

МІНІСТЕРСТВО НАУКИ І ОСВІТИ 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
VII Всеукраїнської науково-практичної конференції
(м. Дніпро, 19–20 травня 2017 року)

Дніпро
Видавець Біла К. О.
2017

Затверджено на засіданні вченої ради ФУІФМ (протокол № 10 від 25.04.2017)

Рецензенти:

Ваняркін В. М., зав. кафедри іноземних мов для соціально-економічних спеціальностей, 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 М. В., ректор ДНУ ім. Олесь Гончара, д. ф.-м. н., професор, академік Академії наук вищої школи України.

Співголови організаційного комітету:

Попова І. С., декан ФУІФМ, д. філол. н., професор, ДНУ ім. Олесь Гончара;

Пономарьова Л. Ф., зав. каф. іноземних мов ІТПС, к. філол. н., доцент, ДНУ ім. Олесь Гончара.

Члени організаційного комітету:

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

Бірюкова Д. В., к. філол. н., викладач кафедри іноземних мов ІТПС ДНУ імені Олесь Гончара;

Бондар О. Є., ст. викладач кафедри іноземних мов ІТПС ДНУ імені Олесь Гончара;

Знанецький В. Ю., ст. викладач кафедри іноземних мов ІТПС ДНУ імені Олесь Гончара;

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

Косенко Н. М., к. філол. н., доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних спеціальностей ДНУ імені Олесь Гончара;

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

Райлянова В. Е., 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:

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

Русакowa А. В., викладач кафедри іноземних мов ІТПС ДНУ імені Олесь Гончара

Редакційний комітет:

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

Знанецька О. М., к. психол. н., доцент кафедри іноземних мов ІТПС 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;

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

Хітрова Т. В., к. філол. н., доцент, зав. кафедри журналістики і соціальних комунікацій Запорізького Класичного приватного університету;

Цвєтасва 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 VII Всеукр. наук.-практ. конф., 19–20 трав. 2017 р. – Дніпропетровськ : Біла К. О., 2017. – 112 с.

ISBN 978-617-645-254-6

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

Для студентів, аспірантів, викладачів ВНЗів та наукових закладів.

УДК 37+159.9
ББК 73

СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Anisimova A. I.

Oles Honchar Dnipro National University

CLIL: PRACTICAL APPLICATION

The idea of multilingualism and multilingual education has been attracting researchers' attention for quite a long time. The European Union is striving to implement a multilingual component as a part of its general policy into all the spheres of social life.

CLIL or **Content and Language Integrated Learning** is usually thought to play an increasingly important part in language education, both as a feature of foreign language teaching and learning, and as an element of bi- and multilingualism. As students develop their language competences, they are able to deal with more complex topics, so teaching material needs to offer learners an interesting and challenging subject matter [2; 3].

The **aim** of the present paper is to define the peculiarities of CLIL and to figure out the part it plays in acquiring the multilingual competence.

It is worth mentioning that CLIL is generally thought to be a «dual-focused approach» that gives equal attention to language and content; it is an educational approach where curricular content is taught through the medium of a foreign language [4, p. 9].

CLIL has been identified as very important by the European Commission [1] because it can provide effective opportunities for students to use their new language skills. It opens doors to languages for a broader range of learners, nurturing self-confidence in learners and those who have not responded well to formal language instruction in general education. It provides exposure to the language without requiring extra time in the curriculum.

At present, CLIL type approaches have become frequently adopted in European higher education in the fields of law, business, economics, humanities etc. Predominantly they appear at MA level, often as degree programmes which are either fully delivered in a foreign/target language (most frequently English) or contain extensive modules delivered in the target language [1].

All these factors are taken into consideration in the process of teaching activity at the English Philology Department of Oles Honchar Dnipro National University. Development of students' multilingual competence is one of the major objectives of the curriculum.

The courses have been developed in such a way as to correspond to the requirements of formal education and to make the students competitive on the global arena. All the majors (History of Language, Theory of Grammar, Lexicology, Stylistics and others) are taught in English. In this way, subject learning is combined with language learning without overcrowding the timetable.

Thus, such an approach covers the features of CLIL mentioned above, that is:

- in our environment, the language of instruction is English, which is not students' second language, but a foreign one, or a lingua franca;
- English is the dominant CLIL language; however, our students also acquire competence in other foreign languages (German, French, Italian, Spanish, Chinese etc.);
- our professors and instructors are not native speakers of English that also corresponds to the requirements of CLIL approach;
- CLIL lessons are usually timetabled as content lessons, that is our students master all the majors mentioned above in English, while the target language (English) continues as a subject in its own right in the shape of foreign language lessons.

Having completed such a programme students are supposed to acquire:

- multilingual competence in the field-specific and professional domain;
- understanding of the national and international dimensions of their profession, including cultural differences and peculiarities;

- knowledge and understanding of how multilingual and multicultural individuals and communities operate in such contexts where linguistic and intercultural skills are required;
- knowledge and understanding of communication conventions in their professional field, as well as sensitivity to appropriate use in academic, professional and social contexts;
- mediation between languages and cultures in social and professional settings, including effective translanguaging (code-switching, code-mixing etc.), intercultural awareness and negotiation of meaning needed in domain-specific professional multilingual and multicultural environments (multiliteracy).

To sum up, the syllabi of the majority of courses in the curriculum are supposed to provide students with multilingual, multicultural and cross-cultural competences that are considered to be the key ones for the world job market. However, the issue of CLIL and multilingual competence includes many aspects, that is why it still requires further investigation.

List of References:

1. Content and Language Integrated Learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.lanqua.eu/theme/contentlanguageintegratedlearningclil/>
2. Dalton-Puffer Ch. Content-and-Language Integrated Learning: from Practice to Principles? / Ch. Dalton-Puffer // *Annual Review of Applied Linguistics*. – 2011. – Vol. 31. – P. 182–204.
3. Lasagabaster D. Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes / D. Lasagabaster, J. M. Sierra // *International Journal of CLIL Research*. – 2009. – Vol. 1. – P. 4–17.
4. Mehisto P. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education* / P. Mehisto, D. Marsh, M. J. Frigols. – Oxford : MacMillan Education, Limited, 2008. – 238 p.

Glukhova L. O.

Oles Honchar Dnipro National University

**IMPLEMENTATION OF MULTILINGUAL EDUCATION COMPONENTS
IN EUROPE: PRACTICAL ASPECT**

Through globalization and internationalization, the world has become more connected. The connections are mainly economic in nature, but they have a political, social and cultural impact on all nations. In fact, their nature does not really matter, but there is one thing that unites them all – the knowledge of foreign languages. This is where the issue of multilingualism acquires its importance [1; 3]

It goes without saying that in order to have a multilingual component implemented into the learning process a higher education institution should have a proper organizational structure and highly qualified managers. This is the field of study of *educational management*, which is defined as a process and system of running a higher education institution aimed at providing its competitiveness at the internal and external market of educational services due to the quality of educational process and preparation of specialists, high level of professional knowledge, skills and abilities, fundamental social positioning and high moral character [2].

Taking into account all the ideas expressed above we may suppose that a multilingual component plays a significant role in providing the competitiveness of a higher education institution mainly at the external market (international collaboration). Consequently, it is of vital importance for the manager of the university and his team to speak at least one foreign language [1].

The research has been conducted on the information materials that the official web-sites of several European universities. We have singled out the key criteria for tracing the principles of multilingual education implementation which have been stated by us, i.e. the principles of academic mobility for faculty and students and the principles of international cooperation, opportunities for foreign language learning, and the existence of permanent courses in foreign languages.

We have received the following results. **Academic mobility** is an essential sphere of concern in every university. Each analysed higher education institution offers a wide range of programs for the faculty and student exchange. Ludwig Maximilian University of Munich (Germany), for instance, has got 363 partner-universities throughout Europe. However, the region of international cooperation is not limited only by the European countries. The selected universities also cooperate with higher education institutions of Asia, North America, South Africa and other regions of the world. This very fact shows that not only the academic experience is being exchanged, but it also makes a person multicultural, educated in different spheres of life and broadens their outlook.

In every university there is a **foreign language center**. The number of foreign languages offered there varies from four (ETH-Zurich) up to thirteen (University of Leuven). The list of foreign languages includes both languages of European countries (Italian, German, French, Spanish, Ukrainian, Russian etc.) and languages of other regions of the world (Chinese, Japanese, Arabic etc.). Besides, every student has got a chance to take a foreign language exam and receive an international certificate where the level of his foreign language knowledge is indicated. In this very case, multilingualism is implemented as a *purpose* of learning, i.e. a foreign language is taught and learnt in its «pure form». This helps students and faculty to improve their chances in gaining an international exchange experience and also widens the geographical borders for this, because the more languages the person knows, the more countries they may visit to get their international training.

Each university offers its students **specialized courses in a language** different from the official language of the country the institution of higher education is located in. ETH-Zurich (Switzerland), for instance, offers its students such courses in English as New Enterprises for Engineers, Microbiology and many others; and curricula in Ludwig Maximilian University of Munich (Germany) include permanent courses in twelve foreign languages including not only English, but also Spanish, Italian, Dutch, Turkish and so on. In this case, we consider a foreign language to be a *means* of learning, because not a language in its «pure» form is taught and learnt, but a subject with its specific terminology in a foreign language. Such courses (for example, in English) are expected to

provide the communication tools indispensable to current studies and future professions: international internships, collaborations with anglophones, research articles written in English, presentation of papers in English etc. Besides, introductory foreign language courses offered by a university may be complemented by more advanced courses, which are essential for a specific research in some specific areas, such as anthropology, philosophy, management, chemistry and so on.

The results of the research, which have been described above, prove that multilingualism is really a developing phenomenon and an indispensable component in modern institutions of higher education of Europe. All the activities aimed at the development of multilingualism in European universities contribute to preparing a high-skilled specialist who will be a professional in his major field of study and will be competent in a foreign language use.

Thus, we find it possible to state that multilingualism is being successfully implemented in Europe. However, as it is a multi-sided phenomenon, it still requires further analysis.

List of References:

1. Moja T. Institutional Challenges and Implications for HEIs: Transformation, Mission and Challenge for the 21st Century / T. Moja // Higher Education in the World 3: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development. – London : Palgrave Macmillan, 2008. – P. 161–169.
2. Schul- und Bildungsmanagement: 100 Aktuelle Begriffe / O. Graumann, R. W. Keck, M. Pewsner, A. Rakhkochkine, A. Schirin. – Hildesheim : Universitätsverlag Hildesheim, 2004.
3. Коржакова М. А. Мультилингвизм в образовательной политике Евросоюза / М. А. Коржакова // Образование и воспитание. – 2010. – № 9. – С. 72–75.

Kriachunenko O. L.

Oles Honchar Dnipro National University

THE ROLE OF STEREOTYPES IN THE UKRAINE CONCEPT FORMATION IN ENGLISH MASS MEDIA

Nowadays there is a large number of studies which are devoted to the research of mass media effects, and persuasion and suggestion techniques in this sphere are being developed rapidly. It is obvious that the purposeful mass-media influence on

mass consciousness is capable to alter public opinion, representations, knowledge, valuable orientations and to fill consciousness of target audience with a new cognitive sense.

It is known that a lot of scientists who deal with cognitive linguistics give various definitions to the term of «concept» investigating it from different aspects such as: linguocultural, cultural, linguistic, linguocognitive, etc. The term «concept» appeared in the article «The concept and the word» written by S.O. Askoldov in 1926. The author defined it as «the mental formation which could change a plenty of indefinite items belonging to one and the same type in the process of thinking». Y. S. Stepanov considers the term «concept» as «the clumps of national and cultural meanings, «cultural cells» through which it is possible to identify peculiarities of the worldview of the people, and to present a conceptual and a national picture of the world» [2].

In this article we stick to the linguocultural and linguistic aspects and consider them to be the keys for achieving the aim of the research. The mentioned aspects help us to define the peculiarities of verbalization of the concept of UKRAINE and the influence of typical stereotypes on its formation through English press.

So until 1991 the view of the average Englishman about Ukraine was very limited. The concept of Ukraine was perceived through the prism of state called the Soviet Union. The Declaration of Independence and the recognition by most States of the new country, Ukraine, was highlighted in the British media, but this fact did not affect the level of mental perception of the average English citizen. For the first time the concept of Ukraine sounded at the winter Olympic games in Lillehammer (Norway, 1994), where the Ukrainian athlete Oksana Baiul from the city of Dnepropetrovsk, won Olympic gold in figure skating. Even the ceremony had to be delayed, due to the fact that the organizers were unable to find the national anthem of Ukraine in their audio phonotech (the anthem was uploaded from the phone of a private person). This fact was described in the sports column of the British «The Sun». Surprisingly, the majority of British Boxing fans have been familiar with the concept of Ukraine, associating it with the name of famous boxers Klichko. Also, thanks to the media coverage of the Eurovision song contest in Turkey (2004), where the Ukrainian

Ruslana Lyzhychko won first place, a little note was placed about the singer from Ukraine in the same «The Sun». But the «Orange Revolution» of 2004 and the change of political course forced the media all around the world to describe events taking place in Ukraine at that time. All these facts could not be reflected in the linguistic space of periodicals in Britain and in the minds of ordinary people in Britain.

The researching the most popular British press: «The Journal», «The Daily Telegraph», «The Sun» shows that concept of Ukraine is linked with the definite state in public consciousness. It is represented as the following:

1. The former republic of the former Soviet Union.
2. The developing country in the heart of Europe.
3. It still assimilates with Russia.
4. As a state that suffers from a chronicle corruption.
5. As a territory which contains the best fertile soils in Europe.
6. As a pawn in geopolitical wars of superpower states.
7. As a state which suffers from Russian invasion.
8. As a country with an unstable political and weak economical courses.
9. As a country where the world`s worst civil nuclear accident took place three decades ago (Chernobyl).
10. As a country that is close to Georgia.

As our research is based on mass media material we cannot take into account the role of stereotypes in the formation of the concept of UKRAINE. The way of thinking of many people is stereotyped. And the media is considered to be a «plant» for the production of stereotypes. In cognitive linguistics the term «stereotype» refers to external semantic side of the language and culture, and is perceived as a mental stereotype. E. Lippmann, who introduced the concept of «stereotype» in linguistics, explained it as a schematic «one-way image in the head of a man», about any phenomenon, thing, person – one`s own opinion about things that have been learned from the environment or society before the cognition of the object itself. V. A. Maslova in her work defines a stereotype as a fragment of conceptual pictures of the world, mental images, as a stable cultural and national understanding of the

subject, phenomenon or situation, reflected in the language [1]. From this it follows that under the stereotype we understand the type of social, psychological or physical behavior of a man who performs the planned action in a particular situation [3].

We stick to the first two points in this work because they are dominated in British periodicals. For example, heterostereotypes are expressed by such contrasting lexical units as: rebel, occupation, pro – Russian, conflict, poor, corruption, oligarch, illegibility, but, on the other hand: struggle, renovation, reform, new course, dignity, high standards. For comparison, the same English media represent the concept America through heterostereotypes determined by the following lexical units: freedom, wellness, blossom of the law, tolerance, and individuality («be yourself»), fast food. It becomes obvious, the fact that stereotypes are «working».

List of References:

1. Маслова В. А. Лингвокультурология : учеб. пособ. / В. А. Маслова. – М. : Academia, 2001. – 208 с.
2. Степанов Ю. С. Концепты: Тонкая плёнка цивилизации / Ю. С. Степанов. – М. : Языки славянских культур, 2007. – 208с.
3. Психосемантический анализ этнических стереотипов: лики толерантности и нетерпимости / Петренко В. Ф., Митина О. В., Бердников К. В. Кравцова А. Г., Осипова В. С. – М. : Смысл, 2000. – 73 с.

Loba S. O.

Oles Honchar Dnipro National University

«MULTILINGUAL COMMUNITIES» AS A HEADING SLOT OF THE FRAME STRUCTURE OF THE CONCEPT «MULTILINGUAL EDUCATION»

The notion «concept» is complex and multifold, causing polemics among the researchers in modern linguistics. In our research we agree with the definition that «concept» is an abstract idea, representing the fundamental characteristics of the notion, unit of our memory, mental vocabulary, conceptual system, the whole world picture and a quantum of knowledge [2; 3]. Moreover, concept can be also considered as a clot of culture in one's conscious: the way it enters the person's mental world as

well as the way the person enters the culture, influencing it [4]. There exist two main approaches to the study of the notion «concept» in modern linguistics: the *frame* as well as the *field* structure.

So as to unfold the concept «Multilingual education», to describe the structure and the peculiarities, we applied the theory of «Frame semantics», which was introduced by Ch. Fillmore. According to T. van Dake, frames are units that are organized «around» some concept and contain some main, typical and possible information, which is associated with this or that concept [1]. A frame is formed with the help of slots, which make up its nucleus and basic structure. The structure of the frame is a kind of a sphere, the nucleus of which lies in the center and is objectified in the Modern English language with the help of the lexemes that lie on its periphery.

The notion «Multilingual education» is closely connected with the notion «Multilingualism». According to the dictionary definition, Multilingualism is: the use of several languages within a certain social community (state); the use by an individual (a group of people) of several languages, each of which is selected in accordance with the specific communicative situation [9].

It is important to note that by Multilingual education we presuppose a variety of educational programs that apply the usage of more than one language as media of instruction, aiming at proficiency in more than two languages [5; 7; 8].

We have singled out about 150 lexical units to be the factual material for our research. These lexemes verbalize different aspects of Multilingual education. The material, which we have analyzed, allows us to point out that the concept «Multilingual education» not only possesses a complicated mental formation, but also has quite a multifunctional structure. Using the model of frames, we managed to elucidate the structure and to present the peculiarities of lexical representation of the concept «Multilingual education». Having carried out the research we singled out 6 slots, composing the basic structure of the concept «Multilingual education»: **«Multilingual communities»** standing at the head of the chart, **«Organization of learning and teaching process»**, **«Administration of Educational Institution»**, **«Structure of Educational Institution»**, **«Multilingual programs»**.

Having analyzed the factual material we came to the conclusion that the first slot which is named as «**Multilingual communities**» is heading the chart, causing the necessity of «Multilingual education». This slot rather numerous. We have singled out approximately 40 lexemes. The examples are as follows: *homogeneity of country/region, heterogeneity of country/region, specific social or religious attitudes, national identity, national minority, national aspiration, sociolinguistic context, home language, minority language, parental support, community support, national cohesiveness, societal multilingualism, individual multilingualism, addictive multilingualism, majority language, national language, setting, communities, multilingual individual, region, cognitive maturity, monolingual prejudice, monolingual community, ideological paradox, plurilingual society, language user, immigrant, resident, cultural patterns* etc. One more lexeme, which we come across, is «*myriad factors*». It is quite peculiar as it possesses a definitely broad meaning – fostering national identity, facilitating heritage language or religious tradition maintenance, promoting occupational or social mobility [6]. The current slot is quite diverse. Moreover, different scientific works analyzed by us include various verbal representations of the same notions. Such a phenomenon can be explained by the fact that the concept «Multilingualism» has not been investigated profoundly by scholars. Thus, researchers vary in terminology they use.

Thus, having applied the frame analysis to represent the concept «Multilingual education», it is possible to claim that in the Modern English language the concept is generally verbalized by a large number of lexical units of basic notions, which compose the notional apparatus of the field of knowledge entitled as «Multilingual education». Moreover, the research has also made it possible to register some unique, rarely used lexemes with the help of which the concept «Multilingual education» is represented in the language. The majority of the most conspicuous lexemes deal with the concept «Multilingualism». The slot «Multilingual communities» which is considered to be the initial and leading one as it creates the need for «Multilingual education». Due to the fact that this concept has not been entirely investigated, and the scholars do not have the unanimous point of view regarding Multilingualism, various scholars use different lexemes in their scientific works.

List of references

1. Дейк Т. А. ван, Язык, познание, коммуникация / Т. А. ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 311 с.
2. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова. – М. : Филологический факультет МГУ, 1997. – 245 с.
3. Семотюк О. П. Сучасний словник іншомовних термінів / О. П. Семотюк. – Х. : Веста-Ранок, 2007. – 464 с.
4. Степанов Ю. С. Константы : Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академический проект, 2001. – 590 с.
5. Anisimova A. I. Clil and development of students' multilingual competence / A. I. Anisimova. – Dnipro : Актуальні проблеми філологічної науки та педагогічної практики, 2016. – Р. 10–15.
6. Cenoz J. Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education / J. Cenoz, F. Genesee. – Clevedon : Multilingual Matters, 1998. – 269 p.
7. Edwards J. Multilingualism: understanding linguistic diversity / J. Edwards. – London : Continuum International Pub. Group, 2012. – 256 p.
8. Heine B. The Oxford Handbook of Linguistic Analysis / B. Heine. – Oxford : Oxford University Press, 2015. – 1048 p.
9. Stevenson A. Oxford Dictionary of English 3rd Revised Edition / A. Stevenson. – Oxford : Oxford University Press, 2010. – 2069 p.

Teterina L. M., Ivanova Z.

Oles Honchar Dnipro National University

MULTILINGUAL ELEMENTS

IN THE CONTEMPORARY SCOTTISH POETRY

The question of multilingualism in poetry has long been discussed by linguists, literary critics, poets, and psychologists in many aspects: as a means of overcoming limitations of one language and producing a large cosmopolitan and international consciousness, as a way of asserting one's right to write in two or more languages (in case of colonial background) and focusing on national and ethnic awareness, as a technique of creating two or more literary persona, as a stylistic strategy.

Of course, there have always been polyglot poets who wrote in only one language at a time and did not mix them. Such poems can be found in big numbers in bilingual and multilingual collections of poetry and do not require illustration.

Another traditional practice is the insertion of elements (usually words and word combinations) of another or other languages into the body of a poem.

A more recent variety of multilingualism is the experimental poetry with elements of linguistic hybridization, which explores the interactions of languages, in particular their semantic and stylistic implications.

For some contemporary Scottish poets the ability to write in more than one language or to mix different languages is, to a great extent, a matter of stylistic choice. For instance, Scots to W. N. Herbert is part of a broader language spectrum available to the poet. «I'm a polystylist, obsessed by how different modes of writing interact – not just Scots and English, but also formal and free verse, poetry on the page or in performance, long poems, forty-line lyrics. Everything's a dialect» [1, p. 170].

W. N. Herbert writes in both English and a kind of experimental «plastic» Scots the bright example of which is his outrageously comic poem «Cabaret McGonagall». Here is its beginning stanza:

Come as ye dottilt, brain-deid lunks,
Ye hibernatin cyber-punks,
Gadget-gadjies, comics-geeks,
Guys wi perfict rat's physiques,
Fowk wi fuck-aa social skeels,
Fowk that winnae tak thir pills:
Gin ye cannae even pley fuitball
Treh thi Cabaret MacGonagall.

William McGonaGall is a poet and tragedian of Dundee, who has been widely hailed as the writer of the worst poetry in the English language. He was a man without talent who thought he was a great poet. Using his name and alluding to a famous American film «Cabaret» and a song from that film, the author creates a parodist critical vision of modern Scotland.

Herbert bases the Scots of his poetry on the dialect of his hometown Dundee, a dialect which stands out due to monophthongisation of [ae] to [e]. He freely modifies the spelling of some words and introduces his own inventions, which give his poems a convincing personal voice and an estranging effect.

In the Introduction to his collection of poems «The Forked Tongue» Herbert notes «I don't want to choose between them (English and Scots); I want both prongs of the fork. Aren't we continually hopping registers like socially-challenged crickets? My motto is *And* not *Or*» [1, p.12].

Another Scottish poet Tom Leonard mixes the English lexis with the urban demotic speech of the West Scotland – further estranged by phonetic transcription:

ma lungs iz fuckt
bronchitis again
thi smoakin
lookit
same awl spliht
yella ngreen
von goghs palate
paintn sunflowers

According to Roderick Watson, a complex intersection of Scots and English together generates an unusual energy and linguistic fluidity» despite the fact that MacDiarmid wanted to ascribe it solely and uniquely to Scots alone. And of course within modern Scots itself there is another level of interorientation, made manifest in a wealth of dialects, different registers, hybrid expressions and rhymes which sometimes draw on the Scots and sometimes on the English form of the same word» [3, p. 164].

For some other contemporary Scottish poets who write both in English and Scots such as Robert Crowford, Richard Price, David Kinloch, languages talking to languages is a shared theme, for them «language is a field of play». The same is true about a younger poet Jackie Kay who writes in a mixture of languages. She uses Old Scots in a poem «Fiere», Shetland dialect in a poem «The Knitter», Glaswegian in «English Cousin Comes to Scotland». «I'm always playing around with the language and one of the fascinating things for a poet is how language is very, very fluid, and how it changes depending on immigration, influx of people, movement to places» [2].

Thus, we can conclude that multilingual experimentation is a significant feature of Scottish literary art. Besides being an element of stylistic play, it turns into an exploration of the expressive resources of interacting languages and cultures and becomes the potential for a more authentic form of representation.

List of references

1. Herbert W.H. *Forked Tongue* / W.H. Herbert. – London: Bloodaxe, 1994. – 312 p.
2. Kay, Jackie (Jackie Kay talks writing and more with Lynn Davidson 19-06-13) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.book.council.org.nz/Blog/General/Jackie%20Kay%20talk
3. Watson, Roderick. *Living with the Double Tongue* / Roderick Watson. – Edinburgh History of Scottish Literature, 3. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 2006. – P. 163–175.

Аксютіна Т. В.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

TO DEFINING *WASHBACK* IN LANGUAGE TESTING

It has long been asserted, in a wide range of contexts, that tests exert a powerful influence on language learners who are preparing to take these exams, and on the teachers who try to help them prepare: «It is common to claim the existence of washback (the impact of a test on teaching) and to declare that tests can be powerful determiners, both positively and negatively, of what happens in classrooms» [1, p. 41]. *Washback*, a term now commonly used in applied linguistics, refers to the influence of testing on teaching and learning, and has become a prevalent and prominent phenomenon in education – «what is asserted becomes what is valued, which becomes what is taught» [ibid., p. 43].

Despite the importance of the issue, however, it is only recently that researchers have become aware of the importance of studying the notion of *washback*. The definitions of *washback effect* range from simple and straightforward to complex ones. Some take a narrow focus on teachers and learners in classroom settings, while others include reference to test influences on educational systems and even on society in general. Some descriptions stress intentionality while others refer to the apparently haphazard and often unpredictable nature of *washback*.

In an important paper on testing listening comprehension, Buck describing the apparent effect of Japanese university entrance examinations on English-language learning in Japan, states that teachers and students tend to «tailor their classroom activities to the demands of the test, especially when the test is very important to the future of the students, and pass rates are used as a measure of teacher success» [1, p. 17]. Thus, Buck's definition stresses the impact of a test on what teachers and students do in classrooms.

Shohamy also focuses on washback in terms of language learners as test-takers when she describes «the utilization of external language tests to affect and drive foreign language learning in the school context» [4, p. 513]. She notes that «this phenomenon is the result of the strong authority of external testing and the major impact it has on the lives of test takers». In a later paper, Shohamy summarized four key definitions that are useful in understanding the washback concept:

1. Washback effect refers to the impact that tests have on teaching and learning.
2. Measurement driven instruction refers to the notion that tests should drive learning.
3. Curriculum alignment focuses on the connection between testing and the teaching syllabus.
4. Systemic validity implies the integration of tests into the educational system and the need to demonstrate that the introduction of a new test can improve learning [4].

These ideas are revisited in Shohamy, Donitsa-Schmidt, and Ferman and reviewed by Cheng, who also introduces the concept of washback intensity: «the degree of washback effect in an area or a number of areas of teaching and learning affected by an examination» [ibid., p. 43].

Berry also notes an increased interest in washback with her definition: «One of the major issues within the field of assessment in the 1990s has been a concern with the systemic validity of tests the so-called ‘washback effect’ or the effect a test has on classroom practice» [2, p. 31]. Thus although Berry's definition takes a narrow focus on the classroom, she combines the notion of washback with systemic validity, where other writers have made a distinction between these two terms.

Pierce takes a broader view, but one that is somewhat similar to Berry's. Pierce states that «the washback effect, sometimes referred to as the systemic validity of a test, ... refers to the impact of a test on classroom pedagogy, curriculum development, and educational policy» [2, p. 687].

Andrews sees washback as «a complex and ill-defined phenomenon» [1, p. 45]. He adds another dimension to the definition in terms of the scope of people influenced by test results, when he acknowledges «widespread acceptance of the assertion that tests, especially public examinations, exert an influence on teachers, learners, and parents, with an associated impact on what happens in classrooms» [ibid., p. 4].

Messick makes the more specific point that washback is «not simply good or bad teaching or learning practice that might occur with or without the test, but rather good or bad practice that is evidentially linked to the introduction and use of the test» [3, p. 254]. He points out that «tests which promote positive washback are likely to include tasks which are criterion samples – that is, «authentic and direct samples of the communicative behaviors of listening, speaking, reading and writing of the language being learnt» [ibid., p. 241], and he adds that the transition from learning exercises to test exercises should be seamless.

While Cheng focused on the exam's intended positive washback, Smallwood predicted that «the proposed changes to the examination may not be the best use of the very powerful washback effect and still may not be the best way to evaluate either the learners' abilities or the appropriacy of the syllabus» [2, p. 268].

We can see from these definitions that while washback is widely held to exist, there are some discrepancies in how it has been defined (and even in what it is called). Nevertheless, its importance in test construction and evaluation should not be underestimated.

List of references

1. Alderson J. C., Wall D. (1993). Does washback exist? / J. C. Alderson, D. Wall // *Applied Linguistics*. – 1993. – No. 14(2). – P. 115–129.
2. Bailey K. M. Working for washback: A review of the washback concept in language testing / K. M. Bailey // *Language Testing*. – Princeton : New Jersey, 1996. – No. 13(3). – P. 257–279.

3. Messick S. Validity and washback in language testing / S. Messick // Language Testing. – No. 13(3). – 1996. – P. 241–256.
4. Shohamy, E. (1993a). The power of tests: The impact of language tests on teaching and learning / E. Shohamy // NFLC Occasional Paper. – Washington, DC: National Foreign Language Center, 1993. – P. 4.

Бесараб О. М., Біднова Ю. І.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

ВИВЧЕННЯ НАПАМ'ЯТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕТАП

У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ

Запам'ятовування – це процес пам'яті, під час якого відбувається закарбовування слідів, введення нових елементів відчуттів, сприйняття, мислення або переживань у систему асоціативних зв'язків. Запам'ятовування може бути довільне та мимовільне, основу довільного складає встановлення змістових зв'язків – результат роботи мислення над змістом матеріалу, який потрібно запам'ятати [1].

Для того, щоб запам'ятати максимальну кількість необхідних слів, доречно, перш за все, розподілити їх за групами відповідно до їх спільних ознак. Наприклад, всі вони мають бути поєднані однією темою (освіта: university, higher educational establishment, degree, tuition fee, lecture theatre, tutor тощо) або належати до однієї частини мови (найбільш вживані дієслова to go, to run, to move, to stay, to be, to have) тощо.

Надалі варто застосувати їх у власноруч складених окремих реченнях та послідовно поєднаних висловлюваннях на задану тему, в діалогах.

Ефективним прийомом у вивченні слів є написання словникових диктантів. Вдома ви можете самостійно потренуватися їх писати, застосовуючи листок з двома колонками слів (відповідно до цієї техніки, прикривши англійський варіант, пишемо його напам'ять, потім звіряємо прикритою колонкою). Це допомагає краще запам'ятати написання слів. А написання словникових диктантів на заняттях на оцінку, під диктовку викладача є ефективною мотивацією для

вивчення студентами необхідних слів у необхідних, безперечно, у межах розумного, обсягах.

Для швидкого запам'ятовування великих обсягів інформації необхідна гарно натренована пам'ять. В ідеалі, її необхідно тренувати змалечку, аби у дорослому віці не мати з нею проблем. Але й у більш свідомому віці можна покращити її роботу. Тренувати пам'ять можна різними способами. Вчити напам'ять вірші, скоромовки, висловлювання відомих, цікавих вам людей. Вельми значущим і для збільшення словарного запасу, і для розширення загального кругозору та отримання великого обсягу інформації, покращення рівню ерудованості є, звичайно ж, читання, як спеціальної, так і художньої літератури. Під час читання текстів іноземною мовою обов'язково їх перекладати та записувати, заучувати нові слова та словосполучення, одразу ж застосовуючи їх у післятекстових вправах.

Гарні результати дає також застосування мнемотехніки (метод асоціативного запам'ятовування). Щоб запам'ятати слово, поєднайте його у свідомості з певним візуальним образом, дією, вимовляючи його придумайте його асоціацію з чимось, наприклад, подібним за звучанням і, коли необхідно його буде пригадати, згадаєте саме цей образ і відповідне слово. Наприклад, для того, щоб запам'ятати слово *shrub* – «пожимати плечима», можна уявити героя мультфільму Шрека, який пожимає плечима, і кожного разу, коли почуєте слово, пригадаєте цей образ та його переклад. Надалі для закріплення слова і образу та їх зв'язку у свідомості необхідно якомога частіше його повторювати, застосовувати на практиці, у мовленні. Для цього стане у пригоді і метод застосування карток з картинками та словами під ними, стікерів, розклеєних «по всіх робочих стінах».

Безперечним є той факт, що без практичного вживання навіть добре вивчені слова швидко забуваються. А найдовше залишаються у пам'яті ті слова, які найчастіше зустрічаються в текстах, у вправах, у мовленні, та, звичайно, застосовуються на практиці у власних реченнях, діалогах, повідомленнях тощо. При вивченні певної групи слів, навіть якщо вони не пов'язані однією тематикою, ефективним завданням буде поєднати їх між собою у декількох логічно пов'язаних реченнях. Вони можуть бути дещо кумедні, але виконання цього

завдання викличе позитивні емоції, нагадає гру, та наприкінці роботи дасть непогані результати у розширенні вокабуляру студентів.

Також не менш важливим є той факт, що запам'ятовується завжди краще те, що цікаво. Важливим для запам'ятовування є і контекст, у якому отримана інформація, і його емоційне забарвлення.

Наступний метод корисно застосовувати при необхідності запам'ятати певний список нових слів. У телевізійному серіалі «Шерлок» від компанії BBC ця техніка називається «палац думок» (mind palace). Для того, щоб пригадати подробиці вбивства, Шерлок йде (умовно) до свого «палацу думок». Суть цього методу полягає в наступному. Необхідно пригадати будь-яке добре знайоме місце (ваш дім, маршрут на роботу, площу у вашому місті). Ви уявляєте, як йдете, наприклад, з кімнати в кімнату і розкладаєте в ключових місцях (на тумбочці, у шафі, в холодильнику) яскравий образ чи слово, яке потрібно запам'ятати. Пізніше пригадуєте свій маршрут – і згадуєте список слів!

Безперечно ефективнішим будь-який прийом робить використання у навчанні усіх доступних технічних засобів: фільмів, роликів, пісень, книг, інтернет-ресурсів тощо.

На наш погляд, найприємніший і ефективний метод вивчення слів – заучування слів іноземних пісень паралельно з їх перекладом. Лінгвісти визнають, що цей спосіб дійсно допомагає засвоїти іноземну мову, особливо, якщо переклад опрацьований самим студентом з урахуванням граматичних і стилістичних особливостей тексту. Величезним плюсом «пісенної» методики є прекрасна вимова – результат багаторазового повторення одного й того ж тексту, а також наслідування виконавця – в даному випадку учень отримує свого роду майстер-клас.

Існує ще безліч цікавих методів (комп'ютерні програми, розбиття слова на частини, ритмічний метод запам'ятовування тощо), але вибір найефективнішого є суто індивідуальним та відбувається на практиці.

Список використаних джерел:

1. Процессы памяти // Психологос. Энциклопедия практической психологии. – Режим доступа : www.psychologos.ru/articles/view/processy_pamyati

Бондар О. Є.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПОМИЛОК

В УСНОМУ МОВЛЕННІ

Питання виправлення помилок в іншомовних висловлюваннях набуло значної актуальності за останні роки, оскільки акцент навчання іноземної мови змінився з надмірної уваги, що приділялась мовним формам, до функціональності мови у комунікативному контексті. Практика та досвід довели, що знання іноземної мови та вміння нею спілкуватися – це дві різні речі. Психологічний бар'єр, коріння якого криються в надмірній старанності викладачів, що не дозволяють студентам говорити з помилками та виправляють їх на кожному кроці, заважає спілкуванню іноземною мовою, навіть якщо людина має гарну мовну підготовку. Часто вчителі виправляють учнів настільки автоматично, що навіть не помічають цього за собою. Особливо погано, коли таке навчання починається ще на початковому етапі вивчення іноземної мови. На превеликий жаль, студенти немовних спеціальностей інколи вивчають іноземну мову тільки для того, щоб отримати оцінку, а не для спілкування. А багаторазове виправлення помилок призводить до того, що при говорінні вони думають не стільки про те, що сказати, скільки про те, як сказати. З метою запобігання формуванню психологічного бар'єру, треба передивитись ставлення викладачів до виправлення помилок у студентів.

Засади комунікативної методології були закладені в 60-ті та 70-ті роки минулого століття. Саме в цей час набуло поширення питання аналізу помилок. Треба зауважити, що немає єдиного підходу до коригування помилок, однак, викладач іноземної мови може ознайомитися з різними поглядами стосовно цього питання та створити свою власну філософію, пов'язану з виправленням помилок. В даний час існує велика кількість психолінгвістичних теорій, які намагаються пояснити вплив рідної мови на іноземну. Взагалі, існують дві точки зору. Перша вважає, що проблеми можуть виникати там, де дві мови

аналогічні. З іншого боку, протилежна точка зору передбачає, що саме відмінності між двома мовами можуть бути джерелом труднощів під час вивчення іноземної мови. Можна сказати, що відповіді на ці питання не були знайдені. Проте більшість дослідників (Річардс, Оллер, Кордер та інші) переконана, що до виправлення помилок слід підходити обережно, так, щоб студенти не відволікалися від своєї відповіді через безперервне втручання вчителя [1].

Помилки поділяються на змістовні (лексичні), граматичні та фонетичні [3–5]. Ставлення до змістовних помилок має бути однозначним. Їх не можна ігнорувати, оскільки такі помилки запобігають взаєморозумінню. Щодо виправлення граматичних та фонетичних помилок існують різні погляди. Повсякденна практика свідчить, що студенти хочуть, щоб їхні помилки були виправлені. Помітивши помилку, вчитель повинен вирішити, виправляти її одразу, пізніше чи не зважати на неї взагалі. Слід пам'ятати, що помилки є невід'ємною частиною вивчення мови і, таким чином, вони повинні бути виправлені тільки в тих випадках, коли це необхідно. В процесі роботи над помилками важливо розглянути такі особливості:

- 1) вказати на факт помилки;
- 2) вказати на її місцезнаходження;
- 3) надати можливість для нової спроби ;
- 4) запропонувати модель/зразок;
- 5) зазначити тип помилки;
- 6) зазначити спосіб усунення помилки;
- 7) зазначити поліпшення результату;
- 8) похвалити студента, який виправив помилку [2].

Слід зазначити, що пропонується гнучкий підхід до оцінювання помилок в залежності від ступеню відхилення від норми, частоти повторення помилки, характеру емоціонального ставлення студента до форми публічного виправлення помилок. Також рекомендується враховувати етап опанування іншомовним матеріалом. В тренувальних або підготовлених видах роботи помилки повинні контролюватися та виправлятися. В спонтанних та непередбачених вислов-

люваннях виправлення незначних помилок може привести до переривання думки та спілкування студентів. Усунення таких помилок в іншомовних висловлюваннях треба проводити під час окремої корективної роботи.

Таким чином, сучасні дослідники рекомендують приділяти увагу проблемам толерантного ставлення до помилок та їхнього виправлення. Ставлення викладача іноземної мови та студента до помилок повинно бути позитивним та конструктивним, адже в процесі оволодіння іноземною мовою помилки є цілком природними.

Список використаних джерел

1. Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching (5th ed.) / H. D. Brown. – White Plains, NY : Pearson Education, 2007. – 347 p.
2. Brown H. D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy/ H.D. Brown. – Longman, 2001. – 480 p.
3. Cambridge Dictionaries Online [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dictionary.cambridge.org>
4. Collins English Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.collinsdictionary.com>
5. Macmillan Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.macmillandictionary.com>

Борисенко М. В.

Днепроvский национальный университет имени Олеся Гончара

ОСОБЕННОСТИ «ДРУГОГО» ТЕКСТА В РАССКАЗЕ Э. МАНРО «THE BEAR CAME OVER THE MOUNTAIN»

Понятия интертекста и интертекстуальности получили свое развитие в работах многих филологов второй половины XX века (Ю. Кристева, Ж. Женетт, Н. Фатеева, Н. Пьеге-Гро, Р. Барт, М. Ямпольский и др.). Согласно Н. Пьеге-Гро: «С тех пор как – в контексте теоретических исследований конца шестидесятых годов XX в. – Юлия Кристева дала определение интертекстуальности, последняя превратилась в одно из важнейших литературно-критических понятий» [1, с. 43]. Особенное место интертекстуальность занимает в художественном тексте, и в частности, в постмодернистском, так как здесь они формируют само полотно текста,

аккумулируют его основные функции, заключают его множественные смыслы и подсмыслы, превращая его в «мозаику цитат» (Ю. Кристева), «эхокамеру» (Р. Барт), сохраняющую «чужие звуки», «палимпсест» (Ж. Женетт), где новые строки появляются поверх существовавших.

Рассказ канадской писательницы, Нобелевского лауреата и лауреата Букеровской премии, Э. Манро «The Bear Came over the Mountain» («Мишка косолапый гору перелез») был впервые напечатан в журнале «The New Yorker» «Нью Йоркер» (27. 12. 1999 и 03.01.2000). Затем он вошел в сборник «Hateship, Friendship, Courtship, Loveship, Marriage» («Плюнет, поцелует, к сердцу прижмет, к черту пошлет, своей назовет»), изданный в 2001 году. В 2006 году произведение было экранизовано канадским режиссером Сарой Полли под названием «Away from Her» («Вдали от нее») и было номинировано на премию «Оскар» за лучший адаптированный сценарий.

«The Bear Came over the Mountain» рассказывает читателям о пожилой интеллигентной паре (Грант и Фиона), которые прожили вместе всю жизнь, представляя для окружающих образ идеального супружеского союза. Однако в их жизни было место изменам мужа, его чувства со временем охладели, и Фиона перестала ощущать себя любимой. Вместе с старостью в их дом приходит болезнь Альцгеймера, которая поражает героиню, и из-за которой Грант вынужден отвезти жену в Мэдоулейк («Meadowlake»), специализированное заведение для пожилых людей с различными формами деменции. Там между Фионой и другим пациентом Обри возникает чувство, которое толкает Гранта к переосмыслению своих чувств относительно жены, к их возрождению.

Сигнал интертекстуальной игры в рассказе замечен уже в его заглавии, ведь оно представляет собой строку из популярной англоязычной детской песенки, рассказывающей о медведе, который отправился в путешествие, чтобы посмотреть на другую сторону горы:

«The bear went over the mountain... (×3)

To see what he could see (×3)

The other side of the mountain... (×3)

Was all that he could see (×3)

The other side of the mountain, Was all that he could see!» [3].

Изменение основного глагола в песне «went» (go) на «came» (come) можно объяснить желанием автора сместить акцент с ярко выраженной динамики путешествия, в которое герой отправляется сам и постепенно удаляется от отправной точки, на возвратное движение, приход, возврат назад. Так в рассказе не Фина отделилась в иную реальность по своей воле, а болезнь, старость настигла её и повлияла на рассудок. Грант же, в свою очередь, в результате своего психологического путешествия обретая и осмысливая ту силу чувства, которая была между героями в самом начале их отношений, возвращается к эмоционально-духовному истоку их союза.

Другим проявлением интертекстуальности, безусловно, заслуживающим внимания, являются аллюзии, которые заключают в себе имена питомцев главных героев – двух волкодавов, Наташи и Бориса. Наличие таких нетипичных для англоязычного читателя имен однозначно должно было привлечь особое внимание. Имена Наташа и Борис отсылают читателя одновременно к двум абсолютно несопоставимым культурным полям – к сериалу про российских шпионов Бориса Бадэнова и Наташу Фаталь, популярному в Канаде в 90-е гг., и к классике русской литературы, роману Л. Толстого «Война и мир», а, вернее, к его героям, Наташе Ростовской и Борису Друбецкому (первое чувство героини). Резкая разница в регистре (от низкого к высокому) усиливает мотив пути вверх и подчеркивает доминантность женского образа в произведении, ведь в обоих случаях мужские образы являются второстепенными или уступают в силе женскому.

Однако центральным интертекстовым вкраплением в рассказ можно считать упоминание литературы народов севера и англосаксов, которую преподавал в университете главный герой («teaching Anglo-Saxon and Nordic literature» [2]). Особую роль играет исландская ода «Höfudlausn» [2], которую Грант декламировал студентам: «he risked reciting the majesti candgoryIcelandicode, the Höfudlausn,

composed to honor King Erik Bloodaxe by the skald whom that king had condemned to death (And who was then, by the same king-and by the power of poetry-set free.)» [2].

Э. Манро проводит параллель между автором оды, скальдом, которого помиловали за его творчество и главным героем, который пытается оправдать свои супружеские измены перед своей собственной совестью потребностью в источнике творческих сил и вдохновения. Автор также использовала цитату из Библии (Евангелие от Луки 2:52), чтобы подчеркнуть психологическое состояние, в котором пребывал герой после небывалого успеха своего выступления перед аудиторией: подсознательно он почувствовал себя оправданным и сравнил с Иисусом, допустил возможность жертвы, однако не во имя человечества, а как возможность пожертвовать чувствами жены в пользу собственной творческой жизни:

And so he increased in wisdom and stature –

And in favor with God and man [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что интертекстуальность играет важнейшую роль в рассказе, раскрывая через разнообразные средства своего воплощения глубину его психологического плана, многогранность личности главных героев, создавая сложную канву произведения.

Список использованных источников:

1. Пьеге-Гро Н. Введение в теорию интертекстуальности : пер. с фр. ; общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова / Н. Пьеге-Гро. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 240 с.
2. Munro A. The Bear Came Over the Mountain / A. Munro // The New Yorker [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.newyorker.com/magazine/2013/10/21/the-bear-came-over-the-mountain-2>
3. The Bear Went Over the Mountain. Traditional Children's Song Lyrics and Sound Clip [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.songsforteaching.com/folk/thebearwentoverthemountain.php>

Знанецька О. М.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

**ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНІЙ МОВИ**

Управління мотивацією студентів в процесі навчання іноземній мові є однією з центральних проблем методики викладання. Вивченню різноманітних аспектів проблеми мотивації присвячені роботи таких вчених, як Б. М. Теплов, О. М. Леонтьєв, Є. І. Пассов та ін.

Для оптимальної організації навчального процесу важливим уявляється, по-перше, глибоке знання природи мотивів навчання, і, по-друге, вміння правильно ними керувати.

Спираючись на роботи вчених А. А. Алхазішвілі, І. А. Зимньої, О. О. Леонтьєва, які досліджували психологічні аспекти мотивації, можна визначити мотивацію як систему спонукаючих імпульсів, які, в разі позитивної настанови, спрямовують навчальну діяльність на більш глибоке вивчення іноземної мови та її удосконалення.

Мотивація навчання визначається як зовнішніми, так і внутрішніми мотивами. *Зовнішня мотивація* зазвичай не пов'язана зі змістом навчального матеріалу. Це може бути як широка соціальна мотивація (наприклад, бажання знати англійську мову як одну з найбільш поширених мов у світі), так і особистісна соціальна мотивація (бути не гіршим за інших студентів, мати гарну оцінку тощо). *Внутрішня мотивація*, навпаки, пов'язана зі змістом навчального матеріалу і може містити мотиви, що стосуються перспективного розвитку особистості (вивчаю мову, бо це може бути корисним у подальшому житті), комунікативні мотиви (подобається спілкуватися англійською на занятті; іноземна мова потрібна, щоб ефективно користуватись Інтернетом), а також пізнавальні мотиви (подобається процес вивчення іноземної мови; подобається відчувати успіхи в навчанні тощо).

Зовнішня мотивація, як правило, спрямовує студентів на досягнення кінцевого результату навчання. Внутрішня мотивація має сильний стимулюючий

вплив саме на процес навчання. Як стверджують Г.В. Рогова і З.Н. Нікітенко, інтерес до процесу вивчення іноземної мови тримається, насамперед, на тих внутрішніх мотивах, які виходять із самої іншомовної діяльності. Тому, з метою підтримки зацікавленості предметом вивчення, викладач іноземної мови має розвивати у студентів саме внутрішні мотиви. Для цього необхідно будувати процес навчання таким чином, щоб на кожному його етапі студенти відчували наближення до поставленої мети [1].

Оскільки мотивація є дуже складним явищем, тому і зміст навчання має містити в собі цілий комплекс засобів для її підтримки. В загальній структурі мотивації домінуючим є саме пізнавальний мотив, оскільки він визначає навчальну діяльність і формування ставлення до неї. Пізнавальні мотиви в оволодінні іноземною мовою диференціюють таким чином: інтерес до іноземної мови як засобу розвитку лінгвістичного мислення; можливість використання іноземної мови як засобу обміну інформацією, отримання нових знань, вивчення історії та культури країни мови, що вивчається – все це формує мотив ставлення до іноземної мови як до необхідного засобу пізнавальної діяльності [2].

Оскільки навчання іншомовному спілкуванню відбувається саме в процесі спілкування, яке є особистісним процесом, в якому здійснюється обмін ідеями, дуже важливого значення під час навчання набуває врахування особистісних рис студентів. Саме врахування особистісних характеристик призводить до виникнення ситуації комунікативної мотивації, тобто, забезпечує ініціативну участь студента в навчальному або реальному спілкуванні [3].

Особистісна індивідуалізація, що забезпечує комунікативну мотивацію, пропонує враховувати найбільш значущі властивості студента як особистості: контекст діяльності; особистісний досвід; сфера бажань та інтересів; емоційно-почуттєва сфера; світогляд; статус у групі. Все це спонукає студентів до навчання.

Успішність оволодіння іноземною мовою в її когнітивній функції сприяє формуванню ‘мовного почуття’; задоволення власне пізнавальних мотивів під час вивчення іноземної мови формує стійку мотивацію до постійної роботи з нею; використання іноземної мови для отримання певної інформації робить

іноземну мову незамінною у пізнавальній діяльності студента, і разом з тим, іноземна мова сама посилює пізнавальну діяльність тих, хто навчається, тобто, збільшується і мотивація вивчення іноземної мови [2].

Список використаних джерел

1. Деулина Е. Н. Управление мотивацией в обучении иностранному языку / Е. Н. Деулина, Т. А. Танцура // *Lingua mobilis*. – 2011. – №2 (28). – С. 152–159.
2. Маслыко Е. А. Пути формирования мотивации овладения студентами иностранным языком / Е. А. Маслыко // *Мотивационные аспекты профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе*. – Пермь : ПНИ, 1989. – С. 26– 32.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов . – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

Знаецький В. Ю.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОМУ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОМУ СПІЛКУВАННЮ

Перш ніж приступити до розгляду питання стосовно навчання іншомовному професійно-орієнтованому спілкуванню (ППОС), необхідно коротко охарактеризувати поняття «спілкування» і «професійно-орієнтоване спілкування», а також специфіку іншомовного професійно-орієнтованого спілкування.

Сенс і значення категорії «спілкування» може розглядатися з позицій різних наук. Починаючи з кінця ХІХ століття, феномен спілкування вивчався різними науками: соціологією, психологією, лінгвістикою, філософією, педагогікою. Дослідження цього феномену пов'язані з іменами таких відомих науковців як О. Конт, Л. Фейербах, В. М. Бехтерев, В. О. Сухомлинський і багато інших.

Не зважаючи на наявність наукових праць та досліджень, що розглядають як свій предмет ППОС, нам не вдалося знайти визначення, яке могло б бути найбільш значущим для нашого дослідження. Так, наприклад, в дослідженні Л.В.Макар іншомовне професійно-орієнтоване спілкування розглядається як «процес встановлення, підтримки і розвитку цілеспрямованого прямого або

опосередкованого контакту між різномовними представниками однієї і тієї ж професії» [2, с. 13]. В іншій роботі, присвяченій питанням оптимізації процесу навчання іншомовному професійно-орієнтованому спілкуванню, Л.Є.Алексєєва досліджує академічний аспект поняття професійно-орієнтованого спілкування. У її формулюванні «професійно-орієнтоване спілкування – це спільна учбова діяльність, направлена на придбання і обмін професійно значимою інформацією, встановлення міжособових контактів і досягнення комунікативно значимих результатів» [1, с. 32].

На підставі цього сформулюємо наше визначення професійного спілкування: професійне спілкування – це соціально-орієнтована інтерактивна діяльність людей в певному професійному середовищі для регуляції професійних стосунків на основі рішення комунікативних завдань, що використовує вербальні або невербальні засоби і має на меті оптимізацію цієї діяльності.

Специфіка професійного навчання в немовному ВНЗ вимагає відповідних форм і способів формування і розвитку у студентів інтересу до вивчення іноземної мови і своєї майбутньої професійної діяльності. Це припускає розробку і створення спеціальних методичних засобів для формування «змістовного базису», на основі якого відбувається засвоєння мовного матеріалу. Використання в якості такого базису спеціально підібраних і розроблених проблемних текстів – «кейсів» – сприяє активізації думок, почуттів і появи потреби їх вираження на іноземній мові. Ситуація виступає як засіб мотивації і стимуляції мовної діяльності і як основа відбору і організації мовного матеріалу.

Виділення в навчанні окремих видів мовної діяльності, таких як аудіювання, говоріння, читання, письмо, є умовним. В реальних умовах володіння мовою є цілісним процесом. Відповідно, майбутнім фахівцям потрібне володіння усім комплексом складних мовних умінь. Формування цих умінь вимагає такого підходу і такої організації навчання, які цю комплексність забезпечують.

Реалізації цього принципу сприяє, на думку О. Полякова, використання прийому інтеграції комунікативних умінь (видів мовної діяльності), завдяки якому відбувається «розширення діапазону діяльності завдань» [3; с.103], що не

лише підтримує інтерес до зайняття, але і забезпечує можливість для повторюваності матеріалу, що вивчається, і його підкріплення.

Виникнення науково-методичного напрямку профільно-орієнтованого навчання іноземним мовам стало наслідком розвитку системи міжнародних економічних відносин і соціально-економічних змін в нашій країні за останні десятиліття. Переорієнтація напрямку навчання іноземній мові в процесі професійної освіти від навчання читанню в якості пріоритетної мети до навчання спілкуванню привела до необхідності врахування моделі фахівця і необхідних професійних умінь, а також до навчання іншомовному спілкуванню при здійсненні певної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Алексеева Л. Е. Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально ориентированному общению студентов факультета международных отношений : дис. ... канд. пед. наук / Л. Е. Алексеева. – СПб., 2002. – 313 с.
2. Макар Л. В. Обучение профессионально-ориентированному общению на английском языке студентов неязыкового вуза : автореф. ... дис. канд. пед. наук / Л. В. Макар. – СПб., 2000. – 21 с.
3. Поляков О. Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика : учеб. пособ. / О. Г. Поляков. – 2-е изд., стереотип. – М.: НВИ – ТЕЗАУРУС, 2003. – 188 с.

Кіркoвська І. С.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

ДО ПИТАННЯ ПРО СУЧАСНИЙ СТАН ЛІНГВІСТИЧНОЇ КАРТИ СВІТУ

На зламі ХХ-ХХІ століть західноєвропейське суспільство, знаходиться охопленим, з одного боку, процесами глобалізації та єдності різних націй та культур, прагнучі універсального діалогу, а з іншого, це відбувається в той час, коли фактично увесь світ опинився перед провалом європейської політики мультикультуралізму. В таких умовах, питання про взаємовплив мови та культури та про збереження власної мовної, культурної та цивілізаційної ідентичності європейських народів стоїть досить гостро і, радше за усе знаходиться на перехресті політики і культури. Це викликано тим, що мова будучи засобом

відображення культури, є її дзеркалом, і наявність мовних запозичень, яка притаманна сучасному етапу, викликає серйозне занепокоєння щодо збереження цілісності та самобутності національних культур, а отже і національних варіантів сучасних романських мов, які охоплюють увесь сучасний європейський простір.

Наскільки можливо за таких умов зберегти стабільність національних мов, забезпечити їх розвиток, пропагування та вивчення як всередині країн так і за їх межами – це питання, яке сьогодні хвилює лінгвістів, культурологів, соціологів та звичайних мовців. Звичайно, що цивілізований світ намагається вирішувати ці питання в інституційний спосіб. Сьогодні мовна політика – це частина політики безпеки будь-якої розвиненої країни.

В широкому розумінні головним об'єктом вивчення лінгвістів є мовне розмаїття людства, але це розмаїття ми ледве уявляємо собі. Професійному лінгвісту необхідно уявляти наочно, дивлячись на карту та озброївшись конкретними цифрами, який саме об'єкт перед ним і скільки саме людських мов на карті світу, де вони розташовані і наскільки рівномірно. Для дослідника-романіста, в свою чергу, важливою є та роль, яку відіграють сучасні романські мови на лінгвістичній мапі світу у кількісному, функціональному та соціокультурному аспектах. Тут є деякі неочікувані факти, неочікувані, насамперед, для тих, хто мало цікавився мовним розмаїттям.

Першочерговим питанням для вирішення більш вузький лінгвістичних завдань є питання про те, скільки в світі людських мов? На це, на перший погляд просте запитання, насправді важко відповісти. Спеціалісти це добре знають і, головною проблемою тут є те, як об'єднати локальні мовні утворення, що нами спостерігаються в те, що можна назвати однією мовою або навпаки вважати її «різновидами» (діалектами, говірками, варіантами і т.д.). Для людини, яка знайома в основному з мовами Європи здається, що вже давно вирішене питання про те, що таке мова і що таке діалект і не представляє труднощів. Дійсно, існування мов із давньою писемною традицією і з літературною нормою із жорсткою кодифікацією є природнім. Але насправді більша частина людства існувала завжди і продовжує існувати зараз в зовсім інших умовах –

умовах неунормованих мов, з високим ступенем територіальної, соціальної, вікової та гендерної варіативності. Причому носії мов дуже часто не усвідомлюють цього факту. Вони розмовляють мовою, яка розповсюджена в місці їх безпосереднього проживання, але часто вони не в змозі вказати межу своєї мови, далі йдуть мови сусідів, деякі відрізняються більше, деякі менше. Цей простір «чужого» – величезний та безкінечний, а простір свого – маленький та обмежується власним селищем. Зрозуміло, що спеціаліст-лінгвіст не може проводити межу в такий спосіб як це робить простий користувач, а от як її проводити – це доволі складна проблема, яку лінгвістика якось має вирішувати. При цьому, державна або регіональна ідентичність зовсім необов'язково буде будуватися на відчутті загальної мови.

Відповідаючи на питання про кількість мов, необхідно усвідомлювати, що будь-яке рішення в цій царині буде умовним, а будь-яка відповідь – приблизною. З урахуванням усіх цих застережень, приблизну кількість мов на земній кулі можна визначити в сім тисяч (до речі ця цифра рівно в мільйон разів менша приблизної кількості людей, які зараз живуть у світі), залежно від методик підрахунку і від того, як ми будемо об'єднувати різні близькі варіанти в одну мову, можливі коливання, навіть доволі значні – в сотні одиниць. Тим не менш, це число доволі мало говорить про те, як влаштований мовний пейзаж Земної кулі. І головне, тут слід розуміти, що цей пейзаж різко нерівномірний, що сучасне мовне розмаїття – це піраміда, на верхівці якої знаходиться близько десятка мов-гігантів (їх ще називають світовими або великими мовами), а в основі розташовується значна кількість малих мов, всього лише з кількома сотнями або десятками носіїв. Між тим, якщо навіть у мови нараховується і кілька тисяч носіїв, то це все одно мала мова: по суті це не більше, ніж населення одного великого селища. Слід розуміти, що невелика кількість носіїв – це не просто характеристика мови, це красномовний показник її хибного розвитку. Зараз, або найближчим часом така мова відчуватиме колосальний тиск з боку більш потужних сусідів та згодом буде приречена на зникнення. Це велика проблема, про яку лінгвісти багато говорять, намагаючись загальмувати зменшення мовного

розмаїття, але цей процес триває постійно і піраміда мов світу стає все більш та більш поляризованою.

Серед основних причин окрім природніх (зростання кількості населення) як в Китаї, Японії, Індії та Бразилії, які впливають на життєздатність або нежиттєздатність певної мови можливо особливо виокремити три основні:

1. Економічну потужність держави, в якій та чи інша мова є розповсюдженою та має статус державної сприяє зростаючій потребі вивчати та використовувати певну мову для ділових контактів, бізнесу тощо. Красномовним прикладом тут є безпрецедентне розповсюдження англійської мови.

2. Військова міць, яка внаслідок воєнної експансії або присутності здатна «примусити» використовувати мову завойовників на певній території. Так, латинська мова розповсюджувалась на завойовані території поза метрополією, а французька, іспанська та інші мови, що походять від латини, в свою чергу, розповсюджувалась у власних африканських колоніях.

3. Наявність перекладів священних текстів (Біблія, Старий та Новий Завіт), які примножують велику кількість мовців через своїх вірян. У більшості випадків процес утворення національних мов співпадає у часі з появою священного письма.

До світових мов зазвичай відносять ті, чия кількість носіїв знаходиться в діапазоні від 100 мільйонів до мільярда. Є і одна мова з більш ніж мільярдом населення – це мова-гігант, китайська мова (мандаринська або путунхуа), яка набагато випередила всі інші. Але не слід забувати, що сама назва «китайська мова» вже є доволі умовною і за нею теж ховається складна реальність. Насправді ця назва застосовується до конгломерату різних говірок, навіть різних мов, часто взаємонезрозумілих, які окрім культурно-цивілізаційної спільності та спільної держави, поєднує і спільна писемність, спільний літературний стандарт, але він спирається на північно-пекінську норму (північна група китайських говірок найбільш чисельна – близько 800 млн. носіїв, отже навіть вона за чисельністю випереджає всі інші мови світу). Однак, на півдні і на південному сході Китаю картина набагато більш мозаїчна: там налічується близько десятка

в буквальному смислі різних мов – серед них найбільш відома кантонська (або юе, як її називають в північному Китаї), різними говірками якої говорять мешканці провінції Гуанду, Гонконга і більшість представників традиційної китайської діаспори в Азії, США і Європі.

Абсолютно іншу динаміку демонструє англійська мова. За останніми підрахунками число носіїв англійської мови – близько 400 мільйонів з лишком, а це істотно менше, ніж китайської мови і навіть менше, ніж іспанської мови. З формальної точки зору, це третя за чисельністю мова на нашій планеті. Але абсолютно зрозуміло, що в певному сенсі зараз англійська мова – це головна світова мова. Справа в тому, що, по-перше, дуже швидкими темпами зростає кількість людей, які використовують англійську мову як другу в повсякденному житті. Тут не йдеться про ситуації, коли англійську мову вивчають в школі, використовують в бізнесі та науці. Йдеться про ситуації, коли людина використовує англійську мову постійно в своєму повсякденному житті. Таких країн багато і тут англійська мова демонструє доволі потужну динаміку, а її роль як світової мови, починаючи з другої половини ХХ ст. постійно зростає. І, по-друге, саме англійська мова зараз претендує на роль універсальної мови міжнародного спілкування. Універсальність англійської мови, пояснюється окрім, чинника економічної міці держав, де англійська мова є єдиною державною мовою (США, Велика Британія), ще й дуже прозаїчною, на перший погляд причиною – її легкістю. В яку б точку світу не відправилася людина, перша мова, якою вона намагатиметься заговорити, буде англійська, хоча, звичайно, в материковому Китаї, в центрі Бразильського плоскогір'я або навіть в іспанському селищі десь в Естрамадурі або Астурії навряд чи її актуальність збережеться. Як би не кортіло французу бачити в цій ролі французьку мову, а іспанцю іспанську, ці та інші європейські мови відступають перед англійською все більше і більше в силу різних причин.

Далі в списку світових мов йдуть в основному ті, якими говорять дуже багато людей і часто це мови європейських метрополій, які колись мали колонії по всьому світу і народи цих колишніх колоній ці мови засвоїли. Головною

такою мовою є, звичайно, іспанська мова. Кількість мовців іспанською – перш за все в Південній і Центральній Америці, і Африці – дуже велика і доходить, за певними оцінками, майже до півмільярда. Крім того, іспанська мова пустила доволі міцне коріння на півдні США: в Сполучених Штатах іспанська мова – це єдина мова, яка демонструє добру динаміку і стає мовою другої за чисельністю національної меншини. Отже, іспанська мова, безумовно, мова, яка має перспективи у майбутньому.

Наступна група – це мови Азії, перш за усе такі, як хінді, бенгалі та індонезійська мова. Це мови величезних за чисельністю спільнот в регіонах з населенням, яке швидко зростає, але знов таки, слід мати на увазі, що все це – конгломерати дуже різних нарічч, говірок і навіть окремих маленьких мов, що об'єднуються під однією назвою.

Далі йде російська мова, яка поки що зберігає позицію в цьому ряді світових мов. Нею користуються значні групи людей на пострадянському просторі і тут вона частково нагадує англійську мову, тільки з тією різницею, що для англійської мови число таких користувачів зростає, а для російської мови – зменшується.

І в кінці цього списку знаходиться португальська мова (за рахунок Бразилії та Африки) і японська мова, чисельність носіїв і роль якої в світі швидко зростають. Як бачимо, утримування мовного статусу світової корелює або з роллю мови в сучасному світі, або просто з чисельністю населення, так би мовити з арифметичними параметрами. У випадку з японською мовою бачимо такий вдалий збіг обох факторів.

Безпосередньо за ними йдуть такі мови, як французька та німецька, кількість їх носіїв ледве не досягає близько 100 мільйонів. Але навіть якщо не надавати вирішального значення цифрі саме в 100 мільйонів, навіть якщо знизити поріг, скажімо до 10 мільйонів носіїв, все одно таких великих мов у світі буде налічуватися всього кілька десятків. Треба розуміти, що чисельність носіїв у великій кількості сучасних мов скорочується і що майбутнє сучасного світу, на жаль, вже за кілька десятиріч опиниться дедалі більш обіднілим в мовному відношенні і дедалі більш однорідним.

Таким чином, мовна карта сучасного світу дуже неоднорідна: вона поляризована і, якщо на одному полюсі величезні світові мови, то на іншому – безліч маленьких мов, більшість з яких, мабуть, приречені на зникнення в найближчі десятиріччя, тобто зі зникненням одного, максимум двох старших поколінь мовців. Більшість з цих мов безписемні, мало відома їх історія, з труднощами вдалось зафіксувати багато з них, особливо якщо йдеться про Нову Гвінею, басейни Амазонки, тропічної Африки. Перш ніж втратити ці мови, слід хоча б зрозуміти в чому власне полягає їх особливість. Обсяги можливого мовного розмаїття в світі вражають навіть спеціалістів. І, звичайно, справжня сучасна лінгвістика – це така лінгвістика, яка прагне спостерігати і описувати всю сукупність людських мов.

Список використаних джерел:

1. Почему языки такие разные. – 3-е изд. – М. : АСТ-Пресс Книга, 2010.
2. Макаров В. В. Проблемы лексико-семантической дифференциации романских языков / В. В. Макаров. – Мн., 1972.
3. Бородіна М. А. Проблеми лінгвістичної географії / М. А. Бородіна. – М.-Л., 1966. – С. 5-6, 34.

Ковальова Я. В.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

**ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

В умовах становлення нової парадигми освіти в Україні пріоритетними вимогами у навчанні поряд з компетентністю, креативністю та ерудицією студента має бути також його самостійність у пошуку знань та потреба їхньої вдосконаленості. Самостійна робота, за визначенням досвідчених методистів, завжди розглядалася як «провідна форма навчання іноземної мови» [1, с. 84]. Специфіка сьогодення, яка, перш за все, визначається «динамічним розвитком ринку праці, появленням нових інформаційних технологій, накопиченням величезних баз даних» [2, с. 15] не тільки не заперечує важливості самостійності студента, але й надає їй статусу першооснови навчального процесу. Виходячи

з вимог часу, навчальний процес має бути відповідно організованим і спрямованим на досягнення декількох цілей – усвідомлення власної відповідальності щодо засвоєння навчального матеріалу, вміння самоорганізовуватися й прагнення до самовдосконалення.

Як відомо, вивчення іноземної мови не може бути обмеженим кількістю навчальних часів, яка зазнала в останні часи значного скорочення. У таких умовах формування дійової основи професійних та фундаментальних філологічних знань, що становить стрижень системи навчання, не може не викликати занепокоєність у викладачів, які несуть відповідальність за випуск філологів, майбутніх спеціалістів з іноземної мови. Вирішення проблеми слід шукати у розробці таких форм самостійної роботи, які б демонстрували студентам корисність виконуваних ними вправ в межах їх майбутньої професійної діяльності. Так, завдання типу «складання письма або резюме», «підготовка тез щодо організації заходу», «взяти участь у скайп-конференції» та інше зближують теоретичний за характером процес навчання з практикою реальності. Мова йде про так названу у методиці «проектну модель організації самостійної роботи студента» (Третьякова Е. М.). Вирішення суто практичних питань привертає увагу сучасного студента, якого характеризує прагматично орієнтований підхід до власної поведінки. Більш того, вмотивований студент уважніше ставиться до отриманих результатів власної роботи, вчиться давати оцінку своїм діям та замислюється над необхідністю набувати нових знань чи вдосконалювати набуті. Таким чином, головною метою будь-якої самостійної роботи має стати «навчити студента вчитися».

Залежно від рівня володіння іноземною мовою та рівня філологічної підготовки студенту пропонуються певні типи завдань з самостійної роботи, які мають відповідати логічно вибудованому процесу навчання – від наслідування дій, репродукції окремих видів діяльності до генерування нової інформації і пошуків креативного вирішення до тих пір ще незнайомих проблем [3]. Слід зауважити, що складність самостійної роботи має визначатися вже набутими знаннями, тобто наявністю первинної теоретичної бази, наукового фундаменту, що закладається під час звичайних лекційних та практичних занять. Самостійна

робота, таким чином, набуває значення «доповнення», «проміжного звена» в проєкті, який носить назву «навчання». Прикладом можуть бути заняття, під час яких студенти беруть співучасть і разом з викладачем презентують певні аспекти нової теми. Викладення нового матеріалу може здійснюватися у форматі конференції, модерованого ток-шоу тощо.

До важливіших передумов організації самостійної роботи належать попереднє інструктування студентів, надання рекомендацій щодо виконання самостійних завдань, списку літератури та інтернет-посилань, заохочення до індивідуального вирішення поставлених цілей, поточні та індивідуальні консультації. Так, самостійній роботі на кафедрі передують ретельна методична підготовка, яка включатиме як визначення стратегії, постановку цілей, окреслення завдань самостійної роботи для студентів в цілому, так й прописування окремих типових завдань з вказуванням об'єму, строків, етапів виконання цих завдань, надання відповідної літератури, зразків оформлення результатів, зазначення форм проведення контролю та критеріїв оцінювання.

Сучасна вітчизняна та зарубіжна література з методики організації самостійної роботи у вищих навчальних закладах користується традиційними класифікаціями такої роботи, вказуючи на аудиторну та неаудиторну, самостійну та керовану самостійну роботу. Проблемним й водночас новаторським полем методичних розшукувань стають форми завдань, які б були цікавими для сучасних студентів. Есе, портфоліо, кейс-стаді замінюють звичні форми реферату чи конспекту. Ефективним для набуття практичних навиків і знань вважатимуться залучення студентів до проєктної роботи, конференції, скайп-конференції тощо. Проте, організація форми самостійної роботи надає широке поле індивідуальної творчості для викладачів, які можуть бути необмеженими у продукуванні нових типів завдань. Організація самостійної роботи може, навіть, перетворитися на своєрідний процес конструювання співпраці зі студентом. Головним орієнтиром, як це пропонує у популярній на сьогодні типології концептуальних підходів до проєктування навчальних курсів англійська вчена Сюзан Тухі, мають бути концептуально-ціннісні основи, що визначені у сферах «дисциплінарного,

виконуючого, когнітивного, емпіричного та соціально-значущого» [4, с. 48]. Таким чином, проектуючи самостійну роботу, викладач має враховувати такі її складові, як засвоєння інформації, набуття професійних навичок, розвиток розумових здібностей, індивідуальний інтерес студента, його вміння самореалізовуватися з врахуванням соціального контексту.

Список використаних джерел:

1. Обучение иностранному языку как специальности / Бородулина М. К., Карлин А. Л., Лурье А. С., Минина Н. М. – М. : Высш. шк., 1975. – 264 с.
2. Семенова В. Г. Самостоятельная работа студентов как важнейшая форма организации учебного процесса в рамках компетентностной модели образования / В. Г. Семенова // Организация самостоятельной работы студентов: материалы докладов II Всероссийской научно-практической интернет-конференции. – Саратов : Новый проект, 2013. – С. 10–15.
3. Технологии организации самостоятельной работы студента в вузе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : lib.nspu.ru/umk/76a88f34dleb6f7e/t4/ch1.html
4. Toohey, Susan (1999). Beliefs, Values and Ideologies in Course Design. In: S. Toohey, Designing Courses for Higher Education (pp. 44-69), Buckingham: SRHE& Open University.

Косенко Н. М.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ЧТЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Цели обучения иностранному языку долгое время сводили к развитию устно-речевых умений. В связи с популярностью использования коммуникативного метода другие виды речевой деятельности считались вспомогательными средствами обучения; как правило, их вводили в учебный процесс только после длительного вводного устного курса, в связи с чем уровень навыков овладения чтением и письмом зависел от уровня сформированности навыков и умений овладения устной речью [3, с. 3].

Система профессионального высшего образования сегодня направлена на повышение конкурентоспособности современного специалиста на рынке труда и предполагает свободное владение своей профессией на уровне международных

стандартов. В связи с этим в вузах и на факультетах нелингвистического профиля становится важным создать новую систему языковой подготовки, при которой иностранный язык становится инструментом будущей профессиональной деятельности выпускников. Поэтому преподаватели неязыковых вузов призваны не только формировать языковые и речевые навыки и умения, но и расширять, обновлять, обогащать профессиональную компетенцию студентов за счет использования специальных текстов, обучения терминам по специальности, преподавания профессионально ориентированного перевода. Несмотря на исключительное внимание к устной речи при обучении иностранному языку, чтение становится одной из основных задач в программе неязыкового вуза. Возможность непосредственного общения с носителями языка имеют, как правило, немногие студенты, возможность читать на иностранном языке – все. Таким образом, обучение чтению выступает в качестве целевой доминанты [1, с. 75–76].

По мнению современных методистов, эффективная организация обучения иноязычному чтению возможна, если 1) данный тип деятельности осуществляется во взаимосвязи с другими видами речевой деятельности и основан в каждом случае на едином для всех лексико-грамматическом материале; 2) компоненты содержания обучения иноязычному чтению определяются с учетом общедидактических компонентов содержания и целей обучения на данном этапе, а последовательность формирования этих компонентов соответствует учебным возможностям каждого обучающегося; 3) знания, навыки и умения читать, понимать, запоминать и анализировать основаны на знакомом или частично знакомом материале [3, с. 4]. Восприятие информации, передаваемой в текстах разных жанров, определяется особенностями понимания устной и письменной речи как многоступенчатого процесса, что подразумевает отработку каждой стадии определённых мыслительных операций в соответствии с уровнями восприятия.

Особое внимание в процессе обучения иноязычному чтению студентов следует уделять аутентичным текстам, которые могут включать образцы газетных и журнальных статей, информационные объявления, проспекты, анкеты и т. д. Аутентичность структуры, содержания и оформления таких текстов вызывает

интерес и, следовательно, повышает мотивацию и создаёт условия для наиболее эффективного погружения в языковую среду.

Аутентичные тексты обеспечивают проблемное содержание дидактического характера, так как они, как правило, содержат незнакомые реалии. Возникает проблемная ситуация – как правильно интерпретировать аутентичную информацию. Технология обучения чтению на проблемной основе состоит из следующих компонентов:

- проблемная ситуация (как интерпретировать аутентичную информацию);
- проблемное задание (студент уходит с занятия с проблемой для стимулирования самостоятельной внеаудиторной работы);
- спиралеобразная структура занятия (постановка проблемы – разрешение проблемы – возврат к постановке проблемы);
- поисковая деятельность обучающихся (работа с текстом и справочными материалами в поисковом режиме);
- исследовательская деятельность (содержательный поиск с элементами исследования текстовых реалий) [2].

Весь смысл проблемного обучения заключается в создании условий для поисковой деятельности студентов. Чтобы пробудить мыслительную активность, необходимо представить текст как систему задач, т. е. проблемных ситуаций. Работа с текстом и справочным материалом организуется в поисковом режиме. Самое главное в этом случае – вызвать положительную реакцию на задание, поскольку это является важной предпосылкой организации поисковой деятельности обучаемых.

В целом, по мнению большинства методистов, обучение чтению включает три составляющих: знание профессиональной лексики (профессиональный тезаурус), знание грамматических структур и умение извлекать и интерпретировать информацию, представленную в тексте.

Таким образом, в системе обучения иностранному языку в неязыковом вузе важное место должно занимать обучение чтению литературы по специальности

с целью формирования у обучающихся профессиональных иноязычных компетенций. Чтобы будущий специалист мог своевременно получать новейшую информацию в сфере своей профессиональной деятельности, при разработке курса обучения необходимо уделять особое внимание развитию именно тех видов чтения, которые соответствуют его потенциальным потребностям – поисковому, просмотровому, ознакомительному и изучающему. Овладение этими видами чтения, несомненно, способствует формированию профессионально ориентированной компетенции студентов неязыкового вуза в процессе изучения иностранного языка.

Список использованных источников:

1. Войнатовская С. К. Роль чтения в формировании профессионально ориентированной компетенции студентов неязыковых вузов / С. К. Войнатовская // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 12. – С. 75–83.
2. Коняева Л. А. Стратегии обучения чтению в вузе с целью развития межкультурной компетенции / Л. А. Коняева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016, Т. 15. – С. 2191–2195.
3. Яблонська Т. М. Дидактичні засади навчання іншомовного читання молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Т. М. Яблонська. – О., 2004. – 223 с.

Крутась Ю. В.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
У СТУДЕНТІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

На рівні спеціальної лексичної компетенції до важливих складових професійно-орієнтованого навчання можна віднести:

- володіння спеціальною термінологією, що має високі показники частотності та вживаності;
- володіння частотною та широковживаною лексикою, яка використовується в спеціальному дискурсі як у термінологічному, так і загальноживаному значеннях;
- володіння загальноживаною лексикою, необхідною та достатньою для вирішення прагматичних завдань, пов'язаних з реалізацією комунікативних

намірів, що відповідають основним функціям спілкування (інформаційно-комунікативній, регуляційно-комунікативній та афективно-комунікативній) з урахуванням прийнятних в іншомовному соціумі правил вербальної поведінки.

Виділення третьої групи складових обумовлено необхідністю забезпечити готовність майбутніх спеціалістів до реалізації адекватного спілкування не лише в ситуаціях, пов'язаних виключно з професійною комунікацією, але і в більш широкій особистісній сфері. Досить часто спеціалісти, що мають слабку комунікаційну базу можуть підтримувати бесіду з професійних тем, але губляться у простих життєвих ситуаціях, коли іншомовні колеги у неофіційних обставинах намагаються вийти за вузькі рамки професійної розмови. Але ж саме особисте спілкування є передумовою кращого взаєморозуміння сторін. Більш того, в англійських культурах налагодження особистих контактів на «загальнолюдському рівні» вважається важливою частиною спілкування професіоналів. Спеціальні дослідження підтверджують, що, наприклад, вміння підтримувати «світську бесіду» (small talk) з англійським бізнес партнером забезпечує ефективнішу професійну взаємодію у міжкультурному просторі [2].

Як засвідчує досвід викладання іноземної мови студентам нелінгвістичних спеціальностей, контроль лексичних навичок на всіх етапах навчання найчастіше пов'язаний з реєстрацією помилок, спричинених міжмовними та внутрішньомовними інтерференціями. Іноді відзначається різноманітність або обмеженість використаних лексичних засобів, їх стилістична (не)адекватність. Зауваження ж щодо міжкультурних концептуальних невідповідностей практично відсутні. Контрольні та навіть екзаменаційні матеріали здебільшого не дозволяють перевірити та оцінити володіння міжкультурними аспектами спілкування; завдання часто мають репродуктивний характер (наприклад, дати відповіді на запитання за змістом тексту); інколи, працюючи з текстами зі спеціальності студенти можуть виконати завдання, не читаючи запропонованих матеріалів, оскільки відповідь відома їм з інших навчальних курсів. Отже, можна дійти висновку, що втілення продуктивного підходу до навчання вимагає подальшого дослідження питань контролю. Контроль сформованості лексичної компетенції студентів-нелінгвістів

у межах дисципліни «іноземна мова» вимагає особливої методики, що ґрунтується на співставленні професійних картин світу, які належать різним лінгвосоціумам [1].

У контексті навчання міжкультурному спілкуванню необхідно зазначити, що, оскільки фонетичні, лексичні, граматичні навички та мовленнєві уміння власне лінгвістичної компетенції є необхідною, але недостатньою умовою ефективної комунікації, при організації контролю за результатами навчання вони не мають вирішального значення і повинні бути включені у систему більш важливих аспектів, а саме, лінгвопрагматичного та соціолінгвістичного.

У межах лінгвопрагматичного аспекту у центрі уваги знаходиться готовність використовувати мовні засоби для вирішення прагматичних завдань, пов'язаних з реалізацією комунікативних намірів, що визначаються згідно з основними функціями спілкування – інформаційно-комунікативною (надання та отримання інформації), регуляційно-комунікативною (взаєморегуляція поведінки комунікантів) та афективно-комунікативною (вираження почуттів).

Інформаційно-комунікативна функція спілкування значною мірою реалізується у процесі наративної текстової діяльності та передбачає наявність наступних вмінь:

- усно та письмово повідомляти інформацію та робити запит щодо її одержання, зробити опис, надати хронологію подій, пояснення, висловити думку та аргументувати її, поставити проблему, висловити зацікавленість, прохання пояснити/уточнити/надати приклад тощо;
- розуміти зміст мовних повідомлень при сприйнятті на слух автентичного іноземного мовлення монологічного та діалогічного характеру;
- розуміти зміст прочитаних джерел, що відносяться до різних видів письмового іншокультурного дискурса.

Регуляційно-комунікативна функція спілкування передбачає вміння: звернутися з проханням, вимогою, віддати розпорядження, наполягти, доручити; запевнити, дати пораду, застерегти, переконати; (не)погодитися, висловити (не)схвалення, заперечення, засудження, надати позитивну чи негативну оцінку.

Афективно-комунікативна функція реалізується при сформованості наступних вмінь: висловити радість, (не)задоволення, подив, зацікавленість, байдужість,

симпатію, співчуття, надію, очікування, розчарування, неспокій, страх, страждання, біль, заспокоєння, (не)впевненість, (не)довіру.

У межах соціолінгвістичного аспекту формується готовність особистості будувати свою вербальну поведінку у певному ситуативному контексті, з урахуванням загальноприйнятних в іншокультурному соціумі норм, що передбачають, насамперед, знання мовленнєвого етикету: форми привітання, звернення, знайомства, прощання, вибачення, подяки тощо.

Список використаних джерел:

1. Нацюк М. Б. Лінгвокультурологічні особливості формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови у читанні художньої літератури // Науковий вісник Ужгородського національного університету / М. Б. Нацюк. – Ужгород, 2013. – С. 132–136.
2. Романова М. В. Формирование умений ведения светской беседы как компонента межкультурного делового общения : автореф. дис. канд. пед. наук / М. В. Романова. – М., 2012. – 25 с.

Орищин І. С.

Національний університет «Львівська політехніка»

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В АУДІЮВАННІ В СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ

Знання іноземної мови отримує все більше значення для процесу комунікації з іншими народами як у побутовій, так і діловій, професійній сферах. На сучасному етапі розвитку Україна має широкі політичні, економічні та культурні зв'язки з багатьма зарубіжними країнами. Збільшується кількість підприємств, які працюють із закордонними партнерами. Робота на цих підприємствах вимагає від фахівців, учорашніх студентів, уміння спілкуватися іноземною мовою.

Вміння розуміти носіїв мови є необхідною умовою спілкування. Хоча той факт, що процес оволодіння іноземною мовою має комунікативно-когнітивний характер є загальновідомим, процесові аудіювання не приділяється належна увага і його навички з'являються стихійно, без спеціального цілеспрямованого навчання. Ось чому дуже часто студенти, які достатньо вільно розмовляють

англійською мовою, зустрічаються з труднощами при її сприйнятті в природних умовах [1, с. 84]. Тому в умовах немовного ВНЗ проблема навчання аудіювання стає особливо актуальною.

Сучасна методика викладання іноземних мов використовує багато новітніх моделей навчання аудіювання. А проблема навчання аудіювання студентів немовних ВНЗ залишається недостатньо вивченою, в чому ми переконуємось на власному досвіді.

Аудіювання – основне джерело мовних знань і важливий засіб мовленнєвої практики. Аудіювання поширює потенційні можливості використання навчального тексту: він стає джерелом інформації за обраним фахом, а також засобом оволодіння іншомовним матеріалом, стимулом для розвитку професійного мовлення.

Під час аудіювання слухач виконує цілий ряд аналітико-синтетичних операцій, що підвищують активність мовленнєвої діяльності та забезпечують динаміку вдосконалення умінь аудіювання. Виконуючи вправи з аудіювання, студенти вдосконалюють уміння прогнозувати зміст, виділяти головне, знаходити другорядні деталі, що уточнюють головне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

На текстовому етапі ми пропонуємо дворазове прослуховування тексту. Деякі вчені (О. Тарнопольський) вважають, що аудіо текст необхідно пред'явити студентам лише один раз, особливо на основному та просунутому етапах. Дворазове прослуховування припустиме, але досить рідко, і лише для особливо складних аудіо текстів. Але враховуючи низький рівень знань, з яким студенти приходять після закінчення школи, одноразове прослуховування в цьому випадку вряд чи можливе. Після першого звукового пред'явлення викладач проводить бесіду з метою виявлення рівня розуміння почутого та пропонує студентам прослухати текст вдруге, звертаючи особливу увагу на проблемні місця.

Упродовж післятекстового етапу ми надаємо студентам можливість виконання різноманітних вправ і завдань, спрямованих не лише на перевірку обсягу й правильності прослуханої інформації, а й на відпрацювання нового

лексичного матеріалу. Окрім цього доцільно виконати вправи на переклад з української мови на англійську та передбачити поступовий перехід до розвитку інших видів мовленнєвої діяльності, таких як говоріння, читання і письмо [2, с. 4–5].

Для отримання результатів експерименту ми провели аудіювання до теми «A successful company». У групі (15 студентів) усі три частини інтерв'ю повністю зрозуміли не всі студенти. Результати розуміння прослуханого інтерв'ю відображено у шкалі:

- 0–20% – 1 студент,
- 21–40% – 2 студенти,
- 41–60% – 2 студенти,
- 61–80% – 3 студенти,
- 81–100% – 7 студентів.

Оскільки аудіювання є одним із найскладніших видів мовленнєвої діяльності, йому слід приділяти більше уваги. На сучасному етапі вивчення іноземних мов у немовних ВНЗ воно набуває важливого значення. Зміни в навчальних програмах, запровадження державних іспитів на деяких спеціальностях, в програмі яких є аудіювання, викликають необхідність шукати нові ефективні методи навчання аудіювання [3, с. 113].

Список використаних джерел:

1. Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі : зб. наук. праць. – Донецьк : ДонДУ, 1999. – Вип. 1. – С. 84–86.
2. Короткова Ю. М. Аудіювання грецькою мовою / Ю. М. Короткова, О. Б. Проценко. – Донецьк : Наулідж, 2011. – 70 с.
3. Проблеми викладання іноземних мов у немовному вищому навчальному закладі. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 18 березня 2010 р. – К. : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ – друк», 2010. – С. 111–113.

Осадча О. В.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Сучасні умови підготовки фахівця у різних галузях передбачають зростання часу, який відводиться на самостійну роботу студентів. Зростання обсягів інформації та доступність наукових джерел завдяки новим технологіям надають студентам можливість займатися навчальною діяльністю не тільки в аудиторії під керівництвом викладача, але й у позааудиторний час.

Питаннями педагогічних основ організації самостійної роботи у ВУЗі займалися Е. Гапон, Г. Гнітецька, В. Мороз, Г. Романова. Багато наукових праць було присвячено аспектам управління позааудиторною роботою студентів. Ними займалися такі дослідники, як Л. Журавська, Л. Колгатіна. Для того, щоб зрозуміти суть і зміст самостійної роботи, треба дати визначення цьому поняттю. У наукових працях Ю. Бабанського, В. Ляудіса, Г. Романової знаходимо різні точки зору, поняття розглядається як форма, метод, вид або засіб навчання. І. Шимко вважає, що «самостійна робота – це організована самим студентом навчальна діяльність відповідно до його внутрішніх пізнавальних мотивів, яка здійснюється ним у більш зручний, раціональний з його точки зору час, контролюється (самоконтролюється) у процесі та виконується на основі позааудиторного опосередкованого системного управління викладачем» [1].

Важливу роль в організації самостійної роботи відіграє контроль знань. Студенти повинні мати можливість оцінити свій рівень оволодіння професійними знаннями та вміннями, скоригувати зміст та напрям самостійної роботи. Це зворотній зв'язок викладача і студента, який визначає правильність організації роботи. До головних функцій контролю відносяться освітня функція (поглиблення та удосконалення знань, вмінь та навичок, удосконалення самостійності); розвиваюча (розвиток логічного мислення, вміння аналізу й синтезу, пам'яті, уваги); виховна (виховання організованості, пунктуальності, відповідальності);

діагностична (виявлення прогресу студента та недоліків у роботі), стимулююча (заохочення студента до навчання); оцінююча (оцінка з боку викладача та з боку студента рівня знань, володіння методами пізнання, вдосконалення роботи); управлінська (управління процесом пізнання, корекція діяльності і студента, і викладача, визначення успішності студента) [2].

Існує декілька критеріїв класифікації самостійної роботи. За характером керівництва з боку викладача розрізняється аудиторна та колективна робота. За рівнем обов'язковості – обов'язкова, рекомендована, зніційована. За рівнем прояву творчості виділяють репродуктивну, реконструктивну, евристичну та дослідницьку роботу. Самостійну роботу можна також поділити на базову та допоміжну. Базова самостійна робота необхідна для підготовки студента до аудиторних занять, заліків та іспитів. Це робота с конспектами, лекційним матеріалом, електронними джерелами, виконання домашніх завдань, переклад текстів з іноземної мови, вивчення матеріалу, винесеного на самостійне опрацювання. Додаткова самостійна робота націлена на поглиблення знань, аналіз публікацій з предмета, виконання курсової роботи та проекту, випускної роботи, участь у наукових конференціях.

При організації самостійної роботи студентів потрібно не тільки оптимізувати її окремі види, але створювати умови для виховання відповідальності, самоорганізованості студентів, формування мотивації пізнавальної діяльності. Розрізняють зовнішню, внутрішню та навчальну мотивацію. Зовнішня мотивація визначається зв'язком результатів самостійної роботи та можливістю професійного росту. Внутрішня мотивація характеризує здатність та інтерес студента до самостійної роботи та пізнавальної діяльності у цілому. Практична мотивація допомагає студенту зрозуміти важливість і корисність опрацювання навчального матеріала під час самостійної роботи.

Під час планування і організації самостійної роботи студентів треба врахувати, 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. Шимко І. М. Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук :13.00.04 / І. М. Шимко ; Криворізький держ. педагогічний ун-т. – Кривий Ріг, 2003. – 20 с.
2. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с.
3. Мороз В. Д. Самостійна навчальна робота студентів / В. Д. Мороз. – Х. : ХМК, 2003. – 64 с.

Писаренко Н. Д.

Днепровский национальный университет имени Олеся Гончара

ДЕЙСТВЕННЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Ограниченное количество часов для изучения латинского языка на факультетах университета требует особой методики преподавания, когда студенты получили бы достаточно глубокие знания грамматики латинского языка и ознакомились с культурными наследиями Древнего Рима, ведь латынь была языком юридической, научной, художественной литературы того времени.

Уникальность этого языка проявляется в том, что латинский язык продолжает интересовать современное общество, которое использует латынь постоянно и широко: в речи (латинские фразеологизмы, слова), в практической деятельности (наименования учреждений и т.п.).

При обучении студентов латинскому языку, преподаватель, конечно же, должен помнить, что латынь – *alma mater* многих современных европейских языков. Поэтому одним из самых эффективных подходов к обучению иностранным языкам, и латинскому языку в частности, следует признать подход, когда активная самостоятельная деятельность студента позволяет делать «открытия», когда учащийся путем логических умозаключений и практического опыта, в том числе и языкового, самостоятельно находит правильный ответ. В связи с чем, на наш взгляд, логично такой подход назвать эвристическим. Некоторые современные авторы называют такой подход действенным, что не уменьшает его значимости. Главная задача данного подхода состоит в обучении студента умению самостоятельно изучать иностранный язык, быть активным субъектом собственного

обучения. При таком подходе обучающийся иностранному языку рассматривается как «социальный актер», умеющий мобилизовать свои знания, умения и ресурсы (когнитивные, стратегические, вербальные и невербальные) для того, чтобы в процессе решения определенной речевой или ситуативной проблемы достигнуть ожидаемого результата (в современных языках – коммуникативного). Концепция деятельностной перспективы обучения актуальна для студентов, изучающих латинский язык, стремящихся как можно быстрее выйти из рамок теории языка. Поэтому приоритетным в их обучении становится сравнительный анализ грамматики латинского языка и грамматики современных иностранных языков, которые изучают студенты, также грамматики основного разговорного (украинского) языка. Соответственно практические занятия по латинскому языку (как организационная форма обучения) претерпевают изменения, и в содержании, и в структуре. Происходят также качественные изменения в отборе целей и средств обучения, а также во взаимодействии преподавателя и учащегося.

Изучение грамматики латинского языка имеет прикладной характер – знание грамматики необходимо для того, чтобы студент самостоятельно смог построить фразу, правильно понимать латинское высказывание. Знание падежных окончаний I–V склонений латинского существительного, I–III склонений латинского прилагательного, временных маркеров помогут выбирать/определять грамматические формы частей речи в конкретном адаптированном или оригинальном тексте и перевести его на родной язык. Предполагается, что студенты на основе совокупности примеров и конкретных случаев употребления того или иного грамматического явления сами смогут сформулировать правило на основе конкретного задания и когнитивных средств, созданных ими (создание схем и таблиц, выделение цветом грамматической основы, подчеркивание членов предложения, и т. д.).

Нами разработаны схемы образования латинских времен, которые, во-первых, способствуют сократить лекционное время для объяснения нового материала, во-вторых, ускоряют процесс его понимания и запоминания и, в-третьих, являются образцом для составления иных схем учащимися самостоятельно. Преподаватель может при необходимости консультировать студентов, рекомендовать им необходимую литературу или сосредоточить внимание студентов на тех языковых моментах, где они сделали ошибку. Безусловно, преподаватель играет важную

роль в процессе обучения: он не просто присутствует при обсуждении той или иной грамматической задачи, он ненавязчиво с помощью эксплицитных и понятных установок направляет студентов на выполнение перевода текста, его лексико-грамматического анализа и т. п.

Важной задачей для преподавателя является то, как побудить студентов к совместным размышлениям, взаимному умозаключению над функционированием микросистем латинского языка на основе их интуитивных способностей и индивидуального опыта изучения современных иностранных языков.

На наш взгляд, действующим в изучении латинского синтаксиса, понимании особенностей построения фразы является лексико-грамматический анализ предложения. Студенты начинают свою работу, составляя алгоритм – выделяя последовательные действия, они находят сказуемое (по личным окончаниям определяют число, лицо, актив/пассив; суффикс указывает на грамматическое время); число сказуемого определяет подлежащее (полную характеристику которого начинают с нахождения слова в словаре и определения его склонения; в таблице падежных окончаний находят падеж и число слова); затем рассматривают второстепенные члены предложения, называя их грамматические характеристики. Важным является также графическое изображение последовательности действий, проводимых при лексико-грамматическом анализе, – студент, самостоятельно иллюстрируя все свои действия, выстраивает логическую цепочку построения следующего алгоритма (лексико-грамматического анализа.).

Методы преподавания с использованием действенного подхода, безусловно, позволят студентам самостоятельно резюмировать правило в процессе обсуждения проведенного лексико-грамматического анализа, четко сформулировать и обосновать его. Действенный подход преследует еще одну цель – развитие творческого, лингвистического и логического мышления.

Список використаних джерел:

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Крючков Г. Болонський процес як гармонізація Європейської системи вищої освіти / Г. Крючков // Іноземні мови в навчальних закладах: науково-методичний журнал. – 2004. – №1. – С. 4–8.
3. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О. Б. Тарнопольський. – К. : Інкос, 2006. – 248 с.

Посудиевская О. Р.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара

**«ЧТО ЗНАЧИТ ОВЛАДЕТЬ СЛОВОМ?» – ОБ ОСОБЕННОСТЯХ
ИЗУЧЕНИЯ НОВЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ**

Согласно наблюдениям ученых, одним из достижений современной методики преподавания иностранных языков является ее объединение с прикладной лингвистикой в поиске ответа на вопрос: как овладевать разными аспектами иностранного языка [6]. В частности, в область этого вопроса входит изучение новых лексических единиц.

О повышенном интересе к методике овладения новой лексикой свидетельствуют многочисленные работы отечественных и зарубежных ученых. «Что значит овладеть словом?» – этот вопрос становится центральным в статье Л. В. Чернышовой [5]. Исследовательница находит свой ответ – «овладеть его значением, формой и употреблением, словообразованием, словоизменением», а также представляет графическую форму: *Слово = значение + форма* (звуковая, графическая) + *употребление* (словоизменение, словосочетание) [5]. Л. В. Чернышова приходит к выводу, что можно выучить иностранный язык, если изучать каждое новое слово в отдельности по этой формуле [5].

Тем не менее, М. Алмела и А. Санчез справедливо предупреждают об опасности «лексического подхода», в котором слова рассматриваются как отдельные семантические объекты с высокой степенью автономности [6]. Как показывают ученые, ложное ощущение свободы в манипулировании отдельными словами может привести к привычке их механического перевода вне контекста [6]. Кроме того, равенство понятий «слово» и «лексическая единица» полностью разрушается при рассмотрении морфологических и фразеологических конструкций. По справедливому умозаключению исследователей, вопрос о «независимом использовании» слов в коммуникативном акте достаточно дискуссионный, так как «полная сила значения» слов «может проявляться только в дискурсе, т.е. в компании других слов» [6].

Действительно, как отмечают методисты, лексика любого языка представляет собой «не простое множество слов, а систему взаимосвязанных и взаимообусловленных лексических единиц», а изучение лексической системы языка раскрывает «интересную и многоликую картину жизни слов», которая впоследствии превращается в сложное целое – лексико-фразеологическую систему языка [3, с. 5]. Именно поэтому следует избегать такого способа овладения лексикой иностранного языка как заучивание списка слов и их перевода на родной язык, поскольку запоминание изолированных слов вне контекста при отсутствии демонстрации их синтаксических свойств противоречит принципу обучения языку как средству коммуникации [2]. Тем более, согласно утверждению ученых, слова учатся и запоминаются легче и лучше, если они «воспринимаются через несколько каналов» – т.е. учитель должен не только устно проговаривать новую лексику и письменно ее демонстрировать, но и, по возможности, использовать в процессе обучения эмоциональный компонент [2]. Таким образом, иностранный язык уже не будет казаться чужим и «нейтральным», а иностранные слова – простым переводом соответствующих слов с родного языка.

Тем не менее, некоторые отечественные исследователи акцентируют особое внимание на трудности накопления лексического материала в процессе обучения из-за «безграничности» словарного запаса языка. Поэтому они предлагают «ограничить объем» изучаемых языковых средств и выбрать наиболее перспективные направления овладения языком (к примеру, бытовая лексика) [1]. А вот по мнению С. Турчиняк, при изучении студентами нового языкового материала преподавателю нужно обязательно учитывать категорию слова – полнозначное (существительное, прилагательное, глагол) или служебно-структурное (местоимение, предлог, артикль) [4]. Ведь, как отмечает исследовательница, служебно-структурные слова «имеют универсальное применение», в отличие от полнозначных слов, которые могут появиться в пределах одной темы [4].

В основном, современные методисты приходят к выводу о том, что при отборе лексических единиц для изучения следует руководствоваться степенью распространенности и употребляемости слова, словосочетания или фразеологизма

(семантический принцип) [4]. Некоторые ученые предлагают использовать семантический принцип в комбинации с ассоциативным подходом, чтобы «учащиеся могли ассоциировать иностранную лексику со своими переживаниями и эмоциями», что, в общем-то и происходит при овладении родным языком [1].

Список использованных источников:

1. Білан Н. М. Засвоєння лексичного матеріалу на заняттях з іноземної мови [Електронний ресурс] / Н. М. Білан // II Міжнародна наукова інтернет-конференція «Соціум. Наука. Культура», 25–27.01.2017. – Режим доступу : <http://intkonf.org/bilan-n-m-zasvoennya-leksichnogo-materialu-na-zanyattyah-z-inozemnoyi-movi>
2. Николаева Н. Ю. Условия развития «чувства языка» при обучении лексике на уроках иностранного языка [Електронний ресурс] / Н. Ю. Николаева. – Информационный портал: курсы иностранных языков *Language of time*. – Режим доступу : <http://www.lotime.ru/chyaz.html> – Заголовок с экрана.
3. Разина Е. Н. Формирование лексических навыков на основе интеграции игровых и информационно-коммуникационных технологий при обучении немецкому языку учащихся первой степени образования (методическая разработка) / Е. Н. Разина. – Рыбинск, 2014. – 49 с.
4. Турчиняк С. Критерії відбору лексичного матеріалу та процес засвоєння лексичних одиниць [Електронний ресурс] / С. Турчиняк // XVIII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Проблеми і перспективи розвитку науки в началі третього тисячоліття в країнах СНГ», 29–30.12.2013. – Режим доступу : <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1420>
5. Чернышова Л. В. Аспекты обучения иностранному языку. Формирование лексических навыков речи [Електронний ресурс] / Л. В. Чернышова. – Информационный портал: Открытый урок. Первое сентября. – Режим доступу : <http://festival.1september.ru/articles/601177>
6. Almela M. Words as «lexical units» in learning/teaching vocabulary [Електронний ресурс] / M. Almela. A. Sanchez. – International Journal of English Studies. – University of Murcia, 2007. – Vol. 7, № 2. – Режим доступу : <http://revistas.um.es/ijes/article/view/48961/46841>

Цветаєва О. В.^{*}, Нечай Н. М.^{}**

^{}Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,*

*^{**}Національний гірничий університет, м. Дніпро*

ТЕХНІЧНА ПІДТРИМКА ДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Впровадження інформаційних технологій в самостійну роботу спричиняє суттєву зміну традиційного іншомовного освітнього процесу. Традиційна організація самостійної роботи будується на відпрацюванні вивченого матеріалу, повторенні, узагальненні; сприяє формуванню лінгвістичної і тематичної компетенцій. В умовах використання інформаційних технологій самостійна робота

орієнтується на формування і розвиток іншомовної комунікативної компетенції в єдності її складових, сприяє формуванню професійної компетенції майбутніх бакалаврів, компетенції використання інформаційних технологій у майбутній діяльності. Самостійна робота студентів з використанням інформаційних технологій передбачає активну позицію студента, готового і здатного до самонавчання.

Умовами ефективного використання інформаційних технологій є:

1) Достатній рівень комп'ютерної грамотності студентів. Володіння знаннями та вміннями використання інформаційних технологій в освітніх цілях на достатньому рівні забезпечує освоєння які навчаються системи базових знань і оволодіння наступними вміннями: оперувати різними видами інформаційних об'єктів, розпізнавати і описувати інформаційні процеси в різних системах, використовувати готові інформаційні моделі, оцінювати достовірності інформації, зіставляючи різні джерела; створювати інформаційні об'єкти складної структури; переглядати, створювати, редагувати, зберігати записи в базах даних, отримувати необхідну інформацію за запитом користувача; дотримуватися правил техніки безпеки при використанні засобів інформаційних технологій.

2) Достатній рівень комп'ютерної грамотності викладачів іноземної мови. Володіння інформаційної компетенцією є невід'ємною складовою професійної компетенції викладача вишу.

3) Наявність технічних ресурсів. Дана умова реалізується в індивідуальній забезпеченості студентів комп'ютерною технікою та доступом до мережі Інтернет, а також наявністю ресурсів вишу.

Застосування персонального комп'ютера в якості інструменту підтримки професійної діяльності викладача іноземної мови дозволяє не тільки більш ефективно працювати з навчальними матеріалами, а й оптимізувати навчальний процес шляхом систематичної реєстрації його параметрів і створення банків даних по кожному конкретному учневі і групі учнів в цілому (відомості про вихідний рівень знань, результати поточного контролю, середній бал, дані про переважне темпі роботи і т.п.).

Як засіб технічної підтримки діяльності викладача персональний комп'ютер відкриває широкі перспективи в удосконаленні організації процесу навчання, більш того, деякі організаційні форми навчального процесу не можуть бути реалізовані без його використання. Тільки локальні комп'ютерні мережі і телекомунікаційні засоби дають можливість організувати в режимі реального часу колективну творчу роботу над спільним проектом учнів з різних навчальних закладів. При цьому процес колективної творчості дозволяє не тільки підвищити рівень мотивації до вивчення іноземних мов, а й зробити завдання, наприклад з навчання писемного мовлення, справді комунікативним. Іншою специфічною комп'ютерної формою освіти є дистанційне навчання, перевагою якого є те, що воно дає можливість вивчати іноземних мов з викладачем тим категоріям людей, які виключені навіть з заочної форми навчання (інваліди, особи, які проживають у віддалених і важкодоступних районах).

Таким чином, для навчального застосування ПК як інструменту діяльності забезпечує звільнення від рутинної роботи, можливість постійного вдосконалення навчальних матеріалів, оперативного контролю за ходом навчального процесу щодо конкретного учня чи групи учнів в цілому, впровадження нових організаційних форм навчання.

Список використаних джерел:

1. Есипович К. Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе / К. Б. Есипович. – М. : Просвещение, 1988. – 190 с.
2. Ahrens, P.(2006) Language Learning Experience as a Contributor to ESOL Teacher Cognition, TESL-EJ The Electronic Journal for English as a Second Language, Volume 10, Number 1, June 2006 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://tesl-ej.org/ej37/a3.html>
3. Alderson, J, (1995) Clapham, C, and Wall, D Language Test Construction and Evaluation Cambridge University Press [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://books.google.com.ua/books?id=JtA7DQAAQBAJ&pg=PA242&lpg=PA242&dq=Alderson,+J,+Clapham,+C,+and+Wall,+D+\(1995\)+Language+Test+Construction+and+Evaluation+Cambridge+University+Press&source](https://books.google.com.ua/books?id=JtA7DQAAQBAJ&pg=PA242&lpg=PA242&dq=Alderson,+J,+Clapham,+C,+and+Wall,+D+(1995)+Language+Test+Construction+and+Evaluation+Cambridge+University+Press&source)
4. Ellis, R (1994) The Study of Second Language Acquisition Oxford University Press [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://escholarship.org/uc/item/6wgg540t3.pdf>
5. Подольская Е. А. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособ. / Е. А. Подольская ; Нар.укр. акад. – Х. : Изд-во НУА, 2009. – 316 с.

Бірюкова Д. В.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

ОПИС ІНТЕР'ЄРУ ЯК РІЗНОВИД КОМПОЗИЦІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ ФОРМИ

Зростання ролі художньої комунікації в сучасному постіндустріальному суспільстві зумовлює підвищену увагу до механізмів творення й сприйняття текстів і їх фрагментів як конститутивних одиниць дискурсу. Вивчення шляхів і способів вербального аранжування дискурсивного простору є вкрай важливим і з огляду на необхідність осмислення соціокультурного профілю суспільства, який зокрема формується художньою сферою спілкування. Чільне місце тут належить й інтратекстовим описам інтер'єру, які є результатом застосування мови з метою посилення естетичного впливу на її користувачів.

Інтер'єр у художній комунікації постає невід'ємною частиною життєвого світу людини і знаходить своє суб'єктивно-авторське втілення у художньому дискурсі. Одним із найважливіших видів художньої комунікації є художня література, комунікативний простір якої конституюється як чергування одиниць різних рівнів абстракції: дискурс – текст – КМФ – опис – інтер'єр. Перші дві є самодостатніми одиницями гіперономічного порядку, а три останні – гіпонімічного, оскільки являють собою інтратекстові побудови / вкраплення / єдності / фрагменти / сегменти, які існують лише у межах двох перших і не можуть бути самодостатніми.

Художній дискурс є частиною буттєвого дискурсу (В.І. Карасик) [5]. Він є родовим поняттям щодо свого видового репрезентанта – художнього тексту [4]. На цьому тлі художній текст розуміють як інтелектуальний продукт творчої діяльності людини, як когнітивно та прагматично структуровану, витриману в єдиному тематичному реєстрі та вербально ціліснооформлену комунікативну

одиницю, яка має на меті задоволення інформаційних і естетичних потреб адресата [1].

Художній текст складається з певних змістових сегментів, одним з яких є композиційно-мовленнєва форма (КМФ) – інтратекстова єдність, спрямована на передавання інформації про певний референтний простір і про об'єкти, що його складають, про події, що відбуваються в ньому, і закони, за якими він будується і функціонує (М.П. Брандес). Типологічно значущими варіантами КМФ є оповідь, роздум і опис. КМФ «опис» – один із типових конструктів монологічного тексту на зразок надфразової єдності, спеціалізована на передавання певного кластера інформації про низку послідовних подій, стан природи, внутрішній і зовнішній світ людини [3]. Описовий сегмент у складі художнього тексту передає бачення мовцем певного предметного ряду у статиці, відображає його ознаки в режимі одночасовості, тривалості чи панхронності, окреслює його просторові характеристики. Подібні ознаки притаманні й низхідним різновидам «опису» (пейзажу, портрету, інтер'єру): володіючи характерологічною, психологічною, естетичною та іншими функціями, вони можуть актуалізуватися у тканині художнього тексту відповідно до певних художніх завдань.

Інтратекстовий опис «інтер'єр» є одним із різновидів КМФ «опис». Він призначений для вторинного відтворення архітектурно або художньо оздобленого внутрішнього простору будівлі шляхом інтратекстового вкраплення – фрагмента деякого художнього цілого, об'єктивованого мовними одиницями у вигляді певної надфразової єдності. У такий спосіб інтер'єр постає як мікротекст, інтегрований у макротекст і далі – в дискурс, де він використовується як важливий інструмент статико-динамічного зображення внутрішнього простору – атрибута життєвого світу людини.

Головним мотивом використання інтратекстових описів інтер'єру (IOI) в тексті є психологічний паралелізм, заснований на контрасті або на уподібненні внутрішнього стану людини зовнішньому простору її існування. Відтворюючи внутрішній стан людини, опис інтер'єру відображає психологічно значущі для героя моменти життя і відтак стає засобом непрямой характеристики персонажа.

ІОІ не тільки створюють яскравий художній образ, а й дозволяють глибше проникнути у зміст тексту, осягнути специфіку авторського світосприйняття та водночас сприяють концентрації уваги читача на певних деталях того чи іншого об'єкта художньої дійсності [2].

В яких би параметрах не описувався інтер'єр, він сприймається як невід'ємна частина життєвого простору людини і завжди знаходить своє суб'єктивно-авторське відображення в художньому дискурсі. Для сучасної парадигми мовознавства інтратекстовий опис інтер'єру є привабливим насамперед з огляду на його лінгвокогнітивний потенціал та на шляхи і способи його комунікативно-функціональної реалізації. З когнітивного погляду ІОІ є фрагментами художнього дискурсу, які мають на меті створення візуального образу приміщення в уяві адресата.

Список використаних джерел:

1. Бацевич Ф. С. Мовленнєвий жанр і реєстр дискурсу / Ф. С. Бацевич // Вісник Львівського ун-ту. Серія філологічна. – Львів, 2006. – Вип. 38, Ч. II. – С. 86–96.
2. Бірюкова Д. В. Опис інтер'єру в англomовному художньому дискурсі / Д. В. Бірюкова // Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – Вип. 118. – С. 185–189.
3. Брандес М. П. Стилистика текста. Теоретический курс : учеб. / М. П. Брандес. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2004. – 416 с.
4. Ільченко О. М. Дискурсивні стандарти сучасної англійської мови науки / О. М. Ільченко // Studia Linguistica. – 2013. – Вип. 7. – С. 327–337.
5. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.

Каліберда Н. В.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

ПОБУДОВА ПОРІВНЯЛЬНИХ КОНСТРУКЦІЙ В АНГЛОМОВНОМУ ТЕКСТІ

Найчастіше порівняння тлумачиться вченими як стилістичний прийом, завдяки якому автор художнього твору зіставляє два об'єкти, персони, місця чи явища, які не є подібними у реальному житті.

В англійському мовознавстві існують два різних поняття: «simile» – власне порівняння і «comparison» – зіставлення. Ю. М. Скребньов [10, с. 145] та

І. В. Шенько [9, с.152] називають «simile» образним порівнянням, тобто таким явищем, що має формальні, структурні та семантичні різновиди. Зіставлення (comparison), або предметно-логічне порівняння, продовжує І. В. Шенько, – це «явище, яке не має чітко виділених критеріїв чи класів» [9, с. 153].

Питання щодо місця порівняння серед зображальних мовних засобів також є дискусійним. У науковій літературі відображається точка зору про порівняння як мовний засіб, який має спільні риси з іншими мовними засобами зображення, найчастіше – з метафорою. Виходячи з того, що метафора є згорнутим порівнянням і засобами метафори здійснюються порівняння та зіставлення явищ, подій, фактів тощо, дослідник Л. Єфімов [1, с. 131] виокремлює специфічний стилістичний зображальний засіб – метафору-порівняння. Л. Єфімов називає подібний засіб зрощенням, або компаративним комплексом [1, с. 157].

В. Кононенко [4, с. 108], Л. П. Єфімов [1, с. 146] вважають метафору і порівняння різними зображувальними засобами. М. Заборна [2, с. 15] та Л. Ікалюк [3, с. 15] звертають увагу на подібність елементів метафори і порівняння. Вчені вказують на різні ознаки цих експресивних мовних засобів. На думку дослідників, порівняння – логічний зображальний засіб, який вживається в тексті будь-якого стилю. Метафора – емоційна, вона використовується переважно в тексті літературного стилю [4, с. 110]. Порівняння виникає на основі контекстних асоціацій при зіставленні подібних предметів. Метафора утворюється на основі ідентифікації несхожих предметів, яким надається реальна характеристика. Порівняльні образи розгорнуті, вони аналізуються автором у художньому творі. Метафоричні образи, навпаки, згорнуті, і вони синтетичні [3, с. 16–17]. Таким чином, порівняння є самостійним мовним зображальним засобом, який має характерні лише для нього ознаки.

Проблема класифікації порівнянь також потребує обґрунтування. Найпростішою систематизацією в сучасній науці є поділ порівнянь на два основних типи: власне порівняння (simile) та зіставлення (comparison). Більшість учених надає перевагу класифікуванню саме порівнянь (simile).

Ю. М. Скребньов поділяє порівняння на образні та гіперболічні [10, с. 148]. Він говорить про різні ознаки порівняння (власне порівняння) та зіставлення (логічного зіставлення). Вчений зауважує, що для першого типу характерне порівняння різних предметів, які мають суттєві семантичні відмінності. Зіставлення таких понять побудовано на образності. До другого типу відносяться порівняння, у яких зіставляються аналогічні предмети за принципом семантичної спільності. Зіставлення понять другого типу засноване на логіці [10, с. 147–148]. В. Уцьонова вважає людину центральною фігурою порівняння [7, с. 53]. Дослідниця виокремлює дві групи порівняльних конструкцій. До першої групи вона відносить порівняння із застосуванням предметно-речової лексики (квіти, рослини, ужиткові речі тощо), до другої – вживання назв тварин з метою порівняння з людиною [7, с. 54].

Герман Пауль та І. В. Шенько, Н. К. Размахніна та М. І. Черемісіна досліджують функціонально-синтаксичні особливості порівнянь і порівняльних зворотів. І. В. Шенько вважає, що порівняння (або образне порівняння) та зіставлення (предметно-логічне або порівняльно-зіставне порівняння) позбавлені чіткого формального набору розмежовуючих ознак. У контексті вони розрізняються лише за функціонально-семантичними якостями [9, с. 158].

Л. П. Єфімов також звертає увагу на структурні особливості порівняння. Вчені виокремлюють такий тип порівнянь, формальним показником яких є сполучник ‘as’ або ‘like’. (*Rosa is as beautiful as a flower. Paula is like a fairy*) [1, с. 64]. Н. К. Размахніна називає такий тип сполучників порівняльними і відмічає, що ці прості сполучники є найпродуктивнішими при утворенні порівнянь. Наступний тип порівнянь включає адвербіальні підрядні речення зі сполучниками ‘as’, ‘as if’, ‘although’ (*Robin looked at Sibil as a mouse might look at a cat. Viola behaves as if she were a child*) [1, с. 69]. Н. К. Размахніна називає подібні конструкції складними модальними порівняннями. Дослідниця вказує на синонімічність та функціонально-семантичну подібність згаданих сполучників [1]. До третього типу порівнянь Л. П. Єфімов та О. А. Ясінецька відносять означення в порівняльному ступені (*Roy behaved worse than a cutthroat*) [1, с. 164].

Четвертий тип – порівняння, утворені за допомогою адвербіальних словосполучень, що мають предпозиційну атрибутивність (*With the quickness of a cat, Samuel climbed up the tree*). П'ятий тип – конструкції, які містять неформальну вказівку на порівняння (*Odette had a strange resemblance to a captive bird*) [1, с. 166].

Зауважимо, що стилістична функція – це своєрідний потенціал мовних засобів. Використання автором стилістичних засобів зображення допомагає глибше передати зміст тексту, доносить до читача певну експресивну, емоційну, оцінну чи естетичну інформацію. Таким чином, порівняння – це багатофункціональний мовний засіб. Функції, що виконує порівняння, залежать від контексту, від засобу та стилю висловлювання. Думки вчених щодо основної функції порівняння розходяться.

Н. М. Разінкіна [5, с. 99] вважає, що основна функція порівняння – надання предмету нової якості чи комплексу якостей шляхом конкретизації або генералізації цього предмета. В. Сидорова вважає, що головною функцією цього зображувального засобу являється уведення до художнього тексту нових образів, які не є головними у загальному змісті твору [6, с. 237].

І. В. Шенько розгалужує функції образного та логічного порівнянь. Він гадає, що логічне порівняння використовується письменником із метою надання читачеві додаткових відомостей про об'єкт. Логічне порівняння також надає художньому образу нових рис, виокремлює його із розряду аналогічних образів [9, с. 157].

Н. Шаповалова [8, с. 199] та Ю. М. Скребньов [10, с. 149] вказують на синтаксичну функцію порівнянь, завдяки якій певні структурні типи формуються у порівняльні конструкції різного ступеня складності: складне слово-порівняння (a dog-like), просте речення з порівнянням (She was like a tigress ready to jump at me), складне речення з порівняльною конструкцією (She looked at him as uncomprehendingly as a mouse might look at a gravestone).

Таким чином, порівняння в англomовному газетно-публіцистичному тексті виконує наступні функції: надання образу (об'єкту висловлювання) нових рис чи комплексу ознак, інтенсифікація якостей образу, уведення до газетно-публіцистичного тексту додаткових образів, створення нових образів у текстах,

встановлення реальних фактів у розповіді, надання читачеві додаткових відомостей про об'єкт, створення синтаксичних відносин у межах висловлювання.

Список використаних джерел:

1. Єфімов Л. П. Стилiстика англiйської мови i дискурсивний аналіз : навч.-метод. посiб. [на англ. мовi] / Л. П. Єфімов, О. А. Ясiнецька. – Вiнниця : НОВА КНИГА, 2004. – 240 с.
2. Заборна М.С. Порiвняльнi конструкцiї в системi складного речення української мови : навч.-метод. посiб. / М.С. Заборна. – Тернопiль : Пiдручники i посiбники, 2001. – 28 с.
3. Ікалюк Л. М. Порiвняльнi конструкцiї в текстах давньоанглiйської мови: структурний i функцiонально-семантичний аспекти : автореф. дис. ... канд. фiлол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Л. М. Ікалюк. – К., 2010. – 20 с.
4. Кононенко В. І. Синонiмiка порiвняльних конструкцiй / В. І. Кононенко // Мова. Культура. Стил ь : зб. наук. статей. – Киiв – Івано-Франкiвськ, 2002. – С. 102–117.
5. Разинкина Н. М. Функцiональна стилiстика [на матерiалe англiйського i русського язиков] / Н. М. Разинкина. – М. : Высшая школа, 2004. – 272 с.
6. Сидорова В. С. О некоторых стилiстических средствах и приемах газетно-журнальной публицистики / В. С. Сидорова // Лексико-грамматические особенности языка англiйской газетно-журнальной публицистики. – М., 1999. – С. 234–258.
7. Учєнова В. В. У истоков публицистики / В. В. Учєнова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989.
8. Шаповалова Н. П. Функцiонально-семантичний статус порiвняльних конструкцiй сучасної української мови : автореф. дис. ... канд. фiлолог. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова» / Н. П. Шаповалова. – Донецьк, 1998. – 18 с.
9. Шенько И. В. Синтактико-смысловые и функцiональные разновидности предметно-логических сравнений / И. В. Шенько // Язык и стил ь англiйского художественного текста. – Л. : РТП ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1987. – С. 152–161.
10. Skrebnev Y. M. Fundamentals of English Stylistics / Skrebnev Y. M. – М.: АСТ ООО Астрель. – 2000. – 224 с.

Олаф Міттельштрасс

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ

БОЛОНСЬКОЇ РЕФОРМИ

У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

(практика досліджень)

«Die Qualität der Bildung hatte vielleicht noch nie eine so große soziale, und politische Bedeutung in der Ukraine wie in den vergangenen Jahren», berichtet Klara Kovac [1]. Doch verstößt die Bologna-Reform gegen gewisse Probleme, die im Mittelpunkt des praktischen Seminars zu diskutierensind.

Nicht nur an der DNU (so die gemeinsame Überlegung meiner DAAD-Lektorenkollegen und mir) gibt es das Problem, das Studierende frustriert und zuweilen

sogar deprimiert zur Uni kommen, weil sie die Inhalte des Curriculums, die Methoden der Lehrkräfte, die Aufgaben, die ihnen von der Verwaltung zusätzlich gegeben werden sowie die allgemeine Atmosphäre an der Universität als negativ empfinden, sich aber nicht in der Lage sehen, Kritik zu üben. Oft ist dies der Fall, weil sie mutlos sind oder nicht wissen, an wen sie sich bei welchem Problem wenden können. Weil die Studierenden im Mittelpunkt unseres Interesses stehen, sehen wir uns als externe, teilnehmende Beobachtende im Uni-Alltag in der Pflicht, die o.g. Missstände zu ändern oder dies zumindest zu versuchen, selbstverständlich im Rahmen der in der Ukraine geltenden Regeln und Gesetze.

Im Rahmen des Seminars, dessen Arbeitstitel «Der Bologna-Prozess in der Ukraine und studentische Mitbestimmung an der Universität» lautet, wollen wir Studierende, die in der Folge als Multiplikatorinnen tätig sein sollen, ermutigen, Ihre studentischen Rechte an der Universität, wie sie durch die Vereinbarungen des Bologna-Prozesses festgeschrieben sind, wahrzunehmen. Insgesamt sollen hierdurch Transparenz und Kommunikation zwischen Studierenden, Lehrstühlen und der Uni-Verwaltung zum Wohle der Studierenden verbessert werden. Zur Sicherung der Nachhaltigkeit wollen wir das Projekt an den anderen o.g. Lektorenstandorten in regelmäßigen Abständen fortführen. Wünschenswerterweise werden sich Vernetzungen der Studierenden untereinander sowie die Möglichkeit der gemeinsamen Projektarbeit an den Universitäten der o.g. Lektorenstandorte ergeben. Ein weiteres Ergebnis soll die Erarbeitung eines offenen Briefes mit Handlungsempfehlungen an die jeweiligen Uni-Verwaltungen und ggf. an Vertreter des Bildungsministeriums in Kiew sein.

An den beiden Tagen wollen wir durch Instrumente wie Input-Präsentationen, eine Open Space Session, Workshops, Diskussionsrunden, Simulationen und individuelle Beratung der Studierenden ein Bewusstsein für die Probleme schaffen, die die Studierenden im Uni-Alltag haben sowie Lösungsmöglichkeiten dieser Probleme erarbeiten.

Sekundärliteratur:

1. Klára Kovács. Der Bologna-Prozess in der Ukraine [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-658-02333-1_12

Пономарева Л. Ф.

Днепровский национальный университет имени Олеся Гончара

**К ВОПРОСУ ОБ ОГРАНИЧЕНИЯХ
В ДЕВЕРБАТИВНОМ СЛОВОПРОИЗВОДСТВЕ ИМЕН ЛИЦА
ОТ КЛАССА ГЛАГОЛОВ ОТНОШЕНИЯ**

Как известно, семантические ограничения в словообразовании представляют собой один из видов системных ограничений сочетаемости словообразовательных морфем, которые обуславливают возможность соединения производящей основы с деривационным аффиксом в составе производного слова [1, с. 35]. Изучение структурных, фономорфологических, семантических, стилистических, словообразовательных и лексических закономерностей, регулирующих синтагматические связи в этой области языка, под которыми понимается «связь словообразовательных формантов с мотивирующими основами в составе мотивированного слова» предполагает и изучение системных ограничений сочетаемости словообразовательных морфем, обусловленных значением языкового знака [2, с. 14; 3, с. 79–80].

Наряду с выявлением семантических ограничений нами проводилось отмежевание семантических ограничений от других видов ограничений соединения словообразовательных морфем: лексических, стилистических, структурно-морфологических и прагматических ограничений.

К классу глаголов отношения принадлежат глаголы ЛСГ (лексико-семантическая группа) обладания и снабжения (орнативные), характерной особенностью которых является наличие в их семантической структуре наряду со специфическими семами одинаковых сем: субкатегориальной семы «отношение», дифференциальной семы «каузативность», родовой семы «обладание» (ЛСГ обладания) и дифференциальной семы «обладания» (ЛСГ обладания). Сочетание сем «обладания» и «каузативности» ведет к возникновению определенной каузативной ситуации, «выражающей воздействие и терминальное состояние. Глаголы ЛСГ обладания и снабжения моделируют ситуацию «делать так, чтобы кто-то (не)обладал чем-то, был снабжен чем-то» [4]. Модель каузативной ситуации

имеет значительные черты сходства с ТСП (типовой словообразовательной парадигмы) глаголов отношения, что предопределено семантико-синтаксическими характеристиками глаголов, рассматриваемых ЛСГ, в семантическую структуру которых входят синтагматические семы субъекта, объекта, контрагента или получателя, и у глаголов ЛСГ снабжения синтагматические семы субъекта, объекта и средства снабжения.

Возможность участия глаголов отношения по рассматриваемым моделям в определенной степени обусловлена наличием тех или иных видов ограничений, как и в других классах глаголов. Это семантические, семантико-синтаксические, семантико-прагматические, семантико-стилистические и прагматические ограничения.

Известно, что глаголы ЛСГ снабжения способны сочетаться только с антропонимами, глаголы ЛСГ обладания только с антропонимами, реже фаунонимами. Имплицитная сема «лицо» предопределяет возможность образования имен лица. Однако, несмотря на системные возможности глаголов обеих ЛСГ реализуют лишь отчасти. Из 70 глаголов обладания базой для образования производных на -er послужили 20 глаголов (*Geber, Schenker, Mieter, Käufer, Sparer, Heber*) и 4 глагола ЛСГ снабжение из 93 (*Takeler, Polsterer, Stiker*).

Можно утверждать, что отсутствие производных от большинства глаголов снабжения вызвано семантико-синтаксическими ограничениями, поскольку для глаголов данной ЛСГ свойственна их актуализация в безличных предложениях или в предложениях с пассивной конструкцией. Это приводит к смещению внимания с субъекта действия на объект действия и средство снабжения, то есть в большей степени отвечает семантике глаголов снабжения.

Для глаголов снабжения, многие из которых обозначают отдельные операции (*rillen, riefeln, nuten, porren*), входящие в обозначение более крупных действий или видов деятельности, релевантны семантико-прагматические ограничения. Несмотря на отсутствие таких производных как *Stieler, Kniffer, Schweife* их появление с точки зрения системных возможностей вполне правомерно.

Прагматические ограничения препятствуют образованию имен лица от глагола *adeln*, поскольку известно, что дворянский титул может жаловать только глава королевской династии.

Определенное место в качестве фактора, блокирующего образование производных имен лица на *-er* от глаголов отношения, занимают лексические ограничения, связанные с конкуренцией словообразовательных моделей (*Erbe, Räuber, Raffke*). Однако, несмотря на это, возможность появления производных на *-er* не исключена (ср.: *Raffke*, но: *Raffer*).

Лексические ограничения препятствуют также появлению омонимичных существительных (ср.: *Zoller*-таможенник, *Krieger*-воин, *Schöpfer*-создатель, творец, *Steuerer*-рулевой, *Seiler*-канатчик, *Säumer*-кункатор).

Определенную роль может играть также тенденция к необразованию дeverбативных наименований лица от десубстантивных глаголов, которых в ЛСГ снабжения большинство.

Таким образом, анализ материала показал, что семантических ограничений, которые могут препятствовать образованию имен лица от глаголов ЛСГ снабжения может быть заблокировано семантико-синтаксическими и семантико-прагматическими ограничениями. Роль лексических ограничений незначительна.

Список использованных источников:

1. Erben J. Einführung in die deutsche Wortbildungslehre / J. Erben. – Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2000. – Verlag GmbH, 2007. – 191 S.
2. Улуханов И. С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания / И. С. Улуханов. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
3. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer, I. Barz. – Berlin : De Gruyter Studium, 2012. – 504 s.
4. Сильницкий Г. Г. Семантические классы глаголов и их роль в типологической семасиологии / Г. Г. Сильницкий // Структурно-типологическое описание современных германских языков. – М., 1966. – С. 244–261.

Пристайко Т. С.

Днепровский национальный университет имени Олеся Гончара

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ПРЕДПОНИМАНИЯ И ПОНИМАНИЯ НАУЧНОГО ТЕКСТА
СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ**

Факторы предпонимания относятся к основным условиям понимания научного текста на уровне самого языка. Предложенная в конце прошлого века Г. Гадамером [1] идея предпонимания получила свое развитие в работах Е. С. Кубряковой, определившей «предзнание» и «предпосылочность» как основные условия, позволяющие формировать и развивать новые знания, систематизируя и объясняя их [6].

По отношению к научному тексту, идея предпонимания реализуется по-разному: с одной стороны, она касается автора текста, а с другой – адресата текста. Предзнание автора, создающего специальный текст для студентов-иностранцев, связано, прежде всего, с прагматической установкой, в первую очередь учитывающей уровень специальных знаний, имеющих у адресата, степень его владения языком специальности. Однако более важной представляется характеристика того, что должна включать предпосылочная база знаний адресата текста, чтобы обеспечить ему адекватное понимание содержания специального текста (медицинского, языковедческого, металлургического и т. д.).

На наш взгляд, предпонимание специального текста реципиентом базируется, в первую очередь, на знании самого языка, а именно: знании лексики, правил и моделей создания номинативных единиц, знании устойчивых выражений (фразеологизмов), правил морфологии и синтаксиса, правил орфографии, знании лексических и синтаксических средств связности текста и т. д.

Для понимания специального текста особое значение приобретает знание терминологии, поскольку, являясь «носителями специальной информации», термины относятся «к числу интегрирующих факторов», позволяющих «создавать единое информационное пространство» [4, с. 236], включенное, в свою очередь,

в коммуникативное пространство специалиста. Это коммуникативное пространство, в которое, наряду с узкоспециальными терминами, характеризующимися определенными системными отношениями между ними, входит и общенаучная лексика, т. е. те слова, которые используются при описании различных аспектов научного исследования [8, с. 52–57], а также «нейтральные в семантическом отношении пласты лексики», «завершающие акт оформления специальной речи // текста» [4, с. 236], обычно именуется языком для специальных целей, языком науки, научным стилем. Язык для специальных целей «используется и реально существует в соответствующей метаречи» [3, с. 297], являющейся средой «языкового существования» специалиста [2]. Метаречь, в отличие от обычной языковой среды (среды естественного языка), имеет более жесткие законы, известные как «норма научного стиля» (языка науки), и поэтому она должна специально формироваться в процессе профессионализации личности [7, с. 101].

Поскольку терминологическая лексика представляет собой один из элементов научного стиля, очевидно, что пониманию специального текста будет способствовать и представление о самом научном стиле, способе изложения материала и т. д.

Адресат должен уметь правильно относиться и к информации о построении специального текста. Он должен понимать, что в содержании/оглавлении учебного пособия не просто определяется порядок следования отдельных глав или разделов текста и их количество, но и называются основные понятия учебной дисциплины, их главные свойства и связи, то есть в целом дается вербальный «набросок» картины мира с точки зрения изучаемой науки [5].

Знание архитектоники текста также поможет адресату с помощью различного типа указателей быстро отыскать необходимые сведения о том или ином понятии, оценить значимость понятий в общей концептосфере науки и т. д.

Следует отметить, что в создании визуального образа учебного текста значительную роль играет и система различных помет, графика, шрифты и др., с помощью которых выделяются наиболее значимые фрагменты текста, дефиниции новых понятий.

Сравнительно недавно стали появляться исследования, ориентированные на коммуникативно-прагматический подход к языку для специальных целей. Одним

из рассматриваемых в рамках этого подхода вопросов является вопрос о формировании особой коммуникативной компетенции будущего специалиста, заключающейся в возможности для человека, в данном случае для студента-иностранца, производить и понимать тексты, ранее ему не известные, им не производившиеся и им не слышанные. Студент в процессе профессионализации постоянно сталкивается с абсолютно новой информацией, с абсолютно новыми, не заложенными в естественном языке знаками, с новыми правилами «языковых игр» (Л. Витгенштейн) с этими знаками, т. е. с новой, чужой для него языковой средой, которая должна стать средой и его существования как специалиста-профессионала.

В процессе освоения языка науки происходит включение языковой личности в целый ряд новых для нее коммуникативных ситуаций, контекстов, где субъект речи должен активно оперировать терминами. Следует отметить, что освоение терминологии принципиально отличается от постоянного процесса освоения обычных слов: новые слова нетерминологического характера «по мере поступления» вписываются в уже существующую концептуальную структуру тезауруса языковой личности. Освоение же терминологии, в особенности научной, требует специального обучения в сфере профессии.

В докладе будет представлено описание основных способов текстового представления терминов и обозначаемых ими понятий в учебном тексте, играющем огромную роль в процессе профессионализации языковой личности. В частности, мы остановимся на характеристике идентифицирующего типа номинации, покажем, что характер идентификации специального объекта (акцентированной или неакцентированной) находит выражение в способах предъявления парадигматических вариантов термина и предопределяет в известной мере функции номинативных знаков, обеспечивающих идентификацию. Неакцентированная идентификация специального понятия порождает субституцию термина в процессе развертывания текста, в которой принимают участие и парадигматические варианты терминологического наименования. Акцентированная идентификация заключается в одновременной репрезентации всех средств номинации специального понятия, осуществляемой разными способами. Субституция терминологического знака в этом случае носит факультативный

характер, что позволяет говорить об идентификации не только специального понятия, но и средств его номинации. Последнее в учебном дискурсе носит принципиально важный характер в плане ознакомления будущего специалиста с научными парадигмами, свойственными изучаемой области знания. В целом же идентифицирующая номинация, широко отмечаемая в исследуемых текстах, неоднозначна по своему предназначению, средствам выражения и способам репрезентации в тексте. Она нуждается в глубоком изучении, необходимом прежде всего для теоретического осмысления природы этого явления в сфере учебной коммуникации студентов-иностранцев.

Список использованных источников:

1. Гадамер Г. Г. Актуальность прекрасного. Философия и герменевтика / Г. Г. Гадамер. – М. : Искусство, 1991. – 367 с.
2. Гаспаров Б. М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования / Б. М. Гаспаров. – М., 1996. – 350 с.
3. Гвишиани Н. Б. Метаязык / Н. Б. Гвишиани // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 297.
4. Даниленко В. П. Язык для специальных целей / В. П. Даниленко // Культура русской речи и эффективность общения. – М., 1996. – С. 234–270.
5. Дроздова Т. В. Проблемы понимания научного текста : моногр. / Т. В. Дроздова. – Астрахань : Изд-во АГТУ, 2003. – 224 с.
6. Кубрякова Е. С. Язык и знание : моногр. / Е. С. Кубрякова. – М. : Языки русской культуры, 2002. – 800 с.
7. Куликова И. С. Введение в металингвистику (системный, лексикографический и коммуникативно-прагматический аспекты лингвистической терминологии) / И. С. Куликова, Д. В. Салмина. – СПб. : Сага, 2002. – 352 с.
8. Пристайко Т. С. Лексико-номинативная организация специального текста : моногр. / Т. С. Пристайко. – Днепропетровск : ИМА-пресс, 1996. – 200 с.

Райлянова В. Э.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА РЕЧИ

Наша способность говорить, писать, понимать речь и читать является ключевой для ощущения себя полноценной частью современного общества. А значит, психолингвистика или изучение способов овладения использованием языка человеком является центральным вопросом когнитивной науки. На сегодняшний день ученые развивают такие направления как изучение языка детьми,

способы понимания и воспроизведения речи обычным взрослым человеком, как язык отражается в мозгу, как люди с повреждениями головного мозга реализуют свои языковые способности, а также компьютерные модели языка. Исследования в лингвистике и психологии сфокусированы преимущественно на синтаксисе, полисемии, чтении, речи, обработке предложений и т.п. И на это есть весомые причины. До недавнего времени единственным средством, позволяющим проводить значимые исследования, было поведение. Какими бы вопросами относительно головного мозга не задавались ученые, ответы искали в наблюдениях за пациентами с нейронными травмами. Однако с тех пор ситуация изменилась. Новые технологии позволяют задаваться такими вопросами, как, например, отражение в мозгу обычного человека процесса взаимодействия языка и мысли. И все же, несмотря на то, что исследования в области структуры и функционирования мозга значительно активизировались, ключевые вопросы, относящиеся непосредственно к языку мысли остались по большей степени неисследованными.

Овладение речью лексически и грамматически правильной основывается на понимании психофизиологической природы речи. Психофизиологическую основу речи составляет аналитико-синтетическая деятельность мозга и, прежде всего, функционирование первой и второй сигнальных систем. Первая сигнальная система обеспечивает чувственное познание внешнего мира, представленное слуховыми, зрительными, осязательными, обонятельными и вкусовыми образами предметов (чувственными сигналами), их свойств и отношений между ними. Вторая сигнальная система действует на основе обобщенного отражения действительности языковыми знаками (сигналами сигналов).

То, что мы имеем в себе как впечатления, ощущения и представления от окружающей внешней среды как общеприродной, так и от нашей социальной, исключая слово, слышимое и видимое – это первая сигнальная система действительности, общая у нас с животными. Но слово составило вторую сигнальную систему действительности, будучи сигналом первых сигналов.

Психофизиологическая сторона речи не сводится к второсигнальному рефлексу. Рефлекс на словесный раздражитель может быть выработан

и у животных. Человек, воспринимая речь, реагирует на смысловое содержание. Первая и вторая сигнальные системы как деятельность коры больших полушарий функционально различны, однако, тесно связаны между собой и действуют в единстве.

Речь на любом языке обеспечивается языковым материалом и речевыми механизмами. Участие в речи тех или иных механизмов зависит от содержания и целенаправленности речевого действия. Говорение, например, осуществляется при помощи одного комплекса механизмов, восприятие на слух – другого. Одновременное функционирование одного или нескольких речевых механизмов связано также со сложностью речевых действий в пределах одного и того же вида речевой деятельности. Так, разные функциональные механизмы обеспечивают название предметов, произвольное, автоматическое употребление и понимание слов в речи, конструирование предложений и выражение мыслей вербальными средствами, а также извлечение содержания из воспринимаемых языковых структур. Данные физиологии высшей нервной системы о входных и выходных системах мозга обеспечивающих речь дают возможность прогнозирования действий как внутренней системе управления психологическими процессами. Данные физиологии имеют непосредственное отношение к проблеме формирования навыков и умений.

Список использованных источников:

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М., 1998. – 896 с.
2. Белянин В. П. Психоллингвистика / В. П. Белянин. – М., 2004. – 226 с.
3. Вундт В. Введение в психологию / В. Вундт. – СПб., 2002. – 479 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М., 1999. – 352 с.
5. Основы общей методики обучения иностранным языкам : моногр. / Демьяненко М. Я., Лазаренко К. А., Мельник С. В. – К., 1984. – 254 с.
6. Горелов И. Н. Основы психоллингвистики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М., 1997. – 304 с.
7. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 319 с.

Русакова А. В.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

**МЕТОДИ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ:
«АВАНТЮРИСТКА» ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ТИП
АМЕРИКАНСЬКОГО СОЦІУМУ**

Термін «соціолінгвістика» вперше було використано американським соціологом Германом Керрі [4], 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, які 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) [3, с. 4–5].

Наряду із багатьма різноманітними визначеннями соціолінгвістики, наступне вважаємо найбільш уніфікованим і визнаним у лінгвістичних джерелах, а саме: 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 [3, с. 4–5].

За В. Лабовим [5], під об'єктом соціолінгвістики розуміємо мову в її функціонуванні. А оскільки мова функціонує у суспільстві, яке має певну соціальну структуру, постільки й можна говорити про соціолінгвістику як про науку, яка досліджує мову в її соціальному контексті [1, с. 30–31, IP].

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.

За Т. М. Миколаєвою та М. П. Кочерганом, серед таких методів виділяємо [2, IP]:

- 1) методи польового дослідження – збирання матеріалу, коли дослідник, намагаючись отримати якомога повнішу інформацію про об'єкт дослідження, застосовує різні форми опитування (анкетування, інтерв'ю, тестування, безпосереднє спостереження, експериментування та вивчення документальних джерел);
- 2) методи соціолінгвістичного аналізу – обробка й аналіз отриманої інформації.

Після проведення низки методів польового дослідження, науковці в галузі соціолінгвістики переходять до методів соціолінгвістичного аналізу та майже завжди використовують 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. У статистиці спосіб упорядкування інформації називається «виміром». У процесі вимірювання ряду соціолінгвістичних фактів ставиться у відповідність деяка множина чисел. Дані можуть вимірюватися різним рівнем точності, для чого застосовуються два методи: метод шкалювання і метод кореляційного аналізу.

Огляд теоретичних джерел із соціолінгвістики, присвячених дослідженню морально-етичних норм у сучасному американському соціумі, а також обробка даних, напрацьованих із застосуванням соціологічних методів і методик дослідження, уможливили визначення характерних рис соціокультурного типу «авантюристка», укоріненого у лінгвокультурній свідомості сучасного американського суспільства, а саме:

- *вік*: молода жінка, 30–35 років;
- *соціальний статус*: незаміжня, як правило, самотня;
- *зовнішність*: доглянута, яскрава, часто змінює свій зовнішній вигляд, «фатальна красуня»;
- *характер*: цілеспрямована, смілива, мила, загадкова, зухвала, аферистична, можливо, шахрайка;
- *освіта*: має вищу освіту, а іноді й володіє кількома спеціальностями.

Отже, зазначимо, що при дослідженні мови з позиції соціолінгвістики багато принципів запозичуються з інших напрямів мовознавства, тому це вказує на органічний зв'язок соціолінгвістики з іншими мовознавчими дисциплінами. Крім того, наявність різнобічної та всеохоплюючої методики соціолінгвістичного аналізу підтверджує те, що всі вищезгадані методи певною мірою доповнюють один одного та задля отримання найкращих результатів повинні використовуватися разом, у сукупності, у проведенні будь-якого соціолінгвістичного дослідження.

Список використаних джерел:

1. Антошкіна Л. Соціолінгвістика / Л. Антошкіна [та ін.]. – Донецьк : Юго-Восток Лтд, 2007. – 360 с.
2. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства / М. П. Кочерган. – К. : Академія, 2006. – 368 с.
3. Крапива Ю. В. Методичні вказівки та матеріали до наукового семінару «Основи соціолінгвістики» для студентів IV курсу спеціальності «Прикладна лінгвістика» [Електронний ресурс] / уклад. канд. філол. н., доц. Ю. В. Крапива. – Х., 2011. – 18 с. – Режим доступу : http://www-philology.univer.kharkov.ua/katedras/prof_sites/krapiva/socioling.pdf
4. Currie H. C. A Projection of Socio-Linguistics: The Relationships of Speech to Social Status / H. C. Currie // Southern Speech Journal (reprinted in 1971). – 1952. – № 18. – P. 28–37.
5. Labov W. Sociolinguistic Patterns / W. Labov. – Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1972. – 344 p.

Цвстаєва О. В.^{*}, Хітрова Т. В.^{}**

^{}Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,*

*^{**}Класичний приватний університет, м. Запоріжжя*

ОБРАЗНО-ЕЛОКУТИВНІ ЗАСОБИ У ЗМІ

Сучасні газети рясніють численними вживаннями різноманітних образно-елокутивних одиниць. Серед друкованих ЗМІ спостерігається висока частотність використання синтаксично-стилістичних, семантичних, лексичних, фонетичних форм, насичених різноманітними тропами, які допомагають розкрити природу та суть журналістського тексту.

Бажаний ефект і вплив на читача здійснюється за допомогою явищ так званої, «мовної гри», синтаксичних засобів експресії та асоціативної образності і завдяки наявності у текстах зображально-виражальних способів увиразнення.

Влучне використання прикладів художньої образності справляють на читача необхідний авторові ефект, спонукають його до певних рішучих дій та формують в нього власне критичне ставлення до подій, які відбуваються довкола нього.

Головним комунікативним завданням журналіста, який використовує мовну гру, є словесна рефлексія й у свідомості адресанта, й у свідомості адресата мовлення. «Контраст виникає, наприклад, завдяки тому, що ми визнаємо за словами деяке значення, яке ми, проте, не можемо потім знову визнати за ними». Зокрема, психологи вважають гру однією з головних властивостей людської культури. Автори навчального посібника «Основи психолінгвістики» І. Горелов і К. Сєдов розглядають гру як вид діяльності, який не має якихось яскраво виражених конкретних практичних цілей: «Мета гри – принести задоволення людям, які беруть у ній участь». Гра звільняє підсвідомість, робить процес розуміння світу вільним, прямим і привабливим. «Людська культура виникла і розгортається в грі, як гра...», – стверджує Й. Хейзинга.

«Гру слів» як засіб вираження гостроти й дотепності думки з ефектом несподіваності й відточеності стилю у текстах ЗМІ використовують для досягнення трьох основних цілей, які, зрештою, можуть взаємодіяти: для привернення уваги до значення через форму; для загострення сприйняття семантичних особливостей мовних одиниць, що обіграються; для вироблення оцінного ставлення до зображуваного факту.

Наприклад: *Ми різні, але ми разом. (День. – 2014. – № 11). А дівчата, які бачили цю метаморфозу, дивилися на деревце і казали: то Поля! («тополя»), адже в дереві вони впізнали душу дівчини... (День. – 2014. – № 11). Заборона заради заборони. (День. – 2014. – № 10).*

Фонетична гра. Правила цієї гри пов'язані зі зміною фонетичної форми слова. У журналістському тексті фонетична гра, додаючи писемному мовленню ілюзію спонтанного усного, пов'язана з вирішенням важливих змістовних та впливових завдань [8, 177].

Наприклад: *Але для нас найголовніше – не матеріальна підтримка, а моральна. Ми відчуваємо: ми на своїй землі, і ми не самі (Дзеркало тижня. – 2014. – № 4).*

Графічна гра. Якщо в розмовній мові колорит мовної гри підкріплюється мімікою, жестом, інтонацією, то в письмовому тексті ці ситуативні ресурси гри поповнюються «промальовкою» слова. Графічну гру ми розглядаємо як шрифтову, кольорову, просторову, пунктуаційну (лапки, дужки, тире, дефіс) актуалізацію елемента, що організує нове слово. Суть графічної гри – виділення тієї частини слова, яка повинна бути сприйнята як активний елемент, що формує оригінальний зміст.

Наприклад: *ПТУшник із донбаської глибинки отримав два роки умовно за те, що повісив триколон на Донецькій міській раді* (Дзеркало тижня. – 2014. – № 1).

Таким чином, головне завдання журналіста – це не тільки вміти виокремити найважливішу подію з ряду інших, але і цікаво її описати, використовуючи широку образну палітру мови.

Список використаних джерел:

1. Галич О. А. Теорія літератури : навч. посіб. / О. А. Галич, В. М. Назарець, Є. М. Васильєв. – К. : Либідь, 2001. – 488 с.
2. Кормилов С. И. Тропы // Литературная энциклопедия терминов и понятий / С. И. Кормилов. – М. : НПК «Интелвак», 2001. – С. 1099-1100.
3. Хейзинга Й. В тени завтрашнего дня / Й. Хейзинга. – М. : Изд. группа «Прогресс» ; «Прогресс-Академия», 1992. – 464 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ

Гончаренко Е. П.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

ДО ПИТАННЯ ПРО ЕТИМОЛОГІЮ СЛІВ (НА АНГЛОМОВНОМУ МАТЕРІАЛІ: BEMUSE, DEADLINE, MINIATURE)

У процесі спілкування іноземною мовою іноді ми навіть не замислюємося над походженням деяких слів. Але майже за кожним словом – своя історія, своя етимологія і свій розвиток. Це потрібно знати студентам (і не лише), які вивчають іноземну мову, досліджують тексти, створені мовою оригіналу. Загалом, робота студентів над текстом – чи то в процесі перекладу, чи то аналізу – за допомогою одномовних словників, лінгвокраїнознавчих, етимологічних тощо – невід’ємна частина процесу опанування іншомовним спілкуванням. Розглянемо кілька англійських слів, які, як прийнято вважати, досить відомі і загальноживані, але в процесі перекладу вони можуть збентежити навіть досвідченого фахівця.

Слово перше – **bemuse**. Усім добре відоме слово **muse**, грецького походження: 1) *грец. міф.* Муза; 2) (the muse) муза, натхнення; 3) роздуми, роздумливість [1]. У процесі приєднання префікса **be** маємо перехідне дієслово **bemuse** зі значенням – 1) ошелешувати; приголомшувати, уражати; 2) дурманити, п’янити [1].

Правильність, точність перекладу залежить від контексту. Контекст – лексичне оточення слова, «відрізок, частина усного чи письмового тексту з закінченою думкою, який дає змогу точно встановити значення окремого слова чи виразу, що входять до його складу» [2]. Отже, розглянемо кілька прикладів перекладу слова **bemuse** згідно з контекстом:

1. «She had neither asked for nor expected her new found celebrity, and was *bemused* by all the attention she was receiving» [3]. («Вона і не мала гадки про свою набуту популярність і не очікувала її, і була приголомшена увагою, яку виявляли до неї» *[Усюди переклад наш. – Е. П. Гончаренко].

2. «I have no interest in *bemusing* an audience or puzzling an audience. I don't think my plays are difficult. When they're spoken in those terms, I'm always surprised» – Tom Stoppard, quoted in *The San Francisco Chronicle*, 10 Oct. 2016 [3] («Я не маю наміру ошелешувати публіку або бентежити її. Я не вважаю свої п'єси вибагливими. І завжди дивуюся, коли вони так висловлюються про них». – Том Стоппард «*The San Francisco Chronicle*, 10 жовтня 2016 року»).

Згідно зі словником Merriam-Webster on-line: «In the early 18th century, 'bemused' was used to describe people 'devoted to the Muses'»[4] («На початку XVIII століття, слово *bemused* використовувалося для опису людей, відданих Музам»). Варто зазначити, що існує певна плутанина щодо походження слова **bemuse**. Деякі словники XVIII та XIX століття приписували цьому слову значення *бентежити*, *спантеличувати* після того, як прочитали рядок з вірша Олександра Поупа, написаного 1735 року, у якому він звертався «to a parson much bemus'd in beer» [4] («до пастора, який мав велику пристрасть до пива»). Вочевидь, священнослужитель був одним з компанії удаваних поетів (псевдо-поетів), які дошкуляли Поупу проханням, щоб він прочитав свої вірші. Поуп мав на увазі, що пастир знаходив свою музу – своє – натхнення – у пиві. Таке використання слова 'bemused', зустрічається ще раніше у листі поета 1705 року, у якому Поуп писав про поетів: 'Poets.... Irrecoverably Be-mus'd' («Поети... безповоротно віддані»). «І у листі, і у вірші Поуп використовував слово *bemused*, маючи на увазі «бути натхненим кимось або присвячувати себе, бути відданим одній з Муз, грецькій сестрі богині мистецтва, музики та літератури» [3]. Однак лексикографи, які наслідували його приклад, витлумачили вислів «*bemus'd in beer*», як «бути зніяковілим від пива», і ця плутанина започаткувала перше сучасне значення слова *bemused* [3].

Етимологія – слово грецького походження, що означає: істинне, основне значення слова; 1) у лінгвістиці це визначення походження слова та його спорідненого відношення до інших слів однієї мови або інших мов [5]. Чи цікавився хто-небудь етимологією слова **deadline**, яке у нашій статті посідає друге місце? Ми так часто вживаємо його, особливо, коли будь-які документи або наукові розвідки (тези, доповіді, статті, наукові проекти тощо) треба подати, скажімо, до 25 квітня або 15 листопада, бо це **deadline** – останній день подання документів. Яку ж історію свого походження приховує це слово? Merriam-Webster Dictionary and Thesaurus On-line надає таку неочікувану інформацію: «До початку ХХ століття слово *deadline* не вживалося у тому значенні, яке воно зазвичай має сьогодні («дата або термін, до якого треба щось виконати») [6]. *E.g. 'With the deadline for filings set for tomorrow night, the secretary of state expected a flood of petitions and acceptances tomorrow'. – The Daily Gate and Constitution-Democrat (Keokuk, IA), 30 Dec. 1919 [6].* («У зв'язку з тим, що завтра вночі закінчується термін подання документів, Державний Секретар очікує на завтра потік заяв та прийомів»). Цей приклад наводить стандартну форму значення слова *deadline* на початку ХХ століття. Але історія інформує нас про те, що «слово почали використовувати задовго до цього..., воно увійшло у вжиток з початку 1860-х років, і мало чітке визначення: «лінія, що проведена усередині (у межах) або навколо в'язниці, перетинаючи яку, ув'язнених можуть розстріляти» [8].

Перші згадки про проведену лінію (*deadline*) збереглися у щоденниках полонених солдат під час Громадянської війни (війни Півночі і Півдня) і датуються 1863 роком. Наведемо приклад з щоденника полонених: 'Before noon we were turned into the pen which is merely enclosed by a ditch and the dirt taken from the ditch thrown up on the outside, making a sort of breastwork. The ditch serves as a *dead line*, and no prisoners must go near the ditch'. – Robert Ransom, *Diary of Robert Ransom*, (entry 22 Nov. 1863) [6]. («Перед полуднем нас вивели на невеличкий тюремний майданчик, обкопаний ровом. Земельний насип, слугував бруствером. Рів був забороненою лінією і ув'язненим не дозволяли до неї підходити»). Про що йдеться у цьому запису? Спробуємо з'ясувати.

У пресі 1863 року слово *deadline* вживалося у додатковому значенні: у листі, адресованому в газету штату Теннессі в липні того ж року є рядок: ‘we, here in Sasquatchie, feel a little like we had been on the wrong side of the *dead line*’ («ми тут, у Сасквотчі, відчуваємося ніби ми були по іншу сторону лінії смерті»). Автори словника підкреслюють, що «у такому значенні це слово рідко вживалося. Ситуація різко змінилася 1864 року» [6]. Варто пояснити, що мається на увазі. На початку 1864 року було збудовано Андерсонвільську в’язницю (Andersonville Prison) у графстві Самтер, штат Джорджія. Це була «відома військова в’язниця конфедератів у графстві Самтер, штат Джорджія, яка існувала з лютого 1864 року по квітень 1865. За цей період у в’язниці утримували до 31 тисячі військово-полонених з Півночі: від хвороб та голоду загинуло близько 13 тисяч людей. Після Громадянської війни начальника в’язниці Г. Віртца засудили і стратили» [7]. Отже, слава в’язниці була сумною і жахливою через нестерпні умови полонених, суворі покарання, ‘and for, you guessed it, having deadlines’ [6] («і, як ви вже здогадалися, вона була оточена лінією смерті»). Того ж року слово *deadline* несподівано почали частіше вживати (у новинах, партизанській поезії, а також звітах комісії), і досить часто у зв’язку з в’язницею у Андерсонвілі [6].

Наведемо приклад: ‘Twenty feet inside and parallel to the fence is a light railing, forming the «deadline», beyond which the projection of a foot or finger is sure to bring the deadly bullet of the sentinel’ [6]. («Двадцять футів углиб і паралельно паркану знаходиться огорожа, яка утворює «лінію смерті», ступити за яку ногою або навіть пальцем, безсумнівно, позначало смертельну кулю вартового»). Ситуація змінилася вже у середині ХХ століття, коли мовна одиниця *deadline* вживається переважно у значенні, пов’язаному скоріше з кінцевим терміном виконання чого-небудь або подання документів у визначений термін тощо, ‘rather than a shoot-a-person-for-crossing-a-line-one’ [8] («аніж правом на відстріл людини, що перетнула лінію»).

Йдемо далі. Деякі слова спіткав доволі непростий шлях, перш ніж їх почали використовувати у сучасному значенні. Візьмемо за приклад третє слово у нашому списку – **miniature** і простежимо етимологію цього цікавого слова. Для кожного

з нас воно асоціюється з чимось маленького розміру. В англо-українському словникові надаються такі тлумачення слова **miniature**: 1) мініатюра; 2) *полігр.* заставка; 3) мініатюрний, невеликого розміру, маленький; 4) зображувати в мініатюрі [1]. Звернемося до словника іншомовних слів, який визначає це слово так: **miniature** [*фр.* miniature, *ит.* miniatura] – 1) мальовничі зображення, якими прикрашали та ілюстрували середньовічні рукописи, у вигляді заставок або на всю сторінку; мініатюрою назвали за фарбою, яку виготовляли з *мінія*; 2) мальовничий твір малого розміру і витонченої роботи на слоновій кістці, металі тощо; 3) нарис, оповідання або театральна п'єса (театр мініатюр) невеличка за розміром; 4) будь-що невеличкого розміру [5]. Слово **miniature** латинського походження і спочатку воно позначало не розмір, а колір. У найсучаснішій версії словника Merriam-Webster Dictionary and Thesaurus On-line відшукуємо таке пояснення цього слова: «Італійською мовою раннього періоду асоціація декоративних малюнків з використанням кіноварі (*miniare*) була настільки усталеною, що значення слова *miniar* поширювалось, поки не стало означати «прикрашати рукопис» [8]. І далі. «В епоху, що передувала винаходу друкарського верстата, все друкували вручну: надавлювали пігментовану точку до поверхні і залишали там відтиски. Переважно люди використовували чорний пігмент, але іноді і червоний, зокрема для заголовків, ініціалів та декоративних малюнків. Латинська назва для червоного кольору – який був або cinnabar – яскраво-червоним (кіновар) або red lead – олив'яний (свинцевий) сурик мав назву *minium*, звідси відповідне дієслово *miniare*, що означало 'to color with minium' – «фарбувати, прикрашати мініумом (кіновар'ю)» [8].

Іменник, утворений із слова *miniatura*, позначав мистецтво прикрашати, тобто додавати яскраві малюнки до рукопису, незалежно від використаних кольорів. У зв'язку з тим, що illumination (освітлення; ілюмінавання, прикрашування (рукопису) яскравими, кольоровими малюнками [7]), були меншими порівняно з більшістю інших зображень, слово *miniatura*, почало означати не лише малюнок, який прикрашав рукопис, але й будь-який маленький портрет або зображення, і нарешті почало означати все маленьке, мініатюрне. Згодом слово **miniature** запозичено англійською мовою в кінці XVI століття у значенні

miniature – мініатюра. Ось такий шлях пройшло це слово до його сучасного значення і сприйняття мовами багатьох країн.

На прикладі трьох слів, загальноновживаних у сучасній англійській мові, ми намагалися простежити та проаналізувати їх походження й підкреслити, що кожне слово існує у своєму часовому просторі, на кожне слово впливає відповідна епоха, і нарешті, воно має своє життя, яке складається з минулого, сучасного та майбутнього.

Список використаних джерел:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 170000 слів / гол. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2002. – 1428 с.
2. Гончаренко Е. П. Термінологічний довідник з перекладознавства / Е. П. Гончаренко, А. В. Кривошея. – Дніпро : Ліра, 2017. – 96 с.
3. Bemuse. Word of the day. February 19, 2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.merriam-webster.com/dictionary/bemuse>
4. The Difference Between ‘Amuse’ and ‘Bemuse’ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/can-bemuse-mean-amuse>
5. Словарь иностранных слов / под ред. И. В. Лёхина и проф. Ф. Н. Петрова. – М. : Гос-ное изд-во иностраных и национальных словарей, 1954. – 853 с.
6. The Bloody History of ‘Deadline’. Your ‘Deadline’ Won’t Kill You. Or Will It? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/your-deadline-won't-kill-you>
7. Американа. Англо-русский лингвострановедческий словарь / под ред. и общ. рук. Г. В. Чернова. – Смоленск : Полиграмма, 1996. – 1185 с.
8. The Colorful History of ‘Miniature’. The Word Wasn’t Originally About Size [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/the-colorful-history-of-miniature>
9. Большой англо-русский словарь : в 2 т. / под общ. рук. д-ра филол. н., проф. И. Р. Гальперина. – М. : Русский язык, 1979. – Т. 1. – 822 с.

Панченко О. І.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ТВОРІВ ГАРПЕР ЛІ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ

Дослідження в галузі перекладу свідчать, що знайомство з культурними особливостями дає змогу розглядати переклад як особливий вид комунікативної діяльності. З одного боку, це взаємозв'язок між автором оригіналу та перекладачем, а з іншого боку між перекладачем та читачем. Маючи таку різноманітну

направленість, переклад покликаний зблизити представників різних культур, забезпечити їх взаєморозуміння, а також оптимізувати процес спілкування між лінгвокультурними спільнотами.

Художній стиль – мабуть, найбільш описаний зі всіх стилів, але він не є найбільш вивченим з них. С. Тюленев пояснює це тим, що художній стиль – «найжвавіший, творчо розвинутий із стилів» [1, с. 252]. Художня мова, яка розрахована на сприйняття і розуміння художнього стилю на тлі загальнонародної, загальнонаціональної мови, відрізняється від неї тим, що дійсність мови художнього твору – це дійсність цілісного художнього світу, внаслідок чого мовні і позамовні (змістовні) сторони художнього твору складено міцніше, ніж в інших функціональних стилях. Тому закономірності побудови художньої мови пояснюються не граматичними і синтаксичними правилами, а правилами побудови змісту [1, с. 75].

На думку А. Федорова, характерні особливості художньої літератури, прояв в кожному випадку індивідуальної художньої манери письменника, зумовленої його світоглядом, впливом естетики епохи і літературної школи, неозора різноманітність як лексичних, так і граматичних (зокрема, синтаксичних) засобів мови в їх різних співвідношеннях один з одним, різноманіття поєднань книжно-письмової і усної мови в літературно переломлених стилістичних різновидах тієї або іншої – все це, робить питання про художній переклад надзвичайно складним [2, с. 223–267].

Переклади романів Гарпер Лі дають цікавий матеріал для аналізу лінгвокультурологічного тла художнього твору. Довгий час Гарпер Лі вважалася авторкою одного роману. У 2015 році приголомшуючою несподіванкою для шанувальників «Вбити пересмішника» стала поява продовження роману. Але насправді першим було написано саме роман «Go and Set a Watchman». Цей перший роман довгий час вважався загубленим. Вважається, що він був несподівано знайденим адвокатом Гарпер Лі у банківському сейфі письменниці і одразу ж був опублікованим. Більша частина роману є описом кількох епізодів з життя дорослої Джін Луїзи, колишнього Всевидька, яка повертається додому, щоб

доглянути старого батька. У романі також є кілька розлогих епізодів з дитинства Джін Луїзи, які за своїм змістом ближче до стилістики першого роману.

В обох романах приділяється значна увага історичним подіям, а також важливим історичним документам, які відігравали певну роль для жителів Півдня. Серед таких документів, що були згадані у романі «Вбити пересмішника» звернемо увагу на Міссурійський компроміс: *«the Missouri Compromise was what licked us, but if I had to go through it again I'd walk every step of the way there an' every step back just like I did before an' furthermore we'd whip 'em this time...»*. В англійському варіанті немає жодних пояснень щодо цього документа, на відміну від перекладу, де був використаний такий перекладацький прийом, як додавання. В російському перекладі написано: *«Миссурийский сговор – вот что нас загубило, но если б мне пришлось начать все сначала, я бы опять пошел тем же путем, не отступил бы ни на шаг, и на этот раз мы бы им задали перцу...»*, при чому був використаний ідіоматичний оборот, характерний для російської мови, щоб виразити бойовий намір: *«задали перцу»*. Пояснення цього терміну було винесено окремо: *«Миссурийский компромисс – соглашение 1820 года между членами конгресса США, представляющими рабовладельческий Юг, с одной стороны, и Север, стремившийся ограничить распространение рабства, – с другой; компромисс этот на деле оказался уступкой со стороны Севера»*. Український варіант, як і російський, виніс пояснення окремо, у вигляді посилання, а сам текст був перекладений також з додаванням певних лексичних оборотів: *«Міссурійський компроміс – ось що нас доконало, а проте якби мені довелося почати все спочатку, я б знову пішов тією самою дорогою і не відступив би ні на крок»*.

Текст роману «Go and Set a Watchman» також насичений лінгвокультурологічними одиницями, які значно ускладнюють роботу перекладача. Наступний епізод пов'язаний з історичними подіями, які знайомі не всім читачам, і на цих подіях будується певна гра слів.

Suddenly she put her arms around his waist and nuzzled her face on his chest. «What was that for?» said Henry delightedly. «General Principles, who fought in the Peninsular War. Let's get going. – Несподівано вона обняла Генрі і сховала

обличчя у нього на грудях. – За що це мені? – ститав він, страшенно задоволений. *За Загальні Принципи*, відстояні у війні на Піренейському півострові. Перекладач надає важливе пояснення: *Ідеться про війну за незалежність Іспанії (1808–1814). Війна й революція призвели до прийняття конституції Іспанії 1812 року, яка у подальшому стала наріжним каменем європейського лібералізму.* Виходячи з тексту роману, Джін Луїза обняла Генрі з метою довести тітці свої «ліберальні» погляди на людей його походження.

В російському варіанті перекладу цей аспект змісту губиться, хоча є цікавий варіант перекладу гри слів. *Она обхватила Генри за поясницу, головой ткнулась ему в грудь. – Это по какому же такому случаю? – возрадовался Генри. – Помнишь, был такой генерал Простотак, герой Пиренейских войн?*

Аналіз перекладів роману Харпер Лі «Вбити пересмішника» свідчить про те, що в ньому є і певні перекладацькі знахідки, і похибки. На нашу думку, до перекладу було б доцільно додати пояснення тих лінгвокультурологічних компонентів, які залишилися поза увагою перекладача.

Список використаних джерел:

1. Тюленев С. В. Теория перевода : учеб. пособ. / С. В. Тюленев. – М. : Гардарики, 2004. – 336 с.
2. Федоров А. В. Основы общей теории перевода: лингвистические проблемы / А. В. Федоров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1983. – 303 с.

Стирнік Н. С., Кривошея А. В.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ LEGALESE В АНГЛІЙСЬКИХ ЮРИДИЧНИХ ДОКУМЕНТАХ: ЗА ТА ПРОТИ

З часів найперших контактів між людьми, які спілкувалися різними мовами, виникала необхідність у послугах «толмача». Адже сприятливий результат переговорів та міжнародних зустрічей багато у чому залежить від перекладача, який допомагає сторонам дійти згоди. Саме правильний і точний переклад

«допомагав людям налагоджувати контакти, краще розуміти один одного та долати культурний бар'єр» [1, с. 9]. Сьогодні, факт поширення міжнародної комунікації, глобалізації та інтеграції, на думку дослідника А. В. Федорова, «дає нам усі підстави назвати ХХІ століття «століттям перекладу» [5].

Переклад у вузькій професійній галузі, такий як юриспруденція чи право, вважається набагато складнішим за звичайний. Під час перекладу юридичних текстів з англійської мови на українську або навпаки недостатньо лише навичок перекладача. Дослідниця І. Г. Федотова вважає, що «юридичний переклад не може бути коректно здійснено без використання спеціальних знань у відповідній області права, без володіння специфікою конкретного виду правовідношень» [6]. На думку дослідниці, юридичний переклад завжди викликає певні труднощі, адже неможливо перекласти нормативний акт, договір та інші документи, не володіючи тонкощами використання англійської юридичної термінології. Для правильної передачі юридичної інформації мова юридичного перекладу повинна бути вкрай чіткою та достовірною. Серед труднощів для перекладача однією з найсуттєвішою є різниця правових систем країн. Фахівець, який перекладає юридичні тексти, повинен розумітися на особливостях системи права країни, з документами якої він працює, а також враховувати специфіку термінології.

Перекладаючи юридичні тексти, важко не помітити, наскільки заплутаними та місткими вони можуть бути: громіздкі конструкції, складні фрази та формулювання тощо. Але та може здаватися на перший погляд, адже всі ці конструкції підпорядковані чіткій системі та логічно структуровані. В англійській мові існує спеціальний термін для позначення юридичного стилю викладу та особливої манери побудови фраз і речень – це «*legalese*», формальна, юридична манера викладу. Мова *legalese* створювалася протягом століть і, на думку дослідників, є чітко структурованою системою, яка виключає неточність та двозначність. *Legalese* найчастіше використовують при укладанні нормативних правових актів та судових рішень, однак іноді – й у повсякденному спілкуванні юристів.

Варто навести декілька визначень, які знаходимо в англійських словниках. Укладачі *Merriam-Webster Online Dictionary* пропонують наступну дефініцію

терміну «*legalese*»: спеціалізована мова юридичної професії; мова, яка використовується юристами, і яку важко зрозуміти більшості людей; юридичний жаргон [7]. Варто зазначити, що наведене визначення має нейтральний характер, на відміну від запропонованого онлайн ресурсом Dictionary.com: «мова, що містить надмірну кількість юридичної термінології або юридичного жаргону» [8]. Тобто укладачі словника характеризують *legalese* як щось, чого потрібно уникати, що може зробити текст громіздким і незрозумілим.

Під час свого дослідження ми зустрічали суттєво відмінні, а іноді й протилежні погляди на те, чи слід використовувати так званий юридичний жаргон при укладанні та перекладі фахових текстів. На думку румунського дослідника Міхая Надіна, яку він висловив у своїй роботі «The Civilization of Illiteracy», «використання юридичного жаргону виправдане спробою уникнути двозначності в певній ситуації» [10].

На захист традиційного юридичного стилю дослідники наводять також наступні аргументи: «Вироблена століттями термінологія практично повністю виключає можливість неправильного тлумачення документів» [3, с. 67]. *Legalese* – більш точний і однозначний, ніж загальноприйнята англійська. Проте, «часто тексти, написані в стилі *legalese*, містять настільки громіздкі й складні конструкції, що вони стають ще більш двозначними, ніж написані загальнодоступною мовою» [2, с. 153]. Проте англійські юристи визнають, що неможливо повністю відмовитися від використання *legalese* в юридичній теорії та практиці. *Collins English Dictionary* пропонує, на нашу думку, нейтральне визначення: «звичайна, традиційна мова, якою написані юридичні документи та інше» [9].

Англійському *legalese* притаманне:

- використання слів і виразів, які не несуть ніякого смислового навантаження в звичайному, повсякденному розумінні: null and void – недійсний, have and hold – володіти; використання іноземних виразів: ex lege – за законом, voir dire – попередній допит свідків, pro rata – пропорційно;

- використання формальної лексики, яка вважається застарілою і дуже рідко вживається в повсякденному спілкуванні: hereinafter – далі за текстом, у подальшому; aforesaid – раніше згаданий;

- побудова дуже довгих речень, з великою кількістю оборотів;
- вживання модальних дієслів *shall, will*.

Іншим аргументом на користь *legalese* є те, що необхідність передбачити всі можливі ситуації в певному випадку важливіше стислості формулювань і викладу. Більш того, існує велика кількість документів, які були складені стилем *legalese* і є джерелом англійського права. Переписування, адаптування, а також переклад документів, – дуже непростий і довготривалий процес, «складно зберегти і абсолютно точно передати вкладене в конкретну фразу або слово смислове значення без звернення до *legalese*» [2, с. 157].

Ми вважаємо, що під час укладання юридичного документу англійською мовою, слід брати до уваги його цільове призначення і, залежно від нього, вибирати рівень частотності використання й виправданого навантаження *legalese*. Під час перекладу документів українською мовою треба пам'ятати про розбіжності між правовими системами та законодавчими базами і намагатися найбільш адекватно передати думку, зберігаючи стислість і однозначність викладу.

Список використаних джерел:

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение : учеб. пособ. для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. / И. С. Алексеева. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
2. Власенко С. В. Перевод юридического текста: когнитивные особенности номинации и реалии-профессионализмы в языковой паре английский-русский / С. В. Власенко // Филологические науки в МГИМО : сб. науч. тр. – М. : МГИМО(У), 2005. – № 21 (37).
3. Гамзатов М. Г. Техника и специфика юридического перевода : сб. ст. / М. Г. Гамзатов. – СПб., 2004. – 184 с.
4. Калиновская Е. М. Legalese или юридический язык изложения [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/64187/3>
5. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для институтов и факультетов иностр. языков : учеб. пособ. / А. В. Федоров. – 5-е изд. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : Издательский Дом «Филология Три», 2002. – 416 с.
6. Федотова И. Г. Юридические понятия и категории в английском языке / И. Г. Федотова. – Обнинск, 2000. – 431 с.
7. Merriam-Webster Online Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.merriam-webster.com/dictionary/legalese>
8. Dictionary.com [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dictionary.com/browse/legalese>
9. Collins English Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/legalese>
10. The Civilization of Illiteracy [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://archive.org/details/TheCivilizationOfIlliteracy>

КРОС-КУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

Vaniarkin V. M.

Université nationale de Oless Gonchar de Dnipro

QUELQUES PARTICULARITÉS DU FRANÇAIS COURANT

Il y a le français tel qu'on le parle dans la vie quotidienne, avec son vocabulaire et sa syntaxe à lui. C'est la langue des rues ou des campagnes, le parler des boîtes de nuit avec son anglicisation, le langage »du trottoir«. Et puis, il y a le langage soigné qu'il faut savoir utiliser pour s'adresser à un professeur, pour réussir à un entretien d'embauche, pour faire un discours, et dans «tous les cas où l'on attend de vous que vous respectiez les formes» [1, p. 33].

Mais il existe encore une langue où, comme a remarqué Pierre Merle, un chat n'est plus un chat parce que les Français «sont devenus frileux, ils n'appellent plus un chat par son nom» [2, p. 125]. Il s'agit avant tout des mots et des expressions dont l'utilisation ne serait pas bon tenant compte des particularités éthiques, religieuses, nationales ou sociales des individus. Ainsi, on ne parle plus guère des «jeunes des banlieues dévastées», mais de la «jeunesse des quartiers sensibles».

Le trait principal de la société française est la tolérance, c'est-à-dire la compréhension et le respect à l'égard des autres gens, de leurs habitudes, leur mode de vie, leur situation sociale. Insulter un clochard, ne pas laisser passer une dame ou un vieillard, faire voir son agacement dans les embouteillages – ce sont les choses que les Français essaient de ne pas faire. Cela se manifeste également dans le langage où les mots et les expressions qui peuvent blâmer l'interlocuteur sont remplacés par les équivalents qui semblent plus éthiques, moins choquants. Ainsi le clochard est devenu «sans domicile fixe», la concierge – gardienne d'immeuble». On ne parle plus guère des vieux mais des personnes du troisième âge. Un chômeur devient «un demandeur d'emploi» et un infirme – «un handicapé». Les linguistes

remarquent que le franc-parler est devenu anachronique, un privilège qui se remarque immédiatement. Parler franchement, c'est prendre le risque de déplaire et personne ne veut courir un tel risque.

Selon nos recherches on peut déterminer les mots et les expressions qui sont à remplacer par ceux qui semblent plus convenables:

les pauvres – les défavorisés

les riches – les gens fortunés

un pays pauvre – un pays en voie de développement

un aveugle – un non voyant

un sourd – un malentendant

la cancer – une longue et cruelle maladie

un balayeur – un technicien de surface

un mensonge – de la désinformation

un nain – un homme de petite taille

un postier – un préposé aux postes

un «Voir» – un «Black»

Chaque profession, chaque groupe social utilise les mots qui leur sont particuliers. Ce sont les jargons. Assez souvent les lecteurs dont le français n'est pas une langue maternelle éprouvent les certaines difficultés en traduisant ces mots en langage littéraire. Par exemple:

Hexagone – France

Outre-Rhin – Allemagne

l'île de la Beauté – la Corse

forces de l'ordre – la police

or noir – pétrole

billet vert – dollar

Il est à noter que ces particularités du langage représentent de certaines difficultés pour les étudiants dont le niveau de la langue française correspond à A-2 du DELF. Donc, les professeurs doivent faire attention non seulement au français littéraire mais aussi à ces phénomènes linguistiques.

Références:

1. F. Balle Bien communiquer aujourd'hui. Larousse/ Her, Paris, 1999. – 447 p.
2. J. Girardet. Panorama. CLE internationale, Paris, 1996. – 127 p.

Колбіна Т. В.

Харківський національний економічний університет ім. С. Кузнеця

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

В умовах глобалізації значно розширюється соціокультурне середовище діяльності майбутнього фахівця. Співпраця з іноземними партнерами підвищує вимоги до якості професійної підготовки в університеті, що має забезпечити здатність швидкої адаптації до умов міжнародної конкуренції, соціальної та професійної мобільності.

Для успішної професійної діяльності в міжнародному бізнесі студентам необхідно під час навчання набути досвід міжкультурної комунікації (далі – МКК), що передбачає набуття здатності до аналізу особливостей культури ділових партнерів інших країн. Студентам важливо набути вміння здійснювати професійну комунікацію засобами іноземної мови в типових соціальних ситуаціях, норми і параметри яких кожне суспільство визначає згідно з національними традиціями.

Тож проблема іноземної підготовки майбутніх фахівців набуває особливої актуальності. Здатність людини до ефективної комунікації і вміння працювати з інформацією іноземною мовою забезпечує беззаперечні переваги в професійній діяльності.

Представимо досвід організації навчальної діяльності з вивчення іноземних мов у Харківському національному економічному університеті ім. С. Кузнеця. Серед вибірових дисциплін студентам запропоновано вивчення майнора «Іноземна мова професійної комунікації і ділової кореспонденції в міжнародному бізнесі», що складається з чотирьох дисциплін: «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Іноземна мова міжнародного бізнесу», «Міжкультурна

комунікація в міжнародному бізнесі», «Іноземна мова ділової комунікації в міжнародному бізнесі» [3].

Вивчення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» забезпечує формування професійної комунікативної компетентності засобами іноземної мови (лінгвістичної, соціокультурної, комунікативно-діяльнісної компонентів), що дозволяє аналізувати й обговорювати теми і проблеми сфери професійної діяльності. У рамках дисципліни розглядаються теоретичні аспекти функціонування економічної системи країн, мова яких вивчається; основи професійної іноземної мови сфери економіки (загальнонавчана, загально-економічна й термінологічна лексика; граматичні структури, типові для усних і письмових текстів професійного спрямування; характерні ознаки наукового й публіцистичного функціональних стилів). Вивчення дисципліни надає можливість студенту: засвоїти ключову фахову термінологію, типові для наукового стилю граматичні структури іноземної мови і на цій основі ознайомитись зі світовим досвідом і досягненнями в галузі економіки, науки та техніки для подальшого їх використання в практичній діяльності; розвинути комунікативні здібності, сформувати здатність обговорювати економічні проблеми та завдання професійної діяльності засобами іноземної мови.

Навчальна дисципліна «Іноземна мова міжнародного бізнесу» спрямована на формування у фахівців спроможності вирішувати проблеми професійної діяльності засобами іноземних мов. У рамках даної дисципліни на конкретних прикладах розглядаються типові комунікативні ситуації у сучасному міжнародному бізнесі; формуються практичні навички застосування іноземної мови у професійній сфері, що передбачає засвоєння лексичних, граматичних та стилістичних особливостей сучасної іноземної мови ведення міжнародного бізнесу і ділового спілкування. Здатність фахівців вирішувати типові завдання і проблеми професійної діяльності засобами іноземної мови передбачає вміння оперативно і гнучко обирати мовні форми й мовленнєві засоби відповідно до екстралінгвістичних факторів у професійній сфері, конкретних партнерів, особливостей ведення міжнародного бізнесу.

Навчальна дисципліна «Іноземна мова ділової комунікації в міжнародному бізнесі» спрямована на формування у фахівців досвіду професійної та ділової комунікації, складання ділових паперів, що передбачає засвоєння правил ділового етикету та міжкультурної комунікації у міжнародному бізнесі; реєстрів (стилів) спілкування, у тому числі в типових ситуаціях професійного спілкування; мовних і мовленнєвих особливостей ділового спілкування, у тому числі спілкування в мережі Інтернет; лексико-граматичних та стилістичних особливостей складання різних видів ділових паперів і листів іноземним бізнес-партнерам, письмових повідомлень відповідно до комунікативного наміру, а також контрактів, угод та інших видів документів, що використовуються в зовнішньоекономічній діяльності (фінансові, торговельні). У рамках вивчення дисципліни студенти мають навчитися здійснювати презентацію підприємства та його продукції, розробляти рекламу, каталог товарів тощо.

Окреме місце серед дисциплін майнора займає «Міжкультурна комунікація в міжнародному бізнесі», упровадження якої зумовлено необхідністю засвоєння студентами теоретичних аспектів стосовно процесу МКК з тим, щоб створити основу для орієнтування в ситуаціях співпраці з іноземними бізнес-партнерами.

Мета вивчення даної дисципліни – формування у майбутніх фахівців міжкультурної комунікативної компетентності у сфері міжнародного бізнесу через ознайомлення з різними аспектами процесу МКК (філософським, культурологічним, психологічним, лінгвістичним, економічним). Зокрема, завданнями курсу є такі: формування системного уявлення про процес міжкультурної комунікації; ознайомлення з міжкультурними особливостями ведення міжнародного бізнесу; формування здатності до аналізу особливостей бізнес-культур і комунікативної поведінки ділових партнерів; формування досвіду міжкультурної професійної взаємодії [1].

У рамках вивчення навчальної дисципліни «Міжкультурна комунікація в міжнародному бізнесі» студенти мають ознайомитися з параметрами аналізу ділових культур Г. Хофстеде [2]. Проведене науковцем опитування щодо ціннісних настанов працівників транснаціональної компанії ІВМ у 40 країнах світу дозволило

проаналізувати взаємозв'язок між організацією підприємства і культурними цінностями його співробітників. На основі отриманих результатів виокремлено чотири параметри, за якими можна охарактеризувати національні особливості діяльності будь-якої організації (підприємства, компанії, фірми тощо): дистанція влади; колективізм – індивідуалізм; маскулінізм – фемінінізм; ставлення до невизначеності ситуації спілкування.

Параметр культури «індивідуалізм/колективізм» віддзеркалює соціальні відносини між людьми, визначаючи місце і цінність людини у суспільстві (наскільки важливою є окрема особистість, наскільки важливою є група?) У колективістських культурах людина з самого дитинства інтегрована у суспільство, тому вона завжди відчуває себе членом якоїсь групи, де можна знайти підтримку і необхідно виконувати певні обов'язки по відношенню до інших людей. Соціальні ролі у такому суспільстві строго регламентовані, тому людина не може діяти самостійно від своєї групи. У такому типі культури важливим поняттям є слово «ми», що означає: індивідуальні досягнення асоціюються зі спільною колективною діяльністю; групові цілі, погляди і потреби домінують над особистими; людина залежить від суспільства і колективу і має поділяти відповідальність за все, що відбувається. В особистісній і професійній сферах високо цінуються здатність до співпраці, спільної діяльності, готовність до компромісів, а також скромність (непристойно підкреслювати власні чесноти і досягнення). В індивідуалістських культурах особистісне «Я» має велику цінність. У таких суспільствах людині надається певна свобода у самовизначенні й самореалізації. З одного боку, це робить її незалежною від інших його членів, а з іншого – вона має сама піклуватися про себе та своє безпосереднє оточення і відповідати за свої дії. Тому людина емоційно не залежить від інших людей або соціальних груп і може приймати рішення, виходячи зі своїх власних інтересів. У таких культурах найвище цінуються індивідуальність людини, її особисті досягнення, а найважливішими її якостями вважаються самостійність, ініціативність, цілеспрямованість, здатність до конкуренції з іншими у досягненні своїх цілей тощо. Отже, для колективістських культур характерні взаємна залежність кожної людини і колективу (сім'ї,

соціальної групи, нації), домінування колективних інтересів; для індивідуалістських культур – незалежність від інших людей та соціальних груп, домінування індивідуальних інтересів.

Наприклад, параметр культури «маскулінність/фемінінність» характеризує ставлення до конкуренції в професійній сфері, а також те, як у суспільстві ставляться до традиційних чоловічих і жіночих цінностей. Чоловічі цінності пов'язуються із суперництвом, досягненням матеріального достатку для своєї сім'ї й набуттям певного соціального статусу в суспільстві. Лагідний характер, інтерес до оточуючого середовища, турбота про людей, допомога менш успішним і слабкішим традиційно вважаються жіночими цінностями. У високозмагальних культурах вважається, що конкуренція приводить до підвищення результативності діяльності, природним є розподіл людей на переможців і переможених. Звідси наполегливість і агресивність визнаються найціннішими чоловічими чеснотами. Маскулінність виявляється у прагненні до результату, цілеспрямованості на результат, здатності реалізувати поставлені цілі, що означає визнання пріоритету сили, успіху в кар'єрі тощо. Низькоконкурентні культури, навпаки, більшу цінність надають співпраці, компромісам, гармонії, збереженню і розвитку позитивних соціальних відносин, найкращих людських якостей.

Залежно від цих цінностей організована робота підприємств, установ, інституцій тощо. Для моделей поведінки представників висококонкурентних культур характерним є те, що вони прагнуть відразу приступати до роботи, не намагаються встановлювати і підтримувати міжособистісні стосунки, можуть миритися з малоприємними особистісними якостями співробітників, якщо ті демонструють високі ділові здібності й сприяють досягненню бажаного результату. Представники низькоконкурентних культур добре працюють у «команді», можуть враховувати потреби інших людей, надають великого значення соціальним відносинам, цінують особистісні якості. Особливо явно це виявляється на ієрархічних стосунках у колективі: у культурі високозмагального типу для керівника важливими є спрямованість на результат і здатність його досягати, в низькозмагальній культурі – турбота і піклування про підлеглих, плекання і підтримка

доброзичної атмосфери в робочому колективі. За даними Г. Хофштеде, яскравим прикладом висококонкурентних культур, де домінує прагнення до змагання за успіх, є США, до низькозмагальних належать скандинавські країни.

Параметр «визначеність/невизначеність комунікативної ситуації» характеризує ставлення представників різних культур до спілкування і рівня визначеності комунікативної ситуації. Згідно з ним, культури поділяються на ті, в яких існують численні формальні правила, що регламентують дії людей, і такі, в яких люди вільно ставляться до формальностей під час соціальної комунікації. У суспільствах з високим рівнем запобігання невизначеності у комунікативних ситуаціях в соціальних організаціях різного типу (підприємства, установи, заклади тощо) розробляються устами, в яких докладно описуються права й зобов'язання роботодавця і працівника, створюються інструкції та правила внутрішнього розпорядку, які регламентують перебіг робочого дня. Саме вони визначають комунікативну поведінку людей і максимально сприяють запобіганню невизначеності під час будь-якої соціальної комунікації, що пояснюється прагненням уникати психологічної напруги і стресу в разі зіткнення з невідомою ситуацією. Представники такої культури відчують себе впевнено тільки в умовах наперед структурованих комунікативних ситуацій, критично ставляться до людей, поведінка яких відхиляється від встановлених норм. Отже, цей параметр культури характеризує форми соціальної комунікації у суспільстві, від яких залежить психологічний стан людей під час спілкування (ступінь їх впевненості, рівень емоційної стабільності, поведінкові реакції тощо).

У комунікативних ситуаціях у межах рідної культури також є ймовірність невизначеності, що зумовлюється багатьма факторами (життєвий досвід, світогляд, наміри і очікування комунікантів, помилки у сприйнятті інформації або її неправильна інтерпретація тощо). Але у процесі МКК невизначеність комунікативної ситуації значно вища, а значить – ймовірність непорозуміння зростає. Представники однієї культури, які мають спільні цінності, єдині правила комунікативної поведінки, під час соціальної комунікації наперед уявляють собі контекст ситуації і тому добре орієнтуються в ньому. Якщо учасники комунікації належать

до різних культур, то такої спільності часто немає, а це спричинює порушення очікувань кожної зі сторін, невпевненість, негативні психологічні реакції, непорозуміння тощо. Зменшити невизначеність у ситуаціях МКК можна завдяки знанням особливостей комунікативної поведінки носіїв іншої культури, психологічній підготовці до процесу МКК, а також набуттю необхідного досвіду соціальної взаємодії хоча б під час навчання у ВНЗ.

Вивчення теоретичних аспектів стосовно особливостей процесу МКК у рамках навчальної дисципліни «Міжкультурна комунікація в міжнародному бізнесі» поєднується з виконанням практичних завдань: аналіз критичних ситуацій в МКК, порівняння цінностей іноземної і рідної культур, проведення дискусій, підготовку презентацій особливостей бізнес-культур різних країн світу тощо.

Таким чином, ознайомлення студентів з теоретичними аспектами щодо процесу міжкультурної комунікації і набуття здатності аналізу особливостей інших культур на основі параметрів культури створює основу для орієнтування в умовах міжкультурної комунікації. Навчальна дисципліна «Міжкультурна комунікація в міжнародному бізнесі» забезпечує повідомлення студентам узагальненої і повної системи орієнтирів у таких сферах, як «культура», «комунікація», «мова».

Виконання наведених завдань дозволяє студентам не тільки зорієнтуватися в цінностях інших культур, а й подумати над особливостями української бізнес-культури, стилю професійного спілкування, соціальних відносин співробітників.

Список використаних джерел:

1. Колбіна Т. В. Формування у студентів досвіду міжкультурної комунікації : моногр. / Т. В. Колбіна. – Х. : ВД «Інжек», 2012. – 168 с.
2. Hofstede G. Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management / G. Hofstede. – München : C. H. Beck, 1997. – 420 S.
3. Електронний ресурс. – Режим доступу : http://www.hneu.edu.ua/web/public/moved/hneu/Bakalavr_Magistr/Programa/Mizhkulturna_komunikatsiya_v_mizhnarodnomu_biznesi.pdf

Касьян С. Я.* , Алиева Н. Г.**

**Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара,*

***Запорожский национальный университет*

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:
АСПЕКТЫ ИНТЕРАКТИВНОСТИ, КУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА**

Глобальные тенденции развития образования и современных обществ опосредуют значение межкультурных коммуникаций в установлении успешного диалога между народами. Безусловно, полилингвистические компоненты такого диалога обуславливают необходимость владения участниками социальных процессов набором различных языков общения.

Важное значение в установлении межкультурного диалога и достижении эффективного обучения иностранным языкам играет содержание и структура текста, характеризующего межчеловеческие коммуникации. Так, В. М. Ваняркин справедливо отмечает важность исследования текста, как продукта коммуникационной активности людей, проводимого комплексом наук, таких как: языкознание, психологическая лингвистика, методики и технологии обучения языкам [2, с. 14, 15]. Заметим также, что анализ текста, создание оптимальных текстовых сообщений является предметом исследования таких наук, как: маркетинг, поведение потребителей, управление торговыми марками, брендинг. При лингвистическом обеспечении методик и технологий преподавания иностранных языков с целью достижения эффективности профессионального общения целесообразно структурировать текстовую основу названий географических объектов и маркетинговых понятий.

Исследователь определяет комплекс признаков текста, признаваемых в современной лингвистике, акцентируя на значимости таких признаков: применение коммуникационной задачи, целостность, смысловая наполненность, общественное предназначение и детерминированность текста [2, с. 17]. На наш взгляд, в процессе преподавания иностранных языков использование текстовых

массивов, в т.ч. и при интерактивном методическом взаимодействии преподавателя со студентами, предполагает усиление именно коммуникационных заданий, что способствует лучшему запоминанию ассоциативных образов и тем самым повышению эффективности обучения. Интерактивные технологии обучения с помощью дистанционных методов способствуют получению комплекса знаний и компетенций, необходимых будущим бакалаврам, магистрам в области филологии, маркетинга в процессе их профессионального общения в современном обществе, ориентированном на инновационные знания.

А. И. Анисимова исследует принципы мультилингвального образования в современных ВУЗах, отмечая актуальность включения в учебные программы двух и более иностранных языков. Действительно, в условиях активизации участия студентов в международных программах академического обмена, когда они имеют возможность тесным образом соприкоснуться с мультилингвальным и поликультурным миром, возрастает значение соответствующего обучения на основе иноязычной коммуникации с учетом инновационных методов межкультурной дидактики [1, с. 14]. На самом деле, в ведущих ВУЗах мира существует тенденция построения междисциплинарных учебных программ, предусматривающих изучение нескольких иностранных языков, культуры, истории, традиций разных народов.

Современная модель высшего образования во многом базируется на использовании междисциплинарного подхода к формированию знаний и компетенций студентов. Студенты, обучающиеся на междисциплинарных факультетах ЕС, США, Канады поддерживают культурологический подход к преподаванию иностранных языков. Позитивные европейские традиции междисциплинарного обучения студентов характерны для учебной и научной деятельности факультета *Artes Liberales* Варшавского университета (*Uniwersytet Warszawski*), Польша. Этот факультет выступает центром гуманитарных междисциплинарных исследований, определяет и согласовывает программы обучения студентов, находящиеся на пересечении гуманитарных наук относительно межфакультетского, межвузовского и международного уровней преподавания. Отметим, что

инновационные междисциплинарные методы обучения на факультете *Artes Liberales* применяются относительно культуроведческих и филологических дисциплин [3]. На наш взгляд, при обучении иностранным языкам, предназначенным для профессионального общения, целесообразно в ВУЗах Украины использовать передовые европейские дидактические практики и методики, предусматривающие изучение лингвистических и филологических составляющих вместе с соответствующими культурными и историческими особенностями стран.

Так, при создании учебных программ на факультете *Artes Liberales* комплексно учитываются требования ЕС вместе с «хорошими» практиками (*good practices*) англосакских университетских школ с учетом достижений и работ польской гуманитарной науки. Заслуживает на внимание созданная на вышеуказанном факультете система междисциплинарного межфакультетского гуманитарного обучения, применяемая во многих ведущих ВУЗах Польши [3]. Действительно, современные глобальные компьютерные системы создают благоприятные условия в сфере интеграции образовательных методик обучения иностранным языкам для профессионального общения в рамках единого образовательно-научного пространства ЕС.

Таким образом, развитие инновационных междисциплинарных методов обучения иностранным языкам предусматривает развитие полилингвистических, филологических компонент изучения дисциплин, с учетом развития интерактивности, культурного диалога, знаний по истории.

Список использованных источников:

1. Анісімова А. І. Принципи мультилінгвальної освіти в сучасних вищих навчальних закладах / А. І. Анісімова // Збірник наук. праць V Всеукраїнської наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування» (м. Дніпропетровськ, 25–26 квітня 2014 р.). – Дніпропетровськ : Видавець Біла К.О., 2014. – С. 14–15.
2. Ваняркин В. М. К вопросу о понятии текста как основной единице коммуникации / В. М. Ваняркин // Вісник Дніпропетровського університету. Сер.: «Мовознавство». – Дніпропетровськ : ДНУ імені Олеся Гончара, 2016. – №11. – Вип. 22. – С. 14–18.
3. Wydział «Artes Liberales» Uniwersytetu Warszawskiego. O wydziale. Historia [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://al.uw.edu.pl/historia>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

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

Алієва Н. Г. – Запорізький національний університет.

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

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

Біднова Ю. І. – викладач кафедри іноземних мов для гуманітарних спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара.

Бірюкова Д. В. – канд. філол. наук, викладач іноземних мов для інженерно-технічних та природничих спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара.

Бондар О. Є. – ст. викладач кафедри іноземних мов для інженерно-технічних та природничих спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара.

Борисенко М. В. – аспірант ДНУ імені Олеся Гончара.

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

Глухова Л. О. – канд. філол. наук, доцент кафедри англійської філології ДНУ імені Олеся Гончара.

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

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

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

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

Касян С. Я. – канд. екон. наук, заступник декана економічного факультету з навчальної роботи та міжнародного співробітництва ДНУ імені Олеся Гончара.

Кіркоська 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.

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

Кривошея А. В. – викладач кафедри іноземних мов для гуманітарних спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара.

Крутась Ю. В. – викладач кафедри іноземних мов для гуманітарних спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара.

Крячуненко О. Л. – викладач кафедри англійської філології ДНУ імені Олеся Гончара.

Лоба С. О. – викладач кафедри англійської філології ДНУ імені Олеся Гончара.

Нечай Н. М. – Національний гірничий університет, м. Дніпро.

Олаф Міттельштрасс – ДНУ імені Олеся Гончара.

Орищин І. С. – Національний університет «Львівська політехніка».

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.

Писаренко Н. Д. – канд. філол. наук, доцент кафедри романської філології ДНУ імені Олеся Гончара.

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 доцент кафедри іноземних мов для інженерно-технічних та природничих спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара.

Пристайко Т. С. – д-р філол. наук, професор, завідувач кафедри загального та слов'янського мовознавства ДНУ імені Олеся Гончара.

Райлянова В. Е. – канд. філол. наук, доцент іноземних мов для інженерно-технічних та природничих спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара.

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

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

Тетеріна Л. М. – канд. філол. наук, доцент кафедри англійської філології ДНУ імені Олеся Гончара.

Хітрова Т. В. – канд. філол. наук, доцент, завідувач кафедри журналістики і соціальних комунікацій Запорізького Класичного приватного університету;

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

ЗМІСТ

СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

<i>Anisimova A. I.</i> Clil: Practical Application	3
<i>Glukhova L. O.</i> Implementation of Multilingual Education Components in Europe: Practical Aspect.....	6
<i>Kriachunenko O. L.</i> The Role of Stereotypes in the Ukraine Concept Formation in English Mass Media.....	8
<i>Loba S. O.</i> «Multilingual communities» as a Heading Slot of the Frame Structure of the Concept «Multilingual Education».....	11
<i>Teterina L. M., Ivanova Z.</i> Multilingual Elements in the Contemporary Scottish Poetry.....	14
<i>Аксютіна Т. В.</i> To Defining Washback in Language Testing.....	17
<i>Бесараб О. М., Біднова Ю. І.</i> Вивчення напам'ять як важливий етап у навчанні іноземній мові.....	20
<i>Бондар О. Є.</i> Сучасні підходи до інтерпретації помилок в усному мовленні	23
<i>Борисенко М. В.</i> Особенности «другого» текста в рассказе Э. Манро «The Bear Came Over the Mountain»	25
<i>Знанецька О. М.</i> Психологічні аспекти мотивації навчання іноземній мові	29
<i>Знанецький В. Ю.</i> Особливості навчання іншомовному професійно-орієнтованому спілкуванню.....	31
<i>Кіркоська І. С.</i> До питання про сучасний стан лінгвістичної карти світу.....	33
<i>Ковальова Я. В.</i> Інноваційні форми самостійної роботи у вищих навчальних зкладах	39
<i>Косенко Н. М.</i> Формирование иноязычных профессиональных компетенций студентов с помощью чтения в неязыковом вузе	42
<i>Крутась Ю. В.</i> Особливості формування лексичної компетенції у студентів нелінгвістичних спеціальностей.....	45
<i>Орищин І. С.</i> Формування англomовної мовленнєвої компетенції в аудіюванні в студентів немовних ВНЗ	48
<i>Осадча О. В.</i> Самостійна робота як форма організації навчальної роботи у вищому навчальному закладі.....	51
<i>Писаренко Н. Д.</i> Действенный подход при обучении латинскому языку студентов высшей школы.....	53
<i>Посудиевская О. Р.</i> «Что значит овладеть словом?» – об особенностях изучения новых лексических единиц.....	56
<i>Цветаєва О. В., Нечай Н. М.</i> Технічна підтримка діяльності під час навчання іноземної мови.....	58

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

<i>Бірюкова Д. В.</i> Опис інтер'єру як різновид композиційно-мовленнєвої форми.....	61
<i>Каліберда Н. В.</i> Побудова порівняльних конструкцій в англomовному та українському тексті	63
<i>Олаф Міттельштрасс</i> Проблемні питання щодо впровадження Болонської реформи у вищих навчальних закладах України (практика досліджень)	67
<i>Пономарева Л. Ф.</i> К вопросу об ограничениях в девербативном словопроизводстве имен лица от класса глаголов отношения.....	69
<i>Пристайко Т. С.</i> Лингводидактические аспекты предпонимания и понимания научного текста студентами-иностранцами	72
<i>Райлянова В. Э.</i> Психофизиологическая природа речи.....	75
<i>Русакова А. В.</i> Методи соціолінгвістичного аналізу: «авантюристка» як соціокультурний тип американського соціуму	78
<i>Цветаєва О. В., Хітрова Т. В.</i> Образно-елокутивні засоби у ЗМІ.....	80

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ

<i>Гончаренко Е. П.</i> До питання про етимологію слів (на англomовному матеріалі: bemuse, deadline, miniature)	83
<i>Панченко О. І.</i> Лінгвокультурологічний аспект творів Гарпер Лі як проблема перекладу	88
<i>Стирнік Н. С., Кривошея А. В.</i> Особливості використання <i>legalese</i> в англійських юридичних документах: за та проти.....	91

КРОС-КУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

<i>Vaniarkin V. M.</i> Quelques particularites du français courant	95
<i>Колбіна Т. В.</i> Модернізація змісту іншомовної підготовки студентів до міжкультурної комунікації.....	97
<i>Касьян С. Я., Алиева Н. Г.</i> Междисциплинарные методы обучения иностранным языкам: аспекты интерактивности, культурного диалога	103
Відомості про авторів	107

Наукове видання

Мови видання: українська, російська, французька, англійська, німецька

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 Пильов В. Г., Біла К. О.

Здано до друку 15.05.17. Підписано до друку 17.05.17.
Формат 60x84 ¹/₁₆. Спосіб друку – плоский.
Ум. др. арк. 5,53. Тираж 100 пр. Зам. № 0517-01/1.

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