповідності з питаннями і репліками співбесідника А.

Формування мовленнєвих умінь, ініціативи і мовленнєвої реакції повинно здійснюватись поетапно, при розгортанні моделей діалогу і послідовності окремих компонентів: а) питання-відповідь; б) повідомлення-питання-відповідь; в) повідомлення-питання; г) зустрічне питання – відповідь.

Підготовці вмінь комунікації служить поетапний розвиток його складових частин: ініціативного, реактивного та ініціативно- реактивного.

Одним з найважливіших факторів становлення професійно орієнтованого мовлення є ефективність самостійної роботи студентів з іноземною фаховою літературою. Зважаючи на зменшення аудиторних годин з іноземної мови на технічних факультетах, більше уваги приділяється самостійній роботі студентів. Так при вивченні теми: “Конференції. Симпозіуми. Професійне спілкування.” доцільно студентам видати слова, вирази, кліше, які б вони могли використати для самостійного складання різних типів діалогів. Наприклад, дається вправа до теми “Конференції. Симпозіуми. Наради”.

Вправа 1. Використовуючи речення-зразки, кліше складіть діалоги до тем.

I. Організаційні питання

- | | |
|---|-------------------------------------|
| - Wo befindet sich...? | - Де знаходиться...? |
| - Wann ist...geöffnet? | - Коли працює...? |
| das Registrierungsbüro | бюро реєстрації |
| das Schreibmaschinenbüro | машинне бюро |
| Xerox | ксерокс |
| das Pressezentrum | прес-центр |
| das Sekretariat des | секретаріат |
| Organisationskomitees | орґкомітет |
| der Dolmetscherdienst | служба перекладів |
| der Dienst für die Vervielfältigung der | служба розмноження |
| Dokumenten | документів |
| | |
| -Ich habe per Post (telegraphisch) | - Я переказала реєстраційний |
| meinen- Registrierungsbeitrag | внесок |
| | поштою (по телеграфу) |
| | |
| überwiesen | e-mail |
| -Hier ist meine Quittung | - Ось моя квитанція |
| -Geben sie mir bitte die Quittung | - Дайте мені, будь-ласка, квитанцію |
| | |
| -Kann ich ... der | - Чи можу я зробити внесок |
| Beitrag entrichten | тут? |
| -Mir ist der Registrierungsbeitrag | - Я звільнений від сплати |
| erlassen worden | реєстраційного внеску |
| -Ich habe kein (e, en) ... | - В мене нема... |
| Programm | програми |
| Thesen der Vorträge | тез доповідей |
| Liste der Teilnehmer | списку учасників |
| Abzeichen des Delegierten | значка делегата |
| Talon für die Exkursion | талона на екскурсію |
| Talon für die Verpflegung | талона на обід (харчування) |
| Einladung zum Konzert | запрошення на концерт |
| Empfang | прийом |
| | |
| - Wo kann ich ... bekommen? | - Де я можу одержати ...? |
| - das Programm | - програму |
| - die Thesen der Vorträge | - тези доповідей |
| - der Kopfhörer | - навушники |
| | |
| - Wann (wo) wird ...stattfinden? | - Коли (де) буде проходити? |
| - die Eröffnungszereemonie | - церемонія |
| - (die Abschlusszereemonie) | - відкриття (закриття) |
| - die Plenarsitzung | - пленарне засідання |
| - die Morgenzeitung | - вранішнє засідання |
| - die Abendsitzung | - вечірнє |

Вправа 2. Використовуючи слідуючі речення-зразки, складіть діалоги до теми:

«**ПРОЦЕДУРНІ** питання»:

- | | |
|---|--|
| - Wie ist das Sitzungsreglament? | - Який регламент засідання? |
| - Wie lange wird... dauern die Konferenz der Vortrag | - Скільки часу буде тривати ... конференція доповідь |
| - Die Redezeit wird auf eine halbe Stunde beschränkt. | - Час виступу обмежений 30 хвилинами. |
| - Wann ist die Pause? | - Коли буде перерва? |
| - Soll man ... Fragen stellen? schriftlich, mündlich | - Як задавати питання? письмово, усно |
| - Was steht auf der Tagesordnung? | - Що сьогодні у порядку денному? |
| | |
| - Es geht um die Entwicklung der Produktion und um Anwendung EDVA | - Мова йде про розвиток виробництва, застосування сучасних ЕОМ |
| | |
| - Ich schlage vor die Tagesordnung zu bestätigen | - Я пропоную затвердити порядок денний |

Вправа 3. Використовуючи слідуючі мовні звороти, речення-зразки, складіть діалог до теми:

«**ПРОФЕСІЙНЕ** спілкування».

- | | |
|---|--|
| 1. Wir betrachten diese Zusammenkunft als den ersten Meinungs-austausch zu Dieser Frage | 1. Ми вбачаємо в цій зустрічі пер- ший обмін думками по цьому питанню |
| 2. Zur Zeit beschäftigen wir uns mit der Ausarbeitung wissenschaftlich technischer Konzeption der wichtigsten Verfahren für die Produktionserzeugung in unserem Industriezweig. | 2. В даний час ми займаємося роз- робкою науково-технічної концепції найважливіших (досвідів) питань виробництва виробів в нашій галузі промисловості. |
| | |
| 3. Das sind die Fragen der Strukturveränderung der materialen Produktion | 3. Це питання заміни структури матеріального виробництва |
| 4. Wir sprechen heute über die Koordinierung ... a) der Pläne für den Persektivzeitraum b) der Forderungs - und Projekt- Konstruktionsarbeiten. c) gemeinsamer Investitionen | 4. Ми сьогодні будемо говорити про координацію ... а) перспективних планів б) науково-дослідних і проектно-конструкторських робіт в) сумісних капіталовкладень |

При складанні і веденні діалогів вдосконалюються навички усного мовлення іноземною мовою. А саме: на конференціях при зустрічах відбувається професійне спілкування. Розвиваються вміння і навички правильного складання речень, вчить учасників викладанню своїх думок та їх правильному граматичному оформленню засобами іноземної мови. При підготовці до виступу з доповіддю, вдосконалюються навички письмового мовлення іноземною мовою і техніка перекладу.

Отже, наші рекомендації є частиною тієї великої роботи над формуванням у студентів навиків фахової мови, де слід враховувати інтерферентність в розмовній та технічній німецькій мові.

Ми не ставимо собі завдання охопити й передбачити всі випадки, які можуть зустрічатися при перекладі. Ми робимо спробу висвітлити окремі приклади, зробити вправи на переклад їх, показати прийоми роботи, які мають загальне значення, щоб на їх основі можна було б при фаховій комунікації самостійно вирішити певні завдання, що сприяє формуванню професійної компетенції і готовності майбутніх працівників до роботи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Комиссаров В.Н. «Общая теория перевода». – М.: «ЧеРо», совместно с «Юрайт», 2000. – 136 с.
2. Селіванова О.І. Вимоги до професійного володіння мовами та проблеми мовленнєвої підготовки перекладача // Вісник Сумського Державного Університету. Серія «Філологічні науки», - 2004. - № (4) 63. – с. 161-162.
3. Черноватий Л.М. Принципи складання вправ для навчання галузевого перекладу // Вісник Сумського Державного Університету. Серія «Філологічні науки», - 2002. - № (3) 36. – с. 101-105.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Олена Романенко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови. Національний технічний університет України «КПІ».

Наукові інтереси: проблеми фахового перекладу, методика викладання іноземних мов.

Зоя Гуменюк – старший викладач кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови. Національний технічний університет України «КПІ».

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов, проблеми фахового перекладу.

ЗНАЧЕННЯ СПЕЦКУРСУ «РОБОТА З ДИТЯЧОЮ КНИГОЮ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ» У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Галина СЕМЕН (Чернівці, Україна)

У статті розглядається зміст та структура спецкурсу „Робота з дитячою книгою на уроці англійської мови у початковій школі”, показано його роль у фаховій підготовці вчителів початкових класів середньої школи.

Ключові слова: види навчання, вміння, навчання читанню, початкове навчання, учбовий текст.

The article deals with the content and structure of the halfcourse “reading activities at the English lessons in primary school”, its role in the professional background of primary school teachers.

Key words: activities, skills, teaching reading, primary education, learning text.

Актуальність теми зумовлена необхідністю якісної підготовки майбутньої вчителів початкової школи, що в разі потреби можуть викладати англійську мову учням початкових класів, надавати консультації при виконанні домашніх завдань учнями у групі продовженого дня.

Новизна підходу полягає у спробі створити навчально-методичний комплекс спецкурсу „Робота з дитячою книгою на уроці в початковій школі”.

Метою даної статті є за допомогою описового методу окреслити зміст та структуру даного спецкурсу, визначити його місце та роль у системі підготовки майбутніх учителів початкової школи. Для досягнення мети необхідно виконати наступні завдання: показати організаційні параметри спецкурсу (кількість годин тощо), визначити обсяг матеріалу, що виноситься на аудиторне та самостійне опрацювання, визначити основну тематику спецкурсу та засоби досягнення ґрунтовної підготовки студентів.

На даному етапі підготовка спеціалістів, що можуть виконувати складні завдання, надзвичайно важлива. Від того, як будуть ставитися до навчання майбутні вчителі, який шлях вони оберуть у своїй роботі, у значній мірі залежить і формування в учнів інтересу до книги, що завжди була джерелом знань.

Спецкурс „Робота з дитячою книгою на уроці англійської мови у початковій школі” читається на 5 курсі у групі спеціалістів педагогічного факультету, що поглиблено вивчають англійську мову протягом п'яти років. Університетська програма для таких груп передбачає такі предмети, як практика мови з аспектами аналітичного та домашнього читання, „Шкільний курс англійської мови у початковій школі з методикою викладання” на IV курсі. На п'ятому курсі, разом із зазначеним спецкурсом, студенти опрацьовують матеріал спецкурсу, що присвячений поглибленому вивченню комунікативного методу. Таким чином, завданням викладача стає, з одного боку, поглибити отримані раніше знання, систематизувати уже

пройдений матеріал, узагальнити його, а з другого боку, проводити міжпредметні зв'язки із спецкурсом з комунікативного методу. Крім того, важливо всесторонньо підготувати майбутнього вчителя до роботи з учнями початкових класів. Тому починається виклад матеріалу спецкурсу з таких питань, як психологічні особливості учнів початкових класів, шкільний стрес та шляхи його подолання. Студентам подається відповідна література [1; 2]. Наступним питанням, що потребує детального опрацювання, є особливості навчання читанню, дослідження природи процесу читання. Що і як читати? Який матеріал для читання вважається хорошим? Подаються види тексту, як одиниці учбового процесу та види діяльності на до текстовому, текстовому та післятекстовому етапах.

Готуючись до праці у початковій школі, майбутньому вчителю слід обов'язково звернутися до вимог, які висуває перед учнями програма, окремо, в рамках даного спецкурсу, зосередитись на вимогах до читання, кількості друкованих знаків, що необхідно засвоїти на кожному окремому році навчання у початковій школі.

Багато залежить від того, як учні розпочнуть своє шкільне життя, як вчитель подасть їм англійський алфавіт. Згадаймо англійське прислів'я: *A good beginning makes a good ending*. Літери слід постійно повторювати, звертаючи особливу увагу на ті, котрі учні плутають. Значна увага повинна приділятися такому важливому та надзвичайно складному питанню у методиці викладання читання, як різниця між літерами та звуками у англійській мові: *“And in English, as you see, sounds and letters disagree”*. Ось саме те, як звуки та літери не можуть погодитись між собою, і повинен показати вчитель, озброївши своїх учнів ключем, показуючи постійно, що існує певна система, що декілька літер можуть читатися як один звук, що літери бувають „німі” – пишуться, а не читаються, а різниця іноді доходить, до того, що звуків читається у два рази менше, наприклад слово *daughter* ['dɔ: tə] – дочка має 8 літер і лише 4 звуки. Виразному читанню сприяють вивчення віршів напам'ять, а пісні сприяють виразній інтонації. Для початкової школи з цих питань видається спеціальна література, а вчитель музики може стати у пригоді під час проведення позакласного заходу „The ABC party”.

Журнали, підручники, книги подають цікаві сценарії заходів, конкурсів для тижня англійської мови у школі, додаткових занять у групах продовженого дня. В цілому, для середньої школи рекомендується Міністерством 65 джерел, із них для початкової школи – 25 і вибирати є з чого. Вірші, пісні та сценарії повинні відповідати програмі початкової школи, віковим особливостям учнів, темі, що вивчається. Вони також дають можливість учням трохи переключитись і відпочити, сприяють релаксації.

Оскільки увага учнів початкових класів ще не є стійкою, щоб заохотити їх до роботи, доводиться переключатися з одного виду діяльності на інший: прочитайте та подайте назву тексту або діалогу, розподіліть ролі та прочитайте у парах, складіть оповідання за „розсипаними” реченнями, знайдіть ключові слова та речення у тексті, прочитайте та перекладіть їх. Обов'язкове ведення словника та зошитів для самостійної роботи, які вчитель систематично перевіряє, у третьому та четвертому класі – оцінює.

Важливим питанням спецкурсу є комплекси у програмі початкової школи, що включають підручники для учнів, книгу для вчителя, записи, мультфільми, набір ілюстрацій до тем, граматичні таблиці та мультимедійні курси. Комплекси інтегрують мовленнєву діяльність учнів з усіма видами практичної діяльності: грою, фізичними вправами, драматизацією, музикою та ручною працею. Використання комплексів робить уроки динамічними, сприяє фізичному, художньому та духовному розвитку дитини. За допомогою комплексів книга оживлюється, стає зрозумілішою, ближчою, в учнів розвивається уява, їм легше зрозуміти та запам'ятати явища і події, що описуються в книзі.

Найбільший інтерес у студентів викликає така тема, як використання казок у роботі з учнями початкових класів [3]. І не тільки казок, а й байок, легенд, міфів, біблійних оповідей. Студенти долучають до портретів письменників, що створювали казки для дітей, нові постаті, подають свій власний перелік казок, котрі можна було б використати у роботі з учнями, розповідають на заняттях ті казки, які колись почули від своїх бабусь. На практичних та семінарських заняттях студентам пропонуються казки Британських островів, переклади казок на англійську мову, легенди, байки та міфи.

Для того, щоб бути належним чином підготовленими до роботи в початковій школі, слід в першу чергу звернутися до наявних підручників, що поділяються на вітчизняні та автентичні. Слід вміло та доречно поєднати у роботі з учнями початкових класів кращі сторони як одних, так і других матеріалів для досягнення позитивного результату. Студенти характеризують підручники за допомогою поданих виразів, ближче знайомляться з тематикою програми початкової школи, відбирають найбільш ефективні вправи та пропонують свої завдання до текстів. Заключною темою спецкурсу виступає тестування та оцінювання знань учнів.

На спецкурс відводиться 3,5 кредитів, із загальною кількістю – 126 годин, з них 24 – лекційні та 27 – практичних. На самостійну роботу розподілено 75 годин. Організації самостійної роботи сприяє підготована методична розробка з матеріалами до спецкурсу як у надрукованому, так і електронному варіанті, що складається з трьох частин: 1) 11 текстів, що включають тематику спецкурсу з питаннями та завданнями,

2) термінологія літературознавства та вправи, 3) хрестоматія для читання. Підготовлені матеріали допомагають студентам засвоїти питання, що виносяться на іспит, спонукають до дискусій та обговорень, сприяють повторенню раніше вивченого матеріалу. Глосарій включає лексику, визначення слів та приклади; у вправах закріплюються вирази (складання речень), лексичні одиниці (підбір синонімів, антонімів, зображення ключової лексики у вигляді схем), граматичні структури (читання, переклад та переказ гумористичного оповідання у непрямій мові), комунікативні фразеологічні одиниці (пояснення прислів'їв та приказок), відповіді на запитання, визначення жанру відривків з художніх творів та наступне співвіднесення їх з лексичною одиницею, що позначає даний жанр, переклад тексту (Казки Дональда Біссета 1941 – 1995), поєднання імені автора та назви твору, дискусії на основі цитат та окремих фактів. Для розвитку навичок декламування підібрано вірш Редьярда Кіплінга „Якщо” з перекладами на українську та російську мови, для аудіювання використовується казка про злого дракона – сучасна казка екологічного напрямлення, що стає актуальним у сучасному світі.

Хрестоматія включає спершу короткі гумористичні адаптовані тексти, а завершується складним текстом казки в оригіналі з елементами діалектизмів і використанням графону. Розміщення текстів проводиться згідно дидактичного принципу поступового переходу в подачі навчального матеріалу від простіших, легших текстів до текстів зі складними синтаксичними конструкціями.

Ряд матеріалів спонукає до дискусії: Що телебачення робить з дітьми? Чи визначається характер людини за її почерком? У хрестоматії подаються короткі тексти з історії виникнення окремих слів: hooligan, boycott, panic, hobby, sandwich, academy, window, dollar. Перевага надається текстам інформативного характеру (First languages in the world), гумористичним оповіданням (“In the Dark”, after J.K. Jerome). Закріпленню лексики сприяє кросворд, розвитку уяви – кольорові ілюстрації. У розділі „Байки” подаються 6 прислів'їв та 6 байок. Завдання полягає у тому, щоб вірно підібрати прислів'я та байку, що його ілюструє. Проходить повторення матеріалу з курсу „Теорії мови”, який студенти прослухали на 4 курсі, оскільки в байках вживається стилістичний засіб персоніфікації. Хрестоматія включає також друковані тексти телевізійних передач „Молоді оповідачі за мир”, що трансливалися давніше, але не втратили своєї чарівності та актуальності і у наш час. Це переклади казок англійською мовою, розповіді, що мають авторів, або розповіді, що їх не мають. Часом створені та ілюстровані самими дітьми, розказані з їхньою допомогою: Lizard's song, Belly Button Monster, Old One-Eye, When I was young in the mountains, The Dancing Man. Наступна частина хрестоматії складніша, казки та легенди спонукають до глибших роздумів, вчать бути допитливими, добрими, співчутливими, сильними: “The Star Child” after O. Wilde, The Story of Two Angels. Окрім текстів-розповідей у хрестоматію включено і зразки діалогічного мовлення: відривки из інтерв'ю Данієла Редкліфа, актора, що грав роль Гарі Потера та Дж. К. Роулінг, автора книги. Завершує хрестоматію казка „Тюльпанові ельфи”, письмовий переклад якої виносить як перше питання на іспиті.

Спецкурс ділиться на два модулі по 35 балів кожний, на іспиті за 3 питання можна максимально отримати по 10 балів. Друге питання – це тема і третє питання – практичне.

Завданням студентів стає описати окрему книгу для читання у початковій школі за допомогою виразів-кліше. Це може бути підручник, книга з алфавітом “The ABC”, ілюстрована казка, дитяча книжка для додаткового читання, ілюстрований словник для учнів молодшого шкільного віку.

Книги для дітей бувають різного розміру – від кишенькових, які вони дуже люблять, до величезних – The Giant Book. Книжки можуть бути різної форми – у вигляді пташок, будиночків, корабликів. Стремління донести до студентів все те краще, що було створено для дітей, у майбутньому повинно сприяти розвитку інтересу дитини до книги, зацікавленості учнів предметом який їм викладається, скерувати батьків та школу на забезпечення дітей матеріалами, необхідними для досягнення позитивних результатів.

У перспективі можлива глибша розробка окремого питання „Казки на уроці англійської мови у початковій школі” з написанням сценаріїв для проведення гурткової роботи в початковій школі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вишневський О.І. Методика навчання іноземних мов: Навчальний посібник / Омелян Іванович Вишневський. – К.: Знання, 2011. – 206 с.
2. Методика навчання іноземних мов у загально-освітніх навчальних закладах: підручник / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. – К.: ВЦ «Академія», 2010 – 328 с.
3. Стрельченко К. Використання народних казок у процесі навчання англійської мови / Іноземні мови: Науково – методичний журнал. – К.: Ленвіт, 2012. № 3 (71). – С. 65-68.
4. Халимон І.Й. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності «Іноземна мова»: [монографія] / за заг.ред. канд. пед. наук. доц. В.Г. Федька. – Ніжин: Вид-во Ніжинського держ.ун-ту ім. Миколи Гоголя, 2010 – 199с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Галина Семен – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Наукові інтереси: стилістика, фразеологія, методика викладання англійської мови, інтерпретація тексту.

ПЕРЕКЛАД ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Ліна СМІРНОВА (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто важливість перекладу як комунікативної стратегії. Аналізуються методичні аспекти використання медіації/перекладу в процесі навчання іноземної мови на немовних факультетах.

Ключові слова: переклад, навчання, іноземна мова, немовний факультет, неінтерактивна медіація, фаховий.

The article deals with the importance of translation as a communicative strategy. Methodical aspects of using mediation/translation in the process of teaching a foreign language at non philological faculties are analysed.

Key words: translation, teaching, foreign language, non philological faculty, non interactive mediation, professional.

Постановка проблеми. У Загальноєвропейських Рекомендаціях зазначаються фундаментальні цілі мовної освіти, в результаті отримання якої особистість має стати більш відповідальною і готовою до спілкування з іншими людьми, більш незалежною у своїх думках та діях, що корелюється з поняттям творчої особистості.

Запорукою розвитку особистості сучасного студента немовного факультету засобом мовної освіти у вищому навчальному закладі виступає впровадження нових дидактичних методів, завдань творчого характеру, які сприяють розвитку пізнавальних інтересів та здібностей студента; розвитку в ньому ініціативи та творчого підходу до розв'язання професійних завдань, аналітико-синтезуючої діяльності мислення, мовлення, пам'яті, уваги, уяви.

Ми притримуємося точки зору тих науковців-практиків, які вважають головною ознакою творчої роботи студентів, немовних факультетів зокрема, найвищу ступінь їх самостійності, яка проявляється у виборі мовленнєвих засобів і шляхів перекладу, в умінні логічно обробляти матеріал, самостійно порівнювати, узагальнювати його, класифікувати за різними ознаками.

Переклад у письмовій та усній формах здійснюється впродовж усього курсу іноземної мови на немовних факультетах як допоміжний засіб навчання і контролю, а також як один із можливих способів передачі отриманої під час читання інформації.

У контексті сучасного підходу до мовної освіти, коли ставиться завдання допомогти студентам оволодіти такими комунікативними стратегіями, як сприймання (рецептивні стратегії), продукування (продуктивні стратегії), інтеракція (інтерактивні стратегії), медіація/усній та письмовий переклад, реферування, переказ (посередницькі стратегії), розгляд перекладу як особливого виду мовленнєвої діяльності і особливої форми комунікації з використанням двох мов дозволяє визначити його суттєву роль і місце в загальній системі навчання іноземної мови, на немовних факультетах зокрема [2].

Аналіз досліджень та публікацій свідчить, що останнім часом, у світлі сучасних тенденцій в освіті, питанням розвитку теорії та методики навчання медіації/перекладу студентів-філологів стала приділятися увага. Це зумовило появу ряду цікавих робіт у цьому напрямі (О.В. Шупта, С.М. Щур, Т.О. Долга, Н.М. Сопилук та інші). Однак проблема використання перекладу в процесі навчання іноземної мови на немовних факультетах висвітлена недостатньо.

Отже, **метою статті** є визначення місця і ролі перекладу/медіації у процесі навчання іноземної мови на немовних факультетах вищих навчальних закладів.

Викладення основного матеріалу. Науково-методичний аналіз навчального процесу демонструє, що саме достатньо розвинута навичка перекладу фахової інформації дозволяє студентіві легко долати проблеми пізнавального й, нерідко, психологічного характеру.

Слід зауважити, що застарілим на сьогоднішній день є ставлення викладача іноземної мови до перекладу як лише до багатоступінчастого процесу переробки фахової інформації. Вважаємо недоречним зведення процесу перекладу до механічного знаходження міжмовних відповідностей. Ще зі шкільного курсу навчання у молодих людей формується схильність передати під час перекладу значення окремих лексичних одиниць. В результаті відбувається хаотичне опрацювання тексту з великою кількістю перекладацьких помилок, що й призводить до хибного уявлення про зміст опрацьованої інформації.

Роль викладача вузу під час навчання іноземної мови полягає в тому, щоб позитивним чином змінити ставлення студентів до перекладу, постійно проводити мовні паралелі, показувати специфіку іншої мовної системи. На занятті викладачам зайвий раз варто наголошувати на тому, що семантично і функціонально знаки двох мов не співпадають і це має враховуватися студентами під час перекладу. Оскільки дослівний переклад без осмислення тексту в цілому з фахової точки зору часто призводить до його викривлення, студентам слід враховувати необхідність передавати зміст таким чином, щоб були збережені його особливості й специфіка контексту, що відіграє суттєву роль у сфері фахової медіації.

Виходячи з комунікативно-пізнавальних потреб майбутніх фахівців немовного профілю метою навчання іноземної мови в університетах є підготовка студентів до читання літератури зі спеціальності з метою отримання різного роду інформації; анотування текстів із фахової літератури; усного спілкування за професійним спрямуванням в обсязі матеріалу передбаченого програмою; підготовки іноземною мовою доповідей, рефератів, переказів.

Таким чином, навчання перекладу нами розглядається як необхідний етап для досягнення цієї мети. Адже у процесі перекладу відбувається систематичне накопичення знань та умінь, що поступово призведуть не лише до якісного сприйняття студентами змісту тексту, а й одночасно до глибшого розуміння ними фахових тонкощів.

Під час планування будь-якого заняття особливо складним і відповідальним є підбір адекватних засобів та методів навчання. Важливо, щоб майбутні фахівці мали можливість розвивати як медіативні вміння – відповідним чином передавати зміст фахового тексту в усній чи письмовій формі, так і інтегративні комунікативно-мовленнєві вміння – аналізувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки на основі прослуханого, прочитаного; інтерпретувати і коментувати фахові особливості контексту та інше.

Таким чином, враховуючи викладене, ми маємо підстави виокремити такі види медіації: усна і письмова, репродуктивна і трансформаційна, інтерактивна і неінтерактивна [1].

Водночас, автори Загальноєвропейських Рекомендацій у письмовій медіації, окрім видів професійного перекладу, виділяють ще два види: передача основного змісту (summarizing gist) і переказ (paraphrasing) [4: 87]. Вважаємо слушним дотримання цих видів у процесі навчання усної та письмової медіації майбутніх фахівців немовного профілю у вищій школі.

З огляду на проблему скорочення годин на вивчення курсу іноземної мови для студентів немовних факультетів, більшу увагу варто приділяти неінтерактивній медіації, до якої віднесемо ті тренувальні вправи, де відсутні комунікативні завдання і ситуації спілкування. Виконання навіть цих завдань зумовить активізацію фахових знань студентів, різних мовленнєвих навичок й умінь.

Під час перекладу двомовної комунікації (у фазі комунікація між адресантом тексту та адресатом-перекладачем) ставиться завдання перетворення вихідного тексту засобами іншої мови на основі еквівалентного змісту оригіналу і перекладу. Студенти мимовільно намагаються встановити у своїй свідомості зв'язки між словами рідної мови й іноземної. Пошуки еквівалентних відповідностей дозволяють студентам розширити обсяг граматичних явищ і лексичний запас. Розв'язання такої проблеми передбачає детальне порівняння змісту оригіналу і перекладу, для чого необхідно виявити систему відношень між одиницями двох конкретних мов під час перекладу тексту з однієї мови на іншу [3: 13-32].

Таким чином, переклад відрізняється від інших видів мовленнєвої діяльності тим, що здійснюється в умовах двомовності. Опанування іншомовної лексики породжує у студентів потребу в активізації знань з фаху. Безперечно, найбільш доцільним для формування мовленнєвої компетенції є використання текстів зі спеціальності, які є невеликими за обсягом, доступними за змістом, насиченими фаховою лексикою, стійкими словосполученнями та граматичними конструкціями, адаптованими для немовних спеціальностей.

З методичної точки зору, оволодіння студентами немовного профілю такою комунікативною стратегією як медіація, неінтерактивна медіація зокрема, передбачає використання навчального перекладу та відповідне врахування етапів планування заняття. До першого етапу належить етап підготовки, який передбачає:

- попередню організацію та максимальну концентрацію ресурсів;
- підбір опор;
- підготовку тематичного словника;
- врахування фахової направленості тексту, інформації;
- встановлення об'єму матеріалу для опрацювання.

Другий етап – етап виконання:

- активне опрацювання отриманої інформації;
- фіксування можливих варіантів перекладу, фахових еквівалентів, інших даних;
- врахування як лінгвістичних, так і екстралінгвістичних моментів;
- відпрацювання та корекція помилок.

Третій етап – етап оцінювання результату:

- перевірка смислової узгодженості оригінального варіанту та здійсненої інтерпретації;
- перевірка адекватності використаних мовних засобів та знань з фаху.

Останній етап – етап корекції:

- уточнення з використанням словників, тезаурусів;
- консультації з експертами, джерелами.

Навчальний переклад може бути цілісним і фрагментарним. Цілісний навчальний переклад сприяє остаточному засвоєнню і закріпленню вивчених мовних явищ іноземної мови. Фрагментарний навчальний переклад націлений на окремі компоненти, моделі, структури, словосполучення. Мета навчального перекладу такого типу – засвоєння цих компонентів, їх вживання, умінь їх диференціювати, враховуючи особливості змісту фахового тексту.

Основними прийомами навчального перекладу є лексико-граматичні трансформації, які становлять основний лінгвістичний механізм перекладу. Розвиток автоматизації навичок трансформації і є найважливішим завданням курсу.

З методичної точки зору переклад може проводитися у різній формі (усній, письмовій або їхній комбінації), однак викладач завжди має враховувати, що між навчальним перекладом з іноземної мови на рідну і з рідної мови іноземною існують значні відмінності.

Переклад з іноземної мови на рідну передбачає рецептивні цілі: засвоєння значення слова, граматичної структури, розуміння фахового змісту тексту. Переклад з рідної мови іноземною передбачає цілі продуктивного характеру. Проблема синтезу, відтворення тексту, його продукування іноземною мовою потребує від студентів використання всіх здобутих знань, щоб з декількох варіантів перекладу вибрати найвдаліший. Така робота стимулює творчу активність студентів, поглиблює їхні знання в галузі іноземної мови і сприяє її свідомому засвоєнню на базі постійного зіставлення з рідною мовою.

Згадані вище відмінності видів перекладу визначають їх роль у процесі викладання іноземної мови. Навчальний переклад є одним з найважливіших засобів закріплення і контролю знань студентів у галузі граматики, словотворення і лексики іноземної мови та сприяє розвитку фахових знань.

Очевидним є і те, що синтез та дедукція як найосновніші процеси логічного мислення, які передбачені процесом навчального перекладу, зумовлюють заучування студентами граматичних правил та слів; засвоєння мовного матеріалу шляхом перекладу та механічного заучування, а також застосування аналогії на базі знань зі спеціальності.

Висновок. У зв'язку з пошуками резервів ефективності навчального процесу питання перекладу під час навчання іноземної мови студентів набувають дедалі більшого значення. Надзвичайно важливу роль відіграє переклад у фаховій підготовці студентів немовних факультетів. Отже, одним із ефективних засобів навчання іноземної мови поряд з іншими є переклад, неінтерактивна медіація зокрема, в основі якого лежить урахування рідної мови студентів та їхніх знань з фаху. Перспективним напрямком подальшого наукового пошуку є розробка методики і способів навчання медіації на немовних факультетах вищих навчальних закладів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б. Гудков. – М.: ИТДГК „Гнозис”, 2003. – 288 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.britishcouncil.org/uk/ukraine-education-reform-european-framework-re_vstup.pdf
3. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) / А.В. Федоров. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: ООО „Издательский Дом „ФИЛОЛОГИЯ ТРИ”, 2002. – 416 с.
4. Gerding-Salas, C. Teaching Translation / C. Gerding-Salas // Problems and Solutions Translation Journal. – V 4, №3. – 2000. – Режим доступу : <http://www.accurapid.com/journal/13educ.htm>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ліна Смірнова – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: психологічні аспекти сучасних методик викладання іноземної мови.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Галина СОКОЛ (Івано-Франківськ, Україна)

У статті розкривається поняття професійно-комунікативної компетенції, описується зарубіжний досвід з розробки та впровадження курсів професійної і технічної комунікації для інженерів, а також сучасні методичні прийоми, що сприяють формуванню професійно-комунікативної компетенції студентів технічних вузів.

Ключові слова: професійно-комунікативна компетенція; курси професійної і технічної комунікації; мовне портфоліо; метод вирішення задач; метод аналізу конкретних прикладів.

The article presents the notion of professional communication competence, describes foreign experience of development and introduction of courses in professional and technical communication for engineers, as well as some modern teaching techniques benefiting the development of engineering students' professional communication competence.

Key words: professional communication competence; courses in professional and technical communication; language portfolio; problem-solving method; case study method.

У сучасних умовах глобалізації та міжнародного ринку праці професійну компетенцію інженера визначають не тільки вузькоспеціальні технічні знання та вміння, але й ряд «нетрадиційних» для інженерної освіти якостей та знань соціально-гуманітарного характеру, таких як: комунікативна компетенція та володіння прийомами ефективної аргументації, вміння працювати в багатопрофільній команді, здатність до аналізу й оцінки прийнятих рішень та інші комунікативні навички та вміння. Тож фахівця слід розглядати не тільки з точки зору «придатності» до виконання діяльності певного виду, а як особистість з певним досвідом, етичними установками та звичними моделями спілкування, що здатна постійно розвиватися.

Мета даної статті – аналіз основних способів розвитку професійної комунікативної компетенції студентів. Професійна комунікативна компетенція – це система знань, умінь і навичок, потрібних для ефективного спілкування, тобто слід володіти сумою знань про мову, вербальні й невербальні засоби спілкування, культуру, національну своєрідність суспільства і вміння застосовувати ці знання в процесі спілкування. Отже, професійна комунікативна компетенція репрезентує професійні знання, вміння і навички спілкування.

Критеріями розвитку професійної комунікативної компетенції є: професійна ідентифікація; сукупність комунікативних вмінь в професійній, соціальній та міжкультурній компетенції; методична готовність.

Перебудовуючи традиційну систему інженерної освіти, обмежену рамками спеціалізованих інженерних знань, багато зарубіжних інженерних вищих навчальних закладів почали вводити в свої освітні програми курси по професійній і технічній комунікації.

Оглядове дослідження провідних 50 американських і 23 канадських технічних вузів, проведене в 2004 р. для аналізу курсів та програм з технічної комунікації, які вони надають, дозволило виділити 4 основні способи розвитку професійної комунікативної компетенції студентів [6]: обов'язкові курси (очні, заочні, on-line та інші); факультативні курси; інтегроване навчання; центри інженерної комунікації.

У рамках дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» студенти вивчають мовний матеріал, що охоплює спеціальну лексику та граматику, характерну для офіційно-ділового та наукового стилів мови, опановують усну та письмову комунікацію, що використовується в професійній сфері, теми і ситуації професійно-ділового спілкування, покращуючи таким чином рівень власної комунікативної компетенції іноземною мовою в професійній сфері.

Проте, обмежений об'єм навчальних годин, що відведено на дисципліну «Іноземна мова за професійним спрямуванням» є серйозною проблемою, що перешкоджає формуванню професійної комунікативної компетенції студентів на достатньо високому рівні. Способом вирішення даної проблеми може бути застосування на заняттях сучасних методичних прийомів, що сприяють інтенсифікації навчального процесу, таких як технологія запровадження мовного портфоліо, метод вирішення проблем і метод аналізу конкретних прикладів.

Мовне портфоліо ("LanguagePortfolio"), розроблено Лінгвістичним комітетом Ради Європи з метою стандартизації вимог до вивчення, викладання й оцінювання досягнень у галузі вивчення іноземних мов громадянами європейських країн, було презентовано в Україні у 2003 році після опрацювання у 15-ти країнах Європейського Союзу. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти пропонують три обов'язкових компоненти мовного портфоліо: мовний паспорт; мовну біографію; мовне досьє.

Європейське мовне портфоліо, передбачає три основні рівні володіння іноземною мовою та мовленнєвими компетенціями – А, В, С. Рівні визначаються за основними видами мовленнєвої діяльності: розуміння (усної форми мови – аудіювання та письмової – читання); говоріння (монолог як форма продуктивного говоріння або діалог як інтерактивне говоріння); письмо як окремий продуктивний вид мовленнєвої діяльності.

Мовне портфоліо (LanguagePortfolio) – це набір інструментів для документації та оцінювання мовних вмінь студента. Воно дозволяє власнику відстежувати процес вивчення

ним іноземної мови, самостійно оцінювати свій рівень, ставити індивідуальні цілі, а також слідкувати за успішністю їх реалізації. Таким чином мовне портфоліо виконує три функції:

1) навчальну – дозволяє студенту стати активним учасником навчального процесу, підвищує його мотивацію до вивчення іноземної мови, вчить правильно організувати свою самостійну роботу, визначати раціональні способи вдосконалення власних вмінь;

2) соціальну – демонструє здібності та досягнення його власника в опануванні іноземної мови, але не замінює атестатів чи дипломів, які одержує студент по результатам здачі іспитів, а виступає як додаток до останніх й надає додаткову інформацію;

3) педагогічну – допомагає студентам розвивати здатність мислення і навички самооцінки та самопізнання й тим самим сприяти розвитку їх автономності у вивченні іноземної мови протягом усього життя.

Мовне портфоліо дозволяє викладачу іноземної мови вирішувати наступні завдання: 1) забезпечити практичну орієнтацію та інструментальну направленість навчання; 2) використовувати інтерактивні та комунікативні форми роботи; 3) розвивати навички самостійної роботи студентів; 4) забезпечити диференціацію та індивідуалізацію навчального процесу; 5) розвивати у студентів навички рефлексії; 6) здійснювати і співставляти самооцінку студентів, взаємооцінку та оцінку викладача.

Наступним методом, що заслуговує на увагу в контексті навчання студентів технічного вузу, є метод вирішення проблем (*problem-solving method*), суть якого полягає в тому, що студентам пропонують завдання проблемного характеру, способи виконання яких їм невідомі, або частково відомі. Студенти повинні знайти свої шляхи виконання завдань, використовуючи навички і вміння, якими вони вже володіють. Тобто, поставлене завдання містить протиріччя, що виявляє прогалини в знаннях. Така ситуація пов'язана з доланням труднощів, мобілізацією активності та залученням елементів творчої активності [3], що забезпечує опанування новими знаннями та способами їх роздобути. Студенти розвивають також свої творчі здібності та формують навички прийняття рішень.

Елементи методу знаходять своє застосування в навчанні такому виду комунікативної мовної діяльності, як письмо, оскільки виконання письмового завдання може займати декілька днів або тижнів, і, таким чином буде частиною самостійної роботи студента чи групи студентів.

Викладач може дати завдання написати резюме, надавши для зразка тільки загальний формат документу без детального пояснення правил його заповнення. Спочатку студенти не знають, як правильно виконати завдання – відчувається відмінність того, що вони вже знають і вміють від того, що вони будуть знати, виконавши дану роботу. Проте, це не означає, що викладач покинув студентів без допомоги. На наступному занятті триває вивчення лексичних одиниць, граматичних структур та правил оформлення, які необхідні студентам для написання резюме. Коли роботи здані на перевірку, добросовісний викладач не ставить одразу низький бал, а дає можливість внести рекомендовані ним виправлення. Можливо потрібна буде ще одна перевірка та правка, але кінцевий результат відповідатиме всім вимогам та нормам.

Наступним методом, що заслуговує на увагу є метод аналізу конкретних прикладів (*case-study method*), що набуває все більшої популярності в різних сферах навчання, в тому числі й у викладанні іноземних мов. Суть даного методу полягає у використанні в навчальному процесі конкретних ситуацій, проблем, умов з життя організацій, людей чи окремих індивідуумів, що орієнтують студентів на формулювання проблеми та пошук варіантів її вирішення з подальшим розбором на занятті [4: 82]. Таким чином, даний метод має на меті ретельний аналіз конкретної ситуації (в організації, в міжособистісних чи професійних відносинах, в суспільстві чи культурі) [5]. Для проведення такого аналізу студентам, як правило, надається інформація структурована наступним чином: 1) фоновий опис ситуації; 2) опис події чи проблеми, що виникла; 3) варіанти прийнятих рішень і заходів (для їх подальшого групового чи парного обговорення та індивідуальних міркувань).

Приклади повинні бути аналогічні реальним робочим ситуаціям та поширеним проблемам і задачам, з якими стикається фахівець в професії, що він здобуває. Завдання повинні бути складені таким чином, щоб студенти були максимально залучені у вивчення

поставленої перед ними задачі, яка не повинна мати однозначного рішення. Зазвичай така робота носить груповий характер та здійснюється у вигляді дискусії, в ході якої студенти відстоюють свої думки, аргументують їх. В ході своїх міркувань вони можуть послуговуватись знаннями, які одержали раніше на заняттях іноземної мови чи інших предметах, а також спираючись на свій досвід, моральні установки и здоровий глузд. Як правило, робота по аналізу конкретних прикладів завершується індивідуальним письмовим завданням, що відображає реальний світ ділової та професійної кореспонденції чи документації.

Описанні вище методи навчання іноземній мові здобувають все більше прихильників серед викладачів вищих навчальних закладів. Очевидно, що їх використання цілком оправдане при навчанні студентів, оскільки дозволяє оволодіти студентам професійною і комунікативною компетенцією, здібностями самостійно організовувати свою навчальну діяльність, активно й творчо брати участь в обговоренні та аналізі матеріалу, який вивчається, а також активно застосовувати одержані знання та вміння на практиці. Крім того, описані методи та технології дозволяють ефективно використовувати досить обмежений навчальний час, що відведений на вивчення іноземної мови, перенісши основну частину роботи студентів по виконанню завдань на самостійну та позааудиторну навчальну діяльність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Европейский языковой портфель [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://methods.ucoz.ru/publ/12-1-0-29>
2. Зникина Л. С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Зникина Людмила Степановна: Кемерово, 2005. – 406 с.
3. Козлова В.М. Применение проблемного метода в обучении иностранному языку/ В. М. Козлова [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2007-2.html>
4. Методы эффективного обучения взрослых: учебно-методическое пособие / авт. Коллектив под руководством Е.А. Аксёновой. – М.: Transform; Институт повышения квалификации государственных служащих, 1998. – С.82.
5. Flyvbjerg, Bent. Fivemis understandings about case study research. *Qualitative Inquiry*, vol. 12, 2006. – № 2. – pp. 219–245.
6. Reave L. Technical communication instruction in engineering schools: a survey of top-ranked U.S. and Canadian programs // *Journal of Business and technical Communication*, 2004. – pp. 452–490.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Галина Сокол – кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької та французької мов Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу

Наукові інтереси: міжкультурна комунікація, методика викладання іноземної мови.

ДИСКУСІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Тетяна ТОКАРЕВА (Кіровоград, Україна)

У статті розглядаються основні особливості підготовки та проведення дискусії на заняттях з практики німецької мови; розглядається структура дискусії з методичної точки зору та її типологія.

Ключові слова: дискусія, учасники дискусії, умови спілкування, експозиція дискусії, мовленнєва реакція.

The paper focuses on the peculiarities of preparation and conduction of discussions in German Practice Lessons. The structure and typology of discussions are viewed through methods of studying.

Key words: discussion, participants of the discussion, communication conditions, exposition of discussion, speech reaction.

Формування і розвиток здібностей майбутніх учителів, виховання їх як всебічно розвинених особистостей, які здатні самостійно і творчо мислити, які поєднують високу культуру з професійною компетентністю є важливим завданням на сучасному етапі розвитку нашої держави.

Програма педагогічних ВНЗ з практики усного та писемного мовлення передбачає для досягнення практичної і професійної цілей орієнтацію навчального процесу на формування у студентів мовної, комунікативної, лінгвокраїнознавчої та комунікативно-методичної компетенції. Реалізація цих цілей забезпечить правильне і функціонально-адекватне володіння всіма видами мовленнєвої діяльності, розвине уміння педагогічного спілкування,

іншомовно-мовленнєву здібність і мислення студентів, сформує мовні автоматизми у структурному оформленні мовлення, допоможе удосконалити навички і вміння творчого застосування мовних засобів, вибрати правильний стиль викладу в різних сферах спілкування, вміло використовувати формули мовленнєвого етикету і невербальні засоби комунікації.

Комунікативна компетенція – одна із найважливіших практичних цілей навчання спеціальності – розглядається більшістю дослідників як здатність слухача/мовця сприймати мовлення чи продукувати його і реалізовувати свої інтенції мовними засобами адекватного до ситуації спілкування, її досягнення можливе лише завдяки комунікативно-орієнтованому підходу до навчання іноземних мов [4].

Роль і місце дискусії у процесі вивчення іноземної мови досліджували такі методисти, як Скалкін В.А., Рубінштейн Г.А., Гуревич Р.В., Озеров Г.В., Домашнєв А.І. та ін.

Мета даної статті – розглянути особливості структури учбової дискусії, проаналізувати основні моменти, пов'язані із підготовкою та проведенням дискусії на заняттях з практики німецької мови. Моделювання природних умов спілкування дозволяє зробити висновок про те, що кількість форм комунікації, або типових комунікативних ситуацій, у яких виникає і протікає мовлення індивіда, є обмеженою. Так, «у плані діалогічного мовлення можна виділити такі типові комунікативні ситуації (ТКС), як ділове спілкування, бесіда і дискусія.

Однак, у реальних умовах спілкування можуть виникнути ситуації, які характеризуються сполучуваністю ознак виокремлених ТКС. Різноманіття умов комунікації обумовлює і можливість переходу однієї ТКС у іншу. В різних комунікативних ситуаціях зміст висловлювань індивіда визначається різними психічними процесами. Так, дискусія більшим чином, ніж ділове спілкування або бесіда, вимагає вирішення складних мислительних завдань, уміння відстояти свою точку зору, критичного відношення до думки співбесідника і ін. [6:18]».

На старшому ступені навчання німецької мови на факультеті іноземних мов педагогічного ВНЗ більш поширеними є такі форми групового спілкування, як бесіда, дискусія, диспут, інтерв'ю. «Дискусія як засіб навчання діалогічного мовлення являє собою, як правило, групову мовленнєву вправу творчого характеру, передбачає обмін думками, іноді спірних питань з метою розвитку творчих умінь діалогічного і монологічного мовлення студентів. На відміну від бесіди, яка протікає, як правило в умовах «унісону», тобто неконфліктного обміну думками, враженнями по темі, дискусія, як і диспут, передбачає суперечку, полемічну загостреність у обговоренні проблемних питань, які можна тлумачити по-різному [2:128]».

Дискусією (лат. discussio – дослідження, розгляд, розбір) називають таку публічну суперечку, метою якої є виявлення і співставлення різних точок зору, пошук, виявлення істинної думки, знаходження правильного рішення спірного питання. Дискусія вважається ефективним способом переконання, оскільки її учасники самі приходять до того чи іншого висновку. У процесі організації навчальної дискусії важливо знайти цікавий предмет суперечки, тобто вибрати тему.

Вибираючи тему для публічного обговорення, необхідно враховувати, щоб вона була актуальною, соціально значимою, пов'язаною із суспільно-політичною практикою, проблемами молоді, питаннями шкільного життя і ін. Тема повинна обов'язково містити проблемні моменти, викликати інтерес у присутніх, бути для них достатньо знайомою, щоб вони могли компетентно вести обговорення. Дискусії про життєву позицію молоді, про її місце і роль у суспільстві. Тема може бути обрана в рамках навчальної програми дисциплін, які вивчаються, але обов'язково із урахуванням побажань учасників дискусії.

Варто подумати над формулюванням теми. Бажано, щоб вона була чіткою і зрозумілою, по можливості короткою, привертала увагу учасників, змушувала їх задуматися над поставленою проблемою [5:6].

До основних факторів, які впливають на характер дискусії і її особливості, відносяться мета дискусії, соціальна значимість предмету суперечки, кількість учасників, форма проведення дискусії. «Дискусія може слугувати засобом для пошуку істини, для перевірки певної думки, ідеї, для її обґрунтування. Характер дискусії визначається і соціальною

значимістю проблеми, яка обговорюється. Предметом суперечки бувають питання, які відображають загальнолюдські інтереси (проблеми екології, виживання людства, збереження миру на землі). У процесі дискусії можуть зачіпатися національні інтереси, інтереси певних соціальних прошарків, групові інтереси, наприклад, людей певної професії, колективу, представників неформальних об'єднань та організацій і ін. [5:7]».

Стосовно структури дискусії, то в ній методисти виділяють наступні складові частини: тема, експозиція, мовленнєвий стимул, навідні питання, ключові слова та мовленнєва реакція мовців. Важливо зауважити, що «темою дискусії є предмет розмови в його найбільш загальній формі, тому не слід сплутувати тему із експозицією».

Експозиція дискусії – це той фактичний матеріал, та інформація і пов'язана з нею проблематика, які слугують основою, вихідним пунктом для будь-якого обговорення [6:20]». Виокремлюють експліцитну експозицію, яка є викладенням як матеріалу, так і проблематики обговорення; експозицію з вираженою проблематикою, при якій учням або студентам пропонується певний матеріал для обговорення, причому сам його зміст вже звільняє викладача від необхідності спеціальної постановки проблеми; експозицію із заданою проблематикою, але невираженим матеріалом обговорення, яка опирається на життєвий досвід і знання студентів/учнів, на їх здібність до уяви. «На відміну від навчальних мовленнєвих ситуацій та інших вправ мовленнєвий *стимул* в навчальній дискусії завжди носить природний характер. У цьому полягає ефективність дискусії як вправи у реальному використанні мови. Стимул викликає мовленнєву реакцію. Чим більш цікавим є поставлене питання, проблема, тим легше викликати розмову, тим довше вдається її підтримати. Стимул залежить від якості експозиції [6:21]». При підготовці навчальної дискусії викладач повинен продумати поряд із експозицією також *навідні питання*, при допомозі яких він має намір «розгорнути» проблематику дискусії і дати їй потрібне спрямування, тим самим підтримуючи мовленнєвий стимул студентів/учнів. При проведенні навчальної дискусії, особливо у менш підготовленій групі студентів, може стати корисним вміло складений та логічно аранжований список *ключових слів* та виразів. У ролі лексичної «підказки» такі слова допомагають студентам оформляти свої думки на іноземній мові. *Мовленнєва реакція* в дискусії приймає різні форми: короткі репліки кількох студентів; монологічні висловлювання різного об'єму; монолог одного студента, який переривається репліками і питаннями інших співбесідників.

Різноманіття складових частин дискусії значною мірою визначає її типологію. Навчальна дискусія може бути: тематичною (тобто такою, яка організовується у зв'язку із вивченням певної теми) і нетематичною (організовується незалежно від теми, тексту чи іншого матеріалу, який вивчається в даний час; заздалегідь підготовленою і спонтанною; суто усною, з опорою на друкований текст, або із застосуванням візуальних засобів (н.п. картини, ілюстрації, схеми, плани і т. д.); спеціально організованою, або такою, яка проводиться у сполученні із іншими прийомами роботи (н.п. невеликий текст спочатку читають, переказують, ставлять до нього питання і лише потім для розвитку цих форм роботи організовується обговорення [6]).

Суттєвою проблемою, яка виникає у процесі підготовки дискусії за обраною темою, є розробка питань для обговорення. Від того, як будуть поставлені ці питання, багато в чому залежить успіх майбутньої розмови. Саме формулювання питання повинно включати в себе можливість висловлення різних точок зору, бути приводом для роздумів [5:113]. Питання для обговорення під час дискусії повинні бути проблемними, викликати зіткнення різних точок зору та думок. Декілька проблемних питань, які можуть бути предметом дискусії на 3-4 курсах: 1) *Positive und negative Möglichkeiten der Massenmedien*. 2) *Die Rolle des Schriftstellers in unserer Zeit*. 3) *Die Rolle des Theaters in unserem Leben*. 4) *Die Aufgaben und die Möglichkeiten der bildenden Kunst*. 5) *Was bedeutet „modische Kleidung“? „Mensch und Kleidung“* [2].

У процесі підготовки розробляється сценарій дискусії. Він, як правило, включає вступне слово керівника (обґрунтування вибору даної теми, вказівка на її актуальність); питання, винесені на обговорення; прийоми активізації слухачів. У сценарії також визначаються завдання, які стоять перед учасниками обговорення; уточнюються умови дискусії;

формулюються окремі положення, які необхідно обґрунтувати колективними зусиллями; вказується, які технічні та наочні засоби будуть використовуватися у ході дискусії.

Для успішного проведення дискусії необхідною є значна підготовча робота. Полемісти повинні знати тему суперечки, питання, які пропонуються для обговорення, щоб вивчити проблему, прочитати необхідну літературу, проаналізувати різні точки зору, співставити їх, визначити власну позицію. Слід обов'язково ознайомитися із основними вимогами культури суперечки [5:113]. З методичної точки зору до першочергових завдань щодо підготовки дискусії належать наступні:

- навчання прийомів логічного членування висловлювання, виділення найбільш суттєвого і важливого у спілкуванні, навчання короткого монологічного повідомлення з акцентом на суттєве для проблеми, яка обговорюється;

- навчання прийомів урахування адресата мовлення, залучення і підтримки уваги слухачів, використання прямих і опосередкованих засобів звернення до адресата, риторичні питання, повторне формулювання висновків, виокремлення для слухача смислових фрагментів повідомлення і ін.;

- навчання прийомів розгортання монологічного висловлювання шляхом роздумів, аргументації (напр. навчання деяких найбільш загальних моделей висловлювання з вираженням схвалення висловлювання, повної чи часткової згоди з ним, сумніву, незгоди чи заперечення будь-якої тези);

- навчання уміння узагальнювати, знаходити логічні зв'язки у висловлюваннях і осмислювати їх на основі життєвого досвіду і наукових знань;

- навчання вживання і вибору у відповідності до мовленнєвої ситуації різних засобів вираження додаткових комунікативних завдань (їх кількість на кожному курсі обмежена; передбачаються ситуації, у яких можливо вживання засобів, які стосуються як нейтрального, так і побутового типу розмовного стилю);

- навчання правил ведення дискусії: засвоєння штампів, які використовуються для проведення обговорення, формул мовленнєвого етикету, необхідних кожному учасникові розмови.

Ті ж завдання стоять перед учасниками диспуту чи полемічного загостреного обговорення якоїсь проблеми. Вказані форми спілкування не виключають попередньо підготовлених виступів учасників стосовно окремих питань проблеми і тих, хто дотримується іншої точки зору. Однак, бажано, щоб виступи були експромтною імпровізацією особливо у «гарячих точках» дискусії чи диспуту. Роль викладача полягає в тому, щоб залишаючись нейтральним у цій дискусії, стимулювати її розвиток шляхом додаткових імпульсів та реплік, які спонукають учасників до більш глибокої і повної аргументації своїх точок зору, до використання всього раніше вивченого матеріалу за проблемою, яка обговорюється, спрямовувати дискусію у потрібному руслі, не випускаючи з поля зору її учбових цілей. Такого роду диспути і дискусії можуть проводитися також на матеріалі домашнього і аналітичного читання та аудіювання [2:129].

Методисти Скалкін В.А. та Рубінштейн Г.А. вказують на те, що якість спонтанного мовлення в такій типовій комунікативній ситуації як дискусія, залежить від: кількості і якості інформації, яка є у розпорядженні мовців; уміння мобілізувати розумові здібності для видачі деякої «власної» інформації (стверджень, формулювань, ланцюжка думок і ін.); уміння актуалізувати у момент мовлення мовні засоби, необхідні для адекватного висловлення думок; ступеню зацікавленості тих, хто сперечається, у предметі дискусії.

Оскільки існують певні відмінності стосовно самого спонтанного мовлення рідною та іноземною мовою, які обумовлені тим, що у випадку з іноземною мовою, мимовільна увага мовця роздвоюється – вона розподілена між контролем за формуванням думок і контролем за процесом їх оформлення засобами іноземної мови – то звідси випливає, що використання дискусії, як методичного прийому, який найбільш яскраво і повно відображає психолінгвістичні особливості непідготовленого мовлення на іноземній мові, повинно відповідати ряду методичних вимог:

1. Дискусія буде відбуватися успішніше за умови, якщо мислительні завдання, які ставляться перед мовцем, не будуть складними. При цьому мовець зможе краще контролювати саме мовну форму висловлювання.

2. Успішність дискусії обумовлюється дотриманням певних меж понять і уявлень, іншомовні відповідники яких відомі мовцеві.

3. Дискусія буде відбуватися тим краще, чим вищим є рівень автоматизації мовленнєвих навичок.

4. Дискусія матиме більш невимушений характер, якщо в учнів або студентів є певний досвід проведення дискусій на рідній мові [6:19].

Необхідно зазначити, що навчальна дискусія має і деякі особливості, такі як: наявність елемента штучності, який пов'язаний із тим, що дискусія ведеться на іноземній мові; дискусія організовується викладачем, а не виникає стихійно, як це зазвичай буває в рідній мові. Проте головна відмінність полягає в тому, що в навчальній дискусії мовленнєві дії є найбільш наближеними до того, що має місце в реальних умовах комунікації у порівнянні з всіма іншими формами і видами роботи, які застосовуються при навчанні іноземної мови [6].

Важливим методичним завданням є вибір керівника дискусії. Він багато в чому залежить від теми, предмету дискусії, ситуації, яка склалася. Ведучий дискусії повинен бути добре обізнаний із проблемою, вміти вірно оцінювати чіткість та достовірність доказів, правильність питань, які висуваються в ході дискусії. У такому випадку обговорення буде відбуватися найбільш вдало.

Обов'язки керівника дискусії полягають у наступному. Він розпочинає дискусію постановкою питання чи коментарями з певної проблеми, запрошує присутніх висловити свою думку, надає слово бажаним виступити, сприяє природному розвитку обговорення. Керівник може також задавати питання учасникам бесіди, обмежувати їх, якщо вони виходять за межі теми, яка обговорюється, але йому не слід брати на себе роль арбітра, переривати обговорення власними висловлюваннями, протидіяти викладенню точки зору, яка йому не до вподоби. Головне завдання керівника – залучити до активного обміну думками всіх слухачів. Тому у ході обговорення керівник повинен своєчасно висувати питання.

Важливо зазначити, що керівник дискусії може використовувати спеціальні прийоми для підвищення активності аудиторії, підбадьорювати «супротивника»; загострювати протилежні точки зору; використовувати протиріччя у висловлюваннях тих, хто виступає; попереджати можливі заперечення з боку тих, хто приймає участь у суперечці. Одним із найбільш дієвих прийомів є створення ситуації ускладнення. Його суть полягає в тому, що керівник висуває приклад, який містить риси протиріччя, які ускладнюють вирішення проблеми, роблять можливим появу різних точок зору. Ведучому слід заохочувати учасників дискусії, використовуючи такі репліки, як «цікава думка», «влучна постановка питання», «давайте розберемося, подумаємо, поміркуємо» і ін. Він повинен допомогти тому, хто виступає, чітко сформулювати свою думку, дібрати потрібне слово. Не слід передчасно розписувати виступи учасників дискусії, тому що, як правило, в таких виступах немає творчого початку, живого обміну думками [5:115]. В арсеналі керівника дискусії повинні бути різноманітні кліше. Наведемо приклади деяких із них: 1) для початку дискусії:

- *Im Mittelpunkt unserer heutigen Diskussion soll das Problem... stehen.*
- *Gestatten Sie mir ein paar einleitende Bemerkungen!*

2) Для заохочення до обміну думками:

- *Vielleicht können Sie zu dieser Frage/zu diesem Problem Stellung nehmen?*
- *Wie muss/sollte Ihre Meinung/Ansicht nach ...?*
- *Sind Sie der gleichen Meinung wie ...?*

3) Керівництво, спрямування дискусії:

- *Bitte, begründen Sie Ihre Behauptung/These/Meinung/ Ansicht!*
- *Bitte, lenken Sie nicht vom eigentlichen Thema der Diskussion ab!*
- *Ich glaube, der Diskussionsbeitrag von ... enthält*

brauchbare/nützliche/wertvolle/weiterführende Anregungen.

4) Узагальнення, висновки дискусії:

-*Ich möchte zum Schluss die wichtigsten Ergebnisse unserer Diskussion zusammenfassen.*
 -*Obwohl zu einigen Punkten/Problemen unterschiedliche Meinungen geäußert wurden, lässt sich doch abschließend feststellen, dass ...*

-*Aus unserer Diskussion kann man folgende Schlussfolgerungen ziehen ...*

5) Визначення, констатація:

- *Ich erlaube mir, festzustellen/darauf hinzuweisen, dass ...*

- *Das trifft nur dann zu/gilt nur dann, wenn ...*

- *Wenn man den Gedanken/das Gesagte weiterführt, kommt man zu dem Schluss, dass ...*

6) Згода:

- *Ich schließe mich Ihrer Meinung an ...*

- *Dem kann ich nur unter Vorbehalt zustimmen, denn ...*

- *Ich teile durchaus/voll und ganz Ihre Absicht/Auffassung.*

7) Відхилення:

- *Ich muss Ihre Behauptung ganz entschieden zurückweisen, weil ...*

- *Wie kommen Sie denn nur zu einer solchen Meinung?*

7) Доповнення:

- *Auf folgende Zusammenhänge/Probleme möchte ich noch aufmerksam machen: ...*

- *Nicht unerwähnt/unberücksichtigt bleiben sollte, dass ...*

Необхідно мати на увазі, що виступи учасників дискусії мають певні особливості. Полемісти повинні вміти відовремплювати те, що є спільним для учасників суперечки та те, що їх розмежує. Спочатку треба коротко вказати на те, із чим ви погоджуєтесь, потім по пунктах і по можливості точно сформулювати ті положення, які викликають незгоду. Слід пам'ятати, що перш ніж критикувати опонента, треба правильно його зрозуміти. Критерієм розуміння є правильне викладення чужої думки. Важливо, щоб ті, хто виступають, висловлювали свою точку зору, саме те, що вони думають, як вони вважають з приводу того чи іншого питання, а не те, що від них хочуть почути. Учасники дискусії повинні чітко дотримуватися основних вимог культури суперечки.

Дуже важливим аспектом є підготовка студентів/учнів до ведення дискусії на іноземній мові, оскільки від ступеня їх підготовленості залежить методичний успіх дискусії як справи у використанні мовленнєвих навичок і вмінь. У плані підготовки студентів/учнів до ведення дискусії можуть бути запропоновані наступні види роботи:

1. Відповіді на питання дискусії. При цьому необхідно зазначити, що ці питання можуть мати як загальний характер, так і визначатися реальними умовами класу або групи. Сутність цього виду роботи полягає в тому, що перед студентами ставляться обмежені завдання: вони повинні зрозуміти зміст поставленого питання, усвідомити його проблематичність. Однак, мовленнєва реакція не пов'язана з якимись додатковими труднощами і може бути зведена до лаконічного „Ja“ або „Nein“.

2. Аргументовані відповіді на дискусійні питання є більш складними видом роботи, оскільки тут перед учнями ставиться завдання мотивувати свою відповідь, що сприяє розвитку в студентів уміння аргументувати свої висловлювання, що дуже важливо при веденні дискусії. При використанні цього виду роботи слід навчати студентів/учнів цілого ряду структур і штампів мовлення, які виражають мотивацію висловлювання, а саме, складним реченням з підрядними причини і формулам, які виражають думку мовця (*Was mich anbetrifft ...Ich denke, dass ... Ich meine, dass... Meiner Meinung nach ...*). До аргументації відповідей можна послідовно залучати інших студентів, тим самим перетворювати вмотивовані відповіді на окремі питання в дискусію.

3. Вибір одного із підходів до проблеми. Цей вид роботи спрямований на розвиток такої форми мовленнєвої реакції учнів, у якій проявляється критичне мислення. Спочатку це можуть бути нескладні за структурою питання, які містять певну альтернативу. Викладач не вимагає від студентів розгорнутої відповіді з необхідною мотивацією. Вони сприймають різні точки зору синтетично і їх критичність проявляється у вигляді простої мовленнєвої реакції. У подальшому студентам/учням можуть бути запропоновані і більш складні експозиції, які містять протилежні підходи до проблеми.

4. Висловлювання з приводу серії дискусійних питань. Більша складність цього виду роботи визначається тим, що учні, як правило, позбавлені можливості використовувати мовленнєвий матеріал питань для побудови своїх відповідей. Сприймаючи питання (які задаються всі відразу), студенти запам'ятовують лише їх зміст, думку, а не сам вираз, його мовну оболонку. Те, що студенти не можуть опиратися на мовну форму питань, вказує на реальність усвідомлення ними сутності проблеми, на спонтанність їх мовлення. Звичайно, серія дискусійних питань не повинна виходити за межі мовних можливостей студентів/учнів. Останній вид роботи, по суті, є учбовою дискусією з експозицією, яка виражена у полегшеній формі [6:22].

Наприкінці статті слід зазначити, що суттєвим елементом навчальної дискусії є її критичний розбір. Тут підводяться підсумки, аналізуються висновки, яких дійшли учасники дискусії, підкреслюються основні моменти правильного розуміння проблеми, показується хибність, помилковість окремих висловлювань, неспроможність окремих позицій з конкретних питань теми дискусії. Детально розглядаються виступи полемістів. Звертається увага на зміст промов, глибину і науковість аргументів, точність висловлення думок, правильність вживання понять. Оцінюється вміння відповідати на питання, використовувати прийоми доведення і спростування, застосовувати різні засоби полеміки. Даються рекомендації щодо подальшого удосконалення полемічних навичок і вмінь. Очевидно, що добре організоване, змістовне, цікаве обговорення спірної проблеми нікого не залишає байдужим, надовго запам'ятовується, залишає слід у пам'яті учасників.

Отже, дискусія є дуже корисним і важливим засобом у процесі вивчення німецької мови не лише студентами факультетів іноземних мов педагогічних ВНЗ, але й учнями старших класів середньої школи. Використання її як засобу підвищення рівня комунікативної компетенції, правильна підготовка, організація та проведення за всіма методичними правилами, дають змогу всім учасникам дискусії висловити свою точку зору, підтримувати або аргументовано заперечувати думки співбесідників, відчувати впевненість у своїх знаннях, вміннях та навичках, що, у свою чергу, досить позитивно впливає на навчальний процес з іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гуревич Р.В., Зверева А.С. Урок-дискусия на немецком языке в старших классах//Иностранные языки в школе. – М., 1996. - № 1. – С. 33 – 36.
2. Методика преподавания немецкого языка в педагогическом Вузе: Из опыта работы /А.И.Домашнев, К.Г.Вазбуцкая, Н.Н.Зыкова и др. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
3. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [навч.-метод. Посібник для студ. Мовних спец. Осв.-кваліф. рівня «магістр»] / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за ред. С.Ю.Ніколаєвої – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
4. Озеров Г.В. Использование логико-смысловых схем и языковых опор при обучении свободным аргументированным высказываниям в дискуссиях//Иностранные языки в школе. – М., 1989. - № 1. – С. 84 – 88.
5. Павлова А.Г. Спор, дискуссия, полемика: Кн. Для учащихся старших классов сред. шк. – М.: Просвещение, 1991. - 127 с.
6. Скалкин В.А., Рубинштейн Г.А. Учебная дискуссия как средство развития неподготовленной речи. //Иностранные языки в школе (Золотые страницы). – М., 2012. - № 8. – С. 18 – 26.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Токарєва – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач секції німецької філології (кафедра германської філології) Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: актуальні проблеми методики викладання німецької мови в середній та вищій школі.

КОМПЛЕКСНА СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ З ДИСЦИПЛІНИ "МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ"

Тетяна ТРУХАНОВА (Кіровоград, Україна)

Статтю присвячено методиці реалізації комплексної системи оцінювання за національною шкалою та шкалою ECTS. У статті наводиться розподіл балів, які отримують студенти з

дисципліни. Ця система охоплює теоретико-практичне навчання, володіння виразами класного вжитку, виконання модульної контрольної роботи, самостійної роботи.

Ключові слова: комплексна система оцінювання, модульний контроль.

The article is devoted to the complex system of evaluation in the discipline 'Methods of teaching English' by the national scale and ECTS scale. The article deals with the distribution of points the students have while learning this discipline. The complex system includes the evaluation of theoretical and practical learning, mastering of classroom English, fulfillment of module control paper and independent work.

Key words: complex system of evaluation, module control.

Перехід на 100-бальну систему оцінювання дає змогу більш точно і повно визначити рівень навчальних досягнень студентів ВНЗ. Безумовною перевагою цієї системи є те, що вона має в своїй основі декілька систем оцінювання: суб'єктивне оцінювання, аналітичне оцінювання і профільне оцінювання [4]. Суб'єктивне оцінювання характеризується тим, що викладач оцінює роботу на основі загального враження та власної інтуїції. Але так чи інакше суб'єктивне оцінювання підсвідомо спирається на певні критерії, які досить чітко визначаються в аналітичному оцінюванні. Профільне оцінювання націлене на виконання вимог програми, які або не виконані або потребують удосконалення.

Врахування декількох систем оцінювання дало можливість розробити комплексну систему оцінювання. Ця система має такі такі компоненти:

- *поточний контроль (ПК)* – оцінювання засвоєння студентом навчального матеріалу модуля під час проведення аудиторних навчальних занять та результатів самостійної роботи і оцінюється сумою набраних балів. *Поточна оцінка* – кількість балів, яку отримує студент унаслідок контролю за виконанням усіх видів робіт. *Поточна модульна оцінка* – сумарна бальна оцінка (кількість балів), яку отримує студент унаслідок контролю за виконанням усіх видів робіт, що належать до відповідного модуля;

- *модульний контроль* – підсумковий контроль якості засвоєння студентом теоретичного/практичного матеріалу певного модуля дисципліни за результатами виконання студентом модульного контрольного завдання, *контрольна модульна оцінка (кількість балів)* – бальна оцінка, яку отримує студент за виконання завдань модульного контролю; *модульна оцінка (кількість балів)* визначається сумою поточної та контрольної модульних оцінок із певного модуля або дорівнює поточній модульній оцінці; *підсумкова семестрова модульна оцінка (кількість балів)* визначається сумою підсумкових модульних оцінок, отриманих за результатами засвоєння всіх модулів;

- *підсумковий (семестровий) контроль* проводиться відповідно до навчального плану у формі екзамену, заліку. *Екзамен* – це форма підсумкового контролю для перевірки та оцінювання отриманих студентами знань, умінь і ступеня опанування ними практичних навичок, а також розвитку творчого мислення в межах вимог програм навчальної дисципліни і проводиться під час екзаменаційної сесії; *екзаменаційна оцінка (кількість балів)* визначається за результатами виконання екзаменаційного завдання; *залік (диференційований залік)* – це форма підсумкового контролю, за якого засвоєння студентом навчального матеріалу з дисципліни оцінюється на підставі результатів поточного контролю (із залікових змістових модулів, виконаних тестових завдань, ситуаційних робіт, опрацювання завдань робочих зошитів, тематичних рефератів, лабораторних тощо, передбачених робочою програмою навчальної дисципліни (форма №Н-3.04)); *залікова оцінка (кількість балів)* визначається за результатами виконання всіх видів навчальної роботи протягом семестру та дорівнює *підсумковій семестровій модульній оцінці*; семестровий залік за кредитно-модульною системою не передбачає обов'язкової присутності студентів на заліковому заході і виставляється студентам, які виконали всі види робіт за результатами модульного контролю.

Розподіл балів, які отримують студенти на III курсі

| 1 змістовий модуль | | | | 2 змістовий модуль | | | | 3 змістовий модуль | | | Підсумкова семестрова оцінка | | | | | | | | | | | |
|---|----|----|----|-------------------------|----|----|--------------------------------|---------------------|----|----|------------------------------|-----------------|---|----|-----|------|-----------|--|--|----|--|--|
| T1 | T2 | T3 | T4 | T5 | T6 | T7 | Самостійна робота(безв.практ.) | Модульна оцінка | T8 | T9 | | Модульна оцінка | | | | | | | | | | |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | | | | | 5 | | 5 | | МКР | Тест | 100 балів | | | | | |
| Поточна модульна оцінка | | | | Поточна модульна оцінка | | | | Поточна мод. оцінка | | | | | | | | | | | | | | |
| 20 | | | | 15 | | | | 20 | | | 35 | | | 10 | | | 10 | | | 10 | | |
| Підсумкова семестрова модульна оцінка – 100 балів | | | | | | | | | | | | 100 балів | | | | | | | | | | |

Розподіл балів, які отримують студенти на IV курсі

| 1 змістовий модуль | | | | 2 змістовий модуль | | | 3 змістовий модуль | | | | Екзамен | | | Підсумкова семестрова оцінка | | | | | | | | | | | |
|--|----|----|-----------------|-------------------------|----|-----------------|---------------------|----|----|----------------------------------|-----------------|----------|---|------------------------------|-----------|---|----|--|--|----|--|--|----|-----------|--|
| T1 | T2 | T3 | Модульна оцінка | T4 | T5 | Модульна оцінка | T6 | T7 | T8 | Самостійна робота(кал.тем.план). | Модульна оцінка | МКР | 1 | | 2 | 3 | | | | | | | | | |
| 5 | 5 | 5 | | | 5 | | 5 | | 5 | | | | | 5 | | | 5 | | | | | | | 100 балів | |
| Поточна модульна оцінка | | | | Поточна модульна оцінка | | | Поточна мод. оцінка | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | 15 | | | 10 | | | | 25 | | | 10 | | | 10 | | | 10 | | | 20 | | |
| Підсумкова семестрова модульна оцінка – 60 балів | | | | | | | | | | | | 40 балів | | | 100 балів | | | | | | | | | | |

I. Оцінювання теоретико-практичного навчання на семінарських заняттях здійснюється за трьома аспектами: 1. Теоретичні питання (0-2,5 балів). 2. Володіння виразами класного вжитку (0-0,5 балів). 3. Підготовка практичного завдання (0-2 бали). Студент отримує 0-5 балів.

Відповідь на **теоретичне питання** оцінюється за критеріями: відповідність змісту, повнота і ґрунтовність викладу; доказовість викладу, термінологічна коректність.

Таблиця 1. Схема оцінювання відповіді на теоретичне питання

| № | Критерії оцінювання | Шкала оцінювання в балах | | | |
|---|--------------------------------|---|---|--|---|
| | | 2,5 | 2 | 1,5 | 0 |
| 1 | Відповідність змісту | Відповідь студента повністю відповідає змісту питання. Усі основні проблеми визначені чітко | Відповідь студента в основному відповідає змісту питання. Не всі основні проблеми визначені чітко | Відповідь студента лише частково відповідає змісту питання. Основні проблеми визначені нечітко | Відповідь студента не відповідає змісту питання. Основні проблеми не визначені. |
| 2 | Повнота і ґрунтовність викладу | Основні проблеми повністю ґрунтовно розкриті. | Основні проблеми розкриті не досить повно і ґрунтовно. | Основні проблеми розкриті лише частково і без належної глибини. | Основні проблеми не розкриті. |

| | | | | | |
|---|----------------------------|---|--|--|---|
| 3 | Доказовість викладу | Студент демонструє високий рівень доказовості викладу матеріалу з питання. Він може викласти свою точку зору з проблем, що обговорюються. | Студент викладає матеріал, в основному аргументуючи методичні положення. Він відчуває труднощі у викладенні своєї точки зору щодо ряду проблем. | Студент викладає матеріал, майже не аргументуючи методичні положення. Він не має своєї точки зору щодо більшості проблем. | Доказовість матеріалу і самостійні міркування відсутні. |
| 4 | Термінологічна коректність | Студент досить вільно і коректно користується методичною термінологією. Він володіє повним запасом методичних термінів. | Студент в основному правильно використовує методичну термінологію. Невелика кількість термінологічних помилок не перешкоджає розумінню змісту викладеного. | Студент допускає значну кількість термінологічних помилок, що ускладнює розуміння змісту викладеного. Він володіє обмеженим запасом методичних термінів. | Студент майже не користується методичною термінологією. Його запас методичних термінів мінімальний. |

Володіння виразами класного вжитку за результатами письмового тесту оцінюється по 0,05 бали за кожен правильну відповідь (10 виразів). Максимальна кількість балів – 0,5. Студенти повинні записати англійською мовою вирази класного вжитку. Наведемо приклад картки.

Варіант 1 (до семінару "Навчання лексичного матеріалу")

1. Погляньмо на нові слова.
2. Ви можете сказати це саме іншими словами.
3. Який синонім до слова "..."
4. Як це називається англійською?
5. Спочатку давайте прочитаємо весь список слів.
6. Що це означає в даному контексті?
7. Прочитайте це слово по літерах англійською мовою.
8. Вибачте, але ви зробили помилку в написанні цього слова.
9. Я думаю, ми зустрічали це дієслово минулого разу.
10. Як ви скажете це українською мовою?

Підготовка практичного завдання оцінюється за критерієм точності виконання

Таблиця 2. Схема оцінювання виконання практичного завдання

| Критерій | 2 | 1,5 | 1 | 0 |
|---|---|---|--|--|
| Точність виконання практичного завдання | Виконане студентом завдання є комунікативно-орієнтованим, відповідає вимогам поетапного формування навичок і вмінь та враховує вікові особливості учнів | Виконане студентом завдання є комунікативно-орієнтованим, однак має незначні порушення логіки поетапного формування навичок і вмінь, врахування вікових особливостей учнів. | Виконане студентом завдання не є комунікативно-орієнтованим, має серйозне порушення логіки поетапного формування навичок і вмінь та врахування вікових особливостей учнів. | Виконане студентом завдання не є комунікативно-орієнтованим, не відповідає вимогам поетапного формування навичок і вмінь і не враховує вікових особливостей учнів. |

II. Модульна контрольна робота: 0-10 балів. Модульна контрольна робота складається з таких частин: 1-е питання – теоретичне (0-2,5 бали), 2-е питання стосується технології навчання учнів іноземної мови (0-2,5 бали), 3-є питання – виконання тесту (0-1 бали), 4-є питання – підготовка практичного завдання (0-2 бали), 5-є питання – тест для перевірки володіння виразами класного вжитку (0-2 бали).

Перше та друге питання оцінюються за критеріями, наведеними в таблиці 1 (0-2,5 бали – за перше питання, 0-2,5 бали – за друге питання). Третє питання оцінюється за критерієм, наведеним в таблиці 2 (0-2 бали). Четверте питання – виконання тесту множинного вибору, який містить 4 питання, оцінюється таким чином: 0,25 бали за кожну правильну відповідь (0-1 бали). П'яте питання – письмовий переклад 20 виразів класного вжитку англійською мовою – за кожну правильну відповідь – 0,1 бала (0-2 бали). Наведемо приклад модульної контрольної роботи для студентів IV курсу..

Варіант 10

1. Етапи навчання монологічного мовлення. Система вправ для навчання монологу.
2. Навчання діалогічного мовлення: навчально-мовленнєва ситуація як основа навчання діалогу та її компонентний склад, одиниця навчання діалогу.
3. Розробіть схематичний план уроку (Биркун Л.В. Наша англійська: Підручн. Для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Освіта, 2007. – Урок 57. – С.98-99).
4. Виконайте тест множинного вибору.
 - 1) до повної вербальної опори відноситься
 - а. структурно-мовленнєва схема
 - б. логіко-синтаксична схема
 - в. підстановча таблиця
 - 2) висловлюванню в монологічній формі навчає вправа на
 - а. коментування діафільму
 - б. переказ вивченого тексту
 - в. з'єднання двох-трьох фраз у логічні послідовності.
 - 3) Обгрунтовувати свою точку зору вчить завдання
 - а. передай основний зміст спектаклю
 - б. скажи, які артисти виконували головні ролі
 - в. поясни товаришам, чому тобі сподобався/ не сподобався спектакль.
5. Перекладіть вирази класного вжитку англійською мовою.

III. Самостійна робота (III курс)

- 1) безвідривна практика: 0-20

Таблиця 3. Критерії оцінювання безвідривної практики

| Кількість балів | Критерії оцінювання |
|-----------------|--|
| 18-20 | Студент демонструє здатність визначити цілеспрямованість уроку, представляє повний аналіз структури і змісту уроку, самостійно визначає позитивні моменти уроку, цікаві знахідки, творчі рішення вчителя на уроці, демонструє здатність робити висновки-узагальнення, на основі яких формулює критичні зауваження, а також рекомендації щодо удосконалення навчальної діяльності. Вчасно здав документацію з практики. |
| 17-15 | Студент демонструє здатність визначити цілеспрямованість уроку, представляє досить повний аналіз структури і змісту уроку, самостійно визначає деякі позитивні моменти уроку, демонструє здатність формулювати короткі критичні зауваження, надати рекомендації щодо удосконалення навчальної діяльності. Вчасно здав документацію з практики. |
| 14-12 | Студент в основному правильно фіксує етапи уроку, загалом правильно визначає структуру та зміст уроку, самостійно визначає деякі позитивні моменти уроку, в змозі формулювати короткі критичні зауваження, але має деякі труднощі у наданні рекомендацій щодо удосконалення навчальної діяльності. Вчасно здав документацію з практики. |

| | |
|------|---|
| 11-9 | Студент надто стисло, хоча і правильно, фіксує етапи уроку, допускає деякі помилки у визначенні структури та змісту уроку, самостійно визначає деякі позитивні моменти уроку, в змозі формулювати короткі критичні зауваження, має деякі труднощі у наданні рекомендацій щодо удосконалення навчальної діяльності. Вчасно здав документацію з практики. |
| 8-6 | Студент демонструє лише поверхове розуміння цілеспрямованості уроку, не повно фіксує етапи уроку, може сформулювати короткі критичні зауваження, але має труднощі у наданні рекомендацій щодо удосконалення навчальної діяльності. Невчасно здав документацію з практики. |
| 5-3 | Студент демонструє лише фрагментарне розуміння структури та змісту уроку, демонструє нездатність сформулювати критичні зауваження, йому складно надати рекомендації щодо удосконалення навчальної діяльності. Невчасно здав документацію з практики. |
| 2-0 | Студент демонструє повну нездатність зафіксувати етапи уроку, визначити структуру та зміст уроку. Не здав документацію з практики. |

2) аналіз сучасного вітчизняного підручника/ сучасного зарубіжного підручника: 0-15

Таблиця 4. Критерії оцінювання аналізу підручника

| Кількість балів | Критерії оцінювання |
|-----------------|--|
| 15-13 | Аналіз підручника повний, ґрунтовний, виконаний з урахуванням всіх компонентів схеми аналізу. Твердження підкріплюються конкретно вказаними прикладами із зазначенням номерів вправ, сторінок підручника, висловлюються критичні зауваження щодо змісту підручника, послідовності вправ і т.ін. Студент в змозі запропонувати, що слід зробити для удосконалення підручника. |
| 12-10 | Аналіз підручника досить повний, виконаний з урахуванням всіх компонентів схеми аналізу. Майже в усіх випадках твердження підкріплюються конкретно вказаними прикладами із зазначенням номерів вправ, сторінок підручника, висловлюються критичні зауваження щодо змісту підручника, послідовності вправ і т.ін. |
| 9-7 | Аналіз підручника не досить повний, без урахування всіх компонентів схеми аналізу. Не в усіх випадках твердження підкріплюються конкретно вказаними прикладами, часто не зазначаються номери вправ, сторінки підручника, не висловлюються критичні зауваження щодо змісту підручника, послідовності вправ і т.ін. |
| 6-4 | Аналіз підручника не повний. Лише в деяких випадках твердження підкріплюються конкретно вказаними прикладами, часто не зазначаються номери вправ та сторінки підручника. |
| 3-1 | Аналіз підручника лише фрагментарний, містить лише твердження, що не підкріплюються прикладами. Студент не зазначає номери вправ та сторінки підручника для обґрунтування власних тверджень. |
| 0 | Аналіз підручника не підготовлений. |

Самостійна робота (IV курс)

- складання календарно-тематичного плану в ... класі на семестр: 0-10 балів.

Таблиця 5. Критерії оцінювання календарно-тематичного плану.

| Кількість балів | Критерії оцінювання |
|-----------------|---|
| 10-8 | Календарно-тематичний план повністю враховує зміст навчання в конкретному семестрі; правильно сплановані ланцюжки уроків з тем, що вивчаються; передбачено проведення заключних творчих уроків з теми, враховано кількість уроків на тиждень; приділена належна увага взаємодії видів мовленнєвої діяльності, організації систематичного повторення. |
| 7-5 | Календарно-тематичний план майже повністю враховує зміст навчання в конкретному семестрі, в основному правильно сплановані ланцюжки уроків з тем, що вивчаються, лише в деяких випадках передбачено проведення заключних творчих уроків з теми; враховано кількість уроків на тиждень; приділена належна увага взаємодії видів мовленнєвої діяльності, організації систематичного повторення. |
| 4-2 | Календарно-тематичний план складений формально, не повністю враховує зміст |

| | |
|-----|--|
| | навчання в конкретному семестрі, є помилки у плануванні ланцюжків уроків з тем, що вивчаються, не передбачено проведення заключних творчих уроків з теми, враховано кількість уроків на тиждень, не приділена належна увага взаємодії видів мовленнєвої діяльності, організації систематичного повторення. |
| 1-0 | Календарно-тематичний план складений дуже формально, в ньому багато помилок щодо змісту навчання, плануванні ланцюжків уроків, не приділена увага взаємозв'язку видів мовленнєвої діяльності, організації систематичного повторення. |

Підсумкова семестрова модульна оцінка

III курс (6 семестр) – 0-90 балів.

IV курс (7 семестр) – 0-60 балів.

IV. Підсумковий семестровий контроль.

Залік –

Екзамен – 0-40 балів.

Екзаменаційний білет містить три питання. Перше питання – теоретичне (10 балів), друге питання – практичне (10), третє питання – захист плану-конспекту уроку (20).

Таблиця 6. Схема оцінювання відповіді на теоретичне питання

| № | Критерії оцінювання | Шкала оцінювання в балах | | | |
|---|--------------------------------|---|--|--|---|
| | | 10-9 | 8-6 | 5-3 | 2-0 |
| 1 | Відповідність змісту | Відповідь студента повністю відповідає змісту питання. Усі основні проблеми визначені чітко | Відповідь студента в основному відповідає змісту питання. Не всі основні проблеми визначені чітко | Відповідь студента лише частково відповідає змісту питання. Основні проблеми визначені нечітко | Відповідь студента не відповідає змісту питання. Основні проблеми не визначені. |
| 2 | Повнота і ґрунтовність викладу | Основні проблеми повністю і ґрунтовно розкриті. | Основні проблеми розкриті не досить повно і ґрунтовно. | Основні проблеми розкриті лише частково і без належної глибини. | Основні проблеми не розкриті. |
| 3 | Доказовість викладу | Студент демонструє високий рівень доказовості викладу матеріалу з питання. Він може викласти свою точку зору з проблем, що обговорюються. | Студент викладає матеріал, в основному аргументуючи методичні положення. Він відчуває труднощі у викладенні своєї точки зору щодо ряду проблем. | Студент викладає матеріал, майже не аргументуючи методичні положення. Він не має своєї точки зору щодо більшості проблем. | Доказовість матеріалу і самостійні міркування відсутні. |
| 4 | Термінологічна коректність | Студент досить вільно і коректно користується методичною термінологією. Він володіє повним запасом методичних термінів. | Студент в основному правильно використовує методичну термінологію. Невелика кількість термінологічних помилок не перешкоджає розумінню змісту викладеного. | Студент допускає значну кількість термінологічних помилок, що ускладнює розуміння змісту викладеного. Він володіє обмеженим запасом методичних термінів. | Студент майже не користується методичною термінологією. Його запас методичних термінів мінімальний. |

Таблиця 7. Схема оцінювання виконання практичного завдання

| Критерій | 10 балів | 9 балів | 8 балів | 7 балів |
|---|---|--|---|--|
| Точність виконання практичного завдання | Виконане студентом завдання є комунікативно-орієнтованим, відповідає вимогам поетапного формування навичок і вмінь та враховує вікові особливості учнів | Виконане студентом завдання є комунікативно-орієнтованим, однак має незначні порушення логіки поетапного формування навичок і вмінь, враховує вікові особливості учнів. | Виконане студентом завдання є комунікативно-орієнтованим, однак має незначні порушення логіки поетапного формування навичок і вмінь, враховує вікові особливості учнів. Мають місце незначні недоліки у мовленні. | Виконане студентом завдання є комунікативно-орієнтованим, але має суттєві порушення логіки поетапного формування навичок і вмінь та враховує вікові особливості учнів. Мають місце незначні недоліки у мовленні. |
| | 5-6 балів | 3-4 балів | 1-2 бали | 0 балів |
| | Виконане студентом завдання є комунікативно-орієнтованим, але має серйозне порушення логіки поетапного формування навичок і вмінь та частково враховує вікові особливості учнів. Мають місце недоліки у мовленні. | Виконане студентом завдання не є комунікативно-орієнтованим, але відповідає вимогам поетапного формування навичок і вмінь, враховує вікові особливості учнів. Мають місце недоліки у мовленні. | Виконане студентом завдання не є комунікативно-орієнтованим, відповідає вимогам поетапного формування навичок і вмінь, але не враховує вікових особливостей учнів. Мають місце недоліки у мовленні. | Виконане студентом завдання не є комунікативно-орієнтованим, не відповідає вимогам поетапного формування навичок і вмінь і не враховує вікових особливостей учнів. Мають місце значні недоліки у мовленні. |

Третє питання – захист плану-конспекту уроку, оцінюється за чотирма критеріями: методична грамотність (0-3 бали), здатність до обґрунтування методичних рішень (0-3 балів), творчій підхід (0-1 бали), правильність оформлення плану-конспекту (0-3 бали). Загальна кількість балів 0-10.

Таблиця 8 Схема оцінювання плану-конспекту уроку

| 1. | Методична грамотність | 3 бали | 2 бали | 1 бал |
|----|---------------------------------------|--|--|---|
| | | План-конспект уроку виконаний у відповідності з вимогами до поурочного планування щодо формулювання цілей уроку, визначення методичної структури та змісту уроку з урахуванням ступеня навчання. | План-конспект уроку в основному виконаний методично грамотно, проте є незначні недоліки у дотриманні зазначених вимог. | План-конспект уроку виконаний із значними недоліками стосовно зазначених вимог. |
| 2. | Здатність до обґрунтування методичних | Студент спонтанно і правильно реагує на запитання | Студент адекватно реагує на запитання екзаменатора, однак | Студент не зовсім адекватно реагує на запитання |

| | | | | |
|----|--|--|---|---|
| | рішень. | екзаменатора. Він здатний теоретично обгрунтувати вибір власних методичних рішень | він не досить впевнено обгрунтовує вибір власних методичних рішень. | екзаменатора. Він відчуває труднощі в обгрунтуванні вибору власних методичних рішень. |
| 3. | Творчий підхід | | | Студент здатний проаналізувати матеріал конкретного уроку підручника, внести відповідні зміни і обгрунтувати їх необхідність. |
| 4. | Правильність оформлення плану-конспекту. | План-конспект уроку виконаний грамотно у мовному відношенні, оформлений у відповідності до вимог і містить всі необхідні компоненти. | План-конспект виконаний грамотно у мовному відношенні, включає всі необхідні компоненти, проте його оформлення має незначні недоліки. | План-конспект має значні недоліки як у мовному відношенні, так і в його оформленні, включає не всі необхідні компоненти. |

Наведемо приклад (автентичного) захисту плану-конспекту уроку, підготовленого студенткою IV курсу.

Спочатку ознайомтеся з схематичним планом уроку.

План-конспект уроку для 5-го класу.

Тема: We need new furniture

Цілі:

1. Практичні: систематизувати лексичні одиниці до даної теми; вдосконалювати лексичні навички аудіювання; вчити будувати висловлювання понад фразового рівня за допомогою зображальних опор.

2. Освітня: поглибити знання учнів з теми "My Home".

3. Розвиваюча: розвивати в учнів здібності до впізнавання мовленнєвих одиниць на слух.

4. Виховна: виховувати гарний смак і прищеплювати любов до праці.

Схематичний план уроку

1. Організація класу.

2. Фонетична зарядка.

3. Повторення лексичного матеріалу.

4. Аудіювання тексту.

5. Складання діалогу.

6. Підготовка до монологічного висловлювання.

7. Пояснення домашнього завдання

8. Підсумки уроку. Виставлення оцінок, їх мотивація.

Захист плану-конспекту уроку

Я спланувала урок англійської мови в 5-му класі за підручником А.Несвіт. Це другий урок в тематичному циклі "My Home", який складається з 12 уроків. Тому я роблю висновок, що цей урок знаходиться на початку циклу. Отже, основним завданням буде розвиток лексичних навичок. Це – домінуюча мета. Другорядна мета: вчити будувати висловлювання понад фразового рівня за допомогою зображальних опор.

Я вважаю, що мені вдасться досягти практичних цілей, тому що кожне з завдань, передбачених для цього уроку, спрямоване на використання і повторення вивченої лексики. Але найбільш повною мірою я досягаю цієї мети під час виконання вправи 3, тому що учні будують свої висловлювання доволіно, використовуючи цю лексику. Мені вдасться вдосконалити навички в аудіюванні, так як я з'ясовую розуміння учнями прослуханого

тексту за допомогою відповідей на запитання і доповнення речень. Я гадаю, що мій урок відповідає також такій меті, як навчання будувати висловлювання понад фразового рівня за допомогою зображальних опор, тому що під час виконання вправи 4 я навчаю учнів описувати малюнки в обсязі 7-10 речень з опорою на схему речення і самі малюнки.

Я визначила таку освітню мету на цьому уроці: поглибити знання учнів з теми "My Home". Я думаю, що мені вдасться досягти цієї мети, тому що так чи інакше всі вправи та завдання уроку сприяють досягненню цієї мети. Я визначила таку розвиваючу мету як: розвивати в учнів здібності до впізнавання мовленнєвих одиниць на слух. Мені вдасться досягти цієї мети за рахунок фонетичної зарядки та аудіювання тексту.

Виховною метою на цьому уроці є: виховувати гарний смак та прищеплювати любов до праці. Для цього під час роботи з віршем я зосереджую увагу учнів на любові до праці при наведенні порядку у власній кімнаті. А також у процесі складання діалогу я наголошую на створенні інтер'єру власної квартири зі смаком. Тому зміст мого уроку дасть мені змогу досягти визначених цілей.

Таким чином, протягом семестру студент отримує певну кількість балів, яку можна перевести в оцінку за національною шкалою та в оцінку ECTS.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Положення про організацію навчального процесу в Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка на 2012–2013 навчальний рік / Уклад.: Козир І.А. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – 72 с.
2. Положенні про порядок оцінювання навчальних досягнень студентів Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу (затв. Вченою радою КДПУ ім. В. Винниченка, прот. № 1 від 31.08.12 р.).
3. Програма контролю теоретичної і практичної підготовки студентів III-IV курсів з дисципліни "Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах" / Уклад. Ніколаєва С.Ю., Гапонова С.В. – К.: Ленвіт, 2004. – 44 с.
4. Rea-Dickins P., German K. Evaluation. – Oxford. – Oxford University Press, 1996. – 175 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Труханова – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: методика викладання іноземної мови.

НАВЧАННЯ ЛЕКСИЧНОГО АСПЕКТУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ЕЛЕКТРОННОГО КОНТЕНТУ

Артем УШАКОВ (Луганськ, Україна)

У статті теоретично обґрунтовано використання електронного контенту в процесі формування лексичних навичок студентів, узагальнено методичні умови та принципи формування лексичної компетенції засобами електронного контенту. Акцентовується увага на розширенні дидактичних можливостей традиційного навчання лексиці, забезпеченні наочності та мультисенсорного впливу на канали сприйняття. Автор відзначає технологічні й методичні переваги впровадження роботи з електронним навчальним контентом.

Ключові слова: електронний навчальний контент, управління електронним контентом, лексичні навички, навчання лексики, лексична компетенція, методична система, репозиторій.

Using electronic content in the process of students' lexical skills formation is theoretically grounded in the article, methodological conditions and principles of lexical competence formation by means of electronic content are generalized. Extending didactic advantages of conventional teaching lexis, providing visualization and multisensory influence on the perception channels are focused. The author points out technological and methodological advantages of providing work with e-content.

Key words: e-learning content, e-content management, lexical skills, teaching lexis, lexical competence, methodological system, repository.

Постановка проблеми. Компетентнісна модель освіти, орієнтована на результат, стає пріоритетною в сучасній системі вищої освіти, а відтак формування іншомовної комунікативної компетенції є однією з основних цілей підготовки студентів.

Серед складових іншомовної комунікативної компетенції виокремлюють лінгвістичну компетенцію, що включає лінгвістичний, прагматичний та соціолінгвістичний компоненти. Складовими лінгвістичної компетенції, зокрема, є лексичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння та інші аспекти оволодіння мовою як системою незалежно від прагматичних функцій їх реалізації. Використання електронного контенту в навчанні лексичного аспекту

підвищує ефективність навчального процесу, адже дозволяє одночасно здійснювати операції зі статичними та анімованими зображеннями, текстом і відео-, аудіосупроводом. Відтак залучення слухового і зорового каналів підвищує об'єм і ступінь засвоєння отриманої інформації.

Під електронним контентом слід розуміти будь-який спосіб представлення інформації (електронний текст, гіпертекст, фото, відео, інфографіка, бази даних, інтерактивні карти і т.д.), що поширюються (реалізуються, транслюються) за допомогою телекомунікаційних систем. Власне поняття електронного контенту в широкому сенсі можна розглядати як інновацію, зумовлену інформаційною революцією і концепцією ущільнення часу [3: 12]. Електронний контент як інновація отримує постійне й оперативне ресурсне підкріплення у вигляді розробки та впровадження в суспільні практики мобільних інформаційно-комунікаційних пристроїв (телефони, фотоапарати, ноутбуки, I-phone, планшетний I-pad), а реалізація інноваційної концепції щодо створення електронного контенту охопила усі галузі життєдіяльності.

Дослідження електронного контенту в контексті розвитку інформаційних і комп'ютерних технологій показує, що як на рівні прийняття ідеї, так і на рівні володіння ресурсами електронний контент набув інституціонального характеру в повсякденних практиках, а відтак ефективно використання технологій його продуціювання та використання при формуванні лексичних навичок потребує особливої уваги.

Ступінь розробленості проблеми. Педагогічна наука за останні кілька років збагатилася ґрунтовними науковими дослідженнями, важливими при розгляді проблеми навчання лексичного аспекту іноземної мови засобами електронного контенту. Аналіз низки наукових робіт дозволяє виокремити ключові аспекти цієї проблеми: розробка теоретичних основ компетентнісного підходу в освіті (Алмазова Н. І., Байденко В. І., Болотов В. А., Зимня І. А., Роберт І. В., Хуторський А. В., Шадриков В. Д.); використання інформаційних та комп'ютерних технологій в освіті (Андрєєв А. А., Апатова Н. В., Полат О. С., Роберт І. В., Панюкова С. В., Кравцова А. Ю.) та навчання іноземних мов (Маркова Ю. Ю., Павельєва Т. Ю., Полат О. С., Раїцька Л. К., Сисоєв П. В., Соломатіна А. Г., Титова С. В.); формування лексичних навичок (Гальскова Н. Д., Гез Н. І., Данілавічюте Е. А., Лалаєва Р. І., Пасов Є. І., Шатілов С. Ф., Серебрякова Н. В., Спірова Л. Ф., Тарасун В. В., Шеремет М. К.); когнітивний підхід до навчання лексичних одиниць (Боярська О. Л., Дем'янков В. З., Калімулліна В. М., Кубрякова О. С., Лакофф Дж., Шамов О. М.).

Однак, незважаючи на існуючі дослідження, в яких опосередковано розглядається проблема формування лексичних навичок, доводиться констатувати, що певні питання потребують належної уваги і детального вивчення, зокрема: визначення методичних умов та алгоритму формування лексичних навичок на основі електронного контенту. У зв'язку з цим виникають суперечності між можливістю використання електронного контенту в навчанні іноземних мов та практичною його реалізацією для вирішення певних задач.

Відтак проблема навчання лексичного аспекту іноземної мови засобами електронного контенту є актуальною і потребує спеціального дослідження, що й зумовило вибір теми статті.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні доцільності використання електронного контенту в процесі формування лексичних навичок студентів.

Досягнення поставленої мети потребує вирішення низки завдань: окреслити коло лексичних навичок студентів, формуванню яких сприяє використання електронного контенту; визначити методичні умови формування лексичних навичок студентів на основі електронного контенту.

Доцільним буде припущення про те, що формування лексичних навичок студентів засобами електронного контенту буде успішним, якщо воно здійснюється на основі розробки і впровадження такої методичної системи, при якій використовується номенклатура лексичних навичок, враховуються методичні умови, необхідні для їх успішного формування, зокрема, наявність ІКТ компетентності студентів до моменту навчання; сформованість у студентів іншомовної комунікативної компетенції, чіткий алгоритм навчання з окремо виділеними етапами: підготовчий, процесуальний, оцінювальний.

Методологічною основою дослідження є концепція інформатизації (Роберт І. В.) та компетентнісної моделі освіти (Алмазова Н. І., Байденко В. І., Болотов В. А., Зимня І. А., Роберт І. В., Хуторський А. В., Шадріков В. Д.); концепція проблемного навчання (Лернер І. А., Матюшкин О. М., Махмутов М. І.), концепція комунікативного навчання іноземних мов (Бім І. Л., Пасов Є. І., Суон М.), концепція особистісно орієнтованого навчання іноземних мов (Алексеев М. О., Аріян М. А., Арутюнова Н. Д., Бім І. Л., Якиманська І. С.).

Теоретичною базою дослідження є положення, розроблені у вітчизняних та зарубіжних працях з теорії та методики навчання іноземних мов (Бім І. Л., Гез Н. І., Ляховицький М. В., Мильруд Р. П., Пасов Є. І., Рабінович Ф. М., Рогова Г. В., Фоломкина С. К., Шатілов С. Ф. та ін.); використання нових інформаційних комп'ютерних технологій у навчанні іноземних мов (Апальков В. Г., Бухаркіна М. Ю., Євстигнєєв М. М., Кудрявцева Л. В., Маркова Ю. Ю., Павельєва Т. Ю., Полат Є. С., Сисоєв П. В., Титова С. В.)

Виклад основного матеріалу. Рівень сформованості мовної особистості значною мірою визначається розвитком лексичних навичок, вдосконалення яких включає різні види мовленнєвої діяльності. Традиційний підхід до навчання іншомовної лексики у вузах засвідчує певні труднощі у студентів при формуванні словникового запасу і подальшому його переведенні в активний, диференціації семантики слів, що є причиною низького розвитку комунікативних навичок. Оскільки метою такого навчання є розвиток усних і письмових форм спілкування, то оволодіння іншомовною лексикою в плані семантичної точності, синонімічного багатства, адекватності і доречності її вживання є першочерговим завданням.

Одним зі шляхів оптимізації процесу навчання лексичних одиниць є впровадження форм роботи з електронним навчальним контентом, які розширюють дидактичні можливості традиційного навчання, одночасно забезпечуючи наочність, аудіо- та відео підтримку, контроль, актуалізують використання проектного методу, нестандартних форм навчання, сприяють самостійній роботі студентів.

Учений-методист Гальскова Н. Д. визначає лексичну навичку як автоматизовану дію з вибору лексичної одиниці відповідно до задуму, її правильного поєднання з іншими одиницями у продуктивному мовленні, автоматизованого сприйняття та асоціювання зі значенням у рецептивному мовленні. Розрізняють такі лексичні навички: а) продуктивні навички: правильний вибір слова та словосполучення у відповідності до комунікативного наміру; правильне поєднання слів у синтагмах і реченнях; володіння лексико-смісловими та лексико-тематичними асоціаціями; вживання нових слів з раніше засвоєними; вибір потрібного слова з синонімічних і антонімічних опозицій; виконання еквівалентних замінів; володіння механізмом розширення і скорочення опозицій; пристосовування до індивідуальних особливостей мовця, швидка реакція та ін.; б) рецептивні навички (слухання, читання): співвіднесення звукового та зорового образу слова з семантикою; розпізнавання та розуміння вивчених слів та словосполучень в мовленнєвому потоці, графічному тексті; розуміння значення слів за допомогою контексту та з опорою на звукові та графічні ознаки (афіксація, запозичені слова та ін.); диференціювання подібних за звучанням і написанням слів; володіння механізмом рецептивного комбінування; широке використання прогнозування та орієнтирів сприйняття для створення установки на виконання певних дій з новим або раніше засвоєним лексичним матеріалом [2].

Формування лексичних навичок пов'язане не лише з використанням засвоєного матеріалу, але і з перенесенням його в інші умови функціонування, включення елементів творчої діяльності. Разом з процесом розвитку лексичних навичок продуктивного і рецептивного характеру відбувається становлення лексичної компетенції – здатності визначати контекстуальне значення слова, порівнювати його обсяг у різних мовах, виявляти в ньому специфічно національне, характерне для культури народу, носія мови

[5: 15].

Використання електронного контенту та систем керування ним має низку технологічних і методичних переваг, зокрема:

- індивідуалізація навчання;

- комплексний мультисенсорний вплив на різні канали сприйняття шляхом комбінування тексту, звуку, анімації, відео;
- оперування великими обсягами інформації;
- необмежена кількість звернень до завдань;
- безпосередній і негайний зворотний зв'язок та ін.

Досягнення цілей і завдань навчання лексичної сторони іноземної мови за допомогою електронного контенту можливе через реалізацію відповідної методичної системи, яка відображає лінгвометодичні характеристики електронного контенту, що сприяють запам'ятовуванню і адекватному вживанню лексичних одиниць.

До основних лінгвометодичних характеристик такої системи можна віднести наступні:

- навчальний електронний контент моделює процес навчання, відповідає йому і в той же час певною мірою реорганізовує;
- через навчальний електронний контент реалізується мета навчання шляхом запровадження взаємозалежних навчальних завдань, які, з одного боку, формують лексичну компетенцію, з іншого – власне комунікативного – готують до спілкування, сприяють контролю і самоконтролю.

У такій методичній системі електронний контент слугує джерелом різноманітних навчальних завдань для студентів, представлених системно та упорядкованих засобами системи керування контентом. Одна частина завдань має використовуватися в аудиторний час за безпосередньої участі викладача – інша бути у вільному доступі в мережі Інтернет або в автономному режимі для самостійного опрацювання.

На думку іспанського дослідника Роберта Матео, пріоритетним при розробці методичних прийомів навчання лексичного аспекту засобами електронного контенту є орієнтація на підвищення здатності студентів розпізнавати й вживати слова як перший крок у напрямі формування лінгвістичної компетенції, і, по-друге, стимулювання самостійного вивчення слів через роботу з електронним контентом [7: 291], що є ключовим критерієм при оволодінні лексичним матеріалом, за якого також відбувається освоєння іншомовної картини світу і усвідомлене розуміння когнітивних систем носіїв мови.

Використання електронного контенту при формуванні лексичних навичок, на нашу думку, потребує наявності постійно оновлюваного репозиторію текстів, включення частотних лексичних одиниць у різні види мовленнєвої діяльності; виявлення різних властивостей мовних одиниць; сприяння індивідуалізації навчання і забезпечення можливості самоконтролю; підтримка і посилення мотивації студентів змістом і способом його подання. Інтеграція електронного контенту у процес вивчення нової лексики сприяє розвитку наступних лексичних навичок і вмінь:

- співвідношення зорового образу слова із семантикою;
- розкриття полісемії слова за допомогою контексту;
- розуміння значення слів з опорою на графічні ознаки (афіксація, конвертовані лексичні одиниці, запозичені слова тощо);
- диференціювання подібних за написанням слів;
- виявлення відмінностей у вживанні близьких за значенням слів.

Слід зазначити, що формування лексичних навичок засобами електронного контенту можливе за наявності у студентів певної соціокультурної компетенції та лінгвістичних знань, зокрема:

- володіння безеквівалентною лексикою і вмінням виокремлювати її в текстах (у тому числі з використанням довідників);
- володіння лексикою, що позначає предмети і об'єкти побуту країни мови, що вивчається (грошові одиниці, міри ваги, довжини, позначення часу, дорожні знаки та ін.);
- знання правил словотворення лексичних одиниць та їх сполучуваності;
- знання службових слів як засобів зв'язку в реченнях і текстах;
- знання етимології окремих слів;
- знання понять, значення яких виражається по-різному в різних мовах;
- обізнаність з мовним етикетом та правилами мовної поведінки відповідно до норм спілкування, прийнятих у країні мови [2: 96].

Аналіз досліджень, присвячених використанню інформаційних і комп'ютерних технологій (Апальков В. Г., Кудрявцева Л. В., Кошеляєва Є. Д., Павельєва Т. Ю., Сисоєв П. В.), дозволяє виділити низку методичних умов, які необхідно враховувати при формуванні лексичних навичок студентів засобами електронного контенту. До таких методичних умов вважаємо за необхідне віднести: сформованість ІКТ компетентності студентів до моменту навчання; попередню сформованість іншомовної комунікативної компетенції; використання завдань на визначення семантики слів, вивчення полісемії, виявлення відмінностей між близькими за значенням словами, диференціацію подібних за написанням слів; формування чіткого алгоритму навчання з окремо виділеними етапами і кроками. Дослідниця Мартинова Р. Ю. зауважує, що набутий на попередніх етапах навчання лексико-граматичний запас і обумовлює можливості його активного вживання в мовленнєвій практиці, і забезпечує розвиток не лише реально-мовленнєвих, а й інтегрованих умінь [4; 9]. А відтак перехід до наступного етапу засвоєння іншомовної інформації реалізується лише при досягненні належного рівня опанування попереднім.

Для ефективного навчання іншомовної лексики засобами електронного контенту, на нашу думку, як провідну слід використовувати семантичну стратегію [8], реалізовану в двох аспектах. Перший – пов'язаний з організацією та запам'ятовуванням лексичного матеріалу. Він включає в себе такі прийоми, як: а) перекодування, б) добудовування, в) серіація, г) повторення, д) групування. Другий аспект семантичної стратегії забезпечує засвоєння власне лексичних одиниць, семантичної інформації про них, відпрацювання операцій з ними та їх комбінацію, що передбачає такі прийоми, як аналіз полісемії слова, вивчення лексичної сполучуваності, аналіз синонімів, побудова дериваційного поля. Зазначені прийоми знаходять своє вираження у завданнях з електронним контентом, які спрямовані на засвоєння студентом структури й семантики слова, формуючи вміння оперувати не лише на свідомому, а й підсвідомому рівні образами різних модальностей, об'єднувати їх у цілісну схему. Такий підхід, сприяє комплексному засвоєнню значення слова в структурі лексичної компетенції з опануванням різноаспектних семантичних відношень. У такий спосіб реалізується один з основних, на думку дослідниці Бубнової І. А. [1; 23], аспектів оволодіння іншомовною компетенцією – усвідомлення динаміки значення слова через виділення когнітивних моделей, актуальних для мовної свідомості певної групи носіїв мови.

Варто зупинитися на можливостях використання електронного контенту на всіх етапах навчання лексичного аспекту. Як уже було зазначено, процес опанування лексикою передбачає етапи ознайомлення, тренування у використанні лексичних одиниць та їх безпосереднє включення в мовленнєву діяльність. Введення лексичних одиниць передбачає розкриття форми, значення і особливостей використання. Представлення лексики через електронний контент дозволяє формувати графічний образ слова одночасно з його звуковим та візуальним вираженням і дозволяє враховувати індивідуальні особливості сприйняття матеріалу. У результаті багаторазових, цілеспрямованих вправ свідомо автоматизовані операції перетворюються у навичку. Етап ознайомлення завжди закінчується первинним закріпленням і включенням слів у мовленнєву діяльність. Первинне закріплення передбачає відпрацювання форми слова, значення і вживання.

Так, наприклад, на етапі ознайомлення використання електронного контенту дозволяє виконати такі операції з лексичними одиницями [2: 89-91]:

- розпізнавання і розуміння при сприйнятті на слух або читанні слова;
- класифікація поданих слів за значенням;
- актуалізація графічного образу слова за його звуковим оформленням;
- актуалізація графічного образу слова за його значенням.

Усі зазначені операції з лексичними одиницями виконуються у суворій послідовності. Багаторазове їх виконання сприяє більш міцному закріпленню кожної лексичної одиниці. Крім того, завдяки використанню електронного контенту виконання таких вправ не займає багато часу.

Висновки. Таким чином, використання електронного контенту сприяє інтенсифікації процесу навчання, що дозволяє на практиці використовувати психолого-педагогічні розробки, які забезпечують перехід від механічного засвоєння знань до вміння самостійно

здобувати нові знання. Використання електронного контенту у навчанні іноземних мов дещо змінює функції й викладача, головна роль якого – підтримувати і спрямовувати розвиток лінгвістичних навичок, активізувати пошукову діяльність. Взаємодія зі студентами будується на засадах співпраці та спільної творчості. За такого підходу доцільний перегляд традиційних організаційних форм навчальної роботи: збільшення позааудиторної та групової роботи студентів, відхід від традиційного викладання з переважанням пояснювально-ілюстративного методу навчання, збільшення обсягу практичних та творчих робіт пошукового та дослідницького характеру.

Перспективи подальших досліджень. Подальшої розробки потребує питання організаційних моделей формування лексичних навичок студентів засобами електронного контенту, інвентаризації дидактичних прийомів навчання лексики. Прикладне ж завдання на перспективу полягає в оптимізації розробки освітніх порталів, інформаційних платформ на базі систем управління навчальним контентом, створення репозиторіїв текстів за фахом підготовки з урахуванням узагальнено розглянутих методичних принципів організації електронного контенту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бубнова И. А. Структура субъективного значения слова (психолінгвістический аспект) : автореф. дис... д-ра філол. наук : спец. 10.02.19 "Теорія мови". – М., 2007. – 39 с.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2006. – 335 с.
3. Капица С. П. Парадоксы роста: Законы развития человечества / С. П. Капица. – М. : Альпина Нон-фикшн, 2010. – 336 с.
4. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : автореф. дис... д-ра пед. наук : спец. 13.00.09 "Теорія навчання". – К., 2007.
5. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному / А. В. Щепилова. – М. : Владос, 2005. – 248 с.
6. Antoniazzi M. I. ICTs Applied to Formal Foreign Language Aural-oral Assessment: ORALEX and Communicative Language Competences in English / M. I. Antoniazzi // Journal of Language Teaching and Research. – Volume 3. Number 2, March 2012. – p. 239-250.
7. Mateo R. An Experience on the Integration of ICT into a Teaching-learning Methodology of English as a Foreign Language // R. Mateo // Journal of Language Teaching and Research. – Volume 3. Number 2, March 2012. – p. 289-295.
8. Pietild P. Grammatical vs. lexical competence of advanced foreign language learners / P. Pietild // English philology and corpus studies. Tokyo : Shohakusha Publishing Co, 2009. – p. 115-133.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Артем Ушаков – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Наукові інтереси: системи керування контентом, інтеграція електронного навчального контенту в навчання іноземних мов, духовно-моральне виховання студентської молоді.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА СКЛАДОВА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Ярослав ЧЕРНЬОНКОВ (Кіровоград, Україна)

У статті розглядаються деякі експериментальні шляхи дослідження процесу індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВНЗ (на прикладі Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та Чорноморського державного університету імені Петра Могили (м. Миколаїв)).

Ключові слова: індивідуалізація, професійна підготовка, експериментальна робота, спеціально створене середовище, адаптація, готовність до експерименту, розуміння проблеми.

The article reviews some experimental ways of examining the process of individualization of the professional preparation of future teachers of foreign languages at the high school (on the example of Kirovograd State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko and Petro Mohyla Black Sea State University (city Mykolayiv)).

Key words: individualization, professional preparation, experimental work, special-created conditions, adaptation, readiness to the experiment, understanding of the analyzed problem.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень. Модернізація національної освіти України, перебудова середньої та вищої школи, спрямовані на забезпечення кожній молодій людині можливостей для всебічного розвитку, підвищення загальнокультурного і професійного рівня самоосвіти, відтворення і зміцнення інтелектуального потенціалу нації,

вимагають суттєвого піднесення якості навчання молоді, підготовки її до самостійного професійного життя. Підготовка сучасної високоосвіченої і конкурентоздатної людини, здатної до творчості, є одним із першочергових державних завдань.

Вітчизняна психологія і педагогіка стоять на позиціях, що навчання, розвиток та підготовка повинні максимально спиратися на індивідуальність, а індивідуалізація навчально-виховного процесу створює благодіючі можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, нахилів і здібностей кожного учня (Ю.З.Гільбух, Г.С.Костюк, Н.А.Побірченко, Ю.О.Приходько, В.В.Репкін, О.В.Скрипченко, П.Р.Чамата та ін.). Тому, реалізація індивідуальних можливостей учнів, знаходження і оптимізація індивідуальних шляхів інтелектуального й особистісного розвитку дитини – одна з основних умов підвищення ефективності навчально-виховного процесу в школі (В.В.Давидов, Ю.К.Бабанський, Н.О.Менчинська, Л.С.Славіна, Д.Б.Ельконін, С.Г.Якобсон та ін.).

Про індивідуалізацію як принцип навчально-виховного процесу в сучасній педагогічній та віковій психології йдеться в багатьох теоретичних дослідженнях (М.І.Алексеева, Л.І.Божович, А.К.Маркова, М.Й.Боришевський, О.К.Дусавицький та ін.). Так, у генетичній психології відзначається великий соціальний і психологічний потенціал учителя, який, працюючи в особистісно-орієнтованій системі розвивального навчання, застосовує сучасні психологічні методи і засоби (О.К.Дусавицький, С.Д.Максименко, О.В.Скрипченко). Процеси акселерації, необхідність переходу до навчання в школі з шестилітнього віку, примусили науковців визначити структуру і зміст такої індивідуальної характеристики дитини, як психологічна готовність до навчання в школі. Наукові розробки вітчизняних психологів В.В.Давидова, Л.А.Венгера, О.В.Запорожця, Г.С.Костюка, М.І.Лісіної, С.Д.Максименка, А.К.Маркової, Н.О.Менчинської, М.Н.Подьякова, О.В.Скрипченка, Д.Б.Ельконіна та ін. утворили психологічну теорію розвитку та навчання дитини в дошкільному та молодшому шкільному віці та обґрунтували необхідність виділення етапу

Проблема індивідуалізації навчальної діяльності була й залишається актуальною і в однаковій мірі цікавить як педагогів, так і психологів. Багато вітчизняних та зарубіжних учених, досліджуючи проблеми розвитку особистості, ролі в цьому процесі провідної діяльності (зокрема, ігрової та навчальної), так чи інакше торкалися проблеми індивідуалізації навчального процесу. Наприклад, ця тематика знайшла своє відображення у фундаментальних працях П.П.Блонського, Д.Б.Ельконіна, Л.І.Божович, Г.С.Костюка, С.Д.Максименка, В.О.Сухомлинського та ін. Вони вважали, що індивідуалізація – це динамічне відображення закономірностей формування й розвитку особистості. В цілому дослідження індивідуалізації навчання молодших школярів присвячені пошуку ефективних засобів всебічного розвитку дитини й оцінці результативності пропонуваніх розвивальних програм.

Узагальнюючи здобутки вчених стосовно змісту поняття "індивідуалізація", можна сформулювати такі твердження. Індивідуалізація професійної підготовки – це психолого-педагогічний дидактичний принцип побудови такої системи взаємодії між учасниками процесу підготовки, за якої враховуються й використовуються індивідуальні особливості студента, визначаються перспективи його подальшого творчого розвитку та креативного саморозвитку. За такої організації в процесі підготовки в кожного майбутнього вчителя формуються і розвиваються пізнавальна активність, внутрішня мотивація навчання, здібності, нахили, соціальна компетентність і важливі для подальшого життя риси.

У свою чергу індивідуалізація навчання викликає необхідність адаптації навчального процесу до студента. Вивчення принципів адаптивного навчання розпочалося із педагогічних праць Я.А. Коменського, І.Г. Песталоцці й А.В. Дістервега. Зокрема, А. Дістервег писав: "Викладай відповідно до природи... Вчи без прогалин... Починай викладання з того, на чому зупинився учень... Без знання того, на чому зупинився учень, неможливо добре навчити його". Сама ідея, яка існувала вже давно, в сьогоднішній інтерпретації з використанням сучасного рівня інформаційних технологій може набути практичної реалізації й автоматизації.

Теоретичному обґрунтуванню технологій навчання орієнтованих на розвиток особистості, сприяли моделі розвитку, зокрема: особистісна (І.Д. Бех, Л.В. Занков, О.Я. Савченко), розвиваюча (В.В. Давидов,

С. Д. Максименко, О. К. Дусаविцький), формуюча (П.Я. Гальперін, Н. Ф. Тализіна, Ю.З. Гільбух), продуктивного навчання (І.Д. Бех, В. І. Ільченко).

Велике значення для створення нової концепції педагогічної підготовки майбутнього вчителя мають ідеї навчання, що розвиває і виховує (Л.С. Виготський, Л.В. Занков); особистісно орієнтованої освіти (В.В. Сєриков, І.С. Якиманська); розуміння професійного становлення особистості як умови її самореалізації (С.Я. Батищев); концепція розвитку і виховання особистості як процесу її саморозвитку протягом життя (К.А. Абдульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв). Тому маємо сенс розглянути проблему професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов з точки зору переорієнтації всієї системи на професійний розвиток і саморозвиток конкретного студента, його професійних інтересів і потреб, створення умов, спрямованих на розкриття і розвиток загальних і спеціальних здібностей. В даному контексті нас цікавить проблема готовності студентів, власне, до процесу індивідуалізації їхньої професійної підготовки

Мета та завдання. Метою написання цієї статті є – розглянути, визначити та проаналізувати теоретичні засади процесу адаптації студентів у системі підготовки вчителя іноземних мов в умовах сучасної освіти та готовності до впровадження експерименту і їхньої участі в ньому. Завдання цієї розвідки полягають в аналізі та узагальненні проблеми адаптації студентів у спеціально створеному середовищі та готовності студентів до професійної підготовки на базі двох педагогічних ВНЗ (Кіровоградський та Миколаївський).

Основний зміст статті. У рамках створення програми експериментального дослідження (докторська дисертація) процесу індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах ми проводимо спостереження й аналіз розвитку та саморозвитку студентів в умовах спеціально створеного розвивального середовища. Через призму даного експерименту ми досліджуємо та аналізуємо процес адаптації студентів в даному середовищі; процес готовності майбутніх учителів іноземних мов до участі в експерименті; процес розуміння ними сутності даної проблеми.

Ми визначаємо професійну адаптацію майбутнього вчителя іноземної мови у створеному середовищі як складний процес пристосування педагога у початковий період професійної діяльності до особливого місця роботи та організації праці, в результаті якої відбувається повне оволодіння викладачем специфікою фахової діяльності, що вміщує систематизацію набутих раніше та засвоєння нових знань і умінь, необхідних для її успішного виконання. Специфіка професійної педагогічної ситуації полягає в тому, щоб її результати визначалися опосередковано соціальними явищами, які формує викладач.

Соціально-психологічний аспект пов'язаний із входженням особистості викладача в професійну діяльність; із розумінням взаємин із колегами і учнями та системи роботи колективу; з формуванням мислення і поведінки; з формуванням професійно важливих особистісних якостей. *Теоретичний аспект* – з усвідомленням педагогом сутності навчального процесу; поглиблення знань з предмета; засвоєння теорії педагогіки вищої школи. *Практичний аспект* – з оволодінням формами і методами викладання предмета учням, виконання навчальної, виховної, розвивальної функцій у навчально-виховному процесі вищої школи) [1: 41-44].

Беручи до уваги все вищевикладене ми спрямовуємо нашу діяльність на те, щоб підвищити рівень самостійності і креативності майбутніх учителів. Підбір навчальних завдань відбувається з урахуванням індивідуальних особливостей і інтересів студентів, що сприяє індивідуалізації змісту досліджуваної діяльності.

Індивідуальна робота студентів, як зазначають М.Ф. Степко, Я.Я. Болубаш, В.Д. Шинкарук,

В.В. Грубінко, І.І. Бабін є формою організації навчання, яка передбачає створення умов для якнайповнішої реалізації творчих можливостей студентів через індивідуально-сприятливий розвиток їхніх здібностей, науково-дослідну роботу і творчу діяльність [2: 100-300].

О. Малихін вважає: «якщо студент постійно добирає методи і прийоми роботи, націлені на досягнення поставленої мети, таке самостійне навчання сприяє широкому перегляду знань, умінь, навичок, у нові умови» [4: 30-300].

Автономне навчання передбачає, що студенти вчать засвоювати технології та стратегії індивідуалізації професійної підготовки, самостійно підходити до вирішення проблем, переносити набуті знання і стратегії на інші сфери діяльності. Автономне навчання є основою усвідомленого самостійної професійної підготовки і формує гнучку реакцію на можливі професійні зміни [5: 20-70].

На початку нашого експериментального дослідження всім студентам усіх ВНЗ, які досліджуються, було запропоновано взяти участь у загальному інформаційному опитуванні з метою виявлення знань та готовності їх щодо проблеми експерименту.

З метою підвищення ефективності даного дослідження (*розуміння проблеми індивідуалізації, адаптація в спеціальному середовищі, готовність студентів до участі в експерименті*) нами була розроблена система критеріїв та показників для визначення ефективності даної підготовки:

- **пізнавально-орієнтовний** (показники: обізнаність студентів щодо теоретичних основ процесу індивідуалізації професійної підготовки як педагогічної системи, обізнаність студентів щодо змісту педагогічної взаємодії «викладач-студент, студент-студент»);

- **діяльнісно-рефлексивний** (показники: уміння обирати і впроваджувати адекватний зміст та методи, рівень сформованості у студентів самостійної професійної підготовки (самооцінки, самоорганізації, самоконтролю), рівень розвитку педагогічних здібностей студентів, здатність студентів до саморефлексії);

- **контрольно-прогностичний** (показники: рівень успішності та продуктивності процесу індивідуалізації професійної підготовки, вектор спрямованості системи організації індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у ВНЗ);

- **творчо-продуктивний** (за І.Боднарук) (показники: володіння методами організації творчої професійної діяльності, ступінь самостійності у виборі прийомів та методів виховання) [3: 7-12].

Наводимо загальні результати даного опитування на прикладі Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та Чорноморського державного університету імені Петра Могили.

АНКЕТА

I. Пізнавально-орієнтовний блок:

1. Що Ви розумієте під сутністю феномена «*індивідуалізація*»:

2. «*Індивідуалізація професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов*» – це:

- **варіант 1:** організація процесу підготовки спеціаліста в галузі іноземних мов, коли вибір засобів, заходів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності підготовки та розвитку особистості;

- **варіант 2:** організація такої системи взаємодії між учасниками процесу підготовки, коли найкраще враховуються і використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи розумового розвитку та гармонійного вдосконалення особистої структури, здійснюється пошук засобів, що компенсували б наявні недоліки і сприяли формуванню й розвитку особистості як індивіда в цілому;

- **варіант 3:** організація процесу підготовки студента факультету іноземних мов, у межах якої здійснюється врахування індивідуальних особливостей майбутніх учителів (розвиток здатності до самоактуалізації, самореалізації, самонавчання, самоконтролю), регулюються засоби, способи, прийоми й темп підготовки (здійснюється залучення студентів до активної пізнавальної діяльності, підтримується стійкий інтерес до навчання), створюються умови для професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя (розвивальне середовище).

3. Що таке «*розвивальне середовище*»?

4. Оцініть Ваш рівень готовності до процесу індивідуалізації Вашої професійної підготовки:

високий; середній; низький.

II. Контрольно-прогностичний блок:

1. Які, на Ваш погляд, засоби є ефективними в організації індивідуалізації професійної підготовки майбутніх спеціалістів:

2. Які види індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов існують у сучасному процесі Вашого факультету:

3. Які методи індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов ви б хотіли впровадити у навчальний процес Вашого ВНЗ:

4. Чи дозволяє рівень Вашої сучасної підготовки створити власну програму професійної підготовки спеціаліста в галузі іноземних мов:

так; ні; не знаю;

5. Який спосіб підготовки майбутнього вчителя іноземних мов є більш ефективним (груповий чи індивідуальний) і чому.

III. Діяльнісно-рефлексивний блок:

1. Чи включено розгляд індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя у навчальні програми з наступних дисциплін: психології, педагогіки, методики, практики іноземної мови?

2. Які стратегії передбачається реалізувати у площині дослідження даної теми:

Перша стратегія – це використання готових дидактичних засобів; Друга – розробка і використання власних дидактичних матеріалів згідно цілей і можливостей процесу індивідуалізації; Третя – розробка і впровадження дидактичних структур (сценаріїв занять, власних локальних методик, конкретних тем); Четверта стратегія – перспективна, полягає у розробці, виборі методики індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов і створенні власної відповідної програми реалізації цієї методики.

3. Підкресліть, що, на Вашу думку, входить до формуючих аспектів досліджуваної технології: мотиваційний аспект, рефлексивний, дидактичний, аспект поетапного формування розумової діяльності, аспект розвитку інформаційно-комунікативної грамотності, інформаційно-пізнавальний аспект, індивідуальний підхід, особистісний вплив, самоорганізація.

IV. Творчо-продуктивний блок:

1. *Створіть план-проспект власної програми індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у ВНЗ:*

Проаналізувавши відповіді майбутніх учителів (було опитано 100 студентів в обох ВНЗ) мусимо зазначити:

I. Пізнавально-орієнтовний блок:

1. під сутність феномена «індивідуалізація» студенти розуміють:

організацію процесу підготовки спеціалістів у галузі іноземних мов, коли вибір засобів, заходів, темпу враховує індивідуальні відмінності підготовки та розвитку особистості – (25 %); орієнтацію на індивідуальні властивості – (46 %); індивідуальне ставлення до кожного студента – (18 %); не змогли відповісти – (11 %).

1. «індивідуалізація професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов» на думку студентів це: *варіант 1* – (60 %), *варіант 2* – (20 %), *варіант 3* – (20 %).

2. «розвивальне середовище» студенти розуміють як:

умови, що сприяють розвитку і підготовці особистості – 20 %; середовище, що спрямоване на всебічний розвиток студента – 55%;

процеси направлені на індивідуальний розвиток – 13%; не змогли відповісти – 12 %.

3. свій рівень готовності до процесу індивідуалізації професійної підготовки студенти оцінили як: високий – 35 %; середній – 50 %; низький – 13 %; не змогли відповісти – 2 %.

II. Контрольно-прогностичний блок:

1. найефективнішими засобами в організації індивідуалізації професійної підготовки, на думку майбутніх спеціалістів, є:

індивідуальний підхід – 30 %; предмети за вибором – 24 %; індивідуальні плани студентів –

23 %; самонавчання – 15 %; не відповіли – 8 %.

2. у сучасному процесі факультетів іноземних мов, на думку студентів, існують: індивідуальні плани та предмети за вибором – 26 %; розподіл на групи за рівнем знань – 27 %; проходження практики – 20 %; можливість саморозвитку – 12 %; не відповідали – 15 %.

3. майбутні вчителі іноземних мов б хотіли впровадити у навчальний процес їхніх ВНЗ такі методи індивідуалізації:

диференціація навчання – 44 %; навчання у маленьких групах – 25 %; тестування – 10 %; запрошення іноземних викладачів – 10 %; не змогли відповісти – 11 %.

4. створити власну програму професійної підготовки : можуть – 50 %; не можуть – 25 %; не знають – 25 %.

5. найефективнішим способом підготовки майбутнього вчителя іноземних мов є : груповий – 20 %; індивідуальний – 50 %; поєднання – 20 %; не змогли відповісти – 10 %.

III. Діяльнісно-рефлексивний блок:

1. розгляд індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя у навчальній програмі з дисциплін: психології, педагогіки, методики, практики іноземної мови: включено – 20 %; не включено – 70 %; не відповідали – 10 %.

2. першій стратегії віддали перевагу – 10 %; другій стратегії – 30 %; третій стратегії – 10 %; четвертій стратегії – 50 %.

3. найчастіше підкресленими студентами аспектами є: індивідуальний підхід – 40 %; мотиваційний – 30 %; самоорганізація – 30 %;

IV. Творчо-продуктивний блок: приблизний план-проспект власної програми індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у ВНЗ змогли скласти **тільки 2 % студентів!!!**; 98 % майбутніх вчителів іноземних мов не змогли відповісти!!!

За блоками результати у відсотках розподілилися наступним чином: I – 40 %; II – 30 %; III – 28 %; IV – 2 %.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Ми розуміємо, що наші спостереження є лише частиною створеної нами програми дослідження даної проблеми. Подальші дослідження вбачаємо в аналізі психологічних характеристик готовності студентів до процесу індивідуалізації їхньої професійної підготовки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абсаямова Я. Професійна адаптація молодих викладачів іноземних мов до роботи у вищих технічних навчальних закладах // Рідна школа. – 2006. – № 7. – С. 41-44.
2. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. Посібник. / За ред. В.Г. Кременя. Авторський колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В.В Грубінко, І.І. Бабін. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 384 с.
3. Боднарук І. Оптимізація методичної підготовки майбутнього вчителя музики у вищому навчальному закладі /Боднарук Ірина/ Науковий вісник Чернівецького університету. Випуск 178. Педагогіка і психологія, 2003. – С. 7-12.
4. Малихін О.В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект [Монографія] / Олександр Малихін. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 307 с.
5. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / Амеліна С.М., Аззоліні Л.С., Беньямінова Н.С.. – К.: Ленвіт, 2006. – 90 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ярослав Черньонков – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка; Doctor of Philosophy; докторант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: процеси індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов; методика викладання іноземних мов на немовних факультетах; формування особистості майбутнього вчителя іноземних мов.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ ВІКОМ ВІД 4-Х ДО 6-ТИ РОКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ірина ШЕВЧЕНКО (Миколаїв, Україна)

Стаття присвячена питанню підготовки студентів факультетів іноземної філології до навчання англійської мови дітей віком від 4-х до 6-и років. Увага приділяється особливостям організації театрально-ігрової діяльності як одному з засобів навчання.

Ключові слова: навчання англійської мови, вік від 4-х до 6-ти років, театральньо-ігрова діяльність, особливості організації.

The article is devoted to the problem of preparing of the students of foreign philology departments for teaching English children at the age from 4 to 6. Special attention is paid to the peculiarities of organization of theatrical activity as one of the ways of teaching.

Key words: teaching English, at the age from 4 to 6, theatrical activity, peculiarities of organization.

Сучасні педагогічні та методичні дослідження свідчать, що раннє навчання англійської мови дітей сприяє не тільки практичному оволодінню ними мовою, а є гарним підґрунтям для їхнього загального розвитку [1].

Доцільності навчання іноземної мови дітей у ранньому віці присвячені дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних вчених (Н.Агуова, С.Будак, В.Гінзберг, С.Гвоздецька, С.Збандуто, Л.Надудварі, В.Плахотнік, Т.Шкваріна та ін.).

Відомо, що підготовка фахівців для навчання дітей іноземної (англійської) мови віком від 4-х до 6-и років здійснюється в педагогічних училищах та на факультетах дошкільного виховання у ВНЗ України. Майбутні вихователі одержують спеціальності «Дошкільне виховання, «Вихователь з правом навчання іноземної мови» та «Дошкільне виховання», «Друга спеціальність: мова і література англійська».

Аналіз навчальних планів, за якими здійснюється підготовка фахівців свідчить, що в педагогічних училищах професійно орієнтовані дисципліни розпочинаються тільки з другого курсу. При цьому, англійська мова викладається тільки упродовж останніх курсів по 2 години на тиждень. Методика навчання англійської мови дітей у дошкільному закладі викладається на третьому курсі.

Як свідчать кількісні дані навчальних планів, за якими навчаються факультети дошкільного виховання, порівняно з педагогічними училищами, кількість годин на навчання англійської мови значно збільшена. Усього передбачено 1300 годин, з яких 432 – на самостійне опрацювання [2].

Таким чином, аналіз навчальних планів та досвід свідчать, що підготувати фахівця з досконалим володінням англійською мовою неможливо з таким обсягом годин.

Підготовку фахівців з англійської мови, які б могли працювати з дітьми віком від 4-х до 6-и років можливо здійснювати на факультетах іноземної філології ВНЗ України.

Кількість годин, яка передбачається на вивчення англійської мови з першого по п'ятий курс, спеціальні предмети, такі як «Практична фонетика», «Практична граматики», «Методика навчання англійської мови» сприяють набуттю належного рівня знань з англійської мови. Більш того, студенти проходять педагогічну практику на четвертому та на п'ятому курсах у загальноосвітніх школах і, таким чином, набувають досвід роботи з дітьми.

Звичайно, може виникнути питання у зв'язку з тим, що на факультетах іноземної філології не викладаються дисципліни, які б знайомили студентів з віковими особливостями дітей від 4-х до 6-ти років та особливостями їх навчання англійської мови [3].

Отже, на нашу думку, доцільно на п'ятому курсі факультетів іноземної філології ВНЗ України ввести спецкурс, який би ознайомив майбутніх вчителів англійської мови з методикою навчання дітей англійської мови на початковому етапі. У цьому випадку початковим етапом вважається початок навчання дітей англійської мови з 4-го року життя.

Викладання спецкурсу «Методика навчання англійської мови на початковому етапі», який вже декілька років викладається на факультеті іноземної філології МНУ ім. В.О.Сухомлинського, свідчить, що студенти вдосконалюють свої знання з методики навчання англійської мови, і, таким чином, вони можуть навчати англійської мови не тільки учнів середніх загальноосвітніх шкіл, а також і дітей дошкільного віку.

Одним із питань спецкурсу, який пропонується студентам для вивчення, є «Методика організації театральньо-ігрової діяльності англійською мовою дітей віком від 4-х до 6-и років». Розглянемо, як за допомогою театральньо-ігрової діяльності можливо сприяти вивченню англійської мови дітьми.

Відомо, що провідною діяльністю дітей дошкільного віку є гра. Гра допомагає в розкутій формі засвоїти певний навчальний матеріал, який пропонується вчителем. Тому діти з великим задоволенням беруть участь в ігрових заходах, а саме святах, розвагах, інсценуванні казок.

У свою чергу, такі форми організації навчання як свята, розваги, вивчення віршів та інсценування казок сприяють формуванню комунікативних навичок та вмінь дітей, виховують естетичне ставлення до країни, мову якої вивчають, розвивають сценічні здібності дітей.

Однак майбутнім вчителям слід знати, що до планування свят, розваг, інсценування казок ставляться певні вимоги. А саме: врахування вікових особливостей дітей та їхню мовленнєву підготовку, від чого залежить тривалість та зміст свят і розваг, казок; гармонійне співвідношення тематики занять з програмою навчання іноземної мови в дошкільному закладі; введення нового матеріалу поступово на заняттях з англійської мови та його закріплення в іграх та мікросценках; обладнання сценічними костюмами та декораціями; проведення мікрорепетицій безпосередньо на заняттях з англійської мови.

Фактично, свята, розваги, інсценування казок є фронтальною формою заняття, на якому діти закріплюють вже одержані на попередніх заняттях знання. Тому не можна дітям давати перед самим святом слова для самостійного вивчення. Роль, яка надається дитині, повинна бути вивчена на попередніх заняттях. Репетиції бажано проводити в приміщенні, у якому буде відбуватися свято, розвага, або казка, у тому костюмі, у якому буде виступати дитина, а також при наявності декорацій, які будуть під час театральної-ігрової діяльності.

На ці чинники вчитель повинен обов'язково звертати вагу тому, що незнайомий костюм та незнайомі декорації можуть викликати в дитини почуття дискомфорту, сором'язливості. Результатом може стати відмова дитини брати участь у виставі, розваги, казці [5; 6; 7].

Робота вчителя перед проведенням свят, розваг, інсценуванням казок починається з того, що він ретельно готує сценарій, де чітко розписує ролі та дії ведучого. Детально розписаний сценарій сприяє чіткій організації та проведенню події. Слід також зауважити, що зміст сценарію не завжди може збігатися зі змістом казки, наприклад, яка інсценується. У залежності від об'єму матеріалу та тематики засвоєних дітьми, вчитель може вводити і кількість, і різновид персонажів самостійно [4].

Пропонуємо сценарій-приклад казки англійською мовою для дітей 5-го року життя.

Сценарій казки «Теремок»

Головні герої: кажан, кіт, зайчик, песик, жабка і ведмідь.

Сцена

Посередині лісу на галявині стоїть теремок (невелика декорація яскраво розмальованого будинку). У теремку на стелі спить кажан (дитина в костюмі кажана сидить на стільці за декорацією). По лісу біжить кіт, бачить теремок, підбігає до нього і стукає у двері.

Кіт: Knock! Knock! Knock!

Кажан: Who are you?

Кіт: I'm a cat.

Кажан: Come in, please!

(Дитина в костюмі кота заходить за декорацію і також сідає на стілець. Потім по черзі, діти в костюмі зайчика, песика, жабки та ведмедика після запрошення заходять за декорацію і сідають на стільці).

Песик: Knock! Knock! Knock!

Діти разом: Who are you?

Песик: I'm a dog.

Діти разом: Come in, please!

Зайчик: Knock! Knock! Knock!

Діти разом: Who are you?

Зайчик: I'm a hare.

Діти разом: Come in, please!

Жабка: Knock! Knock! Knock!

Діти разом: Who are you?

Жабка: I'm a frog.

Діти разом: Come in, please!

Ведмедик: Knock! Knock! Knock!

Діти разом: Who are you?

Ведмедик: I'm a bear.

Діти разом: Come in, please!

Ведмедик: I can sing! Let's sing, friends!

(Діти усі разом вибігають із-зі теремка, стають посеред залу і співають пісню. Текст пісні: One – a cat. Two – a bat. Three – a dog. Four – a frog. Five – a hare. Six – a bear. One. Two. Three. Four. Five. Six – one.)

Наведемо приклад сценарію-прикладу казки англійською мовою для дітей 6-го року життя.

Сценарій казки «Три ведмедя»

Головні герої: ведмідь-батько, ведмедиця-матуся, маленьке ведмежа – синок, маленька дівчинка.

Сцена I

За столом сидять: ведмідь-батько, ведмедиця-матуся, маленьке ведмежа -синок. Родина снідає. На столі знаходяться: три тарілки каші, тарілка з тістечками, тарілка з медом, три чашки з молоком, три чашки з чаєм.

Ведмідь-батько: I like porridge. Give me some porridge, please.

Ведмедиця-матуся: Here you are.

Ведмідь-батько: Thank you.

Ведмедиця-матуся: I want some porridge. I like porridge.

Ведмежа-синок: I like honey and cakes. Give me some honey and cakes.

Ведмідь-батько: No, eat some porridge and drink a cup of milk.

Ведмежа-синок: I don't like porridge and milk.

Ведмедиця-матуся: Please, eat a cake and drink a cup of tea.

Ведмежа-синок: Thank you.

Сцена II

У двері хтось стукає. У будиночок, де снідає родина, заходить маленька дівчинка.

Дівчинка: Hello! I'm Masha. I'm sorry. I'm hungry.

Родина: Please, come in Masha. Take some porridge, drink a cup of tea.

Дівчинка: Thank you. (Дівчинка їсть їжу).

Ведмежа-синок: Let's run!

Дівчинка: No, I don't want to run. I'm hungry. (Дівчинка продовжує їсти)

Ведмежа-синок: Let's jump!

Дівчинка: No, I don't want to run. I'm hungry. (Дівчинка продовжує їсти)

Ведмежа-синок: Let's play hide-and-peek. I can catch you and eat you.

Дівчинка: No, no, no. (Дівчинка намагається втікти).

Родина: Catch, catch Masha.

Ведмеді намагаються зловити дівчинку, але дівчинці вдається втекти. Діти, які брали участь казці, стають посеред зали і разом співають пісню. Текст пісні: One, two, three. Let me see. Who likes porridge and who likes tea? One, two, three. Oh, I see! He likes porridge and I like tea.

Отже, театральна-ігрова діяльність є одним із засобів навчання англійської мови дітей віком від 4-х до 6-и років. Однак, майбутнім вчителям англійської мови, які будуть працювати з такою віковою категорією дітей, слід дотримуватись певних вимог під час її організації. Невиконання цих вимог може призвести до небажання дітьми брати участь у театральній-ігровій діяльності, а також небажання вивчати англійську мову взагалі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богуш А.М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах. – К.: Вища школа, 1993. – 327 с.
2. Будак С.В. Формування готовності студентів до іншомовної діяльності з дошкільниками. Монографія зі спецпрактикумом у двох книгах – К.: Видавничий Дім "Слово", 2008. – 288 с.
3. Дем'яненко О. Англійська для дітей. – Запоріжжя: Ліпс, 2000. – 44 с.
4. Скворцова Н. Развлечение на английском языке // Дошкольное воспитание. – М., 1995. - № 6. - С. 44-45.
5. Шевченко І.В. Особливості навчання дітей англійської мови на початковому етапі. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 56. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2010. – С. 163-167.
6. Шишкова И.А., Вербовская М.Е. Английский для малышей / Под ред. А.Н.Бонк. – М., 2002. – 192 с.
7. Щербина Е.М. Обучение английской разговорной речи в детском саду // Иностранные языки в школе. – М.: 1997. - №2. – С. 55-59.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Шевченко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського.

Наукові інтереси: методика навчання англійської мови дітей дошкільного віку, методика навчання англійської мови як другої іноземної, лінгводидактика.

ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В АСПЕКТІ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анжеліна ШИШКО, Галина ЛУКАНСЬКА (Кременчук, Україна)

У статті проводиться аналіз застосування нових інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів. Автор приділяє увагу дослідженню процесу формування перекладацької компетенції в аспекті використання новітніх інформаційних технологій.

Ключові слова: компетенція, перекладацька компетенція, інноваційні технології, ТМ-технології, МТ-технології, інтеграція, комунікація, індекс якості перекладу.

The article analyses the implementation of the modern informational technologies in the process of professional education of future interpreters and translators. The author pays special attention to the studying of the process of translation competence forming in the aspect of the modern informational technologies.

Key words: competence, translation competence, innovative technologies, Translation Memory, Machine Translation, integration, communication, translation quality index.

Процеси європейської інтеграції, які охоплюють практично всі сфери нашого суспільства, мають відповідні прояви і в системі освіти. Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи, що вимагає модернізації освітньої діяльності в контексті просвітницьких реформ Болонського процесу. Такі фундаментальні зміни спричинили до переосмислення існуючої моделі методичної концепції лінгвістичної освіти загалом та формування перекладацької компетенції зокрема. У зв'язку з цим постає питання використання в навчальному процесі нових технологій як «сукупності методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їхні можливості щодо керування технічними і соціальними проблемами»[4: 12-32].

Питаннями, пов'язаними з інноваційними технологіями, займаються такі дослідники, як Н. Басова, С. Ветров, М. Кларін, І. Підласий, Ж. Поплавська, Д. Стетченко, В. Тинний, В. Шукшунов. Незважаючи на посилений інтерес науковців до зазначеної проблеми, у наукових розвідках недостатньо уваги приділено використанню нових інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів. Тому в статті поставлено за мету розглянути можливості застосування інноваційних технологій у процесі формування перекладацької компетенції.

Отже, спробуємо визначити, що очікує на перекладачів, «представників найдавнішої професії», у найближчому майбутньому й чому дуже скоро вони вже не зможуть працювати по-старому аби вижити на сучасному ринку праці і користуватися попитом.

Колосальний прогрес науки та техніки в засобах зв'язку та передачі інформації привів до вражаючого взаємного проникнення цивілізацій та культур. Сучасний світ продовжує стрімко переналаштовуватися в процесі так званої глобалізації, тобто всесвітній інтеграції в найрізноманітніших сферах: економічній, політичній, науковій, екологічній та культурній [5: 1].

Як позитивно, так і негативно взаємодія економік та культур вимагає міжмовного та міжкультурного обслуговування, яке виражається у все більш зростаючій потребі в перекладі та культурній адаптації. Переклад потрібен всюди.

За даними статистики та економічних досліджень, індустрія перекладів у всьому світі за останнє десятиліття зросла в декілька раз і протягом останніх років щорічні темпи росту склали від 15 до 25%. Жвавий розвиток ринку перекладів спостерігається і в Україні, де щорічний приріст в окремих областях спеціалізації досягає 30%.

Помітне зростання попиту на перекладацькі послуги висуває нові вимоги до термінів та якості виконаної роботи. Тому давно існуючі технології та методи організації перекладу

вже не відповідають сучасним вимогам. У чому ж полягають «сучасні технології перекладу»?

Зовсім недавно (а, можливо, у певній мірі і в наші дні) в уявленні людей далеких від перекладацької діяльності перекладач мав вигляд такого собі буквоїда, з темними колами під очима, що цілими днями глибоко за столом з купою книг, довідників, словників та стосами списаних паперів. На щастя (чи на жаль) цей персонаж (якщо він взагалі існував) залишився в минулому. Сучасний перекладач – це спеціаліст, озброєний найсучаснішою технікою та програмним забезпеченням. Програмні засоби широко застосовуються в сучасній індустрії перекладів і дозволяють повністю або частково автоматизувати:

- розпізнання мови та тексту;
- зміну різних форматів документу;
- аналіз документів (з оцінкою об'єму робіт з перекладу);
- вилучення термінів з тексту;
- управління термінологією;
- створення бази даних перекладів на основі вже існуючих пар документів «оригінал-переклад» (так зване вирівнювання);
- переклад на основі бази даних раніше зроблених перекладів;
- машинний переклад;
- колективну роботу над перекладами та спільне використання термінології групами перекладачів;
- контроль за зміною документів протягом всього циклу роботи;
- переклад оновлених версій документації та програмного забезпечення;
- аналіз та перевірку перекладів, їх редагування та коригування;
- управління перекладацькими проектами;
- контроль якості [8: 56-60].

Багато з перерахованих вище засобів мають вирішальне значення для правильної організації перекладацького процесу. Наприклад, засоби створення та ведення термінологічних словників дають можливість забезпечити єдність термінології в рамках одного чи декількох проектах в одній предметній області, а також гарантувати високу якість та адекватність перекладу [7: 196-201].

Хотілося б зупинитися на деяких питаннях про технології, які використовуються або повинні використовуватися на ринку перекладів у нас і на Заході.

В Українському перекладацькому бізнесі спостерігається явне відставання використання сучасних комп'ютерних технологій, які сприяють підвищенню якості перекладу, а саме технології Translation Memory і інформаційних систем, що автоматизують виробничий процес. У нас по суті тільки лідери ринку професійно використовують ці продукти. Тим часом, у західному світі використання ТМ-технологій уже давно стало звичною справою, особливо при перекладі проектів великих обсягів [6: 54-91].

Застосування ТМ-технологій (Translation Memory – база даних перекладів) дозволяє: скоротити об'єми тексту, що перекладається іноді до 50% і, відповідно, знизити вартість за рахунок виключення з обробки повторних сегментів, які можуть бути знайдені серед накоплених перекладів, збільшити швидкість, забезпечити високий рівень якості єдності і перекладу, працювати з текстами в найрізноманітніших форматах і забезпечити синхронну взаємодію більшої кількості перекладачів в рамках одного проекту [2: 16-24].

Технології машинного перекладу (МТ-технології), застосування яких хоч і вимагає значної підготовчої роботи і великих затрат на обладнання та персонал, дають високу продуктивність, а при розумному поєднанні з ТМ-технологіями – задовільну якість та порівняну низьку собівартість [2: 16-21].

На жаль, навчання ремеслу перекладу на реальних проектах часто стає надто дорогим «задоволенням». Наприклад, помилки в перекладі рекламних матеріалів чи технічній документації можуть зірвати проект, своєчасний вихід нового продукту на ринок, призвести до збитків та втрати клієнтів. Відомі також випадки, коли неякісно перекладена документація ставала причиною людських жертв на небезпечному виробництві. Тому одним з

найважливіших «стовпів», на яких тримається сучасний перекладацький процес – це технологія забезпечення якості [9: 259-261].

Вимоги до якості перекладу можуть варіюватися залежно від предметної області, типу тексту, що перекладається, вимог замовника та конкретних особливостей проекту. Наприклад, у рекламних текстах основна увага приділяється стилю, яскравості та живості мови, точності передачі смислу та ідеї на семантико-культурологічному рівні. У технічному перекладі головним вважається єдність викладу, послідовність застосування визначення термінів, точність передачі змісту. Свої вимоги до якості пред'являють при перекладі наукових публікацій, ігор, художньої літератури. Незалежно від особливостей проекту і вимог замовника діють «мінімальні правила»:

- у тексті перекладу не повинно бути орфографічних помилок;
- переклад повинен правильно передавати зміст та підтекст оригіналу з урахуванням мовних та культурних особливостей аудиторії, на яку розрахований переклад;
- термінологія повинна використовуватися послідовно;
- переклад не має бути гіршим за оригінал [3: 71-82].

Міжнародною асоціацією в області стандартів локалізації (перекладу, культурної та мовної адаптації) – LISA (Localization Industry Standards Association) розроблена модель забезпечення якості проектів локалізації перекладу. У цій моделі враховані параметри якості, що використовуються на практиці визнаними лідерами в області інформаційних технологій: Microsoft, Digital Equipment, Rank Xerox, IDOC Europe, DLS и IBM. Згідно цієї моделі якість перекладів може забезпечуватися двома незалежними процесами: вибірковою перевіркою матеріалів або безперервним повним контролем.

Однією з найрозповсюдженіших на даний момент є система LISA QA Model.

Процедуру забезпечення якості можна зобразити у вигляді формули, якої користуються у всьому світі:

TEP + QA

де:

T – translation – власне переклад

E – editing – детальне редагування тексту іншим лінгвістом (і при необхідності спеціалістом в конкретній сфері) на предмет точності та повноти передачі змісту, правильності використання та єдності термінології, дотримання стилю тощо.

P – proofreading – кінцева коректура тексту для усунення опечаток, пунктуаційних та орфографічних помилок, перевірка форматування.

QA – quality assurance – оцінка якості кожного виконаного перекладу згідно критеріїв LISA QA Model [10].

Без вимірювального методу неможливо визначити, наскільки вдалий переклад. Тому проводиться кількісне вимірювання помилок у перекладі і кожній помилці присвоюється ступінь «тяжкості». Потім за спеціальною формулою вираховується індекс якості перекладу. Для більш високої об'єктивності оцінки якості розроблена спеціальна методологія, що базується на таких параметрах:

- точність перекладу (невірна передача змісту, пропуски, непереказані частини);
- мова (пунктуація, друкарські огріхи, синтаксис, граматики);
- термінологія (узгодженість термінології по всьому тексту, доцільність використання терміна);
- стиль перекладу (рівень формальності, дотримання рекомендацій щодо стилю);
- функціональні помилки (формат, шрифт, пробіли)
- регіональні (дотримання стандартів одиниць виміру, формату дати, назв посад, адаптація культурних розбіжностей тощо);
- відповідність вимогам (дотримання окремих вимог замовника щодо перекладу, врахування зауважень стосовно попереднього перекладу).

Після того, як визначено тип помилки, застосовується шкала «тяжкості» помилки. Згідно LISA QA Model визначають три рівні складності помилки при перекладі:

- критична
- суттєва

- несуттєва

При оцінці якості перекладу зустрічається таке поняття як допустима варіація перекладу. Тому що, якщо дати текст 10 різним перекладачам, то отримаємо 10 абсолютно різних, але в той же час і вірних перекладів. Для того, щоб уникнути суб'єктивності при оцінюванні розроблена система визначення допустимої варіації:

1. Чи точно передано зміст?
2. Чи відповідає переклад рекомендаціям та глосаріям?
3. Чи відповідає переклад граматичним вимогам мови?

У результаті такого аналізу тексту отримуємо певне число – індекс якості перекладу (translation quality index - TQI) [10].

На даний момент організації, які займаються наданням перекладацьких послуг гарантують TQI в межах 98,1% та вище.

Що стосується затрат часу, то, на відміну від базового перекладу, який виконується з розрахунком 7-9 сторінок на день [1: 31-33], для перекладу з забезпеченням якості необхідно приблизно на 50% часу менше.

На практиці процедури контролю якості також здійснюються згідно з світовими стандартами DIN 2345, ISO 9002, UNI 10574 та SAE J2450.

Водночас слід зауважити, що загальне «занурення» у новітні інформаційні технології і нехтування традиційними формами та методами навчання створює підґрунтя для небажаного зниження ролі глибоких, фундаментальних академічних знань, оволодіння якими є необхідною передумовою формування перекладацької компетенції. Тому паралельно із зазначеними позитивними рисами мультимедійних технологій слід наголосити і на визначених недоліках новітніх інформаційних технологій, основним й найбільш небезпечним із яких є відсутність реальної комунікації між викладачем та студентом, нівеляція творчої співпраці між ними. [2: 17-19].

Тож, є очевидним, що розв'язання проблем, що стоять сьогодні перед сучасним ринком перекладацьких послуг усе більшою мірою вимагає «промислового» підходу, високої культури організації всіх виробничих процесів і осмисленого дотримання світових стандартів ефективності та якості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Блехман М. Машинный перевод: состояние и тенденции/ М. Блехман //Компьютеры + программы. - 2007. - № 5. - С. 31-36.
2. Говорун М. Машинный перевод в XX веке //Мир Internet. - 2005. - № 2. - С. 16-26.
3. Грязнухіна Т.О. Паралельні корпуси текстів і машинний переклад / Т.О. Грязнухіна //Мовознавство. - 2006. - № 1. - С. 71-82.
4. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационных технологий в учебном процессе. – М.: 2006. – 48 с.
5. Жомин М.С. Современные технологии перевода: от кустарного бизнеса к поточному производству [Електронний ресурс] / М.С. Жомин // Режим доступу: <http://langinfo.ru/2005/Zhomin.rtf>.
6. Иванов В.Ф., Мелешенко О.К. Сучасні комп'ютерні технології і засоби масової комунікації: аспекти застосування. К.: 2006. – 146 с.
7. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2005. – 255 с.
8. Пилипенко О. Персональное бюро переводов: Сравнительный тест языковых интерпретаторов/ О.Пилипенко //СНПР. - 2007. - № 8. - С.56-63.
9. Яненко Л.П. Комп'ютерні технології формування іншомовної комунікативної компетенції // Міжнародний форум „Мовна освіта: шлях до євроінтеграції”: Тези доповідей. – К.: Ленвіт. -2005. - С.259-261.
10. Timestrans: [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.timestrans.com/index.php/eng>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Анжеліна Шишко – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології та перекладу Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

Наукові інтереси: формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови, методика викладання іноземних мов, перекладознавство.

Галина Луканська – старший викладач кафедри англійської філології та перекладу Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

Наукові інтереси: теорія та практика професійної підготовки майбутніх перекладачів, перекладознавство.

ФАХОВА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ЮРИСТІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Наталія ЯЦИШИН (Луцьк, Україна)

У статті розглянуто особливості і значення фахової підготовки студентів-юристів у процесі вивчення іноземної мови. Наведено можливі варіанти профільно-орієнтованого навчання та його основних принципів, ефективність яких перевірена практикою.

Ключові слова: навчально-виховний процес, особистість фахівця, іноземна мова, профільно-орієнтоване навчання.

The paper considers the characteristics and importance of professional training of law students in the process of learning a foreign language. Possible variants of profiled-based learning and its basic principles, effectiveness of which is tested by practice is dealt.

Key words: educational process, the identity of the expert, foreign language, shaped-oriented education.

Актуальність цієї теми визначається потребами сучасного цивілізаційного розвитку, посиленням (глобалізацією) міжнародних зв'язків у різних галузях науки та культури та її інтеграцією, необхідністю спілкування між різними народами. Її науково-практична значущість зростає, оскільки постійно змінюються соціальні умови, концепції удосконалення освіти, теорія і практика навчання іноземних мов, зокрема і в напрямку удосконалення мовленнєвої культури.

Ця проблема привертає все більшу увагу і науковців, і практиків. Аналітико-синтетична і методична робота в цьому напрямку частково реалізована як у монографічних виданнях, підручниках та навчальних посібниках, так і в окремих наукових статтях. Серед них слід, у першу чергу, назвати працю колективу авторів (Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова, С. І. Потапенко, Г. С. Чекаль та ін.) «Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах», затверджена Міністерством освіти і науки України як підручник для студентів вищих навчальних закладів [5], у якій розглянуто теоретичні, практичні, організаційні аспекти навчання іноземних мов як засобу спілкування в діалозі культур, подано сучасний погляд на навчання усіх видів мовленнєвої діяльності; навчальний посібник за авторством О. Б. Гарнопольського і С. П. Кожушко «Методика навчання англійській мові для ділового спілкування» [8], у якому подано методико-лінгвістичну характеристику ділової англійської мови в її відмінності від загальнонародної мови та підмов різних спеціальностей, а також цілі, зміст, метод та практичну технологію навчання англійської мови для ділового спілкування; підручник, підготовлений колективом авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої, «Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах», у якому здійснена спроба викласти основи загальної методики викладання іноземних мов відповідно до «Концепції педагогічної совіти» (1998 р.) [4]; наукова стаття Н. В. Губенко «Мовленнєва компетентність та культура майбутнього фахівця» [1], А. Павлюк «Мовленнєвий розвиток особистості в контексті державного стандарту освіти» [7] та деякі інші, які актуалізують проблему розвитку мовленнєвих творчих здібностей, у т.ч. і в контексті нашого дослідження. Серед зарубіжних видань привертає увагу праця Н. М. Мініної «Програма навчання активному володінню іноземною мовою студентів немовних спеціальностей і методичні рекомендації» [6].

Наближено до теми нашого дослідження розглядають важливі питання формування й розвитку мовленнєвої культури студентів-юристів Кіржнер С. Е. [2], Токарська А. [9], Лощенова І. Ф. [3].

Мета статті полягає у висвітленні основних аспектів формування й розвитку мовленнєвої культури студентів – майбутніх юристів, у процесі вивчення іноземної мови на лексико-термінологічній основі правознавчого змісту та із застосуванням порівняльної методології.

Загальновизнано, що мовленнєві творчі здібності посідають важливе місце в розвитку особистості на всіх етапах її життєдіяльності. Не є винятком у цьому і період навчання у ВНЗ та набуття професії, що визначить найбільш активну й тривалу фазу життєдіяльності людини, але тепер уже в статусі спеціаліста. Тим часом міжнародні зв'язки України зумовлюють потребу в спеціалістах, які здатні в мовленнєвому відношенні й у своїй

спеціальній підготовці до професійного іншомовного спілкування, тобто можуть здійснювати успішну взаємодію із зарубіжними співрозмовниками в різних ситуаціях і на різних рівнях, залежно від поставленої мети або непередбачуваної ситуації тощо.

Таким чином, сучасна освітня парадигма відбиває новий погляд на взаємозв'язок ефективного навчання іншомовного спілкування з урахуванням діалогу культур і особливостей спілкування представників різних культур. Одним з найважливіших аспектів цієї проблеми є становлення спеціаліста, який на мовленнєвому рівні володіє основами міжкультурної комунікації, що передбачає досягнення взаємоузгоджених дій з носієм відмінної культури. Погоджуючись з думкою С. Е. Кіржнера, можна стверджувати, що головною метою навчання іноземної мови в контексті діалогу культур слід уважати підготовку студентів до активного співробітництва в сучасному полікультурному світі засобами виучуваної мови [2: 88]. Отже, навчаючи студентів-юристів основним умінням професійної між культурної комунікації, англійську мову слід розглядати не тільки як предмет вивчення, а й як засіб обміну майбутніми спеціалістами важливою професійною інформацією правознавчого спрямування.

Незважаючи на те, що у сучасній науковій літературі в основному вироблені методичні підходи до формування й розвитку мовленнєвої культури студентів у процесі професійно спрямованого навчання майбутніх юристів, поки що не вистачає детального опису схожих і відмінних рис здійснення вітчизняними і зарубіжними юристами професійного спілкування, тоді як порівняльний аналіз такого характеру зміг би покращити здатність сучасних спеціалістів до міжкультурного спілкування. Тому розвиток у майбутніх юристів навичок і вмінь професійного англійського спілкування повинен базуватися на формуванні у свідомості студентів правової картини світу в процесі взаємопов'язаного вивчення англійської мови і правової системи країн виучуваної мови.

Поділяємо думку А. Токарської з приводу того, що в лінгвістиці, психології, соціопсихолінгвістиці, етиці, юридичній деонтології комунікативну ефективність взаємодії юристів та осіб, які вступають у правові відносини, розглядають у загальних рисах як мовно-етикетний вияв вербальної поведінки співрозмовників. За її визначенням комунікативна діяльність працівників органів правопорядку – це “інтелектуально-вербальні та невербальні дії, спрямовані на консенсусну взаємодію з особами різних вікових, гендерних, професійних та культурно-етнічних груп, які переважно виявляють (за несприятливих умов та обставин) негативну реакцію щодо захисту прав і свобод громадян, протиправних посягань на їх життя та здоров'я, державного устрою та громадського порядку” [9: 438].

Дійсно, в юридичній діяльності освоєння вказаних елементів відбувається в процесі спілкування працівників органів правопорядку з іншими членами соціальних груп. Через мовну норму, яка забезпечує комунікативну ефективність взаємодії юристів, комунікативна діяльність виступає складовим компонентом національної комунікативної культури. Остання визначається належним рівнем реалізації у вербальному (мовленнєвому) вимірі комунікативних норм і традицій, що склалися в межах національної та загальнонаціональної культур.

На думку І. Ф. Лощенової, яку теж варто виділити як новаторську, останнім часом до наукового обігу дослідників увійшли нові підходи до опису взаємозв'язку мови, культури й освіти. Отже, виникла потреба переглянути деякі питання, які мають забезпечити якісну зміну лінгвокраїнознавства в нових умовах. У зв'язку з цим вона вважає, що лінгвокраїнознавство – це не відомості про країну, що викладаються іноземною мовою, а спеціальний курс навчання іноземної мови, у ході якого ті, хто навчаються, отримують країнознавчу інформацію не тільки і не стільки для розв'язання загальноосвітніх завдань, скільки для розширення обсягу фонових знань (у нашому випадку – правознавчих), що забезпечують успішну комунікацію іншомовною мовою [3: 132].

У цьому контексті заслуговують на увагу й наукові сентенції Н. В. Гуренко, яка вважає, що цей процес стосується багатьох професіоналів, які працюють у галузі лінгвістики, зокрема викладачів іноземної мови. Міжкультурне спілкування як сфера діяльності філологів вимагає від них чіткого усвідомлення та розуміння не лише іншого менталітету й обізнаності в галузі понять та явищ, притаманних певній культурі, а й вмінні правильно їх застосовувати

в мовленнєвій діяльності. Кожна нація в ході історичного розвитку набуває велику кількість характерних ознак, які не проникають в інші, навіть генеалогічно споріднені нації. Певні слова та словосполучення позначають народні звичаї, традиції, свята, адміністративні, правові та політичні системи [1].

Як показує практика, дуже важливо розрізняти такі реалії або одиниці національно забарвленого лексикону для розуміння значення словосполучення або тексту в цілому. Крім того, поняття реалії тісно пов'язане з феноменом міжкультурного спілкування. Це спілкування людей, що належать до різних культур. Воно може бути надзвичайно важким через різні поняття про те, коли, чому і як потрібно вживати мову. Таким чином, міжкультурне спілкування є надзвичайно важливим чинником розуміння та правильного відтворення мови.

При формуванні лексико-термінологічних основ комунікативної діяльності правознавців важливо закласти суб'єктам правовідносин інформацію про політичний устрій країни, особливості функціонування судової гілки влади, тенденції в розвитку галузей та інститутів права (конституційного та муніципального права, адміністративного та цивільного права і ін.), специфіку обов'язків різних представників юридичної професії. Усе це в значній мірі визначає характер завдань щодо розвитку мовленнєвої підготовки в якійсь із передбачуваних сфер діяльності майбутнього юриста.

Так, наприклад, розгляд складних кримінальних справ, з відповідним лексико-термінологічним визначенням, у Великобританії проходить у суді вищої інстанції (Crown court), тоді як менш складні справи розглядаються в судах нижчої інстанції (Magistrates' courts). У США більшість повсякденних суперечливих справ (сімейних, побутових і ін.) розглядається в судах штатів (state courts), проте деякі більш серйозні справи надходять до федеральних судів (federal courts). Такі відмінності в процесі вивчення англійської мови засвоюються майбутнім юристом у двоєдиному аспекті: а) закріплення правознавчих знань із судочинства у Великобританії і США на основі порівняльного аналізу; б) визначення мовленнєвих особливостей мови закону як способу зовнішнього вираження правових приписів у законі і мови судочинства, якого проводиться судочинство, реалізується доступність і широка інформованість про зміст і порядок розгляду справи, забезпечується реалізація виховної функції цивільного судочинства.

Аналогічне порівняння можна провести і в інших галузях юридичної діяльності. Так, особливістю англійської правової системи є робота окремих видів адвокатів: соліситори (solicitors), які готують справу клієнтів до розгляду в судовому порядку, і баристери (barristers), що безпосередньо представляють інтереси осіб у суді. В Україні та США такого поділу немає. Іншим прикладом відмінності англо-американської та української судовиконавства можна назвати вирішальну роль суду присяжних в англійських країнах, у той час як в українській правовій системі така практика не є поширеною. Однак, вироблення в студентів-юристів відповідних англійських навичок у цьому напрямку є важливим з огляду на судову реформу в Україні і введення суду присяжних в українську судочинну практику.

З точки зору юридичної лінгвістики, на сучасному етапі формування мовленнєвої культури майбутніх юристів з використанням можливостей зарубіжного правознавчого досвіду засобами іншомовлення, необхідно посилювати взаємозв'язок мови і права, активніше використовувати мовні засоби вираження правових понять і категорій, мовностилістичні ресурси у сфері правової комунікації з поступовим виведенням їх на міжнародний рівень. У цьому випадку своєрідна мовна політика права передбачає, з одного боку, розширення й удосконалення мовленнєвої культури на власній лексико-термінологічній мовній основі, з іншого боку, об'єктивну необхідність застосування зміненої системи української лексичної термінології, пов'язаної із міжнародними правовими діями. У такій системі мають місце іншомовні елементи, інтернаціоналізми й інші нові мовні позначення, що потрапляють в українську мову внаслідок інтернаціоналізації сучасного світу.

З методичної точки зору цей процес дозволяє виділити такі принципи професійно-орієнтованого навчання іноземній мові, перевірені викладацькою практикою багатьох філологів і власним досвідом:

1. Принцип спільної діяльності викладача іноземної мови, викладачів-юристів і студентів у плануванні, здійсненні, оцінюванні й удосконаленні навчального процесу. Наприклад, перед студентами-правниками, які вивчають англійську мову, стоїть подвійне завдання: з одного боку, вони мають оволодіти своєрідним британським та американським словником і стилем, а з іншого – розібратися у незвичних для них поняттях англо-американської правової системи.

2. Принцип опори на досвід і навички студентів. Його суть полягає в тому, що життєвий досвід (побутовий, навчальний, соціальний, професійний) використовується викладачем і студентами в якості джерела навчання.

3. Принцип індивідуалізації навчання, який передбачає створення програми навчання, що враховує індивідуальні потреби й інтереси студентів, а також досвід і рівень підготовки, їхні психофізіологічні, когнітивні і адикативні особливості.

4. Принцип колективної (кооперативної) навчальної діяльності студентів із вивчення іноземної мови. Це форма організації навчання в малих групах студентів, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання викладач керує роботою кожного студента опосередковано, тобто через навчальні завдання, за допомогою яких він спрямовує діяльність групи.

На думку С. Е. Кіржнера, кооперативне навчання відкриває для студентів можливість співпраці зі своїми ровесниками, дозволяє реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню студентами більш високих результатів засвоєння знань та формування вмінь. Такий принцип навчання легко й ефективно поєднується з традиційними формами і методами навчання і може застосуватись на різних етапах навчання. Основним елементом спільного навчання є розвиток навичок міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих групах (оптимальною вважають групу з 3-6 осіб) [2: 88-92].

5. Контекстність навчання. Згідно з цим принципом навчання переслідує мету, яка усвідомлюється студентом як життєво необхідна й орієнтована на здійснення ним соціальних планів і розвиток особистості. Таке навчання організовується з врахуванням потреб і умов їх майбутньої професійної, соціальної і побутової діяльності, а також просторових і часових чинників.

6. Системність навчання. Цей принцип передбачає дотримання відповідної цілі, змісту, форм, методів, засобів навчання й оцінки його результатів.

7. Принцип актуалізації результатів навчання. Його сутність полягає в тому, що студенти невідкладно використовують одержані знання і набуті вміння, навички і якості в реальному житті.

Таким чином, принципи навчання, що наведені вище, як і інші принципи (самостійності, елективності, усвідомленості навчання тощо), з одного боку, регламентують діяльність викладача, спрямовуючи її на розвиток особистості майбутнього юриста, з іншого – націлюють студента на усвідомлене навчання й оволодіння відповідними професійними навичками та вміннями.

У цьому зв'язку з власного досвіду вважаємо, наприклад, що доцільною й методично виправданою є професіоналізація навчання іноземних мов за допомогою та засобами ведення і використання спеціальних словників. Уведення особистих навчальних словників, з якими кожен з нас неодноразово стикався при вивченні іноземної мови, може принести набагато більше користі, якщо і в зв'язку з цим застосувати системний підхід. При системному підході кожна нова лексична одиниця або вираз фразеологізму займуть в навчальному словнику відповідне місце, що, безумовно, сприятиме їхньому кращому засвоєнню, взаємопов'язуванню з іншими лексемами і вільнішому використанню в мовній практиці.

Сам факт ведення особистих словників при вивченні мови жодною мірою не є зайвим або необов'язковим, оскільки письмова фіксація будь-якого слова або виразу є куди продуктивнішим способом їх запам'ятовування, чим при сприйнятті на слух або пошуку в

загальному словнику. До того ж це найбільш простий спосіб освіжити вивчений матеріал у пам'яті, повторити те, що недостатньо засвоєно студентами.

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що загалом сутність основних методик професійно-орієнтованого навчання іноземній мові майбутніх юристів націлюють викладача іноземної мови, крім застосування особливих методик вивчення такої мови, на його інтеграцію з фаховими юридичними дисциплінами з метою одержання більш широкого спектру професійних знань і формування професійно значимих якостей особистості в процесі міжкультурного (міжнародного) спілкування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Губенко Н. В. Мовленнєва компетентність та культура майбутнього фахівця : матеріал з PSYH.KIEV.UA – Вісник психології і соціальної педагогіки [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua/%D0%9C%D0%BE%D0%B2%D0%B...>
2. Кіржнер С. Е. Англомова підготовка майбутніх юристів до професійної міжкультурної комунікації / С. Е. Кіржнер // Наукові записки. Серія «Психологія». – 2008. - № 11. – С. 88-92.
3. Лошєнова І. Ф. Актуалізація лінгвокраїнознавчих знань студентів як чинник розвитку готовності до міжкультурної комунікації / І. Ф. Лошєнова // Педагогічні науки. Наукові праці. – 2006. – Випуск 37 (Т.50). – С. 131-135.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколасові. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
5. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 328 с. (Серія «Альма-матер»).
6. Минина Н. М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации / Н. М. Минина. – М. : «НВИ» - «ТЕЗАУРУС», 1998. – 62 с.
7. Павлюк А. Мовленнєвий розвиток особистості в контексті державного стандарту освіти [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/obril/2009_1/Pavluk.doc.pdf
8. Тарнопольский О. Б., Кожушко С. П. Методика обучения английскому языку для делового общения : учебное пособие / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвіт, 2004. – 192 с.
9. Токарська А. Нормативний аспект комунікативної діяльності юристів (до проблеми уніфікації термінології міжнародного права) / А. Токарська // Вісник Львівського університету. Серія філологія. – 2004. – Вип. 34. Ч. 1. – С. 438-443.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Яцишин – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Наукові інтереси: юридична термінологія, зокрема та, що забезпечує виконання кримінальних покарань (порівняльний аспект української і англійської мов), підготовка термінологічних словників даної галузі юридичної науки.

ASSESSMENT IN TERTIARY EDUCATION

Edita POŮROVÁ (Trnava, Slovakia)

Стаття присвячена актуальним проблемам вищої освіти, зокрема, питанням оцінювання. Вона базується на теоретичних закладах зарубіжної педагогічної літератури та дає рекомендації викладачам вищої школи як оцінювати роботу студентів.

Ключові слова: трьохступенева освіта, оцінювання, студент, університет, сучасні напрямки.

The article deals with current problems in higher education in the sphere of assessment. It is based on theoretical issues of foreign pedagogic literature and gives also practical advice for teachers of universities in the process of assessment of students' work.

Key words: tertiary education, assessment, teacher, student, university, recent trends.

Introduction:

How has the higher education changed?

Nowadays higher education has been undergoing dramatic changes. At the beginning of the 21 century various external pressures from the side of society have met with internal reactions of teachers, scientific, research and administrative workers, as well as of the students of the universities. Although universities represent the continuation of secondary schools they have a specific place in the educational system of every country. This comes from their substance, as they have always served as the main basic institutions integrating knowledge, information, teaching and research. Moreover, they have always played an important historical and cultural role in the development of society.

It is not easy to fulfill the original aim of university education in the world where the educational policy has fallen under the management of economics and globalization has penetrated into all spheres of our life. Today's post industrial economics oriented at services and finances has a big impact on universities what can be seen in the shift of the traditional university education to

mass providing of university qualification, in diversification of the higher education sector and in marketing management of the teaching process, science and research. Nevertheless, the universities have to seek the way how to defend their position and not to cease to stress their main mission – to teach on the base of the latest results of science and research and to produce graduates who would be able to cope with the challenges of the present time.

New social conditions in most developed countries of the world have changed the image of the universities. If the education is to serve society in these new, not very clear conditions, it is obvious that the schools and teachers as well have to learn how to work by means of new methods. Education should deal with a complex development of all the students and prepare them for effective work in a complex society. Education system should overtake the responsibility for creating such conditions that would ensure every individual the highest possible level of education although the demand for education exceeds the existing capacity and possibilities in most countries of the world. Universities cannot ignore the new reality as they still play a special role in the education system.

Assessment that creates one of the most important yet a very controversial part of education process in university should also change. It should be understood in a wide context of the educational process. It is necessary to implement the changes brought about by a new time.

The task of assessment is to find out and assess the level and quality of the content and extent of students' knowledge, abilities and skills. It is an intentional systematic process where there are realized complicated relationships between teachers and students.

The aim of assessment is to achieve reliability, validity and accountability of this process.

Assessment is often criticized but, if it is fair and appropriate, it can inspire, motivate and provide feed back and thus influence the teaching process and the educational process as a whole.

The substance of assessment can be found in the etymology of this word. The noun *assessment* is derived from the verb *assess* which comes from the Latin word *assessus* meaning sitting aside, that is the past participle of the verb *assidere* - to sit aside and thus to assist in the office or a judge. One of the duties of the assistant of the judge was to estimate the amount of the tax or a fine. In the first half of the 20 century the original meaning of this word was transformed also into a connotation of „estimating the worth of a person, idea, etc”. Pedagogy took over this term and therefore it should be primarily understood as teacher's sitting by the student, guiding him and providing him with an instant feedback. The teacher tested and assessed the student's learning, understanding, activities, performance, strengths and weaknesses, his progress and the perspective of his further development and estimated the worth of his or her results by grades.

Definitions of assessment

“Assessment is a systematic gathering of evidence for stating if there comes any change in students as well as for the determination of the degree of change in individual students” [2: 8].

“Assessment usually involves a whole scale of information about students gathered and summarized by their teachers. Information can be gathered informally, e.g. by means of observation or dialogues, or formally, by means of homework, tests, examinations. The source of information can be also an informal feedback from students. “(Richard I. Arends, 1991)

Assessment should represent a whole range of different activities, knowledge, abilities and skills – answers to questions, solving the tasks and problems, computer work, work with literature or dictionaries, writing papers, practical procedures, etc. And, on the base of the whole pattern, the achieved result should be assessed and thus the potential of an individual, his intelligence, attitude, motivation. It is then evaluated in the form of marks, grades, verbal assessment, notes and recommendations.

Assessment represents the means to help students with studying. It is the way how to refer about the student's progress and the means how to judge the teaching.

What are the specific features of the testing knowledge and assessment of the students at universities?

In pedagogic literature assessment is usually mentioned at the end of the phrase „ teaching, learning and assessment“. However, it does not mean that the assessment represents a final phase of a teaching process or even its independent part.

Assessment represents an integral part of the teaching process. It involves a lot of various methods and procedures how to ensure continuous assessment.

Feedback from the students can influence teaching strategies, curriculum design as well as the process of assessment. If the teachers do not pay appropriate attention to the assessment and use it only for defining, selection, classification or reporting about students then the assessment is only a supplement to teaching and not its important part.

There are two basic types of assessment – formative and summative assessment.

An example of summative assessment is a classical examination which is a typical phenomenon of tertiary education. It measures not only knowledge but also various skills. It is preferred both by teachers and students. The examination is a part of the teaching process; it may be the aim, a tool or a pedagogic problem as well. It can be criticized for low validity or reliability but still it remains an inseparable and to some extent a stable attribute of higher education reflecting a specific character of this level of education.

Some advantages of an oral examination:

- Authenticity can be tested directly and fast
- It is suitable for testing a specific phenomenon
- It is rather fair
- Supports oral performance

Disadvantages of an oral examination:

- Some students are not able to show themselves well
- Teacher may prepare questions of different difficulty
- It tests rather narrow range of a syllabus
- Teacher can be influenced by his attitude to a student

Practical advice for teachers:

1. Be aware of the purpose of the examination
2. Prepare the students for the oral examination
3. Take care about the environment
4. Prepare yourself for the exam
5. Try to ease the atmosphere
6. If the exam is only a formality tell it to the students
7. Don't prepare any surprise for the students
8. Ask open questions
9. Give the students a space to perform
10. Make notes
11. Assess according to your notes
12. Ask the student first to assess himself or herself
13. Be sensitive
14. Be specific
15. Assess the positives first

Formative assessment is a systematic continuous process. It measures students' progress, development of knowledge and skills; it diagnoses problems and provides the students as well as the teachers with information about the teaching and learning process. It can bring a more complex and objective image of the educational process. It provides better feedback and therefore it can have a more effective impact on teaching process.

Although there are distinguished two types of assessment they actually do not exist separately. They have always been intertwined in the effort to achieve the aims of teaching.

What is the purpose of assessment?

At present there is an increasing demand for certificates. The occupations that have never needed university qualification ask at least bachelor degree from the applicants. That is why getting a certificate as one of the main purpose of the tertiary education is very often at the first place, so it can be considered the basic task of assessment process.

Purposes of assessment:

- to provide a certificate
- to influence the learning process of students and manage their improvement

- to enrich the experience of students
- to provide feedback to students
- to help students learn from their own mistakes
- to show students their development
- to predict the success of the students
- to motivate the students
- to classify the students
- to help students in the choice of a subject or study program
- to lead students to a suitable qualification
- to set the norms for a course
- to rank the students
- to provide a profile of a student
- to align the aims of teaching and assessment
- to improve the teaching and learning process
- to get a feedback
- to diagnose strengths and weaknesses of the students
- to evaluate teaching, study program, course
- to accredit a course or study program
- to provide statistics
- to finalize higher education and determine the grade of achieved results

What are the principles of the assessment at university?

Assessment should be:

1. professional
2. valid
3. reliable
4. transparent
5. authentic
6. fair
7. motivating
8. supporting for depth study
9. balanced in using different forms
10. mostly formative
11. timely
12. continually additional
13. providing systematic feed back
14. facilitating the opportunity for revision
15. adequately demanding
16. facilitating the performance of excellence
17. effective
18. taking into account the errors in assessment
19. ethical
20. using modern technologies

What problems can occur at assessment?

1. too many students
2. overwork of teachers
3. overleaping of the exam terms
4. lack of time of students to complete their work
5. lack of time of teachers to assess the students' work
6. inadequate feedback
7. differences in grading
8. vague or no criteria

Tips for the teachers to improve assessment:

Basic principles for testing:

- a) Test all the parts of the topic
- b) Cover all the aims of teaching
- c) Select suitable testing methods
- d) Ensure validity and reliability of tests
- e) Examine with the aim to improve the students' results (analysis of the tests)
- f) Ensure adequate feedback

14 rules for better assessment in higher education: [5]

1. Connect assessment with teaching
2. Provide adequate feedback
3. Learn from students' mistakes
4. Never assess without comments
5. Create different assessment methods
6. Try to involve students in assessment
7. Fight against memorizing and reproduction
8. Use different tests
9. Prefer validity before reliability
10. Try to make students not nervous
11. Never ask questions that you cannot answer
12. Reduce the aspects of competitiveness
13. Be aware of the importance of human mind in each indicator of achieved results
14. Use assessment for the improvement of teaching process

What are the latest trends in assessment?

Changes that have emerged in higher education area for the last 20 years have had a significant impact on the sphere of assessment as well. There has been noticed a shift from the summative assessment of written papers of the students towards a formative assessment of the work of students during a term, a shift from implicit criteria towards explicit ones, from competitiveness to cooperation, from the assessment of the results towards the assessment of the process, from the assessment of the objectives towards the assessment of outcomes, from the assessment of the amount of knowledge towards the assessment of competencies. As a whole the assessment of a module is preferred to the assessment of the whole study program. These changes comply with the philosophy of the assessment for learning and not for the results. For the increase of the quality of the assessment process it is necessary to increase its validity, reliability and accountability.

An optimal strategy for the present assessment has to be sensitive for the specifics of individual subjects; it should take into account a wide range of the students entering the universities and the external environment as well.

A classical university way of managing the teaching is changing together with the change in the conception of excellence in nowadays mass higher education. The excellence cannot remain exclusively focused on the elite and therefore traditional methods of assessment have to be also adapted. However, it does not mean that the quality of university education should be devaluated.

Assessment today is often specifically purposeful and meets mainly the requirements of a profile of a graduate of a specific study program. Instead of an absolute outcome a relative one is preferably assessed. The reason is that traditional academic programs are replaced by new, often combined, practically structured ones that react on the demand of labor market or an interest from the side of students. So it is necessary to find new qualities in modern university study programs which are able to cope with changes in the present.

Conclusion.

Present time with all its attributes, either positive or negative ones, needs new behaviour of university environment. Of course, universities may deny the changes pointing at decreasing of the quality of higher education but, on the other hand, it is necessary to look for the way how to cope with the changes. It is not an easy task and the solution cannot be found in a day. Higher education cannot resist in its academic autonomy and exist in a vacuum. It is a part of political, economical and social system. Nevertheless, every system is created by individuals and therefore university teachers and workers are responsible for the maintaining the quality of higher education even in the changed conditions of these days and thus to keep a specific position of universities in a society.

REFERENCES

1. Arends R.I., Learning to Teach, McGraw-Hill, Inc. 1991 – 608 p.
2. Biggs J. Teaching for Quality Learning. – SRHE Philadelphia USA, 2003 – 480p.
3. Bloom S., Hastings J. T., Madaus G.,F. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. – McGraw Hill, Inc., 1971 – 923p.
4. Brown G., Bull, J. and Pendlebury M. Assessing Student Learning in Higher Education. – London: Routledge, 1997 – 317p.
5. Brown S., Race P. and Smith B. 500 Tips on assessment. – London: Routledge Falmer, 2005 – 171p.
6. Ramsden P. Learning to Teach in Higher Education. – London: Routledge Falmer, 2003 – 272p.
7. Лъвек Љ. Slovník definovaných anglicko-slovenských termínů pedagogiky a andragogiky. – Prešov, 2004.
8. Concise Dictionary of English Etymology, OUP, 2003.
9. www.etymonline.com

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Едіта Пуро́ва – викладач англійської мови факультету мистецтв, відділення іноземних мов Університету Святих Кирила та Мефодія в Трнаві, Словачія.

Наукові інтереси: англійська мова для спеціальних цілей, оцінювання у вищих навчальних закладах

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

Борис КАПАРНИК (Рівне, Україна)

У статті розглядається процес формування мовленнєвих умінь молодших школярів на уроках читання з використанням міжпредметних зв'язків.

Ключові слова: мова, мовлення, читання, інтеграція, міжпредметні зв'язки.

The article deals with the process of formation of speaking skills at reading lessons with the implementation of interdisciplinary connections.

Key words: language, speech, reading, integration, interdisciplinary connections.

Вступ. У Концепції мовної освіти зазначено, що українська мова має бути засобом пізнання, саморозвитку й самовираження. Метою мовної освіти в початковій ланці є формування національно свідомої, духовно багатого, творчої особистості учня, що володіє вміннями доцільно використовувати мовні засоби у різних сферах і видах мовленнєвої діяльності [4].

У початковій школі оволодіння мовою та мовленням відбувається не тільки на уроках української мови, але й під час вивчення інших предметів, зокрема читання.

Читання є важливим навчальним предметом і одночасно – засобом навчання. Чим швидше формується навичка читати, тим успішніше учні оволодіватимуть програмним матеріалом [2,4].

Читання – один із видів мовленнєвої діяльності, що забезпечують розвиток комунікативних умінь та навичок. Мовний і мовленнєвий розвиток у курсі читання зорієнтований на формування в школярів відповідних знань, умінь і навичок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування мовленнєвих умінь і навичок є предметом дослідження багатьох науковців. Праці П. Я. Гальперіна, Л. С. Виготського, М. І. Жинкіна,

О. Р. Лурії, А. К. Маркової та ін. розкривають психологічний аспект розвитку мовлення. Дослідження Б. Ф. Баєва, І. О. Зимньої, О.М.Леонтьєва, І. О. Синиці та ін. спрямовані на розкриття психофізіологічних механізмів походження мовлення.

Мовленнєвому розвитку школярів присвячені роботи М.Т.Баранова, О.М. Біляєва,

Є. П. Голобородько, О. М. Горошкіної, В. Я. Мельничайка, М.І.Пентиліук, О. В. Текучова, М. Р. Львова, Л.О.Варзацької, Г.П.Коваль, О.Н. Хорошковської, Т. О. Ладиженської. Розвиток мовлення в початковій школі досліджували М. Ф. Бунаков, Ф. І. Буслаєв, А.П.Свидницький, І.І.Срезневський, К. Д. Ушинський,

В. І. Бадер, О.Н.Хорошковська, К. Б. Бархін.

На уроці читання учні початкових класів виконують різні розумові операції - узагальнюють, зіставляють, синтезують навчальний матеріал, отримуючи нові знання. Якщо навчальний матеріал подається на інтеграційній основі, то це сприяє формуванню в учнів міжпредметних зв'язків, які відіграють важливу роль у підвищенні практичної і теоретичної

підготовки учнів, суттєвою особливістю якої є оволодіння учнями узагальненим характером пізнавальної діяльності. Узагальненість надає можливість застосовувати знання та вміння у конкретних ситуаціях, упродовж розгляду окремих питань з навчальної діяльності та життя. За допомогою міжпредметних зв'язків закладається міцний фундамент для комплексного бачення світу, об'єктів, підходу і вирішення складних питань дійсності.

У працях П. Р. Агутова, П. Г. Кулагіна, В. М. Федорової, І. Д. Зверева, Н. А. Лошкар'євої, В. М. Максимової, Д. М. Кірюшкіна, Г. Ф. Федорець, М.Н. Скаткіна розглядаються сутність, функції та значення міжпредметних зв'язків, шляхи їх реалізації.

Міжпредметні зв'язки, які виникають у процесі інтеграції навчальної діяльності на уроці читання допомагають учням швидше і якісніше розуміти та опанувати зміст нового навчального матеріалу, а також формувати мовленнєві вміння.

Проте практика проведення уроків читання свідчить, що належного інтегрування навчальної діяльності немає. Уроки проводяться здебільшого ізольовано, паралельно, без використання можливостей мовно-мовленнєвої та міжпредметної інтеграції. Такий стан викладання не сприяє пошукам комплексних підходів до проблеми навчальної мовленнєвої діяльності, шляхів реалізації якнайтіснішої міжпредметної інтеграції.

Мета статті – показати ефективність формування мовленнєвих умінь молодших школярів на уроках читання з використанням міжпредметних зв'язків.

Початкова ланка школи відіграє значну роль у формуванні в молодшого школяра повноцінної навчальної діяльності, одним із основних компонентів якої є рівень розвитку зв'язного мовлення – необхідна умова формування мовно-мовленнєвої особистості учня. Під час інтеграційного навчання дитина оволодіває фонетичною будовою і лексикою, практично засвоює закономірності зміни слів і їх словосполучення, логіку і композицію висловлювань, оволодіває діалогом і монологом, різними жанрами і стилями, розвивається влучність і виразність її мовлення. Усім цим дитина оволодіває не пасивно, а активно – у процесі мовленнєвої практики.

Мовлення – спосіб пізнання дійсності. З одного боку, багатство мовлення значно залежить від збагачення дитини новими уявленнями і поняттями; з іншого боку, добре володіння мовою, мовленням сприяє пізнанню складних зв'язків у природі та в житті суспільства.

Пізнання мови на різних її рівнях (фонетичному, словотвірному, лексичному, граматичному) є джерелом різнобічних знань, засобом розвитку мислення, мовлення, духовного збагачення людини. Ідеться про розвиток мовної, а точніше, мовленнєвої особистості, що характеризується не тільки тим, що вона знає про мову, а й тим, як вона може її використовувати [1:11].

Методичною умовою розвитку мовлення учнів є створення широкої системи мовленнєвої діяльності: з одного боку, сприйняття хороших зразків мовлення, які досить різноманітні і містять необхідний мовний матеріал; з іншого, – створення умов для власних мовленнєвих висловлювань, у яких школяр міг би використати всі ті мовні засоби, якими він має оволодіти на уроці читання.

Міжпредметні зв'язки в навчанні розглядаються як складова частина, прояв, сторона одного з основних принципів дидактики – систематичності та послідовності. Міжпредметні зв'язки – це взаємовідношення між двома чи декількома навчальними предметами, якими передбачається взаємне використання і взаємозбагачення спільних для них знань, практичних умінь і навичок, а також методів, прийомів, форм і засобів навчання [5: 12].

Формування мовленнєвих умінь з використанням міжпредметних зв'язків означає, що в процесі мовленнєвої діяльності учні залучають знання (поняття, терміни) з інших дисциплін, будують власні висловлювання щодо прочитаного, не лише використовуючи слова чи словосполучення, чи мовні засоби з тексту, а й лексику, вивчену на уроках «Я і України», основ здоров'я, трудового навчання, образотворчого мистецтва, музики тощо.

У методичній літературі часто з'являється словосполучення «*міжпредметна лексика*» – це лексичні одиниці, поняття та терміни, які учні вивчають під час опрацювання матеріалу інших дисциплін і можуть застосовувати їх відповідаючи на питання, аналізуючи художні твори чи переказуючи текст [4: 112].

Щоб дослідити формування мовленнєвих умінь школярів з використанням міжпредметних зв'язків було проведено дослідження, яке мало на меті визначити вихідні дані сформованості відповідних умінь та показати ефективність забезпечення одночасного інтегрування на мовленнєвому та предметному рівнях.

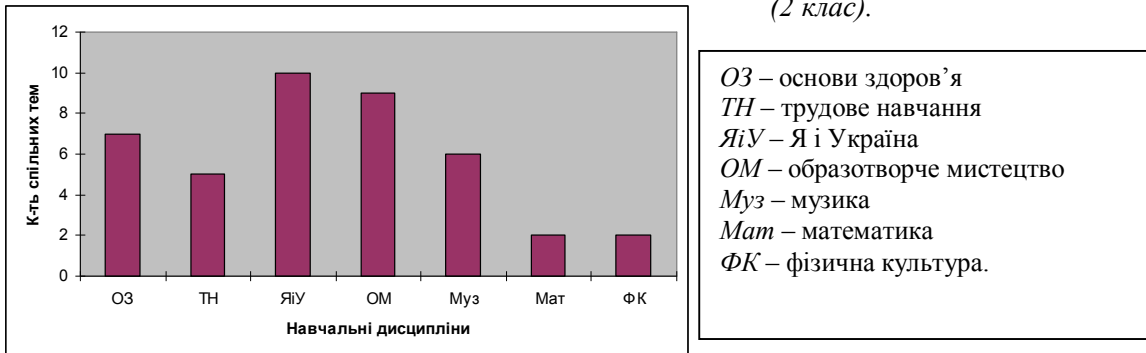
Дослідним навчанням передбачався добір ефективних методів та способів роботи. Основу дослідної методики становило формування в учнів здатності до здійснення всіх необхідних видів мовленнєвої діяльності й організації мовленнєвої діяльності учнів на уроках читання.

З метою визначення тем, спільних для уроків читання та інших навчальних дисциплін, було проаналізовано календарне планування учителів 2-4 класів.

Зауважимо, що відповідно до тематичного аналізу урок читання найчастіше можна поєднувати з такими дисциплінами: «Я і Україна», образотворчим мистецтвом та основами здоров'я. Недоцільним буде поєднання читання і математики або читання та фізичної культури, оскільки ці дисципліни мають найнижчий показник тематичної спільності (diag. 1).

Діаграма 1

Тематична спільність уроків читання та інших навчальних дисциплін (2 клас).

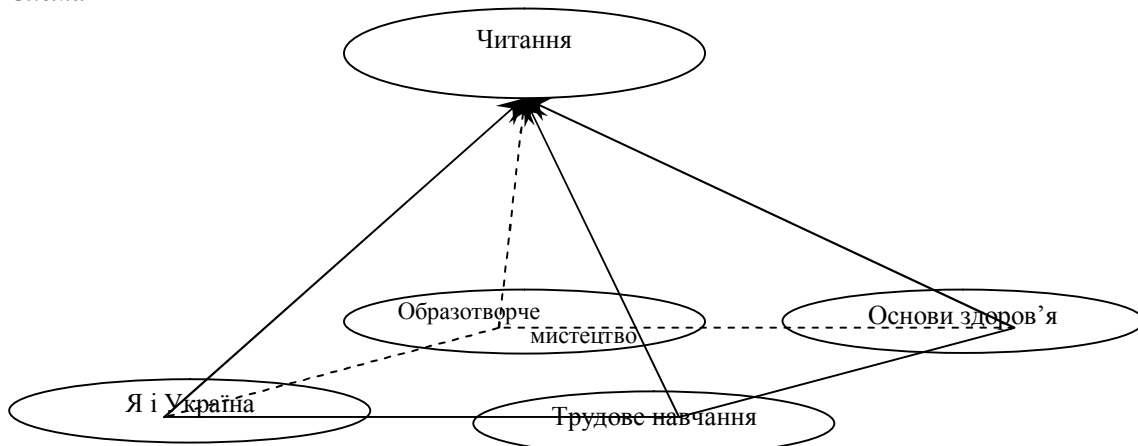


Розкриваючи тематичну спільність, наведемо міжпредметну лексику до теми «Ось прийшли морози – і зима настала»: ланцюг живлення, перезимувати, зимова сплячка, захист, приморозки, сніг, хмари, Різдво, колядка (Я і Україна); забарвлення, картина, пейзаж, фарба (образотворче мистецтво); застуда, хвороба, переохолодження, корисний, імунітет (основи здоров'я); візерунок, гірлянда (трудова навчання).

З метою показати рівень інтеграції зазначених дисциплін з читанням була побудована проекція (схема 1). Зазначимо, що основу проекції складає міжпредметна лексика, яку можна спроектувати на урок читання. Внаслідок чого розшириться словник учнів, який буде слугувати базою для побудови власних висловлювань.

Під час опрацювання теми «Ось прийшли морози – і зима настала» в другому класі, учитель чи учні можуть залучити необхідну міжпредметну лексику, яка увійде до активного словника учнів і буде використовуватись під час відповіді на питання чи створення висловлювань.

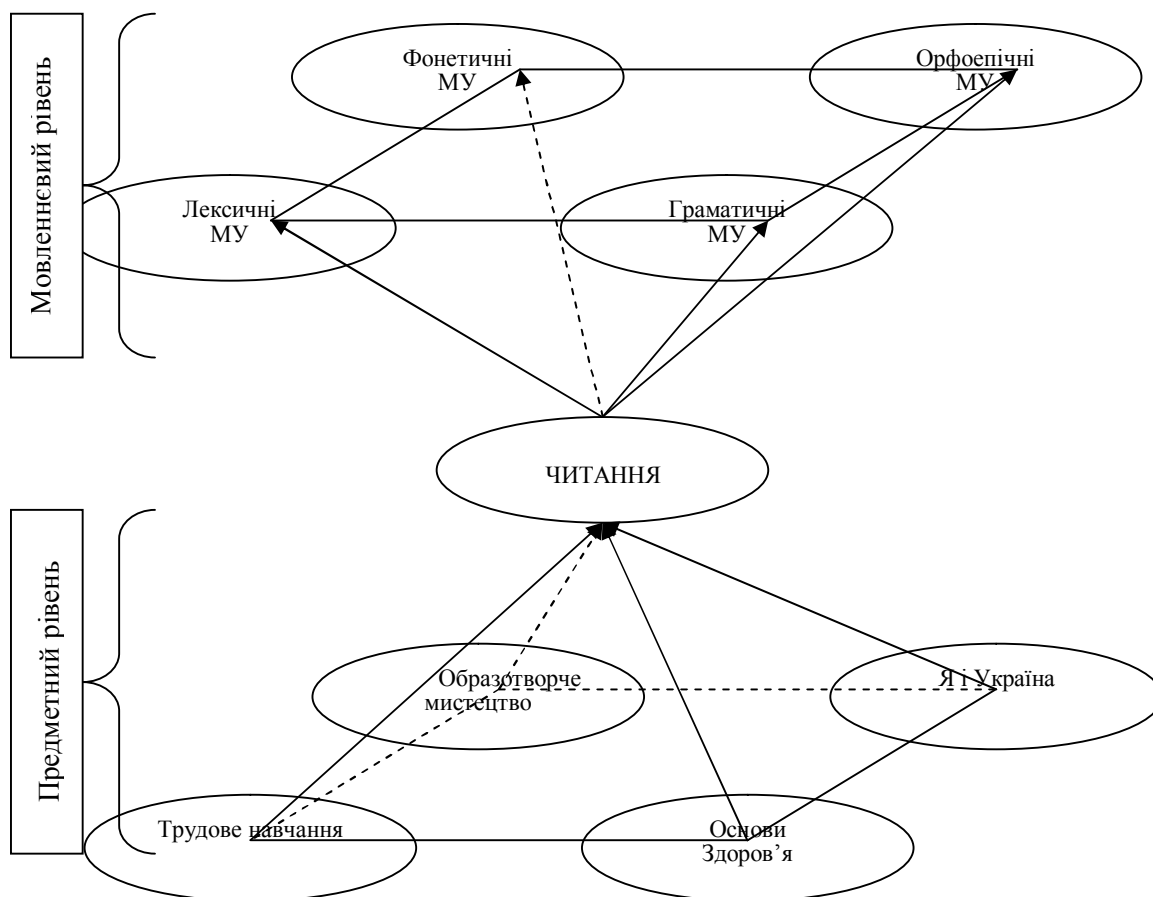
Схема 1



На уроці читання учні читають тексти, аналізують та створюють їх. Учні можуть залучати знання з інших дисциплін для текстотворення, використовуючи таким чином міжпредметні зв'язки. Учитель на уроці не тільки розвиває мовлення учнів, а й формує предметні мовленнєві уміння. З цією метою був проаналізований зміст підручників для визначення предметної лексики. На основі даних проведеного аналізу створено «Міжпредметний словник», який містить слова, словосполучення, поняття та терміни навчальних дисциплін, що можуть використовуватися в процесі побудови усних чи писемних висловлювань.

Вивчення стану формування мовленнєвих умінь на уроках читання в школі, наукових умов їхнього засвоєння та місця застосування в цьому процесі міжпредметних зв'язків дозволили сформулювати оптимальну методично забезпечену систему формування мовленнєвих умінь з використанням міжпредметних зв'язків.

Зазначена система потребує створення вправ для вдосконалення мовлення учнів на уроках читання. Вправи повинні бути створені на основі розробленої системи й спрямовані на формування частково мовленнєвих умінь (фонетичних, орфоепічних, лексичних і граматичних). Спроектуємо формування відповідних мовленнєвих умінь (МУ) (схема 2):



На уроці читання на предметному рівні учні навчалися застосовувати знання з інших предметів: лексичні та за змістом.

Необхідна лексика добиралася відповідно до теми уроку читання. Учні та вчителі використовували при цьому міжпредметний словник.

Покажемо на прикладі добір міжпредметної лексики відповідно до теми «Творчість Ярослава Стельмаха. Я.Стельмах «Ловись, рибко!» (3 клас).

Відповідно до тексту, визначаємо логічні центри оповідання: діти, риболовля, табір. До логічних центрів із міжпредметного словника добираємо міжпредметні слова, поняття чи терміни, які розширили б висловлювання учнів: діти (успіх, зосередженість), риболовля (річка, глина, риба (окунь, карп, її розмір), корм, отруйні речовини), табір (ліс (листяні, хвойні

дерева), розпорядок, інвентар, приладдя, знаряддя). Під час переказу чи відповідей на запитання учні залучають до висловлювань дібрані слова:

- Де відбувалися події в оповіданні? (Події в оповіданні відбувалися у таборі, серед хвойного лісу. Поруч з табором була річка)

- Чому Митькові дуже сподобалося оголошення? (Митько любив рибалити, тому не міг дочекатися, коли візьме приладдя і знайде корм для рибки)

- На що сподівалися діти? (Діти сподівалися на успіх. Вони накидали приманки у річку. Наступного дня вони зосереджено сиділи і чекали, поки риба почне клювати).

- Що подумав один з хлопчиків, після того, як просидів більше півгодини? (Від подумав про те, що у воді можуть бути отруйні речовини, які викидають заводи в річку. Від цього помирає велика кількість живих організмів).

Щоб активізувати міжпредметну лексику, пропонуємо планувати теми відповідно до загальних логічних центрів (людина, природа, держава, свята та звичаї, тварини, рослини, охорона навколишнього середовища і т.д.). Учні пригадуватимуть лексику, яку вивчили на уроках Я і України, образотворчого мистецтва, трудового навчання й основ здоров'я й застосовуватимуть її під час складання власних висловлювань. Під час опрацювання такої лексики слід не лише пригадувати слова, поняття чи терміни, а й пояснювати їх значення, «глумачити» їх.

Також на уроці читання доцільно залучати знання з різних предметів за змістом. Наведемо приклад («Як Незнайко був художником. Микола Носов». (4 клас):

При переказі цього уривку можна додати, які ще малюнки міг би намалювати Незнайко. «На мою думку Незнайко міг би спочатку потренуватися малювати портрети олівцем. Ці малюнки називалися б графікою і їх можна було б легко виправити, щоб не знищувати художній твір».

На мовленнєвому рівні слід здійснювати мовно-мовленнєву інтеграцію. Вона повинна бути спрямована на формування й удосконалення орфоепічних, лексичних та граматичних мовленнєвих умінь. Для вирішення цього завдання використовуємо вправи на міжпредметній основі.

В основу розробки вправ, спрямованих на формування мовленнєвих умінь було покладено словник міжпредметної лексики.

Пропонуючи різноманітні вправи щодо формування мовленнєвих умінь з використанням міжпредметних зв'язків, враховуване також взаємозалежність її компонентів, концентризм в єдності мети, завдання і змісту, критерії сформованості умінь і навичок школярів. Пропоновані вправи включають оволодіння теоретичними знаннями з рідної мови і на цій основі умінь застосовувати їх у мовленні, спілкуванні, спираючись при цьому на міжпредметні зв'язки.

У цілому пропонується система включає такі види тренувальних вправ:

- **орфоепічні** (чітка – вимова всіх голосних звуків під наголосом; повнозвучна і ясна вимова голосних в усіх позиціях; вимова ненаголошеного [e] з наближенням до [и], а ненаголошеного [и] з наближенням до [e]; злита вимова африкатів [дж], [дз], [дзг]; 5) вимова дзвінкого гортанного фрикативного приголосного [г] та дзвінкого проривного задньоязикового приголосного [г]; 6) дзвінка вимова приголосних [б], [д], [д], [з], [з], [ж], [дз], [дзг], [дж], [г], [г] у кінці слів та в середині перед наступними глухими; оглушення в окремих випадках дзвінкого приголосного [г] у [х] перед глухими в середині слів);

- **фонетичні** (правильне наголошення слів, інтонування висловлювань, виразне читання текстів різних стилів);

- **лексичні** (уточнення значень слів, добір синонімів, антонімів, аналіз та усунення лексико-стилістичних помилок);

- **граматичні** (аналіз особливостей словотвору; доцільне використання у реченнях різних частин мови, синонімів, виправлення помилок граматичного характеру, конструювання речень і текстів різних стилів, типів і жанрів мовлення).

Після проведення діагностичного тесту визначався показник ефективності пропонуваної системи формування мовленнєвих умінь з використанням міжпредметних зв'язків по експериментальних школах. Найбільший показник спостерігався в учнів навчально-

виховного комплексу № 12 м.Рівного – основної експериментальної школи. Цей показник становив 12 відсотків. Показник ефективності мовленнєвих умінь учнів Квасилівського НВК був 9 відсотків. У спеціалізованій загальноосвітній школі № 27 м. Хмельницького показник ефективності сягнув 7 відсотків.

Таблиця 1

Показники ефективності формування мовленнєвих умінь з використанням міжпредметних зв'язків (%)

| Навчальний заклад | Експериментальний зріз №2 | Діагностичний тест №2 |
|----------------------------|---------------------------|-----------------------|
| Сп. Ш № 27 м.Хмельницького | 5 | 7 |
| Квасилівський НВК | 7 | 9 |
| НВК № 12 м.Рівного | 10 | 12 |

Отже, можемо сказати про дієвість запропонованої системи формування мовленнєвих умінь з опорою на міжпредметні зв'язки, оскільки показник ефективності експериментального навчання був у межах від 7% до 12%.

Таким чином, система формування мовленнєвих умінь з опорою на міжпредметні зв'язки була досить результативною – значно зріс рівень знань, умінь і навичок з мови і мовлення в учнів, які брали участь у процесі дослідження: кількість учнів з високим рівнем сформованості мовленнєвих умінь в експериментальному класі зросла на 19%, з достатнім – на 7%, а кількість учнів з низьким рівнем зменшилася на 26%. Цьому сприяло комплексне застосування визначених раніше вправ, форм і способів роботи щодо удосконалення мовлення та встановлення міжпредметних зв'язків на уроці читання.

Отже, систематизовані відповідно до тематики уроків види мовленнєвої діяльності, доцільне та одночасне інтегрування на мовленнєвому та предметному рівнях, систематизація завдань зумовило твердження про те, що інтеграція навчальної діяльності якісно впливає на підвищення ефективності навчального процесу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання // Поч.шк. – 2000. – №1.
2. Коваль Г. П. Методика викладання російської мови в школах з українською мовою навчання: навчальний посібник для студентів. – К.: Вища школа, 1989 (рос. мовою).
3. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В.Н.Максимова. – М.: Просвещение, 1988. – 189 с.
4. Обговорюємо Концепцію мовної освіти в Україні / <http://r-u.org.ua/ua/news/270-news.html>
5. Стищенко В.В. Теоретические основы реализации межпредметных связей в учебном процессе / В.В.Стищенко. – Славянск: СГПИ, 1995. – 119 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Борис Капарнік – викладач кафедри теорії та методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: проблеми формування мовленнєвих умінь молодших школярів, проблеми створення додаткових засобів навчання для опанування граматичних структур в учнів початкових класів.

ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПЕРІОД ДЕРЖАВНОЇ НЕЗАЛЕЖНОСТІ (1990–2000)

Лілія КРАВЧУК (Бережани, Україна)

Аналізуються теоретичний доробок та практичний досвід професійної підготовки вчителів іноземних мов у навчальних закладах України у період державної незалежності. Виокремлено методичні прорахунки та досліджено вплив соціально-історичних трансформацій на формування змістового компонента підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: вчитель іноземних мов, методична культура, соціокультурний аспект навчання, соціолінгвістична компетенція, професійна майстерність.

The article analyzes theoretical achievements and practical experience of training foreign languages' teachers in the educational establishments of Ukraine in the period of state independent. Outlined

methodological shortcomings and investigated the influence of socio-historical transformations at the formation of the semantic component of preparing the future professionals.

Key words: teacher of foreign languages, methodical culture, social and cultural aspects of training, sociolinguistic competence, professional skills.

Однією з важливих складових сучасного реформування шкільної іншомовної освіти є професійна підготовка вчителя іноземних мов, яка має ґрунтуватися на комплексі науково-практичних знань. Невід'ємним елементом такого комплексу є історико-педагогічні знання, зокрема історичний досвід фахової підготовки вчителів іноземних мов. Цей досвід проливає світло на історичні тенденції формування змісту наукової і практичної підготовки спеціаліста, співвідношенні загальноосвітніх і спеціальних, фахових і психолого-педагогічних знань тощо.

Аналіз літературних джерел засвідчує велику увагу сучасних дослідників до різних аспектів професійної підготовки вчителя. З питань становлення педагогічної освіти й підготовки педагогічних кадрів в Україні є ціла низка узагальнюючих наукових праць за редакцією А. М. Алексюка, Л. П. Вовк, С. У. Гончаренка, О. В. Глузмана, Д. Ю. Коржова, В. К. Майбороди, О. В. Сухомлинської, М. Д. Ярмаченка. Вагомими історико-педагогічними дослідженнями розпитку вітчизняної системи професійної підготовки вчителя є праці Н.М. Дем'яненко, М.Б. Євтуха, С.В. Крисяка, Н.С. Матвійчук, О.С. Мисечко,

С.О. Нікітчиної, В.Є. Прокопчук, В.В. Сагарди та ін. Водночас історіографічний огляд наукової літератури свідчить, що проблема становлення системи професійної підготовки вчителя іноземних мов у період становлення державної незалежності в історії вітчизняної вищої школи не була предметом спеціального розгляду.

Мета статті полягає в з'ясуванні основних тенденції фахової підготовки вчителя іноземних мов у період державної незалежності; виокремленні методичних прорахунків та впливу соціально-історичних трансформацій на формування змістовного компонента підготовки майбутніх фахівців.

У результаті запровадження у сфері вищої освіти багаторівневої підготовки і пов'язаної з цим реорганізації в середині 90-х рр. ХХ ст. більшості педагогічних інститутів в університети, педагогічні інститути іноземних мов зникли з освітнього поля України, а факультети іноземних мов при університетах почали розширювати перелік спеціальностей відповідно до змін у соціальному замовленні на фахівців зі знанням іноземних мов.

Поява на початку 90-х років ХХ ст. у системі вищої освіти України навчальних закладів недержавної форми власності призвела до запровадження нових інтегрованих спеціальностей – «Біологія та мова і література (англійська та німецька)», «Хімія та мова і література (англійська та німецька)», «Фізика та мова і література (англійська та німецька)», «Практична психологія та мова і література (англійська та німецька)», «Іноземна мова та основи інформатики», «Історія та англійська мова», «Фізичне виховання та мова і література (англійська та німецька)». За короткий період діяльності більшість даних вузів перетворилися на повноцінні вищі навчальні заклади, зайняли свою нішу у системі вищої освіти та успішно провадили підготовку фахівців.

У зв'язку з масовим вивченням іноземної мови з молодшого шкільного віку ВНЗ України розпочали підготовку студентів за спеціальностями «Дошкільне виховання та мова і література (англійська та німецька)», «Початкове навчання та мова і література (англійська та німецька)». Підготовка бакалаврів і спеціалістів відбувалася за напрямом «Філологія. Мова і література (англійська)» з додатковою спеціальністю «Філологія. Мова і література (німецька)»; «Філологія. Прикладна лінгвістика. Переклад». Термін навчання – 4 роки (бакалавр) і 1 рік (спеціаліст, магістр).

З проголошенням незалежності України відбулися значні зміни в сфері іншомовної освіти. Різко зросла потреба у вивченні іноземних мов, оскільки це стало реакцією освіти на нові умови існування суспільства. Змінилися педагогічні й ідейні орієнтири підготовки вчителя іноземних мов. Першочерговим завданням вважалося реформування змісту підготовки спеціалістів, пристосування до нових умов та потреб сучасного суспільства, визнано його деполітизацію та забезпечення національної спрямованості [6: 7].

Важливою цільовою установкою стало підвищення педагогічної майстерності майбутнього вчителя іноземної мови. Студенти заохочувалися до педагогічної творчості та

застосування додаткових навчальних матеріалів, використання комп'ютера, аудіо-, відеотехніки [3: 21].

Позитивною тенденцією вважаємо покращення матеріально-технічного забезпечення навчання іноземних мов. Устатковувалися лінгафонні кабінети сучасного типу, лабораторії, що використовувалися для розвитку іншомовних навичок та мовленнєвих умінь, розроблялися методичні рекомендації щодо покращення усного мовлення студентів та звуковимови. Небувалою поширення набувають навчальні аудіо-, відео програми для вивчення іноземної мови. Поширеним явищем стали курси іноземної мови, де викладав носій мови, що є досить ефективним для розвитку іншомовних реально-мовленнєвих умінь у немовному середовищі. Досить актуальним було проходження мовної практики за кордоном та обмін студентами. Важливим компонентом формування професійної компетентності вчителя іноземних мов стало самонавчання або самовивчення іноземної мови майбутніми фахівцями. Зросла роль самостійної підготовки студентів .

Проте, дослідження змістовного компонента підготовки вчителя показало, що заняття з практики іноземної мови були зорієнтовані лише на традиційне формування мовної компетенції студентів, а вивчення духовної і матеріальної культури країни, мова якої вивчається, не стало предметом іншомовного навчального спілкування на практичних заняттях. Ось чому більшість студентів мала досить слабке уявлення про національний характер і етнічні особливості носіїв мови [5: 52]. Така ситуація змусила звернути увагу викладачів на саму цільову установку підготовки вчителя іноземної мови. Отож, *пріоритетним завданням навчання іноземних мов було* визначено формування в студентів соціолінгвістичної компетенції, що передбачає наявність знань про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається, про норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки її носіїв і вміння будувати свою поведінку відповідно до цих особливостей. Формуванню соціокультурної компетенції студентів сприяло використання автентичного матеріалу – як вербального, так і візуального, – із залученням країнознавчого матеріалу і застосуванням аудіо-відеоматеріалів. При цьому необхідно було звертати увагу студентів на подібності й відмінності культур, на вміння порівнювати соціокультурний досвід народу, що говорить іноземною мовою, із власним досвідом [5: 53].

Складові соціокультурного аспекту навчання іноземної поєднують два важливі компоненти: країнознавчий та лінгвокраїнознавчий. Країнознавчий аспект базується на принципі знання культури країни, мова якої вивчається, основних фактів з історії, географії, економіки, мистецтва, літератури, державного устрою. Лінгвокраїнознавчий аспект включає важливі знання про соціальні звичаї та умовності особливості мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв мови і вміння поводити себе у відповідності до цих знань.

Важливим напрямом підготовки майбутніх учителів іноземної мови стало формування студента як культурного посередника в ситуаціях міжкультурного спілкування, як суб'єкта діалогу культур. Одним із шляхів виховання студента як суб'єкту культур було використання в навчальній діяльності прецедентних художніх текстів. Їхній багаторівневий характер зумовив можливість використання в усіх компонентах методичної підготовки вчителя іноземної мови та сприяв реалізації освітньої, виховної, розвиваючої та практичної цілей навчання. Засобами художнього тексту, що впливають на процес навчання в аспекті міжкультурного спілкування, є його естетичний та соціокультурний потенціали. Читання прецедентних художніх текстів розглядалося як специфічна форма міжкультурного спілкування, у процесі якого у студентів формуються зразки і моделі поведінки, розвиваються мислення, здатність до аналізу й оцінки, складається образ світу [4: 94–96].

Варто наголосити, що на зламі сторіччя відбулися зміни усталених поглядів на саме поняття «професійної майстерності» вчителя іноземних мов та привнесли множинність підходів до формування особистості вчителя, гуманітаризацію підготовки при переході від технократичної до особистісно орієнтованої парадигми педагогічної освіти, збагачення її національним компонентом, орієнтацію на узагальнену інваріантну модель діяльності учителя, яка б доповнювалася власними творчими пошуками, безперервний професійно-особистісний розвиток і саморозвиток. Професійна майстерність починає сприйматися як

інтегральна характеристика взаємозв'язку усіх циклів підготовки педагога і як показник його творчої активності [3: 22].

У практиці роботи мовних педагогічних ВНЗ і факультетів починають використовуватися більш ефективні засоби професійної підготовки – імітаційно-ділові ігри, конкурси професійної майстерності тощо. Метою професійної підготовки вчителя іноземної мови стає не просто підготовка хорошого знавця мови, а вчителя іншомовної культури й комунікації; головним критерієм якості підготовки – не просто сума знань, умінь і навичок, а здатність здобувати нові знання і творчо застосовувати їх на практиці для розв'язання педагогічних завдань та проблем. Професійна майстерність учителя іноземної мови в цей період виступає вже як складова ланка загальної системи підготовки педагогічних кадрів, вищий прояв індивідуального потенціалу майбутнього вчителя і сформована готовність до професійного саморозвитку.

Актуальними напрямками підвищення педагогічної майстерності майбутніх вчителів іноземних мов стають: педагогізація процесу вивчення спеціальних та інших, суміжних з ними, дисциплін; оволодіння студентами технічними засобами навчання; покращення методичної та професійної підготовки; підвищення ефективності педагогічної практики [1: 121].

Можливості педагогізації практичних занять вбачалися в посиленні їхньої професійної спрямованості; роботою із шкільними підручниками з іноземної мови та аналізом їх змісту; ознайомлення зі шкільною програмою та тематикою контрольних робіт; постановці проблемних педагогічних завдань та розробці шляхів їх вирішення.

Пріоритетними педагогічними цінностями даного етапу стали реалізація іншомовної підготовки через «занурення в мовне середовище», залучення носіїв мови та зміна ціннісної парадигми самої підготовки вчителя іноземної мови, підготовка мовного портфоліо майбутнього спеціаліста [2: 68].

Говорячи про змістовний компонент навчальних предметів, варто відмітити *важливі зміни які торкнулися навчального процесу* загалом. Порівняння переліку навчальних дисциплін у новому соціально-економічному режимі, підводять до висновку про помітну деполітизацію навчального процесу завдяки відміні окремих предметів політико-економічного та соціально-політичного напрямку, що раніше були спрямовані на формування ідеології студента. Зокрема національний компонент реалізувався введенням таких предметів як історія України, українська та зарубіжна культура, сучасна українська мова, релігієзнавство. Було збільшено кількість годин на педагогіку, завдяки додатковому введенню курсу історії педагогіки. Культурознавчий потенціал збільшився завдяки додатковим предметам: країнознавство, етика, естетика, логіка. Курс анатомії та фізіології дитини було замінено на загальний курс валеології.

Щодо спеціальних фахових предметів слід відзначити появу, як на наш погляд, корисних для майбутнього фахівця навчальних предметів: «Основи педмайстерності», «Основи наукових досліджень», «Сучасні інформаційні технології», «Технічні засоби навчання» і т.д. Спостерігається збільшення кількості годин на практичний курс іноземної мови, вивчення методики викладання мови, теоретичної граматики, теоретичної фонетики, лінгвістики, стилістики тексту.

Серед недоліків навчального плану слід відзначити невелику кількість годин (у порівнянні з попередніми роками) на вивчення теорії і практики перекладу та інтерпретації тексту. Курс психології (який раніше був диференційованим на загальну, дитячу, педагогічну психологію), було об'єднано в один загальний курс психології.

З проголошенням незалежності України змінилися педагогічні й ідейні орієнтири підготовки вчителя іноземних мов. Першочерговим завданням вважалося реформування змісту підготовки спеціалістів, пристосування до нових умов та потреб сучасного суспільства, визнано його деполітизацію та забезпечення національної спрямованості.

Важливими напрямками підготовки фахівців стали: а) підвищення рівня методичної та професійної підготовки спеціалістів, формування їхньої педагогічної майстерності; б) підготовка студента як культурного посередника у ситуаціях міжкультурного спілкування; в) формування соціолінгвістичної компетенції, що передбачала наявність знань про

національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається, норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки її носіїв; уміння поводити себе відповідно до цих особливостей; г) реалізація іншомовної підготовки через «занурення в мовне середовище», залучення носіїв мови та зміна ціннісної парадигми підготовки фахівців; г) педагогізація процесу навчання; д) досконале оволодіння студентами технічними засобами навчання; є) підвищення ефективності педагогічної практики; ж) деполітизація навчального процесу завдяки відміні окремих предметів політико-економічного та соціально-політичного напрямку.

Основними методичними недоліками підготовки вчителів іноземних мов стали вузька зорієнтованість практичних занять на традиційне формування мовної компетенції студентів, ігнорування соціокультурного (країнознавчого та лінгвокраїнознавчого) аспекту навчання іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бігич О. Б. Методична підготовка вчителя іноземної мови в системі професіоналізації процесу навчання іноземних мов / О. Б. Бігич // Вісник Київського державного лінгвістичного університету. Сер.: Педагогіка та психологія. – К.: КДЛУ. – 2008. – Вип. 3. – С. 179–184
2. Безукладников К. А. Професіональний портфоліо как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка // К. А. Безукладников Иностранные языки в школе. – 2007. – № 6. – С. 66-70.
3. Мисечко О. С. Актуальні питання формування професійної майстерності вчителя в умовах інститутів/факультетів іноземних мов в Україні (друга половина ХХ ст.) / О. С. Мисечко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2010. – №4. – С. 121–124.
4. Мисечко О. С. Розвиток культурологічного компоненту в змісті професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови / О. С. Мисечко // Вісник Житомир. держ. пед. ун-т ім. І. Франка – Житомир, 2002. – С. 94–96.
5. Петров О. М. Лінгвосоціокультурна компетентність майбутніх вчителів іноземних мов як педагогічне поняття / О. М. Петров // Рідна школа. – 2008. – №6. – С. 52–54.
6. Сухомлинська О. В. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти / О. В. Сухомлинська // Науковий вісник Чернівецького університету. – 2003. – Випуск 176. – С. 161–169.
7. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6–12.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лілія Кравчук – асистент кафедри Гуманітарних дисциплін Відокремленого підрозділу Національного університету біоресурсів і природокористування України «Бережанський агротехнічний інститут».

Наукові інтереси: навчання іноземних мов учнів загальноосвітніх шкіл України в другій половині ХХ ст.

СПОСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У КУРСІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ПОЛІТЕХНІЧНИХ ВНЗ

Оксана МАЗУР (Львів, Україна)

У статті розглянуто способи організації самостійної роботи студентів політехнічних ВНЗ у курсі іноземної мови, що ґрунтуються на комплексному використанні фахово-орієнтованих навичок володіння мовою. Наведено приклади їхнього практичного застосування.

Ключові слова: самостійна робота студента, особистісно-орієнтована освіта, фахова орієнтація, знання, вміння, навички.

The article analyzes the ways of organizing independent work of students of polytechnic higher educational institutions while learning foreign languages. These ways are based on the complex application of profession-related skills. The examples of their practical implementation are illustrated.

Key words: independent work of students, personality-oriented education, professional orientation, knowledge, skills.

Зміна концептуальної основи вищої освіти після підписання Україною Болонської Декларації спричинила ряд змін у цілях та їхній практичній реалізації у порівнянні із попередніми підходами. Аналіз нормативної бази вищої освіти, розробленої Міністерством Освіти, Науки, Молоді та Спорту України, а також теоретичної літератури на цю тему дозволяє зробити висновок, що основною метою особистісно-орієнтованої освіти є виховання освіченого фахівця, який уміє ініціативно та творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання та застосовувати їх у професійній діяльності, та може бути конкурентноспроможним на європейському та світовому ринках праці [7: 4]. Однак на цей час спостерігаємо певну невідповідність між цілями, чітко зумовленими нормативними

документами та достатньо добре висвітленими в дослідженнях, та практикою організації освітньо-виховного процесу.

Дуже добре така невідповідність помітна у сфері організації самостійної роботи студентів. Ця сфера зазнала чи не найбільших змін за останні роки зокрема через збільшення кількості годин, виділених на самостійну роботу практично у всіх курсах, що читаються у ВНЗ України та відповідним збільшенням ролі самостійної роботи у здобутті знань та розвитку навичок студентів, і, нарешті, при оцінюванні студентської роботи. Така ситуація спричинена зокрема недостатністю часу на розроблення нових методів та організаційних форм взаємодії викладача і студента. Основною ж причиною вважаємо невідповідність студентів до великих обсягів самостійної роботи, відсутність у них навичок самостійного навчання, критичного мислення та правильної організації часу.

Метою роботи є аналіз способів організації самостійної роботи студентів, які б сприяли їхньому ефективному навчанню протягом курсу іноземної мови, а також набуттю ними навичок самостійної роботи загалом.

Актуальність проблеми спричинила появу ряду публікацій, у яких обговорюється сутність самостійного навчання, термінологічна база (самостійне навчання, самостійна робота, самостійна навчальна діяльність і т.п.), питання організації, планування, нормування, навчально-методичного забезпечення та контролю самостійної роботи студентів.

Існують різні підходи до розуміння самостійної роботи студентів. Один із них характеризується чітким акцентуванням на індивідуальності такої роботи. Він представлений працями В. Козакова, Є. Рапацевич, П. Підкасистого. Так, В. Козаков розуміє самостійну роботу студентів як діяльність (яку ще називає учінням), головною метою якого є формування самостійності суб'єкта навчання, а формування його вмінь, знань та навичок здійснюється опосередковано через зміст та методи усіх видів навчальних занять [4: 7]. П. Підкасистий визначає самостійну роботу як індивідуальний практикум, що включає такі елементи: змістова сторона (знання, виражені в поняттях або образах сприйнятих і подань); оперативна сторона (різноманітні дії, оперування вміннями, прийомами як у зовнішньому, так і у внутрішньому плані дій); результативна сторона (нові знання, способи рішень; новий соціальний досвід, ідеї, погляди, здатності і якості особистості) [10: 17].

Інший підхід акцентує увагу на необхідній участі вчителя чи викладача в процесі. Такий підхід прослідковуємо в працях Л. Ортинського, Б. Єсіпова, С. Гончаренко та Р. Назімова. В. Ортинський у своєму підручнику дає таке визначення самостійної роботи студента: це самостійна діяльність-учіння студента, яку науково-педагогічний працівник планує разом зі студентом, але виконує її студент за завданнями та під методичним керівництвом і контролем науково-педагогічного працівника без його прямої участі [8: 250]. Як бачимо, дослідник акцентує необхідність спільного планування роботи студента. Б. Єсіпов вважає, що самостійна робота, яка включається в процес навчання, – це така робота, що виконується без особистої участі викладача, за його завданням у спеціально наданий для цього час; при цьому студенти свідомо прагнуть досягти поставленої мети, використовуючи свої зусилля і виражаючи в тій чи тій формі результат розумових чи фізичних (чи тих і тих разом) дій [2: 15]. С. Гончаренко та Р. Назімов відзначають, що попри те, що самостійна робота проводиться індивідуально чи по групах протягом аудиторних занять або вдома, виконується вона за завданням педагога, за його методичними вказівками, хоча й без його безпосередньої участі [11].

Враховуючи те, що зміна вимог до самостійної роботи студентів – явище порівняно нове в українській вищій освіті, що сучасна система середньої освіти не забезпечує вироблення навичок самостійного навчання в майбутніх студентів ВНЗ, наше розуміння самостійної роботи студентів є ближчим до другого підходу. Відтак, виділяємо такі важливі моменти в понятті самостійної роботи студентів: це специфічний вид навчальної діяльності, що спрямований на індивідуальне здобуття знань та вироблення навичок необхідних як для навчання, так і для майбутньої професійної діяльності, що регулюється вимогами виробленими спільно викладачем та студентами та базується на ґрунтовних методичних вказівках викладача.

Самостійна робота є одним із найважливіших елементів кредитно-модульної системи, яка застосовується у всіх ВНЗ України включно із Національним університетом «Львівська політехніка». Кредитно-модульна система передбачає інтеграцію різних видів і форм навчання, які підпорядковуються загальній темі навчального предмета. Для кожного змістового модуля формують набір довідкових та ілюстративних матеріалів та список рекомендованої літератури, які студент отримує перед початком вивчення. Кожен студент переходить від одного змістового модуля до іншого в міру засвоєння матеріалу і проходить етапи поточного контролю.

У Національному університеті «Львівська політехніка» дисципліна «Англійська мова» має перш за все практичне спрямування та орієнтується на набуття студентами знань з основних аспектів мови (граматики, лексики та фонетики) та соціокультурних особливостей країн, у яких розмовляють англійською мовою, а також вироблення навичок володіння мовою: читання, аудіювання, письма, усного мовлення та застосування їх у різних видах побутової та професійної комунікації. Таким чином, цей курс акцентує увагу не лише на отриманні знань, але й на їх практичному застосуванні впродовж всього курсу. Отримані знання та практичні вміння дають можливість студентам використовувати іноземну мову в навчанні, роботі з фаховою літературою, наукових дослідженнях, а також у побутовому спілкуванні англійською мовою.

У результаті вивчення цього курсу студент повинен мати знання:

- основних граматичних явищ та структур англійської мови;
- лексики, необхідної для якісного спілкування на різні теми в повсякденному та професійному контекстах;
- правил словотвору англійської мови;
- фонетичних особливостей англійської мови;
- особливостей базових усних та письмових жанрів англійської мови;
- особливостей реєстрів (офіційний та неофіційний) та стилів (науковий, публіцистичний, розмовний і т.д.) англійської мови;
- особливостей іншомовної повсякденної та професійної комунікації у сфері спеціалізації.

У результаті вивчення курсу студент повинен набути:

- умінь і навичок розуміння, вилучення необхідної інформації, інтерпретації та перекладу текстів загальної та фахової тематики;
- створення різножанрових письмових дискурсів у процесі написання письмових робіт різних форматів;
- умінь і навичок сприймання на слух та розуміння, вилучення необхідної інформації, інтерпретації та перекладу усних висловлювань на загальну та фахову тематику;
- здатності продукування усного дискурсу на теми змістових модулів у формі монологічного, діалогічного та полілогічного мовлення;
- умінь висловлюватися відповідно до соціокультурної специфіки країни, мову якої вивчають.

Курс англійської мови в університеті включає 2 кредити. Курс передбачає 150 годин, з яких 80 годин аудиторних і 70 годин самостійної роботи. Формами контролю знань є 2 поточні контрольні роботи в першому семестрі та 2 модульні роботи в другому семестрі, залік після першого семестру та іспит у кінці курсу.

Статус самостійної роботи в курсі іноземної мови є особливим у порівнянні із іншими дисциплінами, адже ускладнюється необхідністю працювати з іншомовним матеріалом. Враховуючи цю особливість часто завдання для самостійної роботи зводяться до вивчення суто мовних аспектів, причому не враховується аспект фаховості. Так, О. Редун виділяє такі основні види самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови: самостійне виконання лексичних, граматичних або фонетичних вправ різного типу, самостійне опрацювання текстів, діалогів, складання словника незнайомих слів, глосаріїв, пошук певної інформації, написання творчих робіт (творів, есе), підготовка рефератів, доповідей з наступною усною презентацією тощо. Студенти мають можливість вивчати програмний

матеріал самостійно, отримуючи консультації у викладачів [11]. Завдання такого типу видаються студентам відірваними від їхнього фаху, що значно знижує їх мотивацію для роботи над ними. Враховуючи великий обсяг матеріалу, що виноситься на самостійне опрацювання та недостатню кількість годин для контролю над його викладанням, ефективність самостійної роботи та результати, які вона приносить є мінімальними.

Уважаємо, що попри існування та втілення на практиці багатьох видів самостійної роботи, в українських ВНЗ загалом відсутня практика застосування тих видів, які були б спрямовані не лише на освоєння матеріалу певного змістового модуля, а передусім на розвиток навичок самостійної роботи як когнітивної діяльності, необхідної для студентів не лише протягом навчання, а й їх подальшій професійній діяльності, на застосування різноманітних навичок самостійної роботи для виконання одного завдання та інтеграцію цих навичок у систему функціонування студента як суб'єкта навчальної та професійної діяльності. Схожу думку висловлює Г. Балл, зазначаючи, що при вивченні кожного предмета студенту важливо не тільки засвоїти навчальний матеріал, а й оволодіти культурою розумової праці, досвідом творчої діяльності. Автор виділяє такі уміння, які необхідні для опанування науковими знаннями: читання з різною метою (для засвоєння важливих деталей, для відповіді на запитання, для критичної оцінки, для розвитку словникового запасу тощо); працювати з першоджерелами, користування книгою як знаряддям праці; шукати необхідну інформацію; користуватися довідником; конспектувати; складати картотеку і користуватися нею; будувати схему спостережень; вірно описувати процес, за яким здійснюється спостереження; виділяти головне; слухати, на слух виділяти головне; аргументовано висловлювати свою думку; коротко й стисло викладати свої і чужі думки; логічно мислити; систематизувати, класифікувати явища; бачити й розуміти причини і наслідки процесу виникнення і розвитку того чи того явища; аналізувати факти, робити узагальнення і висновки; самостійно ставити завдання та інше [1: 210].

Ця праця спрямована на опис кількох варіантів завдань для самостійної роботи, працюючи над якими студенти матимуть змогу не лише оволодіти певними знаннями, а й застосувати їх на практиці, також практикуючи основні навички володіння іноземною мовою: читання, письма, аудіювання та мовлення.

Загалом організація таких завдань (виходячи із структури, правильним терміном для їх позначення є проєкт [6:]) повинна включати елементи кожного з трьох розділів таблиці 1:

| Мета | Види самостійної діяльності студентів |
|--------------------------------------|--|
| Первинне оволодіння знаннями | Читання підручника, першоджерел додаткової літератури; складання плану; конспектування прочитаного, графічне зображення тексту; виписка, робота зі словником, довідником; ознайомлення з нормативними документами і спостереження. |
| Закріплення і систематизація знань | Робота з конспектом лекцій, робота з підручником, першоджерелами, складання плану, відповідь на запропоновані запитання; складання таблиць, графіків, схем; вивчення нормативної документації; відповідь на контрольні запитання; підготовка виступів для семінарів, рефератів, доповідей, складання бібліографії. |
| Застосування знань, формування умінь | Розв'язання задач і вправ за зразком, виконання графічних робіт, розв'язання ситуативних виробничих завдань, підготовка до ділових ігор; підготовка курсових, дипломних робіт, робота на комп'ютері, дослідно-пошукова робота. |

Таблиця 1. Види самостійної роботи студентів

У таблиці виділено основні типи завдань різного рівня складності, які можна застосовувати для організації самостійної роботи студентів. Визнаючи їх корисність, зауважимо, що застосування кожного із них індивідуально дає значно нижчий ефект, ніж системне застосування завдань різного рівня складності у межах ширшого проєкту, що вимагатиме більше часу на виконання, більших зусиль студентів та ретельного планування та поетапного контролю з боку викладача.

Значно дієвішим є поєднання різних видів роботи в одному завданні за принципом первинне оволодіння знаннями ⇨ закріплення та систематизація знань ⇨ застосування знань, формування умінь. Яскравим прикладом такої роботи може бути виконання курсового проекту (читання першоджерел ⇨ їх опрацювання, відбір значущих ідей та матеріалу ⇨ оформлення ідей в аналіз публікацій, вироблення своєї позиції в тексті курсової роботи).

Враховуючи велику кількість варіантів кожного з рівнів, можливості їхнього комбінування є майже необмеженими. Так, у курсі англійської мови вони можуть писати есе чи реферат або готувати усну презентацію на одну із тем курсу, працювати над оригінальним текстом із підготовкою подальшого виступу на занятті з аналізом теми та ідеї твору, аналізу образу головного героя та презентацією цікавих лексичних одиниць, знайдених у тексті (фразових дієслів, ідіом і т.д.).

Таким чином, зміни в орієнтації української вищої освіти на західні моделі, процеси інтеграції України в загальноєвропейський освітній простір та створення можливості для українських студентів успішно навчатись за кордоном та отримувати професійну вищу освіту, що відповідає західним стандартам, вимагають упровадження нових методик навчання іноземної мови. Одним із варіантів є розвиток комплексних навичок володіння мовою, що інтегрують навички критичного читання та опрацювання матеріалу, усної та письмової комунікації, та вписуються в контекст фаху, який здобувають студенти. Такий підхід дає змогу вивчати та практикувати навички володіння мовою в тому вигляді, у якому вони будуть потрібні студентам для успішного професійного функціонування.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Балл Г.В. Гуманістичні засади педагогічної діяльності [Текст]: підручник / Г.В. Балл. – К.: Академія. – 1994. – 311 с.
2. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках [Текст]/ Б. П. Есипов. – М.: Просвещение, 1961. – 266с.
3. Зубенко Л.Г., Немцов В.Д. Культура ділового спілкування [Текст]: навч. посібник / Л.Г. Зубенко, В.Д. Немцов. – К., 2000. – 199 с.
4. Козаков В.А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема: наукове видання [Текст] / В.А. Козаков. – К.: НМК ВО, 1990. – 62 с.
5. Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі [Текст]: колект. монографія / [За ред. К.Я. Кусько]. – Львів, 1996. – 495 с.
6. Мазур О. Метод проектів у навчанні іноземної мови студентів технічних спеціальностей. / О.Мазур//Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки – Серія філологічні науки, 2008. – С. 525-529.
7. Національна Доктрина розвитку освіти України в XXI ст. //Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4 – 6.
8. Оргинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]/ Л. Оргинський – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
9. Панченков А. Дидактичні стратегії критичного читання [Інтернет-джерело]/ Режим доступу: <http://osvita.ua/school/technol/1125/>
10. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование [Текст] / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
11. Редун О. В. Роль самостійної роботи студентів у підвищенні мотивації вивчення іноземної мови [Інтернет-джерело] Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Menedzhment/2010_13/redun.htm
12. Рутгієро В. Стратегії критичного читання [Інтернет-джерело]/ Режим доступу: <http://mlin.kiev.ua/rozumovi-navkyv/strategiji-krytychnogo-chytannya/>
13. Яхонтова Т. В. Основи англомовного наукового письма [Текст]: навч. посібник для студентів, аспірантів і науковців/ Т. В. Яхонтова. – Львів: Видав.центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2002 – 217 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Мазур – викладач кафедри іноземних мов Інституту гуманітарних та соціальних наук Національного університету «Львівська політехніка».

Наукові інтереси: удосконалення викладання іноземних мов у контексті інтеграції інноваційних та традиційних методик; інноваційні технології в методиці викладання іноземної мови професійного спрямування.

УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА КУРСА: КАК НАУЧИТЬ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА РАЗРАБАТЫВАТЬ ЦЕЛОСТНЫЙ КУРС

Ираида МАЛЬЦЕВА (Киев, Украина)

Стаття розглядає засоби методичної підготовки майбутніх викладачів до розробки власних програм викладання іноземної мови у системі формальної та неформальної освіти. Визначивши програму як «путівник для студента та викладача», у статті пропонується структура програми та опис засобів опрацювання кожної з її складових студентами.

Ключові слова: програма курсу як путівник; методи активного навчання; syllabus.

The article considers some means of tutorial training on working out proper programs for teaching foreign languages in both formal and non-formal educational system. Having defined the program as "student and teacher's guide", the article poses a program structure and the description of some means to work out its components by the students.

Key words: program as "student and teacher's guide", active learning approach, syllabus.

Независимо от того, где вчерашний выпускник начинает свою профессиональную деятельность в качестве преподавателя иностранного языка, – в школе, в вузе, в учреждениях неформального образования – он непременно сталкивается с задачей создания программы своих занятий с обучающимися иностранному языку. Как правило, при разработке первых учебных программ выпускник использует в качестве образца программы или вузовские наработки, или консультируется с более опытными коллегами.

Довольно часто, имея опыт обучения по формально существующим программам, когда программа составляется вузовским преподавателем для контролирующей его деятельность структур (кафедра, деканат), студент за годы учебы ни разу не видит и не знакомится с программой курса, который изучает. В лучшем случае он знает о том, каковы цели курса, что будет происходить во время занятий, какие тексты будут изучаться лишь со слов преподавателя на первом занятии.

Отсутствие опыта работы с программой как с документом создает дополнительные трудности для выпускника, вчерашнего студента, когда он сам оказывается в роли преподавателя. Это порождает, в большинстве случаев, формальное воспроизведение при разработке программы теперь уже своего курса вновь испеченным преподавателем.

Выход из этого противоречия видится в обучении студентов, будущих преподавателей, компетентному подходу к разработке программ, предусматривающему не только теоретическое знание, что такое программа и какова ее структура, но и опыт разработки модели программы курса, которую в реальной профессиональной деятельности будущий преподаватель сможет использовать на первых порах в качестве образца.

В данной статье будут рассмотрены как модель целостной учебной программы и ее компоненты, так и способы выработки у студентов компетентного подхода к их разработке.

Как сформировать у студента понимание программы как «путеводителя для студента и преподавателя?» [1]

Чаще всего, начинающий преподаватель рассматривает написание программы как определенный ограничитель собственного творческого подхода к курсу дополнительной бюрократией, придуманной деканатом или другими управляющими структурами. Поскольку большинство студентов на данном этапе не имеют опыта знакомства с программами курсов, по которым обучаются, то и понимание программы как документа совместной деятельности преподавателя и студента по реализации цели курса чаще всего отсутствует.

Вместе с тем, как свидетельствует лучший опыт высшего образования, в котором не преподаватель, а сам студент берет на себя ответственность за свое обучение на основе предложенных ему вузом учебных планов и программ, программа должна составляться, в первую очередь, для студентов, которые будут ею активно пользоваться как путеводителем своего обучения. "Язык изложения этих программ, как правило, достаточно лаконичен, объем – не более трех-четырёх страниц, но благодаря этим страницам становится понятно, что студенту предстоит сделать в курсе, чтобы он был не только успешно пройден, но

и критериально оценен. По сути своей программа такая – визитная карточка не только курса, но и преподавателя, который ее разработал".

Поскольку, как отмечено выше, наши студенты такого опыта пока не имеют, а доступность программ на вузовском сайте – дело лишь ближайшего будущего, возникает необходимость специального образовательного усилия, чтобы у будущих преподавателей иностранного языка сложилось понимание "программы как путеводаителя для студента и преподавателя". Лучшим инструментом для выработки такого понимания является образец программы, по которой студент работает в данном курсе. Это является необходимым, но не достаточным условием, так как никакие методики не способны сформировать у студента понимание "программы как путеводаителя", если программа, по которой он обучается, таковой не является. Поэтому преподаватель курса должен предъявить свою программу курса студентам, объяснить, как она составлена, и обсудить логику программы и шаги ее реализации.

Этот этап работы с программой может быть организован, например, следующим образом. "На первом занятии я выделяю немного времени на описание курса, общих задач, которые должны быть выполнены моими студентами, а также даю основную информацию, которая может им потребоваться для следующего занятия. Во второй половине нашего первого занятия студенты работают над следующим заданием: " Назовите, по крайней мере, три темы (в соответствии с общим замыслом и задачами курса), которые вы хотели бы затронуть в этом курсе, а потом объясните, почему данные темы важны для вас с точки зрения целей курса, которые вы предполагаете достигать в будущем или ставите для себя в рамках данного курса". Предложив студентам работу над данным заданием, я могу определить, насколько глубоко они размышляют, а также, какие темы они воспринимают как важные для себя (в дополнение к темам, которые уже были мной запланированы), таким образом предоставляя им возможность внести свой вклад в разработку и содержание курса" [2].

Если программа по каким-то причинам жестко зафиксирована и не терпит изменений со стороны студентов, то задача сводится к тому, чтобы предложенный на первом занятии текст программы был проработан студентами для понимания целей и задач курса, методов работы в курсе и способов оценивания учебной деятельности студентов.

Для этого можно использовать любые методы активного обучения, которые позволяют студентам поработать текст программы не только индивидуально, но и в коммуникации с другими студентами и преподавателем.

Например, можно использовать метод "1x2x4..." с последующими фиксированными вопросами, адресованными разработчику программы курса, т.е. преподавателю [3]. В этом случае каждый студент также получает текст программы курса и сначала читает его самостоятельно в течение определенного преподавателем времени (зависит от объема программы, но обычно не более 10 минут), затем студенты объединяются в пары и каждая пара обсуждает между собой прочитанный текст программы, делает уточнения и формулируем вопросы к разработчику, т.е. преподавателю. Затем пары объединяются в четверки, проясняют понимание текста программы между собой и формулируют общие для обеих пар три вопроса преподавателю. На завершающем этапе метода каждая четверка по очереди задает по одному вопросу преподавателю, затем – по второму вопросу, и если остались неосвещенными какие-то из имеющихся вопросов, делается завершающий круг.

Специфика преподавания английского языка такова, что большую часть учебного времени студенты пользуются не родным для них языком. В этом смысле погружение в программу курса несомненно способствует лучшему пониманию ожидаемых от студентов в курсе учебных действий, способов контроля и оценки. Нет необходимости пояснять, что и вопросы от пар/четверок, и объяснения преподавателя, и обсуждения в парах/четверках должны вестись на языке преподавания, в нашем случае, на английском языке.

Такой способ работы студентов с программой на первом занятии довольно эффективно вооружает студентов, будущих преподавателей иностранного языка, не только образцом программы, но и пониманием того, как работать с "программой как с путеводаителем", что должно быть включено в программу, каков язык написания программы. Это явится хорошим

методическим обоснованием для разработки в последующем своих собственных программ сегодняшними студентами.

Структура программы: целостность составных частей программы

Стремление к унификации программ всех курсов в рамках одного вуза с одной стороны призвано обеспечивать некоторую видимую целостность учебного процесса, с другой – лишает эти программы оригинальности и аутентичности. В тексте статьи мы бы хотели рассмотреть учебную программу не как документ для вышестоящих инстанций, а как живой продукт, который предназначен для активного использования студентами на протяжении всего курса и который явится хорошим методическим материалом при разработке сегодняшними студентами и начинающими преподавателями в будущем своих собственных программ. Для такого варианта программы в англоязычной системе образования есть специальный термин – syllabus. Надо отметить, что термин этот все активнее проникает в образование постсоветских стран, присоединившихся к Болонскому процессу.

Как отмечалось выше, в лучших образцах мировой практики высшего образования каждый студент, приходя на первое занятие курса, получает программу курса – syllabus – которая выполняет целый ряд важных для успешного обучения функций: "устанавливает контакт между преподавателем и студентом в начале курса; помогает задать тон Вашего курса; описывает Ваше понимание образовательных целей; знакомит студентов с логистикой курса; определяет ответственность студентов за успешность работы; описывает активность обучения; помогает студентам определить степень их готовности к вашему курсу; определяет место курса в широком учебном контексте; обеспечивает концептуальные рамки; описывает имеющиеся учебные источники; разъясняет роль технологий в курсе; может использоваться как учебный контракт" [4].

Основу программы при разработке курса большинство преподавателей видят в содержании курса, т.е. какие темы и в каком объеме следует изучать. Определив тематику курса, подбирают методы обучения, опираясь на свое видение курса и собственные предпочтения. Причем далеко не всегда методы коррелируются с тематикой, и студенты, как правило, не знают, какими методами они будут работать с той или другой темой. И уж меньше всего преподаватель беспокоится о конкретизации цели курса, ограничиваясь, как правило, общими формулировками, например, такими: "Метою навчання іноземним мовам у вищих навчальних закладах України є практичне володіння іноземною мовою в обсязі, необхідному для ведення бесіди в сферах ситуативного та професійного спілкування з метою одержання інформації. У процесі досягнення цієї мети студенти мають одержати достатній рівень комунікативної компетенції, яку складають мовленнєві вміння, сформовані на основі мовних, комунікативно-пізнавальних, професійно-орієнтованих мовленнєвих навичок, включаючи навички перекладу тексту за фахом, реферування технічних текстів, а також підготовку до подальшої самостійної роботи з мовним матеріалом для забезпечення освітніх запитів і гармонійного поєднання навчального процесу та наукової діяльності." Прописанная в таком виде цель носит очень общий характер и может быть использована практически в любой программе по изучению иностранного языка.

Цель, которая прописывается в англоязычном syllabus всегда очень конкретна и именно она является основополагающим компонентом программы. Опираясь на заявленную цель, выбирается содержание (тематика) курса, методы, которыми эта цель будет достигаться, и описываются предполагаемые результаты как реализация заявленной цели. При таком подходе к разработке программы, преподаватель, прежде всего, старается сформулировать очень простым и понятным языком цель курса, которая была бы реально достижима и интегрирована студентами в свою учебную деятельность в курсе. И именно за счет понимания направления движения в курсе, видения результатов и происходит необходимая коррекция методов и содержания, если в этом возникает необходимость.

Вполне очевидно, что такой подход к разработке программы курса лежит в стратегии активного обучения, когда в учебной деятельности используются не только методы активного обучения (интерактивные методы), но и принятие обучающимися целостности программы курса. Опыт знакомства с такой программой и осознание критериев для ее

розробки позволит будущим преподавателям, сегодняшним студентам, строить свои программы на основе целеполагания и с учетом фактора цели во всех компонентах курса.

БИБЛІОГРАФІЯ

1. Кирилук Л.Г. Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя. Вып. 7 / Л.Г. Кирилук, Т.И. Краснова, Е.Ф. Карпиевич; под ред. Л.Г. Кирилук. – Минск: БГУ, 2008. – 211 с.
2. Амслер С., Ботоева Г. Переосмысление классической социологической теории для высшего образования в Центральной Азии: руководство для преподавателей/ С.Амслер, Т.Ботоева // Краткий курс, Центральноазиатский летний университет. Летняя школа "Социологический анализ: теория и метод", Бишкек, 2003. – 123 с.
3. Григальчик Е.К. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения / Е.К. Григальчик, Д.И. Губаревич, И.И. Губаревич, С.В. Петрушев. – Минск, 2003. – 147 с.
4. Grunert, J. The Course Syllabus: A Learning-Centered Approach / J.Grunert, Bolton, Massachusetts: Anker Publishing Company, Inc.1997. – 211 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Іраїда Мальцева – старший викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування №3 Національного технічного університету України «КПІ».

Наукові інтереси: лінгвістична психологія, інтерактивні методики.

АВТЕНТИЧНІ ХУДОЖНІ ФІЛЬМИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Руслана НІЩИК (Київ, Україна)

У статті представлено характеристику автентичних художніх фільмів (АХФ). Перераховуються навчальні функції АХФ та цілі їхнього використання в навчальному процесі. Наводяться переваги використання АХФ у навчанні іноземної мови.

Ключові слова: автентичні художні фільми, навчальні функції АХФ, цілі використання АХФ.

This article contains authentic feature films (AFF) characteristics, as well as enumerates educational functions of the AFF and aims of their application at teaching process. The article also puts forward advantages of using AFF to teach foreign language.

Key words: authentic feature films, educational functions of AFF, aims of applying AFF.

“Мета освіти у рамках діалогу культур – це навчання мови через культуру, культури через мову, формування homo moralis: людини із совістю, що розрізняє добро і зло, має високі стійкі моральні орієнтири, якими керується у своїй діяльності” [7: 34]. Використання АХФ на заняттях з іноземної мови (ІМ) допомагає втілювати таку мету в життя. Будучи автентичними відеоматеріалами, АХФ є найбільш ефективним та основним засобом керування розвитком умінь студентів усного іншомовного спілкування, оскільки здатні мотивувати студентів, орієнтувати їх у спілкуванні, забезпечувати нові ситуації спілкування для стимулювання мовленнєвої діяльності [9: 2; 11: 124].

Автентичними вважають усні або письмові тексти, що створені для реальної аудиторії для передачі певного повідомлення з комунікативною метою й не призначені для навчальних цілей [16: 324; 17: 13]. У нашому дослідженні під **АХФ** ми розуміємо *аудіовізуальну фонограму, створену для перегляду носіями мови, що містить значну кількість соціокультурної інформації (інформації про особливості культури та традицій певного народу), а також для передачі специфічної вербальної (за допомогою мовних засобів) та невербальної (міміка, жести, рухи тіла, зовнішній вигляд) інформації, що пробуджує в глядачів певний емоційний стан і впливає на формування морально-етичних життєвих принципів.* В автентичності фільмів полягає одна з найбільших проблем їх використання, оскільки питома міра інформації, що міститься в АХФ, складається з соціокультурних особливостей того, чи іншого народу, як – от використання власних назв, добре відомих носіям мови (Downing Street – назва вулиці, на якій живе прем'єр міністр Великої Британії, Uncle Sam – неофіційна назва уряду США, Founding Fathers – “батьки-засновники”, котрі створили конституцію США), але які можуть бути мало, чи навіть зовсім невідомими студентам, які вивчають англійську мову як іноземну.

Проведений нами аналіз сучасної наукової літератури засвідчив, що методику використання АХФ як ефективного технічного засобу навчання ІМ розробляли багато вітчизняних і зарубіжних вчених

(Бауер Г., Бичкова Н. І., Бориско Н. Ф., Бородуліна М. К., Городилова Г. Г., Іванова-Циганова Г. Г.,

Іванова Л. І., Копф С., Кошман І. М., Лонерген Д., Лошман М., Ляховицький М. В., Марш К., Мачек З., Михайлова О. Е., Нарді А., Платонова І. Б., Прокоф'єва В. Л., Фрімен Д., Хартль Б., Хелан М.,

Черниш В. В., Чужик А. С., Штанглова М., Щербакова І. А., Шукіна Е. І., Яхнюк Т. О., Allan M., Brinton D., Candlin J., Corder S., Charles D. and Wills J., Gaskill W., Griffin S. M., Harmer J., Hill J. K., Kerridge D., Lonergan J., Lynch A. I., Maxwell M., Neubert K., Oliver L. A., Stempleski S., Tomalin B. та інші). Докладно розглянуті питання використання навчальних відеокурсів і АХФ для навчання усного мовлення

(Бориско Н. Ф., Калініна С. С., Кіржнер С. Е., Конотоп О. С., Паук В. С., Пашук В. С., Тарнопольський О. Б., Тимошенко О. М., Литвиненко С. П., Boyer H., Butzbach M., Golovach Yu. V., Pendanx M.), лексичного матеріалу із соціокультурним потенціалом (Яхнюк Т. О.). Розроблено прийоми навчання іншомовного мовлення за допомогою АХФ (Allen M., Corder S., Fuchs R., Geddes M., Gill F., Harris M., Kelly R., Lavery M., Lonergan J., Marin G., Stempleski S.). Однак, попри велику кількість наукових робіт і рекомендацій щодо застосування АХФ на заняттях з ІМ майбутніх філологів, за даними опитування, проведеного автором цієї статті, більшість опитаних студентів (49,1%) зазначили, що дивляться АХФ один раз на семестр, тоді як опитані викладачі (73,5%) стверджують, що перегляд АХФ на заняттях англійської мови відбувається раз на місяць. Такі розбіжності в даних можуть свідчити, з одного боку, про те, що студенти хотіли б частіше дивитися АХФ, тоді як викладачі вважають, що приділяють достатньо часу на заняттях для роботи з АХФ, а з іншого – раціональне застосування АХФ на заняттях з ІМ все ще потребує ґрунтовного теоретичного обґрунтування.

Отже, мета цієї статті – проаналізувати доречність використання АХФ як ефективного засобу навчання на заняттях ІМ.

Розглянемо загальні характеристики АХФ, визначені Н. І. Бичковою [1: 38].

1. АХФ наповнені великою кількістю незнайомої лексики та розмаїттям граматичних структур [1: 38]. Для того щоб краще й швидше оволодіти розмовним іншомовним мовленням, треба жити серед носіїв мови й постійно з ними спілкуватись, але цей спосіб доступний далеко не всім. Однак, за допомогою сучасних технічних засобів можна штучно створити мовне середовище, наближене до природного. Поряд з комп'ютерними програмами можна вдало застосовувати аудіозаписи, а також АХФ, що поєднують в собі аудіо- та відеоряди, які є значно ефективнішими.

2. АХФ демонструють природний темп мовлення, притаманний певній мовній спільноті [1: 38]. На відміну від аудіо- та відеозаписів, спеціально призначених для навчальної мети, швидкість та ритм мовлення персонажів АХФ здебільшого ідентичні мовленню носіїв мови. Це, з одного боку, може викликати в студентів труднощі розуміння мовлення, а з іншого – бути взірцем для його наслідування, допоможе ставити вищі завдання в досягненні мовлення, наближеного до автентичного.

3. Спостерігається довільна повторюваність лексичних одиниць (ЛО), на відміну від навчальних фільмів, де така повторюваність є запланованою через певні відрізки часу [1: 38]. Для кращого розуміння АХФ студенти повинні тренувати слухові навички, оскільки почути й зрозуміти репліки персонажів під час перегляду АХФ важче, ніж під час перегляду навчальних фільмів, де одна й та сама репліка може повторюватись з чіткою артикуляцією декілька разів. Водночас, на думку Р. П. Путиліної, розкриття значення слова через наочно-відчуттєвий образ шляхом включення слова до мовленнєвої діяльності на екрані є найефективнішим прийомом введення та закріплення нової лексики, тому що саме тоді відбувається презентація ЛО в автентичних сценах та епізодах [8]. Тобто мотивація мовленнєвого вчинку та мета його здійснення пропонуються на екрані, і студенти сприймають нову лексику в контексті спілкування [8: 17; 15].

4. АХФ мають великий емоційний потенціал для глядача [1: 38]. Перегляд АХФ здатен впливати на почуття глядачів, сповнюючи їх захопленням, співчуттям до персонажів фільму, або пробуджуючи шквал негативних емоцій, як от гнів чи ненависть до когось з персонажів.

Як будь-який вид мистецтва, АХФ може бути по-різному сприйнятий різними людьми, викликаючи різні емоції. На це потрібно зважати при відборі АХФ для перегляду на заняттях з ІМ. Варто враховувати вікові особливості й вподобання студентів, зважати на те, які емоції викличе той чи інший фільм. Загалом АХФ дозволяють зробити процес навчання ІМ живим, цікавим, проблемним, емоційним, викликають ефект співчуття, оскільки інформація за допомогою АХФ подається у двох планах: сенсорному й субсенсорному. Під час перегляду в студентів виникають естетичні почуття, співпереживання, позитивні та негативні емоції. Зміст АХФ пробуджує в студентів творчу особистість, викликає бажання обмінятися й обговорити те, що вони побачили на екрані, тим самим створюючи комунікативний фон для обговорень та дискусій [6].

Ці характеристики пояснюють переваги вибору АХФ над навчальними відеокурсами, де ЛО регламентовані та кількісно обмежені, а темп та інтонація мовлення мають дещо штучний характер, віддалений від природного.

Методичний потенціал АХФ розкривається за допомогою певних функцій, які ми, слідом за Н. Ф. Бориско зводимо до наступних: 1) інформуюча; 2) навчальна; 3) організуюча; 4) контролююча [2: 52-53].

Інформуюча функція втілюється в тому, що АХФ є джерелом оптимальної вхідної інформації, вони охоплюють конкретні комунікативні ситуації, надаючи уявлення про лінгвістичні та екстралінгвістичні засоби спілкування [10: 80-81].

Лінгвістична та соціокультурна цінність АХФ полягає в можливості використання їх комунікативної специфіки – презентації нових ситуацій реального спілкування для стимулювання мовленнєвої діяльності [3, 5, 9, 10, 11].

АХФ стимулює та полегшує мовленнєву діяльність завдяки створенню в пам'яті реальних та яскравих образів дійсності, а також надаючи певні опори для сприйняття та семантизації нового матеріалу. Слідом за Н. Ф. Бориско, ми вважаємо, що навчальна функція полягає в тому, що різні опори, які подаються під час використання АХФ, допомагають подолати труднощі продукування висловлювань. Серед таких труднощів дослідниця називає необхідність реалізувати одночасно декілька програм: змістово-сміслову, логіко-структурну, функціонально-комунікативну та мовну [2: 53]. Водночас Н. Ф. Бориско пропонує типологію опор, які варто застосовувати для полегшення сприймання та засвоєння мовленнєвого матеріалу під час роботи з АХФ: 1) мовні (аудіоряд і субтитри) і немовні (візуально-зображальна інформація, функціональні шуми, музика); 2) слухові (аудіоряд, функціональні шуми, музика) і зорові (візуально-зображальна та візуально-вербальна інформація, таблиці, схеми); 3) перцептивні (безпосереднє сприйняття АХФ) і мнемічні (образи, що відтворюються в пам'яті); 4) реальні (фрагменти дійсності) і схематичні (схеми, графіки, таблиці); 5) зовнішні (продемонстрована ситуація) і внутрішні (ті, що базуються на показі) [2: 50].

Організуюча та контролююча функції АХФ полягають у тому, що АХФ створюють на заняттях штучне іншомовне середовище, моделюючи реальні ситуації спілкування, дозволяють організувати багато видів навчальної роботи (роботу всієї групи чи в мікрогрупах), сприяють організації активного повторення. Контролююча функція може реалізовуватись імпліцитно у відеофоновправах або експліцитно на етапі власне контролю [2: 53; 9: 2; 11: 124].

Щодо організації використання АХФ є доречним поетапне й дозоване пред'явлення матеріалу, з урахуванням поступового зростання труднощів [9: 2]. Доцільно використовувати не цілі АХФ, а певні смислові відрізки фільмів. Разом з тим, краще використовувати не лише відрізки повнометражних АХФ, але й відеофрагменти телесеріалів, оскільки автентичне мовлення персонажів багатьох телесеріалів позитивно впливатиме, за наявності відповідних вправ, на розвиток умінь усіх видів мовленнєвої діяльності. Більше того, сюжети великої кількості телесеріалів здебільшого розрахований на зацікавлення молоді, а також використання телесеріалів може оптимізувати час для навчання ІМ завдяки тому, що студенти, ознайомившись на одному занятті з основним сюжетом фільму та героями, під час перегляду інших серій цього фільму зможуть дивитися тільки смислові відрізки без погіршення розуміння змісту.

Варто зазначити, що АХФ мають амбівалентний характер, який полягає у відображенні реального мовленнєвого середовища завдяки єдності аудіо- та відеорядів. Питання їх співвідношення в науковій літературі є дискусійним: одні дослідники визначають домінуючим для сприйняття у АХФ аудіоряд [6], інші наголошують на перевазі відеоряду над аудіорядом [12], але більшість науковців вважає їх рівноправними, рухомими, або компенсаторними [11; 12; 13]. Ми поділяємо останню точку зору, оскільки під час демонстрації АХФ домінуюча роль аудіо- чи відеорядів може змінюватися. У АХФ можуть бути наявними компоненти аудіо- та відеорядів у нескінченній кількості комбінацій. На сьогоднішній день виділено три основні плани співвідношення аудіо- та відеорядів АХФ: 1) семантичний план – ідентичність зорового та звукового рядів, контраст і контрапункт; 2) квантитативний план, який характеризує обсяг зорової і слухової інформації; 3) темпоральний план – одночасність або неодноразовість представлення релевантної слухової і зорової інформації [4: 75-78, 87-88].

Врахування двоякого характеру АХФ допоможе оптимізувати роботу з мовним та мовленнєвим матеріалом АХФ, а також посприє досягненню наступних цілей [1: 39].

1. Навчання аудіювання автентичного за змістом і виконанням мовлення [1: 39]. Завдяки створенню на заняттях мовного середовища, наближеного до автентичного, студенти мають змогу чути та імітувати мовлення носіїв мови.

2. Мимовільна активізація під час перегляду великої кількості до певної міри засвоєних ЛО, граматичних структур і фонетичних явищ задля уникнення їх згасання в пам'яті студентів [1: 39]. Перегляд АХФ не лише сприяє вивченню нових ЛО та граматичних структур, а допомагає не забути вже відомі.

3. Спостереження особливостей функціонування вивчених мовних одиниць у великій кількості нових ситуацій [1: 39]. Це допомагає студентам краще розуміти ситуації вживання ЛО, граматичних структур та інтонації мовлення.

4. Мимовільне засвоєння деякої кількості невивчених ЛО, які неодноразово повторюються в АХФ [1: 39].

5. Засвоєння паралінгвістичного аспекту мовленнєвого спілкування: артикуляції, міміки, жестів, рухів тіла носіїв мови; мовленнєвого етикету [1: 39]. Цей аспект є дуже важливим, оскільки невербальна комунікація у різних народів може значно відрізнятись.

6. Одержання соціокультурної інформації про країну, мова якої вивчається [1: 39]. Перегляд АХФ має великий потенціал розширення кругозору студентів та поглиблення загальнокультурних знань поряд із збагаченням мови як такої. Наприклад, з телесеріалу *Downton Abbey* студенти можуть дізнатись про особливості життєвого устрою заможної британської родини на передодні Першої світової війни. У фільмі *The Queen* показано маловідому сторону життя британської королеви Єлизавети II і її взаємовідносини з прем'єр-міністром Великої Британії. Молодіжний телесеріал *Friends* знайомить з традиціями та звичаями життя молодих людей в США. Фільм *Serving Sara* дає можливість познайомитись з деякими особливостями судової систем США. У фільмі *Sydney White* зображується життя американських студентів під час навчання в університеті.

7. Навчання говоріння на основі змісту АХФ [1: 39]. Дуже часто у фільмах підіймаються важливі морально-етичні питання, які варто виносити на обговорення усіх студентів групи.

Крім того, Л. В. Волошинова вказує, що на користь застосування автентичних відеодокументів свідчать наступні аргументи: 1) безпосередній контакт з живою мовою; 2) ефект присутності в мовному середовищі; 3) можливості поєднання корисного з приємним; 4) інформація про сьогодення країни виучуваної мови; 5) сучасний і цікавий спосіб вивчення ІМ; 6) можливість відбору відеоматеріалів за темами [3: 77].

У свою чергу, Т. О. Яхнюк досліджувала переваги використання АХФ для вивчення лексичного матеріалу мови, які звела до наступних: 1) одночасне введення інформації за двома каналами з ефективним використанням більш місткого, зорового каналу; 2) розширення "поля семантизації" однієї ЛО демонструванням кількох кадрів; 3) накладання вербальної презентації на невербальний образ, що допомагає презентувати, як функціонує певна ЛО в словосполученнях та реченнях; 4) вживання ЛО в типових ситуаціях спілкування,

що є основою для навчання мовленнєвої діяльності; 5) емоційна забарвленість мовлення [14: 25].

Отже, використання АХФ на заняттях з ІМ має чимало переваг. Перегляд АХФ штучно створює атмосферу автентичності мовного середовища на занятті, переносячи до аудиторії живе мовлення носіїв мови, з притаманними їм темпом, ритмом, інтонацією. З іншого боку, АХФ розширює вокабуляр студентів і поглиблює їхні знання про культурні традиції країни, мову якої вони вивчають. Будучи різновидом мистецтва, АХФ допомагає розвивати естетичні смаки студентів, формувати знання про добро і зло, а також проковують на переживання різнопланових емоцій. Як перспективу подальшого розвитку даної проблеми вбачаємо відбір АХФ для створення на їх основі комплексу вправ для навчання майбутніх філологів англомовного говоріння.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бичкова Н. І. Основи використання відеофонограми та фонограми для навчання іноземних мов : [монографія] / Бичкова Наталія Іванівна. – К.: Віпол, 1999. – Ч. 1. – 107 с.
2. Бориско Н. Ф. Обучение устной монологической речи с использованием видеофонограммы в интенсивном курсе на начальном этапе языкового вуза (на материале немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бориско Наталья Федоровна. – К., 1987. – 226 с.
3. Волошинова Л. В. Аудіовізуальні мистецтва в системі професійної мовної підготовки майбутнього фахівця у сфері міжнародних відносин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Волошинова Людмила Викторовна – теорія та методика професійної освіти. – К., 2004. – 203 с.
4. Иванова-Циганова В. И. Речь и изображение в учебных кинофильмах по иностранному языку / Иванова-Циганова В. И. // *Аудиовизуальные и технические средства в обучении*. – М.: Изд-во Московского университета, 1975. – С. 74-90.
5. Кіржнер С. Е. Навчання майбутніх юристів усного професійно спрямованого англійського монологічного мовлення з використанням автентичної відеофонограми: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кіржнер Світлана Естланівна. – К., 2009. – 261 с.
6. Коногоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 теорія і методика навчання: германські мови / Коногоп Олена Сергіївна. – К., 2010. – 265 с.
7. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Пассов Ефим Израилевич. – Липецк: ЛГПИ – РЦИО, 2000. – 204 с.
8. Путилина Р. П. Применение телевидения в обучении иностранным языкам: [учебное пособие] / Путилина Р. П. – К.: КГПИИЯ, 1986. – 57 с.
9. Рябцевич И. А. Управление развитием умений устного иноязычного общения на основе использования аутентичных видеоматериалов (английский язык, неязыковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Методика преподавания иностранных языков" / Рябцевич Ирина Аркадьевна. – Минск, 2007. – 21 с.
10. Фрайфельд Е. Б. Художественный фильм как средство профессионально-личностного развития студентов при изучении иностранного языка в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Фрайфельд Елена Борисовна. – Н. Новгород, 2005. – 257 с.
11. Черниш В. В. Використання відеофонограми для навчання майбутніх учителів англомовного професійно орієнтованого монологічного мовлення / Черниш Валентина Василівна // *Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія*. – К.: 2008. – Вип.14. – С. 122–130.
12. Щербакова И. А. Кино в обучении иностранным языкам / Щербакова И. А. – Минск: Выш. школа, 1984. – 90 с.
13. Щукина Э. И. Коммуникативные упражнения в видеозаписи для обучения устной диалогической речи студентов архитектурной специальности (на втором этапе обучения английскому языку): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Щукина Емма Ивановна. – К., 1991. – 299 с.
14. Яхнюк Т. О. Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики (англ. мова II–III курси мовних факультетів): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Яхнюк Тетяна Олександрівна. – К., 2000. – 223 с.
15. Bancroft W. J. Strategies for effective language acquisition / Bancroft W. J. // *Zielsprache Englisch*. – 1988. Jg. 18. – № 3. – S. 1–5.
16. Lee W. Y. Authenticity revisited : text authenticity and learner authenticity / W. Y. Lee // *ELT Journal*. – 1995. – 49(4). – P. 323-328.
17. Morrow K. Authentic texts in ESP / Morrow K. // *English for specific purposes*. – London: Modern English Publications, 1977. – P. 13–15.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Руслана Ніщик – аспірант кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: методика навчання англомовного говоріння, лінгвістичні особливості навчання англомовних фразеологічних одиниць, застосування автентичних художніх фільмів на заняттях з іноземної мови.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗАХ

Лилия АЛЕКСЕЕНКО (Кременчуг, Украина)

У статті розглянуті і проаналізовані методи і прийоми розвитку навичок самостійної творчої діяльності у процесі навчання іноземної мови у ВНЗ. Самостійна робота розглядається як специфічна форма навчальної діяльності студента, що характеризується всіма її особливостями.

Ключевые слова: творча діяльність, творче завдання, інтелектуальні вміння, самостійна робота, навчально-виховний процес, навчання, навчальна діяльність.

Methods and ways of skills development of independent creative activity in the process of teaching a foreign language in the establishments of higher education are investigated and analyzed in the article. Independent work is considered as a specific form of students' educational activity characterized by all its features.

Key words: creative activity, creative task, intellectual skills, independent work, educational process, training, educational activity.

Иностранный язык как одно из средств общения и познания окружающего мира занимает особое место в системе современного образования в силу своих социальных, познавательных и развивающих функций.

Обучение иностранному языку связано с развитием, как мышления, так и с эмоциями и другими сферами личности. В методической литературе последних лет по обучению иностранным языкам подчеркивается важность и необходимость включения мотивационной и эмоциональной сфер личности студента при изучении им иностранного языка [2].

Овладение языком в искусственных условиях, то есть вне среды, где на нем говорят, требует создания воображаемых ситуаций, способных стимулировать общение на изучаемом языке, и связано с развитием воображения.

Процесс изучения иностранного языка способствует формированию творческой самостоятельности, так как в рамках данного предмета есть возможность использовать творческие задания и упражнения, которые требуют от студентов самостоятельной работы и учат их пользоваться языковым материалом для выражения своих мыслей в диалогической и монологической речи [1].

Обучение английскому языку может и должно обеспечивать достижение практической, воспитательной, образовательной и развивающей целей, тесно взаимосвязанных между собой, при этом ведущей является практическая цель, а воспитательная, образовательная и развивающая цели достигаются в процессе овладения английским языком в условиях активной познавательной речемыслительной деятельности обучаемых.

Изучению творческого процесса при обучении иностранным языкам посвящены работы М. К. Акимовой, М. Я. Виленского, Н.В. Задорожной, А. М. Коршунова, Ю. Н. Кулюткина, Л. Н. Ланды, Г. С. Сухобской, О. К. Тихомирова, В. Ф. Шаповалова, В. С. Шубинского и других учёных.

Итак, **цель данной статьи** – изучение методов и приемов развития навыков самостоятельной творческой деятельности в процессе обучения иностранному языку, а также способствовать формированию и развитию интеллектуальных умений у студентов, что повысит эффективность учебно-воспитательного процесса.

Опираясь на все вышесказанное, можно выделить следующие задачи данной статьи:

- рассмотреть понятие «самостоятельная творческая деятельность в процессе обучения иностранному языку»;

- рассмотреть практическое применение методов и приемов развития самостоятельной творческой деятельности на занятиях английского языка.

Стремление самостоятельно и творчески овладеть знаниями, выполнить задания, требующие проявления критичности ума, воображения, фантазии, мечты, - вот неперемные условия возникновения глубокого интереса к учебным предметам. Самостоятельная работа рассматривается как специфическая форма учебной деятельности студента, характеризующаяся всеми её особенностями. Она, по сути, есть форма самообразования, связанная с учебной деятельностью студента в группе. Понятие самостоятельной работы

студента в современной дидактике обязательно соотносится с организующей ролью преподавателя.

Под самостоятельной работой понимают разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности студентов, осуществляемой ими на занятиях или дома по заданиям без непосредственного участия преподавателя [3].

Для самого студента самостоятельная работа должна быть осознана как свободная по выбору, внутренне мотивированная деятельность. Она предполагает выполнение студентом целого ряда входящих в неё действий: осознания цели своей деятельности, принятия учебной задачи, придания ей личностного смысла, подчинения выполнению этой задачи других интересов и форм занятости студента, самоорганизацию в распределении учебных действий во времени, самоконтроль в процессе выполнения и некоторые другие действия.

Овладение иностранным языком связано с формированием у студентов произносительных, лексических, грамматических, орфографических и других навыков, на основе которых развиваются и совершенствуются умения понимать речь на слух, говорить, читать и писать. Навыки же, как известно, вырабатываются только в ходе систематического выполнения определённых действий с учебным материалом, т.е. таких действий, которые позволяют многократно слушать, произносить, читать и писать на изучаемом языке.

В методике принято выделять следующие уровни самостоятельной работы:

- воспроизводящий (копирующий);
- полутворческий;
- творческий.

Воспроизводящий уровень самостоятельной работы очень важен при изучении иностранного языка, поскольку он лежит в основе других её уровней, и он «ответствен» за формирование произносительно-лексико-грамматической базы, за создание образцов в памяти студента.

Самостоятельность трактуется в педагогике, как одно из свойств личности. Это свойство характеризуется двумя факторами. Первый фактор включает в себя совокупность средств – знаний, умений, навыков, которыми обладает личность. Второй фактор – отношение личности к процессу деятельности, ее результат и условия осуществления, а также складывающиеся в процессе деятельности связи с другими людьми [4].

Одной из значимых проблем в педагогике является проблема формирования самостоятельности.

Формировать – значит образовывать, составлять, организовывать, порождать. Мы придерживаемся того мнения, что формирование – это процесс, в ходе которого происходит создание чего-то нового на основе имеющихся качеств личности как генезисного характера, так и приобретенного. В трудах ученых по проблемам познавательной самостоятельности, выявлены, в зависимости от аспекта исследования, определения понятия познавательной самостоятельности, условия, методы, структура развития творческих способностей учащихся через самостоятельные виды деятельности. Развитие познавательной самостоятельности через связь теории с практикой исследовали Н. Т. Оганесян, Е. С. Рабунский и др.

Самостоятельная работа может осуществляться в различных организационных формах: индивидуально, в парах, в небольших группах.

Каждая из названных форм призвана создавать и развивать в совокупности организационные, информационные, познавательные и коммуникативные умения студентов, овладение которыми обеспечит продвижение студентов в усвоении языка в единстве с развитием их методики [5].

Самостоятельная работа на современном этапе является обязательной частью учебного плана и одной из важнейших составляющих учебного процесса, результатом которой является развитие предметных знаний, умений и навыков, рассматриваемой как интегральная характеристика готовности к решению задач. Самостоятельная работа должна быть ориентирована на усвоение студентами приемов познавательной деятельности. В то же время самостоятельная работа, ее планирование, организационные формы и методы, а также система отслеживания результатов не в полной мере исследованы в педагогической теории в контексте модернизации образования.

Особенно значима проблема организации самостоятельной работы при изучении иностранного языка. Более того, в настоящий момент ставится задача развития у большинства обучаемых коммуникативных языковых компетенций, что требует изменения подхода к организации самостоятельной работы. Эффект от самостоятельной работы можно получить только в том случае, когда она организуется и реализуется в учебно-воспитательном процессе в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы обучения [6]. Такая система на современном этапе должна включать информационную компьютерную поддержку. Различные аспекты информатизации обучения иностранным языкам рассматривались М. А. Акоповой, Е. И. Дмитриевой, О. П. Крюковой, И. П. Павловой, Е. С. Полат и др.

Внедрение средств информационных технологий позволяет решить такие актуальные для методики обучения иностранным языкам проблемы как: проблему контроля, индивидуализации и комфортности обучения иностранным языкам; нелинейной подачи информации, учета разных типов восприятия при обучении иностранным языкам; отсутствия языковой среды.

Использование средств информационных технологий позволяет обеспечить изучение иностранных языков в индивидуальном темпе, повысить самостоятельность и ответственность студента, выстроить обучение в соответствии с интересами и целями каждого студента, ввести в процесс обучения межкультурный компонент.

Самостоятельная работа в свою очередь должна рассматриваться как специфическая форма учебной деятельности студента, характеризующаяся всеми её особенностями. Это высшая форма его учебной деятельности. Она, по сути, есть форма самообразования, связанная с учебной деятельностью студента в группе.

Творческий уровень самостоятельной работы связан с формированием навыков и умений осуществлять поиск при решении более сложных коммуникативных задач, как в устной речи, так и при чтении, например, действовать в соответствии с предлагаемыми обстоятельствами и взятой на себя ролью, подготовить сообщение на определённую тему, прослушать сообщение и выразить своё отношение к его содержанию; прочесть рассказ, и ответить на проблемные вопросы в связи с содержательно-смысловым планом текста, интерпретировать главную идею текста, чтобы стимулировать становление учебно-познавательных мотивов, дать совет, выполнять сложные грамматические задания.

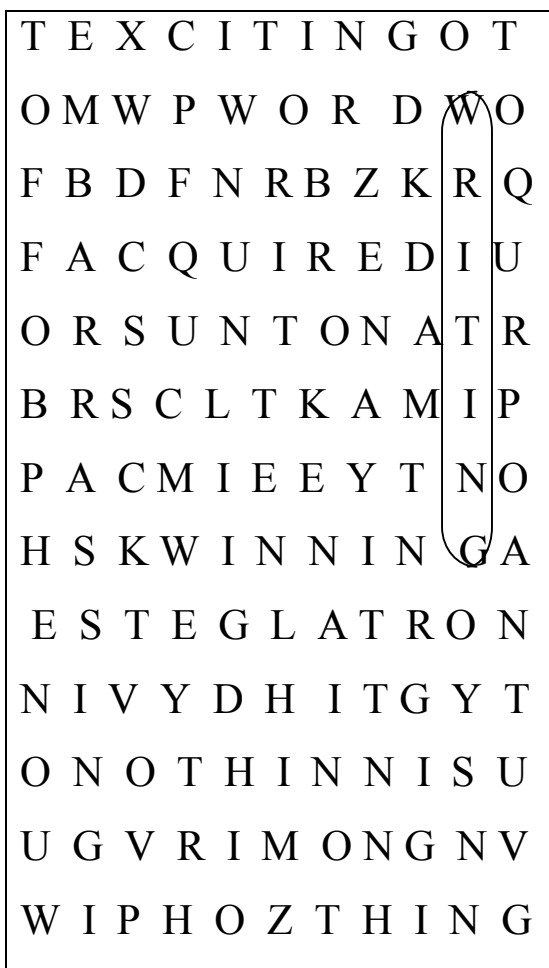
Практика показала, что позитивные преобразования в обществе не могут быть достигнуты в рамках традиционной модели обучения. Для осуществления целей образования, выдвинутых на данном этапе, необходима смена фундаментальных основ обучения, разработка эффективных обучающих технологий. Это особенно актуально, когда многие учебные заведения отдают предпочтение, традиционным методам обучения, не учитывая наметившийся сегодня выход на гуманистические отношения, личностное общение и взаимодействие участников целостного педагогического процесса. В современной психолого-педагогической науке имеется целый ряд исследований, посвященных особенностям и закономерностям личностного развития обучаемых. В работах М. К. Акимовой, В. Н. Богородицкой, А. В. Баранников, А. А. Кирсанова, Е. К. Мишневой достаточно основательно освещены философские и психолого-педагогические аспекты личностно-ориентированного подхода к обучению [1].

Приведем примеры индивидуальной творческой работы в процессе обучения иностранному языку.

Пример 1.

Творческая работа, направленная на изучение английского причастия.

In the grid below there are 10 present or past participles. They are hidden horizontally, vertically and diagonally. Find them and put each one in the correct form. The first one shown as an example.



1. Some companies refer to the pens they produce as *writing* instruments.
2. Jack cut his foot quite badly when he trod on some _____ grass on the beach.
3. Some people say that Indian cuisine is an _____ taste.
4. I read a _____ article about how to learn a foreign language in four weeks in the paper this morning.
5. My parachute jump was an _____ experience, to say the least!
6. Candidates are invited to send a hand- _____ letter of application with details of previous experience.
7. The coach has included all the same players as last week as didn't want to change a _____ team.
8. It was a terribly _____ situation; he stood up and accidentally spilled a full glass of red wine all over Sara's new dress.
9. She's a very happy baby – just look at her contented _____ face.
10. There's always a lovely smell of freshly _____ bread when you walk into our local baker's shop [7].

Пример 2.

Творческое задание, направленное на изучение условного наклонения.

Read through the following problems and write some good advice for each person. The first one has been completed for you.

1. Matthew and Marion can't go skiing in England because there aren't any mountains high enough.
Well, if they *went to Austria they could go skiing.*
2. My brother gets bad headaches when he reads.
Well, if he _____.
3. Carol is getting quite fat because she just sits around doing nothing.

Well, if she _____.

4. Oh, dear, I think I'm going to fail my exams.

Well, if you _____.

5. I find it very difficult to get up on Monday morning after a night at the disco.

Well, if you _____ [7].

Таким образом, развитие самостоятельной деятельности студентов будет обеспечено в том случае, если форма обучения будет построена на основе психологических закономерностей и принципов развития, и соответствовать познавательным потребностям и возможностям студентов, их личностному своеобразию.

По исследованиям социологов самыми «запрашиваемыми» способностями в современном мире являются способность к творческому развитию и саморазвитию, способность к принятию творческого решения в процессе диалога. Поэтому особое внимание необходимо уделять развитию не только интеллектуальных, но и творческих способностей студентов.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Акимова М.К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход / М.К. Акимова. – М.: Знание, 2002. – 56 с.
2. Витин Ж.Л. Современные методы преподавания и изучения иностранных языков / Ж.Л.Витин – С-Пб., 1997. – 120 с.
3. Задорожная Н.В. Повышение качества подготовки студентов в педвузах // Иностранные языки в школе / Н.В. Задорожная. – 2007. – № 4. – С. 96.
4. Оганесян Н.Т. Методы активного социально-психологического обучения / Н.Т. Оганесян. – М., 2004. – 176 с.
5. Миролобов А.А. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку / А.А. Миролобов. – Обнинск: Титул, 2004. – С.17-36.
6. Унт Н.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / Н.Э.Унт – М.: Педагогика, 2003. – 190 с.
7. Haines Simon. First Certificate Masterclass, Student's book / Simon Haines. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – 87p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лілія Олексіснко – старший викладач кафедри англійської філології і перекладу Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

Наукові інтереси: методологія та організація наукової діяльності, порівняльна граматики, історія англійської мови, методика викладання англійської мови в ВНЗ, термінологія англійською мовою.

ОПАНУВАННЯ ТЕКСТОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІМИ ФІЛОЛОГАМИ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ

Людмила ПІДЬКО (Маріуполь, Україна)

У статті розглядаються теоретичні засади оволодіння майбутніми філологами іншомовною текстовою діяльністю як діяльністю із сприйняття, інтерпретації і породження вторинних текстів.

Ключові слова: текстова діяльність, сприйняття, інтерпретації і породження вторинних текстів, професійна компетенція.

This research provides theoretical fundamentals of mastering text activity skills by future philologists and helps to develop such skills as analytical and critical thinking.

Key words: text activity, perception, interpretation and by-texts production, professional competence.

Постановка проблеми. Інтеграція України до світового інформаційного співтовариства, підвищення ролі інформації для здійснення низки вагомих видів діяльності обумовлюють суттєві зміни у житті сучасного суспільства. Надзвичайно швидке накопичення людством інформації і необхідність її інтенсивної переробки для подальшого застосування вимагають докорінного реформування підготовки майбутніх фахівців, а саме – перенесення акценту з вузькоспеціалізованих знань, навичок і умінь на формування ключових професійно-орієнтованих компетенцій. Найважливішою з цих компетенцій можна вважати інформаційну, яка складається з володіння засобами прийому, оформлення і передачі інформації, що зберігається у формі різних типів і видів текстів професійної спрямованості.

Для формування умінь працювати з текстовою інформацією вагоме значення має оволодіння майбутніми фахівцями текстовою діяльністю (ТД). Неабиякого значення сьогодні набуває володіння ТД іноземною мовою (ІМ), зокрема англійською, оскільки знання ІМ відкриває доступ до 75-80 % всієї інформації, накопиченої у світі (В. Костомаров). **Метою даної публікації** є розгляд теоретичних засад оволодіння майбутніми філологами іншомовною ТД як засобом отримання та опрацювання набутої інформації.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми. Поняття текстової діяльності трапляється у відомих психолінгвістичних дослідженнях М.І. Жинкіна, І.О. Зімньої та О.О. Леонтьєва, де воно, швидше побічно, ніж цілеспрямовано відокремлюється від видів мовленнєвої діяльності, вважаючись діяльністю з трансформації і створення текстів. Термінологічний статус ТД отримала у роботах Т.М. Дрідзе, яка визначає її як вмотивований і цілеспрямований процес породження і інтерпретації текстів-повідомлень, а у більш ширшому контексті – як обмін ідеями, уявленнями і емоціями, настановами і ціннісними орієнтаціями, зразками поведінки і діяльності в соціальній комунікації [1: 148].

З позиції семіосоціопсихологічної теорії комунікації Т.М.Дрідзе ТД трактується як механізм соціокультурної комунікації, а текст – як комунікативно-пізнавальна одиниця цього знакового спілкування, яка породжується в результаті специфічної потреби соціальних суб'єктів у діалозі та партнерстві. Загалом, згідно з Т.М.Дрідзе, ТД слугує на користь інтеграції культур і людських спільнот [1: 148].

ТД, яка визначається як найскладніший вид соціальної знакової діяльності, є інтелектуальною активністю, спрямованою на створення, перетворення та відтворення текстів як складних знаків, що мають формальну і змістову структуру (Дрідзе Т.М., Жинкін М.І., Зимня І.О. та ін.). Текст у даному випадку виступає як продукт особливого роду інтелектуальної активності індивіда, спрямованої на організацію смислової інформації для спілкування в усній або письмовій формі. Володіння ТД індивідом, що сприймає і осмислює інформацію, є ключовим для його інтелектуального розвитку і соціалізації, зокрема професійної компетентності. Таким чином, іншомовна *ТД, тобто діяльність із сприйняття, інтерпретації і породження вторинних текстів* ІМ, має посідати чільне місце у підготовці сучасного фахівця.

Теорія, що розглядається, була запропонована ще до початку бурхливого розвитку інформатизації суспільства, проте сьогодні вона отримала новий імпульс завдяки співзвучності її основних положень ідеям сучасності. Так, вагома функція комунікації – соціально-інтегративна – полягає в орієнтації суб'єктів соціальної комунікації на партнерство, діалог, формування «комунікативних мереж», де кожний з суб'єктів є по черзі «адресантом» та «адресатом» текстового повідомлення.

Саме в такий спосіб відбувається сьогодні соціальне спілкування в інформаційних мережах: той, хто має інформацію, ділиться нею, створюючи первинні тексти, а той, кому вона потрібна, – шукає, отримує та опрацьовує її, створюючи тексти вторинні (конспекти, реферати, анотації тощо) та використовуючи отриману інформацію у своїй діяльності (навчальній, професійній тощо). Таким чином, унаслідок інформатизації, що об'єднує інтелектуальні зусилля людей у глобальну мережу, в інтерактивний спосіб відтворюється «багатомірна, цілісна картина світу», в якій немає місця для міждисциплінарних бар'єрів [1: 15].

З іншого боку, зріст інформаційних потоків і продукування значної кількості електронних текстів призводять і до негативних наслідків, зокрема до деякого надлишку смислової інформації. Сьогодні людина знаходиться нібито на перехресті величезних інформаційних потоків, намагаючись одночасно «читати/проглядати» кілька подібних повідомлень, порівнювати їх, критично осмислювати та відділяти суттєве від другорядного або такого, що повторюється. Більш того, оскільки глибоко вивчити усю доступну інформацію неможливо, ще до детального читання необхідно здійснити швидкий огляд певної літератури, щоб упевнитися у її придатності задовольнити наявну інформаційну потребу.

Таким чином, на початку третього тисячоліття дуже гостро постає питання синтезу і систематизації текстової, передусім електронної, інформації, а першочерговим завданням у вирішенні цього питання вбачається озброєння сучасного фахівця ефективними засобами сприйняття і інтерпретації електронних текстів, створення на їх основі вторинних текстів для подальшого використання. Щодо ефективності ТД у спілкування (і загалом усієї соціальної взаємодії), то вона обумовлена як соціально-історичним контекстом і особливостями діяльності, що виконується, так і перцептивною готовністю або здібностями комунікаторів

(наявності в них розвинених комунікативно-пізнавальних умінь оперування текстуально організованої смисловою інформацією, адекватних цілям комунікації).

Очевидно, що підготовка людини із зазначеною перцептивною готовністю до ТД, зокрема іншомовної ТД, є вимогою часу. У процесі оволодіння ТД студент як майбутній фахівець повинен опанувати засоби отримання і опрацювання професійно-вагомої інформації, розвивати уміння критично осмислювати знання та досвід, накопичені людством, а також навчатися аналізувати та оцінювати власні можливості з набуття нових знань за допомогою інформаційних технологій.

Оволодіння ТД, яке можна сьогодні вважати практичною метою навчання ІМ, є, у свою чергу, основою формування в студентів різних видів компетенцій (лінгвістичної, соціокультурної, текстової) як рідною, так і ІМ [3: 19]. Без сумніву, успішне формування умінь ТД можливе за умови проведення цілеспрямованої початкової роботи. Для того, щоб розробити та запровадити ефективну систему навчання професійно-орієнтованій ТД іноземною мовою, розглянемо особливості, структуру і сутність ТД докладніше.

Спочатку ще раз зауважимо, що поняття «текстова діяльність» і «мовленнева діяльність» не є тотожними, про що свідчить специфічність природи ТД. ТД не тільки супроводжує всі інші види діяльності людини, але є самостійно мотивованою та цілеспрямованою предметною діяльністю [1: 24]. Як будь-яка інша діяльність, вона має всі основні фази предметної дії: орієнтаційну, виконавчу та контрольну-корекційну. При цьому ТД спонукається не тільки зовнішніми мотивами, що мають матеріально-практичний характер, а й внутрішніми – комунікативно-пізнавальними намірами суб'єктів, що спілкуються.

Метою ТД є конструювання ситуативно або контекстно адекватних текстів. І породження, і сприйняття тексту є завжди соціально обумовленими: висловлювання або низка висловлювань набувають ознак тексту тільки під час розуміння у процесі комунікації. Відтак, саме осмисленість тексту як для його автора (того, хто говорить або пише), так і для адресата (слухача або читача) є основною ознакою тексту.

Текст є результатом і продуктом ТД, а як засіб реалізації комунікативних відносин він/текст забезпечує адекватну передачу повідомлень, генерування нових смислів даного тексту і власне нових текстів, збереження пам'яті про контексти, що передували даному етапу діяльності. Отже, текст породжується внаслідок певної потреби діяльності, він же обумовлює ефективність цієї діяльності.

Механізми породження і сприйняття текстів з позиції акту комунікації досліджено у працях

Н.І. Жінкіна, О.О. Леонтьєва, І.О. Зімньої. В узагальненому вигляді їх можна представити як єдиний континуум конструювання і інтерпретації повідомлень у вмотивованій і цілеспрямованій діяльності. Застосовуючи поняття «ТД» і «текст», цей континуум можна представити як процеси створення первинного тексту (первинна ТД) і процеси створення вторинного тексту (вторинна ТД).

Якщо зупинитися на психічних процесах сприйняття ПТ і породження ВТ, то вони є результатом співпраці таких функціональних блоків, як сенсорний, мнемічний, інтелектуальний та мовленнево-моторний. Незважаючи на те, що між ТД рідною та ІМ існує багато спільного, остання вирізняється значно більшим навантаженням на кожний з її структурних блоків. Визначаючи ТД іноземною мовою як полідетерміновану цілісну систему з прийому, створення й опрацювання іншомовної текстової інформації, О.О. Євдокімова описує такі її особливості [2: 13].

Вже у сенсорному блоці іноземної ТД етап первинної фіксації текстової інформації є більш складним і тривалим, ніж при ТД рідною мовою. Це є наслідком співвіднесення інформації, що сприймається, з текстовими еталонами, що містяться у довгостроковій пам'яті, а також перекладу змісту іноземної інформації. Ефективність первинної фіксації залежить, таким чином, від успішності і адекватності фільтрації і добору текстової інформації.

Зміст мнемічного блоку іноземної ТД є також більш складним. По-перше, до існуючого навантаження на довгострокову пам'ять додаються іноземний понятійно-категоріальний апарат, мотиви і цілі іноземної ТД, норми ІМ і способи вираження заданого змісту. По-

друге, у роботі короткочасної оперативної пам'яті змінюється функція збереження текстової інформації, необхідної для переносу в довгострокову пам'ять. Зазнає змін і функція співвіднесення ознак тексту з цілями й установками довгострокової пам'яті, оскільки зміст цілей і установок іншомовної ТД більш розширений, ніж у разі ТД рідною мовою.

Особливою інтенсивністю вирізняється робота *інтелектуального блоку*: починаючи зі співвіднесення категоріального апарату, що міститься в довгостроковій пам'яті суб'єкта, з категоріальним апаратом певного тексту і до розширення, диференціації й уточнення іншомовного понятійно-категоріального апарату суб'єкта, що не може не вплинути на ускладнення процесів смислового декодування.

На заключній стадії іншомовної ТД, у *мовленнєво-моторному блоці*, відбувається мовне оформлення і різні варіанти фіксації текстового матеріалу, при чому у цей блок обов'язково включений повторний переклад інформації. Заключне мовне оформлення іншомовної текстової інформації неможливе без використання мовного досвіду, зафіксованого в довгостроковій пам'яті суб'єкта, і передбачає обов'язкову рефлексію.

Основні рефлексивні функції, тобто функції співвіднесення, зіставлення отриманого результату діяльності з образом передбачуваного, виконує *зворотний зв'язок* як завершальний момент в іншомовній текстовій діяльності.

Як бачимо, значна роль і істотний вплив на ефективність здійснення іншомовної ТД як на початкових, так і на завершальних її стадіях належать пам'яті. Такі процеси, як первинні фіксація і фільтрація текстової інформації, подальше міцне закріплення її у пам'яті, ефективно відтворення і зворотний зв'язок як завершальний момент у будь-якій діяльності, реалізуються виключно завдяки роботі пам'яті. Саме вона відповідає за успішність співвіднесення цілей ТД (що містяться в довгостроковій пам'яті) і критеріїв необхідних ознак тексту (що містяться в короткочасній оперативній пам'яті) з результатами ТД. Таким чином, іншомовна ТД є не тільки більш складною, ніж ТД рідною мовою, а й більш залежною від змісту і функціонування мнемічного й інтелектуального блоків.

Отже, таку роль пам'яті, на думку О.О.Євдокімової, необхідно враховувати в процесі формування іншомовної ТД, проте не перекладати акценти з пізнавальної на мнемічну спрямованість навчальних дій, а поєднувати мнемічний і пізнавальний складники ТД.

Висновок. Такий імпліцитний висновок про необхідність активізації різних видів пам'яті, не виключаючи емоційної, і інтенсифікації інтелектуальної обробки інформації може бути покладений в основу навчання іншомовної ТД за допомогою пошуково-проблемних засобів, що є предметом нашого наукового інтересу і подальшого дослідження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дридзе Т.М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии / Тамара Моисеевна Дридзе. – М.: Наука, 1984. – 232с.
2. Євдокімова О.О. Психологічні умови формування іншомовної текстової діяльності студентів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07/ О.О. Євдокімова – Х., 2003. – 18 с.
3. Жирова Н.А. Текстовая деятельность в обучении студентов (на материале иностр. яз.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01/ Н.А.Жирова - М., 1997. – 24с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Людмила Пидько – старший викладач кафедри англійської філології Маріупольського державного університету.
Наукові інтереси: методика викладання у ВНЗ, лінгвокраїнознавство.

ПРОБЛЕМНИЙ ПІДХІД ПРИ НАВЧАННІ ЧИТАННЮ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ

Олена ПІНЬКОВСЬКА (Черкаси, Україна)

Стаття присвячена розробці організації та технології навчання читанню на проблемній основі автентичних текстів Інтернет-ресурсів.

Ключові слова: пошукове читання, смислова інформація, текстові реалії, смислове орієнтування, дослідницька діяльність, проблемна ситуація, соціокультурна інформація.

The article is devoted to the development of the organization and technology of teaching reading the authentic texts from Internet resources on the problematic basis.

Key words: search reading, semantic information, text realities, semantic orientation, research activity, problem situation, social and cultural information.

Одним з джерел змісту навчання читанню можна і необхідно розглядати сучасні автентичні тексти, які сприяють більш міцному засвоєнню соціокультурної інформації. Застосування сучасних інформаційних технологій багато в чому сприяє збагаченню змісту навчання читанню за допомогою автентичних текстів з ресурсів Інтернет.

Проблеми навчання іншомовному читанню розроблені досить повно. У численних публікаціях на цю тему розглядаються різноманітні аспекти навчання читанню: класифікація видів читання

(Р. А. Кузнецова, 1979), відбір, формування і засвоєння словника для лексики (Г. В. Рогова, 1991; Г. А. Харлов, 1991; Е. В. Єршова, 2003), відбір і навчання граматичним явищам (С. С. Чернова, 2003), вимоги до текстів різних видів (А. А. Вейзе, 1985; Н. В. Гуль, 1998), розвиток мотивації (Е. В. Апанович, 2003), види контролю при навчанні читанню (М. В. Розенкранц, 1986), взаємозалежне навчання читанню і іншим видам мовленнєвої діяльності (Г. В. Рогова, 1991).

Оскільки останнім часом зростає роль молодіжних засобів масової комунікації як носія нової інформації і засобу загальнокультурної освіти, виникає необхідність розробити таку методику навчання читанню автентичних текстів Інтернет-ресурсів, яка б дозволила забезпечити досягнення високого рівня сприйняття та розуміння автентичних текстів, що становлять її зміст, із наступним відтворенням і вільним використанням нових мовленнєвих засобів у природному мовному середовищі.

Інтернет – це доступне джерело «свіжої» інформації, і текстової зокрема. Саме там, наприклад, в блогах або на форумах, можна знайти середні за обсягом (а для нас це важливо) висловлювання молодих носіїв мови з різних тем. «Навіть найкращий підручник з огляду текстів, що містяться в ньому, до певної міри консервативний, оскільки не має місця постійному оновленню інформації про життя носіїв мови, що вивчається. Адже саме такого роду інформація викликає підвищений інтерес і, отже, сприятливо позначається на мотивації оволодіння іноземною мовою» [5: 23].

Звичайно, у підручниках пропонуються уривки з художньої літератури, які за своїм характером теж автентичні, однак, тут спостерігається цілий ряд істотних недоліків:

- зазвичай ці уривки взяті з творів, написаних ще в минулому столітті;
- фрагментарне уявлення повісті або роману;
- відсутність у текстах підручників дійсно цікавої, актуальної лінгвокраєзнавчої інформації, що дає реальне уявлення про життя, звичаї країни досліджуваної мови.

Саме тому необхідно підбирати такі «автентичні матеріали, які ознайомлюють із реальними країнами мови, що вивчається, долучають до культурних цінностей інших народів і розширюють тим самим сферу лінгвосоціокультурної компетенції студентів» [3: 7]. Практика показує, що робота над автентичними текстами не тільки позитивно впливає на емоційний стан особистості студента, але і розв'язує суто прагматичні завдання: забезпечує активізацію та збагачення словникового запасу, розширює соціокультурний компонент їхньої іншомовної мовленнєвої компетентності, інтенсифікує процес засвоєння іноземної мови за рахунок підключення додаткової мотивації.

При недостатньому володінні мовними засобами і фактами культури мови, що вивчається, діяльність читання здійснюється у двох планах:

- декодування мовного формату тексту;
- розуміння змісту тексту.

При сприйнятті автентичного тексту і його декодуванні, коли національно-культурне середовище та читацький досвід далекі від образів тексту, виникають перекручені смислові уявлення або смислові «пустоти», які, на відміну від лакун, заповнюються ресурсами суб'єктивного життєвого досвіду читача або взагалі нічим не заповнюються і залишаються у свідомості студента «текстовими пробілами». Отже, необхідно розробити спеціальну схему роботи над автентичним іншомовним текстом, яка сприяла б формуванню у студента ставлення до тексту як до інструменту пізнання нового засобу оволодіння іноземною мовою

та іншомовною культурою в цілому. Діяльна активність виникає лише тоді, коли завдання «приймається» студентом, коли воно йому цікаве. Із цією метою слід надати роботі над мовою взагалі і над текстом зокрема характер пошукової, дослідницької діяльності, внаслідок якої розвинеться вміння бачити значення і зміст.

Навчання читанню іншомовних автентичних текстів передбачає правильний вибір стратегії читання. Відповідно до поставленого комунікативного завдання обирається певна стратегія читання, тобто його вид. Пошукове читання входить у цільовий аспект навчання читанню у вищому навчальному закладі. Стратегія пошукового читання має на меті знайти в писемному тексті інформацію, що цікавить. На думку психологів, під час виконання даного виду читання «емоційний стан читача являє собою стан максимальної реалізації всіх його здібностей, піднесений стан, в якому текст засвоюється найкращим чином» [2: 9].

«Навчання пошуковому читанню відбувається на середніх за обсягом автентичних текстах з метою вилучення передбачуваної заздалегідь смислової інформації: думок або фактів, які підтверджують, спростовують, пояснюють, роз'яснюють будь-які предмети або явища іншомовної дійсності» [1: 20].

До пошукового читання, зазвичай ставиться три головні вимоги:

- точне формулювання завдання для пошуку;
- обмежене в часі проведення пошуку потрібної інформації;
- гарантоване знаходження необхідної інформації в тексті.

При читанні автентичного тексту студенти не розуміють значень багатьох слів, словосполучень і змушені часто звертатися до словника, що робить читання втомливим і нецікавим. Зацікавлення з'являється тоді, коли читачем оцінюється різниця між рівнями знань, наявних у пам'яті і добутих із тексту. Причому, якщо рівні (з тексту і з пам'яті) знаходяться високо, то різниця між ними буде більш відчутною, і цікавість до прочитаної інформації буде великою. Отже, для того, щоб викликати цікавість до текстової інформації, необхідно мати в активній пам'яті цілком конкретну інформацію з даної теми для порівняння її з отриманою в тексті. Цьому повинна сприяти організація дотекстового (або передтекстового) етапу роботи.

Відсутність цікавості до читання іншомовного тексту пояснюється тим, що текст є джерелом відомостей про ту предметну дійсність, з якою реципієнт не завжди, а можливо, і ніколи не вступає в безпосередній контакт. Автентичні тексти крім мовних труднощів, містять національно-специфічні поняття (реалії), які за відсутності попереднього «роз'яснення» стають причиною розривів смислових зв'язків тексту. Якщо організувати роботу щодо змістовного пошуку з елементами дослідження текстових реалій, то можна оптимізувати сам процес читання автентичного тексту і підвищити тим самим рівень мотивації і цікавості студентів до пошукового читання, тобто очевидна необхідність організації навчання читанню на проблемній основі, яка спроможна дати максимальний ефект. Ми переконані, що така організація навчання читанню активно сприятиме формуванню умінь і навичок повноцінного читання автентичних текстів, яке передбачає використання певних сигналів тексту для побудови гіпотез, припущень на різних рівнях. У кінцевому результаті це повинно привести до вірного смислового орієнтування в автентичному тексті та успішного пошуку необхідної соціокультурної інформації.

Слід зазначити, що технологія навчання читанню на проблемній основі передбачає наступні компоненти:

- проблемний зміст навчального матеріалу (наявність у текстах незнайомих реалій);
- проблемна ситуація (Як правильно інтерпретувати автентичну інформацію?);
- проблемне знання (студент йде із заняття з проблемою – стимулювання самостійної роботи);
 - спіралевидна структура заняття (постанова проблеми – розв'язання проблеми – повернення до постановки проблеми);
 - пошукова діяльність студентів (робота з текстом і довідковими матеріалами в пошуковому режимі);
 - дослідницька діяльність студентів (змістовний пошук з елементами дослідження текстових реалій).

Проблемний зміст навчального матеріалу забезпечується автентичними текстами, що містять, як правило, незнайомі реалії. Пропонуючи подібний текст для роботи, ми вже ставимо студента перед проблемою розуміння змісту і сенсу. Усвідомлення відомого і невідомого в тексті, тобто прийняття проблеми, створюють стан здивованості, психологічного дискомфорту, що і спонукає шукати вихід з положення невизначеності, дефіциту інформації. Студент задається питанням: Як правильно інтерпретувати автентичну інформацію? Це і є проблемна ситуація, за якої неможливо виконати відомим способом поставленого завдання, і студент змушений знаходити новий спосіб його розв'язання. Важливим компонентом технології є проблемне знання. Після заняття студент йде не тільки з усвідомленням нової інформації з опрацьованого тексту, але і озброївшись алгоритмом роботи з подібними текстами. Студента поставлено в позицію суб'єкта свого навчання і, як результат, у нього з'являються нові знання, він опановує нові способи дії. А це стимулює самостійну роботу в даному напрямку. Отже, зростає внутрішня мотивація. Як було зазначено, весь сенс проблемного методу полягає в стимулюванні й створенні умов для пошукової діяльності студентів.

«Щоб пробудити розумову активність, необхідно представити студентам текст як систему завдань, тобто проблемних ситуацій. Студенти бачать завдання і сприймають текст як закодоване вирішення цих завдань» [4: 57]. Розпочинається пошук ключа до цього коду, тобто робота з текстом, робота з довідковими матеріалами зорганізується в пошуковому режимі. Найголовніше – це викликати позитивну реакцію на завдання, оскільки це важлива передумова організації пошукової діяльності студентів. Допомогти в цьому покликані тексти Інтернет-ресурсів. Для організації дотекстової роботи ми пропонуємо здійснити: а) вибір автентичного тексту (його відповідність темі, що вивчається, та рівню знань студентів, а також наявність необхідних для засвоєння соціокультурних елементів (реалій)); б) підбір інформаційно-довідкового матеріалу для підтвердження або спростування гіпотез студентів відносно значень реалій (лінгвокраїнознавчий довідник, словник фразеологізмів тощо).

Rrualitù française
Французькі реалії

Votre commentaire
(en français ou en ukrainien)
Ваш коментар (французькою або українською)

Valeur réelle
Реальне значення

Дотекстовий етап роботи необхідно присвятити відтворенню у пам'яті студентів інформації, вже наявної в їхньому лінгвосоціокультурному арсеналі, яка пов'язана зі змістом тексту і здатна зорієнтувати на подальший пошук. Це можуть бути різного роду асоціограми, діаграми і т.п. Первинне прочитання тексту повинне спрямувати студентів на пошук наявних у тексті реалій. Студентам пропонується висувати свої припущення (гіпотези) щодо значень виявлених в тексті реалій, фонові лексики. Реалії і гіпотези стосовно їх значень можна оформити у вигляді таблиці:

Причому остання графа на даному етапі не заповнюється.

Текстовий етап передбачає організацію пошукового читання автентичного тексту з метою виявлення додаткової інформації, що дозволяє уточнити розуміння соціокультурної модальності досліджуваних реалій. Практика показує, що іноді автентичний текст не стає «ключем» для розкриття сенсу соціокультурної інформації, яка стоїть за фонові лексикою. Він визначає тематичний контекст, додатково орієнтує читача на певну життєву ситуацію і, таким чином, звужує межі пошуку сенсу досліджуваних понять. Звідси випливає, що залучення інформаційно-довідкових матеріалів для підтвердження або спростування гіпотез студентів є цілком доцільним. У зв'язку з цим може виникнути питання: а чи потрібен текст взагалі? Безумовно, так. По-перше, іноді буває достатньо перших двох етапів роботи (дотекстовий і текстовий) для того, щоб відбулося адекватне сприйняття і розуміння сенсу соціокультурної інформації тексту. І якби не презентація цієї інформації текстом, зрозуміти її було б набагато важче. По-друге, і це головне, при читанні тексту студент сприймає реалії іншомовної дійсності не як щось автономно існуюче, а як невід'ємну частину культури країни досліджуваної мови. Тільки текст може продемонструвати, як функціонують досліджувані реалії, яка їхня роль і призначення.

Етап роботи з довідковим матеріалом, організований також в режимі пошукового читання, підводить певний підсумок проведеному міні-дослідженню реалій та збагачує (або пояснює) текстову інформацію. Завершенням цього етапу є заповнення графі «Valeur g elle» у таблиці. Завдання, які ставить викладач в процесі роботи над пошуковим читанням автентичного тексту, можуть бути найрізноманітнішими, але в кінцевому підсумку всі вони повинні підпорядковуватися цілком певній меті, а саме: розуміння і вилучення з тексту необхідної інформації.

Ми абсолютно переконані, що організація навчання читанню на проблемній основі активно сприятиме формуванню у студентів вмінь і навичок повноцінного читання автентичних текстів, яке передбачає використання певних сигналів тексту для побудови гіпотез, припущень на різних рівнях. У кінцевому підсумку це повинно сприяти правильному смислому орієнтуванню в автентичному тексті та успішному пошуку необхідної соціокультурної інформації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вайсбурд М. Л., Блохина С. А. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковая деятельность / М. Л. Вайсбурд, С. А. Блохина // Иностранные языки в школе. – 1997. – №1. – С. 19-24.
2. Маркина А. А. Учет индивидуальных психологических особенностей учащихся при обучении иностранному языку // Обучение чтению научного текста на иностранном языке / А. А. Маркина. – М.: Наука, 1975. – С. 3-19.
3. Носонович Е. В., Мильруд Р. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 6-12.
4. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П. И. Образцов // ОГТУ. Орел, 2000. – 145 с.
5. Якушев М. В. Научно обоснованные критерии анализа и оценки учебника иностранного языка / М. В. Якушев // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – 1623 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Пінковська – викладач французької мови Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького Навчально-наукового інституту іноземних мов кафедри практики англійської мови.

Наукові інтереси: методика викладання іноземної мови у вищій школі, навчання іноземних мов з використанням інформаційних технологій.

NEW CHALLENGES FOR HOME ASSIGNMENT

Nadiya PRISYAZHNYUK, Natalia KOVALSKA (Kyiv, Ukraine)

У статті розглядаються нові підходи до домашнього завдання при вивченні іноземної мови в світлі зміни ролі викладача у навчальному процесі та забезпечення автономії студентів.

Ключові слова: домашні завдання, мотивація, самооцінка, автономія.

The article deals with new challenges for home assignment in foreign language learning with the shift of teacher's role in the education process and giving more autonomy to students.

Key words: home assignment, motivation, self-assessment, autonomy.

A new challenge for a foreign language lecturer is the shift in emphasis in language teaching from a teacher-directed approach to a student-oriented one. Language learners must become more involved in managing their own learning. It goes without saying that learning is more effective when learners are active in their learning process, assuming responsibility for their learning and participating in decisions which affect it [3]. There are different ways for students to actively take part and share his/her knowledge with his/her group mates in class. Moreover, students have to be ready/well- prepared with their home assignment.

Individualizing learning through home assignment is a motivation factor because it places extra responsibility on the shoulders of the students. The main component of the course is how to learn oneself. The autonomy component can be present in studying activities to meet short term educational goals and can be regarded as a complex cyclic process that directs one's own learning/teaching entirely and involves setting goals, thinking, planning, making decisions, reflecting and reviewing [1]. In this case students are constantly taking control of their learning outside the classroom. They also actively participate in learning from each other.

Many lecturers often complain that very few students do their home assignment on a regular basis. Some lecturers say that students seem to reject, ignore or forget their assignment. We hope we don't sound too critical of the students. We say that students work hard and under difficult circumstances, they have to cope with all their responsibilities, especially the ones that require

concentration. Whatever the psychological reasons are behind these opinions, they will not be discussed in this article. We will talk about daily class routine. It is perfectly understandable that lecturers have to enhance students' interest in their home assignment.

At the Linguistic Faculty of the National Technical University of Ukraine "KPI" we gained valuable teaching experience, working with students of different age/level groups in using home assignment as teaching tools/aids that help students enjoy leaning English through them.

To be truly scientific we carried out some studies on the subject of home assignment that interests both lecturers and students. A question that challenges is how material and the lecturer can be adapted to the students. As a result we are ready to present the following data:

- 86 percent consider home assignment to be as important as the other class activities.
- 92 percent give home assignment every class.
- 15 percent give home assignment at the end of the class.
- 81 percent correct home assignment at the beginning of the class.
- 72 percent have a systematic manner of giving the amount of home assignment after each portion of planned class activity.

Based on the observations we made before collecting such information, we decided to change some of our attitudes towards home assignment. First of all, it was important to us to feel what it is like to be a student in the language classroom nowadays to remind language lecturers how difficult it might be even start doing a home assignment. With this understanding we support students with "know how teaching tips":

- How to do home assignment.
- How and when to use reference materials.
- How to plan and pace work (timing is really essential in order to be ready to pass exams in the test form).
- How to motivate oneself.
- How to self-assess.

If we mean current teaching, we should bear in mind that fundamental to the success of any home assignment is the motivation of students. Student's motivation must be engaged and maintained. In order to be as motivating as possible with home assignment lecturers have to clearly state their aims and objectives:

Here are some **suggestions** that you could try out with your students.

1. *Keep the home assignment's content as close as possible to the textbook/program/course /class content.*

We insist on the relevance of the home assignment to the textbook/program/course content. There should be a link between home assignment and classroom activities. Each student will work over his/her home assignment independently basing on his/her past experiences, knowledge, intellectual capacity, and learning style. We cater for different learning styles in class making the shift in emphasis in language teaching from a lecturer-directed approach to a student oriented one [4].

Home assignment is both a part of and an extension of the class. Lecturers have to find the appropriate time to join it to an activity, especially when correcting it. It can also be used to connect two classes, to start or end a unit review, or to review a specific subject. We also stress that in class, activities have to be structured in order to start off the students understanding.

2. *Explicitly explain the tasks of the home assignment*

We also stress that in class, activities have to be structured in order to start off the students understanding, work and even creativity in relation to a home assignment. In such a way students become actively involved in doing home assignment and encouraged to be active learners. So lecturers have to make sure the students understand the home assignment. It is extremely important that the student is familiar with the exercise/activity he/she is going to do at home. Home assignment should be something that students have already talked about or done in class. Lecturers should give clear instructions or ask students to read them, and check for understanding. Students should know what they are going to do at home. Unclear instructions can be a discouraging factor

or a good excuse for not doing the exercise/activity and even home assignment as a whole. Give students a reasonable time limit and advise them how to plan for an assignment.

3. *Give just enough home assignment.*

Students' classroom learning styles depend on the lecturer's classroom teaching styles. Remember to give just enough home assignment every class within a reasonable time limit. Students usually have much to do. We don't want to overload them. Stimulate students to set their own learning schedules and goals.

4. *Give them the choice.*

Sometimes lecturers do accept it when students bring late home assignment. They consider that students should be encouraged to do the tasks even if they are not on time. Such lecturers are aware of the student who is always handing in late home assignment. Students are too generous sometimes, and there are some that like to lean on others all the time. On the other hand, it should not be like that with university students as they are to develop their social competence. There is a need for ability to adapt; it is necessary to focus on their relevant mental, communicative and planning skills. Here a lecturer should be a good example and show the way. He/she can plan more than one kind of home assignment but a range of activities that will appeal to different learner types and tell the students to choose the one they prefer, or you can ask them what they want to do for home assignment so they are free to choose their own home exercises. All the students should be engaged in tasks that enable them to be successful and to ensure their learning.

The same thing is with time limit and deadlines. There can be some flexibility and lecturers can kill two birds with one stone. In fact, we help students become more responsible.

5. *Stimulate students to set their own learning schedules and goals.*

In order to succeed in doing a home assignment we offer our students to have a diary in which they state /identify the elements of the language, language skills and abilities that they need to develop during the semester to fulfill the independent learning component of their course grade. Diaries give students an opportunity to reflect on the language element/skill that they chose to develop and their actual accomplishment.

Students, as learners, are the most familiar with their weak points. Lecturers need to instruct and assist with the continued students' development helping students to arrange their study time and material to learn so that they can really see that there is always room for improvement. In addition, we can enhance students' motivation by well-presented and well laid out materials.

6. *Make the correction learning-centered.*

Correction of home assignment should be learning-centered rather than teaching - centered. It should focus on motivating students to develop their own strategies for learning through home assignment [2]. There is no better way for students to see the value of home assignment as to remember to correct home assignment every time a lecturer gives it. Otherwise, students may think that the lecturer is not responding to their effort, or they might prefer to study another subject next time. If the time a lecturer planned for home assignment has been taken by another activity, he/she has to make sure he/she tells the students that he/she is not going to be able to correct the home assignment during the class, and tell them when he/she will do it. A lecturer should not forget to ask for students' participation when correcting it. Teacher-centered homework correction can be monotonous and disparaging to the students. Home assignment correction can also lead to negative competition. Lecturers should be careful not to praise too much when students get it correct or the less confident students won't share their answers. We should be ready to remind our students that they can learn from their mistakes. We also point out that lecturers have to be flexible when planning the time to correct home assignment. The habit of correcting home assignment the first or last thing in class can perhaps explain some student delays or early departures.

It should be underlined that lecturers have to be able to resist the temptation to over-correct in class or fill every silence. It is necessary for students to get used to speak in front of the audience. You will never learn to swim if you don't take your armbands off.

6. *Be democratic with home assignment.*

By setting up the criteria for interaction, the innovative lecturer has to guarantee that everyone (we mean a democratic classroom) receives equal opportunities to use the language through his/her home assignment. Both punishment and reward can work as palliatives. Some lecturers give a lot of

homework when the students are not prepared well or give extra marks/points for those who do the assignment. One or the other attitude can make the students think of home assignment as not as an important or challenging activity that helps their learning process. So lecturers should be democratic to establish behavioural criteria/parameters and engendering equality.

7. Reinforcement.

Give students feedback on the home assignment enabling them to see their own progress and achievements by providing answer keys and encourage them to evaluate and assess their own home assignments.

9. Balanced approach to the time of giving home assignment.

When designing a home assignment, it is important to strike a balance between content of the material given in class and the time of giving home assignment. From students' school experience they get used that explanation of home assignment is always at the end of the class and it focuses the students' attention on leaving, not on the assignment that is asked to be done. According to students when a lecturer says the words *home assignment*, students seem to start to get ready to leave. That is the reason why we advise to vary the time of giving the assignment relying on the content of the textbook/program/course/class, so that students can take their time making notes and/or understanding the assignment.

Thus, we changed some of our attitudes to home assignment. When we introduce home assignment (task and correction) as part of the classroom routine, and as a systematic activity, students start to make it a habit. We have noticed that students are more comfortable about home assignment, and they don't seem pressured doing it. Students need to be aware what they do their home assignment for, and take the responsibility for it. We believe that students' interest in home assignment will depend on the lecturer's credit to it and on the effort in planning, presenting and working with it. Students' learning styles reflect the lecturer's teaching styles.

Content-based explanation of the home assignment, and content-based home assignment itself provide means for doing home assignment more vibrant environment for learning and interaction in language classrooms of democratic type.

REFERENCES

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М.Дичківська. – Київ.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Kovalska N. Using video in the classroom: authentic and student-centered activity / N.Kovalska, N.Prisyazhnyuk // Вісник НТУУ «КПІ». Сер. Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. Наук. Праць. – Київ, 2010. - № 2 (29). – С. 152-158.
3. Kovalska N .Self-directed projects / N.Kovalska, N.Prisyazhnyuk //Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні тенденції викладання іноземних мов у вищій школі: технології навчання». - 2012 р. - К.:НТУУ «КПІ». - С. 67-70.
4. Крючков Г. Болонський процес як гармонізація Європейської системи вищої освіти // Іноземні мови в навчальних закладах / - Педагогічна преса. – Київ, 2004 - №1.С.4-8.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Наталія Ковальська, Надія Присяжнюк – старші викладачі кафедри теорії, практики та перекладу факультету лінгвістики Національного технічного університету України «КПІ».

Наукові інтереси: методичні аспекти фахової підготовки сучасного вчителя іноземних мов та перекладача.

ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЮ СТУДЕНТІВ 1-2 КУРСІВ МОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ (АНГЛІЙСЬКА МОВА)

Тетяна САВЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті досліджено методи і прийоми навчання аудіюванню студентів 1–2 курсів. Автор розглядає особливості навчання аудіюванню та комплекс завдань для розвитку компетенцій в аудіюванні та говорінні, визначає послідовність їх застосування з урахуванням рівня сформованості навичок і вмінь студентів.

Ключові слова: комунікативна компетенція, компетенція в аудіюванні, компетенція в говорінні, мовленнєві навички та вміння.

The article introduces methods and approaches of teaching first- and second-year students listening. The author considers the characteristics of the process and the activities to develop students' listening and speaking skills.

Key words: communicative competence, competence in listening and speaking, communicative skills.

Згідно з вимогами і потребами сучасного суспільства в програмі з англійської мови для університетів / інститутів іноземних мов (далі – програма) головною метою навчання визначається набуття студентами іншомовної комунікативної компетенції, складовими компонентами якої є мовна, або лінгвістична, мовленнєва та соціокультурна компетенції [3]. Мовленнєва компетенція передбачає набуття студентами компетенції в говорінні, аудіюванні, читанні та письмі.

В останні роки значно зросла зацікавленість вітчизняних та зарубіжних дослідників до різноманітних аспектів навчання іншомовного спілкування, зокрема аудіювання, що можна пояснити тим, що аудіювання є одним з основних джерел отримання інформації в різних сферах життєдіяльності людини. Проблеми навчання аудіюванню, типології вправ для розвитку навичок і вмінь аудіювання та відбору завдань розглядаються в дослідженнях С. Ю. Ніколаєвої, О. Б. Бігич та інших методистів [1].

Сучасна методика навчання іншомовного спілкування приділяє багато уваги проблемам формування й розвитку мовленнєвих навичок і вмінь аудіювання та типології вправ для організації ефективного навчання цього виду мовленнєвої діяльності. У дослідженні запропоновані деякі підходи до формування компетенції в аудіюванні студентів 1–2 курсів мовних факультетів.

Уміння аудіювання необхідне для розвитку усного мовлення та підготовки студентів для розуміння мовлення носіїв мови. Розрізняють кілька видів аудіювання. Аудіювання може бути інтерактивним, яке передбачає слухання, реагування на почуте та здійснення певних мовленнєвих дій. Аудіювання одностороннє, яке націлене на здобуття інформації та використання її в подальшому усному або писемному спілкуванні. Аудіювання в режимі внутрішнього обдумування та визначення причин і наслідків певних вчинків або подій. Усі ці види аудіювання знаходять своє місце в навчальному процесі, що вимагає чіткого визначення мети на кожному конкретному етапі навчання та розробки відповідних вправ і завдань для реалізації цієї мети.

У дослідженні розглянуто аудіювання в аспекті навчання розуміння прослуханого, загального та детального, тому запропоновано проаналізувати комплекс завдань для формування цього виду мовленнєвої компетенції.

У розробці навчальних матеріалів для формування компетенції в аудіюванні особлива увага приділяється відбору аудіоматеріалів. Джерелом можуть бути різноманітні радіо та телевізійні передачі, інтернет та різноманітні посібники британських видавництв, обов'язковим компонентом яких є аудіокурси.

У підготовці навчальних матеріалів для навчання аудіювання студентів 1–2 курсів ми користувались автентичними навчальними комплексами, запропонованими британськими видавництвами *Longman, Oxford and Cambridge University Press, Macmillan, Express Publishing*. Відбір аудіоматеріалів здійснено за такими критеріями: відповідність аудіотексту розмовній тематиці, що визначається програмою, тривалість звучання тексту, вид мовлення (монолог, діалог, полілог).

У визначенні завдань врахований той факт, що рівень розуміння тексту може бути різним, а саме: фрагментарний рівень, глобальний, детальний та критичний (Ніколаєва). Кожен із цих рівнів передбачає набуття студентами певних мовленнєвих умінь. Наприклад, глобальне розуміння передбачає вміння студентів визначити тему тексту та розуміти загальний зміст. Детальне розуміння вимагає вміння відокремлення головної інформації від другорядної, уміння розділити текст на смислові частини, уміння встановлювати логічні зв'язки між елементами тексту, уміння виділяти експліцитно висловлену головну думку тексту [2].

Способи контролю розуміння тексту варіюються відповідно до мети навчання. Застосовуються рецептивні способи, здебільшого тестові – тести множинного вибору, правильне / неправильне твердження, співставлення. Репродуктивні способи контролю – складання плану, бесіда за прослуханим текстом, переказ англійською мовою від третьої / уявної особи, переказ у непрямій мові, коментування подій / змісту та інші. У визначенні та формулюванні репродуктивних завдань враховується зміст прослуханого тексту.

Розглянемо завдання, запропоновані в навчанні аудіюванню при розгляді теми *Meals and Eating Habits* на першому курсі. Для аудіювання запропонований текст *A Change for the Better* з комунікативного курсу *Click On 4* видавництва *Express Publishing*, який є інформативним за змістом та монологічним за формою.

Усі завдання розроблено з урахуванням конкретного етапу роботи з текстом, а саме: вправи для виконання на дотекстовому, притекстовому та післятекстовому етапах.

Так, на дотекстовому етапі студентам пропонується вправа із завданням прочитати лексичні одиниці (слова, словосполучення, сталі та ідіоматичні вирази) та пояснити їх англійською мовою або перекласти. Вправа націлена на зняття мовних і смислових труднощів тексту. Пояснення лексичних одиниць також допомагає ввести студентів у контекст повідомлення.

На притекстовому етапі студенти отримують завдання ознайомитись із тестовим завданням для перевірки розуміння прослуханого тексту. У цьому випадку контролюється вміння детального розуміння тексту й після дворазового прослуховування студентам пропонується виконати тест множинного вибору. Як варіант – тест на визначення правильного / неправильного твердження. До останнього також можна включити опцію – не встановлено, коли текст не містить цієї інформації, проте ускладнення тестового завдання можливе лише тоді, коли рівень розвитку навичок і вмінь аудіювання достатньо високий. Тестове завдання максимально охоплює зміст усього тексту. Після виконання завдання студенти коментують та обґрунтовують свій вибір, після чого їм надається можливість прослухати текст ще раз із тим, щоб перевірити правильність виконаного завдання. Такий підхід до перевірки виконання тесту можливий тоді, коли за мету ставлять навчання аудіюванню, а не тоді, коли тест застосовують лише з метою контролю.

Наступним завданням післятекстового етапу є обговорення змісту прослуханого тексту. Пропонується кілька варіантів завдань. Перше завдання – відповіді на запитання, які охоплюють увесь зміст тексту, та висловлення власного ставлення до отриманої інформації. Друге завдання – стислий виклад отриманої інформації. Наступне – обговорення прослуханої інформації в діалогічній формі за запропонованою комунікативною ситуацією.

Метою післятекстового етапу є не лише контроль розуміння тексту, а й розвиток навичок і вмінь діалогічного та монологічного мовлення на основі прослуханого тексту.

На цьому етапі також застосовуються схеми-опори для побудови діалогічного і монологічного висловлювання та лексичні опори, що дозволяє усунути мовні труднощі та активізувати мовлення студентів.

У навчальному процесі на другому курсі завдання здебільшого пропонуються ті самі, проте рівень сформованості мовленнєвих навичок і вмінь студентів другого курсу передбачає їх поступове ускладнення – диференціація завдань, що виконуються після першого прослуховування та після другого, виконання письмових завдань за запропонованою комунікативною ситуацією, збільшується кількість реплік у діалозі та обсяг монологічного висловлювання на післятекстовому етапі.

Розглянемо завдання, що пропонуються нами в навчанні аудіюванню при вивченні розмовної теми *Health Care and Medical Service*. Студентам пропонується прослухати пізнавальний текст у формі інтерв'ю з посібника *FCE Practice Tests Plus 2* видавництва *Longman*.

На дотекстовому етапі студенти отримують завдання прочитати й пояснити лексичні одиниці та вжити їх у власних висловлюваннях, що допомагає їм подолати мовні труднощі та зрозуміти контекст повідомлення.

На притекстовому етапі студенти отримують завдання прослухати текст один раз, на післятекстовому етапі – виконати тест множинного вибору. Як варіант – тест на визначення правильного / неправильного висловлювання та інформації, яка не висвітлюється в прослуханому тексті. Тест пропонується студентам після прослуховування тексту. Проте тест можна запропонувати для ознайомлення до прослуховування, якщо рівень навичок і вмінь аудіювання студентів недостатньо високий. Передбачається, що по завершенні виконання тесту студенти пояснюють свій вибір.

На післятекстовому рівні пропонується також завдання перефразувати речення – студенти отримують речення й повинні перефразувати їх так, як вони подаються в прочитаному тексті. Ціллю такого виду вправ є розвиток лексичних навичок аудіювання та розвиток уміння детального розуміння тексту.

Для розвитку лексичних навичок аудіювання і говоріння можна запропонувати завдання знайти в тексті синоніми або антоніми певних лексичних одиниць, знайти описові прикметники, дієслова, які так чи інакше характеризують особу, про яку йдеться в тексті. Такі завдання доцільно давати студентам на дотекстовому рівні.

Після тесту множинного вибору студентам пропонується ще один вид роботи – доповнення інформації. Студенти мають заповнити пропуски в реченнях. Для виконання цього завдання пропонується ще одне прослуховування тексту.

На післятекстовому етапі пропонується ще кілька завдань, націлених на розвиток навичок і вмінь монологічного та діалогічного мовлення. Першим завданням є відповісти на питання за змістом тексту. Завдання для розвитку монологічного мовлення (монолог-розповідь) – від імені журналіста розповісти про що він дізнався від ученого щодо розвитку науки в галузі фармакології або від імені вченого – про дослідження в цій галузі. Завдання для розвитку навичок і вмінь діалогічного мовлення виконується за запропонованою комунікативною ситуацією. Наприклад, розпитати журналіста про те, що він дізнався під час інтерв'ю й про що він має намір написати в газеті. У цьому випадку розвивається вміння будувати діалог-розпитування. Інший варіант комунікативної ситуації – діалог за участю двох учених, які обмінюються думками щодо корисності впровадження винаходу. На цей раз ціллю є розвиток вміння побудувати діалог-обмін думками.

Для зняття мовних труднощів застосовуються лексичні опори, можливе також застосування схем-опор побудови діалогічного висловлювання, план побудови монологічного висловлювання, який може бути запропонований викладачем або укладений студентами.

Пропонується також завдання на розвиток писемного мовлення на основі прослуханого тексту – написати статтю про винахід, написати формальний лист у газету / журнал, написати рекламне оголошення. Вид письмового завдання обирається з урахуванням рівня володіння студентами писемним мовленням.

Завдання, розглянуті в цьому дослідженні, апробуються та вдосконалюються в навчальному процесі, що дозволяє більш ретельно обирати тексти для навчання аудіюванню та контролю навичок і вмінь, визначати рівень складності завдань, вид тестових завдань, час виконання та кількість прослуховувань, що залежить від мети контролю розуміння тексту – контроль з метою подальшої корекції навичок та вмінь або контроль рівня сформованості навичок і вмінь.

У цьому дослідженні розглянуті можливі форми організації навчання аудіюванню студентів 1–2 курсів, проте всі запропоновані підходи та прийоми формування компетенції в аудіюванні потребують подальшого розвитку та вдосконалення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій : [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2010. – 332 с.
2. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : навчальний посібник. – К. : Ленвіт, 2008. – 285 с.
3. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект. / кол. авторів : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 246 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Савенко – старший викладач кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: навчання аудіюванню студентів мовних факультетів на початковому етапі; комунікативно орієнтоване навчання граматики англійської мови.

АНАЛІЗ ЛІНГВІСТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФІНАНСОВО-БАНКІВСЬКОГО ДИСКУРСУ В СВІТЛІ НАВЧАННЯ УСНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Олена СВІТЛИЧНА (Дніпропетровськ, Україна)

У статті висвітлюються результати дослідження лінгвістичних особливостей фінансово-банківського дискурсу з метою урахування цих особливостей у відборі навчального матеріалу для створення комплексу вправ для навчання усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу.

Ключові слова: дискурс, дублет, запозичення, неологізм, прецизійні слова, реципієнт, термінологічна система.

The article deals with the results of analysis of linguistic peculiarities of financial-banking discourse with the view of considering them in the process of material selection for teaching two-way consecutive discourse interpretation.

Key words: discourse, doublet, adoption, neologism, precise words, recipient, terminological system.

Беручи до уваги той факт, що об'єктом нашого дослідження є професійно орієнтований усний двосторонній переклад, нас цікавлять поняття дискурсу як усного тексту в процесі породження мовлення, а також особливості підмови фінансової і банківської сфери.

Найбільш точно формулювання, яке розкриває суть дискурсу в тому розумінні, яке відповідає цілям нашого дослідження, належить Т.А. ван Дейку, і полягає в тому, що дискурс – це комунікативна подія. Як комунікативна подія, дискурс не можна уявити без учасників спілкування, що передбачає їхню взаємодію у соціальних ситуаціях. До того ж дискурс – це комунікативна подія, у ньому задіяні не тільки мова в її актуальному вживанні, а також ті ментальні процеси, які неодмінно мають місце в процесі комунікації [7: 128]. У розумінні Є.С. Кубрякової та О.В. Олександрової, під дискурсом слід розуміти когнітивний процес, пов'язаний з реальним породженням мовлення, створенням мовного твору, а текст є кінцевим результатом процесу мовленнєвої діяльності, що набуває певної закінченої форми [4: 4].

Згідно з формулюванням Л.Л. Нелюбіна, елементами дискурсу є викладені події, їх учасники, перформативна інформація і «не-події», тобто обставини, які супроводжують події, фон, який пояснює події, оцінка учасників події та інформація, яка співвідносить дискурс із подіями. При цьому дискурс позначається як мовний потік, мова в її постійному русі, яка вбирає в себе все різноманіття історичної епохи, індивідуальних і соціальних особливостей як комуніканта, так і комунікативної ситуації, у якій відбувається спілкування [6: 47].

На нашу думку, поява підмови фінансово-банківської спеціальності була, безумовно, пов'язана з історичним процесом розвитку людства, а, саме, появою кредитно – грошових відносин. Цей вид дискурсу, з'явившись на базі загальнонавчаної мови, має низку характерних рис, головною з яких є вузькоспеціалізована лексика.

Визначаючи межі фінансового та банківського дискурсу, необхідно включити в нього різні інституціональні форми спілкування, суб'єкт і зміст якого відносяться до сфери фінансової та банківської діяльності, наприклад, консультація в банку, репортаж про спонсорський проект банку, конференція з банківської справи, переговори про фінансування та інвестиційну діяльність, прес-конференція тощо. Таким чином, банківський і фінансовий дискурс являє собою багатомірне явище, яке складається з безлічі елементів, що перебувають у певних відносинах між собою.

За словами Ж. Живової, саме лексичний склад є найголовнішою особливістю для всіх спеціалізованих мов [2]. Відповідно до її твердження, у загальному виді лексичний компонент спеціалізованої мови можна представити таким чином: слова, які позначають вузькоспеціальні поняття, що складають вузькоспеціальну термінологічну лексику (*securitization, ledger, T-bill*); слова, які позначають поняття, що входять до складу загальнонаукової термінології (загальноекономічні терміни – *financial operations, economy, demand, supply*); загальнонавчані слова (*payment, welfare, cooperation*). При цьому всі три складових є дуже рухливими, перебувають у постійному розвитку і впливають один на одного.

Як відзначає багато дослідників, в ідеалі терміни не мають бути багатозначними і мати синоніми, а їх значення повинно бути зрозумілим без контексту. Однак на практиці ці вимоги не завжди виконуються.

Якщо говорити про дискурс фінансової й банківської сфери, який нас цікавить, то, за словами Є.В. Юшиної, гостра потреба у великій кількості перекладів і відсутність контролю над роботою перекладача призвели до стихійного формування термінології фінансової сфери. Результатом цього стала поява значної кількості надлишкових слів. Причиною тому, за її словами, могло слугувати те, що перекладачам не завжди відомий повний еквівалент терміна рідною мовою, тому вони вигадують новий, надлишковий. Працюючи без кооперації зусиль, перекладачі вигадують власну термінологію, відмінну від інших. Окрім того, авторами багатьох термінів є безпосередньо самі представники конкретних професій, які працюють з іноземною літературою. На думку Є.В. Юшиної, лексичний склад фінансової термінології досягнув критичного показника, тому виникає необхідність вживати заходів для її уточнення та систематизації, і робити перші рішучі кроки в цьому напрямку мають саме викладачі спеціальних видів перекладу [9: 52].

Говорячи про синонімію у фінансовому та банківському дискурсі, необхідно відзначити велику кількість так званих термінологічних дублетів, які, як і синоніми, мають зовсім однаковий обсяг понять: внесок – депозит, вкладник – інвестор, девальвація – знецінювання. При цьому такі дублети частіше трапляються в українській мові, хоча і в англійській мові їх чимало: *operation – transaction, currency – exchange, income – profit*.

Багато дослідників відзначає той факт, що дублетність не перешкоджає адекватному сприйняттю тексту фахівцями. Однак, як твердить Є.В. Юшина, синоніми часто є перешкодою для перекладачів, тому проблема усунення дублетності в спеціальних мовах вже давно назріла [6: 53]. Крім того, відповідно до твердження Б.М. Клімзо, дублети необхідно усувати беззастережно, оскільки їх наявність у конкретній термінології свідчить про незакінченість відбору знака, про невпорядкованість термінологічної системи [3: 22].

Ще однією серйозною проблемою для навчання перекладачів у сфері професійно орієнтованого перекладу є постійне утворення нових термінів у зв'язку зі зміною фінансового ринку та появою нових явищ і реалій. Величезну хвилю неологізмів у фінансовій і банківській сфері породила, наприклад, глобальна фінансова криза. Такі терміни, як *securitization* (секьюритизація – випуск цінних паперів при фінансуванні нерухомості, засіб підвищення ліквідності і зниження витрат на ринку нерухомості), *toxic assets* (токсичні активи), *bail out* (пакет урядових антикризових заходів), *credit crunch* (обмеження кредитування), *Tier 2 capital* (капітал другого рівня або субординований борг) швидко ввійшли до лексики банкірів і фінансистів. Але при цьому необхідно відзначити, що при перекладі цієї термінології для неспеціалістів у цій сфері діяльності перекладачеві прийдеться докладно роз'яснювати їм усі складові незнайомого словосполучення.

Багато із цих словосполучень має, до того ж, кілька варіантів перекладу, наприклад: *subprime mortgage crisis* – криза низькоякісної іпотеки; криза субстандартного іпотечного кредитування; дефолт позичальників із сумнівною кредитною історією за іпотечними кредитами. Характерно, що перекладати ці багатокomпонентні терміни необхідно починаючи з кінця. Крім того, як згадує у своїй статті Б.М. Клімзо, згодом багатокomпонентний термін може поступово перетворитися у двокomпонентний і навіть в однокomпонентний. Наочним прикладом цьому може слугувати фінансовий термін *IPO (Initial public offering)*, первісний переклад якого у вигляді еквівалента з додатковим словом звучав як «первісна публічна пропозиція акцій», потім був скорочений до «первинного розміщення акцій», а тепер можна зустріти такі варіанти перекладу, як «первинне розміщення» або навіть «розміщення» [3: 27].

Орім нових складних термінів-головоломок, мова банківської та фінансової спеціальностей насичена значною кількістю похідних від цих термінів слів, які створюють не менше труднощів для перекладу, наприклад: *subprime mortgage loan* (іпотечна банківська позика, надана громадянам, доходи яких, з погляду банків, свідомо нижче оптимальних), *subprime borrower* (ненадійний позичальник, позичальник з поганою кредитною історією), *subprime assets* (субстандартні активи).

Деякі із цих термінів є двослівними еліптичними термінами, кальками імпліцитних англійських термінів, наприклад, *toxic assets* (токсичні активи), *subprime assets* (субстандартні активи). За словами Б.М. Клімзо, при зустрічі з новим еліптичним терміном потрібно спочатку дати його розгорнутий переклад, вказати в дужках еквівалент-кальку, а потім користуватися цією калькою [3: 26].

Існує ще одна група нових термінів, які не вимагають перекладу, це оновлені терміни, які виникають у рідній мові замість застарілих, навіть якщо останні колись були гоститрувані (термін Б.М. Клімзо [3]). Яскравим прикладом такого терміна у фінансовій термінології є термін *auditor*, який раніше перекладався як «бухгалтер-ревізор», а тепер все частіше замінюється на кальку «аудитор».

Останнім часом в українській фінансовій і банківській термінології з'явилася велика кількість запозичень з англійської мови, наприклад, екаунтінг (*accounting*), буккіпінг (*bookkeeping*), стоп-лосс (*stop-loss*), овердрафт (*overdraft*), диверсифікувати портфель (*to diversify portfolio*), кеш флоу (*cash flow*), ралі (*rally*), транзакції (*transactions*), капекси (*capex – capital expenditures*), кости (*costs*). Ми дотримуємося думки тих лінгвістів, які вважають, що замість подібних запозичень при перекладі необхідно використовувати еквіваленти, які вже існують у рідній мові: замість «буккіпінгу» – бухгалтерський облік, замість «овердрафту» – перевищення кредиту в банку, заборгованість банку, «кеш флоу» – це потік готівки або різниця між усіма наявними надходженнями і платежами компанії за певний період, «ралі» у біржовій термінології означає зміцнення, підвищення, ріст, транзакції – угоди, капекси – капітальні витрати (на придбання або відновлення фіксованих активів), кости – витрати (первісні або вартісні), ціни, а дієслово «диверсифікувати» цілком можна замінити на «урізноманітити». Як відзначає Є.В. Юшина, наплив англіцизмів у текстах економічної спрямованості – факт нашого сучасного життя, оскільки найчастіше такий спосіб передачі понять і термінів є даниною належного моді, претензією на оригінальність або просто небажанням і невмінням шукати еквівалент [9]. Проблема в тому, що для фахівців подібні терміни є прозорими й стали частиною професійного жаргону, але, на нашу думку, при перекладі необхідно враховувати потреби і тих реципієнтів, які не є фахівцями у вузькоспеціалізованій предметній галузі, надавати тлумачення, описовий переклад або підбирати еквівалент замість транскрипції і транслітерації. В англійській фінансовій термінології, у свою чергу, можна виділити низку запозичень з французької мови, а також латині і грецької (в основному інтернаціоналізми), які носять форму лексичних запозичень, взятих у мовній формі мови запозичення, або є кальками і перифразами, наприклад, *tranche* (транш, частина грошей, які перераховуються), *franchise* (франшиза, ліцензія на продаж).

На нашу думку, кожне запозичення має бути виправдане, тобто повинна спостерігатися або повна відсутність еквівалента, або це робиться з метою економії часу у випадку, коли еквівалент за своєю формою набагато довше запозичення. В іншому випадку запозичення буде необґрунтованим і може викликати порушення вже існуючої термінологічної системи. За словами Ж.Живової, введення нового терміна завжди має бути обумовлене появою нового поняття [2: 24].

Так, найбільшу групу у фінансовій і банківській термінологічній системі як української, так і англійської мов складають терміни-інтернаціоналізми. Інтернаціоналізми поділяються на термінологічні конструкції (*institutional investors* – інституційні інвестори), терміни-слова (*agio* – ажіо) і терміноелементи (*macroeconomy* – макроекономіка). При цьому вона виділяє інтернаціоналізми, подібні за звучанням (*endorser* – індосант), напівприховані інтернаціоналізми, які характеризуються подібністю своїх мотивувань (*deposit book* – ощадкнижка) та інтернаціоналізми з вищим ступенем міжнародності за подібністю у звучанні та за мотивуванням (*deposit, credit* – депозит, кредит).

Таким чином, на нашу думку, найпоширенішими способами перекладу англійських фінансових і банківських термінів на українську мову є підбір еквівалентів (*intangible assets* – нематеріальні активи), калькування (*auditor* – аудитор), транслітерація (*banking* – банкінг) і тлумачення (*private equity* – частка акціонера в капіталі підприємства).

Окрім термінів, відмінною рисою фінансового та банківського дискурсу є насиченість прецизійними словами, які, як і терміни, є однозначними. За словами Р.К. Міньяра-

Белоручева, прецизійні слова не викликають конкретних асоціацій і представляють певні труднощі для перекладу [5]. Відповідно до твердження І.С.Алексєєвої, практика демонструє, що переключення з буквеного на цифрове кодування завжди створює для перекладача додаткові труднощі і може знизити якість роботи навіть дуже досвідченого перекладача. Головні труднощі полягають у тому, що цифровий код майже завжди має незмінну, абсолютно стабільну семантику кількості, і, у зв'язку з цим, він не залежить від контексту і не виводиться з нього [1: 64].

До прецизійних слів, які найчастіше трапляються у фінансових і банківських текстах, належать:

- цифри (*в 2.9 рази, на 31.3%, на чверть, twofold increase, by one forth, three times more, by 3,4 million dollars*);
- дати (*за 2003 рік, на 1 січня 2004; on Wednesday, the 7th of March*);
- власні імена (*Andriy Dmytrenko, chief strategist at Dragon Capital in Kiev, bank vice-president Gordon Bajnai, financial expert Jan Fischer, президент Всесвітнього банку Роберт Зеллик, голова експертної комісії, економіст Аллан Мельтцер*);
- назви банків і фінансових організацій (*Citigroup, Merrill Lynch, Міжнародний валютний фонд, Всесвітній банк*);
- аббревіатури (*УАІБ, ВВП, GDP, IMF, FATF*);
- географічні назви (*Найбільшу частку в загальній сумі іноземного капіталу становить капітал Австрії (15.8%), Польщі (14.0%), Росії (9.5%), Німеччини (8.6%) і Нідерландів (8.3%); Bank of America Merrill Lynch is helping international hedge funds to set up a presence in Hong Kong and Singapore as the US and Europe increase industry regulation*).

Необхідно також звернути увагу на часте використання у фінансових і банківських текстах дієслів напрямку руху – вирости, досягти, впасти, скоротитися, збільшитися (*grow, fall, go up, increase, decrease, jump, boost*) та їх синонімів:

Порівняно з 2002 долею витрати банків в 2003 році збільшилися на 34.1% і становили 13122 млн грн.

The universal commercial bank, which provides services to 3.5 million customers, continued to show sizeable asset growth which reached 44.5% in 2005.

The new structure allowed the bank to maintain its leading position in a number of key product segments and considerably increase the number of its clients.

При цьому частка комісійних витрат скоротилася на 1.1 в. п. – до 2.9%, а частка інших небанківських операційних витрат зменшилася на 2 в.п. – до 36.9%.

Крім того, на нашу думку, неабияке значення для успішності спеціального перекладу мають знання перекладача в певній галузі. Чим більше знає перекладач про відносини понять усередині системи, тим міцнішими будуть асоціації двох лексем із цим поняттям, а, отже, і знакові зв'язки, які забезпечують роботу навички переключення.

Таким чином, підводячи підсумки аналізу фінансово-банківського дискурсу, не можна не погодитися з В.Ю. Розепцвейгом у тому, що *автоматизм усного перекладу можливий* тому, що він часто протікає *в межах заздалегідь певної предметної галузі* і використовує словник, обмежений за обсягом, кількістю і типами граматичних форм і відносин у межах певної підмови. *Добре знання загальноживаних словникових одиниць і граматичних структур у комбінації зі спеціальними елементами, які вживаються в певній мові, – запорука успіху, особливо в комбінації з ретельним вивченням теми перекладу, опрацюванням термінів і прецизійної інформації* [8: 40].

У закінченні хотілося б ще раз підкреслити той факт, що фінансова та банківська термінологія є винятково рухливою. У наш час відбувається стрімка зміна реалій, яка знаходить своє відбиття в мові, термінологічна система якої перебуває в постійному розвитку. Саме рухливість терміносистеми фінансово-банківського дискурсу ми будемо враховувати у процесі відбору тематики навчального матеріалу. Крім того, усі вищезгадані мовні (лексичні та граматичні) труднощі усного послідовного двостороннього перекладу у фінансово-банківській галузі будуть враховані та знайдуть своє відображення під час відбору текстів з метою укладання комплексу вправ для навчання усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу і при відборі навчального матеріалу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. – СПб.: Издательство «Союз», 2005. – 288с.
2. Живова Ж.В. Методика обучения переводу с листа французских экономических текстов: дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Живова Жанетта Владимировна. – М., 1998. – 143 с.
3. Климзо Б.Н. Роль переводчика в построении эквивалентов для заимствуемых иноязычных терминов / Б.Н. Климзо // Мосты (журнал переводчиков). – 2006. – № 4 (12). – С. 20-28.
4. Кубрякова Е.С. Виды пространств текста и дискурса / Е.С. Кубрякова, О.В. Александрова // Категоризация мира: пространство и время: научная конференция. – М., 1997. – С. 3-13.
5. Миньяр-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод. – М.: Воениздат, 1980. – 237 с.
6. Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь. / Л.Л. Нелюбин. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 320 с.
7. Петрова Н.В. Текст и дискурс / Н.В. Петрова // Вопросы языкознания. – 2003. – №6. – С. 123-131.
8. Чужакин А.П. Последовательный перевод. История. Теория. Практика. Переводческая скоропись. Учебник для переводческих факультетов и курсов (including British – American and British – Australian glossaries). – М.: ИНСА, 2011. – 256 с.
9. Юшина Е.В. Терминологические головоломки / Е.В. Юшина // Мосты (журнал переводчиков). – 2008. – № 1 (17). – С. 52-55.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Світлична – старший викладач кафедри англійської філології та перекладу Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

Наукові інтереси: методика навчання усного перекладу.

АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ: ЕТАПИ ТА ПІДХОДИ

Юлія СНЕДА (Львів, Україна)

У статті розглядаються аспекти педагогічного моделювання, етапи, підходи. Визначено основні властивості педагогічного моделювання змісту іншомовної підготовки. Здійснено теоретичний аналіз досліджень науковців у сфері педагогічного моделювання. Визначено сутність наукового поняття педагогічної моделі та поетапні кроки проектування педагогічної моделі іншомовної підготовки.

Ключові слова: педагогічне моделювання, модель іншомовної підготовки, принципи, етапи, аспекти, підходи.

The article deals with the main questions of pedagogical modeling. The most important peculiarities of foreign language pedagogical model and the steps of pedagogical modeling have been outlined. The theoretical analysis of pedagogical researches and the scientific definition of pedagogical model of foreign language have been analysed in the article.

Key words: pedagogical modeling, foreign language pedagogical model, principles of modeling, aspects, steps and approaches.

Мета статті – визначити аспекти педагогічного моделювання іншомовної підготовки, а саме етапи та підходи моделі іншомовної підготовки. Дана мета передбачає наступні завдання – здійснення теоретичного аналізу досліджень науковців у галузі педагогічного моделювання та визначення наукової сутності моделі іншомовної підготовки як результату педагогічного моделювання.

Актуальність іншомовної підготовки зумовлена процесами модернізації освіти, необхідністю прогнозування перспектив розвитку. Новий підхід до вивчення іноземної мови, а саме переорієнтація навчального процесу на самостійно-індивідуальну роботу студента, нове співвідношення аудиторних та самостійних годин потребує теоретизації та комплексного аналізу усього процесу.

Питання моделювання змісту педагогічної освіти не можна вважати новою, вони висвітлені у ряді наукових досліджень (І.А. Зязюн, Г.П. Васянович, М.П. Лещенко, С.О. Сисоєва, О.П. Мещанінов.) Аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури (А.Братко, О. Власенко, О. Пирогова, В. Штофф) доводить, що сутність поняття “педагогічне моделювання” – це відображення характеристик існуючої системи у спеціально створеній схемі, що є педагогічною моделлю. Педагогічна модель – результат моделювання, аналог, що служить для збереження та поширення знань. У випадку, коли створюються моделі педагогічних об’єктів, що не існують, але що розробляються з метою впровадження в практику, процес моделювання розглядається як етап педагогічного проектування, а модель як прогностична.

Моделювання є невід’ємним аспектом у забезпеченні природної єдності навчання та наукових досліджень у педагогічному процесі. На думку В. Штоффа, під моделлю слід

розуміти розумово - реалізовану систему, яка, відображаючи та відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, щоб її вивчення дало нам нову інформацію про цей об'єкт. Отже, модель – це своєрідна форма відображення, яка містить інформацію про об'єкт [3: 13]. Модель виступає як теоретичний взірць – еталон, водночас моделі є засобом існування знань – це штучний елемент, який створюють для кращого пізнання системи. (А.В. Глузман, В.О. Кудін, М.М. Моїсєєв, О.М.Пехота, В.С. Шило). Соціокультурна природа педагогічно ідіяльності, а також процесуальна сутність моделювання зумовлює мету (для чого здійснюється моделювання?) ; об'єкт (де, в яких межах здійснюється?); предмет (що моделюється?). Об'єктом педагогічного моделювання завжди виступає зміст освіти, від того, який тип освіти і який напрямок обирає держава, залежить подальший інформаційний та технологічний розвиток суспільства, його соціокультурні досягнення і рейтинг в європейському співтоваристві. [4: 7]. Широке розповсюдження моделювання в педагогічних дослідженнях пояснюється різноманіттям його гносеологічних функцій, що зумовлює вивчення педагогічних явищ і процесів на спеціальному об'єкті – моделі, яка є проміжною ланкою між суб'єктом, дослідником і предметом дослідження, тобто певними властивостями і відношеннями між елементами навчально-виховного процесу [6: 5].

Педагоги досліджують різні аспекти моделювання, а саме етапи та підходи: системний підхід (аналіз об'єкта), діяльнісний підхід (організація та структура) та синергетичний підхід (аспекти і принципи). За Цимбалару А.Д., моделювання слід вважати етапом проектування, а системний підхід вивченням окремих якостей об'єкта, що дозволяють конкретизувати етапи розвитку системи, завдяки яким система стає упорядкована та організована у цілісність. Педагогічне моделювання, на думку В. І. Михеева, має декілька аспектів застосування:

-гносеологічний, у якому модель відіграє роль проміжного об'єкта у процесі пізнання педагогічного явища;

-загальнометодологічний, що дозволяє оцінювати зв'язки і відношення між характеристиками стану різних елементів навчально-виховного процесу на різних рівнях їх вивчення;

-психологічний, що дозволяє вести опис різних сторін навчальної і педагогічної діяльності та виявляти на цій основі психолого-педагогічні закономірності [6: 8]. Щодо етапів науковці погоджуються, що процес моделювання складний своєю структурою і включає такі етапи: постановка проблеми, конструювання та дослідження предмету моделювання, екстраполяція отриманих результатів. Отже, процес моделювання здійснюється поетапно [3: 15].

I етап – визначення мети теоретичного розв'язання проблеми іншомовної підготовки;

II етап – створення структурно-функціональної моделі іншомовної підготовки;

III етап – визначення основних концептуальних положень;

IV етап – педагогічний експеримент і перевірка ефективності функціонування представленої прогностичної моделі.

За С.І.Архангельським, побудова моделі будь-якої системи навчального процесу починається з визначеності діяльності майбутнього фахівця. Майбутня діяльність студентів постане у такій прогностичній моделі іншомовної підготовки як ключова, оскільки студенти вивчають іноземну мову професійного спрямування. Особливістю іншомовної підготовки спеціаліста (чи магістра) є спрямування цілей на засвоєння лінгвістичних та соціокультурних знань, на вдосконалення інтелектуальних, розумових здібностей, що в сукупності забезпечуватимуть ефективно розв'язання комунікативних завдань засобами іноземної мови у міжнародному просторі. Навчальна діяльність з іноземної мови буде спрямована на становлення мовленнєвої компетенції, при цьому застосування активних форм навчання дозволить зробити акцент на пізнавальній діяльності і створить умови та мотивацію до неперервного професійного росту студентів, майбутніх фахівців, що є важливим аспектом у рамках Болонської конвенції. Підсумовуючи усе вищезазначене, прогнозуємо, що модель іншомовної підготовки студентів буде створена, беручи до уваги положення наступних підходів:

- *Компетентнісного підходу*, що дозволить підготувати студентів до майбутньої професійної діяльності засобами компетенції у процесі підготовки;
- *Системно-діяльнісного підходу*, що забезпечуватиме системність вивчення іноземної мови в контекстному взаємозв'язку системи загальної навчальної діяльності;
- *Особистісно – орієнтованого підходу*, що спрямовує пізнавальну діяльність студентів на отримання нових знань засобами іноземної мови і застосування їх у вирішенні професійних завдань;
- *комунікативного підходу*, що спрямований на розвиток мовної активності і забезпечення комунікативної компетенції майбутніх фахівців ;
- *Культурологічного підходу*, який забезпечуватиме підготовку до інтерпретації полікультурних явищ, успішне формування соціокультурної компетенції, що дасть змогу майбутнім фахівцям вести міжкультурний діалог з представниками інших держав.

Отже, моделювання іншомовної підготовки – це складний процес, багатоаспектна, поетапна система, комбінація та сукупність аспектів іноземної підготовки за допомогою підходів вивчення іноземної мови, що в перспективі дозволять сконструювати і схематично представити прогностичну модель іншомовної підготовки.

У результаті наукового дослідження та педагогічного моделювання представлена модель іншомовної підготовки Ганачевської М.Б. Науковець представила модель іншомовної підготовки у вигляді блоків:

I блок–цільовий, у якому визначено ціль та завдання (формування мотивації та лінгвістичної компетенції, комунікативної компетенції, формування професійно – значущих якостей та соціокультурної компетенції.

II блок – змістовий, у якому визначені принципи змісту навчання і наочність, системність, інтегративність, професійна спрямованість.

III блок – процесуальний, де зазначено форми навчання: практичні заняття з дисципліни, а також самостійно-індивідуальна робота студентів.

IV блок – результативний, де статистично представлено результати моніторингу становлення мовленнєвої компетенції студентів.

У висновках свого педагогічного дослідження науковець стверджує, що моделювання навчального процесу з іноземної мови повинно будуватися на основі принципів професійно-орієнтованого навчання, а практичні заняття з іноземної мови здійснюватись за допомогою комунікативного підходу. На її думку, педагогічне моделювання іншомовної підготовки вдосконалює процес вивчення іноземної мови , позитивно впливає на організацію навчального процесу і методика викладання. [2: 17]

Отже, використання методу педагогічного моделювання приводить до суттєвого підвищення якості освіти і має, на думку В.І. Михеєва, кілька аспектів застосування: гносеологічний, у якому модель відіграє роль проміжного об'єкта у процесі пізнання педагогічного явища; загальнометодологічний, який дозволяє оцінювати зв'язки і відношення між елементами навчально-виховного процесу на різних рівнях вивчення; і психологічний, який дозволяє вести опис різних сторін навчальної і педагогічної діяльності та виявляти на цій основі психолого-педагогічні закономірності [4: 10].

Метод моделювання для наукового дослідження організації навчального процесу іноземної мови обрано через те, що власне модель представляє теоретично і практично створену структуру, що відображає дійсність у схематизованій формі. Здійснення комплексного аналізу явища діяльності студентів у процесі вивчення іноземної веде до розробки педагогічної моделі іншомовної підготовки студентів.

У статті здійснено теоретичний аналіз наукових досліджень у сфері педагогічного моделювання, результат аналізу дозволив визначити сутність явища педагогічного моделювання та його основні аспекти, а також з'ясувати етапи та підходи конструювання моделі іншомовної підготовки. У подальшому дослідженні спробуємо детальніше дослідити принципи педагогічного моделювання іншомовної підготовки, а саме дидактичні та методологічні принципи моделювання за допомогою яких схематично представимо прогностичну модель іншомовної підготовки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Архангельский С.Н. Лекции по научной организации учебного процесса высшей школы / С.Н. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1976. – с.169.
2. Ганачевская Марина Борисовна, - Педагогическое моделирование иноязычной подготовки курсантов военного вуза. Автореферат диссертации. – Казань, 2011. – 23с.
3. Дубасенюк О.А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки / Професійно – педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія / Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.С. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук, О.М. Спірін, Н.В. Якса та ін. / за заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2006. – 322 с.
4. Лодатко Є.О. Моделювання в педагогіці: точки відліку / Є.О Лодатко. – Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – Випуск №1. – 2010. – 170 с.
5. Мещанінов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні. Монографія / О.П. Мещанінов. – МДГУ, 2005. – 460с.
6. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В.И. Михеев. – М.: КамКнига, 2006. – С. 200.
7. Подласый И.П. Педагогика / И.П. Подласый – М.: Владос, 1999. – С. 242.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юлія Снеда – асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: педагогіка професійної освіти, теорія та методологія педагогічного моделювання, іноземна мова професійного спрямування.

ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО- ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

Олеся ЯРОШЕНКО (Київ, Україна)

У статті розглядаються особливості особистісно-діяльнісного підходу як ключового у процесі навчання студентів. Основна увага у дослідженні приділена особистісному розвитку майбутнього викладача іноземної мови, що сприяє його саморозвитку, самостійності і визначеності у майбутній діяльності.

Ключові слова: особистісно-діяльнісний підхід, мотиваційно-потребова сфера, мотив, інтерес, індивідуально-психологічні особливості, студентський вік, когнітивні процеси, когнітивний стиль.

The article deals with the peculiarities of the learner-centred approach as the key approach to the teaching of the students. The major attention is paid to the personal development of the teacher to be, which in its turn promotes students' self-development, autonomy and self-determination in the future professional work.

Key words: learner-centred approach, motivation and personal needs, motive, interest, personal psychological peculiarities, student's age, cognitive processes, cognitive style.

Підхід до навчання реалізує домінуючу ідею на практиці у вигляді певної стратегії та за допомогою того чи іншого методу навчання [12: 20]. Це традиційне визначення «підходу», яке підкреслює, що навчальний процес розглядають, передусім, з позиції викладача. Проте завдяки напрацюванням І.С. Якиманської, А.К. Маркової, А.Б. Орлова, С.Д. Смірнова та ін. представлено ряд індивідуально-психологічних характеристик особистості, які, відповідно, впливають на процес навчання з позиції того, хто навчається. Ще Д.Б. Ельконін визначив навчальну діяльність як таку, що спрямована на розвиток і саморозвиток суб'єкта цієї діяльності, і підкреслив, що підхід повинен розглядатися як з позиції викладача, так і з позиції студента [26].

Таким чином, наш вибір особистісно-діяльнісного підходу ґрунтується на необхідності зосередити увагу на діяльності сучасного викладача, яка за цих умов повинна перейти від повідомлення знань до «організатора, регулятора, контролера», як підкреслював ще Л.С. Виготський [6: 192].

За І.О. Зимньою, особистісно-діяльнісний підхід є єдністю особистісного та діяльнісного складників, які розглядаються як з погляду викладача, так і студента, проте цей поділ є умовним [9].

Ми виокремили усі основні характеристики особистісно-діяльнісного підходу і зобразили їх схематично

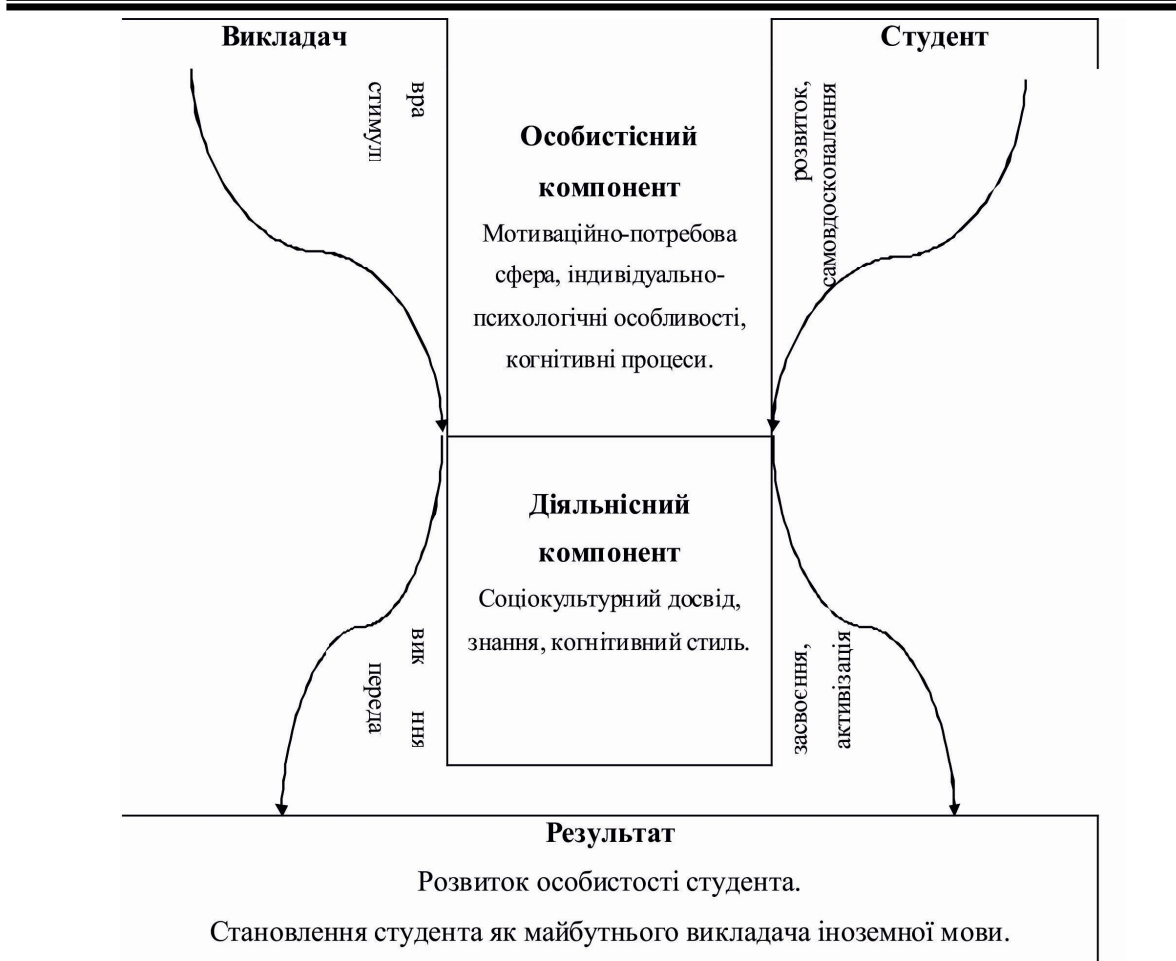


Схема 1

Щодо **особистісного складника**, то в методичній літературі є окремий підхід, відомий як особистісно-орієнтований. Він ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей студентів як особистостей, які мають свої характерні риси, схильності та інтереси [12: 31-32]. За цим підходом передбачається, що в центрі учіння знаходиться студент як особистість. І в процесі викладання максимально враховуються його національні, вікові та індивідуально-психологічні особливості в такий спосіб, щоб адресовані студентові запитання, зауваження, завдання стимулювали його особистісну та інтелектуальну активність, підтримували і спрямовували його учіння без надмірного фіксування помилок і невдач [9: 76]. Як наслідок, підкреслює А.М. Маркова, відбувається формування і подальший розвиток психіки студента, його пізнавальних процесів, особистісних якостей і діяльнісних характеристик [18].

Діяльнісний компонент, за І.О. Зимньою [9: 77], теж має багатосторонні передумови для формування особистісно-діяльнісного підходу. Це і положення про суб'єкт-суб'єктні стосунки викладача і студента (А. Дистервег, Н.Е. Щуркова, О.М. Кролевецька, А.А. Алтухова та ін.), активність того, хто навчається (І.Г. Песталоцці, Ж.Ж. Жакото, А. Дистервег, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев та ін.); з загально-психологічної точки зору – теорія діяльності О.М. Леонтьєва, особистісно-діялісне опосередкування (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, А.В. Петровський та ін.), теорія навчальної діяльності (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, А.К. Маркова, І.І. Ільєсов).

Діяльність як категорія інтерпретується з різних точок зору. Так, наприклад, у філософії пропонується модель "homo agens" – людини активної (діяльної), в якій мета діяльності розглядається як один з елементів перетворення навколишнього світу і, як наслідок, передбачення результату діяльності [20: 52-53].

З погляду психології, діяльність – це форма активної цілеспрямованої взаємодії людини з навколишнім світом (який включає в себе інших людей), яка виникла через потребу,

необхідність як енергетичне джерело діяльності [22]. Людина як суб'єкт діяльності планує, організовує, спрямовує, коригує свої дії. Водночас, діяльність формує людину як особистість, що, за С.Л. Рубінштейном, відображає принцип єдності свідомості та діяльності [22]. Крім того, знання і навички формуються паралельно і взаємозв'язано у процесі виконання певних дій [7].

Психолінгвістика отожднює діяльність з мовленнєвою діяльністю, яка є сукупністю мовленнєвих актів, що мають три складові: мотиваційну, цільову та виконавчу. Одиночний акт діяльності – це єдність цих трьох сторін. Акт починається мотивом та планом і завершується результатом, досягненням поставленої на початку мети; в середині ж закладена динамічна система конкретних дій і операцій, спрямованих на досягнення мети [16: 26-27].

Специфічним видом діяльності є навчальна діяльність, метою якої є оволодіння іноземною мовою в процесі навчання, спілкування студентів один з одним, викладачем, носієм мови, а також у процесі самостійної роботи. Ефективність навчальної діяльності зумовлюється низкою психологічних факторів: типом мислення, когнітивним стилем, використанням навчальних стратегій, яким студент надає перевагу в процесі вивчення іноземної мови [1: 331].

Одним із завдань нашого дослідження є описати сучасного студента – майбутнього викладача іноземної мови, учіння якого спрямоване на оволодіння англійською професійно орієнтованою компетентністю в діалогічному мовленні засобом кейс-методу, в контексті особистісно-діяльнісного підходу до викладання. Схематично діяльність майбутнього викладача іноземної мови виглядає так (Схема 2):

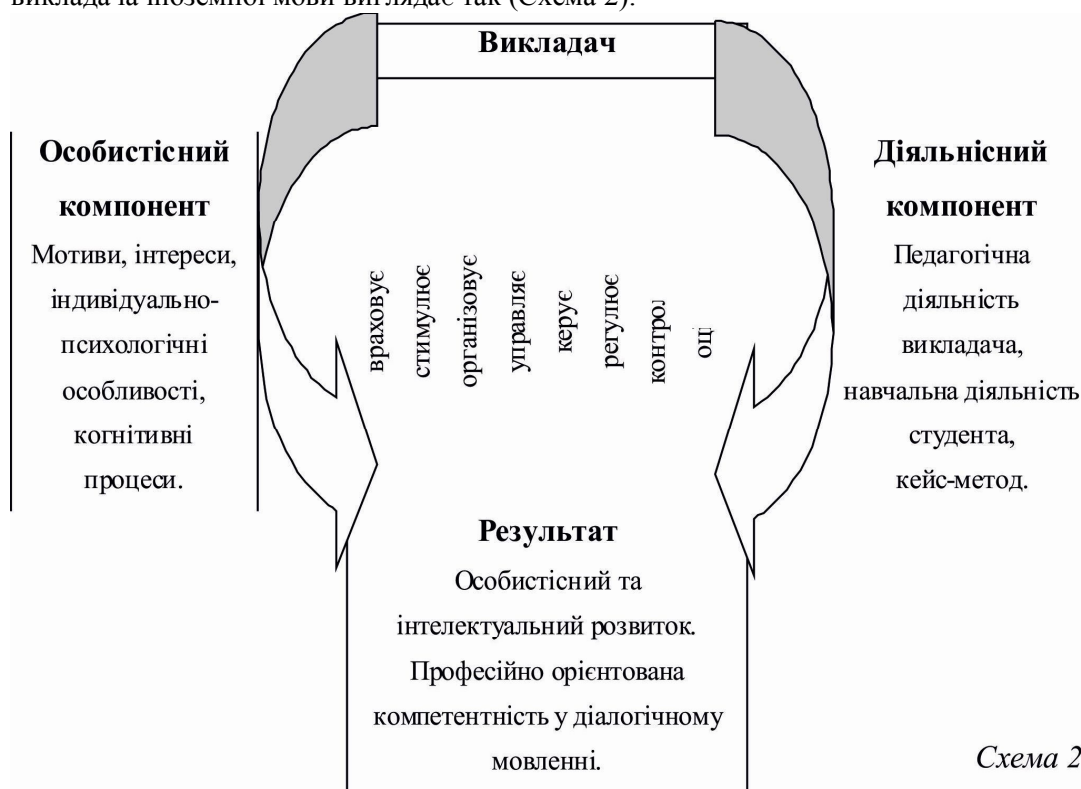


Схема 2

З позиції викладача особистісно-діяльнісний підхід означає організацію та управління цілеспрямованим учінням студента в загальному контексті його життєдіяльності – інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розуміння змісту навчання для розвитку творчого потенціалу особистості [15]. Перед викладачем постає актуальне завдання формування студента як активного суб'єкта навчальної діяльності, що передбачає необхідність розвитку в нього навчальних умінь планувати, здійснювати і контролювати своє учіння [3: 9].

Викладач повинен формувати не лише комунікативну та навчально-пізнавальну потребу студентів у спілкуванні з ним, але і їхню власну навчальну потребу у виробленні

узагальнених способів та прийомів учіння, в засвоєнні нових знань, у формуванні досконаліших умінь у всіх видах навчальної діяльності [9: 87], а саме власний стиль учіння (learning style), який ґрунтується на використанні характерних для нього навчальних стратегій (learning strategies), які студент обирає з метою оптимізації процесів набуття і збереження інформації, діставання її з пам'яті, а також процесів використання накопичених знань. Студент виконує певні дії, щоб прискорити процес учіння, зробити його легшим, цікавішим і, в цілому, ефективнішим. Навчальні стратегії залежать від психологічних особливостей і якостей студентів, від притаманних їм когнітивних стилів [12: 157].

Як ми вже зазначали, навчання повинне реалізовуватися за схемою $S1 \leftrightarrow S2$, де $S1$ – викладач, який викликає інтерес до теми спілкування, до себе як до партнера і цікавого співрозмовника; $S2$ – студент, спілкування з яким розглядається викладачем як співпраця у розв'язанні навчальних задач за умов організаційної, координаційної, позитивно стимулювальної і підкріплювальної реакції [9: 87-88].

Як зазначає А.А. Люботинський, організація і управління процесом навчання повинна забезпечити реалізацію функцій мовної освіти [17: 281]:

- розвивати здібності студента шляхом вибору ефективних форм розвитку мовленнєвої діяльності;

- виховувати ініціативність у міжкультурному спілкуванні;

- забезпечувати можливості для накопичення досвіду мовленнєвого спілкування, для формування самостійності у використанні мовних засобів іноземної мови.

За Н.В. Кузьміною [14], особливою характеристикою діяльності викладача є її продуктивність, а саме 5 рівнів, з яких п'ятий – вищий, високопродуктивний, виділений І.О. Зимньою [9: 158], системно-моделюючий діяльність і поведінку студентів. Викладач володіє стратегіями перетворення свого предмета у засіб формування особистості студента, його потреб в самовихованні, самоосвіті.

Оскільки студент є активним суб'єктом навчальної діяльності, то врахування **особистісного компонента** полягає у вивченні **мотиваційно-потребової сфери студента, його індивідуально-психологічних особливостей та когнітивних процесів**.

Як зазначає І.О. Зимня [9: 184], діяльність студента визначається **мотивами**. Значна кількість як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень [9; 18; 29; 30 та ін.] постійно підтверджує важливість мотивації, яка в багатьох випадках є «провісником» успіху у вивченні мови [28: 9]. Проте мотивація як «запускний механізм» (за І.О. Зимньою) людської діяльності викликає цілеспрямовану активність, стимулює вибір засобів і прийомів, їх упорядкування для досягнення мети [19: 32-33].

Психологами [30; 29; 24; 25] встановлено, що ефективно навчання залежить від **установки (set) і ставлення (attitude)**, під якими розуміється деяка готовність до певної діяльності, що залежить від наявності потреби і об'єктивної ситуації її задоволення [1: 308]. Установка на вивчення мови передбачає стійку орієнтацію на засвоєння нових знань та умінь, на практичне оволодіння мовою [1: 328]. За А.К. Марковою, мотиваційна сфера студента має ієрархічну будову, до якої входять потреба в учінні, зміст навчання, мотив, мета, емоції і інтерес.

За Р. Гарднером [30], ставлення – це один з компонентів мотивації, яка є сукупністю таких компонентів як зусилля, бажання досягти мети навчання і позитивне ставлення до вивчення мови. У свою чергу, ставлення може формуватися на основі когнітивної діяльності та емоційного стану [26].

З досліджень Б.І. Додонова [8] відомо, що мотивація складається з чотирьох структурних компонентів: 1) задоволення від власне діяльності; 2) важливість для особистості безпосереднього результату; 3) «мотивувальної» сили винагороди за діяльність; 4) зовнішній тиск на особистість.

Навчальна мотивація визначається низкою специфічних для цієї діяльності факторів [9: 224], які ми конкретизуємо у контексті нашого дослідження:

Навчальний заклад (мовний ВНЗ);

Організація навчального процесу (практичні заняття, позааудиторна, індивідуальна та самостійна робота);

Суб'єктні особливості студента (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка, взаємодія з іншими студентами);

Суб'єктні особливості викладача (ставлення до студента і до викладання);

Специфіка навчальної дисципліни (англійська мова).

Аналіз дослідження, проведеного С.С. Вітвицькою [4] у Житомирському педагогічному університеті, свідчить про те, що мотивом вибору професії близько 70% студентів є **інтерес** до предмету, 20% – бажання підвищити свій інтелектуальний рівень. У 2/3 студентів немає установки працювати у школі, а 90% взагалі не впевнені, чи знайдуть собі роботу. Отже, навіть ті, хто після чотирьох років навчання в університеті та педагогічної практики вступив до магістратури, не завжди мають стійке бажання бути викладачем і працювати у вищій школі [11].

Для того, щоб підвищити бажання студентів працювати за фахом, необхідно створити умови для виникнення інтересу до майбутньої професійної діяльності. Тому завдання викладача полягає у допомозі зрозуміти важливість процесу викладання для подальшої професійної діяльності [9: 226]. Передумовою для цього є можливість проявити в навчанні розумову самостійність та ініціативність. Чим активніші методи навчання, тим легше зацікавити студентів [9: 226].

Важливу роль у формуванні інтересу до учіння відіграє створення проблемної ситуації, чим і є метод кейсів. Нестача знань – необхідна умова набуття нових знань. Цікавою є та робота, яка вимагає постійного напруження. Подолання труднощів в учінні – найважливіша умова виникнення інтересу до нього. Проте, важкість навчального матеріалу і навчальних задач призводять до підвищення інтересу лише тоді, коли ці труднощі під силу побороти, інакше інтерес швидко згасає [9: 226]. Крім того, дуже важливою є різноманітність як характеристика навчального матеріалу та прийомів роботи. Новизна дидактичних матеріалів – необхідна передумова виникнення інтересу до них. Проте ці матеріали пробуджують цікавість за умови позитивного емоційного забарвлення, живого слова викладача [9: 226].

Саме тому, слідом за Д. Гілардом [31], наше завдання ми вбачаємо у підвищенні мотивації майбутніх викладачів. Охарактеризуємо слідом за Н. Найманом мотивованого студента, описаного у книзі Р.Ура [33: 275]:

Позитивна спрямованість на виконання завдань (Positive task orientation). Студент характеризується готовністю до вирішення завдань і проблемних задач, впевнений у своєму успіху.

Самозалучення (Ego-involvement). Студент вважає важливим успішно навчатися, щоб сприяти власному позитивному образу.

Потреба у досягненнях (Need for achievement). Студент має потребу у подоланні труднощів і успішно виконує те, що намітив.

Високе прагнення (High aspirations). Студент амбіційний, не боїться складних завдань, прагне досконалості та довершеності.

Цілеспрямованість (Goal orientation). Студент усвідомлює мету навчання чи окремих завдань і спрямовує свої зусилля на її досягнення.

Наполегливість, завзятість (Perseverance). Студент постійно докладає зусилля до учіння і не втрачає бажання вчитися попри невдачі чи відсутність явного прогресу.

Терпимість до невизначеності (Tolerance of ambiguity). Студент не розчаровується, коли відчуває нестачу в розумінні, і впевнений, що розуміння прийде з часом.

Усі ці характеристики ґрунтуються на позитивній внутрішній мотивації, і за теорією Е.Л. Десі та Р.М. Ріана [32: 33-34], студенти, які діють на свій розсуд (self-determined students) – успішніші, і, відповідно, викладачі повинні підтримувати психологічні **потреби** студентів у компетентності, обізнаності (competence – “I can do it”), автономності (autonomy – “I decided to do this”) та зв'язку, спорідненості (relatedness – “I am not alone”). *Потреба в компетентності*, обізнаності задовольняється, коли студенти виконують завдання, які є важкими, але не переобтяженими, і студент відчуває, що може виконати завдання [32: 34]. *Потреба в автономності* задовольняється, коли студенти відчувають, що можуть впливати на вибір завдань та тем [32: 35]. *Потреба у зв'язку, спорідненості* задовольняється, коли

студенти працюють у групах, ведуть обговорення, взаємопідтримують один одного, в групі присутня здорова конкуренція [32: 36].

Саме тому засобом формування професійно орієнтованої компетентності у діалогічному мовленні ми обрали інтерактивний метод навчання, а саме кейс-метод. Адже, як зазначає В.В. Ягоднікова [10: 118], він має великий потенціал з позиції формування особистісних якостей: розвиток працьовитості, креативності, здатності до конкурентоспроможності, впевненості в собі, потреби в досягненнях, навичок роботи в групі, соціально активної і життєво компетентної особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації. Крім того, кейс-метод сприяє, на нашу думку, самовизначенню (self-determination), що, у свою чергу, стимулює позитивну внутрішню мотивацію і відповідає особистісному компоненту особистісно-діяльнісного підходу.

Ще однією характерною рисою особистісного компонента є вік. **Студентський вік**, як пише Б.Г. Ананьєв [2: 17-19], має найважливіше значення як основна стадія спеціалізації, як момент «старту» в засвоєнні ролей дорослої людини, включаючи професійно-трудові. Це час інтенсивного формування спеціальних здібностей [21].

За Л.С. Виготським [5: 255], студентський вік – початкова ланка в низці зрілого віку. Студентство – особлива соціальна категорія, специфічна спільнота, організаційно об'єднана інститутом вищої освіти. Ця соціальна група характеризується найвищою соціальною активністю і достатньо гармонійним поєднанням інтелектуальної і соціальної зрілості [9: 183].

Тому в контексті особистісно-діяльного підходу студент розглядається як активний, самостійно організовуючий свою діяльність, суб'єкт педагогічної взаємодії [9: 184]. Студентові властива специфічна спрямованість пізнавальної та комунікативної активності на розв'язання конкретних професійно орієнтованих завдань (у нашому дослідженні для навчання діалогічного мовлення засобом кейс-методу).

Дослідники школи Б.Г. Ананьєва зазначають, що навчальні завдання завжди одночасно спрямовані як на розуміння, осмислення, так і на запам'ятовування і структурування в пам'яті студента матеріалу для засвоєння, його зберігання і цілеспрямовану актуалізацію. Таким чином, у процесі вирішення проблемних задач (кейсів) відбувається одночасне поєднання осмислення, розуміння і закріплення навчальної інформації в пам'яті студентів. Активізація пізнавальної діяльності студентів постійно супроводжується організацією запам'ятовування і відтворення, репродукування навчальної інформації [9: 184].

У студентському віці **когнітивні процеси** (сприймання, увага, пам'ять, мислення) виступають у вигляді низки зв'язків. Фактор уваги відіграє важливу роль, проте у цей період увага посідає четверте місце за кількістю та міцністю кореляційних зв'язків, хоча рівень концентрації уваги значно підвищується. Як відомо, стійкість уваги зростає лише з 22-ох років, тому важливою є цілеспрямована робота над організацією уваги студентів у навчальному процесі [9: 105].

У процесі оволодіння діалогічним мовленням увага студентів активізується, оскільки спілкування завжди вимагає взаємної уваги, оскільки в межах одного акту комунікації ролі мовця та слухача змінюються [23: 57], що змушує бути уважним і активним учасником спілкування.

Розвиток мислення тісно пов'язаний з розвитком пам'яті: у 19 років мнемічні функції розвиваються швидше, ніж логічні, коли у 20 років спостерігається зворотна картина, а у 22 знижуються показники обох функцій [9: 105]. Як зазначає І.О. Зимня, практичний інтерес для педагогічної діяльності представляє логічний компонент, компонент вербального, понятійного мислення, який постійно залишається провідним у структурі інтелекту. І вочевидь, учіння, а особливо систематичне, і самоосвіта виявляються могутнім, постійно діючим фактором, який підтримує високий рівень мисленнєвої активності людини, її інтелектуальної працездатності [9: 105].

До принципової здатності людини здійснювати найважливіші когнітивні процеси є дотичним когнітивний стиль, який є комплексом вербально реалізованих когнітивних процедур обробки знань, стратегією обробки та оцінки інформації [13: 79-80]. Когнітивний стиль – це певний спосіб здійснення діяльності в процесі пізнання світу [12: 26]. Зазвичай

студенти користуються певним набором когнітивних стилів, проте успішно виявляється діяльність тих, хто свідомо обирає і ефективно використовує різні когнітивні стилі [12: 26].

Отже, врахування особистісного компоненту викладачем сприяє особистісному, зокрема мотиваційному та інтелектуальному розвитку студентів.

Таким чином, викладач повинен зосереджувати увагу не лише на процесі навчання, а й на особистості студента, його мотиваційно-потребовій сфері, індивідуальних особливостях, когнітивних процесах. Розвиток особистості студента в подальшому сприятиме його саморозвитку. Зовнішні дії викладача і студента сприятимуть розвитку внутрішнього світу студента і, відповідно, його самостійності, свідомості, самовизначеності.

Перспективу подальших наукових розвідок ми вбачаємо у дослідженні діяльнісного компонента особистісно-діяльнісного підходу до студента – майбутнього викладача іноземної мови – у процесі оволодіння ним англомовною компетентністю в діалогічному мовленні засобом кейс-методу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Ананьев Б.Г. Психофизиология студенческого возраста / Борис Герасмович Ананьев // Вестник высшей школы. – 1972. – №7. – С. 17-19.
3. Бігич О.Б. Психологічна характеристика студента як суб'єкта навчальної діяльності у світлі особистісно-діяльнісного підходу / Оксана Борисівна Бігич // Вісник Київського державного лінгвістичного університету. – КДЛУ, 1998. – С. 3-10.
4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посібник для студентів магістратури / Світлана Сергіївна Вітвицька. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
5. Выготский Л.С. Детская психология / Лев Семенович Выготский. – М.: Педагогика, 1982.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т.Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / [Под ред. Лурия А.Р., Ярошевского М.Г.]. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
7. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе // Вопросы психологии. – 1963, – №5. – С. 61-72.
8. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности /Б.И. Додонов. // Вопросы психологии. – 1984, – № 4. – С. 126-130.
9. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
10. Інтерактивні вправи та ігри. – Харків: Вид. група «Основа», 2011. – 144 с. – (Серія «Адміністратору школи»)
11. Кіршова О.В. Методика підготовки магістрантів створювати професійно орієнтовані проекти на основі німецькомовних текстів: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Кіршова Ольга Володимирівна – К, 2008. – 190 с.
12. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «Блиц»», «Cambridge University Press», 2001. – 224 с.
13. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей ред. Е.С. Кубряковой. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. – 245 с.
14. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М., 1990. – 119 с.
15. Кулоткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулоткин. – М.: Просвещение, 1985 – 305 с.
16. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 287 с.
17. Люботинский А.А. Управленческая деятельность учителя (на примере формирования диалогических умений) / А.А. Люботинский // Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам. Под ред. Колковой М.К. – СПб.: КАРО, 2007. – 288 с.
18. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. – М., 1983. – 96 с.
19. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколасової. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
20. Пассов Е.И. Терминосистема методики, или как мы говорим и пишем / Ефим Израилевич Пассов. – СПб.: Златоуст, 2009. – 124 с.
21. Развитие психофизиологической функции взрослых людей / Под ред. Б.Г. Ананьева, Е. И. Степановой. – М., 1972. – 248 с.
22. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
23. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи /Л.В. Скалкин. – Л.: Русский язык, 1981. – 247 с.
24. Столяренко Л.Д. Психологические основы профессионального самоопределения / Людмила Дмитриевна Столяренко // Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – Ростов-на-Дону.: Феникс, 2002. – С. 427-444.
25. Узнадзе Д.М. Психологические исследования / Д.М. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 451 с.
26. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
27. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching / H.D. Brown. – White Plains, NY: Addison Wesley Longman, 2000. – 354 p.
28. Distance Education and Languages Evolution and Change / Edited by Holmberg B., Shelley M., White C. – Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2005. – 342 p.
29. Dürnyei Z., Csizsír K. Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey / Z. Dürnyei, K. Csizsír. // Applied Linguistics, 2002. – №23(4). – P. 421-462.
30. Gardner R., Lambert W. Attitudes and Motivation in Second Language Learning / R. Gardner, W. Lambert. – Rowley, MA: Newbury House, 1972. – 298 p.
31. Girard D. Motivation: the responsibility of the teacher / D. Girard. // ELT Journal. – 1977. – №31. – P. 97-102.

32. Komiyama R. CAR: Means for Motivating Students to Read / R. Komiyama. // English Teaching Forum. – 2009. – Vol.47, №3. – P. 32-37.
33. Ur P. A Course in Language Teaching: Practice and Theory / Penny Ur. – Cambridge University Press, 1996. – 380 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олеся Ярошенко – аспірант кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: інтерактивні методи навчання, інформаційно-комунікаційні технології в процесі викладання іноземних мов.

ИННОВАЦИОННЫЕ ВИДЕОТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Инга ЯЦЕНКО (Харьков, Украина)

У статті розкривається досвід застосування інноваційних відеотехнологій на заняттях з французької мови для майбутніх викладачів та перекладачів в рамках діяльнісно-орієнтованого підходу. Дослідження виконано на матеріалі проектів «короткий фільм» та «відео репортаж», реалізованих в Харківському національному університеті після апробації у Французькому Інституті (IFU), м.Харків.

Ключові слова: методика викладання, діяльнісно-орієнтований підхід, метод проектів, інноваційні відеотехнології, креативність, мотивація, гуманістична концепція навчання.

The article discusses the use of innovative video technologies in French lessons for future teachers and translators as part of the activity-based approach. The research is based on the materials of the 'short-length film' and 'video reporting' projects held at Kharkiv National University after being approved by Kharkiv French Institute (IFU).

Key words: teaching techniques, activity-based approach, project method, innovative video technologies, creativity, motivation, humanistic concept of teaching.

В контексте гуманістическої концепції навчання іноземним мовознавцям особу актуальність придбав метод проектів, оснований на принципах діяльнісного підходу з метою формування комплексу комунікативних соціолінгвістических компетенцій у майбутніх викладачів та перекладачів.

Цель статьи: раскрыть опыт создания творческих, практически ориентированных проектов на иностранном языке в студенческой аудитории.

Задачи: охарактеризовать концепцию, структуру работы, сложности и результаты двух проектов подготовки видеоматериалов.

Материал: проект съемок короткометражного фильма и проект создания видеорепортажей в группе студентов факультета иностранных языков Харьковского университета имени В. Н. Каразина: первый проект – в 2010 г. на втором году обучения, второй проект – в 1 семестре 2011-2012 г. на четвертом году обучения, после апробирования во Французском институте г. Харькова.

Исследованием метода проектов в рамках деятельностно-ориентированного обучения на современном этапе образования заняты как зарубежные, так и отечественные методисты: И.Л. Бим, С.Л. Венедиктова, И.А. Зимняя, Е.С. Полат, R. Ellis, С. Puren, E. Rosen, E. Nissen, Bordallo I., Ginestet J.-P. и многие другие.

Развитие международных контактов в сфере образования и интеграция украинских высших учебных заведений в Болонскую систему предполагают также методическую опору на Общеввропейские компетенции владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, *CEFR*). Появившиеся 10 лет назад в переводе на русский и украинский, эти рекомендации определяют деятельностно-ориентированный подход как формирование не просто учащихся, а членов общества, которым придется в жизни решать конкретные задачи в определенных обстоятельствах, специфическом окружении и отдельной сфере деятельности. Под термином «задача» понимается выполнение действий одним или несколькими индивидуумами, которые в стратегической последовательности используют собственные компетенции с целью достижения определенного результата [1: 9].

К. Пюррен отмечает, что идеальным воплощением деятельностно-ориентированного подхода к обучению является именно метод проектов [5: 8]. Он предполагает со стороны учащегося активные действия: постановку цели, выбор средств и методов ее реализации,

практическое воплощение проекта в виде конкретной работы (репортаж, интервью, рекламная компания и т.д.), реализованной в сотрудничестве с другими учащимися. Даже если подобные задания не могут пока быть осуществлены в формате интеракции с реальными социальными партнерами, они имеют форму не академических, а профессиональных продуктов, и таким образом приобретают особую значимость в сознании учащихся.

Согласно Е.С. Полат, эта методика гуманистична по своей философской, нравственной и психологической сути: она позволяет не только усвоить учебный материал, но и способствовать интеллектуально-нравственному развитию обучающихся, их самостоятельности, ответственности, доброжелательности к преподавателю и соученикам, общительности [2: 3].

По мнению И. Бордалло и Ж.-П. Жинесте, проектный метод: 1) предполагает инновационный, мотивирующий, разносторонний, предельно конкретный подход к преподаванию и обучению; 2) позволяет сочетать принцип действия и логику обучения; 3) развивает автономию и ответственность обучаемых на этапах выработки концепта, а также реализации и оценки проекта; 4) стимулирует взаимопомощь в группе [3: 17].

Однако следует отметить, что в научной литературе крайне редко детализируются конкретные примеры успешных проектов. Опыт же создания в студенческой аудитории видео-проектов на иностранном языке является уникальным в отечественной практике.

В рамках классификации проектов, предложенной Е.С. Полат [2], наш первый проект (съемки короткометражного художественного фильма) можно охарактеризовать как ролево-игровой групповой монопроект. Второй проект (создание видеорепортажей) – творческий индивидуальный межпредметный проект. Подготовка обоих проектов заняла около 1-2 месяцев, что соответствует параметрам средней продолжительности.

1 проект – съемки пятиминутного фильма по одному из рассказов знаменитой во Франции книжки «Le petit Nicolas» Renй Goscinny, Jean-Jacques Sempй. Это приключения обаятельного школьника Николя в конце 50-х – начале 60-х гг. прошлого века, в школе для мальчишек. В 2009 г. во Франции вышел прелестный фильм «Маленький Николя», с просмотра которого и началась наша работа с этим материалом в группе.

Методические этапы работы:

1) Этап мотивации. Для ознакомления с образами, культурно-историческим контекстом, комической драматургией произведения, состоялся просмотр фильма, отрывками на французском языке в классе и последующим домашним просмотром на родном или иностранном языке по желанию студента.

2) Подготовительный этап. В течение 1,5 семестра в группе было организовано чтение в оригинале избранных историй «Приключений Николя» в рамках занятий по домашнему чтению, с лексическими упражнениями, парной, групповой работой, пересказом, ответами на вопросы, и т.д. по методической разработке преподавателя кафедры романской филологии и перевода Харьковского национального университета Виктории Яворовской.

3) Основной этап выполнения проекта. В конце учебного года в течение месяца проводилась подготовительная и съемочная работа фильма. Задачи разделялись следующим образом: преподаватель – адаптация рассказа в сценарий, распределение ролей, постановочная и операторская работа, студенты – освоение своих реплик (все 15 человек группы участвовали в работе, без единого исключения) и своевременное, четкое, громкое, правильно интонированное произнесение их на съемочных площадках (аудитория и территория у входа в университет и памятника В. Н. Каразину). Оригинальностью нашего фильма было исполнение девушками всех мальчишеских и мужских ролей.

Методически целесообразнее для полноценной проектной работы было бы сформировать «группу сценаристов» из состава студентов. Такая задача полнее соответствует проблемно-ориентированному и автономно-рефлексивному характеру проектной методики. Однако условия и сроки реализации проекта, как и объемы консультационно-координационной поддержки преподавателя следует адаптировать в зависимости от контекста обучения: параметров самостоятельности, ответственности, сплоченности, а также владения речевыми навыками в целевой группе. В данном случае, в

связи с невысоким уровнем этих показателей, потребовались значительные педагогические усилия как на этапе первоначального планирования, так и на этапах регулирования и организации репетиционного и съемочного процесса.

4) Заключительный этап. Монтажная работа и представление конечного продукта: а) просмотр и обсуждение в группе, б) выкладывание в сеть: http://vk.com/feed#/video8119048_162073417. Еще родоначальники деятельностной теории, в частности, Селестен Френе, отмечали, насколько важна для учебной мотивации возможность показать результаты своей работы вне рамок классной аудитории [4: 8]. Именно повышение мотивации к качественному изучению иностранного языка явилось основной педагогической целью данного проекта, поэтому традиционный академический этап оценки результата проекта отошел на второй план.

Поставленную цель можно считать достигнутой: игровой коммуникативный аспект проекта безусловно стал позитивным мотивационным фактором обучения языку.

Задача **2 проекта**, поставленная перед студентами 4 курса, на более продвинутом этапе, – снять трехминутный документальный ролик на свободную тему с собственным комментарием. Задание на порядок более сложное, так как речь идет об индивидуальном творческом проекте, предполагающем самостоятельное написание оригинального сценария и реализацию полноценного медиапродукта на иностранном языке с привлечением видеотехнологий.

Методические этапы работы:

1) Этап мотивации и определения цели: а) рассмотрены примеры видеорепортажей, созданных под моим руководством учащимися Французского института г. Харькова в начале 2011 г.; б) определена форма и характеристики конечного продукта (продолжительность, стиль изложения информации, присутствие в кадре), условия (порядок подачи сценария для правки и согласования с преподавателем) и сроки его реализации; в) предложена помощь преподавателя при выборе тематики репортажа и правке французского комментария планируемого репортажа.

2) Этап планирования и принятия решений.

3) Этап выполнения проекта.

Второй и третий этапы работы были осуществлены в режиме самостоятельной внеклассной работы. Промежуточные задачи студента включали: выбор темы репортажа, определение места, условий, технического оснащения и организации съемок, написание оригинального сценария на французском языке, внесение контекстных корректировок в постановочный и съемочный процесс, реализация съемок и монтажа, репетиционная работа, оформление конечного продукта.

4) Этап презентации и оценки проекта включал коллективный просмотр, обоснование выбора выразительных средств, анализ наиболее и менее удачных решений того или иного репортажа. Отметим при этом важнейшую роль позитивно-заинтересованного отношения преподавателя к результатам студенческой работы, акцент на сильных сторонах представленных репортажей с целью стимуляции к дальнейшей творческой работе. В качестве методического развития проекта предлагаются такие виды заданий, как игра в худсовет, написание рецензии, анонса, журналистской подводки к показу репортажа (как в новостях по телевидению).

Нужно подчеркнуть, что проект «видеорепортаж» полноценно задействовал три речевые компетенции: письменное высказывание (сценарий), устное высказывание (репортерский комментарий), а также аудирование (просмотр работ одноклассников).

Немаловажные аспекты и сложности такой проектной работы:

1) вынос ситуации устного высказывания за традиционные рамки аудиторной работы приближает игровой проект к условиям реальной жизни;

2) говорение на камеру (в ряде случаев) в общественном месте весьма полезно будущему преподавателю или переводчику, работа которого предполагает выступление перед публикой – само собой напрашивается требование выглядеть естественно, приятно, улыбаться, располагать слушателя, что представляет немалую сложность, особенно при высказывании на иностранном языке;

3) создание привлекательного медиапродукта предполагает поиск интересной темы, съемочной площадки, иллюстраций и музыкального оформления, а также сбалансированной подачи текстового и иллюстративно-декоративного материала.

Тематика некоторых репортажей оказалась чрезвычайно любопытна. Например, занятие по скалолазанию с объяснениями техники и оснащения; репортаж о селе Кобеляки Полтавской области с иллюстрациями 100-летней давности и современными видами; визит в студенческое общежитие, оформленный музыкой из художественного фильма К. Тарантино «Криминальное чтиво».

Ключевую роль на всех этапах реализации проекта играет воодушевленная поддержка и помощь преподавателя. К. Пюрен подчеркивает, что преподаватель должен помочь ученику не только справиться с конкретными учебными заданиями, но и научить его видеть результат, перспективу и пользу своего обучения [5: 15]. Креативные видеоработы студентов как нельзя более наглядно свидетельствуют о результатах четырехлетнего изучения языка бакалавром специализированного факультета.

Таким образом, проектная организация обучения с использованием видеотехнологий комплексно развивает не только речевые, но и когнитивные, метакогнитивные и социокультурные компетенции будущих специалистов и является мощным мотивационным фактором формирования навыков и умений. Дальнейший поиск новых форм и усовершенствование структурной организации проектов представляются чрезвычайно перспективными направлениями методических исследований.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий ред. укр. видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – 2-ое изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 272 с.
3. Bordallo I. Pour une pédagogie du projet / Isabelle Bordallo, Jean-Paul Ginestet. – Paris : Hachette Education Technique, 2006. – 192 p.
4. Nissen E. Variations autour de la tâche dans l'enseignement-apprentissage des langues aujourd'hui / E. Nissen // *Alsic*, Vol. 14, 2011. – Режим доступу: <http://alsic.revues.org/2344>
5. Puren C. Mises au point de/sur la perspective actionnelle / Christian Puren. – Paris, 2011. – Режим доступу: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Інга Яценко – викладач кафедри романської філології та перекладу факультету іноземних мов Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна, сертифікований методист СІЕР та член журі міжнародних екзаменів з французької мови DELF-DALF.

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов.

РЕЦЕНЗІЇ

Рецензія на: Мікіна О. Г. «Історико-семасіологічне дослідження латинських і романських дієслів мовлення на індоєвропейському фоні» (Донецьк : Юго-Восток, 2012. – 450 с.)

Перше, на що звертають увагу, оцінюючи сучасні наукові праці, присвячені проблематиці порівняльного й типологічного мовознавства, це відповідність заявленої теми методиці, застосованій у дослідженні, та обсягу залученого для аналізу матеріалу. Навіть попереднє знайомство з текстом дослідження О. Г. Мікіної дозволяє переконатися в тому, що маєш справу із серйозним і глибоким підходом до справи.

Більшість сучасних дослідників, які зосереджують свої зусилля на питаннях порівняльно-історичного мовознавства, в основному, обмежуються порівнянням і навіть поверховим зіставленням, лишаючи осторонь історичний аспект, який дає можливість простежити всю історію вивчуваного явища від його виникнення до сучасного стану і дозволяє робити широкі узагальнення. У рецензованій монографії послідовно поєднані обидва ці аспекти компаративістики:

1) кожна семантична видозміна (а саме з ними працює автор) задокументована контекстами латинських пам'яток, свідченнями словників романських (і не тільки) мов різного часу, простежено характер її дії в діячності (від прамовного стану – до сучасних романських мов) у різних частинах романського ареалу;

2) всі аналізовані семантичні моделі вивчаються на широкому мовному тлі, для чого залучається матеріал не лише інших індоєвропейських мов (слов'янських, балтійських, германських, іранських, кельтських, анатолійських, вірменської, албанської), але й мов, які не належать до індоєвропейської сім'ї.

У підрозділах 2, 3, 4, 5, 6, 7 розділу «Еволюція латинських і романських дієслів зі значенням 'говорити', 'розмовляти'», де наведено результати історико-семасіологічного аналізу, автор використав порівняння не для звичайного (і навіть багато в чому прогнозованого) для багатьох сучасних праць виявлення спільного й відмінного у фактажі (особливо це стосується численних «типологічних» студій, в основі яких довільне, безсистемне зіставлення англійської чи німецької лексики з українською, російською тощо), а з метою виведення широких типологічних аналогій, які впевнено можна назвати семантичними законами або семантичними універсалиями ('шукати' → 'говорити', 'діяти, творити' → 'говорити', 'здійснювати обрядову, культову дію' → 'говорити', 'звуконаслідування' → 'мовлення', 'показувати' → 'говорити', 'з'ясувати' → 'говорити', 'викладати' → 'говорити', 'збиратися' → 'говорити' та ін.). Реальність існування в мові такого роду універсалий О. Г. Мікіна доводить типовістю в напрямку розвитку семантики в дієсловах мовленнєвої діяльності й тотожністю передумов їхньої еволюції у мовах різних сімей.

Дія цих семантичних законів показана не прямолінійно, а «синусоїдно», оскільки в історії різних мов (зокрема, романських) були періоди спаду «потужності» семантичних змін, порушення їхньої регулярності, зумовленої впливом лексико-семантичних систем інших мов, виходу з ужитку цілих лексичних гнізд і заміна їх запозиченнями чи питомою лексикою з інших значенням, новотворами пізнішої доби. Автор рецензованої монографії помірковано подає сформульовані ним еволюційні схеми дієслівної семантики не як семантичні універсалиї (хоч для багатьох із них, підтверджених фактичним матеріалом різних мовних сімей, таке визначення було би цілком виправданим), а лише як типові моделі розвитку значення, тенденції, що з часом, за наявності ширшого кола типологічних зіставлень дістануть статусу універсалий.

Особливо цікавими й методологічно показовими в цьому плані вважаємо підрозділи монографії, присвячені румунським дієсловам зі значенням 'говорити', 'розмовляти' (п. 2.6.), семантичній історії французького дієслова *causer* як еволюції *'facēre' → 'dicēre'*, еволюції значення групи латинських дієслів *precor, quaerēre, rogāre* та ін. (пп. 6.1.–7.4).

Опису емпіричної бази рецензованого дослідження передуює солідний і глибокий за задумом розділ «Історико-семасіологічний підхід до вивчення лексики: актуальність, завдання, проблеми» (с. 5–31), де обґрунтовуються методологічні позиції, на яких стоїть автор, пропонуючи свою, багато в чому оригінальну, програму дослідження. Наприклад, інноваційним, на нашу думку, елементом методики, застосованої О. Г. Мікіною, можна вважати дуже вдалу спробу синтезу моделювання семантичних законів, запропонованого у працях В. І. Абаєва, О. М. Трубачова, Ю. В. Откупщикова, В. В. Левицького, і компонентного аналізу. У зв'язку з цим варто відзначити виведені в цьому розділі спеціальні формули, що узагальнюють результати аналізу семантичної структури дієслів ЛСГ мовлення. Щоправда, деякі з тверджень видаються дискусійними. Так, наприклад, О. Г. Мікіна подає у складі деяких із таких формул сему емоційної оцінки (с. 30), хоча існує відомий постулат, який заперечує належність емоційного забарвлення до семантичної структури слів. Хоча, можливо, автор при цьому дотримується системи поглядів, властивих іншій лінгвістичній школі?

Кожному дієслову присвячено окремий розділ, що дозволило автору, з одного боку, зосередитися тільки на аналізованих споріднених формах, не відволікаючись на інші, неспоріднені, а з іншого – зібрати практично вичерпний матеріал стосовно історії та етимології досліджуваного слова, забезпечивши таким чином ґрунтовність висновків щодо еволюції кожного романського словотвірного гнізда. Викликає подив, що при такій, надзвичайно вигідній, формі репрезентації фактажу в деяких випадках не була використана можливість продемонструвати прямо протилежні сформульованим у дослідженні тенденціям семантичні зрушення. Так, напр., описуючи модель 'діяти/виконувати дію' → 'говорити' ('*facēre*' → '*dicēre*'), варто було би згадати ще випадки зворотного розвитку, як у рос. діал. *омозв'я́тъся* 'допомогти натомість (як відповідь на добрий вчинок)' ('*dicēre*' → '*facēre*') чи рос. розм. заст. *уговорі́тъ* 'побити кого-небудь', 'випити (про алкогольні напої)' і под. приклади. Звісно, йдеться не про недолік, а лише про не реалізовані потенційні ресурси опублікованої ґрунтовної праці, зумовлені самою логікою дослідження, що показали би двосторонній, відкритий характер семантичних процесів деяких ЛСГ. Саме такі, протилежно спрямовані, зсуви у лексичному значенні якнайкраще ілюструють динаміку, перебіг, суперечливість такої тонкої, непостійної матерії, як семантика, і, разом з тим, доводять, що все (чи, принаймні, багато що) в мовному організмі існує тільки в системі протилежностей.

Особливо варто відзначити «Висновки», які мають самостійну цінність, оскільки до них введено компактні й зручні для пошуку в тексті потрібного типу значеннєвої трансформації таблиці й схеми, що узагальнюють всі розглянуті в тексті монографії семантичні тенденції загалом і щодо кожної лексеми окремо. Проявом турботи про читача вважаємо добросовісно укладений покажчик форм, які фігурують в тексті монографії, що дозволяє швидко знайти потрібну лексему й ознайомитися з науковим контекстом її використання, а також індекс прізвищ науковців, на яких зроблені посилання.

Резюмуючи сказане, зазначимо, що важливість положень «Історико-семасіологічного дослідження латинських і романських дієслів мовлення на індоєвропейському фоні», на нашу думку, полягає в тому, що:

- 1) тут дійсно введено ряд універсалій, про які лише згадувалося у попередників автора, проте далі передбачень спроби не йшли;
- 2) з'ясовано загальнономовний зміст такого важливого поняття, як *говорити*, його історію;
- 3) запропоновані методичні принципи укладання словника семантичних універсалій, критерії добору матеріалу для нього.

З огляду на все висловлене вище можна впевнено стверджувати, що дослідження О. Г. Мікіної, виконане з урахуванням досягнень сучасної лінгвістики, становить значну цінність як для тих науковців, які займаються історичною лексикологією та семасіологією романських мов, так і для тих, чий інтерес зосереджений в царині етимології, порівняльного мовознавства й мовної типології.

Доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри російської мови
Донецького національного університету
Теркулов В. І.

РЕЦЕНЗІЯ**на монографію Бойко Юлії Петрівни****«Парадигма англійського гіпотаксису у синхронії та діяхронії»**

Сучасний етап розвитку граматичних студій характеризується посиленням інтересу до проблем, пов'язаних з природою речення як у синхронному, так і в діяхронному аспектах. Для синтаксичної теорії кінця ХХ століття характерні диференціація та інтеграція аспектів дослідження, зумовлені пошуками моделі опису. Синтаксис складного речення розглядають крізь призму його зв'язку з логічними формами мислення, притаманними мовним спільнотам на певному етапі їхньої історії. Серед найбільш значущих із цього погляду синтаксичних явищ особливе місце належить гіпотаксису, поступовий розвиток форм якого свідчить про вдосконалення таких розумових операцій як судження та умовивід.

Монографія Мельник Ю.П. є відображенням тенденцій, які спостерігаються у розвитку граматичної науки у кінці ХХ на початку ХХІ ст., – насамперед у прагненні людини до інтегративного підходу у вивченні суспільства, культури, мови, людини. Ю.П.Мельник орієнтується на встановлення цілісної моделі гіпотаксису у кінцевому результаті, розглядаючи кожен його аспект зокрема, починаючи від структурно-семантичної бази, що стає основою для побудови у подальшому комунікативно-композиційної та когнітивної моделі поліпредикативного складнопідрядного речення.

Коротко оцінюючи основні розділи, метою яких є здійснити комплексне дослідження семантико-синтаксичного, комунікативно-композиційного та когнітивного статусу гіпотаксичної конструкції в системі мови і мовлення зауважимо, що авторці вдалося виконати поставлені перед нею завдання в повній мірі. Так, у першому розділі описано речення як багатоаспектну одиницю синтаксису, проаналізовані різні підходи щодо вивчення складнопідрядного (далі – СПР) в діяхронії, схарактеризовано сучасний стан дослідження теорії речення в синхронії, сфокусовано увагу на функціональному підході до вивчення складнопідрядного поліпредикативного речення (далі – ППСР), вироблено та описано нову методику аналізу ППСР. У другому розділі «Парадигма складнопідрядного поліпредикативного речення як система міжмодельних перетворень» схарактеризовано формально-синтаксичну організацію гіпотаксичного цілого, описано зовнішні та внутрішні ознаки СПР, подано таксономічні характеристики СПР, висунуто ідею виділення нових типів СПР та запропоновано сітку структурно-семантичних моделей ППСР на базі розширення, включення та розгорнення гіпотаксичних структур, що стане надійним підґрунтям для вироблення методики когнітивного моделювання ППСР. У третьому розділі «Семантико-синтаксичний ярус інформаційної структури складнопідрядного поліпредикативного речення» висвітлено питання взаємодії ситуації та пропозиції, викладено концепцію глибинних структур та породження смислу в генеративній граматиці, і на базі цього запропоновано конфігураційну модель ППСР з урахуванням семантичних ролей аргументів предикату, проаналізовано механізм переходу глибинних структур в поверхневі з урахуванням цих семантичних ролей. Описано механізм взаємодії центр-периферія у синтаксичному макрополі СПР з позицій структурування клаузового мікрополя СПР. У четвертому розділі описано композиційно-комунікативну організацію ППСР речення із встановленням функціональної перспективи кожного із типів гіпотаксичного цілого, встановлено варіанти конфігураційної побудови із урахуванням типів ППСР.

На наш погляд поцінування заслугує спроба встановлення синтаксичного концепту СПР, яка до цього ще ніким не вироблялася, але є досить актуальною проблемою у сучасній граматичній науці, зокрема, що стосується синтаксису СПР. Крім того вартим уваги є нова методика аналізу СПР з позицій фреймового підходу до аналізу цієї одиниці, привносячи в лінгвістичний лексикон такі нові терміни як «статичний фрейм» та «динамічний фрейм».

Монографія написана на належному науковому рівні, має теоретичну та практичну цінність, актуальна та відповідає сучасним вимогам. Окрім того, мені як рецензенту загалом імпонує оптимальна логіка викладу матеріалу, відчуття історичного розвитку англійського гіпотаксису, цікаві діяхронні спостереження та порівняння. Вважаю, що підготовлений Мельник Ю.П. рукопис «Парадигма англійського гіпотаксису у синхронії та діяхронії» може бути корисною для широкої англомовної аудиторії, у різних сферах професійної діяльності, що дає підстави для рекомендації монографії до друку.

Рецензент

доктор філологічних наук, професор
завідувач кафедри англійської філології
Донецького національного університету
О.Л. БЕССОНОВА

ЗМІСТ

| | |
|---|------------|
| 30-РІЧЧЮ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ | |
| ПРИСВЯЧУЄТЬСЯ..... | 3 |
| <i>ОЛЕКСАНДР БІЛОУС. ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ – 30 РОКІВ!</i> | 3 |
| <i>RICHARD J. BRUNNER. 30 JAHRE FAKULTÄT FÜR FREMDSPRACHEN DER STAATLICHEN PÄDAGOGISCHEN WOLODYMYR-WYNNYTSCHENKO-UNIVERSITÄT KIROWOHRAD</i> | 5 |
| <i>КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА. ІНСТИТУТ ФІЛОЛОГІЇ. ВІТАЛЬНЕ СЛОВО</i> | 7 |
| <i>КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА. ВІТАЛЬНЕ СЛОВО</i> | 8 |
| <i>ANDREAS WENNINGER. ВІТАЛЬНЕ СЛОВО</i> | 9 |
| <i>ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЛЬВІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА. ВІТАЛЬНЕ СЛОВО</i> | 10 |
| <i>ПРЕЗИДЕНТ АСОЦІАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ГЕРМАНІСТІВ ПРОФ. ПАСЛАВСЬКА А. Й. ВІТАЛЬНЕ СЛОВО</i> | 11 |
| <i>FLORIAN KÜSCHLER. ВІТАЛЬНЕ СЛОВО</i> | 12 |
| <i>ОЛЕКСАНДР БІЛОУС. СУЧАСНІ РЕСУРСИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i> | 13 |
| | |
| АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ МОВ У ПОЛІЛІНГВАЛЬНОМУ, ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ТА ПОЛІЕТНІЧНОМУ СВІТІ..... | 17 |
| | |
| <i>АЛЕКСАНДР РУДЯКОВ. ГЕОРУСИСТИКА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКОВ</i> | 17 |
| <i>ВАЛЕРИАН РАМИШВИЛИ. ЯЗЫК И ПОЛИТИКА В ГРУЗИНСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ</i> | 21 |
| <i>АКМАРЖАН АКЪЖАНОВА. ЯЗЫКОВОЙ И КУЛЬТУРНЫЙ ПЛЮРАЛИЗМ В КАЗАХСТАНСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ</i> | 26 |
| <i>ASTRID BRUNNER. HISTORISCHE BETRACHTUNGEN DES DEUTSCHEN WORTSCHATZES</i> | 30 |
| <i>КАТЕРИНА БОНДАРЕНКО. ЯВИЩЕ ЕНАНТИОСЕМІЇ В УКРАЇНСЬКОМУ Й АНГЛІЙСЬКОМУ СУБСТАНДАРТІ</i> | 35 |
| <i>НАТАЛІЯ ГУДИМА. ТИПИ ЗАПОЗИЧЕНЬ ЗА КОНТАКТАМИ В МОВІ УКРАЇНСЬКОЇ ПОСТМОДЕРНІСТСЬКОЇ ПРОЗИ</i> | 38 |
| <i>ТАТЬЯНА ДОМБРОВАН. ЭКСТРАЛИНГВАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ЭВОЛЮЦИИ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ</i> | 44 |
| <i>ЮРІЙ ДОРОФЄЄВ. СИСТЕМА ВАРІАНТІВ МОВИ У СТРУКТУРІ МОВНОГО СВІТУ</i> | 48 |
| <i>НАТАЛІЯ ЖУКОВА. ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНА СИТУАЦІЯ В АВСТРАЛІЇ КІНЦЯ ХVІІІ – СЕРЕДИНИ ХІХ СТОЛІТЬ</i> | 51 |
| <i>ТЕТЯНА ЛІШТАБА. СТУДЕНТСЬКИЙ СОЦІОЛЕКТ ЯК СКЛАДНИК МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ м. КІРОВОГРАДА</i> | 58 |
| <i>ТАРАС ПИЦ. ДО ПРОБЛЕМИ ПОСЕРЕДНИЦТВА ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ У ЗАПОЗИЧЕННІ НІМЕЦЬКИХ СЛІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ</i> | 63 |
| <i>ЯНА СНИСАРЕНКО. ЗАПОЗИЧЕННЯ В СКЛАДІ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ НА ПРИКЛАДІ УКРАЇНСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ</i> | 68 |
| <i>ЯНІНА ТАГЛІЦЕВА. ЗАПОЗИЧЕННЯ В АГРАРНИЙ ЛЕКСИЦІ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ</i> | 71 |
| <i>СВІТЛАНА ФОРМАНОВА. МОВЛЕННЄВА АГРЕСИВНІСТЬ У КОНФЛІКТНІЙ ІНТЕРАКЦІЇ</i> | 75 |
| <i>ЛІЛІЯ ЧЕРНИШ. РОЛЬ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ У ФОРМУВАННІ ЛЬВІВСЬКОЇ ГВАРИ</i> | 80 |
| <i>ОРИСЛАВА ІВАНЦІВ. МЕТАФОРІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ У ФОРМУВАННІ ІМІДЖУ БІЗНЕСОВОЇ КОМПАНІЇ</i> | 83 |
| <i>ВІКТОРІЯ КОТВИЦЬКА. ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКО-АНГЛІЙСЬКОГО МОВНОГО КОНТАКТУ ТА ВЖИВАННЯ АНГЛІЦИЗМІВ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ</i> | 88 |
| <i>ЮЛІЯ ОНУФРІЄВА. КАЛЬКУВАННЯ ЯК ОДИН З ТИПІВ ВЗАЄМОДІЇ МОВ</i> | 91 |
| <i>МАРІЯ СТОЛЯР. ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АПАРАТУ ПРИ ДОСЛІДЖЕННІ УКРАЇНСЬКОГО МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ</i> | 94 |
| | |
| АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОНЕТИКИ, ФОНОЛОГІЇ ТА ОРФОГРАФІЇ..... | 100 |
| | |
| <i>ТАТЬЯНА КОРОЛЕВА, ЕЛЕНА МАЛИХИНА. СОПОСТАВИТЕЛЬНО - ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИНТОНАЦИИ НЕГАТИВНЫХ МОДАЛЬНЫХ КОННОТАЦИЙ</i> | 100 |
| <i>ЛЮДМИЛА ШТАКІНА. РИТМ ЯК ЗАСІБ КОГЕРЕНТНОСТІ ДИСКУРСУ</i> | 105 |
| <i>ЮЛІЯ ВАСІК. ПАУЗАЛЬНИЙ АЛГОРИТМ ПОЛІТИЧНОЇ ПРОМОВИ</i> | 109 |
| <i>ТЕТЯНА КОЗЛОВА. КІНЧІНІ ЗАСОБИ КОДУВАННЯ: СТРУКТУРНА ПОДІБНІСТЬ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНА ВЗАЄМОЗАМІННІСТЬ</i> | 112 |
| <i>ОЛЬГА КРОМБЕТ. ЗДОБУТКИ ВИДАТНИХ ПИСЬМЕННИКІВ, ПОЕТІВ І ДРУКАРІВ ДОБИ ВІДРОДЖЕННЯ У ПРОЦЕСІ УНОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ СИСТЕМИ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ</i> | 118 |
| <i>АННА ПОЛІЩУК. ВАРІОВАННЯ АМЕРИКАНСЬКИХ ДИФТОНГІВ У ВЛАСНИХ НАЗВАХ (НА МАТЕРІАЛІ ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ)</i> | 122 |
| <i>ТЕТЯНА ХОМЕНКО. ЗМІНИ ПУНКТУАЦІЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В СВІТЛІ НОВІТНЬОЇ РЕФОРМИ ОРФОГРАФІЇ</i> | 127 |

| | |
|---|-----|
| <i>ЛЮБОВ ШНУРОВСЬКА. PSYCHOLINGUISTIC MODELS OF BILINGUAL SPEECH PRODUCTION</i> | 131 |
| <i>ОЛЬГА АМБРАЗЕВИЧ. МЕЛОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АВСТРАЛИЙСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА</i> | 134 |
| <i>ЮЛИЯ БЕРЕЗИНА. РОЗВИТОК ЗАДНЬОЯЗЫКОВИХ ЗІМКНЕНИХ ПРИГОЛОСНИХ К, G У ДАВНЬОВЕРХНЬОНІМЕЦЬКІЙ МОВІ</i> | 138 |
| <i>ЮЛИЯ ВЕРЕЩАК. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ВАРІЮВАННЯ ГОЛОСНИХ У ФОНЕМНИХ СТРУКТУРАХ СЛІВ (НА МАТЕРІАЛІ БРИТАНСЬКОЇ ТА АВСТРАЛІЙСЬКОЇ ВИМОВНИХ НОРМ)</i> | 141 |
| <i>СТАНІСЛАВА ДАНИЛЬЧЕНКО. АКЦЕНТУАЦІЙНІ ВЛАСТИВОСТІ ПРЕФІКСІВ ТА ЇХНІЙ ВПЛИВ НА ВІЛЬНЕ АКЦЕНТНЕ ВАРІЮВАННЯ СЛІВ (НА МАТЕРІАЛІ ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ)</i> | 146 |
| <i>АННА КИРИЧЕНКО. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОГО АСПЕКТУ ВИМОВНОГО АКЦЕНТУ В АНГЛОМОВНОМУ АВІАЦІЙНОМУ РАДІОТЕЛЕФОННОМУ ДИСКУРСІ</i> | 151 |
| <i>ЛЮДМИЛА КОМАР. ФРАНЦУЗЬКІ ЗАПОЗИЧЕННЯ В АСПЕКТІ АМЕРИКАНСЬКОЇ ВИМОВНОЇ НОРМИ</i> | 155 |
| <i>ЮЛИЯ МУСІЄНКО. МЕТОДИКА ВИЯВЛЕННЯ КОГНІТИВНИХ І ПРАГМАТИЧНИХ ОЗНАК ПРОСОДИЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ПРИТЧ</i> | 159 |
| <i>АНТОНІНА САМКОВСЬКА. МЕТОДИКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ФОНЕТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ УСНИХ РЕАЛІЗАЦІЙ ВПЕВНЕНОГО МОВЛЕННЯ В АНГЛОМОВНОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ)</i> | 164 |
| <i>ВЕРОНІКА СМЕРДОВА. СЕМАНТИКО-ЧАСОВА ДЕЛІМІТАЦІЯ ДИСКУРСУ «ІНТЕРВ'Ю»</i> | 168 |
| <i>ОЛЬГА ТЕСЛЕНКО. ГРАФИКО-ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОЯЗЫЧНОЙ СМС-КОММУНИКАЦИИ</i> | 172 |
| <i>ІРИНА ХОМИЦЬКА. ФОНОСТАТИСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ В ПОЕМІ ДЖ. Г. БАЙРОНА «КОРСАР»</i> | 177 |
| <i>МАР'ЯНА ХОМИЦЬКА. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПОЛОЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ ПРОСОДИЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ СТРАТЕГІЇ УХИЛЕННЯ В АНГЛОМОВНОМУ ТЕЛЕІНТЕРВ'Ю</i> | 181 |
| <i>МАЛЬВІНА ШЕМЯКІНА. ГРАФО-СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ВІДОБРАЖЕННЯ ДРАМАТИЧНОЇ ТОНАЛЬНОСТІ</i> | 186 |
| АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ, КУЛЬТУР І ПЕРЕКЛАДУ | 192 |
| <i>ОКСАНА БИГИЧ. ОСВІТНІ КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ</i> | 192 |
| <i>ТЕТЯНА БОРОВА. РОЛЬ КОМУНІКАЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ</i> | 196 |
| <i>ВІКТОРІЯ ЗАГОРОДНОВА. ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА – ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ</i> | 201 |
| <i>ВІРА ЗІРКА. POSTGRADUATES: TO TRAIN SPECIALIZED LANGUAGE</i> | 207 |
| <i>ТЕТЯНА КОЛБІНА. ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ</i> | 210 |
| <i>ЛІЛІЯ МОРСЬКА. СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ПОНЯТТЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ</i> | 215 |
| <i>ЛЕОНІД ЧЕРНОВАТИЙ, МАРИНА ЗАБІГАЙЛО. ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОГО ТА ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТІВ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА</i> | 222 |
| <i>M. GRAZIA BUSA. TEACHING EFFECTIVE COMMUNICATION IN THE ENGLISH CLASSROOM: THE IMPORTANCE OF NON-VERBAL LANGUAGE</i> | 228 |
| <i>МАРІЯ АЛЕКСЄЄВА. ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ПРОЦЕСУ МКК ЗА ДОПОМОГОЮ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i> | 232 |
| <i>АЛІНА АНІСІМОВА. РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ ЯК ДРУГОЮ ІНОЗЕМНОЮ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДЧІВ</i> | 238 |
| <i>ГАННА БАРТАШЕВА. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСІБ ПОКРАЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ</i> | 242 |
| <i>АЛЛА БИЧОК. ДІЛОВЕ СПІЛКУВАННЯ – ВАЖЛИВИЙ МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ</i> | 245 |
| <i>RETRO BOSCHAN. LEARNING OBJECTS: THE NEXT GENERATION OF E-LEARNING</i> | 250 |
| <i>ЕЛЬЗА ВАСИЛЬЄВА. НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ НАПИСАННЯ ДОПОВІДІ З ПРОФЕСІЙНИХ ПИТАНЬ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ</i> | 253 |
| <i>ІННА ГАПЕЄВА. ПРОБЛЕМА АДЕКВАТНОСТІ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ</i> | 256 |
| <i>ТЕТЯНА ГРОМКО. ДОЦІЛЬНІСТЬ СИНТЕЗОВАНОГО ВИВЧЕННЯ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ ТА СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ</i> | 261 |

| | |
|--|-----|
| <i>ЛАРИСА ГУЦУЛ.</i> ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ "УКРАЇНЬСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)" | 265 |
| <i>ОЛЬГА ДАЦКІВ.</i> МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ДРАМАТИЗАЦІЇ | 270 |
| <i>TETIANA DATSKA.</i> LEARNING ABOUT PRESIDENTIAL ELECTION PROCESS IN THE USA | 274 |
| <i>ОЛЬГА ДЕМ'ЯНЕНКО.</i> КРОСКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЛКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ | 281 |
| <i>СВІТЛАНА ДЕРБА.</i> ОСНОВНІ ЕТАПИ РОБОТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НАД УКРАЇНЬСЬКОЮ ЛЕКСИКОЮ | 284 |
| <i>НАТАЛІЯ ДЗЮБИШИНА.</i> ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМАХ | 287 |
| <i>ОЛЬГА ДОЛГУШЕВА.</i> РОЛЬ КУРСУ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТЕКСТУ У ФОРМУВАННІ ПЛЮРАЛІСТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ СТУДЕНТІВ | 290 |
| <i>АНДРІАНА ЗУБРИК.</i> ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ МЕТОДІВ ТА ФОРМ РОБОТИ ПРИ ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ | 294 |
| <i>БОГДАН КАЛІННЯК, НАТАЛІЯ МОРСЬКА.</i> НАУКОВІ ТЕРМІНИ ЯК ОДИН З ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ФАХІВЦЯ З ЦІЛІСНИМ СВІТОГЛЯДОМ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ | 299 |
| <i>ОЛЬГА КИРИЛЮК.</i> ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ „УКРАЇНЬСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)" | 302 |
| <i>КОСТЯНТИН КОСТЮЧЕНКО.</i> ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ | 306 |
| <i>ВІКТОРІЯ КОЧУБЕЙ.</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ВИМОВИ | 310 |
| <i>МАРИНА КРИВИЧ.</i> ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СПІВРОБІТНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ | 314 |
| <i>ОЛЬГА КРИЖАНІВСЬКА.</i> ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ УЧНІВ ЗАСОБАМИ УСВІДОМЛЕНОГО ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ | 319 |
| <i>ОЛЕКСАНДР ЛАБЕНКО.</i> ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УКРАЇНІ: ГЛОБАЛЬНИЙ АСПЕКТ | 323 |
| <i>ТАМАРА ЛАВРІЄНКО.</i> ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО ЗРІЛОЇ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ | 331 |
| <i>ІННА ЛІВИЦЬКА.</i> АЛЬТЕРНАТИВНЕ ОЦІНЮВАННЯ VS ТРАДИЦІЙНЕ: ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ | 334 |
| <i>ТЕТЯНА МОРОЗ.</i> ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ | 337 |
| <i>ТЕТЯНА МОТОРНОК.</i> ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ВНЗ | 341 |
| <i>ІРИНА МУРАДХАНЯН.</i> СОЦІОЛІНГВІСТИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ | 345 |
| <i>ГАЛИНА НАВОЛЬСЬКА.</i> ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ЕРУДИЦІЇ У СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПРИ ВИВЧЕННІ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ | 348 |
| <i>VALENTYNA PARASHCHUK.</i> SPOKEN PRODUCTION SKILLS OF EFL PRE-SERVICE TEACHERS: ASSESSMENT CRITERIA | 351 |
| <i>ОЛЬГА ПЛАВУЦЬКА.</i> РОЗВИТОК ДУХОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ | 356 |
| <i>ОКСАНА РИЖНЯК.</i> СПЕЦИФІКА САМОСТЯТЕЛЬНОЇ РАБОТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ЧЕРЕДОВАНИЯ ГЛАСНЫХ И СОГЛАСНЫХ ЗВУКОВ») | 359 |
| <i>НАТАЛІЯ РОЖКОВА.</i> МЕТОД АПРОКСИМАЦІЇ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ | 364 |
| <i>РОМАННА РОМАН, ОЛЕКСАНДРА КАШУБА, ТЕТЯНА МАНЬКОВСЬКА.</i> ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ | 367 |
| <i>ОЛЕНА РОМАНЕНКО, ЗОЯ ГУМЕНЮК.</i> ІНОЗЕМНА ФАХОВА МОВА – ВАЖЛИВА СФЕРА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ) | 372 |
| <i>ГАЛИНА СЕМЕН.</i> ЗНАЧЕННЯ СПЕЦКУРСУ «РОБОТА З ДИТЯЧОЮ КНИГОЮ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ» У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ | 377 |
| <i>ЛІНА СМІРНОВА.</i> ПЕРЕКЛАД ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ | 380 |
| <i>ГАЛИНА СОКОЛ.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ | 383 |
| <i>ТЕТЯНА ТОКАРЄВА.</i> ДИСКУСІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ | 386 |
| <i>ТЕТЯНА ТРУХАНОВА.</i> КОМПЛЕКСНА СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ З ДИСЦИПЛІНИ "МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ" | 392 |

| | |
|--|-----|
| АРТЕМ УШАКОВ. НАВЧАННЯ ЛЕКСИЧНОГО АСПЕКТУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ЕЛЕКТРОННОГО КОНТЕНТУ | 401 |
| ЯРОСЛАВ ЧЕРНЬОНКОВ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА СКЛАДОВА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ..... | 406 |
| ІРИНА ШЕВЧЕНКО. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ ВІКОМ ВІД 4-Х ДО 6-ТИ РОКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 411 |
| АНЖЕЛІНА ШИШКО, ГАЛИНА ЛУКАНСЬКА. ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В АСПЕКТІ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ | 415 |
| НАТАЛІЯ ЯЦИШИН. ФАХОВА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ЮРИСТІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ | 419 |
| EDITA ROŠOVÁ. ASSESSMENT IN TERTIARY EDUCATION..... | 423 |
| БОРИС КАПАРНИК. ФОРМУВАННЯ МОВЛЕНСЬКИХ УМІВ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ..... | 428 |
| ЛІЛІЯ КРАВЧУК. ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПЕРІОД ДЕРЖАВНОЇ НЕЗАЛЕЖНОСТІ (1990–2000)..... | 433 |
| ОКСАНА МАЗУР. СПОСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У КУРСІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ПОЛІТЕХНІЧНИХ ВНЗ..... | 437 |
| ІРАЙДА МАЛЬЦЕВА. УЧЕБНА ПРОГРАММА КУРСА: КАК НАУЧИТЬ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ІНОСТРАННОГО ЯЗЫКА РАЗРАБАТЫВАТЬ ЦЕЛОСТНЫЙ КУРС..... | 442 |
| РУСЛАНА НИЩИК. АВТЕНТИЧНІ ХУДОЖНІ ФІЛЬМИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ | 445 |
| ЛІЛІЯ АЛЕКСЕЕНКО. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗАХ | 450 |
| ЛЮДМИЛА ПІДЬКО. ОПАНУВАННЯ ТЕКСТОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІМИ ФІЛОЛОГАМИ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ | 454 |
| ОЛЕНА ПІНЬКОВСЬКА. ПРОБЛЕМНИЙ ПІДХІД ПРИ НАВЧАННІ ЧИТАННЮ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ..... | 457 |
| NADIYA PRISYAZHNYUK, NATALIA KOVALSKA. NEW CHALLENGES FOR HOME ASSIGNMENT | 461 |
| ТЕТЬЯНА САВЕНКО. ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ АУДІОВАННЮ СТУДЕНТІВ 1-2 КУРСІВ МОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ (АНГЛІЙСЬКА МОВА) | 464 |
| ОЛЕНА СВИТЛИЧНА. АНАЛІЗ ЛІНГВІСТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФІНАНСОВО-БАНКІВСЬКОГО ДИСКУРСУ В СВІТЛІ НАВЧАННЯ УСНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПЕРЕКЛАДУ | 468 |
| ЮЛІЯ СНЕДА. АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ: ЕТАПИ ТА ПІДХОДИ..... | 472 |
| ОЛЕСЯ ЯРОШЕНКО. ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ | 475 |
| ИНГА ЯЦЕНКО. ИННОВАЦИОННЫЕ ВИДЕОТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ | 482 |
| РЕЦЕНЗІЇ | 486 |
| ТЕРКУЛОВ В. І. РЕЦЕНЗІЯ НА: МІКІНА О. Г. «ІСТОРИКО-СЕМАСІОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛАТИНСЬКИХ І РОМАНСЬКИХ ДІСЛІВ МОВЛЕННЯ НА ІНДОЄВРОПЕЙСЬКОМУ ФОНІ» (ДОНЕЦЬК : ЮГО-ВОСТОК, 2012. – 450 С.)..... | 486 |
| БЕССОНОВА О.Л. РЕЦЕНЗІЯ НА МОНОГРАФІЮ БОЙКО ЮЛІЇ ПЕТРІВНИ «ПАРАДИГМА АНГЛІЙСЬКОГО ГІПОТАКСИСУ У СИНХРОНІЇ ТА ДІАХРОНІЇ»..... | 487 |

«Наукові записки. Серія: Філологічні науки» внесені до списку видань, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних досліджень (постанова Президії ВАК України від 10.03.2010 р. № 1-05/2)

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15525–4097Р від 22.06.2009 р.
«Наукові записки. Серія: Філологічні науки»

СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,
ВИГОТВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

Підписано до друку 28.01.2013. Формат 60x84¹/₁₆. Папір офсет.
Друк різнограф. Ум.др.арк. 68. Наклад 300. Зам. № 7117.

РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.
Тел.: (0522) 28 59 84.
Факс.: (0522) 24 85 44
E-Mail: mails@kspu.kr.ua