

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ
ДНІПРОВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА

Факультет української й іноземної філології та мистецтвознавства
Кафедра перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців

МАТЕРІАЛИ VII ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ
«ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ
ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ»
(27 березня 2020 р.)

Дніпро
2020

УДК 81'243

ББК 74.261.7

У збірнику публікуються матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції «Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у закладах вищої освіти України» (27 березня 2020 р.).

Збірник представляє інтерес для фахівців-викладачів іноземних мов та для викладачів, що працюють з іноземними студентами.

Редакційна колегія:

доктор філологічних наук, професор Панченко О.І., кандидат філологічних наук, доцент, Клименко Т.А., кандидат філологічних наук, доцент Шкурко О.В.

ISBN

© Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, 2020

МЕАНДР – ПРОТОТИПИЧЕСКИЙ СИМВОЛ В ЯЗЫКЕ И КУЛЬТУРЕ

Димона Амичба (Днепро)

Исследование такого символа, как «меандр» с глубинными смыслами и значениями представляет большой исследовательский интерес в силу многоаспектности данной проблемы. «Меандр» по своей природе, являясь прототипическим символом, представляет собой вероятностный ментальный конструкт, так как лексические понятия, объективирующие глубинные метафорически структурированные ментальные образы, обладают некоторой вероятностной структурой.

Квалифицируя «меандр» как глубинный абстрактный прототипический символ, можно согласиться с тем, что он способен объединить в себе множество сходных форм одного и того же объекта, который так же можно определить как паттерн, «фиксирующий его типичные свойства» Термин «паттерн», имея широкое употребление, используется для описания тех или иных фактов со значениями «преходящий, динамический, вероятностный» [1, с. 455].

Паттерн к тому же это и образец, и шаблон, и систематически повторяющийся, устойчивый элемент. Абстрактные образы «меандра» имеют множество сходных форм, которые позволяют описать объект с его переходящими, динамическими, вероятностными характеристиками. Исходя из этого, мы можем говорить о «меандре» как паттерне или паттернах, которые не только являются фактом культуры и языка, но и характеризуются систематически в своих повторяющихся элементах и устойчивых формах.

«Меандр», будучи прототипическим символом, структурирован абстрактными коннотативными образами, которые категоризируются на глубинном уровне по модели, часто повторяющейся во всех паттернах этой группы зигзагообразным орнаментом, символизирующим непрекращающееся движение.

Модели частотных элементов меандра отражают наиболее повторяющиеся признаки, принадлежащие определённым членам категории, – это символы «жизни», «воды», «движения» и т. д. Модель центральной тенденции содержит в себе признаки «семейного сходства», разработанные Л. Витгенштейном и

Э. Рош. Согласно этому признаку, члены одной и той же категории совместно разделяют основные признаки и совсем не обязательно, чтобы каждый член категории обладал ими [2, с. 291]. Другими словами, паттерн «меандра» в разных культурах несет в себе свойственные данной культуре глубинные смыслы.

Нет ни малейшего сомнения в том, что «меандр» является одним из древнейших символов стихий, и по сходству с наименованием позднее его стали связывать с извилистым руслом реки Меандр, которая известна сегодня как Большой Мендерес в Малой Азии, или Анатолии. Отметим, что Анатолия, что значит с греческого «восход солнца», граничит с Кавказом.

Литература

1. Ивин А. А. Философия. Энциклопедический словарь. Москва : Гардарики, 2004. 1072 с.
2. Naime J.S. Psychology. USA, Belmont: Wadsworth, 2009. 565 p.

О НЕКОТОРЫХ ВОСТОЧНЫХ ТРАДИЦИЯХ ИОРДАНИИ

Алмугхид Амджад Мохаммад Махмуд (Иордания)

Арабский мир огромен и разнообразен. Каждая из стран Ближнего Востока имеет свои уникальные отличительные традиции, языковой диалект и нормы поведения. Однако существуют и общие характеристики для стран, входящих в один союз, например, стран Леванта: Сирии, Ливане, Палестине, Иордании, где продолжают почитаться прежние классические обычаи и нормы, особенно среди старшего поколения, в сельской местности и маленьких городах.

Рассмотрим некоторые арабские культурные характеристики на примере Иордании. Иордания – Хашимитское королевство на Ближнем Востоке. Основную территорию Иордании занимают пустынные плато, на западе страны имеются холмы и горы, покрытыми редкой растительностью. Имеются также границы, очерченные Заливом Акаба и Мёртвым морем. Река Иордан разделяет Иорданию и Израиль. Крупные города – столица страны Амман на северо-западе, Ирбид и Эз-Зарка – на севере.

Сельское хозяйство является традиционным сектором. Основные сельскохозяйственные культуры: зерновые, кунжут, виноград, а также фасоль. Особую часть сельского хозяйства занимает выращивание оливок. Основные культу-

ры – пшеница, бобовые, табак, кукуруза, томаты, дыни, оливки, виноград, цитрусовые, бананы. На протяжении веков население Иордании состояло большей частью из кочевников-бедуинов, которые вели простую жизнь, руководствуясь строгой моралью, но славясь своим гостеприимством.

Иорданию в древности заселяли семитские племена ханаанеев. С VII в. в составе Арабского халифата; в XVI в.-1918 – Османской империи. Основное население Иордании – коренные арабы, меньшую часть составляют эмигрировавшие жители палестины.

Население стран Ближнего Востока позиционирует себя как чистейших арабов по критериям происхождения и языка, а также как носителей древней культурной традиции, восходящей к временам Мухаммада и дальше. Эта культурная традиция воплощена в их языке и обычаях гостеприимства и благородства (карам), родовой и семейной чести (шахаама), что закреплено в их устной поэтической традиции». Сегодня арабское население разделено на беду («бедуинов») и хадгар («поселенцев»). На сегодняшний день большинство бедуинов проживает в домах, но все еще считают себя бедуинами и сохраняют крепкие связи с родственниками, которые продолжают жить в пустыне. Иногда они какую то часть года проживают с родственниками в пустыне. Слово «бейт» в арабском языке означает как «дом», так и «шатер», то есть используется как городскими жителями арабских стран, так и кочевниками.

Дом для арабского человека имеет большое значение, так как у арабов принято принимать дома только близких друзей или родственников. Многие считают, что арабский дом разделен на две половины: мужскую и женскую. Фактически это не так. В действительности дом разделяется на личную и общественную зоны. Личная зона – это пространство, в котором живет хозяин со своим семейством: мужчинами, женщинами и детьми. В общественной зоне он принимает гостей. Общественная часть известна также как *меджлис*, что в точном смысле означает «место для сидения», и представляет собой комнату с местами для сидения, расположенными вдоль стен. В зависимости от достатка хозяина и его положения в обществе *меджлис* может быть очень большим,

сравнимым по величине с дворцовыми приемными залами или комнатой средних размеров. В домах бедуинов обычно нет кресел, и гости рассаживаются вдоль стен комнаты, укладывая руки на подлокотники, или *маснад*. В пустыне для этих целей брались верблюжьи седла, называемые *идаад*, и во многих меджлисах в качестве декора используются одно-два верблюжьих седла, покрытых овечьими шкурами. Меджлисы, предполагающие сидение на полу, очень популярны, они считаются более уютными и домашними.

Арабская культура значительно отличается от любой другой, и это также отражается во внешнем виде арабов, в особенности в одежде. В основном арабская одежда полностью скрывает тело. Поэтому шорты никогда не надеваются, а футболки с коротким рукавом и облегающие майки воспринимаются с неодобрением. Считается неприличным расстегивать слишком много верхних пуговиц на рубашке. На важных деловых встречах арабы часто одеты в *тоб*, халат, *гутру* и *агааль*, головной платок и перевязь, – в официальный костюм, также может быть дополнен светлой накидкой, отделанной золотым шнуром.

В арабских странах существует свой определенный порядок подачи еды гостям и прием пищи. Прежде всего, гостей проводят в меджлис и предложат кофе. Традиционно на ужин подается мясное блюдо с рисом. Реже подается рыба. При большом количестве гостей чаще всего ужин накрывают на полу, в особенности на скатерти, что значительно удобнее для гостей. Приготовленная пища раскладывается на большие подносы, также в отдельной посуде подают салат, соус или лябан. Также подаются сладости: желе, бисквитные пирожные, конфеты. Гости сидят либо со скрещенными ногами, либо с опорой на колени, подогнув одну ногу под другую, пища берется правой рукой. Данная поза очень компактна, что дает возможность расположения больше гостей вокруг блюд с едой. Когда все гости в сборе, хозяин произносит: *бисмиллях* – «во имя Господа» – и начинает есть. Гости следуют его примеру. Считается неуважением, если гость начнет прием пищи до хозяина. Хозяин, как правило, ухаживает за гостями и может оторвать кусок мяса и подбросить его в рис перед гостем. Это добрая услуга, чтобы избежать затруднений для гостя, ведь поданное блюдо

еще очень горячее. Убедившись, что все закончили ужин, гости встают со словами *альхамдиллях* – «благодарение Господу!» – и *каттар аллях кхейркум* – «да возвысит Господь вашу щедрость!» – это слова признания хозяйской щедрости. Затем гостям предлагают вымыть руки и снова подают чай и кофе. Подача кофе после угощений символизирует окончание встречи, и гости расходятся.

Арабский язык – основной язык во всех странах Ближнего Востока как на официальном, так и на разговорном уровне. Для письма используется арабский алфавит, который, происходит от древнесемитской системы письма. Алфавит включает 28 согласных, некоторые из них отличаются друг от друга лишь количеством точек. Краткие гласные не пишутся, в отличие от долгих. В арабском языке буква может иметь разное написание в зависимости от положения в слове. Так, например, в слове «хоб» (любовь) *حب* буква «х» в начале слова имеет одну форму написания, а в слове «туфах» (яблоко) буква «х» находится в конце слова и имеет другую форму *تفاح*. На сегодняшний день во всех арабских странах существуют разные разговорные формы арабского языка, так называемые диалекты, или акценты. В некоторых странах разговорные формы похожи, например, в Иордании и Палестине, Сирии, но все диалекты значительно отличаются от разговорных форм Марокко, Туниса и Алжира, так как они похожи только между собой. Различия языка на территории этих государств настолько велико, что арабы, например, из Иордании или Ливана не понимают араба из Марокко или Туниса, но в свою очередь представители этих трех стран могут понимать разговорные формы арабского языка других стран.

Ниже мы привели несколько распространенных арабских слов и фраз:

шукран – спасибо;	хона или хонак – здесь;
афуан – ответ на благодарность, может также означать «простите» при столкновении с кем-либо;	кариб – поблизости; скоро;
кейф хаалаяк? / кейф хаалик? – как поживаете? (для мужчины / для	лау самахт – 1. простите 2. пожалуйста – при желании заговорить с кем-нибудь или прервать кого-нибудь, например: лау самахт веин ассук –

женщины) туфазаллю пожалуйста, войдите; мамнуу – не разрешается; мусаккар – закрыто; харам – 1. запрещено исламом; 2. стыдно – о нечестивом поступке; сабр – терпение! Подождите минуту; дагиига – минуточку; веин... – где находится...? хнаак – вот там; багдейн – позже;	«простите, где здесь рынок?» урид – я хочу; ля урид – я не хочу; индак...? – есть ли у вас ...? маа инди... – у меня нет... атыни – дайте мне; атнийяха – дайте это мне; ма газа? – что это? шу газа? – что это? халас – завершено; калас? – договорились?
--	---

THE CONCEPT FLOWER IN THE BRITISH WORLDVIEW

Alla Anisimova (Dnipro)

Modern linguistics covers a great number of problems connected with different issues of linguistic studies, namely, semasiology, cognitive science, multilingualism, phraseology and others with the focus on conceptualization, such a phenomenon as concept, and language worldview.

In our research the term concept is understood as the form of representation of knowledge in human consciousness [1].

It should be noted that concepts are part and parcel of the worldview and depict the image of the world which was formed in science and reflect the patterns of natural phenomena. The worldview is the reality of human consciousness, “the creation of which is the goal of human life” [1].

One of the crucial issues of modern linguistics specifies the relationships between the language the people speak and their culture. In this regard one of the aspects that reflect the national identity and its specific features is phraseology that reveal the national heritage of the nation expressed through the phraseological worldview of the national culture with concept flower.

Phraseological units are classified either according to the floristic component they process [2] or according to the absence or presence of a plant or its integral part [3].

The study shows that flower first of all is the expression of people's preferences, decorations, ceremonial actions, beliefs, customs, and superstitions.

Considering the traditions of use of flowers in everyday life, rituals, and ceremonial actions, one can trace the origins of a figurative perception, and hence their symbolic names. Englishmen even have the concept of flower language. Flower dictionaries were published throughout the eighteenth century, telling about the importance of a particular plant. The language of flowers was very popular in both France and England during the days of Queen Victoria. Flowers were intended to provide health to the people, to strengthen the well-being of the family, to increase the fertility of land and livestock, to protect the economy from unclean power, and so on. The rose is ambivalent, it symbolizes both perfection and earthly passion (*bed of roses*), time and eternity (*come up roses*), life (*stop and smell the roses*) and death (*pushing up daisies*), fertility and chastity (*gather rose buds, rose garden*). The flower symbolizes the perfection (*bouquet of orchids*), the mystery of life, the unknown (*under the rose*), the life (*never a rose without the prick, gather rosebuds*), the beauty (*as fresh as a daisy, gild the lily*), the grace (*as beautiful as a flower*), the happiness (*leave the field open, rose garden*), the luck (*come up smelling of roses*), but also the discomfort (*shrinking violet*). As the flower of female deities, the rose means love, life, creativity, fertility, and beauty, the wilting of the rose symbolizes death, mortality and mourning; *her pins are pain, martyrdom and blood. In the ritual of ritual* represents eternal life, eternal spring, resurrection.

To sum up, we can state that the floristic phraseological units take a significant part in the phraseological worldview. The concept flower is mostly presented with idioms with flower rose component whereas the phraseological units with other flower components are presented the least that maybe explained by the historical background of the culture development.

References

1. Попова Т.О. Психосемантика універсальних етнічних концептів в етномовній картині світу: дис. на здобуття вченого ступеня к.ф.н.: спец. 10.02.15/ К., 2004. 194 с.

2. Євтушенко Н. Семантичні особливості фразеологізмів-кольоризмів у сучасній англійській мові. Семантичні особливості фразеологізмів-кольоризмів у сучасній англійській мові.- Київ, 2004. С.1-4.

3. Золотницький Н.Ф. Роза в Западній Європі. Цариця из цариц-роза Н.Ф. Золотницький. Цветы в легендах и преданиях.- М.,1913.- [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://granina.narod.ru/library/zolotn/rosa2.htm>

МЕТОДОЛОГІЙНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМЦІВ В УКРАЇНІ

Юлія Андруша (Новомосковськ)

Однією з визначних проблем сучасної освіти в Україні є потреба реформування навчання з метою створення умов для якісної підготовки іноземних студентів. Сьогодні українська освіта демонструє низьку готовність до успішного навчання іноземців. Метою дослідження є визначення методологічних проблем навчання іноземців в освітньому середовищі України. Проблеми адаптації іноземних студентів у мовному і культурному середовищі України, визначення труднощів їх адаптації до навчання в іншій державі та способу сприяння ефективному засвоєнню навчального матеріалу іноземними студентами досліджувались у роботах багатьох науковців: Л. В. Боярин [1], О. А. Іщенко [3], І. І. Облес [4], І. Є. Семенко [5], В. О. Суслєва [6], Т. А. Шмоніна [7] та ін.

При вступі іноземного студента до закладу вищої освіти України, він потрапляє у середовище, яке є чужорідним для його свідомості і культури, тому особливої актуальності набувають процеси адаптації. Як зауважує Т. А. Шмоніна, механізми адаптації відбуваються на усіх рівнях – фізіологічному, психологічному, соціальному, побутовому та ін. [7, с. 304]. Адаптація студента повинна охоплювати допомогу йому у пристосуванні до незнайомої системи навчання й організації навчального процесу, засвоєнню великого обсягу знань, умінь і навичок самостійної роботи. Як відомо, системи навчання різних країн відрізняються, зокрема, це стосується методики організації навчальних занять (лекції, семінари та ін.), і системи контролю знань.

Однією з найбільш актуальних проблем навчання іноземців в Україні є мовний бар'єр (19%). Студенти-іноземці відчувають труднощі у висловленні своїх

думок на практичних заняттях, оскільки не володіють українською мовою на рівні з українцями [3, с. 26]. Незнання мови викликає зниження активності студентів-іноземців на заняттях, втрату інтересу до предмету і віри у свій успіх. Результатом такого ставлення стає, як правило, фрустрація і поведінкові розлади. Зокрема, українську мову навчання обирають лише 17% студентів-іноземців. Для викладання навчальних предметів іноземцям ЗВО можуть створювати спеціальні групи, в яких навчання буде вестися англійською мовою, яку обирають 26% іноземних студентів, та російською мовою, що користується найбільшою популярністю серед іноземців – 57% [4, с. 547]. Для подолання мовного бар'єру, ЗВО повинні впроваджувати безперервну мовну підготовку студентів, яка буде спрямована на оволодіння ними фаховою термінологією на тому рівні, який дасть їм можливість удосконалювати свої комунікативні уміння.

Труднощі, які спричиняють проблеми навчання іноземців в Україні, пов'язані з міжкультурними відмінностями. Дослідження науковців свідчать, що майже 46% іноземних студентів відчувають труднощі у навчанні через напруженість у спілкуванні з українськими студентами та зі студентами-носіями інших культур. Деякі дослідники зауважують, що прибуття на навчання до іншої країни можна порівняти з «культурним шоком». Умови навчання можуть не виправдати очікування іноземних студентів, а це у більшості випадків приводить до їх соціальної ізоляції, яка негативно впливає на ефективність навчання [6, с. 54].

Подолання проблем підвищення ефективності навчання іноземних студентів в українських навчальних закладах вимагає вирішення ряду завдань, серед яких провідними є створення підґрунтя для опанування іноземними студентами базовими знаннями культури нового освітнього середовища; формування підходів до організації допомоги студентам у сфері професійного розвитку, забезпечення умов для подолання мовного бар'єру. З цією метою дослідники пропонують організацію спеціальних занять з міжкультурної комунікації, до яких будуть долучатися не тільки студенти-іноземці, але й викладачі та інші студенти ЗВО [2, с. 107]. Це сприятиме налагодженню взаємодії між студентами різних

національностей і культур і розв'язанню міжкультурних конфліктів. Вирішення методологічних проблем навчання іноземців багато у чому залежить від допомоги куратора. Його функційним обов'язком є безпосередня робота з іноземними студентами, що може суттєво вплинути на їх емоційний стан та формування позитивного ставлення до нових умов навчання і взаємодії з оточуючим полікультурним середовищем. Підсумовуючи вищевикладене, методологічні проблеми навчання іноземців в Україні пов'язані з необхідністю розробки комплексного підходу стосовно допомоги студентам-іноземцям в адаптації до соціального, культурного та мовного середовища.

Література

1. Боярин Л. В., Н. Є. Завацька Проблема соціально-психологічної адаптації іноземних студентів до умов освітнього середовища закладу вищої освіти. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2019. № 3(2). С. 243-255.
2. Жунсі Х. Педагогічні умови формування адаптації іноземних студентів до освітнього середовища університетів України. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2016. Вип. 1-2(46-47). С. 105-110.
3. Іщенко О. А. Інтеграція іноземних студентів у інтернаціональне освітнє середовище: філософсько-освітній дискурс. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць*. 2014. № 1 (40). С. 23-29.
4. Облес І. І. Особливості адаптації іноземних студентів в умовах вимушеного переселення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 43. С. 543-551.
5. Семенко І. Є. Педагогічний супровід фахової підготовки іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів: монографія. Харків, 2015. 143 с.
6. Сулова В. О. Соціально-психологічна адаптація іноземних студентів до освітнього середовища вищого навчального закладу: дисертація. Сєвєродонецьк, 2019. 248 с.
7. Шмоніна Т. А., О. Ю. Свистунов. Академічна адаптація іноземних студентів до вивчення природничих дисциплін у ВНЗ України. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 2016. Вип. 9(2). С. 300-307.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАННЯ ЯЗЫКА: ГРАММАТИКО-

ПЕРЕВОДНЫЙ АСПЕКТ

Лариса Бондаренко (Днепр)

Говоря о методах обучения языкам, следует отметить, что их достаточно большое количество, представляющих различные школы и подходы к принци-

пам подачи учебного материала. Мы сфокусируем внимание на переводном методе, который остаётся одним из востребованных в практике преподавания языка как иностранного в УВО не только Украины, но и других стран.

Грамматико-переводной метод — это метод обучения грамматике иностранного языка, чтению и переводу. В его основе лежат изучение грамматических явлений, анализ и осознанное конструирование единиц языка, упражнения, с опорой на перевод.

Следует отметить, что грамматико-переводной метод был популярен и распространён в учебных заведениях гораздо раньше многих других более современных методик. Его использовали в преподавании разных языков. В постсоветское время в преподавании языков он стал менее востребован. Однако некоторые характерные для этого метода приёмы до сих пор применяются при обучении чтению иностранных текстов, письму и переводу.

Рассмотрим следующие из них:

- в основе данного метода обучения иностранному языку лежит письменная речь, поскольку она более полно отражает систему языка;
- методика предполагает на начальном этапе изучение грамматики и лексики на основе текстов, с последующим овладением умения анализировать речевые модели и строить предложения на их основе;
- обучение чтению и переводу текстов, поскольку эти навыки является базой для дальнейшего формирования умений письменной и устной речи на основе образцовых текстов;
- обучение иностранному языку по грамматико-переводному методу начинается с изучения букв и соответствующих им звуков, т. е. с «правил чтения»;
- после изучения «правил чтения» начинается работа над базовым курсом языка, основанном на грамматическом принципе расположения учебного материала: каждый урок посвящался изучению определённой грамматической теме, и все темы представлены по принципу «от простого к сложному».

Как правило, преподаватели, использующие данную методику, на каждом практическом занятии вводят дозированное число новых лексических единиц.

На нынешнем этапе обучения языка как иностранного некоторые методисты и авторы учебников нередко рекомендуют одновременно изучать грамматические формы и их функции в предложении. При этом основным способом раскрытия значения грамматических форм и слов являлся перевод на родной язык. С целью лучшего усвоения грамматики и лексики следуют выполнять упражнения на анализ грамматических и лексических явлений в предложениях и текстах, а также на конструирование предложений по изученному правилу и аналогичных моделях. Доминирующим видом упражнений данного метода является перевод с родного языка на изучаемый. На занятиях большое внимание уделяется точности перевода. Перевод с родного языка на изучаемый и с изучаемого на родной используется и как прием контроля усвоения лексико-грамматического материала.

Интерес и трудности, по нашему мнению, вызывает и тот факт, что, как правило, занятие проводится на родном языке учащихся. Родной язык учащихся выступает в качестве средства обучения: на нем объясняется новый материал и проводятся межъязыковые сравнения. Поэтому преподаватель должен либо уметь говорить на иностранном языке, либо хорошо знать теорию языка.

АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ЕТАПІВ ТА ПРИНЦИПІВ ПРОЦЕСУ ПЕРЕКЛАДУ

Вадим Ванярі́н (Дніпро)

Як відомо, предметом лінгвістичної теорії перекладу є науковий опис процесу перекладу як міжмовної трансформації, тобто перетворення тексту на одній мові в еквівалентний їй текст на іншій мові. Цей процес включає, щонайменше, два етапи: 1) з'ясування перекладачем змісту оригіналу і 2) вибір варіанта перекладу. У результаті сприйняття тексту і його відтворення здійснюється перехід від тексту оригіналу до тексту перекладу. Теорія перекладу прагне з'ясувати, як відбувається перехід від оригіналу до тексту перекладу, які закономірності лежать в основі дій перекладача.

У ПП перекладач постійно зіставляє одиниці МО і МП, відрізки оригіналу і відповідні їм відрізки тексту перекладу. Вся сукупність мовних дій перекладача може бути розділена на дії з використанням іноземних мов і дії на основі

МП. Використовуючи іноземні мови, перекладач розуміє текст оригіналу, а за допомогою МП він створює текст перекладу. Таким чином, у діях перекладача можна виявити два взаємопов'язаних етапи ПП, які відрізняються характером мовних дій [6;7]. До першого такого етапу належать дії перекладача, пов'язані з отриманням інформації з оригіналу. До другого – вся процедура добору необхідних засобів у МП у процесі створення тексту перекладу.

Етап отримання інформації з оригіналу зазвичай називають «з'ясуванням значення» [5]. На цьому етапі перекладач повинен отримати інформацію, що міститься як в самому відрізку оригіналу, так і в лінгвістичному, і ситуативному контексті, і на основі цієї інформації зробити необхідні висновки про зміст, який йому належить відтворити на наступному етапі. Зміст тексту часто постає складним інформаційним комплексом, розуміння якого вимагає від адресата значної розумової «роботи». Ця робота повинна виконуватися і перекладачем, який на першому етапі перекладацького акту постає рецептором тексту оригіналу. Крім того, перекладачеві необхідно зважати і на синтаксичну структуру. Якщо вона може аналізуватися двозначно, то йому доведеться вирішувати, з якого тлумачення він буде виходити при з'ясуванні змісту оригіналу.

Отже, у ПП граматичні та лексичні явища сприймаються у нерозривному зв'язку. Лише у складі речення розкриваються функції слова, і встановлюється його конкретне значення. Виступаючи в різних контекстах, слово зберігає свою семантичну тотожність. Контекст визначає, у якому з притаманних йому значень вживається слово в кожному конкретному випадку, але всі можливі значення слова постійно фігурують у свідомості перекладача [2; 3].

Другий етап ПП (синтез) – це вибір засобів у МП для створення тексту перекладу. Прагнення до еквівалентної передачі оригіналу накладає обмеження на використання мовних засобів у МП. Один із основних аспектів у ПП – це вибір варіанта найменших втрат. Щоб побудувати граматично і семантично пов'язане висловлювання, доводиться вирішувати, якими елементами еквівалентності необхідно користуватися [1; 4]. На даному етапі виникає проблема пошуку перекладацьких відповідників. Цей етап може бути представлений як процес

послідовної підстановки замість одиниць оригіналу еквівалентних одиниць МП, які і називаються перекладацькими відповідниками. За ступенем регулярності вживання, відповідники бувають постійні (регулярні), варіантні та okazionalnі.

Крім двох основних етапів ПП, деякі вчені вказують також на його третій етап – контроль готового тексту, або «етап редагування, остаточного шліфування перекладу» [9]. У ПП виконуються такі операції: 1) виведення елементів МО і правил їхнього еквівалентного добору та заміни на основі елементів тексту-джерела; 2) створення моделі з елементів МП, дібраних для заміни; 3) перевірка моделі тексту перекладу за контекстом, ситуацією та фоновою інформацією; 4) створення тексту перекладу на основі перевіреної моделі.

Отже, ПП можна подати як послідовність таких етапів: 1) аналіз текста-джерела, ситуації та фонової інформації; 2) синтез моделі перекладу; 3) перевірка моделі за контекстом джерела та перекладу (семантичним, граматичним, стилістичним), ситуацією та фоновою інформацією, і, як результат, 4) створення кінцевого тексту перекладу.

Скорочення: ПП – процес перекладу, МО – мова оригіналу, МП – мова перекладу.

Література

1. Бекрешева Л.О. Теорія і практика перекладу. Конспект лекцій. Методичні вказівки для аудиторних занять. Луганськ: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2006. С. 96
2. Виноградов В.С. Перевод: общие и лексические проблемы. Учебное пособие. Москва : КДУ, 2006. 240 с.
3. Вихристюк Л.С. Вступ до перекладознавства: Навчальний посібник. Алчевськ: ДГМІ, 2001. 175 с.
4. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури : Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця: Нова кн., 2004. 567 с.
5. Корунець. І.В. Теорія і практика перекладу. Вінниця: Нова книга, 2000. 448 с.
6. Мамрак А. В. Вступ до теорії перекладу: навчальний посібник. – Київ: Центр учбової літератури, 2009. 304 с.
7. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. Москва: Московский лицей, 1996. 208 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА» (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Татьяна Ворова (Днепро)

В настоящее время все более и более актуальным становится знание иностранного языка не только как возможной формы повседневного общения в рутине жизни, но и как некоего способа демонстрации знаний теоретических и практических основ переводческой науки. Обучение практическому переводу невозможно без усвоения фундамента теории перевода, в частности, терминологических, лексических, грамматических и некоторых других разделов [1]. Знакомство с теоретическими вопросами позволяет получить более полное представление о способах и методах переводческой деятельности.

Возможно, одной из главных целей при обучении студентов английскому переводу является владение приемами лексической трансформации, что подразумевает хорошее знание особенностей изучаемого и родного языков, а также некоторых переводческих закономерностей [2]. Успешному решению данной задачи способствует регулярная практическая работа с иноязычной литературой, включающей газеты, источники рекламной информации, научно-техническую литературу, а также современную кинопродукцию и т. п.

Грамотность перевода зависит от многих факторов, но, в первую очередь, от правильного и корректного распознавания а) соответствующих грамматических форм (глагольных времен, сложных глагольных форм, инфинитивных конструкций, герундиальных оборотов и т. п.), б) синтаксических конструкций, в) морфологических особенностей [3].

На начальном этапе обучения данной дисциплине у студентов, как правило, наблюдается стремление к дословному переводу с английского на родной язык и обратно. Это часто является причиной искажения исходного переводческого материала и, соответственно, повышенного уровня ошибок. Подобное явление становится возможным вследствие упрощенного понимания чужой язы-

ковой системы, а иногда и от элементарного игнорирования факта существования многозначных слов.

Проиллюстрируем данный феномен на примере английского слова *conductor*, к которому указывается десять возможных переводов в словаре: 1) кондуктор (транспорта), 2) провожатый или гид, 3) погонщик животных, 4) дирижер, 5) интендант или помощник интенданта, 6) канал, артерия, 7) переносчик болезни, 8) проводник электроэнергии или любой физический проводник, 9) электропровод, 10) молниеотвод. Очевидно, что анализируемое слово *conductor* (вместе с его дериватом *conductorship*) можно интерпретировать в нескольких значениях из разных сфер деятельности – музыкальной, физической, военной, медицинской и некоторых других. Однако начинающий переводчик обычно концентрирует свое внимание на буквальной (из возможных десяти) интерпретации данного слова как кондуктор транспорта, исходя из звукового соответствия такому же слову в родной речи.

Можно также привести противоположный пример существования нескольких вариантов перевода русских слов или выражений, к примеру, «за и против», для которого существуют допустимые формы «pro and contra; pros and cons (pl.); for and against».

Практические навыки восприятия иноязычного текста требуют от опытного переводчика совершенное умение видеть не только частности и детали, но и текст в целом; развитию такого видения может помочь составление первоначального плана работы над текстом. Типичный план рабочего процесса с текстом базируется на восприятии информации на языке оригинала и ее воспроизведении на языке перевода (иногда в устной форме, иногда – в письменной) с транзитным периодом между ними, во время которого возникает понимание исходной информации. При наличии понимания специалистом совершается переход к изложению материала средствами языка перевода.

На этом этапе оказывается востребованным искусство переводчика с умением передавать воспринимаемую исходную информацию средствами другого языка с использованием его знаковых систем. Например, «Keep your head»

вместо буквального перевода «*держи голову*» имеет более приемлемый эквивалент «*выше голову*» или «*не падай духом*», «*Mind your own business*» лучше перевести как «*не суйся не в свое дело*» вместо «*помни о своем бизнесе*», тогда как «*He seems not to dislike*» – «*кажется, ему нравится*» вместо «*кажется, он не ненавидит*», «*They are not away*» имеет смысл «*они еще не ушли*» или «*они на месте*» вместо дословного варианта «*они не в отсуствии*». На данном этапе важно подчеркнуть, что авторские мысли находят свое точное отражение в варианте перевода в качестве своеобразного синтеза исходной информации. Иначе говоря, переводятся не отдельные слова, а идея или смысл, который они в себе несут.

В целом, можно сделать вывод о том, что, прежде всего, перевод представляет передачу идейного или смыслового содержания определенного информационного сообщения средствами языка-оригинала, использование которых требует специальных знаний.

Литература

1. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця: Нова книга, 2002. 564 с.
2. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад). Підручник. Вінниця: Нова книга, 2003. 448 с.
3. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти. Навч. посіб. / За ред. В. К. Шпака. – 2-го вид., стер. К.: Знання, 2007. 310 с.
4. Швейцер А. Д. Теория перевода: Статус. Проблемы. Аспекты. 2-е изд-е. Москва: Книжн. дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 216 с.

ЩОДО НАВЧАННЯ УСНОМУ ПЕРЕКЛАДУ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПЕРЕКЛАД»

Марина Вотінцева (Дніпро)

Навчання принципам реферування є невід'ємною частиною у навчанні усному послідовному або синхронному перекладу. Під час усного перекладу швидкість промови, яку слід перекладати усно (синхронно або «нашіптуванням»), може коливатися від 110 до 170 слів за хвилину. Чим швидше промова, тим менше слів може бути сказано мовою перекладу. Відповідно текст може

бути скорочено на 10-40%. Одною з відмінних характеристик англійської мови від української є те, що в англійській мові багато односкладних слів, а в українській мові слова довгі. Для промови перекладених речень українською мовою витрачається більше часу. У нагоді є інформаційне згортання, яке передбачає визначення потрібного й достатнього обсягу мовних засобів для опису об'єктивної й суб'єктивної ситуації, що забезпечує правильне розуміння повідомлення без його надмірності.

Під час послідовного перекладу відбувається велике навантаження на пам'ять перекладача. Чим більш тренованою є оперативна пам'ять перекладача, тим точніше є переклад. Однак навіть пам'ять професіонального перекладача не є гарантом повного відтворення тексту оригіналу, якщо текст є задовгим. Тому під час навчання послідовному перекладу в курс практичних занять слід включати вправи, які навчають майбутніх перекладачів основним принципам перекладацького скоропису. Система перекладацького скоропису базується на нотуванні думок, а не слів. Вертикальний принцип запису речень, скороченого літерного запису та система символів забезпечують швидке відтворення тексту оригіналу.

Вправи можуть допомагати відпрацюванню навичок сприйняття на слух (запишіть переклад тексту, що прослухали), тренування пам'яті (гра «snowball»), реферування (скоротіть багатослівні сполучення), перекладацького скоропису (запишіть речення, використовуючи вертикальний запис) та ін.

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНА МАТРИЦЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Наталія Голікова (Дніпро)

Художній текст, що є традиційним об'єктом для студіювання в лінгвостилістиці, має низку релевантних ознак, які відбивають його жанрову специфіку. Лінгвостилістичну матрицю – мовно-оповідну модель прозового, поетичного, драматургійного та інших творів – становлять численні образно-естетичні, емоційно-оцінні одиниці, що формують лінгвостильові норми художньої літератури. У сучасній мовознавчій науці їх кваліфікують як стиліми, наприклад: метафори, епітети, порівняння, гіперболи, оксиморони, літературно-

художні антропоніми (ЛХА), антитези, періоди тощо. Такі лінгвальні одиниці функціонують у будь-якому художньому творі, репрезентуючи його стильові особливості порівняно з науковим, офіційно-діловим та іншими текстами.

Утім, у мовотворчості тих чи тих письменників узвичаєний набір стилем розширюється або звужується залежно від жанру й виду літературного твору, а також від авторського світосприймання та способів його художньої вербалізації. Кожен митець по-своєму конкретизує мовно-текстові маркери, уточнюючи їхнє функціональне навантаження і трансформуючи семантично-сміслову структуру. У такий спосіб стилями трансформуються у стилістичні – мовні одиниці, що, крім номінативного, мають стилістичне значення, репрезентоване на шаруванні додаткових смислів і зумовлене індивідуальною мовотворчістю письменника. Складники художнього твору (творів) такого зразка репрезентують поняття індивідуально-стильової норми.

Відомо, що прозові художні тексти найперше привертають увагу жанрово-стильовим розмаїттям, панорамно-часовими сюжетами, багатством виражально-зображальних засобів тощо. Отже, їхня лінгвостилістична матриця найширша. Вона вміщує низку стилістично маркованих одиниць, які, з одного боку, дають змогу протиставити стилістичний склад оповідань, повістей, романів тощо художньо-мовному наповненню поетичних і драматургійних творів, а з другого – індивідуалізують авторський творчий «почерк».

У вертикальному та лінійних контекстах мовотворчості прозаїків стилістичні виконують найрізноманітніші експресивно-естетичні ролі, тому багато індивідуально-авторських лінгвальних одиниць потребують чіткішої стилістичної диференціації та докладнішого наукового обґрунтування. Загалом функціонально релевантні константи художнього твору в межах лінгвостилістики розглядають як риторичні фігури (стилістичні фігури, фігури мови) – мовностилістичні звороти, що полягають в особливій синтаксичній організації висловлення, слугують досягненню відповідного виражально-зображального ефекту. Для мови прозових творів найхарактерніші такі фігури мови, як *ампліфікація*, *анномінація*, *антитеза*, *антономазія*, *гендіазис*, *градація*, *оксиморон*, *паралелізм*, *па-*

рономазія, плеоназм, хіазм та ін., які є наслідком низки стилістичних прийомів – актуалізації, асоціації, гіперболізації, мовної гри, народної етимології, художньої сповіді, стилізації тощо.

Сучасна лінгвоукраїністика розвивається в тісному зв'язку з новітніми напрямками мовознавства, послуговується поняттям художнього стилю та його складників у контексті питань «мова і культура», «мова і людина», «мова і ситуація спілкування», що дає змогу синтезувати багатогранний мовний світ митців, спираючись не лише на внутрішньомовні, а й на екстралінгвальні чинники. Саме тому мовно-маркувальні засоби ідіолектів тих чи тих письменників варто вивчати в тісному взаємозв'язку мовознавчих галузей тексто-, дискурсо- та антропоцентричного спрямування, залучаючи до аналізу стилістичний, прагматичний, когнітивний, культурологічний аспекти. У такий спосіб лінгвостилістична матриця художнього тексту може бути розширена низкою стилістем, що виявляють високий ступінь не лише стилістичного, а й семантичного, прагматичного, когнітивно-культурологічного потенціалу в емоційно-оцінній площині авторського ідіостилу, а також в інтерсеміотичній системі й концептосфері мовотворчості письменника.

СЕРТИФІКАЦІЯ ЯК СТРАТЕГІЧНЕ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Людмила Губа (Дніпро)

Українська мова як іноземна (УМІ) зараз знаходиться у стадії активного розвитку. Ця дисципліна попри свій прикладний характер має стратегічне значення як для розвою внутрішнього потенціалу мови, так і для входження її як рівної у лінгвокультурний простір європейських мов, тим більше, що за даними Ради Європи українська мова посідає восьме місце у топ-10 найпоширеніших європейських мов, хоча і не належить до офіційних мов Євросоюзу[.]

У порівнянні з набутками і високими технологіями у викладанні романогерманських мов (передусім, звісно, англійської), деяких західнослов'янських (зокрема польської та чеської) та, безумовно, російської, яка теж має багату методичну історію, українська почала цей шлях тільки у другій половині ХХ сто-

річчя. Перший підручник УМІ для англomовних студентів побачив світ лише у 1973 році [3]. З виходом цього підручника науковці пов'язують початковий етап становлення УМІ, хоча перші спроби у цьому напрямку датують 20-ми роками ХХ ст. [див.: 1,5]. Але, безумовно, головним двигуном розвитку УМІ стали суспільно-політичні зміни у країні, а саме набуття Україною незалежності. З цього часу починається активний період розвою УМІ: з'являються нові підручники і численні науково-методичні розробки, присвячені різним аспектам викладання УМІ, заснуються центри вивчення української мови як іноземної, серед яких провідну роль відіграють Центр міжнародної освіти (ЦМО) Інституту післядипломної освіти та доуніверситетської підготовки Львівського національного університету імені Івана Франка і Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою (МІОК), проводяться форуми міжнародної освіти і міжнародні науково-практичні семінари, з'являються електронні підручники, мобільні додатки і онлайн платформи з вивчення української мови тощо.

Разом з тим перед достатньо новою для українського освітнього простору дисципліною постає низка викликів: підготовка фахівців саме за спеціалізацією УМІ, нестача якісних сучасних підручників, брак фінансування, яке б дозволило використовувати у навчанні новітні інформаційні технології, відсутність єдиного центру, який би об'єднав зусилля кращих науковців-практиків і став би майданчиком для обміну досвідом між викладачами, а також регіональних філій, які б враховували місцеві особливості функціонування мови тощо. Але головною проблемою залишається формування стратегії розвитку нової науки, наріжним каменем якої є створення державного стандарту з УМІ, наявність якого є передумовою входження української мови до європейського культурно-освітнього простору.

У 2018 році був представлений проект Державного стандарту «Українська мова як іноземна: Рівні загального володіння та діагностика», розроблений провідними лінгвістами і практикуючими викладачами львівських закладів вищої освіти Д. Мазурик, О. Антонів, О. Синчак, Г. Бойко згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти та стандартів інших європейських мов.

Відбулося і його публічне обговорювання. Розробники стандарту мали далекоглядні плани створення тестувальних центрів не тільки у столиці і у Львові, але й у Дніпрі та Миколаєві. Це стало б великим кроком у зміцненні позицій української мови у світі і сприяло б співпраці з Європейським центром сучасних мов при Раді Європи. Але попри те, що у публічному просторі Стандарт іноді декларується як затверджений МОН, ніяких офіційних підтверджень цьому немає. На сайті МОН наявне посилання лише на проект Стандарту, яке до того ж є неактивним. Повний текст стандарту без вихідних даних ми змогли знайти лише на популярному міжнародному соціальному сервісі презентацій SlideShare [2].

Натомість, як зазначає директорка Міжнародного інституту освіти, культури і зв'язків з діаспорою І. Ключковська, затверджено Стандартизовані вимоги до рівнів володіння української мови як іноземної [6; 4]. Це, безумовно, важливий крок до створення єдиної державної уніфікованої системи визначення рівнів володіння українською мовою. Але поки не прийнятий Стандарт, українська мова залишається однією з двох несертифікованих європейських мов разом з білоруською, стан якої ЮНЕСКО визначає як «вразливий», і це суцільство не додає нам переваг. Таке становище має бути виправленим, і задля вирішення цього питання органи виконавчої та законодавчої влади в галузі мовної політики і фахове середовище мусять консолідувати свої зусилля. Сертифікація УМІ за європейськими стандартами дозволить використовувати мову як потужний інструмент м'якої сили для підвищення її престижності як в Україні, так і за її межами.

Література

1. Гавдида Н. Особливості вивчення української мови в англomовному середовищі Канади. *Українознавчий альманах*. 2014. Вип. 17. С. 241-243. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukralm_2014_17_72 (дата звернення: 29.02.20).
2. Державний стандарт «Українська мова як іноземна: Рівні загального володіння та діагностика». URL: <https://www.slideshare.net/ssuserb0992b/standart-96636178> (дата звернення: 29.02.20).

3. Жлуктенко Ю.О., Н.І. Тоцька, Т.К. Молодід. Підручник української мови (Ukrainian. Textbook for beginners). Київ : Вища шк., 1973. 350 с.
4. Стандартизовані вимоги: рівні володіння українською мовою як іноземною А1-С2. Зразки сертифікаційних завдань: посібник / Д. Мазурик, О. Антонів, О. Синчак, Г. Бойко. Київ : Фірма «ІНКОС», 2020. 186 с.
5. Туркевич О. Методика викладання української мови як іноземної: розвиток науки і становлення терміна. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць*. Львів, 2009. Вип. 4. С. 137-145.
6. «Українська мова як іноземна: літературні межі та щоденна комунікація молоді»: МІОК провів масштабний семінар. URL: <https://lpnu.ua/news/2019/ukrayinska-mova-yak-inozemna-literaturni-mezhi-ta-shchodenna-komunikaciya-molodi-miok> (дата звернення: 29.02.20).

МЕЙОЗИС ТА ЛІТОТА У ФУНКЦІЇ СТИЛІСТИЧНИХ МАРКЕРІВ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ АНГЛІЙСЬКИХ ЗАПЕРЕЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ

Олена Гурко (Дніпро)

Заперечне значення в будь-якій мові світу реалізують здебільшого за допомогою лексичних, морфологічних, синтаксичних та стилістичних мовних засобів. У межах нашої розвідки маємо на меті виокремити стилістичні маркери під час перекладу англійських заперечних конструкцій українською мовою. Матеріалом дослідження слугує твір Джеймса Дашнера «The Maze Runner» та його українськомовний переклад.

На стилістичному рівні заперечні конструкції в зазначеному художньому творі представлені мейозисом та літотою. Найпоширенішою формою мейозиса в англійській мові є подвійне заперечення, наприклад, у реченні *Not until we're back together* (Поки ми знову **не зможемо** бути разом) фіксуємо дві заперечні конструкції – заперечну частку *not* та заперечний сполучник *until*, що не є характерним для англійської мови та свідчить про навмисне подвоєння. Зазвичай таку конструкцію інтерпретують через стверджувальну форму, але наявні варіанти, коли конструкції такого типу неможливо перекласти ствердженням та зберегти водночас форму та зміст речення.

В творі Джеймса Дашнера «The Maze Runner» спостерігаємо чимало структур, що містять подвійне заперечення та перекладаються українською мовою

стверджувальними конструкціями. Наприклад: *It doesn't do the Creators any good if we all die – this thing is meant to be hard, not impossible* (Якщо ми всі загинемо, Творцям від нас не буде жодного зиску. Тому можна сподіватись, що вижити **можливо**, хоч і складно). Особливістю цього прикладу є наявність подвійного заперечення *not impossible*, яке перекладене стверджувальною лексею *можливо*. На нашу думку, під час перекладу зазначеного вище речення потрібно було зберегти форму, оскільки вона впливає на особисте ставлення читачів до головного героя.

У реченні *Not bad, Minho said* (**Непогано**, – сказав Мінго), переклавши слово *непогано* замість *добре*, авторка використала такий стилістичний засіб як літота для послаблення позитивної ознаки, тобто надавши меншого значення об'єкту.

Отже, стилістичний рівень є одним з найцікавіших під час експлікації заперечення. Подвійне заперечення, експліковане мейозисом та літотою, надає більшої емоційності художньому твору та слугує засобом досягнення драматичного ефекту, оскільки в процесі щоденного спілкування англійці майже не використовують його.

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗМЕЖУВАННЯ ЗАГАЛЬНОВЖИВАНОЇ ТА ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ

Юлія Грибіник, Тетяна Галай (Івано-Франківськ)

Термінологія сьогодні є такою дисципліною, яка спрямована на вивчення фахової, термінологічної лексики з метою передачі знань та полегшення спілкування спеціалістів різних сфер науки та людської діяльності. Вона є невід'ємною частиною загальнолітературної мови, котра включає багато слів, що сприймаються як загальноновживані, проте в професійному, фаховому мовленні набувають значення та функції термінів.

Вивчення термінологічних одиниць, головних складових елементів галузевих термінологій, є важливим для представників різних наукових та професійних спільнот, адже, як підкреслює М. С. L'Homme терміни використовуються: – експертами спеціальних галузей (які розглядають їх як елементи, які переда-

ють знання), – спеціалістами, які беруть участь у різних формах управління інформацією (для яких терміни є засобами опису вмісту документів), – перекладачами (яким потрібно знайти еквіваленти лінгвістичним одиницям, які для них є невідомими) і звісно – термінологами (які визначають одиниці, які очевидно будуть занесені у спеціалізовані словники) [5].

Важливим є розуміння того, що, як зазначає О. О. Реформатський, з яким ми погоджуємось, «терміни існують не просто в мові, а у складі конкретної термінології» [3, с. 142], яка є «окресленою підсистемою всередині загальної лексичної системи даної мови». Термін, на думку вченого, – це «слуга двох господарів», тобто член двох систем: логічної системи термінів і лексико-семантичної системи мови [цит. за 1, с. 20].

У цьому аспекті вагомості набуває визначення головних ознак, які дають змогу розмежувати поняття слова як ключової одиниці загальноновживаної та загальнолітературної мови і терміна – основного компонента галузевих термінологій.

О. І. Павлова виділяє такі найзагальніші ознаки, які відрізняють термін від слова:

- Термін – це одиниця, яка належить одночасно логосу і лексису, тобто сфері наукових понять, що має переважно інтернаціональний характер, і водночас світу слів, який є національно специфічним.

- Термін відрізняється від загальноновживаного слова своєю підвищеною емоційною точністю.

- Терміни мови науки і техніки відрізняються від слів загальноновживаної мови більшою інформаційною насиченістю.

- Терміни, які фіксуються у спеціальних словниках, на відміну від звичайних слів абсолютно вільні від емоційно-експресивних нашарувань.

- Термінам, на відміну від загальноновживаних слів, не властиві естетичні характеристики.

- Терміни принципово перебувають поза модальністю, тим часом як словам загального вжитку модальність властива.

- Природа терміна як знака, тобто його семіотична сутність, не збігається повністю зі знаковою природою звичайного слова загальнолітературної мови. Термін позначає спеціально-професійне поняття, специфіка якого полягає в тому, що воно не повинно втрачати своєї цілісності, якими б засобами і способами не передавався його зміст.

- Терміни відрізняються від слів загальнолітературної мови і семіотичним складом: у термінології, крім загальномовних словесних знаків, широко використовуються умовні знаки, символи і цифри, які виходять за межі вербальних засобів вираження [2, с. 52–54].

Вартим уваги аспектом у процесі аналізу слів та термінів, як зазначає М. Т. Кабре, є дослідження значення лексичних одиниць. Учена визначає термінологічні одиниці як одиниці зі спеціальним значенням і зазначає, що «будь-яка лексична одиниця має можливість стати термінологічною одиницею» [4, с. 190]. Така думка вченої варта уваги, адже теоретично кожне слово може бути терміном, але воно стає ним тільки за умови актуалізації – виведення його з лексико-семантичної системи загальнолітературної мови і включення в систему термінів.

На нашу думку, ключовою різницею між термінологічними одиницями та загальноновживаними словами є те, що терміни співвіднесені з певною галуззю знань чи людської діяльності, де вони номінують наукові поняття та розкривають свій зміст через дефініцію. Крім того, термінологічні одиниці позбавлені експресивно-стилістичного забарвлення, характеризуються точністю, інформативністю, системністю та тенденцією до однозначності.

Слід зауважити, що існування названих відмінностей між словами термінологічної та нетермінологічної лексики не означає, що існує чітка межа між цими двома основними групами лексичних одиниць. Як слушно зазначає К. Кагеура, «поділ між загальномовними словами та термінами як емпіричними об'єктами не є стійким (чітким)» [6, с.14]. Нетермінологічна лексика нерідко

проникає у результаті процесу термінологізації в галузеві терміносистеми, в той час як фахові термінологічні одиниці потрапляють у загальноживану мову.

Література

1. Квитко И. С. Термин в научном документе. Львов : Вища шк., 1976. 125 с.
2. Павлова О. І. Основи термінознавства : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Рівне : Волинські обереги, 2001. 200 с.
3. Реформатский А. А. Введение в языковедение . Под ред. В. А. Виноградова. Москва: Аспект Пресс, 1996. 536 с.
4. Cabré M. T. Theories of terminology: Their description, prescription and explanation / M. T. Cabré // Terminology 9, no. 2 (January), 2003. P. 163–199.
5. L'Homme M.C. Terminologies and Taxonomies. In Taylor. J. (ed.). The Handbook of the Word, Oxford: Oxford University Press, 2014. 886 p. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/265553186_Terminologies_and_taxonomies.
6. Kageura K. The Dynamics of Terminology: A descriptive theory of term formation and terminological growth. Tokyo: John Benjamins Publishing Company, 2002. 322 p.

THE NOMINATIVE FIELD OF A CONCEPT

Mariia Dobrushyna (Dnipro)

Nowadays linguistic studies are based on the analysis of the worldview to determine the role of the interaction of mentality, ethnicity and language, which is relevant in the field of linguistics.

It is stated that the worldview can be created by nominative, functional, imaginative and phonosemantic means of the language. As a mental unit the concept can be described by linguistic means that objectify it. The nominative field of the concept is identified as the set of linguistic means that verbalize, represent the concept in a certain period of the development of the society.

Depending on the nominative means, there are three different types of nomination: lexical nomination, propositional nomination and discursive nomination. A lexical type of nomination is aimed at creating a certain element of reality: a process, relationships, a quality, a thing, any real or possible object. A word combination conveys meaning separately, while maintaining a certain type of connection between its components, meaning that words in a phrase are characterized by syntactic compati-

bility. A propositional nomination contains micro-situations that unites a number of elements. A discursive nomination is a text-based nomination.

The key difference between the nominative field and traditionally distinguished structural groups of lexis (the lexical and semantic group, lexical and semantic field, lexical and phraseological field, synonymy and associative field) is to be noted. The nominative field has a complex character: it unites all the above mentioned groups.

It has been stated that constructing the nominative field of any verbalized concept consists of the following steps: in the first step it is necessary to extract nominative units from lexicographic sources which are semantically related to the key lexical unit (usually noun) – the name of the concept; in the second step it is necessary to carry out an analysis of dictionary definitions of the nominative units in order to identify the key semes; in the third step key semes should be arranged according to their semantic potential; in the fourth step one should structure the field into the nucleus, medial zone and periphery, and in the fifth step the etymological exploration of nuclear semes should be conducted.

ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ

Інна Заваруєва (Дніпро).

Важливим чинником результативного навчання іноземців в Україні є їх знання української мови як мови навчання. Тому виникає потреба в нових, удосконалених та уніфікованих навчальних матеріалах, посібниках, наочних матеріалах і т. ін. Мета таких матеріалів – покращення рівня аудиторної та самостійної роботи студентів.

Метою нашого дослідження є спроба узагальнення практичного досвіду щодо створення наочних матеріалів, з використанням інноваційних технологій, НЛП та впливу кольору на психоемоційний стан та розумові процеси студентів. Предметом дослідження є граматичні категорії української мови – відмінкова парадигма іменника, прикметника, присвійного займенника, порядкового числівника та категорії роду, числа.

Вагомі дослідження в сфері викладання української мови як іноземної знайшли своє відображення у працях таких дослідників: Є. Пасов, Н. Ушакова, О. Тростинська, В. Дубічинський та ін.

Проблемами висвітлення різних аспектів взаємозв'язку кольору і психіки людини в різні часи цікавились Й. Гете, М. Люшер, Г. Браем, Г. Фрилінг, К. Ауер, Н. Серов, Б. Базима, Р. Бендлер, Дж. Гріндер, Г. Алдер, та багато інших відомих зарубіжних та вітчизняних вчених..

Як відомо, існує декілька каналів сприйняття інформації: зоровий, слуховий і кінестетичний. Більшість людей найкраще сприймають візуальну інформацію, тобто вони повинні бачити те, що вивчають, в протилежному випадку сприйняття не буде якісним. Емпіричним шляхом доведено, що наочний матеріал, незалежно від вікових особливостей, засвоюється набагато краще. За словами Є.І. Пасова, «до зорового образу легко й остаточно прив'язуються навіть абстрактні ідеї»

Інформація, яку викладач подає студентам, може бути презентована у різному вигляді. Тут слід наголосити на тому, що сучасний студент бажає отримати інформацію з найменшими для нього розумовими витратами. Розробка таких матеріалів визначає характер, зміст, обсяг інформації, вибір оптимального варіанта її подачі. Тому можна сказати, що справа вся в тому, «...які правила, коли і як повідомляються. Вимагається це насамперед необхідністю управління процесом засвоєння граматичних моделей з метою профілактики помилок. У зв'язку з цим, правило може бути не тільки вербальним, але і виступати у вигляді схеми або малюнку. Головне, воно повинно бути адекватним і оперативним, тобто допомагати тому хто навчається під час кожного моменту процесу автоматизації».

Використання таблиць у такому контексті є важливим компонентом зображальної наочності на заняттях з іноземної мови. До більшості підручників з української мови як іноземної додаються відповідні граматичні таблиці. Кількість таблиць в одному посібнику може бути досить значною і це не сприяє швидкому засвоєнню інформації. Нами була зроблена спроба скласти узагаль-

ноючу граматичну таблицю, яка б відповідала таким вимогам: розташована на одному аркуші паперу; вміщує найбільш складний для засвоєння граматичний матеріал; укладена з врахуванням основних психологічних закономірностей зорового сприйняття інформації, впливу кольорів їх сполучення і розташування у просторі на підсвідомість людини, а отже і на її когнітивні здібності.

Флективна будова української мови викликає певні труднощі для іноземців саме в розрізі вивчення відмінків. Ми спробували об'єднати в одну граматичну таблицю відмінкові форми іменника, прикметника, присвійного займенника і кількісного числівника. Дзеркальність відмінювання цих частин мови показує важливе правило узгодження слів в словосполученні і реченні.

Слід зазначити, що запропоновану таблицю можна використовувати вже на самому початку під час ознайомлення студентів зі звуковим складом мови. Наступне звернення до таблиці може бути під час вивчення роду і числа.

СИСТЕМНИЙ ХАРАКТЕР ЛЕКСИЧНИХ МІКРОПАРАДИГМ ПОБУТОВИХ НАЙМЕНУВАНЬ ГОВІРКИ СЕЛА МАНЕВИЧІ (ВОЛИНСЬКА ОБЛАСТЬ)

Вікторія Зайцева (Дніпро)

Структурний принцип аналізу побутової лексики дозволяє встановити специфіку відношень між елементами системи, об'єктивно визначити лексико-семантичні групи в складі цієї тематичної групи лексики. Виділення таких лексико-семантичних об'єднань базується на врахуванні внутрішніх зв'язків компонентів, структурних типів лексики й типів позначених ними предметів і явищ навколишньої дійсності.

Тематична група назв меблів та предметів хатнього вжитку є розгалуженою мікросистемою найменувань. Це зумовлено тривалістю її формування: назви цієї тематичної групи упродовж століть зазнавали змін у лексичному складі та семантичній структурі. Разом з тим тематична група назв меблів і предметів хатнього вжитку характеризується збереженням традиційних назв, що позначають реалії, які є невід'ємною складовою побуту жителів Волині загалом.

Назви меблів і предметів хатнього вжитку утворюють складну лексико-семантичну парадигму, що обіймає ряд мікропарадигм, вичленованих на підставі реалізації окремих диференційних ознак. Однією з провідних є функційна ознака, на підставі якої виділяємо такі лексико-семантичні групи: назв меблів для сидіння та їхніх елементів; назв столу та його частин; назв меблів для спання та їхніх окремих сегментів; назв речей для спання; назв меблів для одягу; назв меблів для посуду та продуктів; назв посуду; назв робочого інвентарю.

Окрему лексико-семантичну групу становлять номени різного функційного призначення, виокремлені на підставі матеріалу, з якого вони виготовлені, тобто вироби з тканини та мотузки.

Лексико-семантична група назв меблів для сидіння об'єднує ряд сем, при виділенні яких ми враховували спосіб та місце виготовлення (зроблена вдома чи фабрична), форму, характерні особливості та розміри. Ця група репрезентована 8 семами: «стілець у вигляді міцної дошки з чотирма ніжками (переважно домашнього виготовлення)»; «стілець фабричного виготовлення зі спинкою»; «стілець без спинки з квадратним сидінням»; «лава у вигляді довгої дошки на чотирьох ніжках без спинки та бокових билець»; «довга широка дошка на стояках із спинкою та поручнями»; «широкий м'який стілець з бильцями та зручною спинкою»; «верхня частина стільця, призначена для сидіння»; «ніжки стільця».

Меблі для спання диференціюються відповідно до їхнього призначення для дорослих чи дітей: «ліжка»; «верхня поперечна частина ліжка»; «колиска, підвішена на чотирьох мотузочках до стелі»; «дерев'яне ліжечко, ніжки якого попарно сполучені закругленими планками, завдяки чому воно може погойдуватися».

Лексико-семантична група назв речей для спання представлена такими семами: «подушка для спання»; «чохол з тканини на подушку»; «мішок, у який насипають пір'я на подушку»; «матрац, набитий соломною»; «ковдра»; «велика наволока на ковдру»; «простирадло».

Однією з найнеобхідніших груп хатніх меблів завжди були меблі для посуду та продуктів, що продуктивно представлена такими семами: «шафа з полицями для посуду і продуктів»; «невеличка шафка, зазвичай із кількома шухлядами»; «шухляда»; «дерев'яна полиця для зберігання різноманітних господарських речей».

Отже, лексико-семантичний аналіз назв предметів хатнього побуту західнополіських говірок засвідчує, що зазначена тематична група лексики в досліджуваній говірці має складну внутрішню структуру. За функційною ознакою виокремили 9 лексико-семантичних груп, що об'єднують окремі семи з певними диференційними ознаками (способом виготовлення, місцем виготовлення, особливостями матеріалу, функціональним призначенням тощо).

У структурі лексико-семантичної групи назв меблів для одягу виокремлюються 6 сем: 1) «велика дерев'яна шафа, що має форму високого ящика з дверцятами і служить для зберігання одягу»; 2) «невелика шафа з кількома висувними шухлядами, яка призначена для зберігання одягу»; 3) «набір шаф, як правило, на всю довжину стіни»; 4) «пристосування для вішання одягу»; 5) «великий ящик з кришкою та замком для зберігання одягу»; 6) «горизонтально укріплена перекладина під стелею, на яку вішають одяг».

Однією з найнеобхідніших груп хатніх меблів завжди були меблі для посуду та продуктів. Лексико-семантична група назв меблів для посуду та продуктів представлена такими семами: 1) «шафа з полицями для посуду і продуктів»; 2) «невеличка шафка, зазвичай із кількома шухлядами»; 3) «шухляда»; 4) «дерев'яна полиця для зберігання різноманітних господарських речей».

Лексико-семантична група назв робочого інвентарю охоплює широке коло предметів, при виділенні яких ми враховували такі диференційні ознаки:

- 1) спосіб виготовлення;
- 2) місце виготовлення (зроблена дома чи фабрична);
- 3) особливості форми;
- 4) основні ознаки та розміри;

5) функціональне призначення.

Цю лексико-семантичну групу репрезентують такі семи: 1) «віник»; 2) «старий стертий віник»; 3) «віник з гілочок»; 4) «сапа, знаряддя для підпушування ґрунту й знищення бур'яну»; 5) «лопата, знаряддя з довгим держакон і широким плоским дінцем, яке застосовують для згрібання, перекидання і насипання чого-небудь»; 6) «лопатка із загнутими догори бічними крими і короткою ручкою»; 7) «дерев'яне знаряддя для саджання хліба в піч і виймання його з печі»; 8) «праник, дерев'яний валок для вибивання білизни під час прання»; 9) «праска»; 10) «знаряддя з двома металевими заокругленими ріжками та довгим держакон»; 11) «держак рогача»; 12) «знаряддя для перемішування палива в печі»; 13) «прилад у вигляді залізного гачка для витягування з печі сковороди»; 14) «ціп, знаряддя, яке використовується для молотьби»; 15) «газова лампа зі склом»; 16) «ліхтар, освітлювальний пристрій, у якому джерело світла захищене склом»; 17) «сірник».

Вироби із тканин та мотузок займають значне місце в повсякденному побуті людини. Назви на позначення цих реалій представляють такі семи: 1) «рушник домотканий»; 2) «рушник фабричний»; 3) «скатерть»; 4) «тонка занавіска на вікні»; 5) «довга груба занавіска на вікні»; 6) «килим домотканий»; 7) «килим фабричний»; 8) «мотузка для вішання випраної білизни»; 9) «мотузки, які використовуються для зав'язування торб, мішків»; 10) «налигач для тварин».

Отже, лексико-семантичний аналіз назв предметів хатнього побуту західнополіських говірок засвідчує, що зазначена тематична група лексики в досліджуваній говірці має складну внутрішню структуру. На підставі функціональної ознаки ми виокремили 9 лексико-семантичних груп, які об'єднують окремі семи з певними диференційними ознаками (способом виготовлення, місцем виготовлення, особливостями матеріалу, функціональним призначенням тощо).

ЭФФЕКТИВНАЯ ПОДАЧА КРЕАТИВНОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА

Вера Зирка ((Национальная академия наук Украины)

Понятие «интеллектуальный текст» мы понимаем как яркий и привлекательный, эффективный и креативный рекламный текст, созданный по заказу

клиента (издательства), который содержит нужную рекламодателю информацию и призван рекламировать продукт в соответствии с требованиями заказчика. Создатели таких текстов – копирайтеры – вкладывают в свой *продукт-текст* энергию творческой мысли, рациональную креативность, которая находится в гармонии с рекламной эффективностью. Примером сказанного может служить слоган рекламной компании студии написания рекламных текстов, статей, сайтов, который (слоган) характеризует талант авторов своей фирмы: *«Мы не можем измерить наш интеллект, но хотим поделиться им с вами... Мы создаем не просто тексты для сайтов: авторы студии **способны убеждать окружающих** – ваших посетителей, клиентов; убеждать в том, что ваш сайт достоин быть на вершине поискового олимпа...»* [3].

Важная роль в рекламном тексте принадлежит *эффективной подаче информации*. Одна из них — снижение категоричности оценки. Такая стратегия направлена, прежде всего, на создание положительного образа говорящего, на формирование доверия к нему. Эта политика, именуемая Т.А. ван Дейком как «положительная самопрезентация», цель которой – «произвести хорошее впечатление», является более важной, чем цель – «быть честным и откровенным» [1, с. 277]. Для привлечения внимания потенциального читателя зачастую вводят так называемый *субъект оценки*, чтобы подчеркнуть субъективность оценки. В роли субъекта оценки в обычном рекламном тексте выступают, как правило, известные актеры, спортсмены, деятели науки и искусства, а в интеллектуальной рекламе – высказывания о рекламируемом произведении известных деятелей культуры, науки и/или просто «публичных людей» [2]. Видимый субъект такой рекламы часто становится символом для целевой аудитории, он такой, каким хочет себя видеть потребитель. Вместе с тем потребителю ясно, что конкретный герой рекламы (субъект оценки) явно или неявно приукрашивает и навязывает товар и что такая оценка маркирована и соответствует главной цели рекламы – прочитать оригинал произведения, приобретя его. Тем не менее, читатель находится под положительным воздействием рекламы. Реклама «срабатывает».

Как показывают наблюдения за лексикой в прикладных резюме, призыв к действию происходит посредством глагола. Обозначая действие (в широком смысле), глаголы обладают динамикой, движением, конкретностью – всем тем, что так необходимо рекламе. Именно поэтому составители, komponуя интеллектуальные рекламные тексты, основной упор делают на глаголы, так как они лучше других частей речи создают образ, «картинку» в воображении читателя, ибо глаголы хорошо вовлекают, побуждают к действию (*must-read сезона, обязательно прочесть, прикоснитесь, необходимо приобрести, не пропустите, спешите и вы не пожалеете...* и т.д.). Глагол обладает скрытой в нем динамикой, движением, и, следовательно, большой силой побуждения к совершению действия. С помощью глагола можно обольстить, уговорить потребителя, незаметно, но намеренно подвести его к принятию нужного решения.

По наблюдениям исследователей рекламного текста, эффективность использования глаголов увеличивает запоминание примерно в 1,5 раза и это результат вполне закономерный, если учесть, что глагол более ярок с точки зрения зримого представления. Наблюдения показывают, глагольная лексика действительно делает рекламную информацию более динамичной, экспрессивной, призывает к действию, повышает эффективность коммуникации. Узаконено мнение о том, что скрытый призыв к приобретению товара – одна из ярких функций рекламы.

При отборе материала для обучения студентов и магистров моделированию правдоподобного смарт-текста, мы руководствовались изучением, прежде всего, популярных моделей РТ, функционирующих в мире рекламы. Мы учитывали компоненты системы знаний, определенные навыки и умения составления рекламных текстов, установленный набор языкового материала, важный для сатурации (наполнения) манипулятивного РТ, а также отдельные аутентичные тексты как *модели/ образцы*, по которым студенты могут создавать смарт-тексты. Важным при этом считаем включать речевые ситуации, разного рода лингвистическую информацию (понятия, термины и т.д.). Все перечисленное будет способствовать формированию у студентов *иноязычно-речевой компе-*

тениции. На первом этапе студенты-переводчики анализируют манипулятивные составляющие РТ (как англоязычного, так и украинно-русскоязычного), как подготовка к составлению коротких двуязычных «рекламок». На следующем этапе творческой работы с текстовым материалом студентам предлагается составить свой рекламный текст по **данной модели**, как, например:

We'll double your money back / Мы вернем вам деньги в двойном размере;

- Если вы не выполните тест, мы гарантируем возврат денег;

If a detergent powder – than PERSIL / Если стиральный порошок, то PERSIL;

- Якщо холодильник, то – LG.

В процессе работы отмечаем, что реклама, лексика и манипуляции неразделимы, но в большинстве рекламных текстов манипулирование потребителем иногда ослабевает из-за перенасыщения манипулятивной лексикой и многократного ее повторения. Это подтвердили наблюдения над восприятием рекламных текстов подобного типа представителями различных групп социума. В большинстве случаях участники опроса заявляли, что «чем с большими доказательствами, настоятельно и убедительно звучит рекламный текст, тем он менее правдоподобен».

По нашим наблюдениям, игра слов – один из самых распространенных манипулятивных приемов при создании заголовков, слоганов и самих рекламных текстов. Как и все базовые художественные приемы, используемые в креативной рекламе (смарт-РТ), игра слов стоит на страже коммерческих интересов рекламодателя, поэтому, естественно, она включает в себя слово, обозначающее значимую рекламную единицу. Игра со значением представляет собой словесную шараду, разгадав которую, потребитель чувствует себя гордым за свой интеллектуальный уровень, позволивший ему разгадать эту загадку.

В качестве примера, подтверждающего сказанное, служит рекламное обращение для творческой работы студентов на занятиях по переводу и моделированию РТ.

«*Must have ноября*». **Модель «must have»**. Как правило, побудительный мотив, рассчитанный на предполагаемую адресантом реакцию потребителя (и

это всегда скрытая мотивировка), содержится в заголовке рекламного текста, не исключение - и данный заголовок: «*Must have ноября*». *Ледяной крем для глаз*. Перед нами заглавие – загадка, не банальное, не избитое, не ординарное, не скучное и, самое важное для рекламного текста, идет к потребителю-женщине через сердце, а не через разум. Заголовок всегда призван привлекать внимание аудитории, в данном случае заголовок-загадка соотносится с рекламным объектом, в качестве которого выступает варваризм «*Must have ноября*», обеспечивающий адресата (женщину) фоновой информацией (крем, который «*обязательно должен быть*» у настоящей леди). Заголовок, как доминанта смысла всего текста, определяет структуру смысла всего текста, предвосхищая отбор и организацию языковых средств (в том числе и манипулятивных). Своим коннотативным значением заголовок направляет ожидания потребителя, настраивает его на определенное восприятие. Развертывание смысла заглавия заложено в первой фразе-обращении к глазам как к самой женщине, что невозможно пропустить – «к сведению глаз» и в неожиданном для адресата продолжении фразы - *на горизонте крем-эскимо!* Реклама (РТ) подобного типа воспринимается с интересом, она привлекает внимание аудитории как лингвальными, так и экстралингвистическими средствами. Однако необычные сочетания слов (*на горизонте крем-эскимо, разбудить заспанные глазки, разглаживает, зажигает*) не только «задерживают» дыхание у женской аудитории, но и вызывают улыбку. Манипулирование в данном случае женщиной происходит с помощью оценочной, глагольной лексики, эпитетов, метафоры, варваризма, - что не мешает ей (женщине) декодировать текст и выявлять его имплицитные смыслы, разгадывать настоящие намерения создателя этой рекламы. Завершающим этапом творческого задания по моделированию РТ (модель «*must have*») является оценивание лучшей рекламы самими студентами среди составленных ими коротких РТ. Рекламный текст в социальном пространстве является символическим знаком вещи/предмета/услуги, за которыми сама материальная вещь в процессе потребления полностью исчезает, а роль играет РТ с моделью в своем «теле», уже имеющую успех в стране-доноре. Такая успешная модель РТ в языке-реципиенте (с

не менее успешным адекватным переводом и созданием «своего» РТ) играет, несомненно, первостепенную роль. Если рассматривать процесс потребления вещей широко, то в современном обществе он сводится к потреблению словесно очерченных вещей, реализующихся именно посредством РТ, который сегодня создается на основе *манипулятивных языковых единиц, словосочетаний, фраз, предложений, коротких текстов*. Умение правильно подбирать слова, их правдиво расставлять, используя наработанный рекламистами опыт в моделировании существующих смарт-текстов – важная задача при обучении студентов-филологов составлению РТ в ВУЗе.

Литература

1. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. Москва: Прогресс, 1993. 312 с.
2. Зирка В.В. Языковая парадигма манипулятивной игры в рекламе / В.В.Зирка: дис. ... доктора филол. наук. Киев, 2005. 462 с.
3. www.ru-content.net

ЩОДО СКЛАДАННЯ ВПРАВ, СПРЯМОВАНИХ НА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ

В'ячеслав Знанецький (Дніпро)

Очевидно, що наукова і виробнича діяльність людей постійно ускладнюється під час існування все зростаючої великої кількості інформації. Отже, в сучасних умовах інтенсивного розвитку економіки, кожен фахівець повинен безперервно удосконалювати свої професійні знання, уміти отримувати і відбирати інформацію за фахом як з вітчизняних, так і із закордонних публікацій. Читання іншомовної літератури за фахом є складовою частиною безперервної освіти майбутнього фахівця, а навчання такому читанню – актуальною проблемою ЗВО.

Відомо, що читання як реальна мовна діяльність припускає різну міру повноти розуміння прочитаного і використання різної інформації залежно від поставленого завдання. На підставі цього розрізняють такі види читання: поглиблене, вибіркоче і ознайомлювальне. В ідеалі фахівець повинен володіти усіма видами читання, переходячи від одного до іншого в міру необхідності. Метою

цієї роботи є розгляд процесу навчаючого читання та розробка деяких методичних прийомів навчання.

Основою для навчання в умовах немовного середовища служить текст іноземною мовою, що відбирається по видах і типах текстів за спеціальністю, яка вивчається, це дає змогу студентові реалізовувати комунікативні можливості говоріння. Особливо важливе значення під час навчання читанню має вибір тексту. Потрібно вибирати тексти, наповнені переважно фактичним матеріалом. Інформація, що закладена в текстах, має бути особливо важлива і професійно цікава для читача, тому він постарается не лише зрозуміти її, але й проаналізувати, критично осмислити і запам'ятати її. На початковому етапі роботи тексти мають бути короткими, оскільки вони більш зручні для детального аналізу та перевірки точності розуміння.

Викладач іноземної мови, що працює на немовному факультеті, повинен добре знати особливості наукових і технічних текстів по спеціальності, яка вивчається, та знайомити з ними студентів. В першу чергу має бути на увазі наявність спеціальної термінології, особливої загальнонаукової лексики, специфічної службової лексики, тих або інших складних граматичних конструкцій (1).

Для того, щоб сформувати вміння, необхідні для здійснення навчаючого читання, доцільно застосовувати вправи, які б могли розвивати такі здібності студентів, як загострена увага, адекватність сприйняття, вірогідність прогнозування. Завдання для таких вправ можуть мати такі формулювання:

- прогляньте текст та визначте його основну проблему;
- розбийте текст на складні смислові висловлювання та сформулюйте проблему, що міститься в кожному з них;
- зробіть заголовок для кожного складного висловлювання.

Після того, як з текстом буде проведено вищевказані вправи, так само можна запропонувати ще й такі завдання:

- складіть перелік проблем, що сформовані в тексті;
- зафіксуйте порядок, в якому ці проблеми були надані.

Для контролю під час навчаючого читання частіше використовується переклад тексту на рідну мову. Переклад бажано виконувати у письмовій формі, оскільки це дає змогу об'єктивніше судити про його точність. Глибину розуміння тексту можна перевіряти за допомогою питань, що стосуються як основного змісту тексту, так і його деталей. Відповідь може даватися як усно, так і письмово. Під час перевірки навчаючого читання перевагу слід надавати таким видам перевірки, які дають змогу охопити більше студентів групи і займають мало часу. Найзручнішими вправами у цьому випадку можуть бути такі завдання.

1. Прочитайте текст та визначте речення, що відповідають його змісту (студентам пропонується ряд тверджень, частина яких відповідає змісту тексту, а частина – ні).

2. Скоротіть текст, опустивши невідповідні змісту тексту висловлювання (речення тексту пронумеровані, крім того, в нього входять 3-4 речення, що не мають до нього ніякого відношення. Студенти повинні вказати саме ті речення, які можна вилучити).

3. Перейти до етапу практики в спілкуванні, підготувавши для цієї мети відповідні завдання (організувати дискусію, конференцію з поставлених в тексті проблем).

Запропонований вище перелік прийомів роботи з текстом за фахом повинен сприяти формуванню навичок читання у студентів і підводить їх до можливості спонтанного говоріння.

Література

1. Комарова Э. П. Структурно-композиционные характеристики научного текста. *Новейшие методы преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей вузов*. Москва: МГУ, 1991. С. 15

THE ROLE OF INTERMEDIATE LANGUAGE IN ORGANIZATION OF FOREIGN STUDENT'S LINGUISTIC PERSONALITY

Yuliia Kaliner (Dnipro)

The main role of intermediate language is organization of student's linguistic personality. Students, who study Ukrainian language as foreign at university, usually

speak two or three languages from their childhood. As rule students are fluent in national, local and one of international languages. The language of international communication in their home countries is mainly English, less frequently French and rarely German. This point is the basis for involving the teachers of English, often they have also knowledge of French and German as well, into the process of teaching Ukrainian.

Teaching with the help of intermediary language provides efficiency and rapid acquisition. Along with the existing textbooks of the Ukrainian language for foreigners, additional, educational materials can be used, for example, parallel texts in one of intermediary language and Ukrainian based on Ilija Frankl method.

Furthermore the theory of linguistic personality, theory of secondary linguistic personality has been expanded by the theory of “Eurasian linguistic personality” this term was proposed by Zhimagulova. The author defined Eurasian linguistic personality as a personality which has linguistic, speech and cultural competence at least in three languages: state, the language of inter-ethnic relations and international communication language. This great idea should be developed further as the validity of term Eurasian is geographically restricted.

According to the concept of secondary linguistic personality, studying a foreign language develops the organization of a secondary linguistic personality, ready for communication and self-development. The grammar, textual competence of students at classes of Ukrainian is highly depends on the usage of intermediate language and should be based on one of the interlingua. The organization of textual competence is observed as a basic element of the language formation of a person as a whole. Moreover, linguistic features and culturological comments on Ukrainian texts, should be presented in interlingua, which will help students in studying Ukrainian.

РУССКИЕ ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК СРЕДСТВА ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «СВЕТ»

Татьяна Клименко (Днепр)

По классификации В.И. Карасика, выделяются индивидуальные (персональные, авторские) концепты, которые формируются на основании личного

опыта автора и общие (коллективные) концепты, которые формируются на основании опыта какой-либо группы людей.

Предметом нашего исследования является концепт «свет», воплощенный в русских пословицах и поговорках. Пословицы относятся к специфическому жанру: выверенные опытом многих поколений, они фиксируют только наиболее актуальные и востребованные истины, поэтому слова с семантическим компонентом «свет» ассоциируются, сравниваются, сопоставляются, противопоставляются и отождествляются с наиболее важными объектами, сами при этом являясь не менее важными. Например, жизнь человека сравнивается с луной: *Жизнь, что луна: то полная, то на ущербе* здесь в структуре сравнения присутствует антонимическая пара *полная – на ущербе*.

В пословицах и поговорках часто используются слова – названия небесных тел: *солнце, луна, месяц, звезда. Солнышко не осветит, месяц не увидит; Молодой месяц ярко светит; Решетом в воде звезды ловить*. Если рассматривать символику в славянской культуре, то солнце является символом божества, а так как славяне вели преимущественно оседлый образ жизни и возделывали земли, то от него зависело благосостояние, что отражено в пословицах – наибольшее количество пословиц говорит именно о солнце: *Солнышко садится – батрак веселится; Солнышку моему сиятелю, свету моему совету, сахару белому; Худ до лето, когда солнца нету; Пока солнце взойдет, роса очи выест; Пока солнце не взошло, в лесу и гнилушка светится; При солнце тепло, а при матери добро; Придет солнышко и к нашим окошкам*. Если рассматривать частоту использования слов ЛСГ «небесное тело», то указана следующая частотность: *месяц* (302), *солнце* (257), *звезда* (140), *луна* (67).

Метафора и сравнение находятся по отношению друг к другу в системной связи, различие между ними заключается в формальных и семантических показателях механизмов их создания. Например, исключение из сравнения компаративной связки считается одним из основных приемов создания метафоры: *Сын да дочь похожи на ясно солнце, светел месяц – Сын да дочь как ясно солнце, светел месяц – Сын да дочь – ясно солнце, светел месяц*. Если сравнение ука-

зывает на подобие одного объекта другому по какому-либо признаку, который в зависимости от речевой ситуации может быть различным, то «метафора отражает устойчивое подобие, раскрывающее сущность предмета». Конструкция сравнения логически двучленна, в ней выделяется субъект и объект сравнения, каждый член конструкции используется в прямом значении. Субъектом сравнения выступает определяемое слово, какое-либо качество, свойство, действие которого сравнивается с каким-либо качеством свойством или действием объекта сравнения. Средствами грамматического оформления сравнения, помимо компаративной связки, выраженной союзами *как, точно, словно, будто, как будто* (*Правда, как солнце: ее рукою не прикроешь; Малы детушки - что часты звездочки: и светят и радуют в темну ноченьку*), служит сравнительная степень прилагательных или наречий *Правда светлее солнца; Правда чище ясна месяца; Родина краше солнца, дороже золота*; форма творительного падежа – так называемый «творительный сравнения»: *солнцем осветит*.

Образная система пословиц и поговорок очень богата и представлена средствами, которые работают как на уровне значения слова, так и на уровне предложения, а это метафоры и сравнения, что значительно расширяет границы понимания компонентов, воплощающих значения концепта «Свет».

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Юлія Крутась (Дніпро)

Толерантність має багато вимірів. Складність цього поняття пояснює той факт, що у науковому середовищі досі немає загальноприйнятого визначення даного терміну. Толерантність буває міжособистісною, міжсоціальною, міжетнічною, міжконфесіональною та міжкультурною. Але сутність її залишається незмінною, це – терпиме ставлення до іншої людини та прийняття її «іншості», у чому б вона не полягала – кольорі шкіри, рисах характеру, звичаях, віросповіданні чи приналежності до іншої культури.

Толерантність особливо цінна для сьогоденного світу, якому властиві стрімкі процеси глобалізації, що сприяють гомогенізації культур, але в той же

час загострюють відчуття відмінностей за умов тісної співпраці людей різних культурних традицій.

Толерантність, на жаль, не є вродженою рисою людини. Вона не обмежується зовнішнім дотриманням меж пристойної поведінки у спілкуванні. Толерантність – це глибинне внутрішнє прийняття іншої особистості, надання їй права бути іншою, як і усвідомлення такого права бути іншим для самого себе. Якщо зовнішнього прояву терпимості можна досягти певним примусом чи загальним осудом, то формування толерантності як риси характеру є результатом наполегливої праці усіх учасників процесу виховання: батьків, педагогів, викладачів, суспільства в цілому. Студент вищої школи, що вже володіє певним рівнем освіти, повинен мати високий ступінь толерантності, хоча інколи спостерігаємо зворотні приклади навіть усередині студентської групи. Отже, викладач вищої школи повинен зробити свій внесок у виховання толерантного ставлення до оточуючих, перш за все, демонструючи його власним прикладом щирої поваги до студента. Також потрібно пояснювати важливість терпимості, її цінність та багатовимірність у сучасному світі.

Особливо значимим може бути внесок викладачів іноземних мов, предмет викладання яких є чудовою ілюстрацією різноманіття культур та їх взаємодії. Ворожість та настороженість виникає тоді, коли людина стикається з чимось чужим, незрозумілим і тому, можливо, небезпечним або гідним осуду чи глузу. Якщо явище отримує пояснення, стає прозорою логіка подій чи вчинків, виявляється, що у представників різних культур є значно більше спільних загальнолюдських рис, ніж відмінностей у традиціях, зумовлених історичним розвитком, географічним розташуванням країни тощо.

Викладач-лінгвіст має бути великою мірою і викладачем-культурологом, бо саме мова є тією всепроникною структурою, що пронизує і скріплює середовище існування людини, включно із культурою, якій вона належить. Саме мова кодує в собі всі інтелектуальні, морально-етичні та, загалом, культурні здобутки народу. Вона є відбитком, хранилищем досвіду поколінь та лекалом, за яким формується особистість та поведінкові норми людини. На занятті з

іноземної мови відбувається діалог культур, що дає добре підґрунтя для формування міжкультурної компетенції.

Вже на прикладі лексичної одиниці можна відчуті різницю її семантичної ємності у різних мовах, недостатність чи надлишок форм вираження одного й того ж самого поняття. Яскравим прикладом самотності культур також можуть слугувати фразеологізми. Розуміння відмінностей як результату багатопланової еволюції мислення та відображення світу носіями різних мов значно сприяє розумінню багатьох процесів міжкультурного спілкування.

Усвідомлення відмінностей не як приводу для відчуження, відчуття зверхності чи, навпаки, меншовартості, а як скарбу, що може взаємно збагатити культури, є основою формування тієї міри толерантності, яка є достатньою для плідної співпраці представників різних культур, гідного усвідомлення себе носієм багатства своєї культури і відчуття поваги до представника культури іншої, також сформованої у результаті тисячолітньої еволюції. Відчуття терпимості, толерування «іншості» допомагає усвідомити себе представником людської спільноти в цілому, цінність якої складає, у тому числі, і унікальність кожного з її представників.

ОБ ОДНОМ ПРИЗНАКЕ ЧАСТНОГО ПИСЬМА КАК ЭГО-ТЕКСТА

Елена Куварова (Днепр)

В культурном наследии народа существует большой корпус текстов, принадлежащих к разным жанрам, но объединённых тем, что они в значительной мере сосредоточены на личности их создателя, на проблематике самопознания, самоидентификации, самовыражения. Тексты, в которых личность запечатлевает себя, – это дневники, мемуары, автобиографии, письма, интервью, и осмысление таких документов даёт возможность глубже заглянуть в своё культурное прошлое, увидеть в нём истоки настоящего. Такого рода речевые произведения объединены термином «эго-текст», который философ С. И. Митина определяет как «корпус автобиографических текстов, существующий в многообразии жанров, скрепой которых является авторское «Я», выступающее генерирующим центром идей, переживаний и действий» [3, с. 3]. Эго-тексты изучаются в раз-

ных аспектах: философском, психолого-педагогическом, лингвокультурологическом и собственно лингвистическом, предполагающем, в частности, выяснение дифференциальных признаков эго-текстов и изучение языковых средств объективации своего «Я» в текстах различной жанрово-стилистической принадлежности.

В качестве существенного признака эго-текстов О. Д. Козлова и Л. В. Кушина называют «рефлексивную составляющую» [2]. Понятие “рефлексия” очень многогранно, оно изучается в разных областях науки: философии, психологии, языкознании, когнитивной лингвистике. В философии под рефлексией понимается “форма теоретической деятельности человека, которая направлена на осмысление своих собственных действий, культуры и ее оснований; деятельность самопознания, раскрывающая специфику душевно-духовного мира человека” [4, с. 445]. В социальной психологии рефлексия означает «умение индивида осознавать то, как он воспринимается другими людьми, партнерами по общению» [1, с. 471]. И если рассматривать рефлексивность как процесс, то свойство текста запечатлевать, выражать и отражать этот процесс можно назвать рефлексивностью. Но если, скажем, личному дневнику рефлексивность присуща безусловно, что детерминировано уже природой этого жанра, предполагающего автоадресованность записей, то рефлексивность писем, с их ориентацией на внешнего адресата, нуждается в обосновании.

Е. Е. Чурилова в исследовании, посвящённом репрезентации самосознания в личных дневниках девушек, рассматривает рефлексивность «как средство конструирования целостной идентичности – личностной (рефлексия на себя) и социальной (рефлексия на других)», выделяя эти типы рефлексии вслед за Л. Б. Шнейдер [5]. Полагаем, что оба типа рефлексивности присущи также эпистолярному тексту. Описывая социально значимые события, автор письма, как правило, не остаётся их безучастным наблюдателем и летописцем, а освещает эти события через призму своего восприятия, в первую очередь эмоционального. Так, М. А. Булгаков, рассказывая сестре о трудностях своей поездки в Москву и Саратов в декабре 1917 года, предваряет факты характеристикой сво-

его внутреннего состояния, вызванного тем, что ему пришлось наблюдать: *Настоящее таково, что я стараюсь жить, не замечая его... не видеть, не слышать!* Недавно в поездке в Москву и Саратов мне пришлось все видеть воочию, и **больше я не хотел бы видеть**. Я видел, как серые толпы с гиканьем и гнусной руганью бьют стекла в поездах, видел, как бьют людей. Видел разрушенные и обгоревшие дома в Москве... Тупые и зверские лица... Видел толпы, которые осаждали подъезды захваченных и запертых банков, голодные хвосты у лавок, затравленных и жалких офицеров, видел газетные листки, где пишут, в сущности, об одном: о крови, которая льется и на юге, и на западе, и на востоке, и о тюрьмах. Все воочию видел и понял окончательно, что произошло (М. А. Булгаков – Н. А. Земской, 31.12.1917). Рефлексивность этого письма можно назвать экстравертивной, направленной на осмысление внешних событий. В то же время есть и другой тип рефлексивности – интровертивный, связанный с самоанализом, осмыслением событий своего внутреннего мира, духовной жизни. Интровертивная рефлексивность характеризует, например, следующий текст: *Это не было даже предчувствие – я ему не верю, оно всегда обманывает меня. Но иногда вдруг находит какое-то просветление, словно дух отходит от тела: это всегда верно. Это минуты откровения, когда все понятно, и видно далеко, далеко. Собственно, я здесь ни при чем: что-то вне меня, надо мною... Это не предчувствие, а скорее болезнь духа, грань к сумасшествию* (О. М. Фрейденберг – Б. Л. Пастернаку, 25.07.1910).

Особый тип рефлексивности эпистолярного текста формируют метаязыковые высказывания, отражающие аналитическую деятельность сознания адресанта, направленную на осмысление таких этапов порождения речи, как мотивация, планирование высказывания, выбор слов. Метаязыковые высказывания, отражающие рефлексивность автора писем, способствуют организации коммуникативной деятельности адресанта, обеспечивают адекватность понимания авторского замысла адресатом, а также выполняют эмоционально-экспрессивную функцию и функцию акцентирования, выделяя семантически значимый компонент высказывания.

Литература

1. Баранова О. И. Рефлексивный дневник студента педагогического вуза в аспекте акмеологического подхода // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12–3. С. 471–475. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35295> (дата обращения: 15.02.2020).
2. Козлова О. Д., Кушнина Л. В. Эго-текст в культурно-речевом пространстве // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6831> (дата обращения: 02.03.2020).
3. Митина С. И. Философский эго-текст: бытие в культуре: автореф. дисс. ... докт. филос. н. / 24.00.01 – Теория и история культуры. Саранск, 2008. 43 с.
4. Огурцов А. П. Рефлексия // Новая философская энциклопедия. В 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 2010. С. 445–450.
5. Чурилова Е. Е. Репрезентация самосознания в личных дневниках современных девушек : монография. М.: Прометей, 2016. 148 с.

СТРУКТУРА СИНТАКСИЧЕСКОГО ПРЕДИКАТА КАК ФАКТОРА ОБЪЕКТИВИЗАЦИИ ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ ТЕКСТА

Игорь Меньшиков (Днепр)

Под синтаксическим предикатом мы понимаем синтаксическую позицию сказуемого двусоставного предложения а также, если принять учение целого ряда лингвистов [1;2;7;8;9], сторонников концепции одновершинности простого предложения, у которых система главных членов предложения не ограничивается подлежащим и сказуемым, а включает в себя ещё и третий компонент, позицию главного члена односоставного предложения. Суть синтаксического предиката заключается в материализации и вербальной репрезентации отношения содержания высказывания к действительности, а основная функция этой лингвистической категории – маркировка предикативности [4, с. 771] и связанных с предикативностью различных параметров высказывания, в том числе и жанрово-стилистических, как это практиковалось в работа с использованием аппарата модели контаминированных образов [5;6 и др.].

В предлагаемом ниже исследовании мы проанализировали материальное выражение регулярно (статистический порог – 0,5%) функционирующего в со-

временном русском языке синтаксического предиката в текстах четырёх разных жанров: научная проза (математика), публицистика, художественная проза и поэзия – общим объёмом около 20 тысяч предложений сплошного текста. Традиционно при этом нами используется следующая символика: Б – синтаксический предикат, а – его субстантивный распространитель, т.е. синтаксически подчиняющиеся синтаксическому предикату субстантив или субстантивное словосочетание, б – его адъективный распространитель, в – адвербиальный распространитель, г – инфинитивный, и – предикативный (придаточное предложение).

В обследованных нами текстах мы зафиксировали следующие конструкции, встретившиеся 200 и более раз на каждую тысячу предложений выборки из четырёх жанров. В итоге в порядке убывания их суммарной абсолютной частоты мы построили два списка конструкций: 1) общий для всей нашей выборки и 2) для каждого из указанных четырёх жанров отдельно.

Общая картина в выборке из 20 тыс. конструкций при статистическом пороге, равном 0,5%, имеет такой вид:

Бе – 2064, Б – 2928, еБ – 2600, еБе – 1603, Бее – 1444, зБе – 1268, зБ – 1042, Би – 722, ееБ – 686, Бг – 628, еБее – 356, Бз – 314, зБее – 314, зеБ – 308, езБ – 266, ееБе – 260, зБг – 223, Беее – 218, еБи – 212, Бзе – 102, езБе – 200.

О жанрово-стилистической специфике синтаксического предиката и его динамике в каждом из обследованных нами жанров мы, очевидно, более предметно можем рассуждать и делать те или иные заключения, если имеем сопоставимый по объёму выборки и второй список соответствующих конструкций, который мы построили следующим образом.

Художественная проза.

Бе – 526, Б – 521, еБ – 297, зБе – 196, зБ – 182, Бее – 134, еБе – 127, ееБ – 76, Бз – 65, Бг – 58, Би – 58, зБее – 57, зеБ – 49, езБ – 45, ззБ – 32, Без – 30, еБее – 29.

Поэзия.

Б – 678, Бе – 377, еБ – 299, зБ – 186, еБе – 125, зБе – 118, Бее – 115, ееБ – 93, зеБ – 61, Бг – 60, ееБе – 39, еБз – 32, Би – 30, еБее – 29, Без – 28, ззБ – 26.

Публицистика.

Бе – 566, еБ – 408, Б – 344, еБе – 296, Бее – 288, зБе – 230, Би – 146, Бг – 128, ееБ – 110, еБее – 91, зБ – 86, зБи – 66, зБее – 63, Беее – 56, Бзе – 53, езБе – 48, ееБе – 47, еБи – 42, езБ – 41, ззБе – 36, зБи – 35, зеБ – 30, еБг – 29, еБи – 29, ее-еБ – 29, еБз – 28.

Математика.

Бе – 588, еБ – 296, еБе – 255, Б – 186, Бее – 185, Би – 127, зБе – 90, Бг – 72, зБ – 67, ееБ – 64, гБе – 58, еБи – 45, иБ – 40, иБи – 34, езБ – 30, еБее – 29, Беи – 27, езБе – 26.

Для удобства работы с приведенными в этом списке конструкциями, а также для большей наглядности и убедительности сопутствующих им суждений мы можем обратиться к аппарату модели контаминированных образов [5;7], осуществить операцию контаминирования в разных подъязыках приведенных конструкций и построить структурные модели синтаксического предиката в виде их контаминированных образов, т.е. соответствующих аналитических выражений. Эти модели в разных подъязыках имеют такой вид:

Худ. проза		Поэзия		Публиц.			Математ.		
е е	е е	е е	е е	е е е	е е е	е е	Б	е е	
з з	з з	з з	г з	з з	и	з	и	и	
	Б г		Б з	и	Б г	г	Б	г	
	и		и		з		и		

Приведенные аналитические выражения, как и аналогичные им построения, связанные с использованием аппаратом модели контаминированных образов [6], дают, на наш взгляд, вполне достаточно лингвистически значимой, а главное, объективной информации относительно специфики плана выражения того или иного подъязыка как определённого жанра современного русского литературного языка. Нам хотелось бы в этом плане указать только на одно очень важное обстоятельство, связанное с целым рядом особенностей русского синтаксиса, в том числе и с проблемой синкретизма второстепенных членов пред-

ложения. И это обстоятельство – **абсолютное преобладание** во всех подъязыках **субстантивных распространителей** синтаксического предиката, распространителей, которые в зависимости от задаваемого вопроса можно квалифицировать в качестве как дополнения, так и определения или обстоятельства (В предложении *Мама пошла за хлебом*. Слова *за хлебом* можно отнести как к обстоятельству, так и к дополнению. А в предложении типа *Цветы в вазе уже завяли*. К слову *цветы* могут быть заданы вопросы *в чём?, какие?, где?*, и соответственно говорить об этом слове как о дополнении, определении и даже об обстоятельстве места). Возможны в такой ситуации и нестыковки иного характера, касающиеся квалификации синтаксических связей слов, структурно-семантических типов сложного предложения и других частных вопросов синтаксиса и лингвистики в целом.

Литература

1. Андреев Н. Д. Статистико-комбинаторные методы в теоретическом и прикладном языковедении. Ленинград: Наука, 1967. 404 с.
2. Долинина И. Б. Лингвистический аспект проективности. *Проблемы структурной лингвистики*. Москва: Наука, 1973. С. 508-526.
3. Меньшиков И. И. Синтаксический предикат как конструктивный центр и главный член предложения. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна*. № 910. Частина 1. Харків, 2010. С. 768 – 773.
4. Меньшиков И. И. Анализ синтаксической структуры фразы в терминах синтагматических классов слов. Днепропетровск: ДГУ, 1973. 43 с.
5. Меньшиков И. И. К вопросу о жанрово-стилевой обусловленности синтаксической структуры фразы. *Вопросы статистической стилистики*. Киев: Наукова думка, 1974. С. 138-146.
6. Меньшиков И. И. Модель предложения и его парадигма. Днепропетровск: РИО ДГУ, 1979. 80 с.
7. Меньшиков И. И. Курс лекций по основам информатики и прикладной лингвистики. Днепропетровск: РИО ДНУ, 2007. 152 с.
8. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. Москва: Прогресс, 1988. 656 с.
9. Шахматов А. А. Синтаксис русского языка. Ленинград: Учпедгиз, 1941. 620 с.

УСІЧЕНІ СЛОВА ЯК АКТУАЛЬНИЙ СПОСІБ СЛОВОТВОРЕННЯ

Ірина Мірошніченко (Дніпро)

Насьогодні лінгвісти підкреслюють поширення в мові нових слів, утворених способом *усічення*, тобто створення дериватів відкиданням частини твірної основи. На відміну від слів, утворених безафіксним способом, коли від твірної основи відсікається суфікс (*зелений* → *зелень*, *запитувати* → *запит*), в усічених словах скорочується якась не визначена чітко частина, а дериват становить собою асемантичну похідну, значення якої вгадується за тим уламком, що залишився: *спец* ← спеціаліст, *серйоз* ← серйозність, *опер* ← оперативник, *безлім* ← безлімітний. У традиційному мовознавстві такі слова уналежнюють до аббревіатур. Дослідник А. Нелюба ці мовні одиниці в окремий спосіб творення й називає його *утинанням*, причому прагне диференціювати термінологію та розглядає «*усічення* як засіб морфологічний, додатковий, супровідний у творенні слова й *утинання* як самостійний спосіб словотвору, унаслідок якого з'являються нові одиниці – утинки» [3, с. 184]. Наразі українська лінгвістика ще не послуговується активно цими диференційованими термінами.

Досліджуючи тип словотворення усічених лексем, В. О. Горпинич доводить, що «в похідних цього типу формант має всі ознаки нульової суфіксації: 1) морфологічне явище усічення твірної основи; 2) нульовий суфікс із зазначенням особи (*зам*, *зав*) та конкретних предметів (*лаб*, *маг*, *рок*); 3) нульове закінчення із граматичним значенням іменника чоловічого роду (2 відміна). Тому логічніше кваліфікувати їх як нульову суфіксацію» [2, с. 118].

Залежно від того, яку частину слова було вкорочено, усічення основ як словотвірний спосіб поділено на три різновиди: 1) *усічення-апокопи* (коли відтинають кінцеву частину основи): *інфа* ← інформація, *унікал* ← унікальний, *тін* ← тінейджер, *дек* ← декан, *вінда* ← віндуос (операційна система Windows), *прога* ← програма, *вінт* ← вінчестер, *лаба* ← лабораторна робота; 2) *усічення-синкопи* (відтинання середини слова): *мафон* ← магнітофон, *фізра* ← фізкультура; 3) *усічення-афери* (коли відтинають початкову частину слова): *бот* ←

робот, *нет* ← Інтернет, *сайт* ← вебсайт, *матика* ← математика. Відповідно до тверджень науковців, апокопи займають провідне місце з-поміж неологізмів-усічень і складають ядро номінативного простору усічень (73,8%) [1, с. 158]. Звично сприймаються ці аббревіативні похідні моделі, які інколи відрізняються від твірних зниженим стилістичним забарвленням: *комп* ← комп'ютер, *адмін* ← адміністратор, *тату* ← татування, *універ* ← університет, *авто* ← автомобіль, *Міненерго* ← Міністерство енергетики, *негатив* ← негативний, *нелегал* ← нелегальний, *передоз* ← передозування.

Сучасне суспільство прагне економити час та зусилля на передачу та отримання інформації, тому скорочення слів на формальному рівні стало актуальною вимогою сьогодення, а усічені слова слугують ефективним засобом для реалізації цих вимог.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрусак Т.В. Англійські неологізми кінця ХХ століття як складова мовної картини світу. Дис. ... канд. філол. наук /Ужгород, 2002. 223 с.
2. Горпинич В.О. Сучасна українська літературна мова. Морфеміка. Словотвір. Морфологія. Київ : Вища школа, 1999. 207 с.
3. Нелюба А. Явища економії в словотвірній номінації української мови. Харків : Видавництво ХІФТ, 2007. 302 с.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ПІДГОТОВЧОГО ВІДДІЛЕННЯ

Ірина Муляр (Дніпро)

Основне завдання навчання української мови як іноземної – забезпечення всебічної мовленнєвої компетенції. Особливого значення набуває пошук педагогічних технологій, які сприяють глибшому проникненню в простір мови, розвивають розумову та емоційну сфери, створюють небуденну атмосферу, заохочують студентів до самоосвіти. Оскільки мовні знання і вміння є об'єктом постійної перевірки та оцінювання, сьогодні важливо застосовувати інноваційні методи тестування. Наразі увагу науковців привертає недостатньо вивчена про-

блема стандартизації тестових завдань. Лінгвісти не припиняють творчі пошуки у питанні розробки тестів різних видів, розглядають доцільність та ефективність використання тестових технологій на етапах контролю знань [1, 2, 3, 4]. У зв'язку з широким застосуванням тестів у процесі навчання в середній і вищій школі тестові технології набули особливої актуальності. Науково-методичний досвід у цьому напрямі дуже значний, але пропонувані навчальні посібники для іноземців не можуть задовольнити попит серед викладачів та студентів, оскільки тести такого зразка потребують спеціальної адаптації.

У своїй викладацькій роботі, окрім традиційних методів опитування, ми послуговуємося тестуванням. На наш погляд, тестовий контроль слід упроваджувати в навчальну практику, оскільки це досить ефективний метод перевірки знань, що системно відображає програмовий матеріал, сприяє об'єктивному оцінюванню рівня його засвоєння, допомагає студентам здійснювати самоконтроль, спонукає їх до аналізу й узагальнення мовних фактів, покращує навички правопису, підвищує культуру мовлення.

Пропонуємо для широкого загалу інформацію про укладений нами навчальний посібник, матеріал якого призначений для використання на практичних заняттях з української мови для студентів-іноземців в аудиторії, а також під час самостійної роботи [5]. Посібник містить тестові завдання, що сприятимуть системному повторенню фонетики, орфографії та граматики української мови. Він призначений для викладачів і студентів-іноземців підготовчого відділення закладів вищої освіти. Матеріал посібника сприятиме ефективному закріпленню та перевірці навичок з фонетики, орфографії та граматики. Зміст та формулювання завдань максимально адаптовані й відповідають початковому рівню на момент вивчення відповідного навчального матеріалу з української мови студентами-іноземцями. Тестові завдання відображають основні лексико-граматичні теми програми (базового рівня) і є дуже зручними в застосуванні на етапі закріплення та перевірки знань. Граматичний матеріал у посібнику подано на основі найуживаніших слів розмовно-побутової лексики та найбільш знайомих і простих лексико-граматичних структур, без зайвої надлишковості, що

майже не передбачає використання мови-посередника. Загалом зміст тестів відповідає середньому рівню складності. Кожне завдання передбачає вибір лише однієї правильної відповіді. Важливі фрагменти для аналізу в завданнях записані великими літерами, а також виділені напівжирним курсивом або підкреслені, що сприятиме кращому зосередженню уваги іноземних студентів. Саме така модель завдань урізноманітнює форми роботи на занятті, полегшує роботу викладача, робить навчальний процес невимушеним і цікавим, спонукає студентів до пошуку та активізує в пам'яті набуті знання. Матеріал посібника апробовано на практичних заняттях зі студентами-іноземцями, а також під час модульного та річного контролю знань.

Отже, систематично використовуючи тести під час опитування, можна одержати інформацію про успішність групи та кожного студента зокрема. Як показує практика, упровадження тестів сприяє індивідуалізації навчального процесу, уможлиблює перевірку результатів навчальних досягнень водночас із багатьох тем і розділів програми, дає об'єктивну оцінку рівню засвоєння навчального матеріалу, створює для всіх учасників тестування рівні умови під час контролю, стандартизує та автоматизує процедуру перевірки результатів, охоплюючи тестуванням велику кількість студентів. Для якісного впровадження в навчальну практику тестування як методичної форми обов'язковим є його систематичність не лише під час контролю, а й під час вивчення та закріплення нового матеріалу, здійснення аналізу результатів тестування, з'ясування помилок, визначення шляхів їхнього усунення.

Література

1. Бойко Г. Лексико-граматичні тести та вправи з української мови як іноземної в контексті оцінювання мовної компетенції у студентів-іноземців технічних спеціальностей (Архітектура). *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2015. Випуск 11. С. 57–64.
2. Булава Н. Ю. Українська мова. Тестові завдання для слухачів-іноземців підготовчого відділення. Частина 1: навчальний посібник. Вінниця: ВНТУ, 2017. 156 с.
3. Ісаєнко Т. К., Козуб Г. М. Система тестів з української мови як іноземної для студентів усіх спеціальностей. Практикум. Полтава: ПолтНТУ ім. Ю. Кондратюка, 2010. 50 с.

4. Зозуля І. Є. Тест як засіб контролю в навчанні українській мові як іноземній [Текст] / *Молодий вчений*. № 6.1 (70.1), 2019. С. 21-27.

5. Муляр І. В. Тестові завдання з української мови для студентів-іноземців підготовчого відділення: навчальний посібник. Дніпро: Ліра, 2019. 28 с.

КОГНІТИВНІ, ЛІНГВО- ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ГРИ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ганна Нікітіна (Дніпро)

Авторка одного із найцитованіших франкомовних видань, присвячених використанню гри у лінгводидактиці, «Гра у мовному класі» («Le jeu en classe de langue», 2008), Г. Сильва (Haydée Silva) відзначає, що гра сприяє прояву глобальної комунікативної поведінки, залучаючи тіло, почуття і різні форми інтелекту, відповідно до чого виділяє її моторні, афективні і когнітивні переваги [3, р. 24 – 25]. До перших належить залучення великої і дрібної моторики. Із афективною сферою пов'язане створення і примноження соціальних зв'язків, заснованих на взаємному визнанні правил гри, подолання егоцентризму, випробовування різних ролей (лідера, партнера, супротивника). На когнітивному рівні йдеться про активізацію механізмів спостереження, аналізу, синтезу, класифікації, пошуку, перевірки й упорядкування інформації, освоєння часу і простору, тренування пам'яті та розвитку логіки [3, р. 25].

Інтерес до гри у діяльнісно-орієнтованому підході до вивчення іноземних мов зумовлений тим, що гра як самостійна соціальна практика являє собою автентичну ситуацію комунікації, учасники якої мають вирішити завдання нелінгвістичної природи, поводячись саме як соціальні актори, а не як учасники навчального процесу. Це визначення містить одразу три ключові поняття діяльнісного підходу, визначені «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти» (2001; 2018): автентична ситуація комунікації, завдання нелінгвістичної природи («tâche») і мовець як соціальний актор [2, р. 26]. При цьому, якщо інші комунікативні ситуації (покупки, бронювання житла тощо) в освітньому процесі можуть бути лише відтворені, змодельовані, тобто маємо справу із симуляцією, гра не має жодних зовнішніх по відношенню до неї просторових або часо-

вих обмежень (для порівняння, для ситуації покупки критерію автентичності можна дотриматися, лише якщо вона відбуватиметься у магазині, на ринку чи в супермаркеті), натомість володіє, як наголошував Й. Гейзинга у праці «*Nomo ludens*» (1938), власними часопростором, що виникає в її процесі, а отже може бути з легкістю перенесена до освітнього контексту. За Й. Гейзинга у грі народжується особлива реальність [1, с. 39]. Ця реальність відмінна від реальності заняття: в ній виникають соціальні ролі, альтернативні визначенням освітнім процесом (викладач, студенти – відмінники і ті, хто пасе задніх), разом з інверсією ролей відбувається переорієнтація форм інтеракції із вертикальної (викладач ↔ студент) на горизонтальну (студент ↔ студент), зникає поняття хибної відповіді, оскільки для досягнення мети учасник гри вільний обирати будь-які мовні засоби, які відтепер не є самоціллю, і, як наслідок, зникає причинно-наслідковий зв'язок між помилкою і негативною оцінкою, завдяки чому усуваються такі психологічні блоки, як страх перед виступом на публіці або страх поразки. Гра видається перспективним навчальним інструментом і з точки зору теорії множинних інтелектів Г. Гарднера (1983), оскільки вона ніколи не буває суто вербальною, залучаючи в залежності від характеру поставленої мети логіко-математичний, візуально-просторовий, тілесно-кінестетичний, музично-ритмічний, природничий, внутрішньоособистісний, міжособистісний та екзистенційний інтелекти. В контексті вивчення іноземних мов особливий акцент варто зробити на розвиткові міжособистісного інтелекту, що відповідає за розуміння іншого, в тому числі і міжкультурне, що відповідно включає соціокультурний вимір, засвоєння прийнятих в іншомовному середовищі суспільних норм і правил гарного тону («*savoir-être*» або «*savoir-vivre*» [2, р. 17]), яким гра, правила якої є проекцією соціальних кодів у мініатюрі, навчає імпліцитно. Беззаперечною перевагою гри перед іншими різновидами навчальної діяльності є й те, що вона одночасно апелює і до уяви, і до логіки, залучаючи таким чином процеси мислення обох півкуль мозку.

Ігри можуть бути використані на будь-якому етапі заняття: на початку заняття – ігри типу «*icebreaker*» (фр. «*brise-glace*») для зменшення напруги і стра-

ху перед невідомим на кшталт гри «Дві правди, одна брехня», де під час знайомства пропонується вгадати, яка інформація, надана незнайомцем є правдивою, а яка – ні, ця швидка гра активізує внутрішньоособистісний і міжособистісний інтелект, заохочує учасників не лише говорити, а й уважно слухати одне одного, або ігри, покликані активізувати увагу, на кшталт відомої настільної гри «Dobble», яка попри візуальну простоту сприяє розвитку механізмів, що відповідають за навички селективного читання; наприкінці заняття для підбиття підсумків в якості альтернативи тестовим завданням можна запропонувати вікторини, створені за допомогою мобільного додатку «Kahoot». Цікавою є практика використання на заняттях з іноземної мови відомих мовнонезалежних настільних ігор «Cluedo», «Spyfall», що сприяють розвитку дедукції, уважності і спостереження за оточуючими (в обох за допомогою навідних запитань пропонується вирахувати злочинця або шпигуна), гри «Dixit» та кубиків Pori, які заохочують до інтроспекції, складання і розповідання історій. Вищезгадана гра «Dobble» і гра «Сім сімейств» («le jeu de sept familles») легко адаптуються до тематики заняття, спрощуючи запам'ятовування і класифікацію лексичного матеріалу. Окрему групу ігрових завдань становлять колаборативні завдання, які передбачають досягнення мети лише за умови продуктивного партнерства, як, наприклад, завдання, в ході якого один студент має описати зображення, а його партнер – зобразити почуте, що, окрім іншого, дозволяє наочно продемонструвати важливість вичерпності і точності опису.

Естетична привабливість ігор, залучення ними органів чуттів, різних видів інтелекту, одночасне звернення до логіки і уяви, психологічна комфортна атмосфера, заснована на партнерстві або здоровій конкуренції, яка виникає в ході гри, не можуть бути недооцінені як чинники підвищення навчальної мотивації, які роблять гру незамінним інструментом на заняттях з іноземної мови.

Література

1. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. Сост., предисл. и пер. с нидерл. Д.В. Сильвестрова; Коммент., указ. Д.Э. Харитоновича. СПб: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. 416 с.

2. Cadre européen commun de référence pour les langues. – Paris : Didier, 2001. – 192 p. – Электронный ресурс. [Режим доступа <https://rm.coe.int/16802fc3a8>]
3. Silva H. Le jeu en classe de langue / H. Silva. – Paris : CLE international, 2008. – 207 p.

ОБ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ БЕЗ ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА

Елена Панченко (Днепро)

Обучение иностранному языку без языка – посредника имеет как достоинства и недостатки. К последним мы относим следующее:

- проблемы при организации работы в первые дни занятий;
- повышенная сложность объяснения и усвоения грамматических правил;
- длительное время для установления психологического контакта между студентом и преподавателем.

Для преодоления этих объективных трудностей проводится следующая работа: - при поступлении студентов на подготовительный факультет на первые 1-2 занятия приглашаются иностранные студенты старших курсов, выполняющие функции переводчика; при этом, кроме установления контакта с новыми студентами происходит также закрепление знаний студентов – старшекурсников;

- разработаны правила обучения и поведения студентов, которые переведены на все необходимые языки; студенты обязаны ознакомиться с данными правилами;

- практикуется повторное объяснение грамматических правил на родном языке наиболее продвинутыми студентами;

- организация внеаудиторной работы, экскурсии, посещение общежитий, информация старших студентов о преподавателе позволяет достаточно быстро становить необходимый контакт между студентом и преподавателем.

Обучение языку без языка–посредника имеет, на наш взгляд, и несомненные преимущества. Это повышенная мотивация студента к изучению языка для того, чтобы на занятии и во внеаудиторное время общаться с преподавателем и студентами из других стран. Увеличивается количество новой лексики, которое

студенты чувствуют себя вынужденными усвоить не просто для выполнения домашнего задания, а для участия в процессе коммуникации.

Подводя итоги, скажем, что специфика преподавания языка как иностранного без языка-посредника создает определенные сложности для организации преподавания, которые являются вполне преодолимыми при наличии необходимого преподавательского мастерства и энтузиазма.

О РОЛИ АДАПТИРОВАННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Ирина Петриченко (Днепр)

В научно-методической литературе последних десятилетий всё чаще обсуждается проблема выбора учебного текста для формирования на занятиях различных видов компетенций иностранных студентов. Специалисты в области преподавания русского языка как иностранного сходятся во мнении, что для развития лингвострановедческой компетенции необходимо использовать художественные тексты. Следует выделить следующие критерии отбора учебных текстов для уроков в иностранной аудитории:

- 1) текст должен быть доступным для иностранных студентов, соответствовать их уровню владения языком;
- 2) автор художественного произведения должен быть известным в стране изучаемого языка;
- 3) работа с текстом на уроке должна не только расширить словарный запас иностранных учащихся, но и дать возможность осмыслить новые грамматические явления в процессе понимания содержания текста, его смысла;
- 4) текст должен содержать страноведческую информацию.

Ввиду трудности восприятия художественного текста студентами-иностранцами на уроке используется адаптированный вариант художественного произведения. Некоторые методисты высказывают суждения, что адаптация должна идти только по линии сокращения текстов и упрощения лишь отдельных, наиболее трудных для иностранных учащихся языковых конструкций. На наш взгляд не следует решительно отказываться от адаптации, так как многие

произведения художественной литературы будут потеряны для студентов-иностранцев из-за трудности восприятия. По мнению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, умеренная и тактичная адаптация художественного текста не зло, а благо. В некоторых случаях ради «гуманистического содержания и эстетической ценности произведения можно пожертвовать второстепенными средствами формальной (в том числе языковой) изобразительности».

Художественные тексты всегда использовались преподавателями русского языка как иностранного, так как работа с такими текстами является эффективным способом развития как речевой, так и культурной компетенции иностранных студентов. А проблема адаптации художественных произведений является одной из актуальных проблем современной методики. Большинство учебных и методических пособий по русскому языку для студентов-иностранцев содержат адаптированные художественные тексты. Например, в учебнике для иностранных студентов подготовительных факультетов «Русский язык» под редакцией Э.В. Витковской (г.Харьков) использованы следующие адаптированные художественные тексты: рассказ М. Пришвина «Как я покупал собаку», новелла О.Генри «Последний лист», русская народная сказка «Двенадцать месяцев», рассказ В.Осеевой «Хорошее» и др. В методическом пособии «Книга для чтения. Рассказы А.П.Чехова» (составители Л.Н.Шведова и Б.Г.Анпилогова, г.Москва) собраны самые известные произведения русского писателя: «Толстый и тонкий», «Радость», «Шуточка», «Анна на шее» и др.

Существует огромное количество теоретических работ, посвящённых изучению вопросов адаптации текстов и их использованию в процессе изучения иностранных языков (Р.О.Будагов, Н.В.Глаголев, Е.И.Панченко и др.). Однако проблема адаптации и компрессии художественного текста остаётся недостаточно изученной. С одной стороны, методисты подтверждают, что адаптация художественного текста делает его более лёгким и понятным для иностранного студента, с другой стороны, адаптированный текст менее интересный и выразительный по сравнению с оригиналом. Безусловно, адаптация нарушает неповторимый авторский стиль и понижает литературную ценность произведения.

Поэтому проблема оптимизации процесса компрессии художественного текста имеет огромное значение.

Для иллюстрации способов компрессии, которые используются при адаптации художественных текстов на лексико-семантическом и грамматическом уровнях, проанализируем рассказ А.П.Чехова «Толстый и тонкий». Остановимся на двух из них: лексические замены и опущения. Сравнивая оригинал с адаптированным вариантом рассказа А.П.Чехова, можно заметить, что опускаются наиболее непонятные и малоизвестные лексемы: причастные или деепричастные обороты, устаревшие слова, разговорные формы. Например: Толстый только что пообедал на вокзале, и губы его, *подёрнутые маслом*, блестели, как спелые вишни. Пахло от него хересом и *флердоранжем*.

Более эффективным методом компрессии, как показало исследование, являются лексические замены. Как правило, слова или группа слов, которые часто опускаются при адаптации, могут заменяться более простыми и употребляемыми эквивалентами. Например: Тонкий же только что вышел из вагона и *был навьючен чемоданами, узлами и коробками*. – Тонкий же только что вышел из вагона, и *в руках у него были чемоданы и коробки*. Также в художественном тексте были заменены устаревшие слова: *троекратно* заменили на *трижды*, *облобызались* на *поцеловались*, *помилуйте* на *простите*. В некоторых случаях труднопонимаемые для иностранного студента слова были заменены на более употребляемые современные эквиваленты: *ошеломлены* на *удивлены*, *пахло кофейной гущей* на *пахло кофе*. Также в адаптируемом варианте изменились некоторые фразеологизмы. Например: *Лицо его искривилось во все стороны широчайшей улыбкой*. – *На лице его появилась широчайшая улыбка*. *Захихикал как китаец*. – *Захихикал*.

Итак, адаптация художественного текста является довольно ответственной и важной задачей. Ведь адаптированный художественный текст не только знакомит иностранных студентов с шедеврами русской литературы, но и является эффективным способом развития их речевых навыков.

ІМПЛІЦИТНІ КОНСТРУКЦІЇ В РОМАНІ «БРАТИ КАРАМАЗОВИ»

Юлія Поляковська (Дніпро)

Імплицитна інформація має неабияке значення для інтерпретації роману «Брати Карамазови». Помилкове розуміння імплицитного змісту тексту чи висловлювання викликає невірну інтерпретацію, спотворення задуму художнього тексту.

Художній текст у Ф. М. Достоевського – це комбінація експліцитної та імплицитної інформації. Імплицитна інформація має особливе значення для художнього тексту, оскільки вона надає можливість отримати підтекстову інформацію та зрозуміти глибинний шар роману.

Висловлювання з імплицитними компонентами дають змогу письменнику вирішити низку комунікативних завдань: компактно та динамічно передати інформацію, уникнути повторів, підсилити виразність, актуалізувати рематичну частину інформації тощо. У багатьох випадках (як при використанні евфемізмів) імплицитність відповідає соціальним заборонам і етиці мовного спілкування. Імплицитність в романі «Брати Карамазови» Ф. М. Достоевського є основним засобом формування підтексту та підтекстової інформації. Імплицитні висловлювання мають ширший план змісту в порівнянні з планом вираження і часто вимагають екстралінгвістичних знань, умінь логічно мислити та робити висновки. Імплицитність направлена на підсвідомий рівень мислення читача, на пошук тієї інформації, про яку безпосередньо не говорить автор.

Імплицитні іронічні конструкції використовується автором як засіб вираження авторської позиції. Інтерпретація іронії призводить до розуміння імплицитних смислів, які дозволяють розширити межі судження та сформулювати авторську оцінку. Деякі мовні особливості оформлення імплицитних іронічних конструкцій можуть підштовхнути читача до усвідомлення іронії та переосмислення як образу героя, так і його вчинків. На синтаксичному рівні іронія в романі «Брати Карамазови» представлена приєднувальними реченнями з вираженням протиставлення та вставними конструкціями; на лексичному – гіпербо-

лізацією прикметників; на текстовому – особливим способом мовлення окремих персонажів.

Умовчання (апосіопеза) займає особливе місце в ідіодискурсі Ф. М. Достоєвського. Сюжетна тактика письменника полягає у замовчуванні сюжетних ліній, перериванні ключових діалогів та приховування намірів героїв. Це утворює феномен мовчання в композиційній структурі роману «Брати Карамазови» Ф. М. Достоєвського.

Умовчання часто поєднується з іншими засобами вираження імпліцитності – іронією та непрямими мовленнєвими актами. Графічно умовчання передається апосіопезою, чим зменшує мовний код до нуля, відкриваючи шлях імпліцитності та дозволяє читачу самостійно обрати продовження висловлювання. Тим самим письменник залишає читачу місце для творчості.

За допомогою імпліцитних діалогічних конструкцій – непрямих мовленнєвих актів – письменник досягає більшої результативності в передачі модального смислу. Функціонування тема-рематичних відношень у діалозі як поєднання імпліцитності та експліцитності теж сприяє вирішенню основних комунікативних завдань, поставлених автором.

Діалог постає як структурно-семантична єдність імпліцитності та експліцитності, сприйняття якої утворює причинно-наслідкові смисли, які можна співвіднести з реальною ситуацією.

Важливим проявом взаємодії експліцитності та імпліцитності в діалогічному мовленні є непрямі мовленнєві конструкції зі значенням відмови, ухиляння від розмови та натяку,

У непрямому мовленнєвому акті суб'єкт мовлення (персонаж) кодує повідомлення, яке не співпадає зі своїм прямим значенням, а володіє різноманітними імпліцитними семантичними нарощеннями. На появу таких нарощень впливає взаємодія семантичного значення із лінгвістичним контекстом та екстралінгвістичними знаннями з урахуванням конкретної комунікативної ситуації. Ці семантико-прагматичні нарощення в непрямих мовленнєвих актах в ідіодискурсі Ф. М. Достоєвського виходять на перший план та є заздалегідь сплановани-

ми комунікативними тактиками впливу між суб'єктами мовлення, які втілені в мову персонажів. Серед найпоширеніших непрямих мовленнєвих актів в романі «Брати Карамазови» можна спостерігати непрямі комунікативні акти зі значенням відмови, ухиляння від розмови та натяку.

Отак, імпліцитність прослідковується на всіх рівнях роману «Брати Карамазови» Ф. М. Достоєвського та є унікальною стилістичною, мовною рисою письменника, засобом викладення інформації та діалогом з читачем. Для актуалізації імпліцитності з боку автора часто використовуються явища вторинної номінації – іронія, умовчання, непрямі мовленнєві акти – а з боку читача – екстралінгвістичні, логічні та національно-культурні знання в процесі тлумачення імпліцитної інформації.

Художній метод і мовні стилістичні засоби, які притаманні ідіостилу Ф. М. Достоєвського, доводять, що асиметрія його мовної системи є підставою існування імпліцитності: неповна відповідність і навіть суперечність означуваного і означеного можливі лише через імпліцитність.

МЕХАНІЗМИ ПИСЬМА У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

Олена Пономаренко (Дніпро)

Письмо – найскладніший вид мовленнєвої діяльності у психології та фізіології. Як і говоріння, письмо є експресивним продуктивним видом мовленнєвої комунікації.

Процес писемного мовлення починається з мовлення внутрішнього. Спочатку ми проговорюємо, а потім фіксуємо підготовлений матеріал на папері, оперуючи звуко-графічними асоціаціями. Отже, письмове повідомлення є складнішим від усного за кількістю операцій. Письмо включає попередній синтез і ретроспективний аналіз. В процесі роботи студент має змогу відшукати в пам'яті необхідні мовні засоби для більш точного і яскравого вираження думки, може використати словник та інші довідники в процесі підготовки. Якщо тренування відбувається на регулярній основі, процес відбору слів, структур проходить швидше. Навіть усне повідомлення стає більш ґрунтовним, коли воно підкріплене та підготовлене письмом.

Поєднання слухо-мовленнєвих образів внутрішнього мовлення та зороухомоторних образів у процесі письма забезпечує комплексне засвоєння знань. Створені у такий спосіб стійкі асоціації сприяють ефективнішому сприйняттю та відтворенню матеріалу. Засвоєні шляхом письмових вправ графічні образи слів і структурних моделей речень легше розпізнаються при зоровому сприйнятті. В писемному мовленні чіткіше виявляється мовленнєва природа зв'язного висловлювання, яке звичайно складається з декількох логічно і структурно пов'язаних між собою речень. У класній роботі, письмо – один з найбільш ефективних засобів масового контролю знань і рівня володіння мовою. В процесі роботи прийнято вживати термін «письмо» у вузькому значенні, що означає техніку використання графічної та орфографічної систем даної мови. А також термін «письмо» в широкому значенні, тобто писемне мовлення – вміння викладати думки у письмовій формі

О РОЛИ ВИЗУАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПОНИМАНИЮ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ

Тамара Пристайко (Днепр)

В последнее время лингвисты все чаще обращаются к изучению невербальных средств коммуникации, и в первую очередь, графических, которым принадлежит немаловажная роль в достижении коммуникативно-прагматического эффекта при восприятии письменного текста. По мнению ученых, благодаря графическому выделению, автор получает дополнительные возможности акцентуации, подчеркивания наиболее важных элементов в тексте, что способствует целенаправленному воздействию на адресата речи.

В лингвистической литературе тексты, в которых активно используются невербальные (параграфические) средства, наряду с вербальными формирующие смысловую организацию письменного текста, получили название паралингвистически активных. К ним относят креолизованные и гибридные тексты, в число которых входят научные и учебные.

Восприятие паралингвистически активных текстов предполагает наличие так называемой визуальной грамотности (термин Н. Л. Шубиной), то есть спо-

способности к прочтению изобразительных, типографских конфигураций и распознаванию функций используемых в печатном тексте знаков и средств.

Обучение студентов-иностранцев чтению и пониманию специальных текстов, на наш взгляд, невозможно без ознакомления их с основами визуальной грамотности, начинающейся, как нам кажется, с понимания графических норм, отражающих стандарты в организации и оформлении научного текста, с представления о параграфических средствах, с помощью которых формируется внешний, графический облик текста.

Существенную роль в графическом оформлении текста играют знаки препинания, которые наряду с другими параграфическими средствами (пробелами, разрядкой, символикой, надстрочными знаками и т. д.) связывают внешнюю форму текста и передаваемое содержание, способствуя его доступности и понятности.

В докладе будут представлены результаты описания функционально-смыслового применения в специальном тексте таких полифункциональных знаков препинания, как кавычки, скобки и тире. Материалом для исследования послужили более 580 контекстов, извлеченных приемом сплошной выборки из учебников по металлургии общим объемом 863 стр. Количественно среди средств параграфического акцентирования в проанализированных нами источниках преобладают скобки, использованные в 483 случаях, что составляет 83 % от числа всех проанализированных контекстов, на долю кавычек приходится 12 % (70 конт.) и 5 % (29 конт.) – на долю тире.

Как показало проведенное исследование, специфика использования скобок, кавычек и тире в акцентирующей функции заключается прежде всего в том, что их «работа» в качестве средств актуализации и активизации читательского внимания осуществляется одновременно на различных текстовых уровнях: графическом – они визуально выделяют тот или иной фрагмент предложения, привлекая к нему внимание; лексико-синтаксическом – с помощью этих знаков, в частности тире и скобок, могут выделяться, обособляться определенные синтаксические единицы (вводные слова и словосочетания, вставные, по-

яснительные и присоединительные конструкции и пр.); концептуальном – выделяемые посредством этих знаков контексты, как правило, содержат специальную информацию (чаще всего дефиниции) или же включают лексикономинативные единицы, обозначающие специальные понятия (термины, предтермины, профессионализмы, номенклатурные знаки и пр.).

Спектр использования кавычек, скобок и тире в качестве акцентирующего средства специальной письменной речи достаточно широк. Можно говорить о разной степени загруженности этих знаков при выполнении ими акцентирующей функции: наиболее ярко и разнообразно последняя проявляется при использовании скобок и кавычек, в меньшей степени – при использовании тире. Это, очевидно, обусловлено тем, что тире в любых, в том числе и специальных, текстах имеет более значительную синтаксическую нагрузку, являясь системным пунктуационным знаком при обособлении определений и предложений, выделении однородных членов предложения; в некоторых видах простых и сложных предложений и т. д., что затрудняет в таких случаях констатацию у этого знака особой акцентирующей функции, так как она совпадает в таких контекстах с выделительной функцией тире.

Отметим также, что использование кавычек в акцентирующей функции носит более индивидуализированный характер, в большей степени отражает авторские намерения, чем употребление в той же функции скобок и тире. В то же время применение скобок и тире в качестве акцентирующего средства, в сопоставлении с аналогичным использованием кавычек, отличается более системным характером, а также вариантностью, возможностью замены скобок на тире и наоборот.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМЦІВ В УКРАЇНСЬКИХ ЗВО

Тетяна Прищеп (Дніпро)

Освітня галузь в Україні відзначається інтенсивними процесами глобалізації та інтеграції, участю закладів вищої освіти у створенні єдиного світового й освітнього простору. На сучасному етапі створюються передумови для масового припливу в Європу іноземних студентів всього світу. Україна стає державою

з полікультурним, поліетнічним суспільством, що особливо яскраво представлено в соціальних системах вищих навчальних закладів. У сучасних умовах більшість українських вищих навчальних закладів визначає навчання іноземних студентів в якості одного з пріоритетних напрямів освітньої діяльності.

Однак виникають питання щодо якості освіти українських ЗВО. Тут переплітаються абсолютно різні фактори, починаючи з мовної та соціальної ізоляції і до формального ставлення до отримання іноземними студентами дипломів про вищу освіту. По-перше, Україна є єдиною серед європейських країн, де не передбачені ніякі вступні іспити для іноземних абітурієнтів, а зарахування відбувається на підставі подання документів та співбесіди. Це приводить до зниження якості знань серед контингенту вступників. Ситуація з мовою навчання є невизначеною. Добре, коли іноземні вступники потрапляють в одну групу та можуть обрати мовою навчання, наприклад, російську. В інших випадках навчання на підготовчому відділенні протягом 8-10 місяців не завжди забезпечує достатній рівень знання української мови, що призводить до неможливості повноцінно спілкуватись та соціальної ізоляції. Та частина студентів, що обирають англomовне навчання, особливо під час отримання рівня магістра, стикаються з невисоким рівнем знань іноземних мов серед викладачів, що відображається і на рівні проведення лекцій, і на спілкуванні зі студентами взагалі. Корупція та формальне ставлення до навчання призводять до того, що фактична кваліфікація випускника не відповідає зазначеній у дипломі і виникають проблеми визнання дипломів.

У той же час на світовому ринку вищої освіти для України наразі склалася вдала ситуація щодо співвідношення вартості та якості освіти, що є провідним критерієм у виборі місця навчання. Тому залучення на навчання іноземних громадян є запорукою розвитку ЗВО України. Інтернаціоналізація сучасної вищої освіти зумовлює проблему адаптації іноземних студентів до нового мовного, соціального та навчального середовища. Кожний іноземний студент, що прибуває до ЗВО України на навчання, є представником певної країни з особливою ментальністю, психологічним станом, своєрідним сприйняттям світу й

нового соціокультурного середовища. Це необхідно враховувати для успішного керування навчально-виховним процесом у студентів-іноземців. Безперечно, організація успішної адаптації іноземних студентів сприяє їх швидшому включенню у студентське середовище, полегшує засвоєння основних норм інтернаціонального колективу, подолання «мовного бар'єру», посилення почуття академічної рівноправності. Крім того, створення умов для отримання якісної освіти іноземцями в Україні безперечно сприятиме покращенню іміджу нашої країни, та надолуженню втраченого з роками освітнього потенціалу України.

КОНЦЕПТ ДУША В АНГЛІЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЯХ

Ліна Репп (Дніпро)

Поняття «душа» зародилось ще в колисці людства, проте, осмислення значення концепту *душа* триває й до нині. Філософи, мислителі та науковці не полишають спроб з'ясувати сутність душі та те, чим їй належить бути.

Душа – концепт з галузі релігії та філософії, однак дослідження концепту *душа* може представляти неабиякий інтерес для мовознавців, адже, як відомо, культура, традиції, вірування та світосприйняття людей віддзеркалюються саме в мові. Отже, фактичний матеріал, представлений фразеологічними одиницями, допоможе з'ясувати те, як уявлення людей про душу відобразились в англійській та українській мовах.

Відповідно лексикографічним джерелам, можна встановити, що через концепт *душа*, вербалізований фразеологічними одиницями, мовець може виражати свої почуття, емоції, переживання чи страхи, наприклад: *душа не на місці, душа рветься, душа співає, душа болить, душа в п'яти втекла, по душі, до душі, душа лежить*. В ході дослідження було з'ясовано, що в англійській картині світу *душа* також може описувати емоції та почуття притаманні людині: *with all one's soul, the soul of something, sell one's soul, not a soul, lost soul, a good soul, to bare one's soul to someone, black soul, windows of the soul*.

Дослідження показало, що в англійській мові, у порівнянні з українською, функціонує набагато менше фразеологічних одиниць, в яких ім'я концепту *ду-*

ша співпадало б з лексемою *душа*, яка вербалізує цей концепт. Пояснення полягає в тому, що в англійській мові представлена значна кількість лексем (*heart, spirit, mind, will*), які також можуть вербалізувати концепт *душа*.

Отже, можна зробити висновок, що в обох досліджуваних мовах, апелюючи до *душі*, людина може висловити свої почуття та емоції, проте, ім'я концепту *душа* та мовні засоби його вираження мають свої відмінності в досліджуваних мовах, що і дає підстави для подальшого дослідження цього питання.

НАУКОВО-ПОПУЛЯРНИЙ ТЕКСТ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ПЕРШОЇ ІНОЗЕМНОЇ

Марина Романюха (Кам'янське)

Провідна функція науково-популярного тексту – представляти наукову інформацію для широкої аудиторії у дещо спрощеному вигляді, зацікавлювати і популяризувати наукове знання. Залучення науково-популярних текстів до мовної підготовки молоді є досить актуальним з декількох міркувань. По-перше, ресурси на кшталт popsci.com, scientificamerican.com або europeanscientist.com задовольняють принципам сучасності, відкритості та доступності матеріалів і представляють безпосередній інтерес як джерело нових знань.

З іншого боку, науково-популярна література має особливий функційно-стилістичний статус – з одного боку, вона належить до науково-технічного стилю, а з іншого – до художнього. Цей факт впливає на специфіку семантики, на авторський вибір граматичних структур, стилістичних ресурсів, на наявність емоційно-експресивної лексики. Контраст, поєднання непоєднуваного, взаємопроникнення стилей – усе це визначає унікальні лінгвістичні риси науково-популярного тексту.

І.О. Алексеєва дуже влучно відзначила основні відмінності між науково-технічним і науково-популярним текстом. Через необхідність реалізовувати, окрім інформування, також функцію зацікавлення, науково-популярний текст збагачується такими мовними засобами: 1) спеціальні засоби для зближення з читачем: розповідь від першої особи; розмовна і навіть розмовно-просторічна лексика; пряме звертання; риторичні питання; 2) емоційно-оцінні засоби; 3) ци-

тування за принципом типологічного контрасту: залучення фрагментів з поетичних і прозових художніх творів, літописів, наукових статей тощо; 4) фразеологізми та образні кліше для полегшення сприйняття змісту; деформація фразеологізмів; 5) контрастні мовні засоби створення ефекту несподіванки, іронічної забарвлення або комізму, які слугують інструментом емоційної розрядки при сприйнятті складного матеріалу [1, с. 214]. Отже, опрацювання науково-популярного тексту представляє дещо більший мовний виклик, ніж науково-технічний.

Проілюструємо нашу думку фрагментами з найстарішого американського науково-популярного видання *Scientific American*. Спільним мовним фактом для науково-технічного і науково-популярного текстів є використання лексики широкої семантики, це змушує студентів звертатися до словників та досліджувати обсяг значення проблемної лексичної одиниці. Варто радити студентам звертатися до тлумачних (одномовних) словників, аби вони могли додатково дослідити ілюстраційні фрагменти, не спираючись на перекладні відповідники. Наведено приклади широкозначного іменника *exposure*:

Where are widely accepted exposure limit values and the risk associated with exposure to high dose of blue light from artificial lighting is managed by a well-established regulatory environment.

*The discrepancy between experts illustrates the time for scientific debate should proceed **media exposure**. No study should be taken in isolation and released widely to the media because it introduces confusion between provisional results and results validated by expertise and consensus.*

Важливим етапом дослідження англійської мови є також знайомство із різноманітними граматичними втіленнями порівняння у вигляді означень: *Dragons appear in Chinese art from at least as far back as 1100 BC. These dragons' are relatively **tame-looking** and typically serpentine with multiple sets of legs and the vaguely **lion-like head**.*

Ще однією яскравою рисою англійського означення є його складна граматична будова, яка вимагає аналізу та з'ясування смислових зв'язків між елементами

тами: *MSR's masters are foregoing parachutes because the devices cannot be guaranteed to work, Vijendran says—something immortalized in 2004 by the **solar-wind-particle-gathering Genesis mission**, whose sample capsule broke open after an unintentional hard landing.*

Із семантичної точки зору на особливу увагу заслуговують прислівники, оскільки вони можуть використовуватися у розмовному значення. Це вимагає від викладача звертати увагу студента на стилістичні маркери у словнику, прикладом, *colloquial, informal*, і залучати ці значення до аналізу змісту:

*For twenty years Ellen was able to function successfully as a school bus driver by relying solely on a route strategy. She carried detailed notes with her every day, consulted them **religiously**, and added little mnemonics to keep herself on track.*

*One of the world's leading makers of phone-networking chips, Qualcomm was a key player in the development of the 5G standard—and stands to profit **handsomely** from its success.*

Особливий комунікативний статус науково-популярних текстів дає змогу авторам висловлюватися більш вільно, трансліювати певні оцінні судження, нерідко і про самих себе: *One upside—or is it a downside?—of being such a **grizzled science junkie** is that new things often seem like old hat. At a recent AI conference, for example, listening to smart people ponder what super-smart machines will want, I kept thinking of things I'd heard, watched and read before.*

Насамкінець, варто звертати увагу студентів на той факт, що науково-популярний текст містить країнознавчу інформацію. У порівняннях, метафорах, ідіомах нерідко приховано стиль життя, притаманний типовій читацькій аудиторії, елементи культури, гастрономічні традиції, факти про улюблені види спорту, тощо: *For that reason, when the Earth-return spacecraft captures the dust-covered sample container in Martian orbit, it will sequester that container inside a multilayered capsule. The action, Meyer says, will **be like a glove catching a dusty baseball** and then being packaged away with it several times over.*

Використання науково-популярних текстів при викладанні англійської мови як першої іноземної має високий дидактичний потенціал, адже тут можна зі-

ткнутися із великим різноманіттям мовних фактів, як граматичного, семантичного, так і стилістичного характеру, які не притаманні українській мові.

Література

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика. СПб: Союз, 2001, 288 с.
2. URL: <https://www.scientificamerican.com/>

АСОЦІАТИВНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ ІЗ ВЕРБАЛІЗАТОРАМИ КОНЦЕПТУ DOG

Ольга Сердюк (Дніпро)

Вільний асоціативний експеримент найпростіший з усіх асоціативних експериментів, і водночас досить ефективний. Під час проведення асоціативного експерименту реєструється тип реакції, частота однотипних асоціацій, величина латентних періодів (час, що минув між словом-стимулом і відповіддю учасника експерименту, поведінкові та фізіологічні реакції та ін.).

Вільний асоціативний експеримент (далі ВАЕ) може проводитись як у груповій, так і в індивідуальній формах. Кожна з них має свої переваги: індивідуальна дає можливість фіксувати час реагування та позбавляє впливу інших осіб на відповіді інформанта. Групова форма проведення ВАЕ економить час дослідника. Ми обрали індивідуальну форму проведення ВАЕ. Наш експеримент охопив 200 респондентів зі Сполучених Штатів та Великої Британії віком від 18 до 50 років. Більшість респондентів (83%) мають вищу освіту, решта респондентів (17%) – середню спеціальну. За соціальним статусом усі вони належать до середнього класу. За фаховими характеристиками переважають фахівці розумової праці – працівники сфери освіти й медицини, бізнесу, фінансів, технічних розробок. Лише незначна частина учасників (8%) – представники робітничих спеціальностей.

З метою з'ясування ключових асоціацій, які виникають у представників англійської лінгвокультури, застосовано асоціативний експеримент, що полягає в пред'явленні респондентам слова-стимулу (у нашому випадку – це слово-стимул DOG), на яке вони мають відповісти першими словами, що спадають їм на думку у зв'язку з означеними стимулами. Експеримент проведено в елект-

ронному вигляді в мережі Інтернет у соціальних сервісах *Facebook, Interpals, Conversation exchange, Paltalk, Internations*.

Під час реалізації прямого значення слова *dog* виокремлено такі асоціативні тематичні групи дієслів та прикметників, що є реакціями на слово-стимул.

1. Серед дієслів, пов'язаних зі звуками, які продукує собака, респонденти вказали такі: *yowl, shrill, howl* (витути) (10), *gnar* (гарчати) (7), *bow-wow* (завкати) (25), *yell* (верещати) (4), *yelp, whinner* (скизлити) (15), *bark* (ляяти) (14), *sniff* (coniти, фиркати) (6).

2. Дієслова, які корелюють з поведінкою собаки в різних обставинах: *bite* (кусати) (11), *lick* (лизнути) (16), *get into a rage* (сказитися) (6), *wag the tail* (вильяти хвостом) (13), *run at, spring upon* (накинутись) (6), *defend, protect* (охороняти) (7), *hunt* (ганятися) (6), *play* (гратися) (9), *trot* (пускатися рясю, швидко бігти) (5), *nose about, sniff* (винюхувати) (4).

3. Серед прикметників, асоційованих з характеристикою образу собаки, респонденти зазначили такі: *domestic* (домашній) (15), *stray canine* (бродячий) (4), *homeless* (бездомний) (11), *gun dog, hound* (мисливський) (4), *highbred, purebred* (породистий) (10), *listening dog, patrol dog, watchdog* (сторожовий) (2), *hound, whippet, race dog, beagle* (гончий) (5), *mongrel, watchdog, pariah dog, cur* (дворняга) (12), *mad dog, rabid* (скажений) (8), *fierce, wicked* (лютий) (6), *mangy, nasty* (паршивий) (2).

4. Прикметники, що описують зовнішність собаки: *shaggy* (патлатий, волохатий, кудлатий) (15), *spotty* (плямистий) (3), *dinky dog* (облізлий) (2), *large dog, bawtie* (великий) (11), *lap-dog* (маленька, декоративна, ручна, кімнатна собака) (5), *well-cared-for* (доглянутий) (13).

Крім того, варто зазначити стани, які відчуває тварина (собака) – страх, агресія, гнів, радість, туга. Серед опису зовнішніх характеристик та частин тіла тварини потрібно додати ще такі риси, які респонденти зазначили під час опитування: порода, морда, паща, ікла, зуби, оскал, очі, вуха, ніс (має хороший нюх), лапи, хвіст, черево / пузо, шерсть, забарвлення, кігті. Зазначені асоціати-

вні ознаки, характерні для собаки та пов'язані зі сприйняттям носіями мовного колективу цієї тварини в реальному, повсякденному житті.

На основі асоціативних реакцій ми побудували асоціативне поле концепту DOG. Ядро представлене такими реакціями: *yowl, shrill, howl* (вугти), *gnar* (гарчати), *bow-wow* (гавкати), *bark* (ляяти), *bite* (кусати), *lick* (лизнути), *domestic* (домашній), *one-man dog, attached, faithful* (відданий), *stray canine* (бродячий), *homeless* (бездомний). До ближньої периферії уналежнено *get into a rage* (скажитися), *wag the tail* (виляти хвостом), *run at, spring upon* (накинутись), *defend, protect* (охороняти), *hunt* (ганятися), *play* (гратися), *trot* (пускатися руссю, швидко бігти), *nose about, sniff* (винюхувати), *listening dog, patrol dog, watchdog* (сторожовий), *hound, whippet, race dog, beagle* (гончий), *mongrel, watchdog, pariah dog, cur* (дворняга), *mad dog, rabid* (скажений), *fierce, wicked* (лютий), *tangy, nasty* (паршивий), *wild* (дикий), *lap-dog* (маленька, декоративна, ручна, кімнатна собака), *well-cared-for* (доглянутий). Дальня периферія представлена такими реакціями: *yell* (верещати), *sniff* (coniти, фиркати), *coward, sneaking* (боягузливий), *tracker dog, service dog* (службовий), *tracker dog, service dog* (службовий), *spotty* (плямистий), *dinky dog* (облізлий).

Отже, як бачимо, асоціативний експеримент – дієвий інструмент для виявлення наповнення концепту DOG в англійській лінгвокультурі. Отримані результати дали змогу розширити приядерну зону концепту та його периферію. Асоціативне поле концепту DOG формують лексеми, які фіксують культурно і соціально значущу інформацію про ці концепти, пов'язані зі звичками тварин, їхнім зовнішнім виглядом, характером та поведінкою.

Література

1. Горошко Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента. URL: <http://www.textology.ru/razdel.aspx?id=38>
2. Тойм К. Ассоциативный эксперимент в психодиагностике в XIX веке. Ученые записки Тартуского университета. 1978. Вып. 465. С. 106–121 с.

КОГНІТИВНА ПРИРОДА НАЙМЕНУВАНЬ ТВОРЧИХ КОЛЕКТИВІВ У СУЧАСНОМУ АНТРОПОНІМКОНІ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

Світлана Собіна (Дніпро)

Когнітивна лінгвістика – сучасна галузь наукових досліджень, яка активно розвивається. Нині не тільки за кордоном, але і в Україні і Росії існує вже цілий ряд навчальних посібників, в результаті досліджень таких вчених як М. М. Болдирєв [2], О. С. Кубрякова [3], З. Д. Попова [4, 5] і т.д.

Матеріалом запропонованого дослідження є понад 2730 різних найменувань творчих колективів в російській мові, а зокрема різні поп-групи, рок-групи, ансамблі, і т. д. : «ЛМИ» (команда КВН), «*Мирабель*» (шоу-балет), «*Мираж*» (шоу-балет), «*Би-2*» (рок-група), «*Алиса*» (рок-група), «*Триумф*» (шоу-балет) і т. д. Актуальність теми дослідження полягає в ретельному аналізі свідомості на матеріалі мови, яка є основою когнітивної науки та лінгвістики в цілому.

Мета статті – вивчити і проаналізувати когнітивні процеси найменувань творчих колективів на конкретних прикладах, зробити висновки, виходячи з ментальних репрезентацій, що виникають у свідомості людини як реакція на представлені нами наукові феномени.

Поставлена мета визначила характер таких завдань:

- вивчення ментальних процесів, що відбуваються при сприйнятті, осмисленні і пізнанні дійсності за допомогою свідомості;
- форми і види їх подання на свідомому рівні;
- вивчення питання отримання даних про діяльність свідомості за допомогою розбору методів когнітивної лінгвістики.

Сучасна когнітивна лінгвістика неоднорідна, представлені різні напрямки в когнітивному аналізі і визначилися лідери та провідні фігури в різних школах [3, с. 11].

О. Ю. Балашова, характеризуючи вже досліджені в когнітивній лінгвістиці наукові напрямки, виділяє два головних підходи, а саме: лінгвокогнітивний та лінгвокультурний [1, с. 6]. До лінгвокогнітивного підходу О. Ю. Балашова уна-

лежнює таку мовну одиницю, як концепт, яка є носієм ментальної інформації. Концепт забезпечує «вихід соціума на концептосферу» [1, с. 11].

З. Д. Попова та І. А. Стернін справедливо стверджують, що лінгвокультурний підхід передбачає вивчення специфіки національної концептосфери від культури до свідомості. Цей підхід визначає концепт як базову одиницю культури, що володіє образним, понятійним і ціннісними компонентами [4, с. 13]. Мислення людини невербальне, справедливо стверджують З. Д. Попова та І. А. Стернін, воно здійснюється за допомогою універсального предметного коду [5, с. 14], наприклад: рок-група «*Би-2*» розшифровується як «*Берег истины – 2*», скоріше за все число «2» в даній концептуальній фігурі несе теж смислове навантаження, маючи на увазі двох лідерів музичного гурту. Шоу-балет «*13*», це числове найменування чоловічого колективу, по-перше, представлено кількісним числівником, а по-друге, позначає кількість учасників балету. Назва поп-групи «*ДДТ*» утворено шляхом аббревіації, при чому дана аббревіатура виникла спонтанно і конкретного значення не має. Є кілька варіацій декодування цієї аббревіатури: «*Дом Детского Творчества*», «*Дураки из Дома Техники*». Скорочення ДДТ (ДихлорДифенилТрихлорэтан) вживається і в господарстві як інсектицидний засіб, що застосовується проти комарів, шкідників хлópка, соєвих бобів, арахісу.

Вивчаючи лінгвокогнітивний підхід, ми встановили, що «концепт – це приналежність свідомості людини, глобальна одиниця розумової діяльності. Упорядкована сукупність концептів у свідомості людини утворює його концептосферу» [5, с. 19].

Теорія концепту активно детально вивчається протягом останнього десятиліття, але загальноприйнятим вважається думка Ю. С. Степанова, який називав концепт таким собі «сплавом уявлень, понять, знань, асоціацій» [6, с. 367].

З. Д. Попова показує, як можуть комбiнуватися концепти, на основі яких утворюються значення [5, с. 10], прикладом може послужити семантико-когнітивний підхід, який в лінгвокогнітивних дослідженнях свідчить, що шлях дослідження «від мови до концепту» найбільш надійний і що аналіз мовних за-

собів дозволяє найбільш простим і ефективним способом виявити ознаки концептів і моделювати концепт, засобами несловесних мистецтв – музики, танців, живопису і т. д.

Так, ми вважаємо, що концепти правильніше інтерпретувати насамперед як одиниці мислення, а не пам'яті, оскільки їх основне призначення – забезпечувати процес обробки інформації. Вони виступають і як носії інформації, але чи мають приналежність до одиниць пам'яті, ще потрібно довести.

Література

1. Балашова Е. Ю. Концепты любовь и ненависть в русском и американском языковых сознаниях. Автореф. дис. канд. филол. наук. Саратов, 2004.
2. Болдырев Н. Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2004. № 1. С. 18-36.
3. Кубрякова Е. С. Когнитивная лингвистика и проблемы композиционной семантики с сфере словообразования. *Известия АН. СЛЯ*. 2002. Т. 61. № 1.
4. Попова З. Д., Стернин И. А. Основные черты семантико-когнитивного подхода к языку. *Антология концептов*. Волгоград, 2005. С. 7–10.
5. Попова З. Д., Стернин И. А. *Очерки по когнитивной лингвистике*. Воронеж, 2003.
6. Степанов Ю. С. *Основы общего языкознания*. М., 1975. 367 с.

IMPERATIVE INTENTION AS A STIMULUS FOR VERBAL REACTION

Irina Suima (Dnipro)

The second essential component of any dialogue is the conversational turn – reaction. Its author – a reacting communicator – takes a more active position in creating coherent communication than a dialogue initiator, since he\she simultaneously performs several functions: he\she listens, perceives, interprets and reacts. In an effort to ensure a smooth and consistent dialogue, the recipient associates his replica with the initiating replica of the addressee. Moreover, communication is carried out at several levels, in particular, lexical, structural-syntactic and semantic.

The lexical means of communication of replicas is represented by various types of repetition: verbatim repetition, repetition of the predicative basis, corrective and transpositive repetition, synonymous and antonymic repetition, substitutional repeti-

tion and interrogation. Each type of repetition is unique, and their variation makes the dialogue vivid and expressive.

In dialogical communication there are situations when the second communicant, for one reason or another, does not want to provide the requested information. He\she may even reject the topic proposed for discussion. In these cases, the first communicant, assuming the possibility of such a turn of events, must take care of the positive development of the dialogue, somehow neutralize the effects of adverse subjective factors, sometimes accompanying the listener's perception of the question, and thereby create subjective prerequisites for receiving the desired answer. To achieve these goals in each language there is a special set of lexico-syntactic tools. In English, they are represented by performative verbs of speech action: *tell* both independently and with postpositives *of / about*; *say*. For example, *You look clever. Tell me what you think. - I'm sure if you scrap away the mud from the bottom it would probably say "Made in Birmingham" [1].*

In this example, the initiating replica of the speaker contains the verb *tell* in the imperative mood not by chance. The addressee needs to know the opinion of his interlocutor about that thing (in this case it is an old vase) that is currently occupying him. He does not waste time looking for questions like *what do you think?* or *What is your opinion?*, in order to find out this opinion, and immediately requires that you listen to his presentation. In addition, the speaker motivates his request with an assessment remark. He considers the interlocutor competent in the matter he is interested in, since he "looks smart". The double initiation of a response statement with the help of an appraisal remark and a motive form of the verb imposes a ban on the listener to avoid a speech reaction.

The following example of dialogical entity is interesting in that in order to assess the significance of the motive verb *tell* used in it, it is necessary to connect the surrounding context, to expand the scope of the dialogical entity. Consider this example:

-So what did this priest fellow say then, Fred?

- *Oh, he just looked me straight in the eyes, Bill, and said in this strange sort of...*

- *Skip the accent, Fred, just tell me what he said, if it's worth hearing.*

- *He just said he did believe me [1].*

In response to a question about the priest's words, the addressee begins to describe in length the situation under discussion, to present, so to speak, a dialogue in persons. This does not fix the addressee, because he wants to hear a specific answer, so he interrupts the interlocutor in a half-word and asks not to go into details, "skip the accent" and say, finally, what the priest was talking about. Thus, in this initiating impulse we see two verbs regulating the speech activity of the listener as a potential responder - *skip and tell*.

To establish more reliable contact and gain more confidence in continuing the dialogue, the speaker can use the verbs to answer (which is much less common in our examples), as well as to explain. The last verb not only stimulates the listener to answer, but insists on its thoroughness. For example, in the next dialogical entity, the initiating replica of the speaker is a reaction of misunderstanding to the previous replica of the interlocutor.

- *I lost my idea of the gentleness of human flesh.*

- *Explain.*

- *We lost our feeling about the human body.*

- *I understand [2].*

In order to get a clearer and simpler expression of his thoughts from the interlocutor, the speaker tells only one verb *explain*. The reciprocal, already simplified statement by the addressee shows that he accepted the communicant's request.

In all the examples of statements described above that induce the addressee to verbal response, the classical way of expressing motivation is used – the form of the imperative mood of the verb. A characteristic sign of the application of this method is the absence of the subject, since the idea of the person who will carry out the action is enclosed in the verb form itself. Very often, the explication of the subject on which

the motivation is directed is carried out by means of conversion. But even their absence does not change the meaning of the statement.

Thus, our study has shown that motivational intention has the potential to trigger a speech response. We did not set ourselves the goal of considering all kinds of motivational statements. We are interested only in those cases of their use in which they form a complex dialogic unity with two-way communication, that is, when they provoke a verbal reaction of the second communicant. Such cases are represented by a request to perform a speech action (*Tell; Say; Answer; Explain; Be honest* and others). A possible response of the addressee is expected in cases of disagreement with the addressee or in the case of a response prompting action.

References

1. Adams D. (1988) *Dirk Gently's Holistic Detective Agency*. London: Pan Books. 247 p.
2. Amis M. (1997) *Night Train*. London: Jonathan Cape, 1997. 149 p.

К ПРОБЛЕМЕ БИЛИНГВИЗМА: О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ МОТИВАЦИИ

Анна Ходоренко (Испания)

На современном этапе развития образования особый интерес вызывает феноменология билингвизма в целом и мотивации билингвов в частности. Явление билингвизма представляет интерес для исследований в разных областях научного знания вплоть до физиологии, в частности, вовлеченности правого полушария мозга в языковые процессы при билингвизме. Вполне возможно, что физиологическая дифференциация билингва от монолингва будет доказана не только в сфере языка, но и в сфере физиологии мозга.

В диахроническом срезе смежных наук вопросы «адаптивного» знания, навыка, эвристической теории рассматривались на разных этапах, и до конца не свелись в единую систему применительно к билингвизму, в частности, естественному, сложному смешанному билингвизму.

Важность приобретают фактор биологической адаптации, интуитивного знания в константном восприятии, а также пассивных автоматических механизмов, выделенных Жаном Пиаже, особое значение приобретает мотивация,

внутренний стимул к изучению. Когнитивные способности, которые участвуют в процессе решения текущих задач становления языковой компетенции, интенция – мотив к решению проблемы/преодолению помехи к пониманию/воспроизведению языка. В деятельности языковой личности когнитивная составляющая проявляется одновременно следствием сформированной и стимулируемой мотивации.

Следует отметить, что мы не разделяем когнитивное начало как составляющее триады, о которой говорится в отечественных современных исследованиях, мы полагаем, что когнитивное начало – это и есть совокупность эмоционального сознательного и несознательного восприятия и воспроизводства действительности. Таким образом, внутренняя предрасположенность (объективная или субъективная ситуация билингвизма), отношение к факту билингвизма как цели и средству овладения языком, а значит и контролем над положением в социуме, способность влиять на причины и следствия успеха в сфере языка и общества, что тесно связано между собой, и есть непосредственно мотивационным стержнем индивидуума – обучающегося и обучаемого билингва. Проблема видится в стимуляции мотивационного признака любой языковой личности.

Становление компетентности также затруднено компонентами межъязыковой интерференции, что обусловлено наличием нескольких используемых в практике коммуникации языков. В решении проблем и устранении помех становления языковой компетентности личности приобретает важность фактор активации стимула в процессе успешного решения проблемы “problem solving”, снятия преград к свободной билингвальной практике. Надо признать, что в процессе обучения степень языковой компетентности меняется вплоть от прогресса до потери прогрессивных признаков, здесь важность приобретают социальные факторы, «историческая» подоплека складывающегося и развивающегося билингвизма, когнитивная активность и пассивность обучающихся.

Необходимо принимать во внимание эмоционально-когнитивную составляющую, значение интеллектуальной адаптации, навыка в рамках эвристической теории в процессе развития интуитивного мышления билингвов в (1) пре-

одолении интерферентных проблем переключения на неродные языки, (2) в становлении абсолютной истинной билингвальной компетенции. В процессе общей глобализации и складывающихся тенденций к иммиграционным процессам в обществе перспективами исследования является изучение билингвизма с компонентным значением используемых в коммуникативной/учебной практике языков с коэффициентом ≥ 2 / мультилингвизма.

Литература

1. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: "Питер", 2003. 192 с.
2. Cumming A. Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning* [available at: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00592.x>]

ПРЕДМЕТНІ ЗНАННЯ І ПЕРЕКЛАД АНГЛОМОВНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ТЕРМІНІВ-АБРЕВІАТУР

Леонід Черноватий (Харків)

При перекладі українською мовою більшість англомовних лінгвістичних термінологічних сполук, які включають скорочення, передається повною формою словосполучення, оскільки найчастіше вони не мають відповідників-абревіатур у мові перекладу. Проте ця процедура часто потребує відповідних предметних знань, без яких складно підібрати термін, що точно передавав би зміст і смисл відповідного терміна у мові оригіналу.

Наприклад, переклад термінологічного словосполучення *GB theory* (іншим його варіантом є *G/B theory*), що включає абревіатуру як його складовий елемент, вимагає не тільки усвідомлення того, що *GB* (або *G/B*) є скороченням від словосполучення *Government/Binding Theory*, але й загального розуміння того, що воно позначає відповідну лінгвістичну теорію, запропоновану Н. Хомським. Її підґрунтям слугує розроблена ним же концепція універсальної граматики, яка, у свою чергу, включає низку інших теорій, що входять до неї за ієрархічним принципом. Серед останніх важливими для розуміння змісту поняття, що підлягає перекладу, є так звані *Binding Theory* (теорія зв'язування), яка пояснює референтний зв'язок між іменниковими словосполученнями; *Bounding Theory* (обмежувальна теорія), що встановлює обмеження на переміщення елементів у

реченнях; *Case Theory* (відмінкова теорія), яка визначає відмінки іменникових словосполучень у реченні – при цьому йдеться не про відмінки традиційної граматики, а про роль відповідного елемента у висловленні; *θ-Theory* (тета-теорія), що присвоює семантичні ролі елементам у реченні, та *X-Bar Theory* (X-штрих теорія), яка описує структуру фраз.

Оскільки кожна із перелічених теорій встановлює певні принципи й умови функціонування мови як засобу комунікації, а синонімом останнього терміна є лексема «параметри», то й логічним відповідником аналізованого англomовного терміна-аббревіатури в українській мові було обрано словосполучення «Теорія принципів і параметрів».

СКЛАДНОСУРЯДНІ РЕЧЕННЯ З ГРАДАЦІЙНИМИ СПОЛУЧНИКАМИ

Тетяна Шевченко (Дніпро)

У більшості праць складносурядні речення з градаційними сполучниками в окремий тип не виділялися, а розглядалися у межах єднальних чи зіставних конструкцій (Булаховський Л.А., Дацюк І.І., Кулик Б.М., Волох О.Т.). Уперше виділила такі утворення в окремий тип складносурядних речень В. А. Белошапкова, назвавши їх градаційними [1; 212]. Дослідниця розглядає їх у складі складносурядних речень закритої структури. Підставою ж для такого виділення було особливе значення цих речень – вказівка на наростання якихось подій чи явищ і особливі градаційні сполучники – *не тільки – но и, не то чтобы – но* (укр. *не тільки - але й, не те щоб – але...*). В. А. Белошапкова пропонує розрізняти два типи градаційних речень, а саме: власне-градаційні та підсилювальні (з сполучником *да и*) [1; 121]. Під впливом В.А.Белошапкової про градаційні речення почали писати й інші автори (Крючков С. Є., Максимов Л. Ю., Валгіна Н. С., Герман К.Ф.).

І.І.Слинько вважає, що конструкції з аналогами сполучників *вірніше, точніше, краще сказати* тощо можуть виступати конкретизаторами при пояснювальному сполучникові *тобто* і при самотійному вживанні більшою мірою виражають пояснення, ніж градацію [2; 48-52]. Тому їх краще

розглядати серед пояснювальних речень. Науковець стверджує, що серед власне-градаційних речень є підстави розглядати лише один тип, одну модель – з градаційними сполучниками, але з кількома формами парадигм – без суб'єктно-модального значення частин, з суб'єктно-модальним значенням частин тощо. Ми також поділяємо цю думку.

Основною формою парадигми градаційних речень є конструкції з сполучником *не тільки – але й*. У таких реченнях виражається висхідне наростання подій, явищ, ознак, наприклад: *Не тільки той поет, що засіває віршами папір, але й той, що має в душі радощі й тривогу хліба, радощі й тривогу людини* (М. Стельмах). *Втрата ця не є тільки втратою «літературною», але й втратою соціально-політичного порядку* (Ю. Смолич). Можливі видозміни цього сполучника – *не тільки – а й, не тільки – та й, не лише – але й, не лише - а й*, наприклад: *Вам тоді, певна річ, і невтямки було, що я не тільки гасав у болото за підранком, а й був вашим...найретьельнішим читачем* (Ю.Смолич). *Живуть як у раю: не тільки сварки і лайки меж ними нема, та й думки противної одно проти другого не зна* (Г. Квітка-Основ'яненко). *Втрата роману «Краматорськ», вважаю, надто прикра не лише для самого автора, але й для літератури взагалі* (Ю.Смолич). *Заслуга Д.Міщенка в тому, що він не лише ретельно опрацював ці свідчення, а й дав їм загалом правдиву художню інтерпретацію* (М. Наєнко).

Іноді до другого сполучника може додаватися конкретизатор, що надає реченню відтінку впевненості, ствердження, наприклад: *Любий командир, відзначений Ясногорською, не тільки не викликав у Маковея неприязні, а навпаки, після свого успіху він ще більше виріс в очах телефоніста* (О. Гончар). *Своїм романом О. Мусієнко засвідчує уміння проникнути у сферу дії ворога, представити окупанта не лише як виконавця (часом сліпого) волі й наказу командування, а – що досить важливо – показати його як провідника, втілювача політики економічної експансії* (В. Фашенко).

Похідну форму парадигми створюють речення з сполучниками *не те щоб – а, не те що – а* тощо, які надають першій частині суб'єктивно-модального забарвлення – невпевненості, сумнівності, наприклад: *А землі з кожним роком усе меншає. Не те щоб менше ставало її на світі, а ділять її межі собою мало не на грядки.* (М. Коцюбинський). *Хоч би швидше знімались, бо там не те що від степових партизанських бомб – злетим у повітря від вибуху своїх же власних, начинених боєприпасами трюнів!* (О. Гончар).

Можливі видозміни цієї форми типу *не можу сказати щоб – але; не можна сказати щоб – але; якщо не – то* тощо, наприклад: *Не можу сказати, щоб сапери не старалися, але переправи все ще не було* (Газета). *Не можна сказати, щоб ділянка була особливо важка, але трактористи до вечора не спромоглися її зорати* (Газета). *Якщо не захопити всього обозу, то принаймні треба було спробувати відбити хоча б кілька тачанок з набоями* (Газета).

Градаційні речення вживаються в різних стилях мови, але особливо вони поширені в науковому публіцистичному та діловому мовленні.

Література

1. Белошапкова В. А. Современный русский язык. Синтаксис. Москва: Высшая школа, 1977. – 248 с.
2. Слинко І.І. Парадигма складного речення. *Мовознавство*. – 1987. – №3. – С. 48–52.

ДЕФЕКТНОСТЬ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ КАК ПРИЗНАК СИММЕТРИИ И АСИММЕТРИИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Юрий Шепель (Днепр)

Если обратиться к словообразованию как системе, то можно заметить, что многие описываемые явления не получают должного освещения, так как требуют серьезного и глубокого рассмотрения на уровне симметрии и асимметрии словообразовательных процессов и словообразовательных отношений. Симметрию можно рассматривать как одну из реализаций абстрактной системы.

Эта категория дополняется оппозитивной ей категорией «асимметрии». Вместе они образуют оппозитивную гармоническую пару «симметрия – асимметрия».

Асимметрию рассматривают как частный, предельный и наиболее распространенный случай нарушенной симметрии / диссимметрии, когда нарушение симметрии доводится не до полного отсутствия симметрии из-за инвариантности системы по признакам относительно операции отождествления, сохранения объекта-системы как такового. Отсюда следует, что абсолютно несимметричных объектов не существует. Принятое в лингвистике понятие нормы требует последовательности в описании функционирования грамматических категорий на всех уровнях структуры, но в то же время позволяет объяснить многие асимметричные явления на уровне системы. Под системой в этом случае я понимаю известным образом иерархически организованное множество, имеющее структуру и воплощающее эту субстанцию для определенных целей. Структура при этом воспринимается как схема отношений между единицами языка. Вслед за Л. И. Скворцовым, языковой нормой считаем «...обусловленный социально-исторический результат речевой деятельности, закрепляющий традиционные реализации системы или творящий новые языковые факты в условиях их связи как с потенциальными возможностями системы, так и с реализованными образцами ...» [1, с.43].

Система языка, как и система вообще, представлена как единство противоположностей: симметричная относительно одних и асимметричная относительно других признаков и изменений / преобразований, что вполне подчинено законам симметрии и асимметрии систем. Например, в словообразовании, о котором речь пойдет ниже, достаточно распространена симметрия — все уникальные гнезда симметричны относительно друг друга и относительно моделирующей их грамматической структуры.

Незаполненные лакуны словообразовательных цепочек, лакуны в системе словообразовательных парадигм, приводящие к их дефектности, — все это открывает перспективы к изучению и описанию сути стилистического эффекта в

нарушении тех или иных норм, так как нарушение тех или иных норм допускается часто в определенных стилистических целях.

Поскольку словообразовательная парадигма (СП) есть единица двуплановая, различают типовые и конкретные СП. Конкретная СП — это совокупность производных от конкретного слова; типовая СП представляет набор деривационных значений в отвлечении от реализующих их формантов.

Асимметрию на уровне СП можно объяснить различного рода ограничениями, которые подразделяются на системные и узуальные. Системные ограничения характеризуются принципиальной невозможностью мотивирующих основ соединяться с теми или иными формантами, обуславливают набор словообразовательных значений. Узуальные же ограничения определяют конкретную реализацию этих деривационных значений.

В зависимости от характера того или иного словообразовательного форманта и фактора можно назвать такие причины асимметрии на уровне СП:

- 1) формальные;
- 2) структурные;
- 3) словообразовательные;
- 4) семантические;
- 5) лексические;
- 6) стилистические.

Эти ограничения могут функционировать как сами по себе, так и объединяться, образуя комплексные ограничения, как, скажем, семантико-стилистические, структурно-формальные, семантико-формальные и пр. С другой стороны, следует отметить, что названные ограничения, приводящие к асимметрии словообразовательных процессов и словообразовательных отношений на уровне СП могут носить как жесткий характер, так и вероятностно-закономерный, что следует учитывать при анализе и описании конкретного материала.

Литература

Скворцов Л. И. Теоретические основы культуры речи. Москва : Наука. 1980. 352 с.

О ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ УКРАИНСКОГО БИЛИНГВИЗМА

Елена Шкурко (Днепр)

В наши дни владение несколькими языками является насущной необходимостью, поскольку в современном мире практически нет стран, где используется только один язык: по данным статистики, двуязычие юридически закреплено в 41 стране, три языка имеют официальный статус в 11 странах, четыре – в двух, пять – в одной, а в ЮАР двенадцать статусных языков!

Несмотря на официально принятый в 2019 году закон "Об обеспечении функционирования *украинского языка* как государственного", законодательно утвердившего в Украине одноязычие, наша страна продолжает быть билингвальной, поскольку большинство украинцев, проживающих в городах Восточного, Южного и Центрального регионов, на неофициальном уровне предпочитают общение на русском языке.

Параллельное использование двух языков (украинского на официальном и русского на бытовом уровнях) создает значительные трудности для иностранных студентов, обучающихся в вузах Украины. С одной стороны, если после учебы на подготовительном факультете иностранцы не планируют продолжать обучение на английском или французском языках, им необходимо в должной мере овладеть украинским, поскольку они будут заниматься вместе с украинскими студентами в группах, в которых преподавание ведется на государственном языке. С другой стороны, вне стен университетов иностранцы не так уж часто слышат украинскую речь, поскольку в сфере личной жизни жители указанных регионов в подавляющем большинстве используют русский язык. Следовательно, для неофициального общения с сокурсниками, украинскими друзьями, людьми на улицах иностранцы должны владеть еще и русским языком.

Однако, как показывает наша практика, невозможно за 6-7 месяцев одинаково хорошо овладеть двумя хотя и близкородственными, но все-таки имеющими значительные отличия на лексическом, фонетическом и грамматическом

уровнях языками. Кроме того при параллельном изучении двух похожих языков неизбежно возникает такое негативное явление, как интерференция.

Психолингвисты дают следующие рекомендации людям, одновременно изучающим несколько иностранных языков.

1. Если у вас есть выбор, отдавайте предпочтение языкам из разных семей или тем, которые не очень похожи друг на друга. Так они не смешаются у вас в голове в общую кучу, и вы не будете путать слова или грамматику.

2. Если вы изучаете похожие языки, не делайте этого в рамках одной учебной сессии. Если это условие невыполнимо, разделите занятия на разные дни или чередуйте их по неделям.

3. Сделайте один из языков приоритетным. Полезно выделить один язык и посвящать ему большинство времени и внимания. В результате вы с наибольшей вероятностью овладеете как минимум одним из выбранных языков вместо того, чтобы немного знать каждый из них.

4. Постарайтесь распределить языки по разным дням недели. Четыре-пять дней в неделю изучайте приоритетный язык, а один или два дня в неделю уделяйте второстепенному языку.

5. Изучайте одну и ту же тему на всех языках.

На наш взгляд, данные рекомендации следует учитывать при составлении вузовских программ по обучению украинскому и русскому языкам как иностранным. Важно определиться с приоритетным языком и отвести на его изучение максимальное количество часов, а второй язык преподавать в виде ознакомительного курса. При этом право выбора приоритетного языка, по нашему мнению, следует оставить за студентами и оговорить это положение в контракте, заключаемом между вузом и физическим лицом. Если же считать приоритетными оба языка, целесообразно планировать их изучение в разных семестрах: например, обучать русскому языку в первом семестре и украинскому – во втором.

ЗМІСТ

МЕАНДР – ПРОТОТИПИЧЕСКИЙ СИМВОЛ В ЯЗЫКЕ И КУЛЬТУРЕ	3
Димона Амичба	
О НЕКОТОРЫХ ВОСТОЧНЫХ ТРАДИЦИЯХ ИОРДАНИИ	4
Алмугхид Амджад Мохаммад Махмуд	
THE CONCEPT FLOWER IN THE BRITISH WORLDVIEW	8
Alla Anisimova	
МЕТОДОЛОГІЙНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМЦІВ В УКРАЇНІ	10
Юлія Андруша	
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАННЯ ЯЗЫКА: ГРАММАТИКО-ПЕРЕВОДНЫЙ АСПЕКТ	12
Лариса Бондаренко	
АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ЕТАПІВ ТА ПРИНЦИПІВ ПРОЦЕСУ ПЕРЕКЛАДУ	14
Вадим Ваняркін	
ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАННЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА» (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)	17
Татьяна Ворова	
ЩОДО НАВЧАННЯ УСНОМУ ПЕРЕКЛАДУ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПЕРЕКЛАД»	19
Марина Вотінцева	
ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНА МАТРИЦЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ	20
Наталія Голікова	
СЕРТИФІКАЦІЯ ЯК СТРАТЕГІЧНЕ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	22
Людмила Губа	
МЕЙОЗИС ТА ЛІТОТА У ФУНКЦІЇ СТИЛІСТИЧНИХ МАРКЕРІВ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ АНГЛІЙСЬКИХ ЗАПЕРЕЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ	25
Олена Гурко	
ДО ПРОБЛЕМИ РОЗМЕЖУВАННЯ ЗАГАЛЬНОВЖИВАНОЇ ТА ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ	26
Юлія Грибіник, Тетяна Галай	
THE NOMINATIVE FIELD OF A CONCEPT	29
Mariia Dobrushyna	
ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ	30
Інна Заваруєва	
СИСТЕМНИЙ ХАРАКТЕР ЛЕКСИЧНИХ МІКРОПАРАДИГМ ПОБУТОВИХ НАЙМЕНУВАНЬ ГОВІРКИ СЕЛА МАНЕВИЧІ (ВОЛИНСЬКА ОБЛАСТЬ)	32
Вікторія Зайцева	
ЭФФЕКТИВНАЯ ПОДАЧА КРЕАТИВНОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА	35
Вера Зирка	
ЩОДО СКЛАДАННЯ ВПРАВ, СПРЯМОВАНИХ НА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ	40
В'ячеслав Знанецький	
THE ROLE OF INTERMEDIATE LANGUAGE IN ORGANIZATION OF FOREIGN STUDENT'S LINGUISTIC PERSONALITY	42
Yuliia Kaliner	
РУССКИЕ ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК СРЕДСТВА ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «СВЕТ»	43
Татьяна Клименко	
ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	45
Юлія Крутась	
ОБ ОДНОМ ПРИЗНАКЕ ЧАСТНОГО ПИСЬМА КАК ЭГО-ТЕКСТА	47
Елена Куварова	
СТРУКТУРА СИНТАКСИЧЕСКОГО ПРЕДИКАТА КАК ФАКТОРА ОБЪЕКТИВИЗАЦИИ ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ ТЕКСТА	50
Игорь Меньшиков	
УСІЧЕНІ СЛОВА ЯК АКТУАЛЬНИЙ СПОСІБ СЛОВОТВОРЕННЯ	54
Ірина Мірошніченко	
ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ	55

З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ПІДГОТОВЧОГО ВІДДІЛЕННЯ Ірина Муляр	
КОГНІТИВНІ, ЛІНГВО- ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ГРИ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ Ганна Нікітіна	58
ОБ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ БЕЗ ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА Елена Панченко	60
О РОЛИ АДАПТИРОВАННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО Ирина Петриченко	62
ІМПЛІЦИТНІ КОНСТРУКЦІЇ В РОМАНІ «БРАТИ КАРАМАЗОВИ» Юлія Поляковська	65
МЕХАНІЗМИ ПИСЬМА У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ Олена Пономаренко	67
О РОЛИ ВИЗУАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПОНИМАНИЮ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ Тамара Пристайко	68
ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМЦІВ В УКРАЇНСЬКИХ ЗВО Тетяна Прищеп	70
КОНЦЕПТ ДУША В АНГЛІЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЯХ Ліна Репп	72
НАУКОВО-ПОПУЛЯРНИЙ ТЕКСТ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ПЕРШОЇ ІНОЗЕМНОЇ Марина Романюха	73
АСОЦІАТИВНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ ІЗ ВЕРБАЛІЗАТОРАМИ КОНЦЕПТУ DOG Ольга Сердюк	76
КОГНІТИВНА ПРИРОДА НАЙМЕНУВАНЬ ТВОРЧИХ КОЛЕКТИВІВ У СУЧАСНОМУ АНТРОПОНІМКОНІ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ Світлана Собіна	79
IMPERATIVE INTENTION AS A STIMULUS FOR VERBAL REACTION Irina Suima	81
К ПРОБЛЕМЕ БИЛИНГВИЗМА: О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ МОТИВАЦИИ Анна Ходоренко	84
ПРЕДМЕТНІ ЗНАННЯ І ПЕРЕКЛАД АНГЛОМОВНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ТЕРМІНІВ-АБРЕВІАТУР Леонід Черноватий	86
СКЛАДНОСУРЯДНІ РЕЧЕННЯ З ГРАДАЦІЙНИМИ СПОЛУЧНИКАМИ Тетяна Шевченко	87
ДЕФЕКТНОСТЬ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ КАК ПРИЗНАК СИММЕТРИИ И АСИММЕТРИИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ Юрий Шепель	89
О ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ УКРАИНСКОГО БИЛИНГВИЗМА Елена Шкурко	92

Для нотаток

