

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

Факультет української й іноземної філології та мистецтвознавства

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції

(м. Дніпро, 17–18 травня 2019 року)

Дніпро
Видавець Біла К. О.
2019

Рекомендовано до друку Вченою радою ФУІФМ (протокол № 9 від 23.04.2019)

Рецензенти:

Кіркowska І. С., зав. каф. романської філології, к. філол. н., доцент;
Ковальова Я. В., зав. кафедри германської філології, к. філол. н., доцент;
Буділова О. В., кафедри англійської філології, к. філол. н., доцент.

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ

Голова організаційного комітету:

Поляков Микола Вікторович – ректор ДНУ імені Олесь Гончара, д. фіз.-мат. н., професор, академік Академії наук вищої школи України

Співголови організаційного комітету:

Попова І. С. – декан факультету української й іноземної філології та мистецтвознавства, д. філол. н., професор ДНУ імені Олесь Гончара;

Ваняркін В. М. – зав. кафедри іноземних мов для соціально-економічних спеціальностей, к. філол. н., доцент ДНУ імені Олесь Гончара;

Пономарьова Л. Ф. – зав. кафедри іноземних мов для інженерно-технічних та природничих спеціальностей, к. філол. н., доцент ДНУ імені Олесь Гончара

Члени організаційного комітету:

Ворова Т. П., к. філол. н., доцент кафедри іноземних мов для соціально-економічних спеціальностей ДНУ імені Олесь Гончара;

Коломойченко О. С., к. філол. н., доцент кафедри іноземних мов для соціально-економічних спеціальностей ДНУ імені Олесь Гончара;

Осадча О. В., викладач кафедри іноземних мов ІТПС ДНУ імені Олесь Гончара;

Петрова А. В., к. філол. н., доцент кафедри іноземних мов ІТПС ДНУ імені Олесь Гончара;

Посудієвська О. Р., к. філол. н., доцент кафедри іноземних мов ІТПС ДНУ імені Олесь Гончара;

Прищепя Т. В., к. філол. н., доцент кафедри іноземних мов ІТПС ДНУ імені Олесь Гончара

Відповідальний секретар:

Знанецька О. М., к. психол. н., доцент кафедри іноземних мов ІТПС ДНУ імені Олесь Гончара

Технічні секретарі:

Бовкунова О. В., викладач кафедри іноземних мов для соціально-економічних спеціальностей ДНУ імені Олесь Гончара;

Каліберда Н. В., викладач кафедри іноземних мов ІТПС ДНУ імені Олесь Гончара

РЕДАКЦІЙНИЙ КОМІТЕТ

Члени редакційного комітету:

Анісімова А. І., к. філол. н., доцент, зав. кафедри англійської філології ДНУ імені Олесь Гончара;

Ваняркін В. М., к. філол. н., доцент, зав. кафедри іноземних мов для соціально-економічних спеціальностей, к. філол. н., доцент ДНУ імені Олесь Гончара;

Гончаренко Е. П., д. філол. н., професор, зав. кафедри іноземних мов для гуманітарних спеціальностей, ДНУ імені Олесь Гончара;

Гончарова Ю. С., к. філол. н., доцент кафедри іноземних мов для соціально-економічних спеціальностей ДНУ імені Олесь Гончара;

Кіркowska І. С., к. філол. н., доцент, зав. кафедри романської філології ДНУ імені Олесь Гончара;

Ковальова Я. В., к. філол. н., доцент, зав. кафедри германської філології ДНУ імені Олесь Гончара;

Колбіна Т. В., д. пед. н., професор, зав. кафедри іноземних мов Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця;

Панченко О. І., д. філол. н., професор, зав. кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців ДНУ імені Олесь Гончара;

Пономарьова Л. Ф., к. філол. н., доцент, зав. кафедри іноземних мов для інженерно-технічних та природничих спеціальностей ДНУ імені Олесь Гончара;

Попова І. С., д. філол. н., професор, декан факультету української й іноземної філології та мистецтвознавства ДНУ імені Олесь Гончара;

Цвєтаєва О. В., к. н. соц. ком., доцент кафедри іноземних мов ІТПС ДНУ імені Олесь Гончара

А 43 Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування : зб. наук. праць VIII Всеукр. наук.-практ. конф., 17–18 трав. 2019 р. – Дніпро : Біла К. О., 2019. – 98 с.

ISBN 978-617-645-342-0

У збірнику надруковано наукові праці VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування», яка відбулася в Дніпровському національному університеті імені Олесь Гончара.

Для студентів, аспірантів, викладачів ВНЗів та наукових закладів.

УДК 37+159.9
ББК 73

ISBN 978-617-645-342-0

© Авторський колектив, 2019

МЕТОДИЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗВО

Aksiutina T. V.

Oles Honchar Dnipro National University, Ukraine

SIGNIFICANCE OF LEARNERS' UPTAKE IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION

Recently SLA researches have concentrated on the issues of the second language acquisition from an interactional perspective. Concern with interaction seems to underlie a tendency to concentrate on learners and their production. *Uptake*, as a student initiated interaction in response to task, typically highlights the role of task-elicited interaction on the learners' part.

The term *uptake* originally comes from the Speech Act Theory and describes the relationship between illocutionary and perlocutionary acts [5]. However, in the second language acquisition (SLA) literature it is used with a different meaning. Allwright uses the term to refer to the language items that learners themselves claim to have learned from a particular lesson [1, p. 5]. Lyster and Ranta maintain that *uptake* refers to a student's utterance that immediately follows the teacher's feedback to draw attention to some aspect of the student's initial utterance. Smith summarizing all the definitions of *uptake* presents it as follows:

1. Uptake is a student's move.
2. The move is optional.
3. The uptake move occurs in episodes where learners have a demonstrated gap in their knowledge.
4. The uptake move occurs as a reaction to some preceding move in which another participant either explicitly or implicitly provides information about a linguistic feature [3].

In Loewen's terms, the recent interest in *uptake* is due to its potential as an indication of second language acquisition [2]. It is argued that there are theoretical grounds for associating *uptake* with potentials for acquisition. One way in which *uptake* may facilitate acquisition is by «providing opportunities for learners to proceduralize target language knowledge already internalized in declarative form» [ibidem, p. 312]. Drawing on processing approaches, it can be said that learners first resort to controlled processing in the second language. Through repeated activation, sequences first produced by controlled processing become automatic. Automatized sequences are stored as units in the long-term memory, which means that they can be made available very rapidly whenever the situation requires it, with minimal attentional control on the part of the subject. Seen from this viewpoint, language learning is the movement from controlled to automatic processing via practice (repeated activation). With these tokens, it can be claimed that learners, by producing the correct form (*uptake*), shift from controlled processing to automatic processing smoothly and efficiently.

Along these lines, Lightbown suggests that a reformulated utterance from the learner gives some reason to believe that the mismatch between learner's utterance and target utterance has been noticed, a step at least toward acquisition [1, p. 193]. Swain, in the same vein, highlights the role of *uptake* in operationalizing student-teacher interaction to fortify pushed output, which is a source of hypothesizing and testing about target language on the learners' part [4].

Ellis makes a distinction between successful uptake and unsuccessful uptake. Successful uptake was defined as uptake in which learners clearly demonstrated an ability to incorporate the information provided (e.g., by paraphrasing it) or use the item correctly in their own utterances [2]. Unsuccessful uptake was defined as uptake consisting of just an acknowledgment or a simple repetition of something the teacher had said or of the incorrect use of the item. Although such acknowledgments and repetitions were coded as uptake because they constituted a reaction to the information provided they were coded as unsuccessful because they did not clearly indicate that students had processed the information.

Ellis has employed the following categorization for the better study of *uptake*:

- 1 No Uptake: the learner does not produce any uptake where uptake is possible.
- 2 Recognize: the learner acknowledges the information received from the interlocutor in the response phase, using a variety of linguistic tokens including: *okay, I see, I got it, aha, all right* or *mmm*. This category also includes those moves where the learner acknowledges the information received in a longer utterance but does not use the target item productively.
- 3 Apply: the learner actually uses the target item productively [2, p. 297].

To sum up, *uptake* is supposed to a) demonstrate a mismatch between the learner's utterance and lead to noticing on the learners' part; b) enhance fluency; c) contribute to operationalization of pushed output in classroom setting; d) prompt reanalysis and modification of non-target form in the output as the learners test new hypotheses about the target language; and finally e) serve a predictor of overall performance on tests.

References:

1. Allwright D. Why don't Learners Learn What the Teachers Teach? The Interaction Hypothesis / D. Allwright // In D. Singleton and D. Little (Eds.). *Language learning in formal and informal contexts*. – Dublin. IRAAL, 1984. – P. 3–18.
2. Ellis R., Loewen S. Learner Uptake in Communicative ESL Lessons / R. Ellis, S. Loewen // *Language Learning*, – 2001. – № 51. – P. 281–326.
3. Smith B. The Relationship between Negotiated Interactions, Learner Uptake, and Lexical Acquisition in Task-based Computer-mediated Communication / B. Smith. // *TESOL Quarterly*. – 2005. – № 39 (1). – P. 33–58.
4. Swain M. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensive Input and Comprehensive Output in its Development / M. Swain. // In S. Gass and C. Madden (Eds.), *Input in Second language acquisition*. – Rowley, MA: Newbury House, 1985. – P. 235–253.

Ivanchenko I. A.

National Technical University «Dnipro Polytechnic», Ukraine

**CURRENT SITUATION OF ESP TEACHING RESEARCH
(THE EUROASIAN CONTEXT)**

Due to the research of Halliday, Macintosh and Strevens (1964) [1] ESP as a linguistic notion for specific job-related purposes emerged in the sixties-early seventies of the twentieth century. ESP, being a revolutionary shift from a teacher-centered to a learner-centered approach, emphasizes the importance of creating learning opportunities that improve students' learning. The paper investigates the current situation in ESP teaching research in some countries of Europe and Asia, seeking to consider the essence and the development of the most crucial elements of ESP teaching and the most common problems they resulted in.

To start with, needs analysis is essential to all ESP course.

At the beginning of the 1970s the importance of understanding the target needs of learners began to be recognized and early models of NAs included such examples as the Target Situation Analysis (TSA) (Munby, 1978), Present Situation Analysis (PSA) (Richterich&Chancerel, 1980), and, the Pedagogical Needs Analysis (PNA) [2]

According to Dudley-Evans and Johns (1998) [9], there are eight components of needs analysis which have been grouped into the areas including target situation analysis, objective needs analysis, and present situation analysis.

Following Hutchinson and Waters (2002) [10], teachers should differentiate the target needs (what the learners need to do in the target situation) and the learning needs (what the learners need to do to learn).Needs analysis includes many relevant details about the target learners and their needs and wants. A good checklist analysis includes basic questions among which there are the questions about the age, qualifications, experience, professional register, learning style, preferences of a learner, etc. [3, p. 6].

Comprehensive concept of needs analysis includes environmental situation, personal information about learners, language information about – learners,

learners' lacks, learners' needs from course, language learning needs, professional information about learners and how to communicate in the target situation.

ESP teacher deliberately attempts to assess target needs, to compare the difference between the current situation and the target situation. This «gap» forms the basis for course design, and may entail the production of special materials. To bridge up the gap between classroom material and the requirements of the workplace, needs analysis of the students should be done at the beginning of the course.

By collecting information and analyzing the subsequent data about learner needs, teachers are able to identify the gap between what is currently being thought and what needs to be taught for students' future careers.

However, one should mention that students' needs can change over time due to the changing demands of the job in a vocational area and the type of students you need to teach.

The needs analysis is the first stage of the ESP course determination. But if there are several departments at the Engineering Faculty, the teacher has to identify the specific needs for each department, which makes this task overwhelming.

Some other reasons why needs analysis is challenging are the following: students do not always clearly anticipate what needs they will face in their professional environment. If the needs analysis is not accurate, this affects the settings of objectives and consequently the choice of proper teaching strategies and methodology, course content, which, on the other hand, demotivate the learners and consequently the course will not meet their expectations and real immediate or future needs.

To address the students' needs, it is important that appropriate ESP pedagogy should be incorporated into the curriculum. Thus, a teacher's role as a participant of an educational process, is very important.

It should be mentioned that ESP teachers' role has changed a lot for the last decades. ESP teachers are expected to learn many new things that will help them make their teaching better and more effective. These include learning:

- how to respond to learners' needs,
- how to teach non-linguistic skills (pragmatic and sociolinguistic skills),
- what to prioritize in an ESP course (high-frequency lists),
- how to select and incorporate authentic materials into the course,
- how to evaluate teaching materials using quantitative methods,
- how to make use of online materials and social networks,
- what new teaching techniques to implement (e.g. case studies),
- how to teach for ESP certificate exams,
- how to teach effective writing for professional purposes [4, p.14].

But as some studies show [5; 6], professional English is instructed by the professional teachers, who basically follow the teaching theory of grammar translation. They pay attention to the vocabulary, reading and translation. The lack of the English teaching methods lead to their difficulty in helping students practice listening and speaking, and so most students expect to improve their communicative competence in ESP with the help of English teachers. Besides, there are no educational specialized courses offering training and formation of ESP teachers, instead, they have been mostly trained and graduated as GE teachers and have taken personal and private training to accommodate their teaching skills into the setting of a specific institution where they teach English to students of specific fields with specific needs imposed by the field of study and professional requirements needed for future employment. Apart from pedagogical issues, ESP teachers have to deal with linguistic challenges at the start of their job because they might have limited knowledge of the core subjects and key terminology characterizing the branch of study the students of which a teacher is teaching.

In one more study [2], the teachers claim that speaking is the hardest skill to develop since students need to have confidence in order to produce the target language.

Another teacher-related problem is that there is also a confusion of ESP teachers, either from the onset or during the course, about the objectives of ESP: teaching specialist knowledge or language skills. This confusion is attributable to

an approach focusing on grammar and terminology, neglecting communicative aspects of the language [7].

Different methods can be used in ESP teaching, such as immersion, task-based approach, communicative method and so on, adhering to the principle of practicing as the center. Through the diversified design of teaching methods, ESP teachers can help to improve the students' interest and practicality of classroom teaching. Using the methods of real communication, writing and situational simulation to test the students' learning effect and using self-evaluation and peer evaluation to measure the students' English practical ability can arouse students' interest and enthusiasm [6, p. 4].

To teach professional communication skills a teacher should do his/her best:

- by creating an atmosphere conducive to learning and teaching (in other words, applying the humanistic principle of 'caring and sharing', by setting a memorable context, with meaningful activities and authentic activities to enhance learning;

- by applying a well-grounded mix of activities and techniques (depending on the level of the learners), e.g. information gap, opinion gap, role play, drilling, 'find someone who', pair work, project work-to mention but a few;

- by providing learners with meaningful models of good practice to emulate (e.g. TV or radio footage, workplace written correspondence and archived documentation);

- by identifying and reinforcing aspects of communication most relevant for a particular profession(e.g. identifying the kind of language used in professional communication internationally among pilots and air traffic controllers) [3, p. 13].

As for the future development of ESP, one may predict the revision of the role of technology, the effect of ESP on overall second language acquisition, ESP in new technical, scientific and professional fields (such as English for linguistics), new contexts (i.e. virtual worlds or enhanced reality), new pedagogical ideas such as the application of the theory of the language user (versus language learner) and a serious revision of informal assessment forms [8, p. 48].

References:

1. Halliday, L. W., MacIntosh, A. &Stevens, P. (1964). The Linguistic Sciences and Language Teaching. London: Longman.
2. Rhonda Oliver, Dwi Poedjiastutie. English learning needs of ESP learners: exploring stakeholder perceptions at an Indonesian University.
3. Jeremy Day, Mark Krzanowski. Teaching English for Specific Purposes:Introduction,CUP,Cambridge,2011.
4. Elżbieta Jendrych. Developments in ESP teaching studies in logic, grammar and rhetoric 34 (47) 2013.
5. Mirjeta Cenaj Pedagogical Challenges of ESP Teachers in Albania Academic Journal of Interdisciplinary Studies MCSER Publishing, Rome-Italy Vol 4 No 3 S1 December 2015.
6. Fangheng Gai Construction of ESP teaching system Journal of Language Teaching and Research, Vol. 8, No. 6, pp. 1204-1209, November 2017.
7. Nguyen Van Khanh Towards Improving ESP Teaching/Learning in Vietnam's Higher Education Institutions: Integrating Project-Based Learning into ESP Courses International Journal of Languages, Literature and Linguistics, Vol. 1, No. 4, December 2015.
8. Jesus Garcia Laborda, Mary Frances Litzler Current Perspectives in Teaching English for Specific Purposes.
9. Dudley-Evans, T. & St. John, M. (1998). Developments in English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Huchinson, T.& Waters, A. (2002). English for Specific Purposes: A learner-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). English for Specific Purposes: A Learning-centered Approach. Cambridge: CUP.

Байсара Л. І.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

МОВНА ТРИВОЖНІСТЬ ЯК КАМІНЬ СПОТИКАННЯ В ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Метою даної доповіді є проаналізувати проблеми мовної тривожності як особливого стану, визначити її типи та умови виникнення і запропонувати шляхи запобігання.

Такі афекти, як мотивація, тривога, співчуття та ставлення (attitude) можуть значно впливати на процес оволодіння мовою. Використана С. Крашеном метафора «афективного фільтру» дає чітке уявлення про роль тривожності у процесі вивчення іноземної мови. В цій метафорі емоції являють собою фільтр, який контролює доступ мови до мозку. При високому рівні тривожності фільтр піднімається і інформація не надходить до системи

обробки у мозку. За умов зниження рівня тривожності оперативна система мозку може зосередитись на обробці інформації, що надійшла. Тому вивчення причин мовної тривожності є актуальним як в теоретичному плані, так і для викладачів-практиків.

Вивчення іноземної мови є специфічним видом діяльності, відмінним від вивчення інших предметів, адже воно пов'язане з необхідністю спілкуватись, виступати з мовними повідомленнями перед групою, слухати та реагувати на мовні повідомлення інших, час від часу стикаючись з ситуаціями невизначеності. Для усіх, хто навчається, характерні такі відчуття та емоції, як почуття скутості, фрустрація, сумнів, стурбованість або страх, але тривожність у мовному контексті відзначається особливими рисами.

Дослідники проблеми мовної тривожності [1] підкреслюють, що саме на заняттях з іноземної мови вона виявляється в специфічних ситуаціях і маніфестується через нервовий стан перед необхідністю висловлення, почуття страху перед оцінкою інших, боязню відстати від інших у навчанні тощо. Е. Горвіц визначає мовну тривожність як «чітко визначений комплекс, що складається із самовідчуття, емоцій та поведінки, які з'являються на фоні унікальності атмосфери навчального процесу на заняттях з іноземної мови».

Почуття страху виникає у двох типах ситуацій: за необхідності розуміння мовлення на слух, тобто сприйняття чужої мови, а також за необхідності вступити в комунікацію, тобто продукувати власне висловлення. Горвіц зазначає, що якщо людина боїться спілкуватись навіть з невеличкою групою людей рідною мовою, то цей страх збільшується в десять разів за необхідності спілкування іноземною мовою з людьми, з якими вона ледь знайома.

Результатом такого стану є відсутність концентрації уваги, прояви поведінки «ухиляння» (avoidance), необґрунтовані пропуски занять, відкладання виконання домашніх завдань, страх перед невизначеністю, боязнь спілкування.

На думку Е. Горвіц, тривожність за необхідності спілкування виникає при нерозумінні кожного слова іноземною мовою, нездатності виокремлювати

сміслові групи тощо. Саме при вивченні іноземної мови на відміну від інших предметів і виникає напруга та нервування, у стані мовної тривожності виявляється обмеженість у міміці, недостатній зоровий контакт, скутість жестів та рухів. Ці «симптоми» негативно впливають на когнітивні процеси та надбання мовного досвіду. У зв'язку з існуванням постійної негативної кореляції між мовною тривожністю та використанням мови на практиці, нагальним є усвідомлення як викладачем, так і суб'єктом навчання, важливості афективних реакцій та необхідності розвитку адаптаційних ресурсів для їх усунення або подолання.

У більш широкому контексті стан тривожності необхідно розглядати у декількох вимірах: як рису, притаманну особистості (trait), як таку, що обумовлена ситуацією (situation-specific), та як стан людини в певних умовах (state anxiety).

Тривожність як риса характеру – це схильність до нервування у багатьох ситуаціях. Ця риса особистості характеризується стабільністю впродовж певного часу, а також проявом у будь-якій ситуації. Люди з високим рівнем тривожності такого типу відзначаються загальною нервовістю та низьким рівнем емоційної стабільності. Навпаки, індивіди з низьким рівнем тривожності як риси характеру є емоційно стабільними та спокійними.

Ситуативна тривожність виявляється в мовному контексті або ситуації. Вона є стабільною впродовж певного часу і проявляється не завжди (це – тривожність перед виходом на сцену, під час складання тестів, при вивченні іноземної мови). Кожна з цих ситуацій відноситься до конкретного типу контексту (виступ, промова, іспит), але ситуації можуть відрізнятися одна від одної і тому за певних умов людина може нервувати, за інших – залишатися спокійною. Існує вірогідність прояву ситуативної тривожності в особливих типах ситуацій.

Перший та другий типи тривожності можуть викликати нервовість у певних ситуаціях, в той час як тривожність стану впливає на емоції, когнітивні процеси та поведінку, що призводить до підвищення рівня збудження.

У тривожності стану у людини відзначається підвищена чутливість до того, «що подумують інші про них», з'являються роздуми про реальні та уявні причини помилок та невдач, шляхи їх запобігання у майбутньому. На фізичному рівні цей стан супроводжується заламуванням рук, підвищеним пульсом та намаганням відсторонитися від подібних ситуацій. Тривожність стану – це тимчасовий прояв тривожності, короткочасний емоційний стан нервування, різний за інтенсивністю та часом перебігу. Вона проявляється перед публічними виступами, а також перед необхідністю спілкування іноземною мовою.

Першоджерелом тривожності при вивченні іноземної мови Спарк та Ганчоу [3] вважають недостатнє володіння рідною мовою. Д. Янг [4] визначає шість потенційних взаємопов'язаних джерел мовної тривожності, що можуть виникати на заняттях з іноземної мови, серед яких заслуговують на увагу такі: особистісна та міжособистісна тривожність, результатом якої є боязнь спілкуватися; взаємодія між викладачем та суб'єктом навчання; методика викладання та окремі методичні прийоми; надмірні очікування суб'єктів навчання від навчального процесу; уявлення та очікування викладача від навчального процесу; мовне тестування.

До джерел мовної тривожності дослідники відносять також необґрунтовану віру в те, що іноземною мовою можна оволодіти швидко; переконання в тому, що існує один певний метод вивчення мови, і якщо його знайти, то процес вивчення не вимагатиме особливих зусиль; необхідність виступу перед групою ровесників; нерозуміння кожного слова на іноземній мові; страх перед оцінкою вміння спілкуватись, яка надається як викладачем, так і членами групи; низька самооцінка та страх втратити свою ідентичність; виправлення помилок викладачем у присутності інших.

Отже, мовна тривожність як комплексний феномен, що маніфестується у багатьох вимірах, проявляється в суб'єктах по-різному.

З метою попередження мовної тривожності застосовуються різні види діяльності, особливо при навчанні усного мовлення, а саме: робота в парах,

що збільшує час мовлення кожного індивідуума; навчання автентичної комунікації через введення розмовних формул (гамбітів); навчання взаємодії як з викладачем, так і з іншими студентами; застосування комунікативних прийомів навчання (information gap, information transfer, interview activities, role play); кооперативне навчання.

Список використаних джерел:

1. Horvits, E.K. and Young, D.J. (eds) 1991, Language anxiety. From theory and research to classroom implications. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, pp. 37-39.
2. Sparks, R.L. and Ganchow, L. (1991). Foreign language learning differences: affective or native language aptitude differences? The Modern Language Journal, 75(1), 3-16. <http://dx.doi.org/10.2307/329830>.
3. Young, D.J. 1992. The relationship between anxiety and foreign language. Specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio, Hadley, Terrelard Rardin. F.L. Annals 25(2), 157-172. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1992.Tb00524.x>

Ворова Т. П.

Днепровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ (С УЧЕТОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ) В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В процессе любой учебно-педагогической деятельности важны психологические установки, на которых преподавателю время от времени следует акцентировать внимание студентов [3] с целью активизации знаний, получаемых учащимися на занятии.

Необходимо помнить, что при введении психологических установок в начале урока их требуется добавочно подкреплять во время выполнения упражнений, ориентированных на учебную коммуникацию, так как активизация знаний студента напрямую зависит от преобладающего типа его мышления и закрепленных навыков, которые по своей сути представляют наработанные за годы учебы учащегося его привычные мыслительные модели [2],

базирующиеся на его сугубо личностных качествах; данный процесс несомненно зависит от многих составляющих, тесно примыкая к долгосрочной памяти студента и студенческой способности быстрой активизации ранее заархивированных знаний.

Длительная сохранность информации в памяти зависит от четкости ее формулировок, востребованности и / или необходимости актуализации знаний при определенных условиях, тождественных тем, при которых объект запоминания уже вводился ранее на занятии.

Следовательно, чрезвычайно значимой является роль преподавателя при введении установки на запоминание, так как при этом любая интеллектуальная задача стимулирует работу памяти на уровне подсознания, а это, в свою очередь, будит и ускоряет творческую активность студента, ведет к качественно новому уровню его знаний, развивает творческую интуицию, создавая предпосылки для перехода от стереотипных (шаблонных) к нестандартным (креативным) ответам; тем самым опосредованно активизируется глубинная психическая структура личности студента.

В связи с этим возникает задача совмещения несовместимого: с одной стороны, это индивидуализация процесса, а с другой – стандартизация методов изложения учебного материала на уроках для его последующего глубинного осмысления.

В зависимости от объективных и субъективных факторов, наиболее важные характеристики в этом процессе базируются на гибкости ума студента, его способности к творческому восприятию и обработке типичных элементов, содержащихся в коммуникативных ситуациях, точности воспроизведения усвоенного материала, включения эмоциональной составляющей (при ее наличии). Степень понимания усвоенного зависит от объема воспринятой информации, глубины ее восприятия, наличия дополнительных средств наглядности, которые несомненно оживляют любой учебный процесс.

В рамках нашей работы следует указать на существование важного принципа чередования диалогической и монологической видов речевой

деятельности при коммуникативном обучении. Принимая во внимание тот факт, что оба вида речевой активности имеют свои безусловные преимущества, все же требуется помнить о необходимости их гибкого сочетания для получения максимальной выгоды при их использовании в учебных коммуникативных ситуациях.

Диалогическая речь является несомненным триггером в деле акселерации разговорного процесса, стимулирующим интерес к ролевым / коммуникативным играм и разнообразным видам анкетирования и мотивирующим тем самым развитие спонтанности речи и готовность к неожиданным шагам при общении с партнером на заданную ситуацию.

При проведении коммуникативных / ролевых игр и анкетирования желательно приготовить разнообразный иллюстративный материал, схемы, карточки с речевыми штампами и оборотами [1], схемы и т. п. в качестве залога успешной работы студентов в парах и группах.

Монологическая речь более всего поддается предварительной подготовке и даже своеобразному «программированию», заблаговременному продумыванию, так как студент, как правило, имеет определенный временной лимит для разработки деталей и нюансов своей предстоящей речи. Поэтому в монологической речи более оправдано появление сложных речевых фигур, фразеологизмов, пословиц, стабильных словосочетаний [4] и т. п., дающих возможность наглядно продемонстрировать уровень владения студентом иноязычной речью, красочность речевых оборотов, логичность изложения информации, пластичность и гибкость изложения мысли.

Вне зависимости от выбранной формы речевой деятельности (диалогической или монологической) коммуникативные ситуации позволяют эффективно продемонстрировать выученные и отработанные лексические и грамматические модели в их гибкой взаимосвязи и мягком взаимоперетекании друг в друга.

В целом, коммуникативный подход в обучении иностранному языку помогает формировать ценное умение поиска речевой информации и обнаруживать лексико-грамматические связи в кажущейся пестроте языкового

многообразия, что способствует активизации изученного материала и, как результат, повышает уровень самооценки студента.

Список использованных источников:

1. Волкова Н. О. Частотный словарь сочетаемости современного английского языка / Н. О. Волкова, Р. С. Гинзбург, В. С. Перебейнос. – М.: Изд-во МГПИИЯ, 1971. – Ч. 1. – 212 с.
2. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек-текст-семиосфера – имтория / Ю. М. Лотман. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – 464 с.
3. Уфимцева Н. В. Речевое воздействие / Н. В. Уфимцева // Научно-информационный бюллетень Воронежской риторической ассоциации, психолингвистической ассоциации. – Воронеж: ВГУ, 2000. – Вып. 5. – 23 с.
4. Oxford Guide to British and American Culture for Learners of English // Oxford; Oxford University Press, 2000. – 312 p.

Гончаренко Е. П.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ЛІНГВІСТИЧНОЇ, КОМУНІКАТИВНОЇ ТА КРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ: АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Сучасний стан гуманітарної науки та навколишній світ, який постійно змінюється за об'єктивних умов, – все це викликає сплеск зацікавленості до процесу міжкультурної комунікації. Під будь-яким спілкуванням мається на увазі переклад, а будь-який переклад виявляється по-своєму особливо важкою працею. А якщо мова йде про художній переклад – проблема стає ще складнішою. Текст сам по собі є частиною «екстралінгвістичної реальності» [1, с.4], і відтворює безпосереднє змалювання тієї дійсності, що оточує нас. Таким чином, ми маємо справу не тільки з двомовним перекладом, але й з «інтерпретативним» перекладом [1]. Такий переклад потребує передачі тих змістів, котрі закладені в тексті і нібито приховані за ним. Цей зміст є зрозумілим для носія мови, але, як правило, залишається незрозумілим, не розкритим повністю для представників культури, на мову яких цей текст перекладено.

Ось чому нам вважається надзвичайно важливим та необхідним навчання студентів не філологічних спеціальностей іноземній, в даному випадку, англійській мові за допомогою художньої літератури.

Художня література, в якій мова представлена в своєму найбільшому багатстві, виступає тут безцінним джерелом. Не останню роль у цьому процесі відіграє й інтерес, що його викликають художні тексти, їх емоціональне забарвлення, і нарешті, їх змістовна неоднозначність, що надає можливість для дискусії, – а це відіграє чи не найпершу роль в процесі опанування іноземної мови. Проте, коли йдеться про мотивацію як основний інструментарій в процесі вивчення мови, цей природній інтерес до літератури зазвичай недооцінюють.

На щастя, ми маємо можливість та задоволення читати блискучі переклади прекрасних книг, виконані обдарованими майстрами художнього перекладу, «велетнями серед ліліпутів» [2, с. 5], до яких належать М. Зеров, М. Лукаш, Г. Кочур, Дм. Павличко, Дм. Паламарчук, О. Терех, М. Габлевич, М. Стріха, Р. Доценко та інші, В. Жуковський, О. Пушкін, О. Фет, С. Маршак, О. Румер, Б. Пастернак тощо. Але наявність звучних імен не повинна паралізувати і нашу діяльність. Студентські й викладацькі спроби, виконані філологічно коректно, можуть стати перспективною ініціативою. І викладацька, і перекладацька практика автора даної доповіді доводить, що зіставлення невеликого художнього тексту з його літературним перекладом може значно посилити зацікавленість студента до вивчення іноземної мови. У даному випадку ми маємо на увазі низку оповідань Джеймса Джойса «Евеліна» [3, с. 140–145], «Земля», «Зустріч» [4, с. 68–77], «Аравійський ярмарок» [5, с. 168–174], Два джентльмена» [6, с. 125–133] і переклад цих оповідань українською мовою, виконаний автором представленої доповіді у співавторстві з колегами та опублікований в журналі «Всесвіт».

Отже, має сенс пояснити далі застосований нами вибір для цієї мети творів видатного ірландського письменника – Джеймса Джойса. Бо справді нам можуть закинути те, що Джойс має репутацію доволі «складного»

письменника, а його шедевр, роман «Улісс», здається тяжким і майже нездоланим (в оригіналі) читанням навіть для деяких дорослих філологів.

По-перше, Джойс – це не тільки «Улісс». Оповідання з циклу «Дублінці» (1905–1914) [7] класично відкриті та прості (певна річ, тією складною простотою, якою відрізняється мистецтво). Роман «Портрет митця замолоду» (1916), що вийшов після збірки, вже відрізняється поєднанням установлення на класичну норму з тією експериментальністю, що виступає передвісницею «Улісса». І тільки з «Улісса» починається стиль, який визначають іноді як «obfuscation» (сплутаність, помутніння свідомості). Але попри все «Улісс» – «великий експеримент», в якому наявні різні мовні та стилістичні системи; яким чином підходить він як мовний матеріал для навчання студентів не філологічних спеціальностей мові? Це питання заслуговує на окремий розгляд і в даній доповіді не розглядається.

По-друге, вже з вищезазначеного виходить, що пропозиція читати уривки з джойсівських творів для інтелектуально розвинутого студента (і навіть школяра) передбачає наявність внутрішнього сюжету і навіть інтригу, котрі можуть простимулювати його зацікавленість:

- 1) чи зрозумію я так звану складність?
- 2) чи дійсно це так складно, як здається? І, нарешті:
- 3) від самого викладача залежить як зацікавити студента питанням, чому з 1940 до 1989 року головний шедевр письменника був «під заборонаю» в нашій країні; чому робота над перекладом (справжня творча звитяга багатьох перекладачів) виконувалася «у підпіллі», а про самого автора розповсюджувалися неправдиві чутки? (Можливо, перед читанням самого тексту має сенс коротенько викласти не тільки біографію Джойса, але й долю творчого доробку митця в нашій країні).

Зрозуміло, фрагменти з Джойса викладач повинен пропонувати за схемою: «від більш простого до складного». Таким чином, початок такої роботи може бути покладено опрацюванням викладачем будь-якого оповідання з циклу «Дублінці»; під опрацюванням розуміється не адаптація, а парцеляція, тобто розподіл на фрагменти та поступовий рух від одного до іншого.

Перед тим, як розпочати аналіз оповідань Джойса, викладач повинен також пояснити студентам етапи або стадії перекладу з мови оригінала на рідну мову. На наш погляд, існує три робочі стадії художнього перекладу. Перша – читання первотвору, його безпосередній вплив на людину. Друга – дослідження: виявлення фактів історії та біографії автора, що мають відношення до твору; тобто починається внутрішнє коментування. Що спонукало письменника писати саме в такій манері? Який життєвий досвід митця призвів його до написання цього твору? І, нарешті, останній етап – переклад. Чи перекладаю я, або все додумую? (що нерідко трапляється і з перекладачами-професіоналами). Але треба пам'ятати, що переклад – це не механічна робота. Неможливо навчити талановито перекладати, як неможливо навчити талановито писати.

Оповідання Джойса з циклу «Дублінці» можна пропонувати студентам для домашнього читання в два прийоми, а потім провести аналіз цілого вже безпосередньо в аудиторії.

Перший крок викладача – відбір, а студента – засвоєння вокабуляра, що має особливу значущість для мовної комунікації; активізація цього вокабуляра досягається низкою лексичних вправ, котрі підготують студента до аудиторного аналізу та обговорення – дискусії. В даному випадку до активного вокабуляру залучається лексика, яка охоплює деталі інтер'єра, міського пейзажу, характеристику людини (портрет та внутрішні якості), дієслова руху, психологічного стану, абстрактні та оцінювальні слова.

Система вправ підпорядкована трьом основним завданням:

- 1) перевірки розуміння тексту;
- 2) активізації вокабуляра (тут певна увага приділяється ідіоматиці);
- 3) навчанню більш ширшому, аніж обговорення даного тексту, поза-текстового застосування слів та словосполучень в різних життєвих ситуаціях.

Однією з найважливіших особливостей художнього тексту, тих особливостей, що роблять його незамінним під час вивчення мови – є так зване «прирощування змісту»: в залежності від контексту слово набуває нових,

іноді навіть неочікуваних відтінків, котрі нерідко входять до звичної мови, закріплюються в ній. І це необхідно пояснювати студентам.

У ставленні Джойса до слова входило не лише усвідомлення його можливостей, не лише милування його звучанням, зацікавленість його багатозначністю, експериментування з грою та сполученням слів, але й розуміння того, що «просто», не призначене для гри та неприкрашене слово може висвітити глибину, приховану від поверхневого спостереження суттєвість предмета або події. Саме такою є кінець оповідання «Евеліна»: коротенькі та скупі фрази створюють «центральний план» обличчя героїні [7, с.43]. Саме вони і створюють і розв'язують загадку того, що ж таки сталося; і «розгортання» цих фраз за допомогою усієї опанованої в процесі аналітичного читання лексики може бути гідною заключною частиною дискусії.

І, нарешті, заключний етап – зіставлення оригіналу з літературним перекладом – може бути виконано у вигляді самостійних студентських повідомлень; і тут важливим вважається момент критичного обговорення варіантів і можливостей і висунення студентами своїх власних пропозицій.

Таким чином, вивчення твору художньої літератури як найвищого взірця мови людини, а також і художній переклад як «креативний» [1, с.53] вид діяльності в процесі навчання – все це залучає студента до багатства та виразних можливостей мови, сприяє осягненню студентами інокультурної дійсності, формуванню позитивного ставлення до країни та народу, мови якого навчаємося, а також постійному розширенню предметно-логічного змісту та ускладненню мовленнєвих висловлювань.

Список використаних джерел:

1. Сорокин Ю. А. Переводоведение: статус переводчика и психогерменевтические процедуры. – М.: Гнозис, 2003.
2. Чуковский К. И. Высокое искусство. – М.: Советский писатель, 1988.
3. Гончаренко Е. П. Джеймс Джойс. Евеліна (переклад оповідання з англ. мови та коментар «Евеліна, одна з дублінців») // «Всесвіт» – журнал іноземної літератури № 5-6, травень. – К., 2000.
4. Гончаренко Е. П. Переклад оповідань «Зустріч», «Земля» із збірки «Дублінці» Джеймса Джойса // «Всесвіт» – журнал іноземної літератури. – № 5-6. – К., 2002.

5. Гончаренко Е. П. «Аравійський ярмарок» (збірка «Дублінці» Джеймса Джойса) // «Всесвіт» – журнал іноземної літератури. – № 5-6, ТОВ «Журнал «Всесвіт», 2018. – С. 168–174.
6. Гончаренко Е. П., Байсара Л. І. «Два кавалери» // «Всесвіт» – журнал іноземної літератури. – № 9-10, ТОВ «Журнал «Всесвіт», 2018. – С. 125–133.
7. Joyce J. Dubliners. – L.: Flamingo, 1994.

Гончарова Ю. С.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

STORYTELLING AS AN EFFECTIVE METHOD TO IMPROVE ORAL LANGUAGE PROFICIENCY

Although the dominance of Communicative Language Teaching (CLT) as the only true pedagogical paradigm was questioned at the beginning of the 2000s and a Context Approach was proposed instead [3, p. 279], effective methods, strategies, and tools developed in its framework have kept their relevance. Educational practitioners and professional researchers do not be tired to emphasize the importance of such a teaching strategy as storytelling for developing speaking skills because it increases student talk time in the English learning classroom. However, this strategy should be used in a more flexible educational environment.

As S. Bax emphasizes, ‘the main problem of CLT – by its very emphasis on communication, and implicitly on methodology, it relegates and sidelines the context in which we teach, and therefore gives out the suggestion that CLT will work anywhere—that the methodology is a king, and the magic solution for all our pupils. By focusing our attention on what the teacher should do, it inevitably draws attention away from the context in which the teacher is operating’ [3, p. 281] while the context – culture, learning styles, teaching styles, involving different approaches (not only methodologically-driven but also language-driven) is extremely important too. Therefore, the continuous improvement of existing and the search for new exciting and productive forms of work are a necessary and inevitable process.

The technique of storytelling can be used in groups with different levels of language training. It allows teachers to add a large amount of extra-linguistic

information taken from original sources (literary texts, specialized literature). It is important that such reception will be effective both when working in small groups and in groups of more than 12 people. Storytelling is an interesting and effective tool that allows students to augment the volume of vocabulary, to facilitate memorizing new words, to improve pronunciation and speaking skills. In addition, immersion into the context of an interesting, emotionally colored situation, as a rule, encourages learning a foreign language.

English scientist R. Baumann looks at the foreign language learning process in the light of games and performances. In his work «Story, Performance, and Event» (1986) he defines performance as «the enactment of the poetic function, the essence of spoken artistry» [2, p. 3]. In our opinion, storytelling is that tool which makes it possible to act within the framework of the performance. It helps to establish a qualitatively new interaction between the audience, the narrator and the story. Depending on the tasks set by the teacher, storytelling can turn into an improvised performance of «one actor» and be limited by the development of monologue speech skills, or go smoothly into the discussion of the information received from the narrator, taking the form of a dialogue or a discussion. In addition, you can use technical means of training and, having recorded the story, go on to listening and analyzing the mistakes, which have been made.

Visual stimulators – photographs, geographical maps, postcards, charts, diagrams, slides play an important role in the formation of a coherent story. The number of possible topics that can be proposed for the successful implementation of this technique in practice is inexhaustible. A universal theme is a personal story. It is possible to invite students to talk about the life of a famous scientist, writer, artist, without forgetting to focus attention on vocabulary and grammar.

Students may be asked to invent a comic strip series. If a teacher breaks the story into blocks, it gives each student in a group the opportunity to show his/her talent as a narrator. According to N. Norrick, humor and storytelling are often intertwined. It has a beneficial effect on group work because it gives a student an opportunity to forget about complexes and improvise [4].

A story can be prepared in the form of a report. Students can imitate work in a TV studio, inviting reporters to give information from the scene. The stories told in this way contain lexis from the foreign press that, according to researchers, will stimulate the interest of listeners, develop multi-skills and help avoid some artificiality in a speech that textbooks often cultivate. For students-philologists, it can be proposed a more complicated task such as creating «tales-within-tales». It is important to familiarize them previously with the works in world literature in which this technique was embodied. A striking example is a novel by I. Calvino «If on a winter's night a traveler» or J. Barth's novels «Lost in the Funhouse» (1968) and «Chimera» (1972).

It should be noted that J. Barth, an American postmodernist writer, explores the potential of tales-within-tales in an essay titled «Tales within Tales within Tales» (1981). «The phenomenon of framed tales, – J. Barth writes, is ancient, ubiquitous, and persistent; almost as old as the narrative impulse itself» [1, p.221]. However, in order to implement successfully the narrative impulse into speech, the teacher should draw the narrator and listener's attention to certain language constructions that are necessary for discussing the proposed topic. In this context, it is advisable to distribute memos or write the necessary words and expressions on a board. At the same time, the story should carry an element of surprise and involve using more complex language material that sharpens the attention of a listener (for example, professional lingo, idioms, proverbs, and terms). We share D. Tannen's point of view that precisely the details are those «grains» that give rise to emotions, form an idea about the characters, clarify the meaning of the story [5, p. 633].

Overall, the use of such a fruitful technique as storytelling in the process of foreign language teaching contributes to the growth of students' self-esteem, increases their communicative activity, expands the possibilities of forming professional abilities, and improves the emotional background of a lesson.

References:

1. Barth J. The Friday Book. Essays, Lectures, and Other Nonfiction / John Barth. – Baltimore: John Hopkins UP, 1997.

2. Bauman R. *Story, Performance, and Event* / R. Bauman. – Cambridge, UK: Cambridge UP, 1986.
3. Bax S. The end of CLT: a context approach to language teaching // *ELT Journal*, Volume 57, Issue 3, July 2003, Pages 278–287, <https://doi.org/10.1093/elt/57.3.278>
4. Meiring L., Norman N. Planning an integrated topic // In Pachler N. (Eds.), *Teaching Modern Foreign Languages at Advanced Level*. London: Routledge, 1999.
5. Norrick N. *Conversational joking: Humor in everyday talk* / N. Norrick. – Bloomington: Indiana UP, 1993.
6. Tannen D. Oh Talking Voice That is So Sweet: The Poetic Nature of Conversation // *Social Research*. Vol. 65, Issue: 3, 1998, pp. 631–651.

Дакаленко О. В.

Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту, Україна

ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИШАХ СПОРТИВНОГО СПРЯМУВАННЯ

Навчання іноземної мови у вишах спортивного спрямування завжди і традиційно було орієнтовано на читання, розуміння та переклад спеціальних та спортивно-адаптованих текстів. Сьогодні потрібно думати про цілеспрямоване змінення акценту у навчанні на розвиток навичок мовлення, мовленнєвого спілкування за професійними темами та ведіння науково-спортивних дискусій, тим більше, що дискусійне опрацювання мови/мовлення не заважає розвитку когнітивних навичок, вмінь та знань, оскільки на них постійно базується. Навички та вміння складають основу навчального процесу як такого. Відомий дослідник-методист А. Н. Щукін відмічав, що «об'єднуючим початком усіх комплексів навчального процесу є спільна навчальна діяльність викладача і тих, хто навчаються, які включені в процес спілкування. Завдяки спільній діяльності викладача та того, хто навчаються, навчальний процес функціонує як складова частина системи навчання іноземної мови» [4, с. 249]. Нам здається, що у навчальному процесі вивчення іноземних мов суто у спортивних вишах, по-перше, усне мовлення повинне бути зрозумілим як у прослуховуванні або читанні, розумінні та репродуктивному відтворенні прослуханого або прочитаного у формах як усної, так і писемної мови.

Іноземна мова у вишах спортивного спрямування – це не тільки головний психолого-педагогічний та вербальний інструмент формування знань, але, перед усім, засіб професійного спілкування і відповідно – показник соціалізованої професійної компетентності. Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови здобувачів вищої освіти у галузі спорту було і є головною складовою частиною процесу формування досвідченого спортсмена-спеціаліста. Сучасний фахівець у спортивній галузі повинен досить активно-адаптовано володіти однією, а бо декількома іноземними мовами як засобом спілкування у соціальних сферах повсякденного життя та у власній спортивно-професійній діяльності, щоб вирішувати певні та ситуативні задачі спілкування. Відома дослідниця у галузі методики викладання іноземних мов Е. Н. Соловова вважає, що «для адекватного рішення задач спілкування у кожному конкретному випадку, окрім лінгвістичної компетенції, необхідна також соціолінгвістична компетенція, тобто здатність здійснювати вибір мовних форм, використовувати їх та перетворювати їх згідно з контекстом» [3, с. 8]. Спортивний контекст дуже складний, уособлений та вкрай важливий для спортсменів, тому що навчання суто у спортивному виші повинно забезпечити міцний фундамент з базово-контекстуальних знань, вмінь та навичок у іншомовній, мовленнєво-розумовій, комунікативній діяльності та навчити спортсменів прийомам та підготовкам до самостійної роботи з іноземної мови після закінчення спортивного вишу.

Сьогодні професійно-орієнтоване навчання іноземної мови у вишах спортивного спрямування визнається як пріоритетний напрямок сучасної, інтегративної та оновленої освіти, тому що виникла глобальна необхідність оновити процес вивчення іноземної мови у системи вищої спортивної освіти. Іншомовне спілкування стає суттєвим компонентом професійної діяльності фахівців у спортивній галузі, а важлива роль дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» значно зростає у тих спортивних фахівців, які постійно матимуть професійні мовні контакти закордоном. Тому у теперішній час ставиться вагома задача не тільки оволодіння навичками спілкування

іноземною мовою суто спортсменами, але й здобуття спеціальних та активних знань з будь-якої спортивної спеціальності (волейбол, баскетбол, футбол, бокс, боротьба). На думку відомих вчених-методистів Н. Д. Гальскової та Н. І. Гез – «усвідомлення мовної освіти як цілісності обумовлює актуальність розробки та реалізації наукових і практичних дій, які пов'язані як з аналізом відношення до неї держави, суспільства та особистості, та й з забезпеченням на суспільно-державному та особистісному рівнях престижу цієї освіти» [1. с. 6]. Дана теза підкреслює, що мотивація при оволодінні іноземною мовою є професійна потреба здобувача вищої освіти у спортивній галузі, який готується стати висококваліфікованим фахівцем зі знанням іноземної мови. Тому характерний спортивно-психологічний та професійно-орієнтований напрям, який відзеркалено у цілях та змісті навчання, є однією з головних особливостей вивчення іноземної у вишах спортивного спрямування.

Мета професійно-орієнтованого навчання іноземної мови суто у спортивному виші – соціалізовано та адаптовано допомогти здобувачу вищої освіти у спортивній галузі оволодіти мовною/мовленнєвою компетенцією, яка дозволить професійно спілкуватись у всіх ситуаціях спортивного спрямування. Головним чином необхідно навчити здобувача вищої освіти у спортивній галузі принципам структурування спортивно-тематичного та наукового висловлювання, як писемного, так і усного; наприклад, прийоми коментування, аналізу, синтезу та дискусії, або запам'ятовування фразово-тематичних, наукових кліше, які відтворюють коректні професійні продумані поточні висловлювання іноземною мовою. Але, попри все, здобувач вищої освіти у спортивній галузі мусить набути певних навичок з інформаційними джерелами – визначення основної думки тексту за професійним спрямуванням, логічної основи висловлювання, прийомів компресії тексту, вміти також активізувати необхідну лексику в усному мовленні.

Вивчення іноземної мови повинно бути і самоціллю, і засобом досягнення мети щодо підвищення рівню освіченості, ерудиції у рамках вузької спеціальності – спорті. Як відмітив видатний вчений-методист Я. М. Колкер –

«шлях осмислення навчального матеріалу з іноземної мови є не тільки засобом досягнення комунікативної мети, але певною мірою й самоціллю, тому що той, хто навчається, вчитиметься самостійно аналізувати мовний матеріал для подальшого самонавчання» [2, с. 4]. Наприклад, на занятті з іноземної мови у спортивному виші пропонується використовувати країнознавчо-спортивні коментарі, бо це є цікавим, необхідним та важливим для спортсмена. Спортивно-країнознавчий матеріал, на нашу думку, це одна з форм між предметних зв'язків. Завдяки такому матеріалу здобувачі вищої освіти у спортивній галузі мають знайти зв'язок практичного навчання іноземної мови за змістом програм інших спортивних дисциплін (історія фізичної культури, теорія та методика фізичного виховання, Олімпійський спорт, теорія та методика фізичної культури і спорту, спортивна психологія etc.) і сприятимуть позитивному впливу на здобуття спортсменами більш поглиблених професійних знань. Основою курсу з професійно-орієнтованого навчання іноземної мови стають аутентичні та адаптивні тексти, які сформовані за вузьким тематичним принципом. Ціла системна низка вправ, яка спрямована на розвиток необхідних для певного рівня навичок та вмінь, має супроводжувати такі тексти. Комплексні вправи лексико-граматичного характеру (на запозичення, словотвір, синоніми, антоніми, притаманні мові спеціальності синтаксичні та граматичні компетенції, знаходження, головним чином, термінологічних еквівалентів etc.) спрямовані на накопичення спеціальної лексики тощо. Розгорнуті вправи на рівні тексту підводять здобувача вищої освіти у спортивній галузі до формування змістовного висловлювання в усному та писемному мовленні (від інтуїтивного та підготовленого мовлення до непідготовленого). Спеціальні вправи відносно структурування інформації формуватимуть навички самостійної наукової роботи з інформативними джерелами, базуючись на певних правилах, критеріях та принципах.

Вищевикладений матеріал показав, що професійно-орієнтоване навчання іноземної мови у вишах спортивного спрямування є окремим рівнем формування комунікативних вмінь, які пропонують оволодіння мовними/мовленнєвими

засобами і навичками оперування ними у процесі читання, аудіювання, мовлення та письма, а також засвоєння соціокультурних знань та вмінь, коли здобувач вищої освіти у галузі спорту повинен отримати необхідні практично-конверсаційні знання та набути необхідних автоматичних вмінь та навичок, які досить необхідні для соціального самовизначення та комунікації у спортивно-професійній сфері.

Список використаних джерел:

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. заведений /Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
2. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
4. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

Каліберда Н. В.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ОСНОВІ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ (PROJECT METHOD)

На сьогоднішній день перед викладачами іноземної мови стоїть одна з найбільш важливих задач – інтенсифікація процесу навчання. Це пояснюється як зростанням міжнародних контактів, так і підвищенням інтересу у студентів. Тому, поряд з добре відомими і давно вживаними методами (граматично-перекладацьким, аудіо-лінгвальним, прямим) активно використовуються і більш нові методи (проблемний, проектний).

Метод проектів переважно використовується у позааудиторній самостійній роботі. На сучасному етапі розвитку методики вітчизняними та зарубіжними

дослідниками доведено можливості, потенціал та переваги методу проекту як засобу навчання та виховання (О. Бігич, М. Бухаркіна, О. Барменкова, Н. Вайдал, І. Зимня, В. Кіпатрик, В. Копилова, Н. Коряковцева, Н. Пахомова, Т. Покасаєва, Е. Полат, Р. Рибє, Т. Сахарова, Д. Фрайд-Бут, С. Хайнц, Т. Хатчінсон, В. Царькова та ін). Науковці розглядають проектну методику навчання як систему навчально-пізнавальних прийомів, які застосовують для вирішення конкретного завдання: практичного, теоретичного пізнання навколишнього середовища та освоєння дійсності. Проектна діяльність сприяє розвитку ініціативи, самостійності, організаторських здібностей, стимулює процес саморозвитку. Окрім того метод проектів сприяє формуванню у студентів здатності самостійно визначати мету діяльності, раціонально організовувати свою навчальну працю, самостійно знаходити потрібну інформацію, добирати доцільні способи для розв'язання завдання, виконувати в певній послідовності розумові, практичні дії, операції, мати уміння і навички самоконтролю і самооцінки. Особливості реалізації методу проектів під час організації самостійної дослідної роботи студентів ВНЗ на заняттях з іноземної мови передбачають надання студентам напрямків для проектної роботи, затвердження теми проекту, постійну консультативну допомогу викладача [1].

В. Поляренко визначає метод проектів як один із найбільш ефективних методів, який використовує всі найкращі ідеї традиційної та сучасної методики викладання іноземної мови: різноманітність, що виявляється у варіативності тем, типів текстів та вправ; проблемність, коли іноземна мова використовується для виконання завдань, що характеризуються новизною; навчання з задоволенням, що передбачає надання студентам можливості говорити про те, що викликає у них підвищений інтерес, виявляти свій творчий підхід у оформленні та презентації проекту [2]. На думку вчених, основне завдання цієї технології полягає у створенні умов для активної спільної учбової діяльності студентів у різних навчальних ситуаціях, в яких кожен відповідає не лише за результат своєї роботи, але і за результат роботи всієї групи. Метод проектів дозволяє перетворити заняття в дискусійний, дослідницький клуб, в якому вирішуються

цікаві, практично значимі проблеми. Його можна застосувати, як на заняттях так і в позааудиторний час. Він забезпечує розвиток пізнавальної активності студента, вмотивованого проблемним протистоянням відомого і невідомого, має на меті активізацію процесу пізнання і осмислення нового, а також опанування новими лексичними одиницями, дозволяючи зробити навчання посильним для всіх студентів завдяки їх участі в різноманітних проектах.

Проектна робота – це навчання через дію. Проекти дають повне відчуття чогось досягнутого, можливість виготовляти продукт. Спостерігається віддача з боку тих, хто навчаються, коли вони усвідомлюють, що можуть робити з англійською мовою, яку вони вивчають. В. Поляренко зауважує, що ця характерна риса проектної роботи дуже добре підходить для групи студентів з різними здібностями, тому що вони можуть працювати відповідно до їхнього рівня та успішності. Здібні можуть показати, що вони знають незалежно від програми чи плану тоді, коли слабші можуть досягнути того, чим вони можуть пишатися, компенсуючи нижчий рівень володіння мовою показом відеоматеріалу чи наочності [2].

Цілі та завдання проекту реалізуються у ході діяльності студентів та під успішним керівництвом викладача, тому проектну діяльність можна розцінювати як науково-дослідну роботу студентів, де викладач виконує лише роль наставника. За О. В. Гладкою, організовуючи роботу над проектом, викладачеві важливо дотримуватись кількох основних принципів:

- представляти студентам значущу у творчому та дослідницькому планах проблему;
- ставити запитання, які спонукають до більш глибоко дослідження;
- вимагати практичного представлення студентами результатів своєї роботи у вигляді публікацій, постерів, альманахів тощо;
- застосовувати комп'ютерні технології;
- регулювати роботу студентів у творчих групах, надаючи при цьому свободу власного вибору [3].

Портфоліо проекту О. В. Холоденко визначає як комплект інформаційних, дидактичних і методичних матеріалів до навчального проекту, розроблений з метою його ефективної організації та навчання з теми, яка відповідає навчальній програмі базового курсу [4]. Ці матеріали створюються викладачами та студентами під час занять з використанням комп'ютерних технологій.

Портфоліо має свою структуру і складається із: *плану проекту*, в навчальних цілях якого враховані вимоги державних освітніх стандартів та державних навчальних програм; *прикладів робіт* (студентська мультимедійна презентація, студентська публікація, виконана у формі інформаційного бюлетеня або ж буклету та студентського веб-сайту); *форм та критеріїв оцінювання діяльності студентів*; *дидактичних матеріалів для студентів* (роздавальні матеріали, тести та шаблони документів); *методичних матеріалів для викладача* (мультимедійна презентація педагога, публікація чи веб-сайт; інструкції з організації роботи в проекті, правила роботи з різним обладнанням тощо); *плану реалізації проекту*; *списку використаних джерел* [5].

Отже, можна зробити наступні висновки: метод проектів як сучасна педагогічна технологія представляє собою спосіб організації педагогічного процесу, заснованого на взаємодії педагога і студентів у ході поетапної практичної діяльності по досягненню намічених цілей і характеризується самостійністю студентів, опорою на особистісні потреби, особливості та досвід студентів, а також наявністю конкретних практичних результатів; використання методу проектів у навчанні іноземної мови передбачає врахування специфіки цього навчального предмета, безпосередньо впливає на організацію проектної діяльності, а саме: передбачає здебільшого групову проектну роботу з акцентуванням комунікативної сторони процесу, додаткову роботу з відбору мовного матеріалу і важливість представлення результатів [6].

Метод проектів як самостійна робота сприяє отриманню досвіду дослідницької навчально-пізнавальної діяльності, розвитку умінь збирати, аналізувати, репродукувати інформацію, відображає творче самовиявлення

студента та формує позитивну мотивацію студента до вивчення іноземних мов як засобу міжкультурної комунікації.

Список використаних джерел:

1. Лучкевич В. В. Організація самостійної роботи студентів у процесі навчання іноземної мови у вищій школі / В. В. Лучкевич, Г. М. Кемінь. // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 108.2.
2. Поляренко В. Проектна методика навчання на заняттях з англійської мови в умовах ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1281>
3. Гладка О. В. Формування комунікативної компетенції студентів на основі проектною методики навчання іноземної мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zagpedagogika.at.ua/load/formuvannja_komunikativnoji_kompetencij...
4. Холоденко О. В. Інноваційні методи навчання англійської мови у ВНЗ в педагогічній теорії і практиці / О. В. Холоденко // Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Серія: Педагогічні та історичні науки. – 2013. – Вип. 112. – С. 183–189.
5. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навч. посібник / О. П. Буйницька. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 240 с.
6. Годованець Н. І. Проектний метод вивчення іноземної мови / Н. Годованець // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – 2014. – Вип. 31. – С. 47–48.

Осадча О. В.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

РОЗРОБКА МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Євроінтеграція української освіти висуває цілу низку вимог до підготовки сучасного фахівця, який здатний вирішувати складні завдання сьогодення, бути відкритим до нових знань та нового досвіду. У цьому контексті невід’ємною складовою підготовки фахівця є оволодіння іноземною мовою на достатньо високому рівні. Наразі існує ситуація, коли фахівець має високий рівень професійної підготовки, але через те, що він недостатньо володіє іноземною мовою, його наукова мобільність обмежується неспроможністю прийняти участь у науковій конференції або опублікувати статтю у виданні,

що входить до міжнародних наукометричних баз. Отже, ми можемо стверджувати про існування певних протиріч між потребами суспільства та науки і структурою навчального процесу у вищому навчальному закладі. Мета нашого дослідження полягає в тому, щоб описати та теоретичне обґрунтувати структурні компоненти моделі даного процесу.

У наукових працях представлені різні класифікації типів моделей реалізації компетентісного підходу у підготовці майбутніх фахівців. Н. Боярчук вважає ефективною модель, яка є концептуальною за рівнем формалізації представленої інформації, бо вона втілює загальновідомі й нові концепції, виявлені у процесі дослідження; змішаною за орієнтованістю на відтворення певних аспектів реалізації компетентісного підходу, бо поєднує риси процесуальної, функціональної та частково структурної моделі; дескриптивною, бо вона ґрунтується на аналізі й описі процесуальних характеристик реалізації компетентісного підходу; прогностичною, такою, що описує майбутній результат, що є наслідком відповідно спланованого педагогічного впливу[1].

Через свій потенціал процес моделювання викликає інтерес дослідників протягом останнього часу. Педагогічне моделювання дозволяє спланувати елементи системи, дослідити механізми їх взаємодії, оцінити отримані результати, використовуючи модель перед тим, як застосовувати її у реальних ситуаціях. Проблеми моделювання в педагогіці розглядалися Є. О. Лодатко [2]. У роботі було визначено принципи педагогічного моделювання. Л. М. Капченко [3] було розроблено шляхи моделювання планів роботи у професійно-технічних навчальних закладах. Фундаментальне дослідження А. В. Семенової присвячено формуванню професійної компетентності фахівця засобами парадигмального моделювання [4].

Модель організації самостійної роботи студентів немовних спеціальностей має містити наступні елементи: *ціль* (засвоєння мовних знань та формування компетенцій); *задачі* (настанова на виконання самостійної роботи, формування навичок самостійної роботи); *зміст* (система вправ репродуктивного та продуктивного характеру з читання, аудіювання, говоріння та письма); *методи*

(пояснювально-ілюстративний, ілюстративний, проблемного викладання, частково-пошуковий, дослідницький та інформаційно-проектний); *засоби* (базовий та додаткові підручники та посібники, інтернет-ресурси, робота в Office 365, НМКД дисципліни); *вид організації* (самостійна робота під керівництвом викладача та позааудиторна); *режими* (студент-викладач, студент-підручник, студент-комп'ютер); *контроль* (у відповідності з рейтинговою системою оцінювання знань студентів).

Засоби організації самостійної роботи об'єднують базовий та додаткові підручники та посібники, інтернет-ресурси, роботу в Office 365 та НМКД дисципліни, бланки завдань та тестів з перевірки лексичних та граматичних навичок, а також умінь говоріння, письма, аудіювання та читання, програми для самоконтролю, інформаційні бази з дисципліни. Розробка комплексу науково-методичного забезпечення самостійної роботи є найважливішою умовою її ефективності. На кафедрі іноземних мов для інженерно-технічних та природничих спеціальностей проводиться робота, спрямована на забезпечення студентів відповідних факультетів методично-інструктивними матеріалами для роботи в Office 365. Наші викладачі розробляють кожну тему таким чином, щоб вона містила пояснення та необхідні вправи та завдання для роботи над темою із зазначенням відповідних посилань на підручники та посібники. Використання цих матеріалів було апробовано під час дистанційного навчання у зимовий період. Хоча у цілому ефект був позитивний, ми виявили деякі недоліки у підборі матеріалів та урахуванні рівня труднощів. Це відкриває перспективи для подальшої роботи у цьому напрямку.

Результативність самостійної роботи визначається наявністю відповідних методів її контролю. Особливо ефективним є контроль із застосуванням сучасних інформаційних технологій на базі таких платформ, як «Moodle» або «Winwida». Рейтингова система оцінювання знань дала можливість більш точно оцінити успішність студента та визначити його місце у порівнянні з іншими студентами. Система спрямована на накопичення балів та заохочення студентів до участі у науковій роботі, участі в олімпіадах, конференціях,

роботі наукового гуртка та виконання індивідуальних творчих завдань.

Під час планування і організації самостійної роботи студентів треба враховувати, що цей процес буде ефективним, якщо ми перейдемо від формального виконання певних завдань з пасивною участю студента до пізнавальної діяльності з формуванням незалежності, мотивації до навчання та відповідальності за результати освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. Боярчук Н. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів / Н.Боярчук. Педагогічні науки. – 2013. – № 1 (57). – С. 89–90.
2. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку [Електронний ресурс] / Є. О. Лодатко// Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку: е-журнал. – 2010. – Вип. № 1. – Режим доступу: <http://www.intellect–invest.org.ua>
3. Капченко Л. М. Моделювання планів роботи у професійно-технічних навчальних закладах (умови і принципи) [Електронний ресурс] / Л. М. Капченко// Народна освіта : ел. наук. фахове видання. – 2008. – Вип. № 3 (6). – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/ejournals/>
4. Семенова А. В. Формування професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання / А. В. Семенова // Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – С. 432–446.

Цветаєва О. В.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ І ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА КАФЕДРІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ІТПС ФУІФМ

Самостійна робота студентів завжди перебувала в центрі уваги методистів, лінгвістів і педагогів через те, що тільки цей вид роботи розвиває мислення, креативність, вміння знаходити рішення проблем, а також уміння застосовувати свої знання в абсолютно новій обстановці.

Самостійна робота студентів є різновидом пізнавальної діяльності, суб'єктом якої є студент з його індивідуальними якостями, а результатом – розвиток мовних та професійних компетенцій. Місце та час проведення

самостійної роботи та форми контролю самостійної роботи можуть бути різними, тобто, самостійна робота на аудиторних заняттях, під контролем викладача у формі тестів, консультацій, заліки, іспити, а також позааудиторна самостійна робота.

Навчальна діяльність, будучи різновидом розумової праці, носить навчально-виховний характер і відрізняється специфічними цілями і завданнями, змістом зовнішніх і внутрішніх умов, особливостями протікання психічних процесів, своєрідністю керівництва та управління з боку педагога.

Роль викладача в організації самостійної роботи визначається конкретними завданнями, які вирішуються студентами в залежності від етапу навчання рівня і підготовки студентів. На початковому етапі викладач виступає джерелом інформації, а в подальшому він є організатором, який здійснює контроль якості виконання навчальних завдань, аналізує підсумки групової індивідуальної роботи.

Як показує структура навчально-методичного комплексу дисциплін та тематика підручників і посібників, виданих викладачами кафедри іноземних мов ІТПС, процес навчання іноземної мови має дві головні мети – розширення лексичного запасу студентів з тем спеціальності та відпрацювання граматичних структур. Для досягнення першої мети CLIL виявився одним з найбільш ефективних методів організації процесу аудиторної та самостійної роботи. Під час ознайомлення студентів з фаховими термінологічними одиницями з тем спеціальності та їх відпрацювання викладачі кафедри здебільшого використовують підручники з навчання іноземної мови спеціальності, структуровані згідно методу CLIL (серія CareerPath – Engineering для спеціальностей фізичного профілю факультету фізики, електроніки та комп'ютерних систем та для фізико-технічного факультету; Informational technologies для спеціальностей ФФЕКС, пов'язаних із сферою комп'ютерних технологій; Infotech для спеціальностей факультету прикладної математики). Передбачається, що матеріал одного розділу підручника опрацьовується за одне заняття та усі види мовлення – читання, говоріння та аудіювання –

підпорядковані єдиній меті – вивченню фахової термінології. Особливу увагу викладачі кафедри приділяють самостійній роботі студентів, під час якої студенти закріплюють лексичні одиниці, опрацьовані під час заняття – через вправи та виконання письмового завдання.

На кафедрі іноземної мови ІППС метод casestudy також використовується в організації процесу навчання, але через невелику кількість годин він впроваджується лише частково – здебільшого для студентів інженерно-технічного профілю та спеціальностей з інформаційних технологій. Зазвичай викладачі пропонують завдання на розв’язання проблемної ситуації, представлені у розділах підручників CareerPaths: Engineering, CareerPaths: Informational Technologies. Слід відзначити, що у виконанні цих завдань викладачі більш додержуються структури роботи з casestudy, запропонованої в дослідженні О. Можаровської. Так, під час аудиторного заняття проходить знайомство із ситуацією та лексичними кліше, наданими у підручнику та додатково – викладачем. Під час самостійної роботи студенти аналізують ситуацію та збирають матеріал, щоб представити розв’язання проблеми, а на наступному уроці відбувається презентація всіх рішень ситуації та їх обговорення.

Всі типи самостійної роботи взаємопов’язані, і найбільший ефект дає комплексне використання всіх видів самостійної роботи. Для їхньої успішної реалізації необхідна мотивація і розуміння студентами необхідності самостійної роботи; контроль за виконанням самостійної роботи в будь-якій формі (тести, аудіювання, читання, виконання письмових завдань, реферування, презентації, дискусії, круглі столи та проекти і т.д.) а, також, забезпечення і використання спеціальних навчальних посібників, сучасних мультимедійних засобів і, особливо, Інтернет ресурсів.

Список використаних джерел:

1. Електронний ресурс. – Режим доступу: http://www.dnu.dp.ua/view/kafedra_inozemnyh_mov_dlja_inzhenerno-tehnicnyh_ta_pryrodnychyh_specialnostej

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИКИ

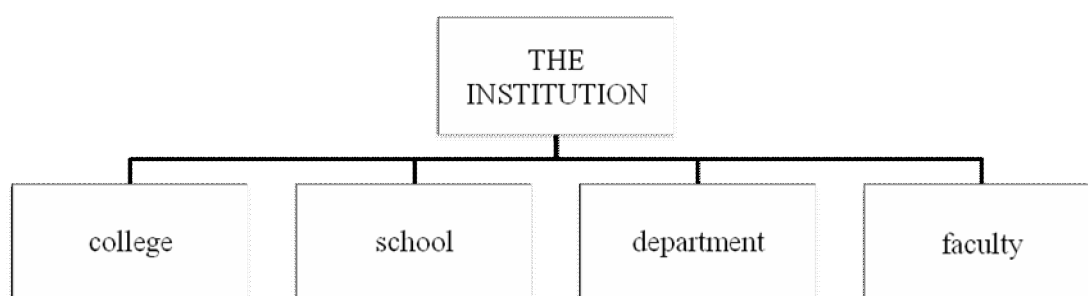
Anisimova A. I.

Oles Honchar Dnipro National University, Ukraine

THE INSTITUTION AS ONE OF THE SUBFRAMES OF THE CONCEPT UNIVERSITY

In terms of the language studies the concept UNIVERSITY is viewed as a complex unit. The given concept has been studied through the prism of the educational discourse analysis. The analysis of the verbalization of the concept UNIVERSITY was conducted on the basis of the research of the educational discourse of universities of Great Britain and the USA. The analyzed lexical units permit establishing the features in cognition of different educational phenomena by some English-speaking countries. It is necessary to pay attention to the structure and components of universities. So, to single out the verbalizers that comprised the concept under the study, there have been identified the following components within the concept UNIVERSITY: THE INSTITUTION, THE BODY and THE PROCESS.

The analysis of factual material has shown that the following lexical units are united by the cognitive feature THE INSTITUTION. The given subframe is actualized with 14 lexical units (*institute, college, school, laboratory, campus, faculty, department, etc.*). The following nouns are the means of verbalization of this subframe in the given research: *college, department, school* and *faculty*:



Pic. 1. The frame structure of the subframe THE INSTITUTION

Having studied the lexeme *college*, it was found out that the meaning of the lexical unit *college* in the American educational discourse is different to a certain extent from the British one. It was found out that in the American educational discourse the lexeme *college* is designated as a place where students may obtain a bachelor's degree, whereas a university offers a degree in both bachelor's and master's degrees. It is necessary to point out that in the British educational discourse, the lexical unit *college* is usually denoted as a place where students under the age of 16 are studying for gaining certain subject knowledge and skills, which does not imply obtaining a degree. In the British educational discourse, the lexical unit *college* is used in the names of some schools, especially when denoting private schools where the education is paid by parents.

The lexical unit *college* was used as a synonym to the lexical unit *university* in the historical past. Such conclusions can be made on the basis that some universities have only one college in their organization, so these two concepts can be used interchangeably in some countries: «From the fact that in some Universities only a single college was founded or survived, in which case the university and college became co-extensive, the name has come, as in Scotland and the United States, to be interchangeable with «university»; «a college with university functions» [1, p. 623].

In the educational discourse of the higher institutions of the USA the lexical unit *college* has been the broad term and is still usually related to a small university (or degree, giving educational institution) having a single curriculum of study, the name 'university' being given chiefly to a few of the larger institutions, which in their organization, and division into various faculties more resemble the universities of Europe [1, p. 623]. Thus, in the American educational discourse these notions are equalized: a university is equal to a college with university functions.

The linguistic and cultural differences have been found in the next two verbalizers: *school* and *department*. Having studied lexicographic sources, we found out that the lexeme *school* is the part of a college or university specializing

in a particular subject or group of subjects both in the American and British educational discourses [2].

The essential distinction between what is called *department* in the American educational discourse and the British educational discourse is to be noted. According to the American educational discourse a *department* is a component of a school (Massachusetts Institute of Technology, Stanford University). Considering the lexical unit *department* in terms of the British educational discourse it is worth noting that *department* is a division within a school that is responsible for a particular area of study [2]. For instance, in the educational discourse of the University of Cambridge there are 6 schools, each of which comprises faculties, which, in their turn, consist of departments.

Having taken into consideration the lexical unit *faculty*, it is necessary to point out that the people who teach in a university or college, or in a department of a university or college are determined by the lexical unit *faculty* in case of the American educational discourse, whereas a structural component *faculty* as a department within the precincts of a university or college is a peculiar feature of the British educational discourse. The study based on the American and British educational discourses confirms the given multiplicity in verbalization.

So, it is necessary to mention that the difference in definition of the lexeme *faculty* in the American and British educational discourse is significant: in the American educational discourse lexeme *faculty* is viewed as a team of professors and teachers, whereas in the British educational discourse the lexeme *faculty* is considered as a division within university or a college devoted to a particular field of knowledge. Hence, having considered linguistic and cultural features of the United States, slot *faculty* actualizes the subframe THE BODY.

To sum up, the verbalization of the subframe THE INSTITUTION has been studied on the basis of two frequently and widely used variants of the English language. In the American educational discourse as well as in the British educational discourse there is almost the equal number of verbalizers of the subframe THE INSTITUTION, but the semantics of some of them are different

due to historical and cultural peculiarities. The prospective of further research are determined by the cognitive and linguistic features of other subframes and slots composing the structure of the concept UNIVERSITY.

References:

1. A New English Dictionary on Historical Principles [Электронный ресурс] – Vol. 2. С. – Oxford: The Clarendon Press, 1893. – 1331 p. – Режим доступа: <http://archive.org/oed2arch>
2. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary>

Dobrushyna M. Yu.

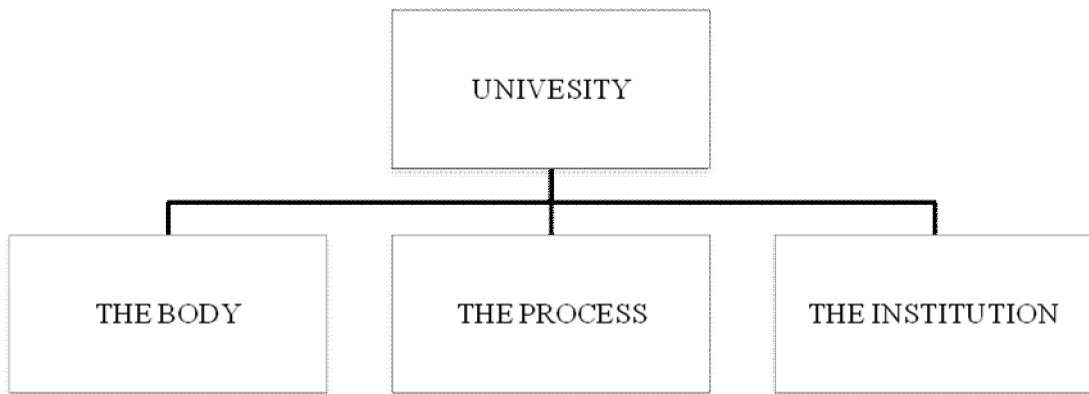
Oles Honchar Dnipro National University, Ukraine

THE PROCESS AS ONE OF THE KEY SUBFRAMES OF THE CONCEPT UNIVERSITY

Today universities face the task of solving the issues of providing language policy, so that their task is to adapt to the local language situation, as well as the growing necessity to learn languages of international communication. Therefore, it is necessary to study the diversity in perception of the similar educational features of two commonly and widely used variants of the English language. The concept UNIVERSITY is a multifacet unit that is viewed through the study of the educational discourse. A frame structure has been chosen in order to study the diversity in verbalization of the concept UNIVERSITY. The frame structure fully reflects the lexical-and-semantic features of the concept under study. The given study presents a schematic view of the concept UNIVERSITY, where its components has been highlighted through subframes and slots.

Schematically, the frame structure of the concept UNIVERSITY can be represented as follows (Pic. 1).

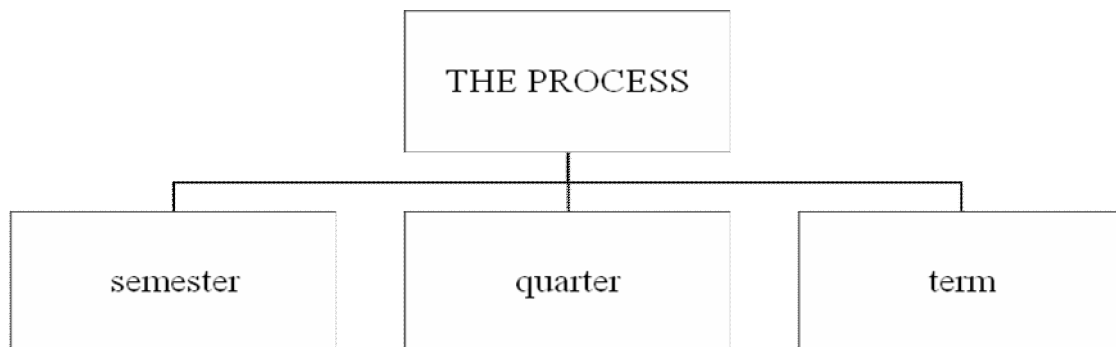
The subframe with common cognitive features under the study is THE PROCESS. The given subframe is represented by the lexical unit an *academic year*. All the slots that present the subframe THE PROCESS are related to the school year.



Pic.1: The frame structure of the concept UNIVERSITY

According to the multicultural features of the subframe under the study, the analysis of brochures and web-sites has identified that the subframe THE PROCESS is actualized with 24 lexical units (*semester, quarter, term, curriculum, course, module, subject, lesson, lecture, classes, etc.*). In the given study the subframe THE PROCESS is limited to the lexemes *semester, quarter* and *term*.

Schematically, the subframe THE PROCESS can be depicted as follows (see Pic. 2):



Pic. 2 The subframe THE PROCESS

In the matter of the American educational discourse has shown that the lexical unit *semester* is defined as a half-year term in a school or university, especially in North America, typically lasting fifteen to eighteen weeks [2; 3]. The American educational discourse has shown that an academic year is divided into 4 parts – quarters, as well [3]. For instance, according to the American educational discourse the academic year at Stanford University is verbalized by the following lexical units: Autumn, Winter, Spring and Summer Quarter [4]. At Stanford University, the studies begin at different times, it all depends on the course, degree, etc.

In the American educational discourse as well as the British educational discourses the lexical unit *term* is defined as «each of the periods in the year, alternating with holiday or vacation, during which instruction is given in a school, college, or university, or during which the law court holds sessions» [3]. The lexical unit *term* in this sense does not have a fixed calendar, it is divided into a *quarter*, *trimester* or can consist of two *terms*. So, the academic year in the British educational discourse is classically divided into four terms: Hilary (extends over a period of January – April), Easter (extends over a period of April – May), Trinity (extends over a period of June – July), Michaelmas (extends over a period of October – December) [1, c. 188]. According to the British educational discourse many universities entitle terms as Autumn, Spring and Summer terms, their duration is uneven. The Autumn term is usually the longest semester of the year. Within the educational discourses of the leading universities in Great Britain it is necessary to mention the following differences in verbalization. Considering the British educational discourse the academic year at the University of Oxford is actualized by three lexical units: Michaelmas, Hilary, Trinity (eight-week terms) [6], eight-week term at the University of Cambridge has the following verbalizers: Michaelmas, Lent, Easter [5], in the London School of Economics academic year is divided into the following semesters: Michaelmas Term, Lent Term, Summer Term. University studies do not start at the same time, just as they end – every university has its own system. Therefore, a trimester system dominates in perception within the British educational discourse.

Thus, the subframe THE PROCESS has more verbalizers in the American educational discourse than in the British one. It has been stated that the frame structure of the concept THE PROCESS is quite a complex and developed one. This can be explained by the fact that Great Britain is apparently more traditional, whereas the USA is more democratic in terms of designating some notions. The reasons for these differences are linguocultural as well as historical ones that stand for the development of the two variants of the English language. The outlook for further research is defined by the linguistic, cognitive and cultural features of other subframes and slots (THE BODY and THE INSTITUTION) which comprise the frame structure of the concept UNIVERSITY.

References:

1. Goulding R. *Defending Hypatia: Ramus, Savile, and the Renaissance Rediscovery of Mathematical History*. – Springer Science&Business Media, 2010. – 201 p.
2. Merriam-Webster: Dictionary and Thesaurus [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/>
3. Oxford Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://en.oxforddictionaries.com>
4. Stanford University [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.stanford.edu/>
5. University of Cambridge [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.cam.ac.uk/>
6. University of Oxford [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ox.ac.uk/>

Kolomoichenko O. E.

Oles Honchar Dnipro National University, Ukraine

THE PECULIARITIES OF PROPER NAMES USE IN COCKNEY DIALECT

Language is a living organism that cannot be permanent due to changes taking place in the society. These changes have accumulated for the centuries and continue to exist today as a result of irreversible social development. Almost any language has different, officially fixed variants of pronunciation. However, we should not confuse the language variant and the dialect. We understand dialect as a kind of language used by a more or less limited group of people connected by territorial, professional or social community.

There is noun equivocal definition of the term dialect in the modern English scientific English. It is characterized by ambiguity, as it applies to both normative and non-normative versions of the language, so English dialectologists interpret it quite widely. For example, English dialectologist P. Trudgill considers that «all speakers are speakers of at least one dialect» [2], which means that normative English is a dialect too. M. Wakelin and D. Crystal have the same opinion about this issue [1]. As for P. Trudgill, he adds that «all of us speak with an accent» (he means native speakers who use dialect) [3], another words Received Pronunciation is something that English spoken people name an accent. P. Trudgill offered to use the pyramid of dialects to represent the correlation of social types of pronunciation with territorial accents in the UK.

The UK is probably the most dialect-obsessed country in the whole world, especially if we consider its compact geography. In our study, we are the most interested in the rhymed slang of East End London, which is famous all over the world. From the secret language of the slums, the Cockney dialect has become an element of the cultural heritage of the whole country. The aim of our work is to study the features of the Cockney dialect, namely the use of proper names in this dialect.

Cockney dialect is characterized by a particular pronunciation and distorted grammar. Here are just some of the features:

– perhaps we will start with the most remarkable one – it is the principle of rhymed phrases. The fact is that we use a phrase instead of one or another word that rhymes with it, but has nothing in common (in the meaning) with this word:

Could you Adam and Eve it?(Adam and Eve means believe)

That's all gone Pete Tong. (Pete Tong – a popular DJ who works for BBC Radio 1– means go wrong)

Turns the Liza overmeans change the channel. Liza Minnelli rhymes with telly.

– skip sound [h] at the beginning of the words- «not 'alf»instead of «not half»,home becomes 'ome, ahole is 'ole:

I've bin sat 'ere all on me Jack Jones. (Jack Jones means alone)

– using «ain't»instead of «isn't»,»am not»:

She ain't daffy at all. (Daffy down Dilly means silly)

– pronunciation of the sound [θ] and [ð] as [f] and [v],at the beginning of the word sound [ð] can be pronounced as [d], especially in the following words: *this, these, that, those*. For example:

Mother – ['mʌvə]; Thick – [fik]; This – [dis]

– using of the past participle form in place of the past simple form. It is also common to use «done» instead of «had».

He's went home instead of He's gone home.

I done ironed my Uncle instead of I had ironed my Uncle. (Uncle Bert means shirt)

– double negative is still used today:

I ain't done nufing!

I don't got no pens.

A real cockney speaker has the art of employing *proper* Cockney rhyming dialect. When they use these rhymes within a sentence, they only say the first word of the rhyme. Many expressions of rhymed cockney dialect have become a part of the everyday conversation of the British, thus losing their original purpose.

Ruby Murray is a famous singer of the 1950s means *curry*. *Let's go for a few pints then a Ruby*.

Could you lend me an Oxford? (*Oxford Scholar* means *dollar*).

I done left my Auntie at home. (*Auntie Ella* means an *umbrella*).

Nowadays, the Cockney dialect is not the language of the working class or uneducated people, it is believed to be an important part of British culture. That is why this dialect continues to be enriched even today. Modern celebrities' names often get turned into rhyming dialect terms. For example, *Britney Spears* means *beers*. And if we go on speaking about beer, *Nelson Mandela* means *Stella*, as in Artois. *Posh and Becks*, the nickname that British tabloids gave to David Beckham and his wife Victoria, refers to *sex* in the Cockney dialect.

In addition to this, we can find examples of the baby's name given via Cockney. Canadian singer's (Bryan Adams) daughter's middle name is a reference to the time of her birth: Lula Rosylea arrived at teatime, consequently, a *cup of «Rosie Lee»* means *«a cup of tea»* in Cockney. *Rosie Lee* itself refers to American burlesque performer Gypsy Rose Lee.

Thus, we can say that, on the one hand, the English language generates understanding among different cultures and people in society. But on the other hand, it should preserve its individuality for those whose social identity is represented by using this language. Both linguistic and extralinguistic factors influence the choice of the language form we use: speaker's social origin, age or even status and role relations of communicants also influence the choice of a specific speech.

References:

1. Crystal, D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – 499 p.
2. Trudgill, P., Hannah, J A Gide to Varieties of Standard English. – London & New York: Routledge, 2008. – 160 p.
3. Trudgill, P. The Dialects of England. – Oxford: Blackwell, 2000. – 168 p

Бочарова С. А.

Приднепровская государственная академия физической культуры и спорта,

Украина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Язык является универсальным способом коммуникации между людьми, средством вербального общения как в профессиональной сфере, так и в личной. Всеобщий процесс глобализации и интеграции Украины в европейское пространство выдвигает на первый план практическую составляющую изучения иностранного языка в неязыковых ВУЗах, последовательную ориентацию методики обучения на реальные условия коммуникации. Любая деятельность, которая осуществляется в рамках международного сотрудничества, связана с получением и переработкой информации на иностранном языке.

Первым условием успешного изучения иностранного языка является достаточно высокая мотивация овладения коммуникативными навыками в процессе обучения в ВУЗе. Для достижения этой цели необходимо использовать как интерактивные формы проведения занятий (деловые игры, диалоги, упражнения), так и мультимедийные технологии. Просмотры кинофильмов, online контакты с иностранными сверстниками, интернет-конференции. Эти виды деятельности вызывают интерес у студентов и повышают мотивацию к изучению иностранного языка, основанную на желании общаться с зарубежными сверстниками, как во время международных соревнований, так и в туристических поездках, при личных контактах. Однако препятствием, снижающим мотивацию к успешному овладению иноязычными коммуникативными навыками, зачастую является слабая школьная языковая подготовка многих абитуриентов.

Причиной слабой иноязычной подготовки абитуриентов бывает не только отсутствие высококвалифицированных школьных учителей в той или иной школе, не только недостаточное количество часов или большое количество учеников в подгруппе, но и индивидуально-психологические проблемы школьни-

ка, которые приходят вместе с ним и в ВУЗ. Это чаще всего низкий уровень концентрации внимания и его объёма; недостаточное развитие различных видов мышления и мнемических процессов – запоминания, хранения, узнавания и воспроизведения информации; низкая обучаемость подростка. Для диагностики таких проблем и, главное, коррекции когнитивного развития школьника, а потом студента необходима помощь профессионального психолога. Поэтому наличие квалифицированных психологов в психологической службе ВУЗа может сыграть решающую роль в ликвидации барьеров в изучении студентом иностранного языка (как, впрочем, и других дисциплин) при обоюдном желании решения этих проблем и помощи со стороны куратора и преподавателя.

Субъект-субъектное педагогическое общение в процессе обучения требует от преподавателя умения создавать благоприятный морально-психологический климат на занятии и в личном общении со студентами, что создаёт условия для эффективного восприятия той информации, которая исходит от преподавателя. А также даёт возможность педагогу узнать об индивидуальных трудностях в обучении от самого студента.

Общение рассматривается нами как социально-культурный феномен и как психологический процесс восприятия партнеров по общению, обмена информацией и личного взаимодействия. Таким образом, психологическая установка – понять и быть понятым – в процессе общения становится главной задачей и коммуникативной целью при использовании иностранного языка.

Исследования учёных определили особенности восприятия информации студентами с доминированием первой или второй сигнальной системы, что является физиологической основой различных типов саморегуляции познавательной деятельности. Для первой группы характерны образно-действенный стиль мышления, более высокие значения показателей активности, развития воображения. Для второй группы характерны аналитическое, логическое мышление, более высокие показатели способности к концентрации, умению структурировать информацию, к волевым усилиям. Однако у значительной части студентов отсутствует явное доминирование первой или второй сигнальных систем. Поэтому

преподавателю следует включать в занятия как визуальную информацию (иллюстрации, видео, презентации), так и аудиоинформацию, а также чёткие формулировки и схемы построения логических конструкций. И, безусловно, интерактивное взаимодействие, обеспечивающее создание иноязычной среды [1; 3].

Таким образом, коммуникативная языковая компетентность включает в себя помимо лингвистической компоненты и мотивационную составляющую, умение вступать в общение с доброжелательной установкой на осуществление контакта, умение регулировать свое эмоциональное состояние, задействовать разные виды памяти и типы мышления в процессе общения. Коммуникативный подход требует учета индивидуально-психологических особенностей каждого студента как субъекта процесса общения. Помощь психолога помогает выявить причины низкой обучаемости студента и барьеры в развитии его коммуникативности.

Конечно, инновационное обучение не гарантирует высокой эффективности для всех без исключения студентов. Даже при условии высокого профессионализма преподавателя лекционная аудитория будет неоднородной: разная «зона ближайшего развития» и «зона актуального развития» студентов, разный уровень развития базовых интеллектуальных действий и мыслительных операций, разный уровень мотивации. Одному нужна более подробная консультация, другому – вербальное общение с преподавателем. Но мы можем создать психологические и дидактические условия, наиболее благоприятные для развития личности студента, мотивации его дальнейшего учения и самостоятельной работы. Оптимизация этих условий и является первейшей задачей создания инновационных образовательных технологий [2].

Таким образом, психологическая подготовленность преподавателя, его коммуникативная компетентность, психологическая и педагогическая культура играют важнейшую роль в эффективности применения коммуникативного подхода в преподавании иностранного языка в неязыковом, в частности – спортивном ВУЗе.

Список использованных источников:

1. Мирчетич М. А. Лингвистические характеристики текстов и психологические особенности речевых действий студентов с преобладанием 2-й сигнальной системы/ М. А Мирчетич,

- Н. А. Фомина // Вестник РУДН – 2014.- Сер.: Психология и педагогика. №1 Pedagogika. Osiągnięcia naukowe, rozwój, prognozy i perspektywy 2015
2. Складановська М. Г. Інноваційне навчання: активізація пізнавальної діяльності студентів / М. Г. Складановська. – Д.: ПДАБА, 2012. – 108с.
 3. Фомина Н. А. Лингвистические и психологические характеристики продуктов речевой деятельности студентов с преобладанием первой сигнальной системы / Н. А. Фомина, М. А. Мирчетич // материалы VIII Международной научно-практической конференции «Психолінгвістика в сучасному світі»: сб. науч. Трудов // Психолінгвістика. – 2013. – №14.

Знанецька О. М.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ

Виникнувши на магістральному напрямку розвитку світової гуманітарної думки, яка стимулюється практичними потребами психології, педагогіки, методики викладання рідної та іноземної мов, неориторики, медицини тощо, психолінгвістика за менш ніж піввікову історію свого існування не тільки зуміла завоювати собі суверенний науковий простір, але й рік за роком все наполегливіше продовжує розширювати свої межі. Зараз вона все більше усвідомлює себе самостійною наукою, зі своїм і тільки їй властивим предметом вивчення, методами, колом проблем і дослідницьких завдань, які намічають кордони, що відокремлюють її від суміжних сфер [2].

Однак, було б безвідповідальним стверджувати, що на даний момент вигляд цієї науки має чіткі контури зовнішнього та внутрішнього розмежування, що її категоріальний і термінологічний апарати остаточно розроблені та впорядковані і т. ін. Як справедливо пише Р. М. Фрумкіна, «психолінгвістика – це перш за все певний ракурс, в якому вивчаються мова, мовлення, пізнавальні процеси. Це зовсім не безмежна, але досить різноманітна сукупність питань, на які ми шукаємо відповіді» [4]. Можна також погодитися з думкою Є. Ф. Тарасова, який стверджує, що психолінгвістика в даний час – «це збірна назва для наукових теорій, які часто орієнтуються не тільки на ті теорії, що не збігаються, але й іноді і на прямо протилежні методологічні уявлення» [3].

Дійсно, в загальному просторі психолінгвістичної науки багато питань постають нечітко визначеними й недостатньо диференційованими. При усвідомленні своєї наукової повноцінності, високого рівня впливу та практичної затребуваності, психолінгвістика демонструє низький рівень саморефлексії. Такий стан призводить до того, що на нинішній стадії свого становлення вона постає як свого роду інваріант різних психолінгвістик. Правильніше навіть буде сказати так: психолінгвістика – це наука, але образ цієї науки у різних її представників свій власний.

На тлі таких «зрілих» наук, якими виглядають мовознавство та психологія, психолінгвістика виглядає юним створінням, яке черпає енергію для свого розвитку з протиборств і зіткнень різних концепцій. Спробуємо визначити об'єкт і предмет вітчизняної психолінгвістики. Поштовхом до формування нового погляду на природу людського спілкування, який набув поширення у вітчизняному мовознавстві, стали соціальні процеси, що відбулися в нашому суспільстві в останні десятиліття. Демократизація як принцип побудови держави, інтерес до індивідуальності, особистості, все це і багато іншого призвело до думки про необхідність повернення лінгвістики до гуманітарних наук (від homo – людина). І в загальному континуумі мовознавства з'явилися два полюси: лінгвоцентричний і антропоцентричний.

Надзвичайно непростим є питання про предмет психолінгвістики. Взагалі, предмет – це те, що відрізняє одну науку від іншої. І тому його визначення – справа дуже складна й відповідальна. Так, наприклад, слідом за О. О. Леонтьєвим [1] багато авторів навчальних посібників у якості предмета психолінгвістики визначають мовленнєву діяльність. Не вдаючись до аналізу теоретичних витоків діяльнісної парадигми радянської психології, її переваг і недоліків, відзначимо, що, обмежуючи предмет психолінгвістики тільки мовленнєвою діяльністю, ми мимоволі відкидаємо різноманітні комунікативні феномени, які входять до більш широкого поняття мовленнєвої поведінки.

Предмет психолінгвістики – це комунікативна компетенція, що розглядається в індивідуально-психологічному аспекті.

Для чіткості внутрішнього структурування психолінгвистичної науки в її цілісному континуумі необхідно провести кілька рівнів диференціації, на першому з яких – виділити загальну та приватні психолінгвістики. Загальна психолінгвістика включає в себе найбільш усталений комплекс глобальних проблем і концепцій, які слід вважати методологічною базою всіх психолінгвістичних досліджень. Це фундаментальний шар науки, де представлена єдина, за необхідності уможлядна, модель комунікативної компетенції здорової (у фізичному та інтелектуальному відношенні) дорослої особи.

До приватних психолінгвістик слід віднести ті області, які в тій чи іншій мірі тяжіють до прикладних сфер знання. Як про сформовані приватні психолінгвістики можна говорити про вікову та соціальну психолінгвістики. У майбутньому можливе виділення інших приватних психолінгвістик, наприклад: психолінгвістики впливу, етнопсихолінгвістики, психориторіки і т.ін.

Список використаних джерел:

1. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
2. Седов К. Ф. Принципы построения современной отечественной психолингвистики / К. Ф. Седов // Вопросы психолингвистики. – 2007. – № 5. – С. 105–110.
3. Тарасов Е. Ф. Введение. История психолингвистических школ. Теория речевой деятельности // Текст лекций «Введение в психолингвистику» (для студентов педагогических факультетов, аспирантов и слушателей ФПК) / Е. Ф. Тарасов. – М., 1991. – Ч. 1. – С. 3–54.
4. Фрумкина Р. М. Психолингвистика / Р. М. Фрумкина. – М.: Академия, 2003. – 320 с.

Кіркоська І. С.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПОНЯТТЄВОЇ

КАТЕГОРІЇ ФУТУРАЛЬНОСТІ

Найбільш ємно і зрозуміло час реалізується в *культурі*. На думку М. С. Кагана, час є одним з істотних факторів культури і духовного життя індивідууму, який є настільки істотним, що в цих площинах його розгляду він втрачає той нерозривний зв'язок з простором, який є властивим йому онтологічно,

і виступає в ролі відмінного від простору самостійного параметру духовного життя суспільства та особистості [4, с. 118].

Майбутнє – це царица гри розуму. Його не існує. Література ХХ ст. зафіксувала споконвічне прагнення людини до світлого майбутнього. В. М. Муравйов [9], В. Войнович [3], Дж. Орвелл [11], М. Капустін [6], А. Карпенко [5], В. Комаров [8], Ж. Ніва [10], В. Степін [12] стверджували, що люди будуть володіти своїм майбутнім, воно переросте в астрономію. Вони описують майбутнє як утопічне, оспівують ідею мудрого влаштування своєї землі, віри народів у своє майбутнє. Відбувається міфологізація будівель-гігантів, проектується казковий шлях та машина часу. Літератори та філософи ніби «призначають» майбутнє, маніпулюючи з часом, намагаючись керувати ним. Деякі з цих проектів стали пророчими, як, наприклад, твір Дж. Орвелла «1984». Поряд з ними художники присвячували свої картини майбутньому – В. Васнецов у 1880 р. змальовує «Летючий килим», Ж. М. Коте у 1899–1910 рр. пише серію картин «У 2000 році», музиканти створювали музику – опера М. Римського-Корсакова «Сказання про невидимий град Кітеж і діву Фараонію» та ін.

В сучасній філософській та культурологічній літературі майбутнє є такою складовою часу, яка виступає ніби точкою біфуркації, після якої майбутнє людства йде або шляхом антиутопії, або утопії. Антиутопічний рух, який представлено цілою плеядою письменників [7; 11; 13], розмірковуючи про майбутнє, представляють лише матеріал для подальших роздумів. Такі інтелектуали як Дж. Орвелл, Ф. Кафка та Е. Тоффлер не визначають мети, до якої повинне дійти сучасне суспільство, вони відзначають небезпечні для людства тенденції соціального розвитку і, оскільки ці автори сумних прогнозів не бачать шляхів здолаття виявлених ними негативних тенденцій, намальовані картини «зависають в повітрі».

Наприкінці ХХ ст. виникає своєрідний бум утопій. Одночасно постало питання: чи можливо в принципі спрогнозувати майбутнє і чи слід якимось чином блокувати антиутопічну свідомість, адже їх соціальна значущість є негативною, вони не несуть добра людству. На прикладі роману Дж. Орвелла «1984» стало очевидним, що якщо людям достатньо сприйняти ті настанови, які

містяться в антиутопії всерйоз, то результати стають катастрофічними. Розробка утопії завжди є уникненням дійсності. Це заняття є легшим, ніж альтернативний вид діяльності інтелектуалів з прогнозування майбутнього – підрахунок вірогідностей того чи іншого шляху соціального розвитку ймовірно тому, що цей підрахунок також не містить чітко сформульованої картини майбутнього, він лише встановлює низку ймовірних раціональних альтернатив відносно майбутнього, яке зовсім необов'язково буде збігатися з самим реальним майбутнім [13].

Філософ та публіцист М. Бердяєв зазначав: «Майбутнє є вбивцею будь-якої минулої миті. Злий час розірвано на минуле і майбутнє, всередині якого стоїть певна невловима точка» [1, с. 55]. Філософ зазначає, що існують люди минулого, люди майбутнього і люди вічного. Більшість людей живе в тих чи інших розірваних частинах часу, і лише небагатьом вдається торкнутися вічності... Пророки звернені до майбутнього, але вони передбачають його тільки тому, що вони в душі своєму долають час, і судять про час із вічності. В душі змінюється вимір часу, час згасає і наступає вічність [2, с. 286].

Отже, усвідомлення себе в цьому світі робить кожну людину мандрівником часу: із минулого через теперішнє до майбутнього. Разом з цим, трьом модусам часу відповідають певні стани свідомості: пам'ять, яка звернена у минуле, спостереження, яке зосереджене на теперішньому моменті та творчість, яка зазирає у майбутнє. З цієї точки зору у світосприйнятті людини переважає або пасеїзм або футуризм

Список використаних джерел:

1. Бердяев Н. А. Смысл истории / Н. А. Бердяев. – М. : Мысль, 1990. – С. 55.
2. Бердяев Н. А. Философия свободного духа/ Н. А. Бердяев. – М. : Республика, 1994. – С. 286.
3. Войнович В. Москва-2042 / Войнович В. – М. : Эксмо, 2017. – 480 с.
4. Каган М. С. Время как философская проблема / М.С. Каган // Вопросы философии. – 1982. – № 10. – С. 117–124.
5. Карпенко А. Фатализм и случайность будущего: логический анализ / А. Карпенко. – М. : Наука, 1990. – 214 с.
6. Капустин М. Конец утопии? Прошлое и будущее социализма / М. Капустин. – М. : Новости (ИАН), 1990. – 594 с.
7. Кафка Ф. Процесс / Ф. Кафка. – М. : Азбука, 2015. – 352 с.
8. Комаров В. Загадка будущего / В. Комаров. – М. : Московский рабочий, 1971. – 232 с.

9. Муравьев В. Н. Овладение временем. Избранные философские и публицистические произведения / В. Н. Муравьев. – М. :РОССПЭН, 1998. – 320 с.
10. Нива Ж. Модели будущего в русской культуре / Ж. Нива // Звезда. – 1995. – № 10. – С. 208–213.
11. Орвелл Д. 1984 /Д. Орвелл [пер. з англ. В. Шовкун]. – К. : Вид-во Жупанського, 2015. – 312 с.
12. Степин В. Эпоха перемен и сценарий будущего / В. Степин. –М. : Наука, 1991. – 428 с.
13. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М. : ООО Издательство АСТ, 2004. – С. 6–261.

Ковальова Я. В.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

СИМБІОЗ НАУК НА СЛУЖБІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Для успішного навчання іноземної мови сучасна методична наука має враховувати переваги не тільки інформаційних технологій, як це вважалося до останнього часу, але й плідні результати досліджень у галузях, що безпосередньо чи посередньо пов'язані з методикою загалом, методикою викладання іноземної мови зокрема.

Як відомо, для української науки та практики методика і дидактика уособлюють підрозділи педагогіки та мисляться невід'ємними складовими навчального процесу. Показовим є той факт, що, наприклад, в німецькомовній германістиці не відокремлюють названі напрями, а викладання іноземної мови узагальнюють поняттям «дидактика іноземної мови».

Вивченню дидактики іноземної мови приділяється останнім часом багато уваги з ряду соціальних причин, серед яких міграційні процеси уявляються найбільш актуальними. Перед вчителями з іноземної мови постають все більш складні питання, вирішення яких вимагає знань глибинних структур мозку – устрій лімбічної системи, формація гіпокампу, мигдалеподібне тіло та інше. На слушну думку німецької дослідниці МаріонГрайн, важливим для керування процесу навчання та досягнення певних результатів є розмежування між поняттями «мозок» (Gehirn) та «розуміння» (Verstand) [1, с. 81]. Сприйняття матеріалу, викладеного на занятті з іноземної мови, не завжди може гарантувати

його плідного та ефективного засвоєння. На допомогу викладачам у ХХІ сторіччі приходять новоутворенні наукові розгалуження, такі як нейродидактика, що, в свою чергу, базується на результатах досліджень нейробіології.

Стислий огляд щодо результатів чисельних експериментів науковців-нейробіологів дає підставу для узагальнення певних методико-дидактичних принципів побудови заняття з іноземної мови для широкого колу зацікавлених. Так, використання вже накопичених знань становить, як відомо, базу для засвоєння нової популяції вокабуляру. Проте, повторення за принципом систематизації – утворення асоціативних рядів або збирання слів з однаковою літерою на початку слова – сприяє більш стійкому запам'ятовуванню слів. Більш того, запропонування додаткової інформації як, наприклад, кросворд, що потребує уважного ставлення до літерного змісту слова, не відволікає, а допомагає запам'ятовувати.

Психолінгвістичною основою методики становить той факт, що увага студента утримується від 10 до 20 хвилин. Відповідно до результатів тестів увага виникає як відгук на емоційний стимул (*emotionally competent stimulus*). Подалі увагу можуть керувати модуляції голосу, конкретизація завдань та цілей навчання. Цікавим уявляється факт, що розповсюджений у сучасному світові феномен «мультигаскінгу» (*multitasking*) не відповідає структурам навіть сучасного мозку і є для нього руйнівним.

Спираючись на той факт, що кожен інший мозок побудовано по іншому, викладачам пропонується розробити цілий комплекс методів (*Method en mix*), які можна було б використовувати протягом заняття і не повторювати під час наступного. Сенсibilізація стилів викладання уможливорює комфортну поведінку студентів, відповідно до їх індивідуального сприйняття. При цьому, йдеться не лише про відомі мовленнєві дії (читання, письмо, слухання, говоріння), задіяними мають бути набагато більше каналів – «...ритм, мелодія, фарби, форми, запахи, тактильні відчуття, міміка, жести тощо» [2, с. 62]. Вдале заняття, адже, вважається таке, під час якого індивідуальному сприйняттю кожного окремого студента було надано шанс виявити себе.

Результати досліджень підтверджують корисність рухів під час заняття з іноземної мови, що пояснюється підвищенням рівня продукування таких нейротрансмітерів (нейромедіаторів) як серотонін, допамін, норадреналін, які постачають в мозок більш кисню, сприяють інтенсивності зав'язків між нейронів, і завдяки чому збільшується показник успішності учня під час засвоєння нового матеріалу.

Особливу роль при засвоєнні вокабуляру відіграють, як свідчать дослідження, жести. Під час жестикуляції, що використано для пояснення слова чи фрази, у мозку студента, який сприймає та обмірковує інформацію, активізується набагато складніша сітка з нейронів, а ніж під час знайомства з цією ж самою лексикою в тексті або фільмі. Розгалужена сітка нейронів сприяє більш швидкому засвоєнню інформації.

Так як у процесі навчання важну функцію науковці-нейробіологі відводять наявності та кількості нейромедіаторів у головному мозку студента, то викладачеві рекомендовано «провокувати» мозок шляхом похвали, що закріпилося у понятті «зворотній зв'язок» (Feedback-basiertes Lernen). Поява допоміну можлива при умові, якщо результати вирішення завдання будуть навіть кращими, навіть студент очікував. Підкреслення позитивного результату є запорукою до кінця прослуханого курсу.

В центрі уваги викладачів, як і раніше, залишається питання мотивації студента. Релевантність мови, що вивчається, вважається найбільш переконливим фактором під час навчального процесу. Проте, біологічні процеси, що відбуваються у мозку, свідчать про не менш важливі фактори задоволення, впливу нової мови на самоідентичність студента, соціальне визнання саме вивчаємої мови чи процесу вивчення іноземної мови загалом.

Підсумовуючи слід визначити, що використання знань природничих наук, зокрема нейробіології, на заняттях з іноземної мови стає умовою, від якої все більш залежить ефективність засвоєння мовних і мовленнєвих вмінь та навичок.

Список використаних джерел:

1. Grein, M. Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende. Marion Grein. – Ismaning : Hueber Verlag, 2013. – 96 S.
2. Kleinschroth, R. Sprachen lernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik. Reinbeck Kleinschroth. – Hamburg : Rowohlt, 2005. – 206 S.

Косенко Н. М., Стирнік Н. С.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ОСНОВНІ ВИДИ СЕМАНТИЧНОГО МІКРОКОНТЕКСТУ В ПРОЦЕСІ АКТУАЛІЗАЦІЇ ОДИНИЦЬ ІМПЛІЦИТНОЇ ДЕНОТАТИВНОЇ НОМІНАЦІЇ

Імпліцитна інформація у висловлюваннях немає свого прямого мовного вираження; воно стає відомим, доступним для адресату повідомлення завдяки мовленнєво-розумовій операції, що сприяє вилученню невисловленого з висловленого, тобто з компонентів семантики, які представлені в значеннях матеріально-мовної форми одиниць мови або їх елементів.

Метою даної статті є визначення частотності уживання імпліцитних структур в різних типах контексту у стилі наукової прози.

Матеріалом дослідження є триста вісімдесят дев'ять мовних одиниць (конструкцій), відібрані методом суцільної вибірки з оригінальної економічної літератури.

У сучасній лінгвістиці питанням вивчення поняття «імпліцитності в мові» присвячені роботи І. В. Арнольд, І. Р. Гальперина, Ф. С. Бацевіча, Г. І. Приходько, О. М. Когановської, Н. Флісона та інших авторів.

Говорячи про імпліцитність, слід мати на увазі так звані «приховані категорії» – категоріальні ознаки, які не мають самостійного вираження в мові [3, с. 83].

Приховані категорії, як правило, вгадуються з контексту, так як саме контекст містить їх досить недвозначне тлумачення. Таким чином, для виявлення і адекватного розуміння імпліцитності висловлювання важливу роль відіграє лінгвістичний контекст.

Грунтуючись на класифікації, розробленої В. О. Гуровою [1], можна виділити п'ять основних видів мікроконтексту в процесі актуалізації імпліцитної денотативної номінації:

- 1) контекст імпліцитної предикатної семантики;
- 2) контекст імпліцитної семантики, що характеризує;
- 3) контекст імпліцитної параметричної семантики;
- 4) контекст імпліцитної семантики прирівнювання;
- 5) контекст імпліцитної агентивної семантики.

На основі проведеного нами дослідження відібраних для аналізу економічних текстів представляється можливим запропонувати (скласти) наступну таблицю:

Таблиця 1

Частотність уживання імпліцитних структур в різних типах контексту у науковому стилі

№ з/п	Вид контексту	Кількість	Співвідношення у відсотках
1	Контекст імпліцитної предикатної семантики	153	39,1%
2	Контекст імпліцитної семантики, що характеризує	67	17,4%
3	Контекст імпліцитної параметричної семантики	65	16,9%
4	Контекст імпліцитної семантики прирівнювання	61	15,7%
5	Контекст імпліцитної агентивної семантики	43	10,9%
	Разом	389	100%

Як видно з наведеної таблиці, найбільш частотним є контекст імпліцитної предикатної семантики, що актуалізує імпліцитну сему «дія» (153 мовних одиниці, що становить 39,1 % від загальної кількості вибірки). Наприклад: *To develop our understanding of the relationship between exporting and productivity, we look at data on individual plants in the manufacturing sector* [6].

У наведеному прикладі основний контекстуальний актуалізатор *data* актуалізує імпліцитну сему «грунтуватися». Дане речення може мати наступний експліцитний запис: *To develop ..., we look at data based on individual plants ...*.

Широке використання імпліцитних структур в текстах науково-технічної прози пояснюється специфікою даного функціонального стилю.

Мова економічної літератури, яка розглядається, є точною, конкретною і, як правило, неемоційною. Вона позбавлена багатства мовного вираження стилістичними прийомами, які є притаманними художній літературі.

Найменш частотним у проаналізованому матеріалі є контекст імпліцитної семантики «прирівнювання» (43 одиниці – 10,9 %). Наприклад: *In the international joint ventures the average numbers of technicians and managerial workers are similar to the numbers in SOEs, 50 and 30, respectively* [7].

У даному випадку іменник *number* актуалізує кількісну сему, сему прирівнювання чисельника. Експліцитний запис прикладу, що актуалізується, має такий вигляд: *... are similar to the numbers in SOEs, amounting (totalling) to 50 and 30, respectively*.

Таким чином, на основі проведеного аналізу можна зробити наступний висновок: найбільш частотними з розглянутих типів контексту є контекст імпліцитної предикатної семантики і контекст імпліцитної агентивної семантики. Імпліцитне виведення предикатної семантики, експліцитні форми якої сприяють створенню рухливості і одночасно стриманості наукового викладу, можуть розглядатися як проява динамічного характеру наукової мови. Імплікування агентивної семантики відображає прагнення авторів наукового викладу до об'єктивної форми репрезентації наукової думки, при якій увага адресату фокусується на особистості автора, а не на результатах, отриманих ним в ході наукового дослідження [4, с. 70–75].

Взагалі прихована імпліцитна семантика є характерною для текстів наукової прози, основна функція яких – надання актуальної інформації, розвиток тематики матеріалу, що розглядається, виклад фактів і результатів. Як правило, імпліцитними подаються більш абстрактні компоненти семантичної структури висловлювання. В цьому проявляється прагнення наукового викладу до лаконічності і компактності [4, с. 74].

Список використаних джерел:

1. Гурова В. О. Особенности конструкций с имплицитной номинацией в современном английском языке: Автореф. дис. на соиск. ступ. д-ра филол. наук. – К., 1985. – 24 с.

2. Кагановська О. М. Логіко-семантичні зв'язки як фактор співвідношення імплікації та експлікації // Семантика мови і тексту. Збірник статей VI міжнародної наукової конференції / [ред. М. Лесюк]. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – С. 229–234.
3. Кацнельсон С. Д. Типология языка и языковое мышление. – Л.: Наука, 1972. – 213 с.
4. Косенко Н. М., Тодорова Н. Ю. Контекстуальна зумовленість значення форм імпліцитної денотативної номінації: // Сучасні дослідження з іноземної філології. Збірник наукових праць. Випуск 15. – Ужгород: ПП «Аутдор-Шарк», 2017. – С. 70–75.
5. Приходько Г. І. Специфіка імпліцитних засобів вираження оцінки у висловлюванні // Нова філологія. – 2001. – № 1. – С. 11–21.
6. Allen F., Chui M. K. F., Madolaloni A. Financial Systems in Europe, the USA, and Asia. // Oxford Review of Economic Policy. – Vol. 20, No 4, European Financial Integration (Winter 2004), pp. 490-508, P. 495
7. Beugelsdijk, S. Trust and economic growth: A Robustness Analysis // Oxford Economic Papers. – Oxford University Press, 2004. – P. 590–634.

Петрова А. В.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

СУЧАСНІ МЕТОДИ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ

Термін «соціолінгвістика» вперше використовує американський соціолог Герман Керрі. А вже у 1960-і рр. посилюється інтерес до соціологічних студій у США, де й виникає соціолінгвістика. Це, однак, не означає, що наука про соціальну зумовленість мови зародилася на початку 1950-х рр. Лінгвістичні дослідження, що враховують зумовленість мовних явищ соціальними феноменами, проводилися ще на початку ХХ ст. у Франції (А. Мейє, П. Лафарг), Росії (Л. П. Якубінський, Є. Д. Поліванов, І. О. Бодуен де Куртене) та Чехії (Б. Гавранек, А. Матезіус) [1].

Наряду з багатьма різноманітними визначеннями соціолінгвістики, наступне вважаємо найбільш уніфікованим і визнаним у лінгвістичних джерелах: соціолінгвістика – це галузь мовознавства, яка вивчає мову у зв'язку із соціальними умовами її існування, де під соціальними умовами мається на увазі комплекс обставин, у яких мова розвивається та функціонує, а саме:

- суспільство людей, які використовують певну мову;
- соціальна структура цього суспільства;
- розбіжності між носіями мови за віком, соціальним статусом, рівнем культури й освіти, місцем проживання тощо;

- розбіжності у мовній поведінці представників цього суспільства, залежно від ситуації спілкування [1].

Соціолінгвістика – це доволі молода наука, яка виникла на стику двох самостійних дисциплін: соціології та лінгвістики, і кожна з цих галузей гуманітарного знання вже нараховує свій окремий методологічний апарат. Тому, що стосується методів соціолінгвістичного аналізу, необхідно відзначити факт синтезу лінгвістичних і соціологічних процедур, які зазнають практичних змін у залежності від специфіки матеріалу для соціолінгвістичного аналізу. Відомі лінгвісти Т. М. Миколаєва та М. П. Кочерган серед таких методів виділяють: *методи польового дослідження та методи соціолінгвістичного аналізу* [1]. Надалі пропонуємо розглянути кожен із вищезгаданих методів окремо. Отже, *методи польового дослідження* це:

1) Спостереження. Розрізняють два різновиди спостереження: включене і невключене. При включеному спостереженні, яке схоже на інтерв'ю, дослідник виступає як один із безпосередніх учасників бесіди, але й водночас непомітно для всіх контролює її хід. При невключеному спостереженні дослідник стежить за мовним актом, але сам не бере в ньому участі. Спостереження над мовленням інформантів треба здійснювати так, щоб усунути будь-який вплив експериментатора на їхню мовленнєву поведінку.

2) Анкетування (опитування). Це один із широко використовуваних інструментаріїв соціолінгвістичного обстеження, так як безпосереднє спостереження над окремими інформантами й малими групами не є завжди достатньо репрезентативним.

3) Інтерв'ю. При цій процедурі спостереження за мовною діяльністю інформантів будуються таким чином, щоб виключити або звести до мінімуму вплив спостерігача на їхню мовну поведінку. Інтерв'ю розраховано на отримання глибоких і різнобічних відомостей про факти та їх оцінки, що цікавлять дослідника.

4) Аналіз документальних джерел. Цей метод дозволяє отримувати дані про події, що відбулися і спостереження за якими вже неможливо. Вивчення

документів нерідко дозволяє виявити тенденції та динаміку їх змін і розвитку. «Документом» у соціології прийнято називати створений людиною предмет, призначений для фіксації, передачі та зберігання інформації. Залежно від автора, документи поділяються на офіційні (створені юридичною або посадовою особою) та документи приватного походження. Існує два види методів аналізу документів: традиційний і *контент*-аналіз, який активно застосовується в дослідженнях засобів масової інформації, будучи незалежним формалізованим методом угруповання текстів. Застосовується також і біографічний метод, в основі якого лежить вивчення індивідуального життєвого шляху.

5) Тестування (англ. *test* ‘перевірка, випробування’). Це – експериментальний метод психодіагностики, застосовуваний у різних соціологічних дослідженнях, а також метод вимірювання й оцінки різних психологічних якостей і станів індивіда.

Після проведених методів *польового дослідження*, науковці в галузі соціолінгвістики мають перейти до методів *соціолінгвістичного аналізу* та майже завжди повинні використовувати певний статистичний апарат – це той матеріал, який було відібрано в ході їхніх соціолінгвістичних досліджень. Обробка й аналіз цих даних здійснюється з метою виявлення об’єктивно існуючих закономірностей. Дані можуть вимірюватися різним рівнем точності, для чого застосовуються два методи: метод шкалювання і метод кореляційного аналізу.

Метод шкалювання, тобто створення певної шкали виміру та розрахунку отриманих даних, має два типи шкал:

- номінальна шкала (тільки класифікує дані та вказує, до якої групи вони належать; така шкала може бути й багатозначною, наприклад, шкала з даними про мову, якою говорять у тій чи іншій лінгвокультурі);
- порядкова шкала (надає числову оцінку, яка вказує на ієрархію даних, порядок їх проходження, але про кількісні ознаки говорить дуже умовно).

Метод кореляційного аналізу – дослідження взаємозалежності ознак у генеральній сукупності, які є випадковими величинами з нормальним характером розподілу. Основними вимогами до застосування кореляційного аналізу є: достатня

кількість спостережень, сукупність факторних і результативних показників, а також їх кількісний вимір і відображення в інформаційних джерелах [1].

Список використаних джерел:

1. Русакова А. В. Лінгвокультурний типаж «авантюристка» в художньому втіленні: гендерний і семантико-когнітивний аспекти (на матеріалі романів Сідні Шелдона): дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 / Русакова Ангеліна Володимирівна; Київ. нац. лінгвіст. ун-т. – К., 2017. – 320 с.

Подопригора А. М.

*Приднепровская государственная академия строительства и архитектуры,
Украина*

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ФОРМУЛЫ ПИСЬМА В СИСТЕМЕ ЭТИКЕТНЫХ ЗНАКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

Исследователь русского речевого этикета А. Г. Балакай в докторской диссертации «Русский речевой этикет и принципы его лексикографического описания» указывает на то, что речевой этикет – это универсальное языковое явление, присущее всем народам мира. Вместе с тем каждый язык обладает своим запасом слов и выражений (тезаурусом), отражающим национальную специфику речевого вежливости. Учёный отмечает, что «одним из наиболее фразеологизированных является функционально-семантическое поле речевого вежливости и этикета» [1, с. 6]. Термином «формула речевого этикета» он обозначает «неоднословные знаки речевого этикета, то есть фразеологические единицы различной степени семантической слитности и мотивированности значения со структурой фразем» и относит их, наряду со словами, традиционно употребляемыми в стереотипных ситуациях общения, а также молчанием и умолчанием, к этикетным знакам языка [1, с. 18]. Важное место в системе этикетных знаков языка принадлежит средствам достижения языкового контакта, к числу которых Н. С. Голикова и И. С. Попова относят выражения, направленные на начало общения (формулы обращения), поддержание общения (формулы

поддержания контакта), прекращение общения (формулы прощания) [2, с. 22]. При письменном общении концовка текста обычно содержит этикетные формулы, сигнализирующие о завершении акта коммуникации. Мы рассматриваем заключительные этикетные формулы на материале посланий выдающегося русского полководца А. В. Суворова [5] и княгини Е. Р. Дашковой [3], стоявшей у истоков Российской Академии наук.

Этикетные формулы, которые входят в концовку письма, разнообразны по своей семантике и функционированию. Основное их предназначение – завершить текст и осуществить речевой акт прощания с адресатом, но, по нашим наблюдениям, неправомерно было бы рассматривать заключительные этикетные формулы исключительно как формулы прощания. Мы выделили такие функционально-семантические типы заключительных этикетных формул:

1. Собственно формулы прощания, базовым компонентом которых в исследуемых письмах являются словоформы *Прощайте*, *Прощай*, например: *Так прощай. Еду!* [5, с. 22]; *Прощай, душа моя!* [5, с. 146]; *Прощайте, мои странствия, прощайте и Вы, сударыня!* [5, с. 7]. Базовый компонент формулы прощания часто распространяется обращением, причём адресант может обращаться не только к адресату письма, но и к абстрактному понятию, как это делает, например Суворов, риторически употребляя вокатив *мои странствия*, символизирующий целый период в его жизни, который, по его мнению, завершается. Эмоциональность прощания в данном случае усиливается лексическим повтором.

2. Формулы пожелания – это, как правило, пожелания телесного и душевного здоровья, божьей помощи во всевозможных делах и начинаниях. Например, письмо А. В. Суворова Г. А. Потёмкину, написанное сразу после победного сражения в ходе русско-турецкой войны, завершается так: *Здравствуйте, Светлейший Князь Григорий Александрович! Господь Бог увенчай Вас, Милостивого Государя, новыми победами. Генерал Александр Суворов* [5, с. 158]. «Здравствуйте» в данном случае – это не формула приветствия, а именно пожелание здоровья. Такие этикетные формулы чаще встречаются в письмах к друзьям или членам

семьи, так, письмо к дочери Суворов заканчивает словами: *Будь благочестива, благонравна и здорова. Христа Спасителя благословение с тобою* [5, с. 185].

3. Паракинесические заключительные этикетные формулы, в которых передаётся вербально жест или действие, обычно совершаемое в ситуации прощания при непосредственном общении, например: *Обнимаю Вас моего друга! И остаюсь с истинным и искреннейшим почитанием* [5, с. 8]; *Бьёт челом от армии генерал-майор и святые Анны кавалер Александр Васильев сын Суворов* [5, с. 19]; *Цалую Ваше письмо и руки, жертвую Вам жизнь мою и по конец дней* [5, с. 121]; *Поклонись от меня сестрицам. Благословение Божие с тобою!* [5, с. 131].

4. Гонорифические заключительные этикетные формулы. В таких знаках прощания косвенно через выражение своих эмоций к адресату автор указывает на его позитивные качества. Для того, чтобы поддержать самооценку адресата при письменном общении, адресант не столько прибегает к прямым комплиментам (что может быть воспринято как лесть), сколько стремится изъяснить свои чувства к адресату, верность, преданность и т. п., например: *Остаюсь с истиннейшим почитанием, Милостивый Государь! Вашего Высокопревосходительства покорнейший слуга Александр Суворов* [5, с. 11]. В данном случае мы наблюдаем подчеркнuto уважительное обращение адресанта к адресату и скромность его в подписи (автор называет себя покорнейшим слугою) – явление, которое характеризуется С. Л. Катаржиной как «...асимметрия обращения и подписи – повышение статуса адресата и принижение статуса адресанта, – что проявляется в выборе форм обращения, включающего имя и отчество адресата и восхваляющие его эпитеты и подчеркнuto скромной подписи...» [4, с. 135].

Заключительные этикетные формулы являются важным структурным элементом концовки письма, обычно предшествующим подписи адресанта. Кроме формул прощания, они включают также другие типы этикетных знаков и образуют множество речевых единиц, разнообразных по своей семантике и обеспечивающих не только завершение данного акта коммуникации, но и продолжение взаимодействия коммуникантов в дальнейшем.

Список использованных источников:

1. Балакай А. Г. Русский речевой этикет и принципы его лексикографического описания: автореф. дисс. ... докт. филол. наук: 10.02.01 – русский язык / Анатолий Георгиевич Балакай. – Орёл, 2002. 40 с.
2. Голюкова Н. С., Попова И. С. Этикет і культура мовного спілкування у вищій школі: навч.-метод. пос. – Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту, 2009. – 160 с.
3. Дашкова Е. Р. О смысле слова «воспитание». Сочинения, письма, документы / сост., вступ. ст. и прим. Г. И. Смагиной. – СПб.: Изд-во «Дмитрий Буланин», 2001. – 460 с.
4. Катаржина С. Л. Этикетные формулы в письмах к друзьям русской творческой интеллигенции начала XX в.: дисс. ... канд. филол. наук / 10.02.01 – русский язык / Светлана Леонидовна Катаржина. – Орск, 2001. – 156 с.
5. Суворов А. В. Письма / издание подготовил В. С. Лопатин. – М.: Наука, 1986. – 808 с.

Пономарева Л. Ф.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ПРИ ОБРАЗОВАНИИ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ И ОККАЗИОНАЛЬНЫХ СЛОВ

В сфере словообразования аспекты номинативной деятельности преломляются специфическим образом и включают в себя, кроме выбора в именуемом объекте признака, который относит его к классу объектов, и дифференцирующего признака, который отличает его от заданного класса объектов, формирование мотивирующего суждения об именуемом объекте, а также выбор языковых средств, зависящих не в последнюю очередь от цели мотивации.

В лингвистике до сих пор не существует единого подхода к типологии мотивации, что можно объяснить, в частности, разными принципами, положенными в основу предлагаемых типологий [4, с. 99]. Разграничение мотивации как процесса языковой фиксации признаков объекта в номинативном акте и мотивированности, как основного свойства смысловой структуры слова представляется правомерным, поскольку является отражением философских категорий причины и следствия в языке. В современной когнитивной ономазиологии типы мотивации определяются концептуальным местом мотиватора в ментально-психонетическом комплексе называемого объекта [3].

Из выделяемых обычно типов или разновидностей семантико-словообразовательной мотивации – фонетико-фонологической, семантической, морфолого-семантической и фигуративной мотивации – релевантным для словообразования является морфематический или морфолого-семантический тип мотивации [5, с. 13]. Однако, производное может быть мотивировано не только словом, но и суждением. В основе мотивации суждением и мотивации словом лежат разные типы словообразовательных процессов. Различны также и принципы структурной организации словообразовательного процесса. Аналогический, корреляционный и дефиниционный типы словообразовательных процессов представляют собой процессы, протекающие соответственно на лексической, морфологической и синтаксической основе [1, с. 25-29].

Аналогический и корреляционный типы ограничиваются относительно среды протекания в основном рамками предложения, содержащего корелирующую пару. Исследование словообразовательных процессов на синтаксической основе предполагает выход за пределы одного предложения, то есть обращение к развернутому высказыванию, которое содержит суждение об именуемом объекте, или к тексту.

Если первых два типа относятся к явлениям аналогии в словообразовании, то дефиниционный тип словообразовательных процессов является качественно и количественно иным типом связей слов. Определенный интерес представляет взаимодействие указанных типов в образовании новых слов, отражающих в известной степени закономерности сочетаемости словообразовательных морфем, обуславливаемые возможностями системы современного немецкого языка.

Как известно, окказиональные образования занимают особое место при изучении словообразовательных процессов, поскольку они манифестируют их нагляднее всего, отражая потенциальные возможности системы. Слова, продуцируемые на речевом уровне не отличаются единообразием. Правомерной является точка зрения, согласно которой наиболее общим, родовым названием для новых слов по отношению к единицам лексикона, то есть для слов, продуцируемых в речи, а не воспроизводимых в ней, служит термин «речевое слово» [2, с. 202].

Существенными свойствами речевых слов являются их противопоставленность узуальным словам, «творимость» в каждом отдельном случае, связь с конкретной ситуацией речевого общения, что можно наблюдать прежде всего в произведениях художественной литературы. В связи с чем возникает вопрос об особой стилистической маркированности авторских новообразований. Однако, не всем таким новообразованиям присуща стилистическая отмеченность. Словообразовательная модель может использоваться автоматически, по ассоциации с многочисленными словами, даже на основе принципа рифмовки, созвучия, то есть здесь имеет место аналогический процесс словообразования, копирование известной словообразовательной модели.

Поскольку новое производное слово является сочетанием смыслов, его составляющие демонстрируют привычный ход действий: референт – возможный признак референта, словообразовательная модель – мотивирующее слово, то наличие мотивирующего слова может быть избыточным, так как коммуникативное развертывание текста, языковая компетенция говорящего, представляют собой достаточное условие для образования в речи нового слова по корреляционному типу. Мотивирующее, слово может имплицитно присутствовать в конкретном высказывании.

Потенциальные слова могут быть образованы и в результате дефиниционного типа словообразовательных отношении. В данном случае производные, образованные по дефиниционному типу, «кумулируют не только значение непосредственно мотивирующих слов, но и их окружение [1, с. 38]. Появление производных в результате дефиниционного типа также возможно и при отсутствии мотивирующего слова.

Таким образом, в основе образования потенциальных и окказиональных девербативов лежат аналогический, корреляционный и дефиниционный типы словообразовательных процессов. Наблюдается тесное переплетение данных типов вследствие размытости границ между ними. Преобладающим типом является дефиниционный. Образование потенциальных производных по корреляционному и дефиниционному типу возможно и при отсутствии в непосредственном окружении мотивирующего слова.

Список использованных источников:

1. Кубрякова Н. С. Типы языковых значений. Семантика производного слова: монография. – Изд. 3-е. – М.: Изд-во ЛИБРОКОМ, 2009. – 198 с.
2. Павлов В. М. Понятие лексемы и проблема отношений синтаксиса и словообразования. – Л.: Наука, 1985. – С. 156.
3. Селиванова Е. А. Когнитивная ономазиология: монография. – К. : Фитосоциоцентр, 2000. – 248 с.
4. Швець Н. В. Принципи і критерії розмежування типів мотивації у сучасній //Філологічні науки. – Книга 3. – Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – С. 99–102.
5. Fleischer W., Barz I. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. – De Gruyter, 2012. – S. 42–50.

Посудиевская О. Р.

Днепровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОПЛОЩЕНИЯ ТЕМЫ «ВСТРЕЧИ/СТОЛКНОВЕНИЯ» В РАННЕМ ТВОРЧЕСТВЕ Р. КИПЛИНГА («ПИСЬМА МАРКА»)

В конце 1886 года Редьярд Киплинг начинает публиковать в газете «Пионер» рассказы о Раджпутане (территории индийских туземных княжеств, которым британское правительство разрешило местное управление [3]), которые автор впоследствии объединяет под названием «Письма Марка» (Letters of Marque, 1887).

Каждый из рассказов представляет собой цепь историй о встрече/столкновении главного героя – путешественника, прибывшего из метрополии, – с необычным и во многом непонятным для него индийским пространством. Киплинг как бы погружает читателя в экзотическую атмосферу индийской реальности, описывая в ярких деталях знакомство англичанина с историей и культурой колонизированной страны. Топонимические названия неизвестных для западного человека мест, которые посещает герой, сменяются настолько часто, что в какой-то момент превращаются в пестрый калейдоскоп причудливых слов: Джайпур, Амбер, Читтор, Удайпур, Мевар. Рассказы наполнены упоминаниями о социально-политических и бытовых реалиях индийской жизни, которые транслитерируются латиницей – в основном, без объяснений их значения: такур (Thakur, титул

индийской аристократии [5]), тонга (tonga, повозка [4]), чаупар (चापार, игра [1]).

Целью всех этих стилистических приемов становится усиление восприятия читателем центральной проблемы рассказов – встречи/столкновения Востока и Запада, которая обнаруживается уже с первых страниц. Ведь путешественник, а вместе с ним и читатель, сразу подмечают очевидный диссонанс между культурными достижениями страны и последствиями вторжения научно-технического прогресса западного общества, разрушение гармоничного развития древней цивилизации беспорядочным и хаотичным внедрением примет и ценностей западного мира (деловитость, прагматизм, предприимчивость, лицемерие). И от этого последние его технологические новинки начинают восприниматься как лишние и даже враждебные в атмосфере богатого историко-культурного наследия Индии, которая воссоздается с помощью соответствующих эпитетов. Так, англичанин проникается «глубокой, спокойной тишиной» храма Махадео и любителю богатой отделкой из «мраморного камня и мозаики», однако внезапно испытывает шок от использования священниками керосиновых горелок в качестве ночного освещения [2]. А купленное махараджей Джайпура последнее достижение западного научно-технического прогресса – хлопковый пресс – «почему-то не производит благоприятного впечатления» после посещения древнего, заброшенного города Амбера, чья монументальность, тишина и заброшенность воздействуют на сознание «гораздо больше, чем одиночество на суше или на море» [2].

Как показывает автор, несмотря на стремительное наступление западной цивилизации, Восток не уступает позиций, что становится особенно заметно по мере продвижения английского путешественника вглубь туземных княжеств. Герой не просто начинает испытывать дискомфорт из-за постепенного исчезновения привычных удобств, которые характерны для жизни в цивилизованной стране, но и ощущает тревогу, предчувствие скорой беды, из-за чего его восприятие реальности начинает меняться. Все это отображается в изменении эпитетов, используемых в описании окружающего пространства. Так, «плоская, усыпанная камнем» равнина, по которой англичанин едет в Читтор, оказывается «мертвым»,

«кровожадным местом» [2], а индийский мир, окутывающий пришельцев «тихим зноем», как будто «выказывает неодобрение от вторжения англичан» [2]. В конце концов, «пустынно прекрасный» Мевар, а потом и вся Индия начинают казаться западному путешественнику «страной безумцев», а равнина, покрытая травой и низким кустарником, – «глухоманью», которая была «настолько пустынная, что не было слышно ни лая собаки, ни звуков ночной птицы», а «ночная тишина, казалось, раздавливала землю» [2].

Описывая постоянные изменения восприятия индийской реальности английским путешественником, автор не только раскрывает перед читателем всю гамму негативных эмоций представителя цивилизованного общества, который вынужден испытать трудности пребывания в чуждом для него пространстве. Ведь его позиция стороннего наблюдателя способствует критической оценке англо-индийской действительности и сложным, неоднозначным размышлениям о соотношении культуры и цивилизации. Как показано в ходе сюжета, англичанин относится с уважением к древней индийской истории, восхищается прекрасным культурным наследием Индии, достижениями легендарных индийских правителей. Герой (а вместе с ним и автор) вроде бы одобряет научно-технический вектор развития индийского общества, который был принят европейскими странами последней трети XIX века, однако сразу же с грустью отмечает признаки разрушения индийской культуры вследствие поспешного и агрессивного внедрения последних новинок прогресса западной цивилизации.

Список использованных источников:

1. *Chaupar* [Электронный ресурс] // Wikipedia, the free encyclopedia – Режим доступа: <https://en.wikipedia.org/wiki/Chaupar> – 24.01.2019 – Заголовок с экрана.
2. *Kipling R. Letters of Marque* [Электронный ресурс] / R. Kipling // The University of Adelaide Library. – The University of Adelaide. – Режим доступа: <https://ebooks.adelaide.edu.au/k/kipling/rudyard/marque/index.html> – Заголовок с экрана.
3. *Rajputana* [Электронный ресурс] // Wikipedia, the free encyclopedia – Режим доступа: <https://en.wikipedia.org/wiki/Rajputana> – 27.02.2019 – Заголовок с экрана.
4. *Tanga (carriage)* [Электронный ресурс] // Wikipedia, the free encyclopedia – Режим доступа: [https://en.wikipedia.org/wiki/Tanga_\(carriage\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Tanga_(carriage)) – 28.03.2019 – Заголовок с экрана.
5. *Thakur (title)* [Электронный ресурс] // Wikipedia, the free encyclopedia – Режим доступа: [https://en.wikipedia.org/wiki/Thakur_\(title\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Thakur_(title)) – 16.10.2018 – Заголовок с экрана.

Прищеп Т. В.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ВАЖЛИВІСТЬ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Специфіка іноземної мови як навчального предмету дозволяє здійснювати безпосередній вплив на особистісні якості людини, розвиток їх творчості, формування системи знань і понять. Вивчення іноземної мови накладає відбиток на всі психічні процеси того, хто її вивчає: особливими є процеси відчуття і сприймання, де особливо важлива диференційована слухова і моторна чуттєвість. Особливу важливу і своєрідну роль в процесі оволодіння іноземною мовою відіграє мислення. Не можна не відмітити важливу роль позитивних емоцій під час вивчення іноземної мови.

У вивченні іноземних мов не останнє місце посідає мотивація. Шведський вчений-філолог, поліглот і методист Є. Г. Гуннемарк зазначає: «...мотивація – тяжіння до вивчення мов – зовсім непросте явище. Передусім вона мусить бути довготривалою. Інтерес до мови не повинен зникати при зіткненні з її труднощами, або коли на зміну приходять інші справи...» [1]. Ми вважаємо за потрібне додати самоконтроль та дидактичну адаптованість як складові навчального процесу. Саме вони можуть направити студента до ефективного та свідомого «входження» у лексичний потенціал вивчаємої мови. Ми виходимо з того, що проблема контролю (самоконтролю студентів) та оцінки якості навчання, визначення ступеню сформованості іншомовної комунікативної компетенції, рівня володіння видами мовної та мовленнєвої діяльності – одна з центральних проблем у методиці навчання іноземним мовам.

В провідних зарубіжних методиках викладання іноземних мов вчені виділяють соціалізацію студентів у процесі вивчення іноземної мови, як один з головних акцентів у викладанні іноземної мови. «Студенти мають бути простимульовані для: розширення власних індивідуальних горизонтів (individual horizons), бачення мови та розвитку власних навичок мислення

іноземною мовою (thinking skills)» [3]. Цікавою є й така думка: «...іноземна мова (головним чином – англійська) грає – ключову роль у виховній системі та житті світової спільноти будь-яких націй» [4]. Так, головним завданням викладача вузу стає вміння донести до студентів аспекти мотивації, які б змогли переконати їх що знання іноземної мови є одним з показників компетентності професіонала високого рівня.

Навчання іншомовного мовлення студентів немовних спеціальностей у вузах більш ефективно, коли в процесі викладання іноземної мови робиться акцент на створення позитивного емоційного настрою студентів, коли виникає цілковите задоволення від своєї діяльності, в тому числі умовно-мовленнєвої з оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією, а також свідоме включення вольових зусиль у разі неминучих збоїв у процесі оволодіння іноземною мовою.

Мотивація вивчення іноземної мови обумовлюється комунікативним мотивом, заснованим на прагненні учня до іншомовного спілкування. Також велику роль відіграють когнітивні, або пізнавальні мотиви. Крім того, вивчення іноземної мови збуджується такими мотивами, як утилітарний, тобто бажання за допомогою оволодіння мовою мати для себе якусь вигоду, мотиви престижу і матеріальної вигоди, самоствердження. Потрібно підкреслити, що ці мотиви ніколи не діють ізольовано один від одного, їх можна розглядати лише в системі. У процесі навчальної діяльності з оволодіння мовою їх розташування в ієрархії мотивації може варіюватися. Також можна стверджувати, що існує зв'язок між особливостями мотивації студентів і характером психологічних труднощів, що виникають в процесі оволодіння іноземною мовою. Зокрема, студенти, у яких яскраво виражені мотивація досягнення і мотивація схвалення, стикаються з меншим числом труднощів в оволодінні іноземною мовою, ніж студенти з егоїстичною і маргінальною орієнтацією [2].

Стимулювання студентів позитивними емоціями є найбільш дієвим способом підсилення мотиву. На наш погляд певною мотивацією для студентів можуть бути запропоновані альтернативні завдання, які є більш цікавими або більше стосуються безпосередньо фахової підготовки студентів немовних спеціальностей.

Як варіант, студентам технічних спеціальностей замість банальної задачі теми можна запропонувати зробити презентацію, студентам-біологам – гербарій, психологам – провести консультацію, тематичну конференцію, конкурс, підготувати доповідь на студентську наукову конференцію, реферат тощо. У цьому випадку реалізується принцип викладання іноземної мови як мови професійного спілкування, що поєднує в собі знання мови та профільюючого фаху. Поряд із навичками вільного спілкування іноземною мовою на побутову тематику, фахівцям технічного спрямування необхідні уміння та навички професійно спрямованого перекладу в певній галузі науки чи техніки, а також уміння користуватися іноземною мовою у телекомунікаційних мережах.

Широка різноманітність методів і прийомів навчання, що застосовуються викладачем, може бути ефективною виключно за наявності інтересу з боку студента. Ситуація ускладнюється тим фактом, що в переважній більшості випадків викладач має справу з «різноманітними» студентами, а саме студентами з діаметрально протилежними рівнями мовної підготовки, так само як і різними здібностями до оволодіння іншомовною компетенцією. При цьому можна стверджувати, що неоднорідність групи є ще однією суттєвою перешкодою, що суттєво ускладнює роботу викладача, як в прищепленні навичок володіння іноземною мовою, так і підвищенні мотивації до вивчення цієї самої іноземної мови.

Список використаних джерел:

1. Гуннемарк И. В. Искусство изучать языки / пер. со швед. Д. Л. Спивака/ И. В. Гуннемарк. – СПб.: ТЕССА, 2001. – 208 с.
2. Соселия И. Л. Мотивация студентов и психологические трудности в овладении иностранным языком (на примере студентов инженерных специальностей): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. псих. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Соселия И. Л. – М., 2009. – 19 с.
3. Aceto Stefania, Pondi Claudio, Marzotto Paola. Pedagogical Innovation in New Learning Communities/ Stefania Aceto, Claudio Pondi, Paola Marzotti. – EuropeanUnion, 2010. – 134 p.
4. Dr. Patel M. F., Draveen M. Jain. English Language Teaching (Methodik, Tools&Techniques) / Dr. M. F. Patel, M. Jain Draveen. – Valshali Nagar, Near Akashwani Colony, Jaipur, 2008. – 191 p.

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ
ПЕРЕКЛАДУ ТА КРОС-КУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНИМ МОВАМ**

Bovkunova O. V.

Oles Honchar Dnipro National University, Ukraine

EMOTIONALLY COLOURED ECONOMIC TERMS

The contemporary state of teaching English to the students majoring in International Economic Relations demands a thorough study of social, economic and political vocabulary. Lexical units constituting social and political vocabulary might be called «terminology» at a stretch because the boundaries between this type of vocabulary and a general one are sort of «eroded», whereas lexical units constituting economic vocabulary are of a more specific character. They meet the demands of various lexicographic definitions of a term, as well as linguistically specific ones, among which the most well-known is the definition given by I. V. Arnold in her book «The English Word»: «We shall call a term any word or word-group used to name a notion characteristic of some special field of knowledge, industry or culture» [1, p. 229]. The author then proceeds with describing the most obvious features of terms that they are monosemantic and devoid of contextual meanings, that is emotionless. I. V. Arnold also notes that «a term can obtain a figurative or emotionally coloured meaning only when taken out of its sphere and used in literary or colloquial speech» [1, p. 230].

This statement might be considered generally correct but for the word «only» which the linguist uses a bit too categorically. There are economic terms, registered in specialized dictionaries [3], which have initially been coined using either emotionally coloured words or metaphorical meanings of neutral words where it is possible to substitute such economic terms with stylistically non-marked words or word combinations. The following group of words was produced by random selection

from the book «The Economics of International Business»[2] the text of which by no means can be viewed as literary or colloquial.

- Bareboat charter (empty boat charter)
- Brownfield site (used site)
- Greenfield site (vacant site)
- Greenfield investment (new investment)
- Goodwill (a company's reputation/image)
- Hedging (protecting)
- Infant industries (new industries)
- Predatory pricing (unfair pricing)
- Senile industries (old, outdated industries)

In brackets, there are given alternative stylistically non-marked lexical units that have the same meaning as generally accepted emotionally coloured terms. Only after analyzing the semantic structure of the latter [4], it might be possible to understand why emotionally stronger lexical units survived in economic vocabulary. Thus, *bare* in its first meaning is connected with human beings, and *bareboat* is «a boat hired without a crew».

Greenfield chronologically was used before *brownfield*, the latter was created as opposed to the former. In *greenfield* site, the semantic component of *green/greenfield* «places in which the environment is protected» creates a necessary impression of «something clean» while *brown/brownfield*, having had no relevant semantic component of its own, acquires it in the opposition to *green/greenfield* as «a piece of land that has become dirty as a result of previous construction.»

In *greenfield investment*, another semantic component of *green* – «not experienced because of being young» – creates the impression of not just «new» but also «unstable».

In *hedging*, one is not just «protected from risks involving one's money», but as if surrounded with some impenetrable wall, following the second meaning of *to hedge* – «to enclose an area with bushes».

The words *infant* and *senile* in the corresponding pairs are certainly stronger than «new» or «old»: *infant*, meaning «a baby or a very young child», is used in

an attributive function with the meaning «an organization or company that is *very new*» while the state of being *senile* is a step further from just being old, it is «confused, forgetting things or behaving in a strange way». That is, if *infant industry* can and should be helped (a business definition of the term *infant industry* – «new industry that may merit some protection against foreign competition in the short term»), in *senile industry* the state of senility is irreversible.

It is hard to argue that *predatory pricing* is emotionally stronger than «unfair pricing» for *predator* is «an animal that kills or eats other animals». Hence, a business definition of *predatory pricing* runs: «Pricing of goods or services at such a low level that other firms cannot complete and are forced to leave the market».

Summing up the analysis given above, it is possible to state that at least the studied, though not numerous group of business and economic terms, represents emotionally coloured lexical units that are used in a specialized text. This can be explained by the fact that economic terminology is often closely connected with the fortunes of people and nations and such emotionally is quite justifiable.

The analysis given above is also of great use at practical classes in «Theory and Practice of Translation» and «Lexicology» while illustrating such linguistic phenomena as word-building processes and stylistic strata of the English vocabulary. In addition, studying various processes of term formation encourages lexicographic search, helps enlarge active vocabulary, and develop analytical thinking.

References:

1. Arnold I. V. The English Word/ I. V. Arnold. – M.: Vysshaya Shkola, 1986.
2. Kerr W., Perdakis N. The Economics of International Business/ William A. Kerr, Nicholas Perdakis. – Oxford.; The Alden Press, 1995. – 274 p.
3. The Oxford Dictionary for the Business Word. – OUP, 1995.
4. MacMillan English Dictionary for Advanced Learners. – MacMillan Education, 2002.

Бесараб О. М.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ПОНЯТТЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Поширення міжнародних контактів і вивчення іноземних мов зумовлюють інтерес до міжкультурної комунікації у науковому та практичному плані. Водночас постає потреба у визначенні сутності міжкультурної комунікації, формулюванні її базових принципів, аспектів вивчення.

Ключовою ознакою міжкультурної комунікації є її інтердисциплінарність, що зумовлює необхідність звернення до багатьох суміжних галузей, основні серед яких мовознавство, культурологія і соціальна психологія. Інтердисциплінарність міжкультурної комунікації забезпечує ефективність її практичного застосування у широких сферах: від вивчення іноземних мов до дипломатичної діяльності та різноманітних міжнародних обмінів, кінцевою метою яких завжди є досягнення взаєморозуміння і налагодження контактів між людьми, які належать до різних національних і культурних спільнот [1].

Комунікація (*лат. communicatio* – робити спільним) – модус існування явищ мови (поряд із мовою та мовленням); спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів із метою передавання та одержання інформації.

Культура (*лат. culture* – догляд, освіта) – 1) сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людською спільнотою, які характеризують певний рівень розвитку суспільства; 2) інтерпретаційна модель світу людини, соціалізованої в певних умовах; 3) цілісний історичний феномен, локальна цивілізація, яка виникла на ґрунті територіальної, етнічної, мовної, політичної, економічної та психологічної спільності.

На думку американського антрополога і лінгвіста Едварда Холла (1914–2009), «культура сама по собі є комунікацією, а комунікація культурою» [2]. Мову, яка є основним складником комунікації, також можна розглядати як самодостатню культурну систему, що зумовило виникнення окремої науки – лінгвокультурології,

яка вивчає взаємодію культури і мови, узагальнює всі можливі способи збереження і передачі інформації про культуру народу за допомогою мови.

З поширенням міжнародних контактів, інтернаціоналізацією суспільства змінився і характер спілкування. Налагодження ділових і дружніх контактів із представниками інших держав передбачає володіння іноземними мовами. Однак цього мало, оскільки серйозною перешкодою у спілкуванні з іноземцями є незнання їхніх етнічних і культурних особливостей. Виникнення міжкультурної комунікації, як і більшості наук, було зумовлене потребами суспільства, зокрема бурхливим економічним розвитком країн та регіонів, технологічним прогресом, розширенням спілкування між народами.

Як зазначає В.М. Манакін «із появою дипломатичних відносин інформація про національно-культурні особливості різних країн стала складником професійної міжнародної діяльності. Особливої актуальності навички у сфері міжкультурного спілкування набули в часи бурхливого розвитку міжнародних контактів, які розпочалися в 70-ті роки ХХ ст.» [1].

Задовго до того, як міжкультурна комунікація сформувалася в самостійну галузь знань, багато питань, що стали для неї фундаментальними, порушували відомі філософи і мовознавці: Арістотель, Г. В. Лейбніц, Й. Гердер, І. Кант, Г. Ф. Гегель, В. фон Гумбольдт, О. Потебня та інші.

Способи уникнення непорозумінь на культурному ґрунті у спілкуванні з іноземцями досліджує міжкультурна комунікація (МК), як наука, яка вивчає особливості спілкування людей з різних національних та лінгвокультурних спільнот. Термін «міжкультурна комунікація» вперше було запропоновано Е. Холлом та Д. Грагером у книзі «Культура як комунікація» (1954) [2]. Пізніше Е. Холлом [3] та іншими дослідниками (М. Назарова, В. Попкова, тощо) було доведено взаємозв'язок мови, комунікації та культури, а, відповідно, і необхідність вивчення культури певної нації при вивченні її мови.

Об'єктом міжкультурної комунікації є спілкування представників різних національних і лінгвокультурних спільнот, а предметом – прийняті в національних спільнотах мовні стереотипи і норми поведінки, спілкування, певні «культурні

сценарії» різних дій, усталені моделі сприйняття та оцінювання предметів і явищ, соціально унормовані звички, традиції, ритуали, дозволи, заборони тощо. Завданням міжкультурної комунікації є формування міжкультурної компетентності, необхідних знань про культуру різних народів заради уникнення між-етнічних і міжкультурних конфліктів та встановлення комфортних умов спілкування. Міжкультурна комунікація передбачає залучення для її потреб категорій, які сформувалися в інших суміжних науках: нація, народ, етнос, ментальність, національний стереотип, прототип, архетип, символ, культурний код, національна (мовна, ціннісна, концептуальна) картина світу, концептосфера нації та ін. Усвідомлення важливості культурно-історичних факторів у процесах комунікації, знання і адекватне відтворення норм вербальної та невербальної поведінки сприяє успіху міжкультурної комунікації, адже процес спілкування передбачає взаєморозуміння і взаємною адаптацією співрозмовників.

Процес глобалізації веде до виникнення нових цінностей, зразків поведінки і діяльності, усереднювання світових потреб, розмиття меж між культурами, інтеграції окремих етнічних культур у єдину світову, запозичення культурних цінностей та змін культурного середовища внаслідок міграцій.

Список використаних джерел:

1. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація: навч. посібник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2012. – 145 с.
2. Hall, Edward, T. *The Silent Language* / Edward, T., Hall. – Greenwich, Conn. : Fawcett Publications, 1959. – 322 p.
3. Hall, Edward T., Hall, Mildred Reed. *Understanding Cultural Differences* / Mildred Reed, Hall. – Yarmouth, Maine : Intercultural Press Inc. – 1990.

Ваняркін В. М.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ДИСЦИПЛІН:
ТЕОРІЯ ПЕРЕКЛАДУ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИКА**

Як відомо, психолінгвістика – це наука про мовленнєву діяльність людей у психологічних та лінгвістичних аспектах, зокрема експериментальне дослідження психічної діяльності суб'єкта в засвоєнні та використанні мови як організованої та автономної системи. Адже значення будь-якого знака полягає, насамперед, в активізації когнітивних процесів індивіда.

Мета психолінгвістики – опис та пояснення особливостей функціонування мови і мовлення як психічних феноменів з урахуванням взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників соціально-культурної діяльності особистості.

У фокусі уваги психолінгвістики – індивід у комунікації. Одним із основних положень психолінгвістики як когнітивної дисципліни є когнітивна обробка інформації, що надходить з органів відчуття, яка відбувається на основі сформованих у індивіда ментальних репрезентацій.

Важко не погодитись з висловлюванням С. Сироваткіна, що «у своїй найпоетаємнішій частині переклад – це психологічний процес» [4, с. 62]. Детальніше зупинимося на психологічній природі етапів перекладу. Перший етап перекладацької діяльності – сприйняття тексту – являє собою надзвичайно складний сенсорно-розумовий процес, заснований на різноманітних видах і формах аналітичної і синтетичної роботи органів чуттів і мозку. На цьому етапі перекладач прагне якомога повніше зрозуміти оригінальний текст, а коли йдеться про художній і публіцистичний текст, то й «відчути», й усвідомити його естетичну цінність і характер впливу на читача або слухача. Етап сприйняття художнього тексту розпадається принаймні на дві фази: сприйняття до перекладу, коли перекладач намагається глибоко осмислити твір, усвідомити його художню цінність і з'ясувати його стилістичну своєрідність; і власне сприйняття, тобто безпосереднє сприйняття конкретних слів, речень, фраз, абзаців у момент перекладу.

У другій фазі сприйняття перекладач оперує аналізом і синтезом, розуміючи значення окремих елементів (слів і словосполучень) повідомлення і зміст кожної фрази МО.

За спостереженнями психологів і лінгвістів, які досліджували процес мовленнєвої діяльності, під час сприйняття і розуміння людина засвоює зміст ідеї і поняття, а не самі слова, і це засвоєння можливе лише тому, що формування поняття вже пройшло вербальний етап, що воно сформувалося на основі слова [2, с. 78].

Після завершення процесу пофразового осмислення тексту оригіналу починається відтворення МП сприйнятої фрази оригіналу. У циклі відтворення можна виділити фази «перевтілення» та ідентифікації. Сприймавши семантичну й емоційно-експресивну інформацію, вміщену у фразі оригіналу, перекладач відтворює цю інформацію в лексичних одиницях МП, прагнучи зберегти її повний обсяг.

За «перевтіленням» йде фаза ідентифікації; відбувається опрацювання тексту перекладу, що веде до створення художнього твору МП, ідентичного (адекватного) оригіналу за своїм змістовим, функційно-стилістичним та ідейно-художнім змістом [1, с. 16].

З етапами перекладацької діяльності можна зіставити розроблене в психо-лінгвістиці вчення про структуру мовленнєвої дії, яка включає в себе фазу планування (програмування) висловлювання, фазу здійснення і фазу зіставлення.

Представники різних шкіл та напрямків лінгвістики та психолінгвістики робили спроби описати ПП і висували гіпотетичні моделі його утворення. Найбільш відомими є ситуативна, семантична, комунікативна, інформаційна, трансформаційна моделі.

На думку О. Леонтьєва [3, с. 57], характерною рисою перекладу є встановленість програми зовні, тобто програма перекладацької діяльності окреслюється перекладним текстом і ситуацією комунікативного акту. У ПП величезну роль відіграє спрямування на рецептора, на подолання «міжкультурного бар'єру», на традицію і норму перекладу.

Характеризуючи внутрішній механізм утворення висловлювання під час перекладу, О. Леонт'єв висунув припущення про те, що пошук оптимального рішення під час перекладу полягає у послідовному наближенні до оптимального варіанта шляхом перебору декількох можливих варіантів і відхилення тих, які не відповідають певним функційним критеріям [5, с. 25].

Згідно з психолінгвістичними дослідженнями, оптимальним напрямком перекладу є напрямок «іноземна мова – основна мова». Це пояснюється тим, що при білінгвізмі компетенція у сфері основної мови є вищою, ніж компетенція у сфері другої мови. У напрямку «іноземна мова – основна мова» існує велика ймовірність точного аналізу й адекватного подолання перекладацьких труднощів (що, зрозуміло, повністю не виключає можливість успішного перекладу в зворотному напрямку). При цьому під час такого перекладу труднощі рецептивного характеру, пов'язані з аналізом вихідного тексту, виявляються яскравіше, ніж труднощі репродуктивного характеру, пов'язані зі структуруванням кінцевого тексту МП.

У цілому перші кроки, зроблені до встановлення тісніших зв'язків між ТП і психолінгвістикою, відкривають цікаві перспективи для обох дисциплін.

Список використаних джерел:

1. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – М. : Изд-во института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
2. Леонт'єв А. А. Основы психолінгвістики / А. А. Леонт'єв. – М. : Смысл; СПб. : Лань, 2003. – 286 с.
3. Леонт'єв А. А. Психолінгвістическіе і соціолінгвістическіе проблемы билингвизма в свете методики обучения неродному языку / А. А. Леонт'єв // Психология билингвизма : сб. науч. статей. – М. : МГПИИЯ, 1986. – С. 25–31.
4. Сыроваткин С. Н. Теория перевода в аспекте функциональной лингвистики / С. Н. Сыроваткин. – Калинин : Изд-во Калининского ун-та, 1978. – 84 с.
5. Швейцер А. Д. Современная социолінгвістика : Теория, проблемы, методы / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1976. – 174 с.

Колбіна Т. В.

Харківський національний економічний університет ім. С. Кузнеця, Україна

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Суспільні вимоги до підвищення рівня професійної підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в умовах постійних змін, зумовлює пошук нових підходів до вирішення цієї проблеми. Рівень підготовки фахівців на традиційній основі, що передбачає передачу знань від викладача до студента, більше не відповідає новим соціальним вимогам. Особливо це стосується фахівців, які мають справу з організаційними та управлінськими видами діяльності, що побудовані на взаємодії з іншими людьми.

Необхідність застосування компетентісного підходу у професійній освіті зумовлено невпинним розвитком інформаційних технологій, що спричиняє, з одного боку, лавиноподібне зростання обсягу інформації, а з іншого – катастрофічно швидке застарівання знань. Сучасна динаміка оновлення інформації призводить до того, що предметний зміст втрачає свою актуальність ще під час навчання студента у ВНЗ. На ринку праці виник попит не на знання фахівця, а на його здатність компетентно виконувати свої функції у професійній діяльності. Тому основним завданням ЗВО у цих умовах є посилення практичної спрямованості навчання, формування у студентів здатності вчитися самостійно. Досвід практичної діяльності в поєднанні з навичками самостійно продовжувати навчання протягом усього життя стає джерелом постійного «кровообігу» знань, що забезпечить майбутнім фахівцям певну стабільність на ринку праці.

До основних компетентностей в умовах глобальної економіки відноситься здатність до ефективної міжкультурної комунікації та взаємодії з іноземними діловими партнерами, що зумовлює необхідність модернізації змісту, методів та форм іншомовної підготовки студентів в університеті. Отже, поряд з професійними знаннями, управлінськими навичками, вмінням працювати в команді у них необхідно сформувати професійно-комунікативну компетентність у міжкультурному середовищі.

Базовими категоріями для компетентнісного підходу є поняття «компетенція» та «компетентність». При визначенні цих понять застосовуються такі категорії, як «здатність», «здібність», «готовність», а у професійній сфері як синоніми часто вживаються поняття «професіоналізм», «підготовленість», «кваліфікація». На тісний взаємозв'язок між цими поняттями вказує І. О. Зимня, яка визначає, що компетенції – це «внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми або алгоритми дій, системи цінностей та ставлень), які потім виявляються у компетентностях людини як актуальних, діяльнісних проявах...» [1, с. 23].

Стосовно завдань освіти, важливим є положення про те, що «компетенція – це відчужена, наперед задана вимога (норма) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Компетентність – це сукупність особистісних якостей того, хто навчається (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), що зумовлені досвідом його діяльності в певній соціально та особистісно значущій сфері» [4, с. 63-64].

Реформування іншомовної підготовки на компетентнісній основі передбачає зміну підходів до формування її змісту. Концепція, запропонована В. В. Краєвським [3], передбачає починати не з рівня навчального предмета (як це зазвичай робиться), а із загальнотеоретичного рівня. На цьому найвищому рівні визначаються найбільш узагальнені компоненти змісту, що віддзеркалюють загальні цілі освіти, а саме: досвід пізнавальної діяльності (його результатом є знання); досвід здійснення відомих способів діяльності (результат – уміння діяти за зразком); досвід творчої діяльності (результатом є вміння приймати рішення у проблемних ситуаціях); досвід реалізації емоційно-ціннісних відносин (результат полягає у набутті особистісних орієнтацій у всіх сферах життя). Всі названі компоненти утворюють структуру змісту освіти й пов'язані між собою таким чином, що кожен елемент є передумовою переходу до іншого [3, с. 47].

На наступному рівні – навчального предмета – зміст конкретизується. При конструюванні змісту необхідно визначити місце та функції навчального предмета у професійній освіті. Це передбачає встановлення взаємозв'язку між дисциплінами

навчального плану, що забезпечує взаємозалежність, наступність і цілісність підготовки фахівця.

Рівень навчального матеріалу є третім, на якому наповнюються визначені раніше елементи змісту, специфічні для кожного предмета (тексти, вправи, завдання, тести). Наступний рівень – організація процесу навчання, що ґрунтується на взаємодії студента та викладача. На цьому рівні зміст, спроектований у навчальних планах і програмах, використовується у педагогічній практиці та коригується завдяки зворотному зв'язку. На останньому рівні – структури особистості студента – зміст розглядається як результат навчання, його власний здобуток. З погляду компетентнісного підходу, на попередніх чотирьох рівнях відбувається формування компетенцій як освітніх стандартів професійної підготовки, а п'ятий рівень віддзеркалює компетентність особистості як його психологічного новоутворення.

В умовах компетентнісного підходу на перший план виходить практичний складник змісту освіти, для якої знання є основою формування умінь, необхідних для професійної діяльності майбутнього фахівця. Предметний складник змісту не зникає при цьому, а відіграє в ньому підпорядковану, орієнтувальну роль. Компетентність виявляється як здатність діяти на основі отриманих знань з різних навчальних дисциплін. Умовою досягнення певного рівня компетентності є посилення міжпредметних зв'язків, проектування у змісті таких завдань або проблемних ситуацій, що моделюють майбутню професійну діяльність та вирішуються засобами кількох навчальних дисциплін [2]. Наприклад, навчальна ситуація на заняттях з ділової іноземної мови «Обговорення умов контракту із закордонним партнером» потребує не тільки практичних навичок з МКК засобами іноземної мови, а й поінформованості студентів зі спеціальних предметів (менеджменту, маркетингу, економіки підприємства, логістики тощо).

Важливим аспектом формування професійно-комунікативної компетентності в процесі іншомовної підготовки є засвоєння міжкультурних особливостей спілкування у типових професійних ситуаціях через усвідомлення узагальнених «параметрів» культури Г. Хофстеде [5], які дозволяють визначити особливості

спілкування ділового партнера і порівняти їх зі специфікою професійної комунікації представників рідної культури. До них належать:

1) ставлення до часу (планування роботи або діяльності, дотримання строків, пунктуальність або вільне ставлення до часу);

2) ставлення до простору (значення розташування людини або предметів у просторі, відчуття людиною особистісного простору);

3) ставлення до встановлених правил (строге дотримання до них або вільне ставлення до них);

4) індивідуалізм або колективізм: значення окремої людини (індивідуальності) або групи;

5) ставлення до «влади» (стосунки «начальник – підлеглий» або відносини, які ґрунтуються на співробітництві);

6) ставлення до невизначеності ситуацій і ризиків.

Таким чином, ознайомлення студентів з теоретичними аспектами щодо процесу міжкультурної комунікації, набуття здатності аналізу особливостей інших культур на основі параметрів культури створює основу для орієнтування в умовах міжкультурної комунікації.

Підготовка компетентного спеціаліста, який відповідає потребам сучасного ринку праці, має бути спрямована не тільки на передачу змісту освіти, а, насамперед, на формування особистісних якостей, що складають невід'ємну частину професійної компетенції. Компетентність як особистісне психологічне новоутворення створює той потенціал людини, що забезпечить її відносно стабільну працю в умовах постійних технологічних змін, здатність до набуття нових компетенцій. Формування змісту професійної освіти необхідно здійснювати на всіх рівнях (теоретичному, предметному, рівні відбору навчального матеріалу та реалізації навчального процесу) для досягнення мети підготовки фахівця з визначеним стандартами освіти рівнем компетентності.

Упровадження компетентнісного підходу до іншомовної підготовки вимагає підсилення комунікативно-діяльнісного складника у її змісті. Компетентнісний підхід дозволяє наповнити особистісним смислом педагогічний процес: знання і

навчальна інформація перестають бути абстрактною цінністю, а перетворюються на особистісне надбання людини, «живе» знання, яке вона може застосувати в реальних життєвих ситуаціях і в своїй професійній діяльності.

Список використаних джерел:

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. спец., 2004. – 40 с.
2. Колбіна Т. В. Формування у студентів досвіду міжкультурної комунікації: моногр. / Т. В. Колбіна. – Х.: ВД «Інжек», 2012. – 168 с.
3. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. для высш. пед. учеб. завед. / В. В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
4. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. для ВУЗов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с. (Серия «Учебник нового века»).
5. Hofstede G. Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management / G. Hofstede. – München: C. H. Beck, 1997. – 420 S.

Панченко О. І.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ВЛАСНІ ІМЕНА ЯК ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ

Обидва романи відомої авторки Гарпер Лі насичені іменами, які обрані не випадково, а мають підкреслити ті чи ті риси персонажу, хоча вони фактично не належать до так званих «промовистих» імен. Так, Аттікус зображений як турботливий батько та надзвичайно мудра людина у відношенні виховання. Ім'я Atticus походить з давньої Греції та в цьому романі носить символічний характер. Сама назва походить від назви території навколо Афін, так називали жителів того регіону. Це ім'я носили багато відомих людей того часу, які прославилися завдяки своїм розумовим здібностям, але родом діяльності. Це ім'я було вибрано не випадково, а для того, щоб підкреслити певні характеристики персонажу, а саме його розум, начитаність, ораторську здібності.

Щодо головного персонажу Скаут Фінч, то ім'я перекладено у російському варіанті Глазастик, а в українському Всевидько. Якщо проаналізувати ім'я Scout з семантичної точки зору, то ми знайдемо таке значення: а *person, especially*

a soldier, sent out to get information about where the enemy are and what they are doing, тобто ми можемо підібрати еквівалент в перекладі – розвідник. Зрозуміло, що такий варіант перекладу не підходить для цього роману, але ми вважаємо, що обидва варіанти перекладу є вдалими. Якщо розглянути семантику слова «глазастик», то знайдемо таке значення – «глазастый человек». Головна героїня була дуже спостережливою у романі, та звертала особливу увагу на деталі.

У книжковій Скаут Фінч є брат, з яким вона переживає свої пригоди. Брата головної героїні в оригіналі звати Jem, ми дослідили значення цього імені: *name of Jem makes – dynamic, restless, independent, ready to accept challenges, and outspoken* (динамічний, непосидючий, незалежний, готовий прийняти виклик, відвертий); *enjoy change, travel, and new experiences* (насолюдується змінами, подорожами та новим досвідом). Ми пам'ятаємо, з якою легкістю Джим/ Джем погоджувався на виклики Ділла, наприклад, доторкнутися до будинку Страхолюда Редлі.

У книзі є моторошний персонаж, Бу Редлі (або Опудало Редлі), який насправді виявляється доброю і нещасною людиною і врятовує життя героїв. Ходять чутки, що такою же моторошною фігурою в житті письменниці, причому, без всякого перевтілення в добру фею, виявилася рідна мати, уроджена Френсіс Кеннігем Фінч, що страждала від депресії і нападів агресії. Цікаво, що Харпер таки «впоралася» з матір'ю в книзі, але не прямо – вона зробила Аттікуса Фінча вдівцем. В англійському оригіналі Boo Radley, в українському перекладі Страхолюда Редлі, а в російському Страшила Редли. Якщо розглянути семантику англійського слова Radley: *a term used to address a person (usually male) in place of a name. Sometimes used in conjunction with Boo, as in Boo Radley. However, has more to do with the word boo than the character (from To Kill a Mockingbird); an placeholder for a real name, given when anonymity is desired in an official or semi-official setting. One simply changes one of his names to Radley when, for example, an ugly girl asks your name and you need to make up something quick and you don't ever plan on seeing her again. Example: What's going on, Radley?.* Тобто ми можемо побачити, що це ім'я використовується як перше, що прийде на розум. На нашу

думку, авторка не хотіла робити акцент саме на імені, тому обрала таке, що спадає перше на думку. Особливістю стала певна характеристика персонажа, виражена словом *Воо*. *Воо* в англійській мові вигук, який виражає незадоволення, або коли хочуть налякати когось, не дивно що діти обирають саме таке прізвисько.

Земляком, сусідом і другом дитинства Харпер Лі був майбутній письменник Трумен Капоте. В «Пересмішнику» він теж присутній у вигляді хлопчика Ділла. Їх дитячим відносинами вдалося вирости разом з ними і оформитися в професійну співпрацю. Відомо, що Лі брала участь у підготовці книги Капоте «Холоднокрівне вбивство», а Капоте не раз говорив, що всіляко спонукав Лі писати (процес давався їй з працею; вона годинами сиділа перед порожньою сторінкою) і навіть «організував» гроші (переконав багатьох приятелів зробити їй такий подарунок), на які вона жила, поки закінчувала перший варіант роману (а почався він з декількох окремих сцен, написаних по дитячим спогадам). Значення імені *Dill* є таким: *name of Dill has given you an idealistic nature with a desire to help others* (ідеалістична природа людини в бажанні допомагати іншим); *initiative often causes you to be the first to act when you see a need* (людина завжди прийде на поміч, коли побачить, що хтось потребує допомоги та втручання); *sensitive and very easily hurt and offended* (чутлива та легко вразлива людина); *leadership position appeals to you because you would enjoy directing others rather than being directed* (людина, котра займає лідерську позицію, та любить керувати іншими більше, аніж підпорядковуватися кому-небудь). Ми можемо, прочитавши всі характеристики, побачити надзвичайну схожість з літературним персонажем, та також хочемо зауважити, що це ім'я надзвичайно популярне у Сполучених Штатах.

Ще один важливий персонаж – це домогосподарка сім'ї Фінч – Келпурнія, яка відігравала надзвичайно важливу роль у житті сім'ї, вона була не лише служницею, її можна назвати членом родини. Вона сильна та вольова, без неї не відбувається нічого, вона осередок господарства. І саме тому, її ім'я не може бути залишеним поза увагою. Значення імені таке: *the origin of Calpurnia is the Latin language. The name is of the meaning a woman of power* (ім'я походить з латинської мови, та означає могутню жінку). Насправді у цього імені

величезна історія. Ті, хто носить це ім'я, характеризуються неймовірною активністю, надзвичайно енергійні люди.

Отже, вважаємо, що відбиття значення імені будь-якого персонажу класичної англійської літератури є однією з умов адекватного розуміння того чи того твору.

Список використаних джерел:

1. Allen E. In Translation. Translators on Their Work and What It Means. – NY: Columbia University Press, 2003. 288 p.
2. Катфорд Дж. К. Лингвистическая теория перевода: Об одном аспекте прикладной лингвистики / пер. с англ. В. Д. Мазо. – М., 2004. 208 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аксютіна Т. В. – ст. викладач кафедри іноземних мов для гуманітарних спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара.

Анісімова А. І. – канд. філол. наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології ДНУ імені Олеся Гончара.

Байсара Л. І. – канд. філол. наук, доцент Регіонального навчально-методичного центру інтенсивного навчання іноземних мов та підготовки до оцінювання рівня знань за системами міжнародних сертифікатів ДНУ імені Олеся Гончара.

Бесараб О. М. – доцент, канд. філол. наук, доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара.

Бовкунова О. В. – викладач кафедри іноземних мов для соціально-економічних спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара.

Бочарова С. А. – Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту.

Ванярокін В. М. – канд. філол. наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов для соціально-економічних спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара.

Ворова Т. П. – канд. філол. наук, доцент кафедри іноземних мов для соціально-економічних спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара.

Гончаренко Е. П. – д-р філол. наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов для гуманітарних спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара.

Гончарова Ю. С. – канд. філол. наук, доцент кафедри іноземних мов для соціально-економічних спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара.

Дакаленко О. В. – канд. філол. наук, доцент іноземних мов Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту,

Добрушина М. Ю. – викладач кафедри англійської філології ДНУ імені Олеся Гончара.

Знанецька О. М. – канд. психол. наук, доцент кафедри іноземних мов для інженерно-технічних та природничих спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара.

Іванченко І. А. – асистент кафедри іноземних мов НТУ «Дніпровська Політехніка».

Каліберда Н. В. – викладач кафедри іноземних мов для інженерно-технічних та природничих спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара.

Кірковська І. С. – канд. філол. наук, завідувач кафедри романської філології ДНУ імені Олеся Гончара.

Ковальова Я. В. – канд. філол. наук, доцент, завідувач кафедри германської філології ДНУ імені Олеся Гончара.

Колбіна Т. В. – д-р пед. наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця.

Коломойченко О. Є. – канд. філол. наук, доцент кафедри іноземних мов для соціально-економічних спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара.

Косенко Н. М. – канд. філол. наук, доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара.

Осадча О. В. – старший викладач кафедри іноземних мов для інженерно-технічних та природничих спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара

Панченко О. І. – д-р філол. наук, професор, завідувач кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців ДНУ імені Олеся Гончара.

Подопригора А. М. – викладач ПДАБА.

Пономарьова Л. Ф. – канд. філол. наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов для інженерно-технічних та природничих спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара.

Посудієвська О. Р. – канд. філол. наук, доцент кафедри іноземних мов для інженерно-технічних та природничих спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара.

Петрова А. В. – канд. філол. наук, доцент кафедри іноземних мов для інженерно-технічних і природничих спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара.

Стирнік Н. С. – ст. викладач кафедри іноземних мов для гуманітарних спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара.

Цветаєва О. В. – канд. наук соц. ком., доцент кафедри іноземних мов для інженерно-технічних та природничих спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара.

ЗМІСТ

МЕТОДИЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗВО

<i>Aksiutina T. V.</i> Significance of Learners' Uptake in Second Language Acquisition	3
<i>Ivanchenko I. A.</i> Current Situation of ESP Teaching research (the Euroasian Context).....	6
<i>Байсара Л. І.</i> Мовна тривожність як камінь спотикання в процесі опанування іноземної мови	10
<i>Ворова Т. П.</i> Специфика использования коммуникативных ситуаций (с учетом психологических факторов) в учебном процессе	14
<i>Гончаренко Е. П.</i> Формування у студентів лінгвістичної, комунікативної та країнознавчої компетенції: аналіз художнього тексту	17
<i>Гончарова Ю. С.</i> Storytelling as an effective method to improve oral language proficiency.....	22
<i>Дакаленко О. В.</i> Професійно-орієнтоване навчання іноземної мові у вишах спортивного спрямування	25
<i>Каліберда Н. В.</i> Принципи організації самостійної роботи студентів в процесі навчання іноземної мови на основі методу проєктів (Project Method).....	29
<i>Осадча О. В.</i> Розробка моделі організації самостійної роботи студентів немовних факультетів під час навчання іноземної мови	33
<i>Цветаєва О. В.</i> Методика проведення і організація самостійної роботи студентів з іноземної мови на кафедрі іноземної мови ІТПС ФУІФМ	36

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИКИ

<i>Anisimova A. I.</i> The Institution as One of the Subframes of the Concept University	39
<i>Dobrushyna M. Yu.</i> The Process as One of the Key Subframes of the Concept University	42
<i>Kolomoichenko O. E.</i> The Peculiarities of Proper Names Use in Cockney Dialect	45
<i>Бочарова С. А.</i> Психолого-педагогические факторы успешного изучения иностранного языка.....	48
<i>Знанецька О. М.</i> Принципи побудови сучасної психолінгвістики.....	51
<i>Кіркоська І. С.</i> Культурологічний потенціал поняттєвої категорії футуральності	53

<i>Ковальова Я. В.</i> Симбіоз наук на службі навчання іноземної мови	56
<i>Косенко Н. М., Смирнік Н. С.</i> Основні види семантичного мікроконтексту в процесі актуалізації одиниць імпліцитної денотативної номінації	59
<i>Петрова А. В.</i> Сучасні методи соціолінгвістичного аналізу	62
<i>Подопригора А. М.</i> Заключительные формулы письма в системе этикетных знаков русского языка	65
<i>Пономарева Л. Ф.</i> К вопросу о взаимодействии различных типов словообразовательных процессов при образовании потенциальных и окказиональных слов.....	68
<i>Посудиевская О. Р.</i> Стилистические особенности воплощения темы «встречи/столкновения» в раннем творчестве Р. Киплинга («Письма Марка»)	71
<i>Прищепя Т. В.</i> Важливість мотивації у студентів немовних спеціальностей під час вивчення іноземної мови	74

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ
КУРСУ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ
ТА КРОС-КУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ**

<i>Вовкунова О. V.</i> Emotionally Coloured Economic Terms	77
<i>Бесараб О. М.</i> Поняття міжкультурної комунікації у викладанні іноземної мови	80
<i>Ванякін В. М.</i> Взаємозв'язок дисциплін: теорія перекладу та психолінгвістика.....	83
<i>Колбіна Т. В.</i> Іншомовна підготовка студентів на засадах компетентнісного підходу.....	86
<i>Панченко О. І.</i> Власні імена як проблема перекладу	90
Відомості про авторів	94

Наукове видання

Мови видання: українська, російська, англійська

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Збірник наукових праць
VII Всеукраїнської науково-практичної конференції
(м. Дніпро, 19–20 травня 2017 року)

*Окремі доповіді друкуються в авторській редакції
Організаційний комітет не завжди поділяє позицію авторів
За точність викладеного матеріалу відповідальність покладається на авторів*

Відповідальний редактор Біла К. О.
Оригінал-макет Біла К. О.

Здано до друку 14.05.19. Підписано до друку 16.05.19.
Формат 60x84 ¹/₁₆. Спосіб друку – плоский.
Ум. др. арк. 4,88. Тираж 90 пр. Зам. № 0519-01/1.

Видавець та виготовлювач СПД Біла К. О.

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3618 від 06.11.09

Надруковано на поліграфічній базі видавця Білої К. О.
Україна, 49000, м. Дніпро, пр. Д. Яворницького, 111, оф. 17

тел. +38 (067) 972-90-71

www.confcontact.com
e-mail: conf@confcontact.com

