

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Навчально-науковий інститут бізнес-технологій «УАБС»
Кафедра іноземних мов

Інститут вищої освіти НАПН України
Київський університет імені Бориса Грінченка
Донбаський державний педагогічний університет
Українська асоціація когнітивної лінгвістики і поетики
Всеукраїнська асоціація з мовного тестування та оцінювання

ЯКІСНА МОВНА ОСВІТА
У СУЧАСНОМУ ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ:
ТЕНДЕНЦІЇ, ВИКЛИКИ, ПЕРСПЕКТИВИ

*Матеріали I Всеукраїнської
науково-практичної конференції
(Суми, 23–24 листопада 2017 року)*



Суми
Сумський державний університет
2017

УДК 37.02:81

Я 44

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- В. А. Глущенко* – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри германської та слов'янської філології Донбаського державного педагогічного університету;
- О. Г. Ткаченко* – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри журналістики та філології СумДУ;
- Л. В. Гнаповська* – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Навчально-наукового інституту бізнес-технологій «УАБС» СумДУ;
- І. К. Кобякова* – кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри германської філології СумДУ;
- Л. В. Біденко* – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри мовної підготовки іноземних громадян СумДУ;
- Л. В. Андрейко* – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Навчально-наукового інституту бізнес-технологій «УАБС» СумДУ

*Рекомендовано до видання
вченою радою Сумського державного університету
(протокол № 3 від 13 листопада 2017 року)*

Якісна мовна освіта у сучасному глобалізованому світі: тенденції, виклики, перспективи : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Суми, 23–24 листопада 2017 року / за ред. В. А. Глущенко. – Суми : Сумський державний університет, 2017. – 268 с.

До збірника матеріалів увійшли доповіді учасників I Всеукраїнської науково-практичної конференції «Якісна мовна освіта у сучасному глобалізованому світі: тенденції, виклики, перспективи» – платформи обміну досвідом та думками фахівців, які розробляють методологічні засади сучасної мовної політики в Україні та реалізують їх у практичному контексті навчання мов у школах та вищих навчальних закладах.

УДК 37.02:81

© Сумський державний університет, 2017

ЗМІСТ

Андрейко Л. В. (<i>Сумський державний університет</i>) Використання подкастів при викладанні англійської мови у вищій школі.....	9
Бедько І. В. (<i>Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана</i>) Формування міжкультурної комунікації у навчанні української мови як іноземної	12
Біденко Л.В. (<i>Сумський державний університет</i>) Роль навчальних посібників з української мови як іноземної у процесі формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів	16
Бондаренко Є.В. (<i>Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна</i>) Культурна прецедентність: когнітивний фактор у лінгводидактиці	22
Бурнос Е.Ю. (<i>Сумский государственный университет</i>) Проблемы коммуникативного сотрудничества врача и пациента (при обучении языку специальности)	25
Гарцунова Л.І. (<i>Сумський державний університет</i>) Використання інструментарію платформи SmartCAT при підготовці майбутніх перекладачів	28
Дядченко Г.В. (<i>Сумський державний університет</i>) Професійне вигорання викладачів вищої школи у процесі мовної підготовки іноземних громадян	31
Жуковська А.В. (<i>Київський національний лінгвістичний університет</i>) Такесична складова багатокomпонентного невербального модуля: принципи комбінаторики	36
Казанджисєва М. С. (<i>Сумський державний університет</i>) Професійно-орієнтовані правничі тексти в навчанні мови професійного спілкування студентів-іноземців	41
Квасова О.Г. (<i>Київський національний університет імені Тараса Шевченка</i>) Мовне тестування у вищій школі: завдання, проблеми, перспективи	44

Кобякова І. К., Баранова С. В., Хоруженко М. В. (Сумський державний університет) Оволодіння технікою перекладацького скоропису як невід’ємна складова фахової підготовки перекладача конференцій	47
Козловская А.Б. (Сумский государственный университет) Реализация точности и аппроксимации в информационных газетных текстах	51
Коньок О.П., Шевцова А.В. (Сумський державний університет) Навчання мови професійного спілкування студентів-іноземців інженерного профілю	53
Костюк С. С. (ДВНЗ «Криворізький національний університет») Формування компетентностей міжкультурної комунікації – основа навчання студентів-іноземців української мови ...	57
Красуля А.В., Рудич В.О. (Сумський державний університет) Застосування методу інформаційно-комп’ютерних технологій для оволодіння іноземною мовою у сучасному глобалізованому світі	62
Криницька О.І. (Івано-Франківський національний медичний університет) Діалогічна взаємодія персонажів у драмі крізь призму комунікативних стратегій	67
Курбатов С. В. (Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України) Оцінка результатів навчання як складова системи забезпечення якості університетської освіти	72
Лавренчук Я.Ю. (Київський національний лінгвістичний університет) Англійські щілинні фонemi у спонтанному мовленні дикторів-британців, американців і канадійців	77
Лямзіна Н. К. (Львівська національна музична академія) Особливості застосування веб-квесту у навчанні студентів професійно орієнтованої англійської мови	81
Ляшенко І.В. (Сумський державний університет) Розвиток дистанційного навчання у сучасній вищій освіті	84
Максименко О.О. (Інститут соціології Національної академії наук України, м. Київ) Спеціалізований розмовний клуб англійської мови як засіб підвищення рівня мовленнєвої компетенції соціологів	87

Маркова О. І. (Сумський державний університет) Предметно-образний зміст концепту <i>патріотизм</i> за результатами психолінгвістичного експерименту	92
Мартинюк А.П. (Харківський національний ун-т імені В.Н. Каразіна) Дієво-ситуативна модель когніції як онтологія мови / мовної освіти	94
Медведовська Д.О. (Сумський державний університет) Використання мультимедійних засобів у навчанні іноземних мов	99
Миленкова Р.В. (Сумський державний університет) Нові парадигми мовної освіти дорослих в Україні	103
Мігірін П.І. (Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне) Соціокультурні аспекти навчання іноземних мов студентів технічних спеціальностей	106
Місінкевич О. М. (Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти) Мовна компетентність особистості в контексті глобалізаційних процесів (етнічний рівень)	112
Мороз О. А. (Маріупольський державний університет) До питання про афікс як найменшу значущу одиницю мови в контексті сучасної мовної освіти	115
Некряч Т.Є. (Київський національний лінгвістичний університет) Культура як складник фахової компетентності перекладача художніх творів	119
Отрощенко Л.С. (Сумський державний університет) Інноваційні методи навчання іноземних мов у ВНЗ Німеччини	124
Пасинок В.Г., Морозова О.І., Самохіна В.О. (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна) Еколінгвістичний підхід до аналізу іноземних мов та педагогічного процесу їх навчання в українських вишах	128
Пешкова О. А. (Запорізький національний університет) Типи інтермедіальності в романі Джона Фаулза <i>THE COLLECTOR</i>	132
Пилипенко-Фріцак Н.А. (Сумський державний університет) Урахування методики національно-мовної орієнтації навчання під час вивчення дієслів руху англomовними студентами на заняттях з української мови як іноземної	135

Писанко М.Л. (Київський національний лінгвістичний університет) Організація навчання студентів магістратури основ наукового письма англійською мовою	138
Пожар А.Б. (Київський національний лінгвістичний університет) Концепти «ЧАС» і «ВІК» в англійській картині світу	142
Рибрій О. В. (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна) Вироблення навичок системного і творчого мислення у перекладачів	145
Семененко Л.Л. (Київський національний лінгвістичний університет) Рекатегоризація як спосіб структурування вербалізованих знань про політичну дійсність	149
Силка А.А. (Сумський державний університет) Дистанційний курс «UKRAINIAN» для англійських студентів: проблеми реалізації	153
Скарлупіна Ю.А. (Сумський державний університет) Інтерактивні технології у викладанні іноземних мов	158
Степанов В.В. (Сумський державний університет) Інтегративна модель викладання перекладу прислів'їв	161
Сусіденко Є.М., Чепелюк А.Д. (Сумський державний університет) Епоха глобалізації як основний чинник переходу до нових методів навчання іноземних мов	166
Сушко-Безденежних М.Г. (Сумський державний університет) Особливості розподілу прагмасемантичних підтипів волітивних висловлень у федеральних конституціях Німеччини	169
Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р., Сторожук С.Д. (Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро) Культурологічний аспект та проектна методика у навчанні англійської мови для ділового спілкування (Business English)	174
Таценко Н. В. (Сумський державний університет) Трансформація мовленнєвоактової парадигми в сучасній комунікативній лінгвістиці	177
Тубол Н.О. (Сумський державний університет) Мовна свідомість і навчання іноземної мови	181
Українська О.О. (Київський національний лінгвістичний університет) Сучасне трактування поняття «контрольно-оцінювальна компетентність» викладачів англійської мови	185

Ущатовська І.В. (<i>Сумський державний університет</i>)	
Мультиmodalний підхід як інструмент дослідження мови бренду в сучасних лінгвістичних наукових студіях	189
Філіппова Н.М. (<i>Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, м. Миколаїв</i>)	
Від парадигми знання – до парадигми мислення	192
Шевченко І.С. (<i>Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна</i>)	
Англомовний кінодискурс у полікодовому вимірі	196
Щигло Л.В. (<i>Сумський державний університет</i>)	
Історія мови як міждисциплінарна галузь наукових знань ..	199
Baranova S. V., Rozhenko O. S. (<i>Sumy State University</i>)	
Teaching the Translation of Political Discourse Texts	202
Ermolenko S.W., Tokar A. (<i>Sumier Staatliche Universität</i>)	
Deutsche Wörter mit Migrationshintergrund	207
Ннаповська Л.В. (<i>Sumy State University</i>)	
Quality Language Assessment in University EFL Classroom ...	210
Khodtseva A.O. (<i>Sumy State University</i>)	
Insights into Formative Assessment in ELT	215
Krasulia A. (<i>Sumy State University</i>)	
Blended Learning: Advantages and Disadvantages in the EFL Classroom	220
Lavrysh Yu.E. (<i>National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic University”</i>)	
Peer Assessment in ESP	224
Leshchenko O.I. (<i>Sumy State University</i>)	
Effective Training Approaches to Learning/Teaching Business English	228
Levenok I.S. (<i>Sumy State University</i>)	
The Question of Quality of Teaching Ukrainian Language for Foreign Students in the Context of Intercultural Communication	232
Maliovana N. V. (<i>Sumy State University</i>)	
Non-Verbal Behaviour in Intercultural Communication	235
Mestharm O.A. (<i>Chernihiver Nationale Universität für Technologien</i>)	
Methodisch-Didaktische Grundlagen der Testerstellung für Einen Fremdsprachenunterricht	237
Mysak I.I. (<i>V. I. Vernadsky Taurida National University, Kyiv</i>)	
Learnability and Issues	241

Ohorodnyk N.Y. (<i>Kyiv National Linguistic University</i>) Psychological and Pedagogical Foundations for Future Seafarers' English-Language Communicative Competency Development	244
Oliylyk I.D. (<i>Ternopil National Pedagogical University</i>) <i>THE LIVING LIBRARY</i> as an Educational Tool For Language Development	248
Quam Ph. (<i>Ternopil National Pedagogical University</i>) An American Fail: Reflections of a U.S. Man Abroad	251
Shchyhlo L. V., Strilko A. L. (<i>Sumy State University</i>) Automated Translation Systems as an Integral Part of the Modern Process of Professional Translation	253
Shmelkova G.M., Boiko A. (<i>Zaporizhzhya National University</i>) Development of Education, Science and Culture on Ukrainian Lands (Historical Aspect)	256
Turchyna T.V. (<i>Sumy State University</i>) Advantages of New Technologies in Teaching Foreign Languages	259
Vetoshkina M.M., Nestorenko D.V. (<i>Sumy State University</i>) Texts of Ecological Discourse: Teaching Translation Methods	262
Zhabotynska S.A. (<i>Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy</i>) “LINGUACON”: a System of Teaching English on the Neurocognitive Grounds	265

Андрейко Л. В.
Сумський державний університет

ВИКОРИСТАННЯ ПОДКАСТІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

На сучасному етапі розвитку технологій викладання англійської мови як іноземної стає ще більш захоплюючим процесом. В арсеналі викладачів є безліч потужних інтернет ресурсів, які мають величезний навчальний потенціал. Одним з таких інструментів є подкаст.

Подкаст – це аудіофайл, який можна скачати на комп'ютер або смартфон та прослуховувати в будь-який зручний для користувача час. Це можуть бути окремі файли або серія файлів, що регулярно поновлюється. Подкасти можуть тривати від декількох хвилин до декількох годин. З огляду на цілі, вони поділяються на дві групи: 1) матеріали, призначені для вивчення іноземної мови; та 2) автентичні матеріали, які не є навчальними за своєю сутністю, але які можна використовувати в навчальних цілях. В залежності від конкретних навчальних задач, подкасти можуть ефективно застосовуватись як під час аудиторних занять так і для самостійної роботи. Існують різні види навчальних подкастів:

- подкасти, спрямовані на підготовку до складання аудіювання під час іспитів;
- подкасти, що містять поради стосовно застосування граматики;
- подкасти на певну тему з ділової англійської;
- подкасти для роботи з лексичним матеріалом, де подкастер пояснює значення слова, словосполучення або ідіоми та ілюструє їх прикладами;
- подкасти, спрямовані для проведення цілого заняття з іноземної мови тощо.

Викладач може використовувати подкасти для знаходження цікавих та актуальних ресурсів для занять, заохочувати студентів слухати аудіоматеріали по темам, що їх цікавлять, а також самостійно створювати подкасти за допомогою безкоштовних програм аудіозапису, наприклад Audacity (audacity.sourceforge.net). Студенти можуть записати своє мовлення в різноманітних жанрах (репортажі, радіопередачі, усні презентації тощо) та поділитися зі своїми одногрупниками (наприклад, на віртуальній дошці Padlet) або

прослухати себе пізніше для відстеження свого прогресу у вивченні мови.

Подкаст має низку переваг в порівнянні з традиційними формами викладання. Матеріали є портативними, зручними у використанні та доступними. Студент може контролювати темп подачі інформації (наприклад, натиснувши кнопку «пауза»). Подкасти можна прослуховувати необмежену кількість разів, повністю або частинами. Плюсом є й те, що за допомогою подкастів контактний час зі студентами в аудиторії використовується більш інтерактивно, а підготовча робота виконується за межами аудиторії. Наприклад, студентів можна попросити прослухати матеріал вдома, щоб підготуватися до дискусій в класі. Крім того, студент звикає до того як звучить автентична англійська мова, включаючи особливості вимови звуків, наголосу, розстановки логічної паузи, інтонації, використання сленгових виразів, скорочення слів тощо. Ще однією беззаперечною перевагою, є те що в подкастах звучить сучасна мова, що дає можливість запам'ятовувати корисні фрази і вживати їх потім впевнено у своєму мовленні. Також, студент звикає до різних акцентів в англійській мові. Нарешті, тренується концентрація уваги (адже 80-90% інформації людина сприймає завдяки зоровому аналізатору, тому буває складно слухати аудіозапис без картинки).

О. Бецько виділяє такі педагогічні функції подкастів:

- комунікативна: розвиває уміння формулювати, висловлювати, аргументувати власну точку зору;
- інформаційна: передбачає виконання різних операцій з інформацією (збір, обробка, аналіз, структурування, обмін, тощо.);
- управлінська: надає можливість керувати навчальною діяльністю студентів;
- освітня: дозволяє отримувати нову інформацію, предметні та міжпредметні знання;
- розвиваюча: формує нові навички та уміння (інформаційні, комунікативні, академічні);
- довідкова: розширює знання з поставленої проблеми в процесі створення власного подкаста;
- контролююча: дозволяє контролювати діяльність студентів асинхронно [1].

Є. Лазицька виділяє такі етапи роботи з подкастами: передтекстовий, тестовий та післятекстовий [2].

Передтекстовий етап створює мотивацію до виконання завдань та активізує фонові знання студентів. Приклад завдань: «Прочитайте короткий зміст подкасту. Спрогнозуйте три речі про які йтиметься. Прослухайте та перевірте» або «Виберіть десять слів, фраз або словосполучень, які на вашу думку, використає подкастер. Пограйте в «Бінго». Скільки ви вгадали?»

На текстовому рівні Є. Лазицька пропонує побудувати роботу з подкастами згідно з основними видами аудіювання, які корелюють з рівнями повноти та правильності розуміння. Це розуміння основного змісту (*skim listening*); повне розуміння (*listening for detailed comprehension*); вибіркоче вилучення інформації (*selective listening*); висловлення своєї думки (*critical listening*) [2].

Аудіювання подкасту з розумінням основного змісту може містити такі завдання: перелічення основних фактів, визначення вірних/невірних тверджень, розташування частин подкасту в логічній послідовності, відповіді на питання по основному змісту тощо. Приклад: «Прослухайте подкаст і складіть план прослуханого». С. Мілін (S. Millin) рекомендує, серед іншого, таку форму роботи як прослуховування подкасту на вибір вдома. На наступному занятті студенти обговорюють прослухані подкасти, чому вони їх вибрали, наскільки легко/важко їм було їх розуміти, про що вони з них дізналися [3].

Аудіювання подкасту з повним розумінням змісту передбачає такі вправи: заповнення пропусків, підбір еквівалентів, підбір синонімів/антонімів, завершення тексту тощо. Приклад: «Прослухайте цілий подкаст без зупинки. Напишіть короткий зміст почутого. Прослухайте знову і перевірте, чи можна було б щось додати».

Аудіювання подкасту з вибіркочим вилученням інформації як от важливі аргументи, деталі, ключові слова, приклади або конкретні деталі. Приклад: «Прослухайте подкаст на предмет наявності в ньому часової форми «Present Perfect». Скільки разів ви її почули? В якому контексті?»

Аудіювання з критичною оцінкою передбачає здатність відокремити факти від думок, оцінити точку зору подкастера, інтерпретувати, виконувати різноманітні творчі роботи. Приклад: «Прослухайте подкаст і порівняйте з власною ситуацією».

На післятекстовому етапі можливі рольові ігри на основі сюжету, інсценування ситуацій, дискусії.

Підводячи підсумок, можна з впевненістю сказати, що подкаст є потужним освітнім інструментом, який дозволяє вирішувати комплексні завдання іншомовної підготовки студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бецько О. С. Дидактичні та методичні засади інтеграції подкастів в процес навчання іноземної мови у вищій школі [Електронний ресурс] / О. С. 1. Бецько // Національний технічний університет України «КПІ». – 2012. – Режим доступу до ресурсу: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1074>.
2. Лазицкая Е. Д. Методика работы с подкастами при организации внеаудиторной деятельности студентов [Електронний ресурс] / Е. Д. Лазицкая, О. А. Колмакова // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-raboty-s-podkastami-pri-organizatsii-vneaudиторной-deyatelnosti-studentov>.
3. Millin S. Using podcasts to develop listening skills [Електронний ресурс] / Millin. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/sandymillin/using-podcasts-develop-listening-skills>.

Бедько І. В.

*Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана*

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Щоб освоїти нову мову, необхідно усвідомлювати, що носій чужоземної мови є й носієм чужої культури, необхідно навчитися спілкуватися з ним у форматі його культури, а саме, опанувати міжкультурну комунікацію. Міжкультурна комунікація – це процес вербального і невербального спілкування між носіями різних мов і культур. Крім того, комунікація – це також спосіб, за допомогою якого люди вибудовують відносини та розуміють почуття та думки інших [4].

Питання міжкультурної комунікації викликає науковий інтерес вітчизняних (Ф. Бацевич, Л. Мацько, О. Селіванова, Н. Бідюк та ін.) й

зарубіжних учених (І. Абакумова, А. Асмолов Б. Вульфів, В. Золотухін, Е. Пассов та ін.). Серед педагогічних аспектів міжкультурної комунікації більше досліджені проблеми діалогу культур у процесі навчання іноземних мов (Є. Верещагін, В. Костомаров, С. Тер-Мінасова, Г. Томахін, В. Фурманова, І. Халєєва та ін.). Е. Верещагін і В. Костомаров в своїй книзі «Мова і культура» визначають міжкультурну комунікацію як «адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, що є приналежними до різних національних культур» [1, 26].

Головним у спілкуванні людей є їх прагнення розуміти один одного. Кожна культура формується відповідно до своїх базових ознак, однією з яких є мова. Мова – це не тільки система знаків, але й історично кристалізована форма культури народу, що завжди допомагала людям знайти взаєморозуміння як у виробничих видах діяльності, так і в духовному спілкуванні. Спілкуючись, люди роблять безпомилковий вибір в напрямку досягнення своєї мети, комунікативних завдань.

Українська мова складалась протягом багатьох століть. Її словник й граматична будова сформувалися не відразу. Словник поступово залучав нові лексичні одиниці, поява яких диктувалась потребами суспільного розвитку. Граматична будова поступово пристосовувалась до більш точної й тонкої передачі думки слідом за розвитком суспільного й наукового мислення. Отже, потреби культурного розвитку стали двигуном розвитку мови, і мова відбила й зберегла історію культурного життя нації, зокрема, ті її етапи, які вже пішли в минуле. Завдяки цьому мова є для народу унікальним засобом збереження національної самобутності. У такий спосіб, культура мови є важливою частиною національної культури в цілому. Саме тому питання про культуру мови у викладанні української мови як іноземної є досить актуальним, а в цей час він набуває все більшого значення. Культура мови - це сформована протягом тривалого розвитку суспільства, яка визначає можливість і правила вживання мовних засобів в конкретній ситуації відповідно до поставлених завдань. Навчання української мови іноземцям передбачає, що іноземні слухачі набувають здатності користуватися цією мовою в контекстах і ситуаціях, типових для повсякденної комунікації того народу, мову якого вони вивчають. Протягом навчання української мови перед викладачем стоять два завдання: з однієї сторони, навчити іноземних студентів правильної вимови, інтонації, вживання слів і форм, побудови речень і словосполучень,

дотримання норм мови, домогтися автоматизму в правильному вживанні мовленнєвих одиниць, що особливо важливо на початковому етапі навчання; з іншої сторони, навчити побудови письмових та усних текстів, використання мовленнєвих засобів щодо стилістичного й лінгвокраїнознавчого статусу української мови, мовленнєвої поведінки носіїв сучасної літературної мови. Ці два завдання взаємопов'язані, оскільки іноземці не тільки отримують знання, а й набувають навички комунікативної діяльності українською мовою. Мовна компетенція припускає володіння на достатньому рівні культурою нерідної мови. Іноземні учні мають не тільки вивчити мову, а й долучитися до національних цінностей країни, де навчаються, зрозуміти основні особливості національного характеру, сприйняття світу представників мови, що вивчається.

Вивчаючи українську мову, іноземні громадяни знайомляться з життям нашої країни, кращими досягненнями в галузі літератури, мистецтва, науки і техніки, з інтелектуальною й емоційною насиченістю мовного життя суспільства. Для іноземних студентів українська мова є в першу чергу засобом спілкування, тобто виконує свою комунікативну функцію. А як відомо, «... в будь-якій комунікації, навіть якщо вона зводиться до найелементарніших тверджень або заперечень як «так» та «ні», вже міститься шматочок думки, почуття і культури народу. Комунікація й інформація нероздільні»[6,147]. Навчання іноземних студентів української мови передбачає, що слухачі отримають здатність користуватися цією мовою в ситуаціях, типових для повсякденної мовленнєвої комунікації, тому, навчаючи мови, необхідно навчати їх культури мовлення. Вимоги до культури мовлення іноземних учнів мають бути досить високими і диференційованими в залежності від етапу навчання.

Під час засвоєння української мови іноземні студенти користуються вміннями і навичками, виробленими на базі рідної мови, тому необхідно звертати увагу на характер взаємозв'язків рідної й української мови.

Людина, як правило, формується тією культурою, в якій вона росте й формується як мовна особистість. В рамках власної культури в іноземних студентів складається своє бачення світу, способу життя, менталітету тощо як єдино прийняттого. Коли вони вступають в комунікацію з носіями іншої культури, то починають усвідомлювати, що існують й інші способи мовленнєвого виразу думок, форм

переживання, поведінки, що не узгоджуються із звичними для нього, тому сприймаються як незрозумілі й дивні.

Очевидно, що іноземцю потрібно добре знати культуру українського народу, щоб користуватися українською мовою як засобом спілкування. Вступаючи в комунікацію з представниками мови що вивчається, зокрема, з українцями, іноземні слухачі мусять володіти системою правил мовленнєвої поведінки, мовленнєвим етикетом, який є невід'ємною частиною культурного спілкування. Володіння мовленнєвим етикетом викликає довіру і повагу, дозволяє відчувати себе впевнено і невимушено. Іноземні студенти мають «не просто розуміти мовний вислів, вони мають осмислити, що хоче висловити його партнер по комунікації, яку інформацію той хоче повідомити, сенс висловленого»[5,81].

Викладачеві української мови як іноземної слід усвідомлювати, що в іноземних студентів уже сформовані уявлення про свій народ й інші народи. Тому важливо навчити їх бачити відмінності між культурами, вловлювати особливості української культури, долати стереотипи.

В умовах сучасного навчання, коли в одній навчальній групі навчаються представники різних країн, що володіють специфічними особливостями національного характеру і мислення, питання про міжкультурну комунікацію набуває особливого значення. Зважаючи на це, викладачеві необхідно вчити повазі до унікальності кожної культури, толерантності до незвичної поведінки студентів з інших країн. Необхідно виробити загальні норми взаємодії, враховуючи традиції та особливості культури країни. Культурне розмаїття передбачає міжкультурне взаємне збагачення. Зменшення міжкультурної дистанції, виховання готовності адаптуватися до іншої поведінки представників іншого народу створить можливість формування оптимальної стратегії співпраці на занятті. Оволодіти міжкультурними знаннями допоможуть іноземцям лінгвокраєзнавчі та культурологічні коментарі, словники, тексти, аудіовізуальні засоби тощо. Що більше знань про іншу культуру, то менша вірогідність появи комунікативних невдач в спілкуванні з носіями мови в майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1990. – 250 с.

2. Миронова И. А. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения профессионально-ориентированному общению / Инна Александровна Миронова. – СПб., 2008. – 218с.
3. М'язова І. Ю. Особливості тлумачення поняття “міжкультурна комунікація” / І. Ю. М'язова // Філософські проблеми гуманітарних наук. – 2006. – № 8. – С. 108–113.
4. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки / И. Л. Плужник. – Тюмень, 2003. – 46 с.
5. Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. — СПб.: Питер, 2003. — 718 с.
6. Сорокин Ю. А. Введение в этнопсихолінгвістику / Ю. А. Сорокин. – Ульяновск, 1998. – 168с.
7. Тер-Минасова. Язык и межкультурная коммуникация. / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2008. – 264 с.
8. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В. П. Фурманова. – М., 1995. – 189с.

Біденко Л.В.

Сумський державний університет

РОЛЬ НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Інтернаціоналізація сучасної освіти призводить до розширення такого напрямку міжнародної діяльності, як навчання іноземних студентів. За короткий проміжок часу перед викладачем російської мови стоїть складне завдання сформуванню у студентів мовні навички та вміння в різних видах мовленнєвої діяльності.

Спостереження за навчальним процесом на просунутому етапі та власний досвід викладання російської мови у медичному інституті дозволив зробити висновки, що студенти, які пройшли навчання на підготовчому етапі, недостатньо володіють уміннями будувати монологічні та діалогічні висловлювання, самостійно продукувати зв'язні, логічні вислови відповідно до запропонованої теми і

комунікативно-заданої установки. Для вирішення цієї проблеми необхідно створити посібник, у якому містилася б така система вправ, котра забезпечила б оволодіння вищеназваними навичками та вміннями.

Викладання російської мови як іноземної було предметом наукових досліджень та методичних пошуків протягом кількох десятиліть, завдяки чому теорія та практика навчання РЯІ на сьогодні має добре розроблену методику. Провідними методистами (А.Р. Арутюнов, Г.І. Володіна, О.Г. Іпполитов, Л.С. Мурав'їова, М.М. Нейфельд и др.) було створено посібники для студентів-нефілологів, проте аналіз комунікативних потреб зазначеного контингентна студентів показав, що актуальним для них є навчально-професійна сфера спілкування. У зв'язку з цим виникла потреба розробки навчальних посібників, завдяки яким можна поглибити знання з мови та сформувати уміння користуватися мовою як засобом професійного спілкування.

Говорячи про формування професійної мовленнєвої компетентності, мовознавці виокремлюють два поняття: «навчально-наукова» та «професійна» мова. Це обумовлено виокремленням двох аспектів комунікації: академічного та ділового. Академічний аспект представлений мовою навчально-наукової сфери. Учасниками ситуації спілкування у виступає викладач і студенти. У рамках даного аспекту комунікації вводиться науковий стиль мовлення. Ділове спілкування реалізується між спеціалістами за допомогою засобів офіційно-ділового стилю. Студенти, які отримують вищу освіту іноземною мовою у медичному вузі, вивчають не просто науковий стиль, а мову спеціальності, яка трактується науковцями як практична реалізація наукового та офіційно-ділового стилю мовлення з урахуванням потреб певного профілю знань і конкретної спеціальності.

З'ясуємо, як науковці трактують поняття «мова спеціальності». На думку Б.О. Глухова, О.Н. Щукіна, мова спеціальності є «підсистемою мови, що обслуговує сферу професійного спілкування та характеризується широким застосуванням термінології, переважним використанням слів у їхньому прямому значенні, тенденцією до специфічних синтаксичних конструкцій» [3, с. 27]. Комарова А. І. пише, що мова спеціальності є специфічним різновидом «мови в цілому», яка використовується у процесі спілкування на ту чи іншу спеціальну тему». Мова для спеціальних цілей неоднорідна: з однієї сторони, вона максимально наближена до

повсякденного життя, з іншого боку містить специфічну лексику, що має конкретно понятійну орієнтацію [3, с. 5].

Комплексний зміст аспекту «мова спеціальності» складається з наступних компонентів: 1) оволодіння необхідними мовними засобами, специфічними для даної мовної підсистеми; 2) формування та розвиток навичок і вмінь в основних видах мовленнєвої діяльності: говорінні, читанні, слуханні, письмі, які необхідні студентам для спілкування в навчально-професійній сфері; 3) засвоєння встановленого мінімуму основної інформації змістовного характеру, актуальною для кожної конкретної спеціальності.

Необхідно зауважити, що перші два компоненти складають мету навчання, а третій являє собою засіб, за допомогою якого можна перевірити рівень мовної компетентності студентів та ступінь сформованості умінь і навичок.

Зміст навчання мови спеціальності передбачає застосування значимого для іноземців мовного матеріалу, який відібраний з урахуванням комунікативних потреб і обумовлений специфікою їхньої професійної діяльності, тому інформація, яка стає об'єктом вивчення на заняттях з російської мови як іноземної студентами-медиками, представлена текстами загальнонаукового та спеціального характеру.

У відборі навчального текстового матеріалу під час навчання мови спеціальності мають бути реалізовані основні дидактичні принципи: принцип тематичної відповідності (матеріал відповідає спеціальності, яку обрав студент); принцип комунікативної цінності (матеріал використовується в конкретній комунікації); принцип новизни і максимальної інформаційної насиченості.

Формування мовленнєвих умінь відбувається на основі граматичного матеріалу, який розкриває закономірності функціонування вивчених мовних засобів, реалізованих у наукових текстах.

Підсумком багаторічної роботи викладачів кафедри мовної підготовки Сумського державного університету стало створення навчального посібника з російської мови для іноземних студентів-медиків «Організм та його системи», основна мета якого – створити умови для формування професійної мовленнєвої компетентності, яка, на думку науковців, складається з трьох компетенцій: лінгвістичної (мовної), мовленнєвої та комунікативної. Лінгвістична компетенція – це знання про систему мови, про правила функціонування одиниць мови в мовленні, здатність за допомогою цієї системи розуміти чужі

думки і висловлювати власні судження в усній і письмовій формах. Мовленнєва компетенція означає знання способів формування і формулювання думок за допомогою мови, тобто вміння розуміти інформацію і будувати текст професійного спрямування. Комунікативна компетенція – вміння користуватися іноземною мовою, що вивчається, для досягнення порозуміння і взаємодії з носіями мови [1, с. 316].

Виходячи з даних положень, у навчальному посібнику «Організм і його системи» матеріал розміщено відповідно з формуванням трьох рівнів (системи мови, мовлення й комунікації): мовленнєвий практикум, лексико-граматичний практикум та навчальні тексти. До складу навчального посібника увійшли комунікативні мовні теми: «Організм і його системи», «Система травлення», «Дихальна система», «Нервова система», «Лімфатична система», «Серцево-судинна система», які є центром побудови мовного і мовленнєвого практикумів.

Мовленнєвий практикум спрямований на формування умінь мовленнєвої діяльності (говоріння, читання та аудіювання). Розроблені вправи цього практикуму сприяють розширенню професійної лексики студентів та спрямовані на більш глибоке й свідоме розуміння змісту тексту.

Наведемо приклад кількох вправ: **Завдання 1.** Прочитайте слова. Перевірте себя: чи знаєте ви їхнє значення. Запишіть незнайомі слова. Прослухайте текст. Скажіть, про що буде йти мова на уроці. Що ми називаємо організмом? Що вивчає анатомія людини? *Організм – це найважливіша одиниця життя. Будь-яка жива істота – організм. Деревя, квіти, трава – це організми. Риби, тварини, комахи – це інші організми. Бактерії, віруси також є організмами. Людина – це найскладніший живий організм. Рослини, тварини, людина – все це живі організми.*

Завдання 2. Прослухайте назву органів організму людини. Визначте, чи розумієте ви значення слів та словосполучень. Прочитайте ці назви. Слухайте та записуйте назви органів людини.

Бронхи, залози внутрішньої секреції, шлунок, кістка, легені, нерв, носова порожнина, сечовий міхур...

Як бачимо, завдання мовленнєвого практикуму спрямовані на відпрацювання умінь сприймати та розуміти інформацію на слух, аналізувати та виправляти помилки у власних роботах.

Лексико-граматичний практикум націлений на зняття лексико-граматичних труднощів студентів під час виконання конкретних

завдань у процесі читання й розуміння тексту. Вправи, що містяться у даному практикумі спрямовані на формування граматичних навичок. Їх науковці ділять на рецептивні й продуктивні. В основі даної класифікації лежить орієнтація на використання граматичних навичок в продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, письмі) і рецептивних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні). До граматичних навичок говоріння і письма вчені відносять морфологічні, синтаксичні та морфолого-синтаксичні мовні навички. Поряд з ними повинні бути сформовані і рецептивні граматичні навички читання та аудіювання, тобто навички впізнавання і розуміння граматичних явищ у письмовому та усному тексті. Традиційно оволодіння граматичними навичками усного мовлення формуються у студентів ізольовано, поза діяльністю мовного акту. Відомо, що формування навичок відбувається переважно в процесі виконання вправ, проте якщо вправи носять формальний характер і не мають комунікативної спрямованості, говорити про формування граматичних навичок не можна. Тому ми пропонуємо таку систему вправ, котра б сприяла гармонійному формуванню як рецептивних та і продуктивних граматичних навичок.

Граматичні вправи навчального посібника «Організм та його системи» носять мовний, умовно мовленнєвий характер. Зазначимо, що всі вправи, котрі подаються у лексико-граматичному практикуму, базуються на основі тексту професійного спрямування, що подається наприкінці уроку.

Наприклад. **Завдання 1.** Вставте пропущені слова. Прочитайте й запишіть текст.

1. Організм – це _ одиниця життя. 2. Організм людини ділиться на _. 3. Кожна із систем виконує свою _. 4. Людина – це _ організм. 5. Організм працює як одне _. 6. Анатомія – це наука про _ і _ організму...

Завдання 2. Вставте дієслова з тексту в реченнях.

Взаємодіяти (з чим?). 1. Усі системи організму _ у складі єдиного цілого. 2. Всі органи взаємопов'язані та _ один з одним. 3. Всі органи і системи _ постійно...

Таким чином, вправи лексико-граматичного практикуму спрямовані на відпрацювання умінь систематизувати отримані знання, класифікацію явищ за вказаними критеріями, формування продуктивних (говоріння і письмо) та рецептивних (аудіювання та читання) граматичних навичок.

Центральним блоком зазначеної теми заняття є текст. Усі тексти чітко структуровані та адаптовані до сприйняття та розуміння. Основна мета роботи з текстовим матеріалом полягає у побудові аргументованого монологічного висловлювання на основі тексту, а також на контролі засвоєння мовних засобів тексту.

Зазначимо, що робота з текстом проводиться за такою методикою. Текст читається викладачем, а потім студентами по абзацах. Робота здійснюється над кожним абзацом усно, для перевірки первинного розуміння тексту викладачу рекомендується формулювати і задавати питання студентам після читання кожного абзацу. По завершенню читання під керівництвом викладача студенти виділяють значущі частини тексту і складають план. Завдання можуть бути такого змісту: *1. Прочитайте текст ще раз. Розділіть його на частини. Дайте їм назву. 2. Побудуйте запитання, використовуючи питальні слова: що?, де?, куди?, звідки? ...*

Кінцевим результатом роботи викладача і студента є контроль, який може проводитися як у формі усних і письмових переказів, так і контрольних письмових завдань, що допоможуть з'ясувати рівень сформованості мовної особистості.

Таким чином, формування мови спеціальності відбувається поетапно, з урахуванням єдності трьох компетенцій: лінгвістичної (мовної), мовленнєвої та комунікативної. Це не тільки сприяє розвитку у студентів уміння користуватися відповідною опорною мовною технікою, але й збагачує позамовну інформацію, необхідну для спілкування і взаєморозуміння у своїй професійній сфері, тобто формується «мова спеціальності».

Створений посібник не тільки допоможе оволодіти необхідними мовними засобами, але й сформує уміння й навички спілкування з людьми даної професії та надасть можливість засвоїти той мінімум інформації, що так необхідна для студента у процесі формування професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнов А. Р. Формирование компетенций в процессе преподавания РКИ / А. Р. Арутюнов, Л. Х Цику // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 10. С. – 316-317.

2. Биденко Л.В. Организм и его системы : учебное пособие для студентов-иностранцев медицинских вузов / Л. В. Биденко, Е. Ю. Бурнос, А. И. Киселева. – Сумы : СумДУ, 2014. – 98 с.
3. Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации : монография / [под ред. Н. И. Ушаковой]. – Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 214. – 391 с.

Бондаренко Є.В.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

КУЛЬТУРНА ПРЕЦЕДЕНТНІСТЬ: КОГНІТИВНИЙ ФАКТОР У ЛІНГВОДИДАКТИЦІ

Сучасна еколінгвістика, яка останнім часом претендує на парадигмальний статус у лінгвістиці та лінгводидактиці [3; 8; 11; 14], серед багатьох інших, знов ставить перед дослідниками питання, яке Леві-Стросс назвав величезнішою загадкою антропології: чому, люди, які мають східну конституцію та фізіологію, розмовляють незчисленною кількістю мов, які є не тільки незрозумілими для інших, але й, що природно впливає із психологічної сутності людини, постають як потенційна загроза чи нісенітниця [15, 27].

Залишаючи дослідникам можливість сперечатися щодо підґрунтя багатомовності, звернемося до того факту лінгводидактики, що, навіть володіючи іншомовними компетенціями задовільного рівня, студенти стикаються із нездоланими труднощами у розумінні чи інтерпретації деяких ситуацій. Серед таких назвемо, насамперед, ті, де виникають випадки культурної прецедентності, тобто використання реалій, специфічних тільки для певної національно-мовної спільноти [4; 7]. Базовими ознаками прецедентного феномена є його: 1) відомість усім представникам національно-культурної спільноти; 2) когнітивна оформленість у вигляді певної одиниці ментального лексикону, як правило, – концепта чи кластера концептів; 3) рекурентність, тобто постійне використання у мовленні представників національно-культурної спільноти та 4) можливість полікодового чи невербального втілення, наприклад, у вигляді кінофрагментів [2].

За умов навчання іноземної мови, коли постійний та довготривалий контакт із середовищем, в якому формувалася іноземна мова, не є можливим, нагальним є його штучне створення

чи принаймні формування когнітивних умов для сприйняття прецедентних реалій.

У розв'язанні цього комплексного завдання важливим кроком постає здійснення студентами проектного дослідження з метою виокремлення актуальних прецедентних феноменів у лінгвокультурній спільноті, мова якої вивчається. На перший погляд, це – працемісткий та не зовсім доцільний етап, якого можна уникнути через наявність, з одного боку, «довічних» цінностей у вигляді класичних реалій (наприклад, Пігмаліона Б. Шоу чи Гулівера), а, з іншого, автентичних підручників, які ураховують когнітивно-психологічні особливості цільової аудиторії та використовують у матеріалах необхідні сучасні реалії. Однак, на практиці цей етап виявляється дуже ефективним за рахунок таких факторів. По-перше, лінгвокультурні феномени джерелом яких є класичне мистецтво, не для усіх вікових груп є прецедентними [5], тобто не викликають жодних асоціацій чи викликають хибні (Бетховен асоціюється із героєм фільму про домашню тварину, а Д. Копперфільд, – з американським ілюзіоністом). По-друге, прецедентні феномени масової культури, якими користуються автентичні підручники, можуть виявитися вже застарілими, бо відрізняються недовготривалістю. Наприклад, у певний період модний кінофільм чи серіал серед глядачів віком 20-30 років може надати досить велику кількість прецедентних феноменів у вигляді висловлень чи ситуацій («Зіркові війни», «Сутінки»), але через короткий час вони замінюються з іншого джерела.

У межах Інтернету як інформаційного середовища формування культурної прецедентності, одним із феноменів масової культури, який викликає сталий інтерес, є мем [1; 6; 9; 10; 13]. Загальновідомим, але далеко не вичерпним, є його визначення як оперативної одиниці культури (ідеї), яка з метою самозбереження (подібно виду у біології) прагне до реплікації [12]. Означене визначення експлікує риси мема як культурно прецедентного феномена через його загальну відомість та рекурентність, а також полікодовість, зумовлену мультимедійністю глобальної мережі.

Роль мема як засобу навчання важко переоцінити, оскільки він не тільки надає можливість «занурення» в актуальне іншомовне середовище, але й допомагає ознайомитися із його першоджерелом. У когнітивному аспекті це виглядає як виокремлення промінантних культурно значущих ознак концепту, які знаходять втілення у вигляді сполучення знаків вербальної і невербальної природи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дацкевич И. Феномен массовой культуры (1 часть) / И. Дацкевич, 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://polutona.ru/books/datskevich-fenomen-p1.pdf>
2. Должикова С.Н. Прецедентные феномены в английском языке / С.Н. Должикова // Сфера услуг: инновации и качество. – Краснодар, 2011. – № 2. – С. 213–222.
3. Ионова С.В. Основные направления эколлингвистических исследований: зарубежный и отечественный опыт / С. В. Ионова // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2010. – № 1 (11). – Сер. 2. Языкознание. – С. 86–92.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: УРСС, 1987. – 264 с.
5. Носаева О.Р. Репертуар и роль прецедентных феноменов в различных возрастных группах / О.Р. Носаева, Е.Б. Слезко // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2017. – № 2. – С. 77–86.
6. Савицкая Т.Е. Интернет-мемы как феномен массовой культуры / Т.Е. Савицкая. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://infoculture.rsl.ru/NIKLib/althome/news/KVM_archive/articles/2013/03/2013-03_r_kvms3.pdf
7. Сорокин Ю.А. Прецедентный текст как способ фиксации языкового сознания / Ю.А. Сорокин, И.М., И.М. Михалева // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М., 1993. – С. 98–117.
8. Суховерхов А.В. Современные тенденции в развитии эколлингвистики / А.В. Суховерхов // Язык и культура. – 2014. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-tendentsii-v-razvitiiekolingvistiki>
9. Blackmore S. The Power of Meme / Susan Blackmore // Scientific American. – 2000. – Vol. # 283. – No. 4. – P. 52–61.
10. Brodie R. Virus of the Mind: The New Science of the Meme / Richard Brodie. – Carlsbad, California, New York City, London, Sydney, Johannesburg, Vancouver, Hong Kong, New Delhi : Hay House, Inc., 1996. – 270 p.

11. Couto H.H. do. Ecological approaches in linguistics: a historical overview / do H.H. Couto // Language Sciences. – 2014. – Vol. 41. – P. 122–128.
12. Dawkins R. The Selfish Gene / Richard Dawkins. – [30th Anniversary ed]. Oxford: Oxford University Press, 2006. – 360 p.
13. Rushkoff D. Media Virus! Hidden Agendas in Popular Culture / Douglas Rushkoff. – New York: Ballantine Books, 1996. – 344 p.
14. Steffensen S. V. Ecolinguistics: the state of the art and future horizons / S.V. Steffensen, A. Fill // Language Sciences. – 2014. – Vol. 41. – P. 6–25.
15. Steiner G. Language and Gnosis / George Steiner // Alwin Finn, Pater Mühlhäusler [Eds.] Language, Ecology and Environment. – London and New York: Continuum. – P. 24–30.

Бурнос Е.Ю.

Сумский государственный университет

ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ВРАЧА И ПАЦИЕНТА (ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ)

Под профессиональным общением врача и пациента понимают систему, приемы и навыки социально-психологического взаимодействия, содержанием которого является обмен информацией, познание личности, оказание воздействия, организация взаимоотношений с помощью различных коммуникативных средств и целостная «трансляция» врача на пациента. При этом общение выступает как образующий стержень и функционирует как: 1) общая структура взаимодействия врача и пациента; 2) инструмент профессионального воздействия; 3) средство организации взаимодействия; 4) система воплощения в общении с пациентами решения задач здравоохранения. Сущностью процесса взаимодействия является непосредственное или опосредованное воздействие коммуникантов друг на друга, порождающее их взаимную обусловленность и связь.

Эффективность практической деятельности врача во многом зависит от того, насколько профессионально специалист организует взаимодействие с пациентами. Часто необходимо согласовать действия, распределить функции или повлиять на настроение, поведение, убеждения собеседника.

Залог успешного лечения – взаимоотношения между врачом и пациентом, основанные на доверии, поддержке, понимании, сочувствии, уважении. В прошлом роль врача нередко сводилась к простому наблюдению за естественным течением болезни. Стиль взаимоотношений заключался в том, что пациент доверял врачу право принимать решения о его лечении. Врач же «исключительно в интересах больного» поступал так, как считал нужным. Казалось, такой подход повышал эффективность лечения: пациент избавлен от сомнений и неуверенности, а врач полностью берет на себя заботу о нем.

Существует несколько моделей общения врача и пациента:

- 1 информационная;
- 2 интерпретационная;
- 3 совещательная;
- 4 патерналистская.

Строгих правил общения с пациентом нет, хотя во всем мире врачи пользуются общими принципами деонтологии – профессиональной этики медицинских работников. Состояние душевного комфорта пациента – вот главный критерий деонтологии. Хороший врач – это не только профессионализм, специальные знания, обдуманное решение, но и умения говорить с больным. Слово «врач» происходит от слова «врать», которое в старые времена имело другое значение – «говорить», «заговаривать». Исследования показывают, что опытные врачи большое внимание уделяют общению с пациентом, сбору анамнеза и физикальному обследованию, а данные инструментальных и лабораторных исследований ставят на второй план. Доказано, что правильных диагнозов по данным анамнеза ставится у 45-50% больных, на основании опроса и физикальных методов исследования – у 80-85% больных. Лишь у 15-20% пациентов для постановки диагноза требуется углубленное лабораторное и инструментальное исследование. Давно известно, что врачи могут воздействовать на болезнь без всяких лекарств. Авторитетное слово врача может оказывать влияние на самочувствие пациента, уверенность врача передается больному человеку.

Выработанный стиль врача, понимающего важность как вербальной, так и невербальной составляющей профессионального диалога с больным, способствует получению более точного и глубокого представления о личности пациента, о его проблемах, связанных со здоровьем. Задача врача – оказать профессиональную

помощь пациенту, грамотно помочь осознать ему сложившуюся ситуацию и нацелить его на необходимый курс лечения. Коммуникация врача и пациента основывается на двух взаимопересекающихся плоскостях профессионального общения: с одной стороны, это отношения взаимного доверия между больным человеком и доктором, с другой стороны, это отношения в плоскости оказания необходимой медицинской помощи.

Сотрудничество врача и пациента состоит из четырех главных компонентов: поддержки, понимания, уважения и сочувствия.

Поддержка – это одно из важнейших условий установления правильных взаимоотношений врача и пациента. Поддержка значит, что врач стремится быть полезным пациенту. Это не означает, что врач должен взять на себя всю ответственность за состояние здоровья пациента. В этом врачу должны помочь близкие пациента и, конечно же, сам пациент. При этом пациент должен осознавать, что врач будет ему помогать, а не заставлять. Таким образом, основная функция поддержки – активизация роли пациента в лечебном процессе.

Когда врач проявляет понимание, пациент уверен, что его жалобы услышаны и зафиксированы в сознании врача, и что врач их обдумывает.

Уважение подразумевает признание ценности пациента как индивида и важности его проблем. Речь идет не только о согласии выслушать пациента – главное показать, что его слова произвели на вас впечатление. Улучшению взаимопонимания способствует такая, например, фраза: «Конечно, Вам приходится много терпеть; Вы слишком долго болеете». Чтобы продемонстрировать уважение, нужно ознакомиться с обстоятельствами жизни пациента настолько подробно, чтобы общаться с ним как с личностью, а не только как с больным человеком. Уже само время, потраченное на выяснение личных обстоятельств пациента, свидетельствует об уважении со стороны врача. Часто все, что требуется, – активно проявить заинтересованность. Важны такие простейшие вещи, как быстрое запоминание имени и фамилии пациента.

Сочувствие – ключ к установлению сотрудничества между врачом и пациентом. Нужно уметь поставить себя на место пациента, взглянуть на мир его глазами. Сочувствие проявляется, когда врач высказывает личную оценку ощущений и эмоций пациента. Врач должен терпеливо выслушать пациента, даже когда тот повторяется, дать ему возможность обсудить причины и возможные последствия

болезни. Сочувствие можно выразить, установив не только физический, но и эмоциональный контакт с пациентом.

Установленный контакт врача и пациента не только полезен сам по себе, но он усиливает и облегчает воздействие других лечебных вмешательств. Например, от этого контакта часто зависит дисциплинированность пациента, т.е. его готовность выполнять врачебные рекомендации.

Таким образом, сотрудничество врача и пациента – необходимое условие успеха лечебных мероприятий. Обычно установление таких взаимоотношений не представляет для врача сложности, потому что сами пациенты стремятся к плодотворному сотрудничеству с ним.

Гарцунова Л.І.

Сумський державний університет

ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТАРІЮ ПЛАТФОРМИ SmartCAT ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Метою фахової підготовки перекладачів є формування умінь та навичок, які допоможуть у вирішенні різноманітних професійних задач у майбутньому. У свою чергу завданням навчального процесу є створення умов для практичного застосування знань і навичок, набуття досвіду у використанні сучасних комп'ютерних технологій, конструювання власної професійної компетентності у процесі фахового зростання.

Інформаційно-технологічні компетентності професійної підготовки майбутніх перекладачів стали предметом досліджень Ю. Колоса, питання формування професійної компетентності перекладача засобами інформаційно-комунікаційних технологій — А. Янковця.

В умовах інформатизації суспільства однією з найважливіших складових у формуванні професійної компетентності майбутнього перекладача є саме інформаційна компетенція, яка передбачає оволодіння різноманітними сучасними технологіями та програмними продуктами, що здатні полегшити, прискорити та оптимізувати процес перекладу. До таких технологій, зокрема, можна віднести так звані CAT-інструменти, або системи автоматизованого перекладу, що широко використовуються сучасними перекладацькими агентствами та промисловими підприємствами. Саме тому навички роботи з CAT-інструментами, що полегшують переклад однотипних текстів, які

містять стандартні фрази й пропозиції — технічні, юридичні та медичні терміни, опису товарів і т.ін., для майбутніх перекладачів є вкрай важливими та актуальними.

Зупинимося детальніше на функціональних компонентах платформи SmartCAT, яка дає певні переваги її використання у навчальному процесі з метою виконання різних перекладацьких завдань, направлених на розвиток у студентів навичок контекстуальної здогадки, компресії, трансформації граматичної структури висловлювання, переформулювання і перефразування змісту, оперування синонімічними та антонімічними засобами.

По-перше, простий інтерфейс і хмарна архітектура SmartCAT дають можливість одночасно працювати над одним текстом кільком студентам, при цьому всі необхідні матеріали (бази пам'яті перекладів, глосарії та ін.) доступні всім студентам-перекладачам конкретного проекту. По-друге, в процесі перекладу тексту SmartCAT пропонує варіанти перекладу окремих сегментів, використовуючи підстановки з діючих баз пам'яті перекладів і підключених глосаріїв з термінологією. При цьому перекладач може: скористатися такими підстановками і прийняти їх; відредагувати запропоновані варіанти перекладу (якщо необхідно поміняти граматичну форму); перекласти сегмент по-своєму, а змінений варіант додати в існуючі бази пам'яті перекладів, тоді платформа наступного разу запропонує і його.

Крім того, в окремій панелі в правій частині інтерфейсу SmartCAT будуть показані результати машинного перекладу обраного сегмента. У більшості випадків набагато простіше відредагувати такий «сирий» матеріал, ніж перекладати «з нуля» — це зазвичай називається постредагуванням: перекладач або редактор перевіряє готовий текст, порівнює його з оригіналом, і доводить до потрібної мовної норми або необхідного рівня якості. Таким чином, використання платформи SmartCAT сприяє формуванню і розвитку лінгвістичних компетенцій майбутніх перекладачів.

Ще однією перевагою CAT-інструментів є можливість зберігати форматування документів. Припустимо, перекладач працює над документом зі складною структурою, який містить різноманітні списки, стилі, посилання та інші елементи оформлення. SmartCAT зберігає інформацію про верстання вихідного тексту в спеціальних тегах, які при роботі над перекладом можна залишити на місці, і тоді перекладений текст буде виглядати так само, як і оригінал. У платформі є спеціальний модуль TranslationConnector, який дозволяє підключитись до зовнішніх ресурсів — системам розробки й

створення контенту, електронного документообігу та багатьом іншим. Завдяки цьому отримати переклад, скажімо, сайту або e-commerce-порталу можна буквально за один клік: завдання у внутрішньому ресурсі передається перекладачеві, відповідальному за його виконання, і він безпосередньо в системі вносить необхідні зміни й повертає готовий текст. Таким чином, користувачі SmartCAT можуть працювати з перекладом в інтерфейсах звичних для них систем, а компанії — вибудовувати й вести перекладацькі процеси найбільш зручним способом, створюючи на основі платформи рішення для конкретних проектів.

Іноді перекладачам доводиться працювати з PDF-документами й зображеннями, що приносить значні незручності. Текст в таких файлах неможливо змінити, тому перед початком роботи над перекладом їх потрібно розпізнати — витягти текстові дані. SmartCAT значно спрощує роботу з такими форматами файлів завдяки інтеграції з OCR технологіями ABBYY: досить завантажити потрібний документ в систему, і вона автоматично витягне текст для перекладу. Тобто перекладачам навіть не доведеться виходити з програми.

До основних недоліків платформи SmartCAT можна віднести складність або навіть неможливість перекладу художніх творів, творчих текстів (слоганів, рекламних матеріалів, особистого листуванням та інших подібних текстів), тобто текстів таких жанрів, що не є однотипними й потребують активної участі перекладача. Цей недолік, на жаль, і є однією з перепон у використанні CAT-програм під час навчання майбутніх перекладачів, адже студенти використовують тексти різних жанрів і тематики, що унеможлиблює процес поповнення пам'яті перекладів.

З огляду на все вищезазначене можна зробити висновок, що формування професійної компетентності майбутнього перекладача є складним та довготривалим процесом, який передбачає оволодіння навичками використання прикладного програмного забезпечення з метою підвищення ефективності праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Орел М.В. Перспективи машинного перекладу [Електронний ресурс] Режим доступу:
http://www.rusnauka.com/6_PNI_2011/Philologia/6_80093.doc.htm

2. Ольховська, А.С. Системи автоматизованого перекладу як складова фахового навчання: переваги та недоліки / А.С. Ольховська // Філологічні трактати. — 2015. — Т.7, №2. — С. 102-108. Режим доступу: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/40964>
3. Шиба, А. В. Використання нових інформаційних технологій у процесі формування професійної компетентності майбутнього перекладача засобами інтерактивних технологій / А. В. Шиба // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. — 2013. — Вип. 28. — С. 356-365. — Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2013_28_58

Дядченко Г.В.

Сумський державний університет

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН

В останні роки науковці все частіше говорять про синдром професійного вигорання працівників. Для окреслення цього явища використовуються різні терміни: «професійне згоряння», «професійне вигорання», «емоційне вигорання» тощо. Аналіз наукової літератури переконав нас у доцільності використання терміна «професійне вигорання» як найбільш адекватного.

У науковій літературі це явище описують як сукупність негативних переживань, пов'язаних із роботою, колективом та організацією в цілому. Його специфіку становить розвиток переважно у представників професій соціальної сфери, у тому числі викладачів. Н.В. Самоукіна, Ю.П. Платонов розуміють професійне вигорання як синдром, що розвивається на фоні хронічного стресу та призводить до виснаження емоційно-енергетичних й особистісних ресурсів людини. Ця реакція психологічної сфери людини поєднує в собі емоційну спустошеність, деперсоналізацію і редукцію професійних досягнень.

Проблемі попередження та подолання професійного вигорання присвячено дослідження таких науковців як В. Бойко, Н. Водоп'янова, Л. Дика, Ю. Дроздова, Є. Ільїн, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, М. Корольчук, А. Павлова, П. Платонов Н. Самоукіна.

Термін «burnout» уперше було запропоновано американським психіатром Г. Фрейденбергом у 1974 р. для характеристики психічного стану здорових людей, які працюють у системі «людина – людина». Нині цей термін має діагностичний статус у «Міжнародній класифікації хвороб» – проблеми, пов'язані з труднощами управління власним життям.

Виділяють як загальні причини, котрі спричиняють появу «професійного вигорання» у всіх категорій працівників, так і специфічні особливості, пов'язані з характером їхньої діяльності, соціальним престижем професії, особистісними характеристиками.

До загальних причин належать інтенсивне спілкування з різними людьми, у тому числі негативно налаштованими; праця за нестабільних умов, з непередбачуваними обставинами; життя в мегаполісах, в умовах інтенсивного спілкування та взаємодії з великою кількістю незнайомих людей, відсутність часу й коштів на підтримку власного здоров'я тощо.

До специфічних причин можна віднести проблеми професійного характеру (кар'єрне зростання) й умов праці (низький рівень зарплатні, відсутність необхідного обладнання або засобів для якісного виконання роботи), негативний вплив клієнтів, схильних до вирішення власних психологічних проблем за рахунок спілкування зі спеціалістом.

За відомостями, наведеними Н. Самоукіною, симптоми, які свідчать про розвиток синдрому професійного вигорання, умовно можна поділити на три групи: психофізичні, соціально-психологічні та поведінкові. Так, до психофізичних симптомів професійного вигорання належать: відчуття хронічної втоми, емоційного та фізичного виснаження; зниження реактивності на зміни зовнішнього середовища; загальна астенизація; часті головні болі; постійні розлади шлунково-кишкового тракту; різка зміна ваги; безсоння; загальмований, сонливий стан і бажання спати протягом усього дня; задишка, порушення дихання при фізичному або емоційному навантаженні; помітне зниження зовнішньої та внутрішньої сенсорної чуттєвості.

До соціально-психологічних симптомів професійного вигорання належать наступні відчуття та реакції: знижений емоційний тонус, депресія; цинізм і черствість не тільки в роботі, але й в особистому житті; підвищена дратівливість; часті нервові «зриви»; постійне переживання негативних емоцій, для котрих у зовнішній ситуації немає причин; почуття неусвідомленого неспокою та підвищеної

тривожності; почуття гіпервідповідальності та постійний страх «не впоратися»; загальна негативна настанова на життєві й професійні перспективи; відчуття нестачі підтримки з боку сім'ї, друзів, колег; усвідомлення помилкового вибору тощо.

До поведінкових симптомів професійного вигорання належать наступні форми поведінки: співробітник помітно змінює свій робочий режим (рано приходить на роботу й пізно йде додому або, навпаки, пізніше приходить на роботу й намагається піти якомога раніше); незалежно від об'єктивної необхідності працівник постійно бере роботу додому, але вдома її не робить; зниження ентузіазму щодо роботи, байдужість до результатів; невиконання важливих, пріоритетних завдань і «застрягання» на дрібних деталях, витрачання більшої частини робочого часу на неусвідомлене виконання автоматичних, елементарних дій; дистанціювання від співробітників і клієнтів, підвищення неадекватної критичності; зловживання алкоголем; спадання інтересу до альтернативних підходів у розв'язанні проблем; формальне виконання роботи; зменшення активності у сфері дозвілля, хобі, обмеження соціальних контактів.

Істотну роль у розвитку синдрому професійного вигорання відіграють три фактори – особистісний, рольовий та організаційний.

Урахування особистісного фактору дозволяє визначити, які саме працівники складають групу ризику щодо розвитку описуваного синдрому. Отже, по-перше, до професійного вигорання більше схильні співробітники, зобов'язані багато й інтенсивно спілкуватися з різними людьми. При цьому особливо швидко «вигорають» співробітники з інтровертованим характером, індивідуально-психологічні особливості котрих не збігаються з професійними вимогами комунікативних професій. По-друге, до розвитку синдрому професійного вигорання більш схильні люди, які відчувають постійний внутрішньо-особистісний конфлікт у зв'язку з роботою: люди, професійний вибір яких було здійснено помилково, або, наприклад, жінки, котрі переживають внутрішній розлад між роботою та сім'єю. По-третє, до професійного вигорання більш схильні працівники, професійна діяльність котрих відбувається за умов гострої нестабільності, хронічного страху втратити робоче місце. По-четверте, на фоні перманентного стресу синдром вигорання може розвиватися в тих умовах, коли людина потрапляє в нові, незвичні обставини, у котрих вона має виявити високу ефективність. По-п'яте, синдром вигорання частіше розвивається в жителів великих

міст, котрі живуть в умовах нав'язаного спілкування з великою кількістю незнайомих людей.

З меншим ризиком для здоров'я та меншим ступенем зниження ефективності синдром професійного вигорання переживають працівники з наступними характеристиками. У першу чергу це люди, котрі мають добре здоров'я та свідомо, цілеспрямовано піклуються про власний фізичний стан; люди, котрі мають високу самооцінку, впевнені в собі, у власних здібностях і професійних якостях. Варто також підкреслити, що професійне вигорання менш небезпечно для осіб, котрі мають досвід успішного подолання професійного стресу та здатні конструктивно змінюватися в напружених умовах. Крім того, для таких людей властиві такі індивідуально-психологічні особливості, як висока пластичність, відкритість, комунікабельність, самостійність. Нарешті, до важливих характеристик людей, стійких до професійного вигорання, є їхня здатність формувати й підтримувати в собі позитивні настанови й цінності як щодо самих себе, так і інших людей, життя загалом.

Характеризуючи рольовий фактор, варто підкреслити, що робота в ситуації розподіленої відповідальності обмежує розвиток синдрому емоційного згорання, а за нечіткої або нерівномірно розподіленої відповідальності цей фактор різко зростає.

Інший важливий фактор розвитку емоційного вигорання – організаційний. Тут мова йде про дестабілізаційну організацію діяльності та несприятливу психологічну атмосферу, зокрема нечітку організацію і планування праці, значну бюрократизацію, багатогодинну роботу складного, неоднозначно вимірюваного змісту, наявність конфліктів як у системі «керівник – підлеглий», так і між колегами. Крім того, розвитку професійного вигорання сприяють ті ситуації, для котрих характерна неузгодженість спільних зусиль, відсутність інтеграції дій, наявна конкуренція, тоді як успішний результат залежить від злагоджених дій. Для нашого дослідження важливість становить ще один фактор, який зумовлює синдром професійного вигорання – наявність психологічно складного контингенту, з котрим доводиться мати справу професіоналу (важкохворі, конфліктні покупці, «важкі» підлітки тощо).

Проведене дослідження та власний досвід переконали нас у тому, що професія педагога належить до таких, котрі значною мірою підлягають впливу «вигорання». Це пов'язано з високим ступенем емоційного навантаження, розумового перенапруження та

подальшого стресу; крім того, ця професія належить до професій альтруїстичного типу, що підвищує ймовірність виникнення вигорання.

Аналіз наукових джерел з теми дослідження засвідчив (і власний досвід автора це підтверджує), що розвитку синдрому професійного вигорання у викладачів вищої школи сприяють напружений ритм роботи з виконанням численних, не завжди доцільних дій; недостатнє заохочення до праці (матеріальне та моральне); часта незаслужена критика керівництва з будь-якого приводу; різка зміна завдань, нечіткий розподіл обов'язків; відчуття недооціненості й непотрібності тощо.

Крім того, викладач, який працює зі студентами-іноземцями, стикається також із ризиком для здоров'я, що полягає в контакті зі студентами – імовірними носіями небезпечних, подекуди екзотичних для українців захворювань, таких як СНІД, туберкульоз, малярія, тропічні лихоманки, черевний тиф. Ризик зростання емоційної напруги зростає при контакті зі студентами – вихідцями з гарячих точок Сходу, які втратили когось із рідних або всю сім'ю під час збройних протистоянь або ж перебувають у стані хронічного психоемоційного стресу.

До негативних чинників з боку студентства, що посилюють ймовірність появи професійного вигорання у викладачів-мовників, можна також віднести низьку підготовку самого студента-іноземця поруч із завищеними вимогами до адекватного оцінювання; упереджене, неадекватне або й іноді негативне ставлення студентів-іноземців (переважно з арабських країн) до викладача-жінки, її манери викладання та поведінки, стилю одягу, мовної компетенції (ідеться про володіння іноземними мовами); низьку мотивацію іноземних громадян відвідувати заняття та постійні запізнення; відсутність дисципліни, зухвалу чи навіть агресивну поведінку.

Підсумовуючи вищевикладене, можемо констатувати, що проблема розвитку синдрому професійного вигорання у викладачів-мовників, які працюють зі студентами-іноземцями, є актуальною. Проведене дослідження теоретичних джерел розкриває подальші перспективи наукової роботи, які ми вбачаємо у виявленні й систематизації заходів, направлених на попередження, подолання та корекцію цього небезпечного явища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боженко Л. Емоційне вигорання педагогів / Л. Боженко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://literacy.com.ua/praktychna-psychologija/212-prosvitnytvo-i-profilaktyka/764-emotsiine-vyhorannia-pedahohiv.html>
2. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М.В. Борисова // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С. 97–104.
3. Самоукина Н.В. Синдром профессионального выгорания / Н. В. Самоукина [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.help-patient.ru/psychological_help/doctors/professional_burning/

Жуковська А.В.

Київський національний лінгвістичний університет

ТАКЕСИЧНА СКЛАДОВА БАГАТОКОМПОНЕНТНОГО НЕВЕРБАЛЬНОГО МОДУЛЯ: ПРИНЦИПИ КОМБІНАТОРИКИ

За модулярного підходу до вивчення тактильної поведінки художнього персонажа в сучасній англійській прозі основною структурною одиницею дослідження можна вважати такесичний модуль, який визначаємо як частину англійського художнього дискурсу, що містить одну або декілька номінацій на позначення дотику персонажа. Аналіз ілюстративного матеріалу засвідчує, що такесичний модуль як моноструктура зустрічається рідше, аніж у складі багатокомпонентних модульних утворень, що у свою чергу підтверджує тезу про інтегративну природу дотику, тобто, трактування його як сукупної дії жесту руки (чи іншої частини тіла за допомогою якої здійснюється тактильний контакт) та наявності таких проксемних умов, що уможливають дотик взагалі [14, 105]. Таким чином, припускаємо, що такесичні модулі – це редуковані структури, в яких хоча й немає засобів експліцитного вираження інших невербальних компонентів, однак імпліцитно вони передбачають присутність у комунікативному акті проксемних та кінесичних невербальних компонентів. З огляду на це, доречно, на наш погляд говорити, про *тактильну подію*, як складну комбінацію тісно пов'язаних між собою цілеспрямованих проксемних, кінесичних і

тактильних дій комуніканта, що регулюється певними екстралінгвальними чинниками та відбуваються на тлі комунікативного акту. Центральним елементом тактильної події є дотик, оскільки інші її складові спрямовані на його реалізацію. На початковій фазі тактильної події має місце *доцентровий проксемний компонент*, до прикладу, це може бути скорочення відстані відносно комунікативного партнера або зміна комунікантом положення свого тіла в комунікативному просторі тощо. Наступним обов'язковим елементом тактильної події є *кінесичний компонент*, інакше кажучи, *передтактильний жест*, тобто рух руки, чи іншої частини тіла комуніканта у напрямку адресата з метою реалізації дотику. Успішне здійснення тактильного контакту із іншим відбувається за умови досягнення комунікантом сприятливих передтактильних проксемних та кінесичних обставин. Фаза припинення тактильного контакту пов'язана із появою ще одного кінесичного елементу – *післятактильного жесту* у напрямку від комунікативного партнера, а на завершальній фазі тактильної події має місце *відцентровий проксемний компонент* – комунікант віддаляється від свого партнера на більш нейтральну відстань, змінює положення свого тіла або взагалі покидає комунікативний простір, що веде до повного завершення не тільки тактильної, а й комунікативної взаємодії взагалі. За модулярного підходу тактильну подію можна представити як комбінацію таких модулів: доцентровий проксемічний модуль «відстань» + препозитивний кінесичний модуль «жест» + центральний такесичний модуль «дотик» + постпозитивний кінесичний модуль «жест» + відцентровий проксемічний модуль «відстань». У рамках сучасного англomовного художнього дискурсу зрідка зустрічається повна номінативна подача усіх компонентів тактильної події, що б, вочевидь, призвело до перенавантаження його номінативного простору. Зазвичай вербалізовані тільки деякі її структурні елементи. Відтак, опис тактильної події в англomовних художніх практиках найчастіше містить наступні модулі із відповідним номінативним наповненням:

– **такесичний модуль «дотик»:** *«Not now, love, eh?» Dad touches her shoulder* [8, 14];

– **препозитивний кінесичний модуль «жест» + такесичний модуль «дотик»:** *Daphne, beside me, reached out a plump, beringed hand and patted my leg* [8, 45].

– **такесичний модуль «дотик» + постпозитивний модуль «жест»:** *«Yes, something like that.» She touched his cleft with her fingers, tracing a line down his neck [1, 231];*

– **доцентровий проксемічний модуль «відстань» + такесичний модуль «дотик»:** *«I'm sorry I lost my temper. It's no way to send you off to an exam, so can we be friends again? » Going to her, Tierney gave her a loving hug [6, 128];*

– **такесичний модуль «дотик» + відцентровий проксемічний модуль «відстань»:** *He clasped Isaac by both shoulders and then took a half step away from him. «Tell Hazel about clinic» [5, 15];*

– **доцентровий проксемічний модуль «відстань» + такесичний модуль «дотик» + відцентровий проксемічний модуль «відстань»:** *He leans forward, brushes a kiss against Mariah's cheek, and starts down the hall [9, 127].*

Припускаємо, що вербалізація саме тих чи інших елементів тактильної події зумовлена бажанням автора акцентувати її ключові параметральні та якісні ознаки.

Кількісно багатокомпонентний невербальний модуль може поєднувати від двох до п'яти складників [13, 15]. Такесичний модуль найчастіше поєднується із проксемічним модулем «відстань», кінесичними модулями «жест», «погляд», «усмішка» та «вираз обличчя», паралінгвістичним модулем «голос», ольфакторним модулем «запах», а також подекуди із іншими невербальними компонентами, симптомами, артефактами тощо. Поєднання номінацій дотику та інших невербальних проявів комуніканта сприяє породженню нових смислів інтерпретації номінативного простору англomовного художнього дискурсу. Аналіз принципів комбінаторики такесичних модулів із іншими невербальними модулями дозволяє виокремити такі фактори їх поєднання: адресованості, гармонійності та рівноваги. За фактором *адресованості* поєднуваних номінацій невербальних проявів мовця розрізняємо *одновекторні* та *різновекторні* багатокомпонентні невербальні модулі. У першому випадку усі невербальні дії художнього персонажа спрямовані на одного комунікативного партнера, наприклад: *As he reached her and slipped his free hand into her hair, his smoky grey eyes told her more profoundly than words how glad he was to be home [6, 49],* у другому – на різних учасників комунікативної взаємодії: *He [Augustus] offered me his arm. I took it, glancing back to Mom. «See you by eleven,» she said. [5, 160].*

Припускаємо, що така різнонаправленість використаних автором номінацій на позначення невербальних засобів не тільки сприяє «втримуванню» у полі зору читача ситуативно важливих художніх персонажів, а й в певній мірі забезпечує його різнопланове або більш повне прочитання з точки зору актуальних тут і зараз аспектів міжособистісних відносин, першочергових орієнтирів чи пріоритетів персонажів.

Фактор *гармонійності* поєднання номінацій на позначення дотику комуніканта із номінативними одиницями, що виражають його інші невербальні прояви отримує дві протилежні реалізації у просторі сучасного англomовного художнього дискурсу: *консонанс* та *дисонанс* поєднуваних номінацій у рамках багатокomпонентного невербального модуля. Якщо перше – це співзвуччя, смислова злагодженість номінацій на позначення невербальних проявів персонажа: «*Thanks for coming,*» she said warmly, giving him [Marty] a hug [6, 97], то друге, це навпаки – відсутність смислової співзвучності між номінативними одиницями, порушення відповідності між смислами, що передаються поєднуваними номінаціями на позначення невербальної поведінки комунікантів: «*Is something troubling you?*» His smile seemed forced as he shook his head. «*Not a solitary thing*» Then he wrapped his hand around the back of her neck and touched her forehead to his own [7, 140].

Теоретичним підґрунтям для виокремлення фактору *рівноваги* поєднання такесичних номінацій із мовними одиницями на позначення інших невербальних проявів мовця в рамках багатокomпонентного невербального модуля послугувала модель еквилібріуму невербальних засобів комунікації [3]. За модулярного підходу до розуміння невербальної поведінки комуніканта суть моделі рівноваги можна трактувати як таку, що передбачає обернений характер відношень між різносистемними невербальними модулями, що входять до складу багатокomпонентного невербального модуля: «*Never mind, I'll be off now.*» She walks by me, grabs my arm, and squeezes hard but still refuses to look at me. «*Take care of yourself, love*» [2, 82].

Зазначені чинники поєднання номінацій на позначення різносистемних невербальних компонентів мають зовнішній характер, а тому, вважаємо перспективним дослідження внутрішніх факторів комбінаторики, що виявляються у специфічній взаємодії знакових параметрів невербальних проявів персонажа,

актуалізованих у номінативному просторі художнього англомовного дискурсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Adler W. Random Hearts / Warren Adler. – L.: Coronet Books, 1999. – 247 p.
2. Ahern C. Thanks for the Memories / Cecelia Ahern. – L.: Harper Collins Publishers, 2008. – 489 p.
3. Argyle M. The Psychology of Interpersonal Behaviour / Michael Argyle. – Middlesex: Penguin Books, 1978. – 322 p.
4. Calero H. The Power of Nonverbal Communication / Henry H. Calero. – L.A.: Silver Lake Publishing, 2005. – 308 p.
5. Green J. The Fault in Our Stars / John Green. – L.: Penguin Books, 2013. – 313 p.
6. Lewis S. The Truth About You / Susan Lewis. – L.: Arrow Books, 2014. – 469 p.
7. Macomber D. Love Letters / Debbie Macomber. – L.: Arrow Books, 2014. – 372 p.
8. Moyes J. After You / Jojo Moyes. – L.: Penguin Books, 2016. – 410 p.
9. Picoult J. Keeping Faith / Jodi Picoult. – L.: Hodder, 2006. – 468 p.
10. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – Москва: МГУ, 1996. – 245 с.
11. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык / Г.Е. Крейдлин. – М.: Новое литературн. обозрение, 2002. – 592 с.
12. Кудрявцева Н. Б. К проблеме организации прагматического модуля франкоязычного дискурса [Электронный ресурс] / Н. Б. Кудрявцева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2012. – Режим доступа до ресурсу: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-organizatsii-pragmaticheskogo-modulya-frankoyazychnogo-dialogicheskogo-diskursa>. - Дата доступу: 22.08.2017.
13. Нетребіна С. П. Соматикон емоційного реагування персонажа в англомовному художньому дискурсі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / Нетребіна Світлана Павлівна – К., 2016. – 20 с.
14. Серякова И. И. Невербальный знак коммуникации в англоязычных дискурсивных практиках: монография / Ирина Ивановна Серякова. – К.: Изд. центр. КНЛУ, 2012. – 280 с.

15. Соколова В.Л. Коммуникативная структура англоязычного художественного диалога: на материале англоязычной прозы и драмы XX века: дис. канд. філ. наук: 10.02.04 «Германские языки» / Соколова Вера Леонидовна – М., 2008. – 250 с.
16. Солощук Л. В. Взаємодія вербальних і невербальних компонентів комунікації у сучасному англomовному дискурсі : дис. докт. філ. наук : 10.02.04 «Германські мови» / Солощук Людмила Василівна – К., 2009. – 469 с.

Казанджисєва М. С.

Сумський державний університет

ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНІ ПРАВНИЧІ ТЕКСТИ В НАВЧАННІ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

Програми підготовки майбутніх юристів, у які входить як навчальна дисципліна мова професійного спілкування, передбачають поглиблення та розширення знань із сучасної літературної мови, формування навичок і вмінь їх подальшого застосування у професійній діяльності правників. Оволодіння мовою права як окремим стильовим різновидом української літературної мови передбачає, крім опанування понятійно-категоріального апарату професії, і знання специфічного в мові права – загальних відомостей про сутність і функції мови права, її стильові та жанрові різновиди; положення чинного законодавства щодо функціонування та розвитку мов в Україні (державної мови, мов національних меншин, мов міжнародного спілкування, мови судочинства тощо). Особливу групу інформації становлять основні поняття юридичного термінознавства, вимоги до називання та дефініцій юридичного терміна; види юридичних термінів; жанри юридичних текстів тощо. У процесі вивчення курсу мова професійного спілкування студенти мають одержати цілісне уявлення про специфіку правничої мови, особливості юридичних текстів, про закони і правила правничого мовлення в усіх його функціонально-стильових різновидах, письмовій та усній формі [1, 2].

Одним з основних прийомів формування вмінь аналізу іншомовних юридичних текстів є метод системного моделювання (визначення умінь сприймання і продукування іншомовних текстів професійного спрямування, аналізу їх жанрів і типів). Студентам-іноземцям, що вивчають юриспруденцію, можуть бути запропоновані

спеціальні тексти, систематизовані на основі метатемного підходу і типу їх комунікативної організації. Метатемний підхід є ефективним методом презентації логіко-сміслової структури і змісту юридичних текстів, оскільки дозволяє коректно організовувати спеціальну інформацію, підвищувати рівень усвідомленості операцій і прийомів розумової діяльності та ступінь володіння ними.

Юридичні тексти максимально відповідають вимогам текстуальної «цілісності». Ця категорія тексту виявляється у співвіднесенні типових для кожної конкретної мовленнєвої ситуації складових і типових компонентів змісту (відтворюваних в аналогічних або синонімічних формах). У сфері юридичних текстів усвідомлення цілісності тексту забезпечується не тільки за рахунок дії загальних механізмів «єдності» тексту. Важливу роль відіграє і чітке композиційне членування, що дозволяє говорити про специфіку жанрів. Розглянемо як приклад компонентний склад судової промови як найбільш «варіативного» жанру юридичного мовлення, який пропонується до усвідомлення майбутнім правникам.

Призначенням вступної частини судової промови є донесення до відома суддів сутності та значення справи, позиції доповідача (те, як останній розуміє сутність і значення справи); висвітлення кола питань, які становлять тему звинувачувальної або захисної промови. Вступна частина може містити суспільно-політичну оцінку справи, скоєного злочину тощо; виклад перспективи, у якій буде розглядатися справа; незгоду з точкою зору обвинувачення або захисту; формулювання позиції обвинувачення або захисту у зверненні до суддів тощо.

У головній частині промови характеризується фактичний стан справи; оцінюється доказова база; робляться висновки щодо тих чи інших фактів, що стосуються обвинувачення; обґрунтовується міра покарання; формулюється сутність протистояння між обвинуваченням і захистом тощо. Все це розподіляється в трьох частинах тексту – *narratio* (викладення обставин справи або розповідь про них), *expositio* (зазначення теми та її підрозділів), *probation* (викладення доказів і свідчень).

Завершується судова промова формулюванням остаточних висновків і зверненням до суду.

Якщо студент-іноземець, знаючи основні структурні компоненти певного юридичного жанру, знаходить їх у тексті, класифікує аналізовані тексти відповідно до видів, можна говорити про сформованість текстових умінь. Зрозуміло, що для вироблення і

вдосконалення таких умінь необхідна організована, цілеспрямована робота з різноманітними жанрами правничих текстів.

Ще одним важливим видом завдань, що формують текстові уміння майбутніх правників, є аналіз планів тексту – фонового, сюжетного (в нашому випадку, з огляду на юридичну специфіку, сюжетний план замінюється референтним), авторського. Тексти саме референтного типу становлять основу серед масиву юридичних документів. У таких текстах визначення планів має певну специфіку. Назва тексту зазвичай належить до референтного плану. В текстах референтного типу (для студентів це насамперед навчально-наукові тексти, тексти юридичних документів, судових промов і под., тобто тексти, де за відсутності сюжету наявний предмет мовлення (референт) і представлена його характеристика, а також тексти ділового та публіцистичного характеру) при розподіленні планів тексту на фоновий, референтний і авторський необхідно спочатку визначити предмет мовлення. Якщо це фрагмент судової промови, в якому подається соціальний або психологічний портрет обвинуваченого, предметом мовлення (референтом) є особистість характеризуваної людини; оцінки, асоціації, узагальнення, відступи ліричного або мемуарного характеру, звернення до життєвого або емоційного досвіду, концептуальні положення, зіставлення, порівняння логічно буде віднести до авторського плану. При цьому всі фрагменти довідкового характеру вміщуватиме фоновий план тексту.

Якщо фрагмент судової промови являє собою виклад сутності та обставин судової справи, предметом мовлення (референтом) виступає фабула або сюжет події. Відтак передісторію, матеріали довідкового характеру віднесемо до фонового плану тексту, а коментарі події – до авторського.

Якщо предметом аналізу є протокол, постанова, обвинувальний висновок, предметом мовлення стає головна інформація – факти та події. Звідси рішення у справі (постанова, висновок тощо) відносимо до авторського плану тексту, а все реквізити документа (довідки, обставини створення документа, відомості про посадових осіб, що склали документ) – до фонового плану тексту.

Аналіз планів юридичного тексту – непросте завдання для студентів, яке ускладнюється ще й через те, що в межах одного абзацу і навіть одного речення можуть поєднуватися фоновий і референтний, референтний і авторський, фоновий і авторський плани тексту. Проте така робота з текстовою інформацією сприятиме і

виробленню професійної рефлексії, і підвищенню професійного інтелекту.

Підсумовуючи, зазначимо, що якісна юридична освіта неможлива без комунікативної, тезаурусної, мовленнєвої компетентності, відтак текстоцентричні знання мають бути обов'язковим компонентом навчального контенту для іноземних студентів-правників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артикуца Н. В. Мова і культура правотворчості [Текст] / Артикуца Н. В. // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету. Філологічні науки / [відп. ред. Ю. О. Маркітантов]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2007. – Вип. 15, т. 1. – С. 115–120.
2. Борисенко В. В. Компетентнісне навчання в контексті мовної підготовки студентів вищої школи / В. В. Борисенко, Н. В. Гагіна // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і психологія. – 2017. – № 1. – С. 149–154.

Квасова О.Г.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

МОВНЕ ТЕСТУВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ЗАВДАННЯ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Мовне тестування, яке вже давно знаходиться у центрі уваги освітян зарубіжжя, поступово займає все більш вагоме місце у системі викладання і оцінювання іноземних мов в Україні. Приєднання країни до Болонського процесу і запровадження кредитно-модульної системи вже призвели до докорінних змін у плануванні і організації навчального процесу. Особливої уваги вимагає і реформування системи оцінювання, яке має урахувати різні види навчальної роботи студентів і наочно та прозоро демонструвати її успішність/неуспішність.

В якості засобу рубіжного контролю іншомовної комунікативної компетенції студентів в українських вишах традиційно обирається модульна контрольна робота, яка за своєю природою є тестом

навчальних досягнень (*achievement test*). Тестова форма цієї контрольної є цілком доречною внаслідок орієнтації тестів досягнень на певні стандарти/критерії, а також завдяки загально визнаним якостям тестів (об'єктивності, практичності, економічності). Проте вирішення основного завдання, яке тестові модульні контрольні роботи (далі – ТМКР) покликані розв'язати – бути надійним засобом оцінювання досягнень студентів у вивченні іноземної мови (далі – ІМ), – ускладнене низкою проблем.

Найголовну з них пов'язуємо із значною формалізацією контролю у системі навчання ІМ за кредитно-модульною системою, що обумовлене необхідністю звітування про досягнення студентів за певний період навчального часу. Збільшення ваги контролю викликає стурбованість практиків щодо можливого скорочення часу на навчання за рахунок збільшення часу, відведеного на контроль. Навіть провідними тестологами вже висловлюється ностальгія за тими часами, коли контроль і навчання вважалися невід'ємними частинами цілого, а викладач робив висновки щодо успіхів студентів, багато в чому покладаючись на щоденний поточний контроль [1; 2].

Означені зміни у навчальному процесі зумовлюють зміну ролі викладача з того, хто навчає і оцінює, на того, хто організує навчання і – майже постійно – оцінює. Організація контролю, зокрема рубіжного, вимагає від викладача значно більших зусиль і витрат часу на розробку, проведення, перевірку і обчислювання результатів ТМКР. Зрозуміло крім того, що її результати не можуть надати всебічної та повної уяви про досягнення студентів, а відтак рубіжний тестовий контроль має бути доповненим іншими, альтернативними видами контролю (портфоліо, проекти тощо). Таким чином, викладач має виконувати низку завдань, пов'язаних з організацією контролю, а саме:

- належним чином обирати формати і цілі контролю (тестового і альтернативного) і планувати їх відносно один одного;
- розробляти ТМКР для рубіжного контролю, включаючи її апробацію, підготовку ключів, друк необхідної кількості копій тощо;
- адмініструвати ТМКР;
- перевіряти ТМКР і аналізувати успішність її виконання студентами;
- повідомляти про результати ТМКР студентів, інтерпретуючи їх;

- аналізувати якість розроблених тестових завдань ТМКР;
- обчислювати результати виконання студентами завдань змістового модулю з урахуванням ТМКР, поточного і альтернативного контролю, звітуючи про виконання вимог певного періоду навчальної роботи.

Отже, як бачимо, наголос на необхідності застосування стандартизованої форми оцінювання, якою є ТМКР, спонукає викладача виконувати роль розробника тесту/тестових завдань, шкал оцінювання тощо. Зауважимо, що зі специфіки мовного тестування найбільша частина практиків знайома досить поверхово.

За таких умов дуже гостро постає проблема формування у викладачів специфічної для українського освітянського загалу компетенції, яку можна назвати компетенцією у тестуванні для оцінювання навчальних досягнень студентів в ІМ (*classroom-based assessment*). Означена компетенція у мінімально необхідному обсязі передбачає здатність викладача вирішувати такі завдання, як:

- правильно співвідносити цілі тестування із готовими тестами, орієнтованими на норми (*placement, diagnostic, proficiency*); планувати тест навчальних досягнень, тобто ТМКР, усвідомлюючи при цьому, які мовленнєві вміння необхідно вимірити за допомогою тест;
- обирати типи тестових завдань, релевантних зазначеним цілям контролю і розробляти їх у відповідності до певних норм і стандартів.

Необхідний мінімум знань передбачає розуміння таких основних понять мовного тестування як валідність (змісту, конструкту, обчислювання результатів, зовнішня) і надійність на тому рівні, який забезпечить викладачам оптимальне використання тестів в аудиторії.

В цілому, практикам, що реалізують навчання ІМ у вищій школі, має бути надана вагома підтримка з боку тих, хто приймає рішення щодо запровадження нової парадигми навчання. Це стосується організації тренінгів з формування компетенції у мовному тестуванні, консультацій вчених, забезпечення необхідною літературою і методичними рекомендаціями тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Briendley G. Assessment and the Language Teacher: Trends and Transitions / G. Briendley [Electronic Resource]. – Available at: <http://www.jalt-publications.org/tit/files/97/sep/brindley.html>.
2. Hubbell J. Voices in the Field: An Interview with Lyle Bachman/ SHIKEN: The JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter, 7(2) June 2003. (pp.10-13) / J. Hubbell [Electronic Resource]. – Available at: <http://www.jalt.org/test/Bachman.pdf>.

Кобякова І. К., Баранова С. В, Хоруженко М. В.
Сумський державний університет

ОВОЛОДІННЯ ТЕХНІКОЮ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО СКОРОПИСУ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧА КОНФЕРЕНЦІЙ

Швидкий розвиток інформаційного суспільства ХХІ століття зумовлює зміни у багатьох сферах життєдіяльності людини і освіта, яка є рушійною силою прогресу людства, не є виключенням. Саме тому система вищої освіти сьогодні повинна реагувати на змінні процеси у світі та готувати майбутніх фахівців, які б відповідали запитам сьогодення. У вирі обміну інформацією та інтенсифікації міжнародного та міжкультурного спілкування професійна підготовка перекладачів конференцій у системі вищої освіти України повинна посідати визначне місце.

Відповідно до зарубіжного досвіду, фахова підготовка усних перекладачів, зокрема перекладачів конференцій, здійснюється переважно вже після отримання диплому «Бакалавра» [5]. Тож головною метою викладача на цьому етапі є не збагачення словникового запасу, а накопичення перекладацьких стратегій в арсеналі студена. Мета даного етапу навчання – формування механізму автоматичних реакцій мовою перекладу на почуту інформацію мовою оригіналу.

Якщо розглядати процес оволодіння мистецтвом послідовного перекладу, як підготовчий етап до подальшого освоєння принципів синхронного перекладу, то важливо приділити достатньо уваги основним способам та методам оволодіння саме послідовним перекладом.

Безумовно, для того щоб досягти успіхів у послідовному перекладі майбутні перекладачі конференцій повинні виконувати велику кількість підготовчих вправ. Серед них: вправи спрямовані на аналіз тексту, на тренування пам'яті, послідовний переклад без нотаток, реферування тексту чи почутого, переклад з аркуша та оволодіння технікою перекладацького скоропису.

На нинішньому етапі викладання перекладу в університетах особливої уваги потребує саме перекладацький скоропис, адже, як показує практика, в українських ВНЗ перекладацькому скоропису або приділяється недостатньо уваги або його взагалі вилучають із навчальної програми.

Перекладацький скоропис – це система допоміжних записів, які використовує перекладач в процесі виконання різних видів перекладу, в першу чергу – усного послідовного перекладу. Перш за все, оволодіння технікою перекладацького скоропису знижує навантаження на пам'ять та зменшує стрес, викликаний високим психічним тиском та інтелектуальною напругою в процесі здійснення усного послідовного перекладу. Перекладач, який веде нотацію, виглядає більш «професійно» і відчуває себе більш впевнено [1, 5]. Із вищесказаного логічно випливає, що навчання веденню перекладацького скоропису повинно займати сьогодні значуще місце в системі професійної підготовки перекладача у вищому навчальному закладі.

Викладачеві потрібно слідувати послідовній системі навчання перекладацького скоропису. Спершу слід звернути увагу студентів на те, що система записів ґрунтується на смисловому аналізі змісту тексту, що перекладається.

Система смислового аналізу виконує такі функції: забезпечення смислового запам'ятовування, ефективність якого у багато разів перевищує механічне; виділення основного згустку змісту, який у зафіксованому вигляді виступить опорним пунктом пам'яті; трансформація тексту, аби його синтаксична структура максимально враховувала специфіку мови перекладу [4, 8]. Тож ефективними вправами на оволодіння навиками смислового аналізу будуть вправи на вибір слів з максимальним смисловим навантаженням, на вживання лексико-семантичних трансформацій, на зміну порядку слів.

На етапі смислового аналізу висловлювання, перш за все, викладач повинен докласти максимум зусиль для того, щоб підвищити рівень самовпевненості студента, особливо під час

виконання тих вправ, що стосуються запам'ятовування. Оскільки більшість студентів скаржаться на те, що їм доволі складно запам'ятовувати абсолютно нову інформацію, або вони швидко її забувають, пропонується використовувати вправу «Найцікавіше», яка спрямована на концентрацію уваги студента на найцікавіших фактах із сказаного (у даному випадку це власні назви, цифри та дати). При цьому викладач пояснює, що складна та нова інформація сприймається легше, якщо вона є найважливішою із сказаного і якщо сконцентруватися на запам'ятовуванні саме цих фактів [6].

Наступний етап оволодіння технікою перекладацького скоропису – скорочений літерний запис, значення якого не можна недооцінювати. Навіть оволодівши досить розгалуженою номенклатурою символів, перекладач не може повністю виключити слова із своїх записів. У роботі перекладача можна застосовувати як узуальні скорочення (тобто загальноприйняті, закріплені у словниках), акроніми та аббревіатури, так і «неофіційні» скорочення, наприклад, на одну-дві морфеми (*політичн.*, *політич.*, *політ.* – від *політичний*), до початкової та кінцевої букв (*п-й* від *політичний*) або навіть однієї початкової букви, якщо слово зустрічається досить часто.

Принципово відрізняється від описаних вище прийомів скорочений літерний запис, спеціально розроблений для потреб перекладацького скоропису в умовах усного послідовного перекладу: за допомогою лише приголосних букв (тобто всі голосні опускаються) [3, 112].

Ми пропонуємо в навчальну програму підготовки перекладачів конференцій включати вправи на відпрацювання скороченого літерного запису.

Наступним компонентом перекладацького скоропису є принцип вертикального розташування записів, однак за своїм значенням він посідає, певно, центральне місце. Саме вертикальне розвішування елементів на рівні речення та тексту докорінно відрізняє перекладацький скоропис від інших видів скоропису.

Досить зручним у сучасній методиці навчання перекладу вважається східчасто-діагональне розташування записів на папері. Запис кожної смислової структури ведеться в напрямку зверху вниз зліва направо. Як правило, спочатку фіксується семантичний суб'єкт, нижче праворуч – дія, під ним ще правіше – семантичний об'єкт, ще нижче, знову зі зсувом вправо, – обставини [2, 93].

Лише після засвоєння попередніх етапів доцільно переходити до перекладацького скоропису за допомогою символів, адже на основі здобутих знань майбутні перекладачі конференцій зможуть розробити свою власну, зрозумілу лише для себе систему графічних позначок для найбільш вживаних слів та фраз.

Потрібно наголосити на тому, що символ відповідає своєму призначенню, якщо характеризується трьома взаємопов'язаними ознаками: ощадливість, наочність та універсальність [4, 50].

На підставі всього вищесказаного можна зробити висновок, що перекладацький скоропис допомагає перекладачеві і полегшує його роботу тільки в тому випадку, коли вона доведена до автоматизму. В іншому випадку ведення перекладацької нотації може лише ускладнити процес перекладу. Іншими словами, перекладацький скоропис слід розглядати не як елементарний, простий допоміжний інструмент, що використовується при здійсненні усного послідовного перекладу, а як особливий навик, формування якого вимагає від студентів певної теоретичної підготовки та практичної тренування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохіна Т. О. Основи перекладацького скоропису : навчально-методичний комплекс для студентів 5 курсу спеціальності Переклад / Т. О. Анохіна. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 64 с.
2. Миньяр-Белоручев Р. К. Записи в устном последовательном переводе / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М., 1997. -313 с.
3. Миньяр-Белоручев Р. К. Как стать переводчиком? / Р. К Миньяр-Белоручев. – М.: Готика, 1999. — 176 с.
4. Ребрій О. В. Основи перекладацького скоропису : Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти / О. В. Ребрій. – Вінниця: Нова Книга, 2006. – 152 с.
5. Скиба К. М. Особливості та сутність підготовки перекладачів в університетах Канади [Електронний ресурс] / К. М. Скиба // Молодь і ринок. – №3 (110). – 2014. – Режим доступу до ресурсу: file:///C:/Users/%D0%B4%D0%B4%D0%BE%D0%BC/Downloads/Mir_2014_3_19.pdf.
6. Kornakov P. K. Five principles and five basic skills to train conference interpreters [Електронний ресурс] / P. K Kornakov // – Режим доступу до ресурсу: <http://www.brad.ac.uk/staff/pkkornakov/DOKLADfinal2.htm>

Козловская А.Б.

Сумский государственный университет

РЕАЛИЗАЦИЯ ТОЧНОСТИ И АППРОКСИМАЦИИ В ИНФОРМАЦИОННЫХ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТАХ

Содержательная информация информационных газетных текстов предполагает точное отображение реальной действительности с учетом количественных и пространственных отношений между фактами и явлениями объективного мира. Под точным познанием количественных отношений объективного мира мы понимаем аккуратное, полное, строгое, максимально приближенное к реальным аспектам отражение, четкую их репрезентацию в числовых и димензиональных показателях.

Цель данной статьи заключается в исследовании средств реализации точности и аппроксимации в информационном газетном сообщении, а именно – в англоязычном сообщении о погоде газеты “*The Washington Times*”. Объектом исследования данной статьи являются англоязычные газетные сообщения о погоде (ГСП), предметом – средства реализации точности и аппроксимации в анализируемых текстах.

Точность в ГСП реализуется, прежде всего, за счет числовой определенности, где нумеральные сочетания занимают доминантное положение. Нумеральные сочетания в форме расчлененного обозначения выражают квантитативные признаки погодных явлений, играют большую роль в плане выражения логических, временных и пространственных параметров. Числительные, как точка отсчета в пространстве и во времени, определяют координаты рассматриваемого природного явления, например: *Extreme weather was common in 1936. On Oct. 28, the mercury sank to 9 degrees in Layton, N.J., the state’s record low for October (October 28).* Числительные в данном ГСП реализуют значения точного числа, эксплицируя временные характеристики (*in 1936, on Oct. 28*) и квантитативный признак (*9 degrees*) природного явления.

Семантической формулой нумеральных сочетаний является «количество + субстанция», причем при точном выражении числа числительное занимает препозитивную позицию по отношению к существительному: *On the same day, winds gusted to 90 mph at Ketchikan Alaska (October 27). The Chicago temperature soared to a record-breaking 64 degrees (October 22).*

Посредством нумеральных сочетаний уточняется и детализируется семантический узор ГСП, придавая последнему информативный, конкретный характер. Квантитативная определенность способствует прямонаправленности газетного информационного сообщения, где нумеральные сочетания выступают в роли цементирующего материала.

Среди маркеров приблизительного количества в ГСП обособляются:

1) местоимения неопределенного множества *plenty, several, some, much, many, (a) few, (a) little, a good deal*: *There will be a few heavy thunderstorms. Much of the precipitation will occur across Montana in the form of rain and mountain snow (April 5).*

2) субстантивированное числительное со значением неопределенного множества *thousands*: *On Oct. 17, 1977, heavy, wet snow downed thousands of trees and cut power in the mountains of central and northeastern Pennsylvania (October 17).*

3) существительные со значением неопределенно малого количества *a couple, a bit*: *A couple of rain and snow showers will continue to dot western Montana tonight with patchy cloudiness elsewhere (March 21). ...a bit of snow will continue in Kansas and Missouri (March 17).*

4) сравнительная степень прилагательного в сочетании с неопределенным местоимением: *Dry and somewhat milder weather will prevail in general across the region today (October 18).*

В ГСП знаки, выражающие своими значениями понятие ‘приблизительного множественного числа’, используются для обозначения некоего множества явлений, характеристик, не относящихся к одному и тому же виду. Аппроксимация в данном случае обусловлена тем, что внутренняя форма (содержание) не означает множества, т.е. не совпадает с внешней формой, ср.: *As warmer air pokes northward into the Plains and Rockies, thermometers will climb into the 50s, 60s and even 70s (March 24).*

Семантика контактирующих слов оказывает непосредственное влияние на характер выражения количества, способствуя реализации значения аппроксимации в исследуемых текстах: *Waves averaging about a foot on the Potomac (November 2). Brisk and unseasonably cold today with wind chills near or below zero (March 12).*

Инвертированный порядок компонентов нумерального сочетания способствует актуализации значения аппроксимации. В таких конструкциях первым следует существительное, за ним

числительное *two*, которое присоединяется к определяемому слову посредством союза *or*: *A shower or two will linger in the south tonight (November 8). Showers and a thunderstorm or two will occur in Mississippi and western Tennessee today (November 2).*

Для выражения числовой предположительности в ГСП используются сопряженные числительные, образующие своего рода количественные границы: *Wind northwest 15-30 knots with gusts to 40 knots today; northwest 10-20 knots tonight and tomorrow (March 15).* Для выражения вероятности прогноза в ГСП используется информация о двух альтернативных погодных явлениях, соединенных с помощью союза *or*, ср.: *Very windy tomorrow; a shower of rain or wet snow (March 13).* Модальные глаголы и слова в ГСП указывают на вероятность, предположительность, возможность, тем самым выражая неуверенность, а в нашем случае и приблизительность прогнозы погоды, например: *Warm; maybe a thunderstorm (May 2). Low clouds could spoil the day (October 8).*

Точность в текстах информационного жанра определяется их назначением. Возникновение аппроксимации в ГСП вызвано спецификой процесса прогнозирования погоды на ближайшее/отдаленное будущее.

Метеорологи стремятся к точности, которая определяет квалификацию прогнозиста, однако нестабильность и изменчивость погоды иногда затрудняет ее верное предсказание.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

1. "The Washington Times", 1998.

Коньок О.П., Шевцова А.В.
Сумський державний університет

НАВЧАННЯ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ІНЖЕНЕРНОГО ПРОФІЛЮ

Опанування будь-якої професії передбачає засвоєння певної суми загальних і спеціальних знань, оволодіння основними способами розв'язання професійних завдань, тобто оволодіння мовою професійного спілкування. Під мовою професійного спілкування зазвичай розуміють функціональний різновид мови, яким послуговуються представники певної галузі виробництва, професії,

роду занять. Процес навчання студентів-іноземців мови професійного спілкування має прагматичну спрямованість, а також сприяє формуванню в інофонів мовної та комунікативної компетенції, яка дозволила б їм використовувати українську мову на практиці.

Мовна компетенція, як правило, охоплює професійно-комунікативні уміння особистості спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, володіння потенціалом професійного дискурсу, уміння відтворювати навчально-наукові, технічні, спеціальні тексти, здатність вирішувати комунікативні завдання в складних ситуаціях професійного спілкування [1, 218].

Комунікативна компетенція розглядається як здатність спілкуватися з метою обміну інформацією, користуватися мовою залежно від професійної ситуації та професійних намірів. У результаті учні повинні реалізовувати комунікативний вибір адекватно завданням і умовам спілкування, зокрема забезпечувати зв'язність і цілісність висловлювання, наводити аргументи, висловлювати свою думку, використовуючи різноманітні мовленнєві моделі [2, 61].

Навчання іноземних студентів мови професійного спілкування відбувається поступово, починаючи з етапу довузівської підготовки, і триває на заняттях з української мови як іноземної на першому і старших курсах.

Так, студентам-іноземцям підготовчого відділення (ПВ) у межах вивчення наукового стилю мовлення пропонуються завдання, спрямовані на розуміння особливостей мови їхньої майбутньої спеціальності. При цьому увага переважно надається розвитку умінь і навичок писемного мовлення.

У навчанні мови професійного спілкування на ПВ комунікативний метод зазвичай реалізується у вправах, що охоплюють дотекстові, притекстові та післятекстові завдання.

Розглянемо систему завдань першого (дотекстового) етапу до теми «Інформатика як наука». Робота починається з прослуховування іноземними студентами мікротексту, після чого вони повинні відповісти на запитання:

- *Коли виникла інформатика?*
- *Що вивчає інформатика?*
- *З яких частин складається інформатика?*
- *З якими науками пов'язана інформатика?*

Надалі виконуються завдання, що сприяють усуненню лексичних та граматичних труднощів, які забезпечують повноту й

точність розуміння студентами-іноземцями тексту професійного спрямування.

На початковому етапі навчання студентам-іноземцям пропонуються завдання на багаторазове повторення слів, словосполучень, речень, такі як:

Завдання 1. Слухайте, повторюйте за викладачем слова, словосполучення, речення:

1. *Наука, розвиток науки; роль, важлива роль, відіграє важливу роль. У розвитку науки важливу роль відіграє інформатика.*

2. *Інформація, перетворення інформації, наука про перетворення інформації. Інформатика – це наука про перетворення інформації...*

Дотекстові завдання наведеного типу має підготувати майбутніх інженерів до сприйняття текстової інформації.

При виконанні дотекстових завдань звертається увага на лексичну сполучуваність і синтагматичні зв'язки слів у реченнях. Доцільно провести роботу з підбору як синонімічних та антонімічних лексем. Наприклад:

Завдання 2. Підберіть слова, близькі за змістом.

Розвиток, дія, необхідно, містить, переробляти.

Пропонуються слова для заміни: *еволюція, операція, слід, складається з, змінювати.*

Завдання 3. Підберіть слова, протилежні за змістом.

Внутрішній, надсилати, конкретний, спочатку, простий.

Слова для заміни: *зовнішній, отримувати, абстрактний, потім, складний.*

Сприйняттю тексту за професійним спрямуванням сприяє дотекстове завдання на розуміння термінологічної лексики, яка потребує умінь зіставляти власне термін та його визначення:

Завдання 4. Які терміни пояснюють дані визначення?

1. *Наука, яка вивчає прийоми створення, зберігання, обробки і передачі інформації.*

2. *Процес створення програм, що використовуються при роботі з комп'ютером.*

3. *Опис процесів обробки інформації.*

4. *Певна кількість кроків, які необхідно виконувати в точній послідовності.*

Для перевірки засвоєння інформації учнем пропонується підказка у вигляді термінів: *інформатика, програмування, програма, алгоритм.*

Важливу роль відіграють також граматичні завдання, покликані закріпити знання з граматики та сформувати навички вживання граматичних одиниць у мовленні. Це такі завдання, як:

Завдання 5. Утворіть правильні граматичні форми від слів, поданих у дужках. Запишіть словосполучення.

(Сучасний) наука, (обчислювальний) техніка, (технічний) засоби, (точний) послідовність, (великий) роль...

Завдання 6. Вставте замість крапок потрібні за змістом слова.

Інформатики вивчає ... засоби.

Інженер склав цікаву ... для комп'ютера.

Мій друг вивчає комп'ютери, тому що він хоче бути

... – це процес створення ... для комп'ютера.

програма,
програміст,
програмний,
програмування

Дотекстова робота спрямована на те, щоб розвинути в студентів-іноземців інтерес до читання тексту за професійним спрямуванням.

Після того як лексико-граматичні труднощі усунуті, переходять до наступного етапу – притекстових завдань. Студенти-іноземці, виконуючи притекстові завдання, отримують цільову установку на аналіз структури тексту. Так, пропонується прочитати текст «Інформатика як наука», простеживши, як розвиваються його підтеми:

– визначення інформації;

– предмет інформатики;

– програма і алгоритм як засоби обробки інформації.

Післятекстові завдання контролюють розуміння прочитаного тексту, готують до відтворення текстового матеріалу у вигляді різних типів монологічних висловлювань або виконання письмових робіт (складання плану, конспекту тексту).

Післятекстові вправи, спрямовані на перевірку розуміння змісту тексту, побудовані за принципом переходу від репродуктивного відтворення до самостійного продукування тексту. Так, спочатку студентам пропонується прочитати речення, вставити необхідні за змістом дієслова. Наприклад:

1. Інформатика ... велику роль у житті суспільства.

2. Інформатики відповідає на питання, як ... і ... інформацію.

Далі йдуть завдання, що дозволяють визначити рівень розуміння прочитаного: допишіть речення, використовуючи інформацію тексту; знайдіть помилкові висловлювання; відповідайте на запитання.

Мовленнєві навички формуються в результаті виконання завдань, у яких пропонується поділити текст на смислові частини, визначити головну інформацію абзацу, скласти план і переказати текст за планом.

Отже, навчання іноземних студентів мови професійного спілкування здійснюється поетапно, цілеспрямовано, а також покликане сформувати в них практичні навички використання мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дроздова І. П. Професійний дискурс і мовна особистість студента ВНЗ нефілологічного профілю / І. П. Дроздова // Вісник Львівського університету. – 2010. – Вип. 50. – С. 212–221. – (Сер. : філол.)
2. Доброжанская В. В. Инновационные технологии при обучении профессиональному общению иностранных студентов / В. В. Доброжанская, С. М. Киршо // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 35. – С. 60–64.
3. Учебные материалы по развитию профессиональной речи для студентов-иностранцев подготовительного отделения (технический профиль) / сост. : О. П. Конек, А. В. Шевцова, И. М. Шевченко. – Сумы : Изд-во СумГУ, 2008. – Ч. 1. – 72 с.

Костюк С. С.

ДВНЗ «Криворізький національний університет»

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ – ОСНОВА НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Система навчання іноземних громадян розглядається як один із показників ефективної інтеграції країни у світове співтовариство та основа сприяння виходу держави на міжнародний ринок освітніх послуг. Українська мова для студентів-іноземців є не тільки засобом усебічного розвитку у особистісному та професійному становленні, а й засобом формування вмінь міжкультурної комунікації. Відповідно, процес навчання української мови як

іноземної має переслідувати дві цілі: сформувати компетентності, необхідні для участі в комунікативному акті, та полегшити сам процес спілкування.

У науковій літературі знаходимо таке визначення міжкультурної комунікації – функційно зумовлена комунікативна взаємодія людей як носіїв різних культурних спільнот, що орієнтована на взаємопроникнення культурно-комунікативних смислів, досягнення взаєморозуміння з урахуванням і збереженням «національної картини світу», їх взаємозбагачення в соціокультурному й духовному аспектах [2, 109].

Наведена детермінація дозволяє визначити, що зміст міжкультурної комунікації базується на взаємодії трьох складових: мови (відображає культуру народу); культури (передає особливості суспільно-історичних умов); особистості (формується в ході освітньої та соціальної діяльності).

Апелюючи до праць науковців З. Бакум, І. Зимньої, С. Мурєвої, Т. Парфьоновой, Т. Пермякова В. Нароліної вважаємо, що міжкультурна комунікація поєднує: стратегічну, мовну (лінгвістичну), мовленнєву, комунікативну, соціокультурну та міжкультурну компетентності.

Стратегічна компетентність – досконале володіння стратегіями вербального та невербального спілкування задля компенсації браку мовних і мовленнєвих засобів у процесі спілкування. Науковці розуміють її як один із чотирьох компонентів комунікативної компетентності, яка об'єднує граматичну, соціолінгвістичну та дискурсивну компетенції [9].

Завдання стратегічної компетентності полягають у тому, щоб: поповнювати в процесі спілкування знання з мови; набувати мовленнєвий і соціальний досвід спілкування; уміти долучатися до спілкування, добираючи правильну стратегію (О. Овчарук); досягати мети спілкування; підвищити ефективність процесу спілкування; запобігти припиненню спілкування; компенсувати недостатню комунікативну компетентність (О. Ціпкало).

Важливим компонентом міжкультурної комунікації є лінгвістична компетентність, яка відповідає за мовну сферу студента: граматично правильну побудову речень іноземною мовою; уміння правильно писати та вимовляти складні лексичні конструкції; перекладати текст; уміння аналізувати й оцінювати зміст тексту.

Розглядаючи поняття лінгвістичної компетентності, С. Корнієнко виокремила такі основні компоненти: знання мовних

одиниць і правил їх поєднання; правила творення граматичних форм; обсяг і точність володіння лінгвістичними компонентами; здібність будувати речення за допомогою засвоєних мовних умінь [4, 162].

Особливу роль у процесі свідомого володіння мовою, здатності послуговуватися нею у різних комунікативних ситуаціях відіграє мовленнєва компетентність. За визначенням М. Пентилюк це практичне користування мовою в конкретних ситуаціях з наперед заданою метою; діяльність пов'язана з функціонуванням мови. До найважливіших умінь, що складають її основу науковець залучає: уміння вести діалог, дотримуючись вимог мовного етикету; уміння адекватно сприймати на слух діалог і монолог; уміння створювати письмові тексти різних стилів і жанрів; уміння користуватися різними видами читання [7, 296-297].

Однією з провідних у методиці навчання української мови є комунікативна компетентність, її мета – набуття особистістю комунікативних якостей, необхідних для взаємодії з іншими людьми та потоками інформації, умінням знаходити та інтерпретувати інформацію, виконувати різні соціальні ролі в колективі [8].

У працях, де порушуються проблеми комунікативної компетентності, науковці (В. Абраменкова, Л. Артемова, А. Бодальов, Ю. Ємельянов, А. Кідрон, Є. Щербакова) доводять, що означена компетентність є лінгвістично, психологічно і методично організованою системою, де досягається єдність мови та мислення.

Результатом навчання іноземної мови є не лише формування комунікативної компетентності, а особистості, готової до міжкультурного спілкування, до участі у діалозі культур, що неможливо без соціокультурних знань – системи спеціальних знань, умінь і навичок, які дозволяють будувати позитивні відносини з різними людьми, зокрема з несхожими на неї за такими параметрами: етнокультурними, релігійними, расовими, соціальними і світоглядними, та передбачає залучення всіх сфер особистості (інтелекту, мотиваційних структур, поведінкових навичок та вмінь) необхідних для досягнення оптимального рівня соціокультурної компетентності [1, 157].

Серед основних критеріїв оцінки рівня соціокультурної компетентності у спілкуванні, як усередині своєї групи так і з представниками інших груп, М. Жижина, Г. Саволайнен, Л. Ядвіршис називають відповідність поведінки людини конкретній ситуації, соціальному контексту загалом, досягнення в процесі спілкування бажаного результату.

Якщо соціокультурна компетентність передбачає володіння соціально значущими знаннями, необхідними для адекватного функціонування у певній культурі та успішної взаємодії з її представниками, то міжкультурна компетентність – це володіння комплексом знань як про рідну культуру так і про інші культури, та вміння використовувати ці знання під час контактів з представниками інших культур [6, 25-26].

Аналіз визначень поняття «міжкультурна компетентність» дає змогу зробити висновок, що цей термін розглядається в таких площинах: якість, яка дозволяє реалізовуватися в межах діалогу культур та пристосовуватися до умов іншої культури, до успішного та ефективного міжкультурного спілкування, спільної діяльності і співпраці з носіями культур (Н. Галькова, А. Садохін); сукупність якостей: теоретичні знання щодо національних культур і моделей виховання; психологічні особливості особистості (відвертість, гнучкість, терпимість); знання іноземної мови) (А. Хуторської).

Аналізуючи сфери застосування міжкультурної компетентності, Л. Корнеєва зауважила, що її необхідність виявляється в міжкультурному взаєморозумінні до поведінки представників інших культур і в побудові нових зразків поведінки відповідно до норм і цінностей різних культур [3, 278].

О. Леонтович, виокремлює в структурі міжкультурної компетентності комунікативний, мовленнєвий і культурний складники, що передбачають наявність комплексу вмінь, які дозволяють оцінювати комунікативну ситуацію, співвідносити комунікативні наміри з передбачуванним вибором вербальних і невербальних засобів [5, 50].

Отже, узагальнюючи погляди науковців щодо набору компетентностей, необхідних для розвитку міжкультурної комунікації під час вивчення української мови студентами-іноземцями, вважаємо, що міжкультурна комунікація передбачає розвиток таких компетентностей:

– стратегічна – володіння тактиками вербального та невербального рівня задля побудови дискурсу відповідно комунікативній ситуації, поповнення недостатніх знань з мови, набуття мовленнєвого та соціального досвіду спілкування, та підвищення ефективності процесу спілкування;

– комунікативна – лінгвістична, психологічна і методично організована система, що дозволяє набувати якостей необхідних для взаємодії з іншими людьми та інформацією; умінь знаходити та

інтерпретувати інформацію, співвідносити мовні засоби із завданням та умовами спілкування, організовувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та доцільності висловлення;

– міжкультурна – здатність особистості орієнтуватися у різних видах культури, системах цінностей та комунікативних норм, реалізовувати знання у межах діалогу культур, пристосовуватися до умов іншої культури, спільної діяльності з представниками інших культур, оцінювати комунікативну ситуацію та співвідносити комунікативні наміри з передбачуванним вибором стратегій, які застосовуються в ситуаціях міжкультурних контактів;

– лінгвістична – складна структура що охоплює знання мовних одиниць і правил їх поєднання, правил творення граматичних форм, лінгвістичних понять; здатність вибудовувати граматично правильні форми і синтаксичні структури та використовувати їх в тому значенні, у якому вони використовуються носіями мови; продукування мовлення та його сприйняття;

– мовленнєва – знання сполучуваності мовних одиниць з метою їх практичного використання у конкретних ситуаціях спілкування;

– соціокультурна – система знань, умінь і навичок необхідних для розуміння та сприйняття відмінностей, особливостей іншої культури, які дозволяють будувати відносини з представниками інших культурних спільнот, позитивне налаштування до діалогу культур та готовність до міжкультурного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Квасник О. В. Педагогічні технології формування соціокультурної компетентності у майбутніх інженерів / О. В. Квасник // Науковий вісник Миколаївського державного університету : зб. наук. пр. –: Педагогічні науки. – Т. 2 [за заг. ред. В. Д. Будка, О. М. Пехоти]. – Миколаїв. : МДУ, 2008 – Вип. 23. – С. 154-160.
2. Козак А. Міжкультурна комунікація в контексті діалогу культур / А. Козак // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія : Філологічні науки : зб. наук. пр. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – Вип. 118. – С. 106-110.
3. Корнеева Л. И. Межкультурная компетенция как условие успешной профессиональной деятельности менеджеров / Л. И. Корнеева // Вестник УГТУ-УПИ. – 2004. – № 10. – С. 54-63.

4. Корнієнко С. І. Сутність і основні характеристики лінгвістичної компетентності майбутніх вчителів болгарської мови / С. І. Корнієнко // Педагогічні науки. – Бердянськ, 2009. – Вип. 4 С. 161-165.
5. Леонтович О. А. Россия и США. Введение в межкультурную коммуникацию / О. А. Леонтович. – Волгоград : Перемена, 2003. – 399 с.
6. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв-кваліф. рівня «магістр»] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Є., та ін / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
7. Пентилюк М. І. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки / М. І. Пентилюк // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2014. – Ч. 2. – С. 290-297. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/xnpudpu_2014_2_41/
8. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторской // Электронный журнал Эйдос.[Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
9. Canale M., Swain. Theoretical Bases of Communicative approaches to Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1. – P. 1-47.

Красуля А.В., Рудич В.О.
Сумський державний університет

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ У СУЧАСНОМУ ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ

Невід'ємною потребою людини в епоху тотальної глобалізації є вміння застосовувати інноваційні технології. Суспільство повинно вбачати у використанні школярами та студентами комп'ютерної техніки не лише шкоду, але й користь, оскільки новітні форми та джерела отримання інформації під час роботи з сучасними комп'ютерними пристроями забезпечують індивідуалізацію

навчання, підвищують внутрішню мотивацію, активізують процес навчання, формують навички для різноманітної творчої діяльності та оперативного прийняття рішень (у складних умовах), дозволяють швидко отримати будь-яку інформацію тощо.

Доволі часто учні марно витрачають свій час на перегляд безкорисного, а інколи й шкідливого медіаконтенту, на віртуальне спілкування та комп'ютерні ігри. Завданням сучасних освітян є показати учням, що існують більш корисні способи використання електронних пристроїв, які здатні дати їм нові знання, що стануть їм в пригоді в реальному житті. Наступним етапом має стати активне залучення інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ) до навчального процесу, зокрема до аудиторної роботи.

В умовах глобальної комп'ютеризації та автоматизації процесів навчання комп'ютерна гра виступає таким же засобом навчання, що й підручники. Відеоігри є одним із головних інструментів для підвищення мотивації сучасних учнів та студентів. Процес використання ігрових технологій в процесі навчання називається гейміфікацією (англ. *gamification*). Оксфордський словник визначає гейміфікацію як «застосування типових елементів ведення гри (заробляння очок, суперництво з іншими гравцями, правила гри тощо) в інших галузях» [3].

Основним принципом гейміфікації, згідно з А.Л. Мазеліс, є «забезпечення отримання постійного, вимірюваного зворотного зв'язку від вчителя, який забезпечує можливість динамічного корегування користувачької поведінки і, як наслідок, швидке засвоєння усіх функціональних можливостей» [1, с. 141]. Гра повинна мати певні правила, мати високий рівень інтерактивності, а також викликати позитивну емоційну реакцію. Важливе місце посідає отримання балів, бонусів, проходження на наступний рівень, цікавий сюжет та якісна графіка. Такий вид завдання розвиває ігрове мислення, за допомогою якого, учню вдається на практиці зрозуміти, що таке конкуренція, співпраця та дослідження, що є невід'ємними складовими ігрового процесу.

У 2014 році Американська психологічна асоціація розглянула перспективи відеоігор у статті «Переваги гри у відео іграх». Було визначено чотири типи позитивного впливу відео ігор на дітей: *пізнавальний, мотиваційний, емоційний та соціальний*.

Отже, можна окремо виділити такі переваги відеоігор:

1) когнітивна: ігри покращують увагу, зосередженість і тривалість реакції;

- 2) мотиваційна: ігри поступово заохочують до навчання;
- 3) емоційна: ігри викликають позитивний настрій;
- 4) соціальна: гравці здатні переносити отримані навички і вміння у реальний світ і використовувати їх з користю [2].

Цікавий сюжет гри, наповнений драматизмом протягом використання гри, сприяє створенню в учнів враження своєї співучасті та колективної співпраці, а також підвищує мотивацію з метою досягнення поставлених цілей. За умови збереження зацікавленості протягом гри, застосовується поступова зміна та підвищення рівня складності завдання по мірі засвоєння матеріалу та формування навичок учня.

Робота учня/студента над грою має заохочуватися додатковими балами, які можуть з'являтися в різних рейтингах. Ці рейтинги мають бути єдині для всіх учнів/студентів навчального закладу для створення певного середовища та підвищення внутрішньої мотивації.

Дослідження й підбір ігор для навчання вимагає значних витрат, часу та енергії вчителя. Потрібно пам'ятати, що ігри – це інструменти, які дозволяють зробити роботу учителя більш ефективною і корисною. Однак варто слідкувати за тим, щоб учні використовували гру, а не гра використовувала учнів. Дуже важливо пояснити учням, для чого учитель обрав саме ту чи іншу гру. Ще краще, коли самі учні будуть обговорювати, що вони дізналися з гри, і як вона пов'язана із загальною темою уроку.

Іще однією відмінністю відеоігор від традиційного навчання є ставлення до помилок. Метод відеоігор дозволяє вчитися на своїх помилках, оскільки для отримання кращих результатів потрібно постійно вдосконалювати свої вміння, які потребують додаткових зусиль, терпіння, знань та навичок. Коли в учня не виходить пройти той чи інший етап гри, у нього лишається лише один варіант – повторювати завдання аж до отримання позитивного результату. Таким чином ігри не лише є джерелом знань, а й вчать терпіння, витримки та старанності.

Окрім застосування відеоігор велику користь приносять спеціалізовані мультимедійні комп'ютерні програми та онлайн-курси. Є декілька етапів при роботі з такими ресурсами: *демонстрація, закріплення і контроль*. На першому етапі учні слухають і дивляться запропонований матеріал. Завданням учня є зрозуміти та охопити якомога більше інформації. На другому етапі відбувається робота над повторенням та закріпленням матеріалу, на третьому – учні мають виконати запропоноване програмою завдання для контролю та оцінки

здобутих знань. Наприкінці роботи з комп'ютером учні зможуть побачити свій кінцевий результат. Таким чином забезпечується зворотній зв'язок.

Виконання завдань такого типу має проходити в індивідуальному порядку і виконуватися у спеціально обладнаному приміщенні (у комп'ютерному класі або в лінгафонному кабінеті). Якщо такої можливості немає, вчитель може демонструвати навчальний матеріал і закріплювати навички учнів, використовуючи комп'ютер (та проектор), а здійснювати контроль, користуючись роздатковим матеріалом. Завданням учителя є спостереження і контроль за виконанням завдань.

Способи диверсифікації навчального процесу з використанням комп'ютерних засобів навчання можуть бути різноманітними. Зокрема, з метою ефективного вивчення англійської мови доречно використовувати:

- 1) навчальні відеоігри, створені провідними іноземними фахівцями у галузі освіти та комп'ютерних технологій: *LearnEnglishKids* [9];
- 2) спеціалізовані сайти, а саме: *TeachingEnglish* [12], *BBC* [1], *FreePrintablesforTeachers* [6], *SitesforTeachers* [11], *EnglishLearner: EnglishLessonsandTests* [5], *LearnEnglish* [8], *Lingualeo* [10];
- 3) сайти з тренувальними вправами для вивчення граматики: *English 101 Grammar* [3], *English Grammar Online...the fun way to learn English!* [4];
- 4) онлайн-курси: *Coursera* [2], *FutureLearn* [7].

На кожному сайті є відео- та аудіоматеріали, тексти, ігри, які здатні не лише зацікавити, але й підвищити рівень знань учня. Форми роботи з комп'ютерними навчальними програмами на заняттях іноземної мови можуть включати: вивчення лексики; відпрацювання вимови, граматичних структур та часів; навчання письма.

При використанні комп'ютерних навчальних засобів потрібно враховувати наступні фактори:

- 1) використання комп'ютерів та електронних пристроїв має застосовуватися ситуативно та гармонійно поєднуватися зі складовими навчального процесу;
- 2) потрібно підбирати ігри та матеріали, які відповідають темі уроку, здібностям, віковим та іншим особливостям учня;
- 3) учень має більше зосереджуватися на мовленнєвому матеріалі гри, ніж на комп'ютерній графіці чи на факті самого проходження гри;
- 4) вчитель має слідкувати за тим, щоб кількість проведеного за комп'ютером часу не зашкодила здоров'ю дитини.

Отже, учні та студенти ХХІ століття живуть в особливому інтерактивно-ігровому просторі, тому дуже доцільним є створення сприятливого освітнього середовища, використовуючи комп'ютерні засоби навчання. Впровадження інформаційних технологій у навчання значно урізноманітнює процес сприйняття та засвоєння інформації. Завдяки комп'ютеру, Інтернету та мультимедійним засобам навчання учням надається унікальна можливість оволодіння значним об'ємом інформації з її подальшим аналізом і синтезом.

Вивчення іноземної мови, застосовуючи комп'ютерні засоби навчання – це додаткова можливість розширити свій словниковий запас та засвоїти певний граматичний та/або лексичний матеріал. Відеоігри допомагають вчитися на своїх помилках та розвивати розумові здібності. Проте існують можливі негативні наслідки використання таких засобів, що приховані у навмисному маніпулюванні свідомістю людини, нехтуванні допустимими нормами безпечних режимів роботи з комп'ютерними пристроями та обмеженні розвитку вміння висловлювати власну думку (що компенсує комунікативний метод), формуванні егоїзму та індивідуалізму, зниженні почуття взаємодопомоги та колективної роботи. Отже важливо пам'ятати, що комп'ютерні засоби – це лише технічний допоміжний засіб навчання. Для досягнення високих результатів потрібно уміло інтегрувати використання ІКТ у навчальний процес. Використання лише комп'ютера або іншого гаджета не замінить вчителя чи підручник, проте вони зможуть доповнити перевірені часом педагогічні методи новими технологічними рішеннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мазелис А.Л. Геймификация в электронном обучении [Текст] / А.Л. Мазелис // Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, 2013. – №3(21). – С. 139-142. – (02.10.2017).
2. Granic I., Lobel A., Rutger C.M. The benefits of playing video games / Granic, Isabela, Lobel, Adam, Engels, Rutger C.M.E. // American Psychologist. – No. 69(1), 2014, – Available at: <http://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-a0034857.pdf> . – (07.10.2017).
3. Oxford English Dictionary [Electronic Resource]. / Oxford University Press. – Available at:

<https://en.oxforddictionaries.com/definition/gamification>
(02.10.2017).

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. BBC [Electronic Resource] – Available at: <http://www.bbc.co.uk>.
2. Coursera [Electronic Resource] – Available at: <https://www.coursera.org>. – (07.10.2017).
3. English 101 Grammar [Electronic Resource] – Available at: [\http://lessons.englishgrammar101.com. – (09.10.2017).
4. English Grammar Online the fun way to learn English! [Electronic Resource] – Available at: www.ego4u.com. – (09.10.2017).
5. EnglishLearner: EnglishLessonsandTests [Electronic Resource] – Available at: www.englishlearner.com. – (12.10.2017).
6. FreePrintablesforTeachers [Electronic Resource] – Available at: www.mes-english.com. – (11.10.2017).
7. FutureLearn [Electronic Resource] – Available at: <https://www.futurelearn.com>. – (10.10.2017).
8. LearnEnglish [Electronic Resource] – Available at: <http://learnenglish.britishcouncil.org/ru>. – (09.10.2017).
9. LearnEnglishKids [Electronic Resource] – Режим доступу : <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/games>. – (05.10.2017).
10. Lingualeo [Electronic Resource] – Available at: <https://lingualeo.com/ru>.
11. SitesforTeachers [Electronic Resource] – Available at: <http://www.sitesforteachers.com>. – (06.10.2017).
12. TeachingEnglish [Electronic Resource] – Available at: <http://www.teachingenglish.org.uk>. – (09.10.2017).

Криницька О.І.

Івано-Франківський національний медичний університет

ДІАЛОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ПЕРСОНАЖІВ У ДРАМІ КРІЗЬ ПРИЗМУ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ

Комунікативна стратегія (КС) персонажа у драмі розгортається імпульсом його глобальної інтенції в умовах комунікативного сприяння чи «спротиву» партнера комунікації й охоплює інтерактивний відрізок тексту в рамках ініціальної (яка розв'язує комунікативну взаємодію) і фінальної (що знаменує досягнення або

остаточне недосягнення визначеної цілі спілкування) реплік. КС включає в себе ряд когнітивно-мовленнєвих дій, які різною мірою сприяють її реалізації й описуються в термінах комунікативних тактик (КТ) і комунікативних ходів (КХ). Структурування комунікативної лінії персонажа у вигляді окремих прагматичних відрізків відбувається на основі ієрархічних відношень між визначеними мовцем цілями. Первинний – глобальний – задум охоплює комунікативну «зону» діяльності адресанта від моменту вступу в інтерактивну взаємодію до часу остаточної його реалізації (позитивної чи негативної), окреслюючи межі КС; вторинний, проміжний мотив виникає як похідний від первинного, виконує в ньому інструментальну функцію і втілюється в прагматичні одиниці нижчого порядку – КТ і КХ.

Основні чинники розгортання КС визначено на матеріалі драматургійного тексту як результату і засобу інтерактивної взаємодії. Аналіз здійснюється виключно в проекції на художній діалог, тобто у площині, що передбачає взаємодію внутрішніх комунікантів тексту – персонажів.

Стратегічний принцип побудови діалогічної взаємодії найбільш чітко виявляє себе при зіставленні інтерактивних сегментів з максимальним ступенем споріднення семантико-прагматичних показників. За дотримання цієї умови простежується загальна тенденція перебігу стратегічного процесу, вимальовується об'єктивна картина взаємозв'язків у межах чинників розгортання комунікативних стратегій. Так, особливості реалізації мовцем комунікативних стратегій тотожного інтенційного спрямування в ідентичних конситуативних умовах, але зі змінним фактором співрозмовника, виявляють роль адресанта й адресата у побудові стратегічної лінії спілкування, з'ясовують статус комунікативних тактик і ходів в аспекті «апріорність / апостеріорність» у втіленні глобальної інтенції, визначають специфіку семантико-прагматичної природи «шумового» поля, утвореного внаслідок «викривлення» іллокутивних сил тактичних прийомів комунікації відносно стратегічного «пунктиру». У драматургійному тексті паралельний розгляд діалогічних фрагментів, що охоплюють споріднені за семантико-прагматичними характеристиками (при зміні одного суб'єкта спілкування) стратегічні пари, забезпечує глибину розкриття художніх образів, виявляє латентні сторони конфлікту.

Оскільки КС персонажа розкривається на фоні цілого тексту, для виявлення основних чинників її розгортання важливо врахувати

художній дискурс всієї драми. Для визначення рольових співвідношень між прагматичними комунікативними одиницями ілюстративним матеріалом послужили фрагменти художнього дискурсу п'єси «Гріх» В.Винниченка, у якій найбільш чітко накреслені стратегічні лінії спілкування персонажів з огляду на специфіку їхньої взаємодії – у драмі ключовими є паралельно розгорнені стратегії *допиту* жандармом кількох героїв, кожна з яких має однаковий стратегічний напрям, але різні особливості втілення. Аналізовані відрізки художнього діалогу вибрані на основі спільності основних детермінант комунікативної ситуації, але зі змінною суб'єкта спілкування, що дає змогу максимально об'єктивно простежити основні чинники розгортання комунікативних стратегій. Ці ділянки тексту репрезентують реалізацію опозиційних стратегічних пар „*випитування – замовчування*”.

КС головного персонажа Сталинського в рамках кожного комунікативного акту включає в себе послідовність мовленнєвих дій, організованих залежно від цілі взаємодії, які дають змогу скоректувати картину світу співрозмовника у вигідному для мовця руслі. Стратегічна лінія героя членується на окремі прагматичні відрізки, інтенційні вектори яких ієрархічно впорядковані відносно первинного глобального задуму. Значення кожного «стратегічного фрагмента» встановлюється «з урахуванням двох базових принципів, закладених в основу мовної компетенції: цільової установки мовця і комунікативного контексту, що мотивує тактичний вибір» [5, 112].

Якщо КС героя розуміти як сукупність мовленнєвих дій, спрямованих на вирішення загального комунікативного завдання (з'ясувати інформацію), то його комунікативною тактикою слід вважати одну чи кілька дій, які сприяють реалізації стратегії. О. Іссерс звертає увагу на «динамічний характер мовленнєвої тактики, що забезпечує гнучкість стратегії, оперативне реагування на ситуацію» [5, 110]. Динамізм є можливим за рахунок включення в тактику комунікативних прийомів нижчого ряду як інструментів її реалізації – комунікативних ходів, характеристика яких «здійснюється з огляду на їх функціональне навантаження у вирішенні тактичного і стратегічного завдань» [5, 125]. Для здійснення аналізу комунікативних стратегій проводимо прагматичне членування стратегічної лінії персонажів з метою встановлення комунікативних ходів як синтагматично визначених елементів мовленнєвого акту та на підставі спільної іллокутивної функції об'єднуємо їх у складі окремих комунікативних тактик. При цьому

враховуємо комунікативно значиме мовчання адресанта (мовчання замість говоріння за правилами зміни діалогічних ролей) як окремий комунікативний хід, нульовий замітник вербальної реакції, що інтерпретується залежно від конкретної ситуації, конкретного смислу й іллокутивної функції попереднього КХ, оскільки «семантична і прагматична значимість такого мовчання дає можливість... підійти до нього з мірками для звичайного висловлення, хоч зміст його варто розглядати як імплікатуру» [2, 23].

Кожна стратегічна лінія ініціатора спілкування з проекцією на єдину глобальну ціль має як спільні, так і відмінні (відносно інших ліній) прагматичні сегменти. Власне комунікативна поведінка адресата (Ніни, Івана, Марії), на корекцію моделі світу якого спрямовані тактичні прийоми зачинателя розмови (Сталинського), детермінує специфіку розгортання окремої опозиційної стратегічної пари. На рівні драматургійного тексту внутрішній адресат, статусу якого набуває кожен підсудний, маніфестується насамперед як образ і не лише розгортає комунікативно-персонажну лінію, а й виступає домінантним чинником текстотворення. Креативно-конструктивний потенціал внутрішнього адресата при побудові мовленнєвих ходів, розгортанні мікротем у виділених інтеракційних сегментах п'єси підтверджує тезу про адресатну прогресію художнього тексту [3, 124].

Водночас, глобальна стратегічна ціль ініціатора розмови з урахуванням його комунікативних очікувань проектує ряд тактик і ходів спілкування, спланованих і відібраних адресантом як дієві, до моменту вступу в стратегічний «поєдинок». Справді, хоча «конкретні тактики, ходи, рух комунікативних смислів значною мірою залежать від поведінки адресата..., однак загальна лінія розвитку і руху дискурсу значною мірою визначається особою адресанта» [1, 156]. Це засвідчено фактом включення у різних випадках проведення КС жандарма *випитування* інваріантних, підготовлених, або апріорних, комунікативних тактик, ходів, прийомів: *КТ доброзичливість, гра на вивищення співрозмовника, відвертість, перекладання вини, поступка, підслуховування*. Вони переважно дискретні, тобто здійснюють наскрізний вплив під час перебігу комунікативного акту завдяки монтажу КХ з репертуару різних КТ. Запропоноване розмежування КТ в межах КС мовця підтверджено тезою Ф.Бацевича: «апріорні комунікативні смисли передують комунікації, апростеріорні – народжуються в процесі спілкування» [1, 77].

Таким чином, функція адресанта у побудові стратегічної лінії є домінантною, оскільки поширюється на весь континуум комунікативних актів, тоді як роль адресата актуалізується в окремих, локально окреслених ділянках діалогу в аспекті «придушення» комунікативного спротиву глобальній чи проміжній інтенції стратега. Домінантна роль адресанта (стратега, мовця) у розгортанні КС виражається в застосуванні апріорних КТ, які часто мають дискретний, фрагментарний вияв і наскрізний вплив упродовж комунікативної взаємодії; адресат (реципієнт, слухач) у спілкуванні реалізує свій проспективний потенціал й зумовлює появу на стратегічній осі співрозмовника апостеріорних КТ централізованої дії. Характер КТ, відібраних для реалізації глобального задуму з орієнтацією на комунікативного партнера, розкриває важливі риси художнього образу героя в позиції адресата у драмі, виражає специфіку драматичного конфлікту.

Динамізм КТ забезпечується входженням у її склад КХ, що характеризуються з погляду їх ролі в досягненні тактичних і стратегічних цілей. КХ може співвідноситись з окремою реплікою художнього діалогу, виявляючи свої зв'язки з ходами стратегічної лінії співрозмовника, або входити до складу репліки поряд з іншими аналогічними одиницями, формуючи поліінтенційну репліку посиленого впливу. Реляційна природа КХ зумовлює неперевність континууму драматургійної дії, сприяє когезійній єдності тексту.

Іллокутивне відхилення комунікативних тактик і ходів від прямого втілення стратегічного задуму утворює ряд імпліцитних комунікативних смислів, охоплених полем комунікативного «шуму». Для художнього діалогу вони мають виняткове значення, сприяючи семантико-прагматичній еволюції драматургійного тексту.

Аналіз комунікативних стратегій персонажів у драматургійному тексті окреслює вузлові чинники драматичної дії (конфлікт, художній образ), виявляє ряд текстових категорій, релевантних з погляду їх реалізації інтенційними сегментами художнього діалогу – цілісність, зв'язність тексту на зовнішньому і внутрішньому рівнях, антропоцентричність, інтенційність, інформативність, модальність, динамічність, проектуючи функціональне навантаження стратегій спілкування у драмі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф.С. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи / Флорій Бацевич. – Львів: ПАІС, 2005. – 264с.

2. Богданов В.В. Функции вербальных и невербальных компонентов в речевом общении / В.В. Богданов // Языковое общение: Единицы и регулятивы: Межвуз. сб. научных трудов Калинингр. гос. ун-та. – Калинин, 1987. – С.18-25.
3. Венгринюк М.І. Адресат в інтеракціях діалогу / М.І. Венгринюк // Вісник Прикарпатського університету. Філологія. – Вип. VIII. — Івано-Франківськ: Плай, 2003. – С.120-124.
4. Винниченко В. Вибрані п'єси / Володимир Винниченко. – К.: Мистецтво, 1991. – 605с.
5. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – М.: УРСС, 2003. – 286с.

Курбатов С. В.

Институт вищої освіти

Національної академії педагогічних наук України

ОЦІНКА РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Сінгапурський дослідник Кайченг Сох (Kaucheng Soh) ідентифікує «сім смертних гріхів», які властиві міжнародним університетським рейтингам, що мають в основі підхід «зважування та підсумовування» (weight-and-sum approach): 1) умовна точність; 2) невідповідність вагових категорій; 3) передбачувана взаємна компенсація; 4) надлишок індикаторів; 5) внутрішня неузгодженість системи; 6) недбалість при розрахунку ваги індикаторів; 7) невідповідність позиції в рейтингу та отриманому балу [9]. «Міжнародні університетські рейтинги з властивим для них підходом «зважування та підсумовування», який практикується зараз, більше нагадують середньовічну алхімію, аніж сучасну хімію, а таблиці університетських рейтингів нагадують кола трансмутації під час перетворення металу на золото» - зазначає він у висновках [9, с. 113]. Дійсно, комерціалізація університетської освіти та гонитва за репутацією іноді створюють алхімічний ефект при розрахунках університетських рейтингів, але тенденція до збільшення значення освітніх вимірювань та охоплення ними все нових й нових сфер університетською діяльністю не підлягає сумніву. І розвиток та вдосконалення університетських рейтингів розгортається в фарватері цієї тенденції.

Звичайно, результати вимірювань університетської діяльності не варто абсолютизувати. Як цілком слушно зазначає Метью Девід (Matthew David): «Самі по собі, числа не можуть ні про що говорити. Вони лише можуть бути інтерпретованими» [8, с. 187]. Але пошук адекватних механізмів оцінки процесу навчання як першого та фундаментального складового елементу університетської місії є, на даному етапі, вкрай важливим та необхідним. При цьому, подібні механізми затребувані як для розвитку існуючих систем забезпечення якості вищої освіти взагалі, так і для модернізації існуючих моделей університетських рейтингів зокрема. Реалістичним шляхом реалізації подібних вимірювань постає оцінка результатів навчання як найважливіший, щонайменше з прагматичної точки зору, наслідок університетської діяльності.

Здійснена в рамках Болонського процесу ще в 2005 році розробка Рамки кваліфікацій в Європейському просторі вищої освіти (“A Framework for Qualifications of the European Area of Higher Education”) [4] та необхідність створення на її основі національних рамок кваліфікацій активізувала інтерес до оцінки результатів навчання. Як зазначає Пер Олаф Аамодт з колегами (Per Olaf Aamodt et al.): «позиціонування результатів навчання як центрального компоненту національних рамок кваліфікацій, вимагає від вищих навчальних закладів розробляти та організовувати освітні програми у відповідності до їх парадигми» [3, с. 2]. Як свідчать сучасні дослідження щодо визнання результатів навчання на різних освітніх рівнях, які були проведені під егідою ЮНЕСКО [10], імплементація рамок кваліфікацій в європейських та інших країнах з певною уніфікацією очікуваних результатів навчання, сприяє як успішній інтернаціоналізації національних систем вищої освіти, так і їх подальшому розвитку в регіональному та глобальному контекстах.

Масштабним проектом, націленим на оцінку результатів навчання на глобальному рівні, є започаткований Організацією економічного співробітництва та розвитку (OECD) в 2008 році проект Оцінювання результатів навчання в вищій освіті (Assessment of Learning Outcomes in Higher Education – AHELO) [5]. Пілотна фаза проекту тривала з січня 2010 року по грудень 2012 року й оцінювала знання та вміння студентів економічних та інженерних після закінчення освітньої програми – метою було з’ясувати не ступінь репродуктивного відтворення знань, а те, наскільки випускники можуть спиратися на набуті знання та використовувати отримані компетентності в нових контекстах для вирішення поставлених

завдань. Також окремим блоком оцінювалися загальні навички, набуті в процесі навчання (generic skills), зокрема здатність до критичного мислення, аналітичних суджень, вирішення виникаючих проблем, письмової комунікації. В рамках цієї фази відповідні тести пройшли більше 20 тисяч студентів з 17 країн Європи, Азії, Африки, Північної та Південної Америки, а також Австралії - в середньому, представники 10 вищих навчальних закладів від кожної країни [6]. Передбачається, що основну фазу цього проекту буде реалізовано в шість етапів впродовж 2015-2020 років [5].

Пер Олаф Аамодт з колегами (Per Olaf Aamodt et al.) ідентифікують три основні моделі сприйняття активної розробки механізмів оцінки результатів навчання в загальній оцінці якості вищої освіти: «З першої точки зору, оцінка результатів навчання тлумачиться як щось подібне до традиційних моделей оцінки якості, в ньому не вбачають особливої специфіки та розглядають цей підхід як додаткове бюрократичне знаряддя. Друга точка зору проголошує, що оцінка результатів навчання розглядається як специфічний підхід до забезпечення якості, який значно ближчий до процесів викладання та навчання, аніж традиційні методи оцінювання та більш позитивно сприймається академічною спільнотою. На думку ж прихильників третьої точки зору, оцінка результатів навчання не є універсальною категорією та залежить від предмету навчання, організаційних та індивідуальних характеристик як закладів вищої освіти, так і їх співробітників» [3, с. 4]. Тобто, навіть загальна оцінка місця й ролі результатів навчання є, на даний момент, предметом жвавих дискусій та прискіпливої уваги академічної спільноти.

Аналізуючи сучасну наукову літературу з питань оцінки результатів навчання у вищій освіті, Джоакім Касперсен з колегами (Joakim Caspersen et al.) констатують, що дослідницькі питання, які ставляться в процесі вивчення даної проблеми, можна звести до наступних: 1) як оцінюються результати навчання; 2) які різновиди результатів навчання можна оцінювати та 3) чому варто оцінювати результати навчання [7, с. 21]. Існують різноманітні методи оцінки результатів навчання – це і традиційна оцінка за підсумками засвоєного курсу, результатами якої, однак, важко оперувати при проведенні компаративних досліджень, і стандартизовані тести, які в наш час стають все більш популярними, і самооцінювання результатів навчання його здобувачами [7, с. 22-24]. Різновиди результатів навчання визначаються як загальні та спеціалізовано дисциплінарні – відповідно, постає питання пошуку оптимального

балансу між ними в процесі оцінювання [7, с. 24-25]. Прикладом такого збалансованого підходу до оцінки результатів навчання є започаткована в 2000 році в США тестова ініціатива оцінки університетського навчання (Collegiate Learning Assessment – CLA), модернізована версія якої з'явилась навесні 2014 року під назвою CLA+ [11].

Західні дослідники констатують значний інтерес до розробок в галузі оцінки результатів навчання з боку різноманітних агенцій оцінювання якості вищої освіти. Як зазначають Пер Олаф Аамодт з колегами (Per Olaf Aamodt et al.): «Оскільки багато агенцій з оцінки якості, особливо в Європі, схоже, обирають оцінку результатів навчання як новий шлях оновлення застарілих процесів оцінювання та акредитації, вони повинні бути обережними стосовно того, як використовувати цей новий інструмент у власній діяльності [3, с. 10]. Оскільки саме зараз в Україні вперше за всю її історію починає функціонувати постійно діючий колегіальний орган, уповноважений на реалізацію державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти – Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти [1, с. 41-42] – членам цього органу варто звернути увагу на адекватну репрезентацію оцінки результатів навчання при формуванні вимог до системи забезпечення якості вищої освіти, формуванні критеріїв якості освітньої діяльності, за якими можуть визначатися рейтинги вищих навчальних закладів України та реалізації інших повноважень, передбачених ст. 18 Закону України «Про вищу освіту», прийнятого Верховною Радою України 1 липня 2014 року [1].

Ідентифікація оптимальних механізмів оцінки результатів навчання з подальшою інтеграцією її в існуючі системи університетських рейтингів допоможе останнім створити більш комплексну методологію та виправити темпорально-просторову асиметрію розуміння університетської місії [2], яку формують рейтинги першої хвилі з їх орієнтацією на переважне вимірювання таких напрямків університетської діяльності, як науково-дослідницька діяльність та інтернаціоналізація. В той же час, така фундаментальна складова університетської місії, як навчання, часто залишається поза межами вимірювань, репрезентованих індикаторами провідних міжнародних рейтингів. Цілком логічно виглядає, що саме оцінка результатів навчання може стати основою для розробки індикаторів, які оцінюють процес навчання та дозволять порівнювати цей напрям університетської діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту»: офіційне видання: офіційний текст, прийнятий Верховною Радою України 1 липня 2014 р. / Верховна Рада України. – К.: Ін Юре, 2014. – 164 с.
2. Курбатов, Сергій Темпоральна та просторова асиметрія місії сучасного університету // Вища освіта України. – 2014. – № 4. – Додаток 1. – С. 81-84.
3. Aamodt, Per Olaf, Frølich, Nicoline & Stensaker, Bjørn Learning Outcomes – A Useful Tool in Quality Assurance? View from Academic Staff // Studies in Higher Education. – 2016. – P. 1-11.
4. A Framework for Qualifications of the European Area of Higher Education [Electronic resource]. – Access mode: http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf
5. AHELO Main Study [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ahelo-main-study.htm>
6. Assessment of Higher Education Learning Outcomes [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELO%20Brochure.pdf>
7. Caspersen, Joakim, Smeby, Jens-Christian & Aamodt, Per Olaf Measuring Learning Outcomes // European Journal of Education. – 2017. – Vol. 52. – № 1. – P. 20-30.
8. David, Matthew Fabricated World Class: Global University League Tables, Status Differentiation and Myth of Global Competition // British Journal of Sociology of Education. – 2016. – Vol. 37. – № 1. – P. 169-189.
9. Soh, Kaycheng The Seven Deadly Sins of World University Ranking: a Summary from Several Papers // Journal of Higher Education Policy and Management. – 2017. – Vol. 39. – № 1. – P. 104-115.
10. Keevy, James & Chakroun, Borhene Level-Setting and Recognition of Learning Outcomes [Electronic resource]. – Access mode: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002428/242887e.pdf>
11. Sloane, Cathryn What Do You Need to Know about the CLA+ (and Why It's Important) [Electronic resource]. – Access mode: <http://college.usatoday.com/2013/11/07/what-you-need-to-know-about-the-cla-and-why-its-important/>

Лавренчук Я.Ю.

Київський національний лінгвістичний університет
**АНГЛІЙСЬКІ ЩІЛИННІ ФОНЕМИ У СПОНТАННОМУ
МОВЛЕННІ ДИКТОРІВ-БРИТАНЦІВ, АМЕРИКАНЦІВ І
КАНАДІЙЦІВ**

Найбільш вживаними серед національних варіантів (НВ) англійської мови на сучасному етапі є британський, американський і канадський. Озвучене мовлення носіїв цих НВ англійської мови дещо різняться між собою, однак мовці здатні розуміти одне одного майже без зайвих зусиль, можливо, навіть і не усвідомлюючи того, що їх мовлення підпорядковується чітким правилам вимовляння алофонів голосних і приголосних фонем. У дослідженні сегментного складу британського, американського і канадського НВ англійської мови відкритим залишається питання про алофонічну варіативність голосних і приголосних фонем у спонтанному мовленні дикторів-носіїв орфоепічних норм цих НВ. Тому доцільним убачається провести експериментально-фонетичне дослідження, що допоможе виявити діапазон алофонічної варіативності і голосних, і приголосних у мовленні британців, американців та канадців. У тезах відображено фрагмент слухового (аудитивного) аналізу реалізації щілинних приголосних фонем у спонтанному мовленні (СМ) дев'яти дикторів-носіїв орфоепічної норми англійської мови Британії, США і Канади.

Система англійських щілинних (фрикативних) фонем загалом характеризується значно нижчим ступенем алофонічної варіативності ніж усі інші приголосні, про що свідчать результати слухового (аудитивного) аналізу глухих сильних (напружених) /f/, /θ/, /s/, /ʃ/ і дзвінкх слабких (ненапружених) щілинних фонем /v/, /ð/, /z/, /ʒ/. Реалізація цих фонем у спонтанному мовленні британців, американців і канадців представлена таким набором алофонів:

- 1) /f/: [f] – [f^w]: *'li[f]e story, with [f^w]ood;*
- 2) /θ/: [θ] – [θ^w]: *to [θ]ink, I [θ^w]ought;*
- 3) /s/: [s] – [s^w] – [s̥] – [s̥̥] – [ʃ]: *to [s̥]ay, coming [s^w]ooner, quite [s̥]tressful, frequent [s̥]ervice, very [ʃ]trong;*
- 4) /ʃ/: [ʃ] – [ʃ^w] – [ʃ̥]: *look [ʃ̥]arp, the word [ʃ^w]ort, in [ʃ̥]urance.*

Спільним для вимовляння дикторами щілинних /f/, /θ/, /s/, /ʃ/ є:
1) реалізація їх основних алофонів [f], [θ], [s], [ʃ] у перед- та

поствокальній позиції наголошеного фонетичного слова (ФС);

2) лабіалізація [f^w], [θ^w], [s^w], [ʃ^w] перед огубленими голосними заднього ряду /u:/, /ʊ/, /ɔ:/, /ɒ/.

Деяко більший ступінь модифікацій у трьох досліджуваних НВ англійської мови виявляється під час вимовляння дикторами альвеолярної щільної /s/, зокрема відтягнутого назад відтінку [s] в буквосполученні *str-* у передвокальній позиції наголошеного ФС, що зумовлено артикуляцією апроксиманта /r/.

На відміну від дикторів-британців, у мовленні дикторів-американців та канадійців з'являються ще два алофони щільної /s/, а саме: ретрофлексний алофон [ʂ] у передвокальній позиції наголошеного ФС й поява алофона [ʃ] у буквосполученні *str-*, що спричинено ротичністю (власне вимовлянням сонорного апроксиманта /r/) у мовленні дикторів. Це, у свою чергу, може свідчити про зародження нової тенденції у реалізації альвеолярної щільної /s/, яка у відповідних позиційно-комбінаторних умовах може переходити в палатоальвеолярну щільну /ʃ/.

Відтягнутий назад алофон [ʃ] у позиції перед [r] є ще однією специфікою СМ дикторів США та Канади, що й відрізняє їхнє озвучене мовлення від мовлення дикторів-британців.

Отже, ступінь варіативності глухих сильних щільних /f/, /θ/, /s/, /ʃ/ у спонтанному мовленні дикторів є незначним, про що свідчать дані слухового (адитивного) аналізу (табл. 1.1).

Слуховий (аудитивний) аналіз реалізації слабких (ненапружених) щільних фонем /v/, /ð/, /z/, /ʒ/ у перед- та поствокальній позиції наголошеного ФС виявив часткову втрату дзвінкості алофонів [v̥], [ð̥], [z̥], [ʒ̥] у поствокальній позиції наголошеного ФС, лабіалізацію алофонів [v^w], [ð^w], [z^w] у мовленні дикторів-британців і алофона [ʒ^w] у мовленні дикторів-американців і канадійців перед огубленими голосними заднього ряду, а також появу алофона [f] губно-зубної (лабіодентальної) фонемі /v/ перед реалізацією глухих зімкнених /p/, /t/, /k/, що наведено нижче у прикладах:

1) /v/: [v] – [v̥] – [v^w] – [f]: *['v]isual _design, we _be 'lie[v̥]e, will _a [v^w]oid, we _'lo [f]e _to _talk;*

2) /ð/: [ð] – [ð̥] – [ð^w] – [θ]: *['ð]ey _just, 'wi [ð̥] _me, ['ð^w]ose _couple, 'wi [θ] _someone;*

3) /z/: [z] – [z^w] – [z̥] – [z̥^w] – [s]: *made it fea[z̥]ible, you 'choo[z̥]e, are re[z̥^w]ources, 'u[z̥]er friendly, they are 'plea[s]ed;*

4) /ʒ/ в НВБ, ВНА, НВК: [ʒ] – [ʒ̥] – [ʒ^w]: *so 'u[ʒ̥]ually, oc'ca[ʒ̥]on was, official 'mea[ʒ^w]ure.*

Відмінною рисою мовлення дикторів-канадійців є реалізація дзвінкої /ð/ через глухий щільний алофон [θ] під час вимовляння сполучника *with* у поствокальній наголошеній позиції ФС. У канадійському варіанті англійської мови в інтервокальній позиції спостерігається поява алофона [s] у момент реалізації дзвінкої /z/. Це може бути зумовлено національними особливостями мовлення дикторів цієї країни.

Спільним для дикторів і США, і Канади є поява в їхньому мовленні ретрофлексного відтінка [z], що зумовлено спричинено ротичністю (еризованістю) наступної наголошеної голосної.

Отже, основними модифікаціями дзвінких слабких (ненапружених) щільних /v/, /ð/, /z/, /ʒ/ є часткове оглушення та лабіалізація. Дикторам-американцям і канадійцям притаманний дещо більший набір алофонів дзвінких щільних фонем (табл.1.1), що зумовлено національною специфікою їх мовлення.

Таблиця 1.1

Алофони англійських сильних і слабких щільних (фрикативних) приголосних фонем у спонтанному мовленні дикторів у перед- та поствокальній позиції наголошеного фонетичного слова.

Фонема	Алофони британського національного варіанта англійської мови	Алофони американського національного варіанта англійської мови	Алофони канадійського національного варіанта англійської мови
/f/	[f] – [f ^w]	[f] – [f ^w]	[f] – [f ^w]
/θ/	[θ] – [θ ^w]	[θ] – [θ ^w]	[θ] – [θ ^w]
/s/	[s] – [s ^w] – [s̥]	[s] – [s ^w] – [s̥] – [s̥ ^w]	[s] – [s ^w] – [s̥] – [s̥ ^w]
/ʃ/	[ʃ] – [ʃ ^w]	[ʃ] – [ʃ ^w] – [ʃ̥]	[ʃ] – [ʃ ^w] – [ʃ̥]
/v/	[v] – [v ^w] – [v̥] – [f]	[v] – [v ^w] – [v̥] – [f]	[v] – [v ^w] – [v̥] – [f]

/ð/	[ð] – [ð̥] – [ðʷ]	[ð] – [ð̥] – [ðʷ]	[ð] – [ð̥] – [ðʷ] – [θ]
/z/	[z] – [z̥] – [zʷ]	[z] – [z̥] – [zʷ] – [z]	[z] – [z̥] – [zʷ] – [z] – [s]
/ʒ/	[ʒ] – [ʒ̥]	[ʒ] – [ʒ̥] – [ʒʷ]	[ʒ] – [ʒ̥] – [ʒʷ]

Виявлений під час слухового (аудитивного) аналізу діапазон алофонічної варіативності глухих сильних (напружених) /f/, /θ/, /s/, /ʃ/ і дзвінких слабких (ненапружених) щільних /v/, /ð/, /z/, /ʒ/ спричинений швидким темпом мовлення дикторів, різними позиційно-комбінаторними умовами реалізації цих фонем, а також національними й індивідуальними характеристиками мовлення дикторів-носіїв орфоепічної норми англійської мови Британії, США та Канади.

ЛІТЕРАТУРА

1. Justice W. P. *Relevant Linguistics/ W.P. Justice. // An introduction to the Structure and Use of English for Teachers.* – 2004. – 309 p.
2. Roelcke T. *Variationstypologie – Variation typology/ Thorsten Roelcke// Einsprach typologisches Handbuch der europäischen Sprachen.* – 2003. – 1044 p.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

3. Джерелами ілюстративного матеріалу є проаналізовані експертами-фонетистами (Київського національного лінгвістичного університету, Вінницького державного педагогічного університету ім. М.М. Коцюбинського та Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди) фонетичні слова, отримані зі стенограми студійних записів спонтанного мовлення дев'яти дикторів-чоловіків-носіїв британського, американського та канадського національних варіантів сучасної англійської мови віком від 35 до 49 років, які володіють орфоепічною нормою кожного з досліджуваних НВ англійської мови. Інформація про дикторів є конфіденційною і не розголошується з етичних міркувань.

Лямзіна Н. К.

Львівська національна музична академія

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ВЕБ-КВЕСТУ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Використання інтернет технологій, а саме веб квесту (ВК) при вивченні іноземних мов для професійного спрямування, як зазначає іспанська дослідниця М. Лусон [2], надає студентам необхідні мовні знання та розвиває в них достатні мовленнєві уміння задля ефективного спілкування іноземною мовою із фахівцями, готує їх до самоосвіти й автономного навчання протягом життя, та допомагає студентам у надбанні мультикомпетентності.

Розвиток мультикомпетентності або мультиграмотності (*multiliteracy*) набуває актуальності завдяки змінам, що відбуваються останнім часом у глобалізованому інформатизованому світі. Це, по-перше, зростання культурної та лінгвістичної різноманітності у світі, що приводить до появи великої кількості різновидів текстів, та, по-друге, наслідки розвитку нових інформаційно-комунікаційних технологій (мультимедіа, інтернет), у яких тексти подано за допомогою різних засобів (мультимодально), поєднуючи письмовий вербальний спосіб подачі інформації з візуальним, аудіо та багатовимірним/просторовим.

Оскільки ВК визначається як пошукова діяльність за допомогою інтернет-ресурсів, то з одного боку, він базується на використанні переваг ресурсів «павутини» (інтерактивність, мультимодальність середовища, синхронна/асинхронна комунікація тощо), з іншого, під час виконання ВК інтенсивного розвитку набувають ті уміння, сукупність яких сьогодні відома під назвою «електронна грамотність».

Універсальна електронна грамотність (*electronic literacy*), за Х. Шетцером і М. Варшауером – це уміння пошуку, комунікації і конструювання за допомогою і всередині електронного середовища. Пошук охоплює низку навігаційних, читацьких та інтерпретаційних умінь, а саме: як ефективно вести пошук в інтернеті, як критично оцінювати придатність знайденої інформації для власного дослідження, як оцінювати достовірність мультимедійної інформації. Комунікація передбачає оволодіти прагматикою різних форм синхронного або асинхронного спілкування, і у режимах взаємодії у

парах, і у дискусійних форумах із багатьма учасниками. Конструювання – це вміння працювати індивідуально або спільно з кимось задля написання й опублікування інформації в інтернеті. Воно передбачає володіння авторингом (*authoring*) – процесом авторського створення мультимедіа-продуктів, документів у системі управління документами, веб-сторінками або підготовки HTML-текстів [4, 173–177]

ВК, який уже за своєю суттю вимагає і стимулює розвиток пошукових умінь, має можливості щодо включення до його структури і завдань для забезпечення розвитку усіх трьох видів електронної грамотності. ВК може бути побудований так, щоб ознайомити студентів із перевагами рис он-лайнових текстів і навчити студентів користуватися цими перевагами. Ж. Куаро характеризує ці тексти як «гіпертекстуальні мережі», що застосовують різноманітні нові формати й мають риси, розуміння яких вимагає нових типів розумових процесів [1, 460]

Як стверджує М. Лусон, ВК треба будувати для того, щоб вчити студентів: а) працювати в нелінійному середовищі та по-різному взаємодіяти з онлайн-текстами, б) користуватися пошуковими інструментами (пошуковими системами, електронними базами даних) для знаходження цінних і доречних джерел інформації, в) оцінювати придатність онлайн-інформації щодо власних цілей і уміти ефективно використовувати лінки задля збільшення потоку цінної інформації, г) критично оцінювати правильність/достовірність онлайн-інформації, г) розуміти сутність різноманітних засобів подачі інформації, д) використовувати онлайн-тексти як інтерактивні засоби здійснення діяльності (пошук інформації, замовлення і покупка товарів, перегляд відео, замовлення послуг, участь в опитуваннях/голосуванні, спільна робота у процесі створення текстів тощо) [2, 9–10].

За допомогою ВК можна тренувати студентів цілеспрямовано і свідомо орієнтуватися в електронному середовищі та пересуватися за гіперлінками. Наприклад, тренувати у використанні власних умовиводів і контекстних ключів для визначення, яка інформація може бути знайдена за гіперлінком на конкретній веб-сторінці, чи допоможе або, навпаки, відволікатимете гіперлінк під час пошуку. Бажано й корисно задля наступної рефлексії стратегій, які застосовувались, запропонувати студентам нотувати свій рух крізь тексти, які розміщені на різних лінках.

Через включення до ресурсів ВК текстів, що належать до різних жанрів і різних дисциплін, містять різні точки зору тощо, використання ВК стимулює розвиток ще одного вагомого уміння – оцінювати онлайн-інформацію. Це уміння, за Д. Слауті, інтегрує уміння критично оцінювати достовірність і придатність ресурсів, вирізняти факт від точки зору, виявляти цілі та ідеологічні мотиви написання онлайн-тексту [5, 115]. Як і в інших випадках, пов'язаних із оцінкою, до структури ВК має бути інтегрована пам'ятка, за допомогою якої можна оцінювати онлайн-інформацію.

Згідно з визначенням Т. Марча [3] мета ВК – конструювати нові смисли, що передбачає опрацювання його виконавцями текстів, які по-різному подані сьогодні в Інтернеті. Ці способи мультимодальні – вони інтегрують письмовий текст, анімацію, графічні зображення, інтерактивні прилади/засоби, аудіо та відео. Опрацювання текстів, поданих мультимодально, вимагає від читачів нового типу мислення і умінь, розвивати які можна, обираючи для ВК з іноземної мови саме мультимодальні ресурси.

Мультимодальність ресурсів, запропонованих для виконання ВК, не тільки сприяє формуванню мультиграмотності студентів, а й задовольняє їхні індивідуальні навчальні стилі, допомагає краще розуміти інформацію та переносити її до довготривалої пам'яті. Мультимодальність забезпечує також й інтерактивний характер онлайн-текстів за рахунок елементів, що забезпечують інтерактивність – шаблонів для діалогів, випадного меню, подачі різних попереджень, командної кнопки. Як висновок, обираючи ресурси для включення до ВК з іноземної мови, варто віддавати перевагу ресурсам із високим ступенем інтерактивності.

ВК також може допомогти студентам набути **умінь електронної комунікації** через, наприклад, участь у форумах і використання їх як джерела для отримання інформації. Завдання і ролі, запропоновані у ВК, можна спрямувати на спілкування студентів один з одним, або навіть з експертами у галузі, яку вони досліджують, через електронну пошту. Щоб інтегрувати до ВК інтерактивні форуми, передбачені інструменти для участі в онлайн-дебатах, зокрема, QuickTopic [6].

Насамкінець, уміння електронної комунікації, що передбачають розуміння того, як створити або розробити онлайнві документи та завантажувати інформацію до інтернету, можна розвинути у ВК з іноземної мови через постановку завдань, кінцевий продукт яких пов'язаний з опублікуванням у мережі (веб-сторінка, цифрова презентація, блог, вікі тощо).

Як свідчить наведений вище аналіз, ВК з іноземної мови пропонує студентам нові, більш релевантні, складні й різноманітні можливості для вивчення іноземної мови професійного спрямування, ніж традиційні, неелектронні засоби навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Coiro J. Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies : The Reading Teacher / J. Coiro. – 2003. – № 56 (6). – P. 458–464.
2. Luzón-Marco M. J. Enhancing WebQuest for Effective ESP Learning [Електронний ресурс] / M. J. Luzón-Marco // CORELL: Computer Resources for Language Learning. 2007. – № 1. – P. 1–13. – Режим доступу : <http://www.ucam.edu/corell/issues/Issue1.pdf>.
3. March T. What WebQuests are really? [Електронний ресурс] / T. March // Educational Leadership. – 2003. – Режим доступу : <http://tommarsh.com/writings/what-webquests-are/>.
4. Shetzer H. An electronic literacy approach to network-based language teaching / H. Shetzer, M. Warschauer // Network-based Language Teaching: Concepts and Practice. – Cambridge University Press, 2000. – P. 171–185.
5. Slaouti D. The WWW for Academic Purposes: old study skills for new? / D. Slaouti // English for Specific Purposes. – 2002. – Vol. 21. – № 2. – P. 105–124.
6. WebQuest.org [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://webquest.sdsu.edu>.

Ляшенко І.В.

Сумський державний університет

РОЗВИТОК ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ

Дистанційна освіта визначається як форма навчання на відстані, за якої «доставка» навчального матеріалу та навчальна взаємодія педагога і студентів відбувається за допомогою сучасних технічних засобів (телебачення, радіо, комп'ютерна мережа). Дистанційне навчання передбачає специфічну педагогічну систему, для якої характерна наявність майже всіх способів організації взаємодії агентів навчального процесу, що мають форму діалогу. Ефективність

організації педагогічної взаємодії агентів такого комунікативного акту зумовлена низкою факторів, а саме: змістом дисципліни (змістом та метою навчання), фоновими факторами (розміром навчальної групи, рівнем інтелектуального розвитку, етнічною приналежністю тощо), засобами комунікації (мовою діалогу, формою та якістю зв'язку), формою контролю [1].

З кожним кроком розвитку освіти у сучасній вищій школі і вимогами суспільства в епоху глобалізації університети розуміють більшість позитивних характеристик застосування електронного навчання. Впроваджуючи у навчальний процес такий вид взаємодії між викладачем і студентом навчальний заклад має можливість:

- накопичувати та аналізувати статистику навчальних досягнень студентів – статистика про успішність в режимі реального часу може передаватися викладачу, керівнику, куратору, до деканату тощо;
- стандартизувати навчальний контент – один електронний курс можуть супроводжувати декілька викладачів, при цьому зміст його не змінюється, змінюється методика навчання; впроваджувати систему атестації навчальних ресурсів через забезпечення дотримання певних вимог до їх подання та складу;
- оперативно адмініструвати – адміністратор навчання може оперативно надати або анулювати доступ студенту до необхідного контенту;
- забезпечувати систематичну та відкриту взаємодію викладача та студентів, студентів між собою на всіх етапах навчального процесу – при вивченні теоретичного матеріалу, його закріпленні при виконанні практичних завдань [2].

У зарубіжних дослідженнях цього питання вчені вважають, що є три основні переваги онлайн-навчання:

- 1) студент сам визначає місце для навчання;
- 2) студент сам планує свій час і розклад;
- 3) студент самостійно вирішує, з яким темпом він буде рухатися у навчанні, не відволікаючись на більш швидких або навпаки повільних студентів у групі при традиційному навчанні [3].

Крім того, дистанційне навчання може сприяти посиленню взаємодії зі студентами. Зокрема, студенти інтроверти, які надто соромляться задати питання в класі, часто "відкриваються", коли мають можливість спілкуватися електронною поштою або іншими індивідуальними засобами [4].

За результатами дослідження, що проводилось Європейською комісією та передбачало визначення нових способів отримання освіти та підвищення кваліфікації в Європі у 2020-2030 рр., експерти визначили такі прогнози:

- відкрите навчання за допомогою Інтернету стане традиційною формою отримання освіти;
- мобільні Інтернет-пристрої стануть основним інструментом для навчання;
- паперові книжки будуть замінені електронним мультимедійним контентом;
- багатокористувацькі віртуальні світи будуть робити непотрібним фізичне відвідування шкіл та університетів;
- відкриті освітні ресурси будуть широко застосовуватися всіма суб'єктами навчального процесу;
- спільнота не буде покладатися на експертів з якості знань та навчальних програм, а буде просуватися у напрямку якісних знань, підтверджених за допомогою Інтернет-ресурсів;
- системи та послуги будуть розроблятися з метою забезпечення групового взаємного навчання серед зацікавлених учнів та студентів;
- блоги та інші мультимедійні матеріали, розміщені в Інтернеті, будуть признаватися як «законні» публікації для вчених;
- віртуальна мобільність зламає бар'єри між національними системами освіти;
- персональні середовища навчання будуть заміщати існуючі середовища віртуального навчання тощо [5].

Доступність та відкритість навчання - ще одне з головних переваг дистанційного навчання. Дистанційне навчання надає нам можливість вчитися віддалено від місця навчання, не покидаючи свій будинок або офіс. Це дозволяє сучасному фахівцеві вчитися практично все життя, без спеціальних відряджень, відпусток.

Ще одна перевага дистанційного навчання - це доступ до якісної освіти. Свобода і гнучкість цього способу отримання освіти, припускають нові можливості для вибору курсу навчання. Дуже легко вибрати декілька курсів в різних університетах, в різних країнах.

Можна одночасно навчатися в різних місцях, порівнюючи курси між собою. З'являється можливість навчання в кращих навчальних закладах, за найбільш ефективними технологіями, у найбільш кваліфікованих викладачів. Людина може навчатися дистанційно

інкогніто, в силу різних причин (вік, стан, посада, сором'язливість і т.д.). Дистанційне навчання дає можливість отримати освіту інвалідам та людям з різними відхиленнями [6].

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончар О. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в умовах дистанційної освіти //Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2012. – №. 1. – С. 58-65.
2. Морзе Н. В. Вебінари як засіб підвищення кваліфікації викладачів [Електронний ресурс] / Н. В. Морзе, А. Б. Кочарян, Л. О. Варченко-Троценко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Т. 42. – Вип. 4. – С. 118-130. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2014_42_4_13.
3. Evans, C. & Fan, P. F. (2002) Lifelong learning through the virtual university. *Campus-Wide Information Systems*, 19(4). Available at: <http://www.emeraldinsight.com/1065-0741.htm> (accessed 25th October 2002).
4. Franklin, N., Yoakam, M. & Warren, R. (1996). *Distance learning: a guidebook for system planning and implementation*. IN: Indiana University.
5. Освіта в Європі у 2020-2030 роках. Прогноз. – Режим доступу – <http://www.pontydysgu.org/2010/01/crowd-sourcing-the-european-foresight-study-your=chance=tobe-an-expert/>
6. Власенко Л. В. Переваги та недоліки дистанційного навчання / Л. В. Власенко // Професійна підготовка педагога: історичний досвід і виклики сучасності: збірник наукових праць. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного пед. Університету ім І. Франка, 2013. – С. 224-228.

Максименко О.О.

Інститут соціології Національної академії наук України (м. Київ)

СПЕЦІАЛІЗОВАНИЙ РОЗМОВНИЙ КЛУБ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СОЦІОЛОГІВ

Досконале володіння іноземною мовою — одна з ключових вимог до сучасного дослідника. Особливо це стосується англійської, яка вже багато років поспіль є мовою міжнародного спілкування в царині науки. Англійська мова потрібна науковцям для участі у

міжнародних конференціях, спільних наукових проектах та програмах академічного обміну, для стажування у закордонних наукових установах і публікації праць у міжнародних рецензованих виданнях, а також всебічного ознайомлення із здобутками своїх зарубіжних колег — адже абсолютна більшість наукової періодики та монографій видається саме англійською мовою.

Нинішні вимоги до кваліфікації наукових працівників включають володіння іноземною мовою на рівні не нижче B2 («незалежний користувач»). Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, це той, хто *«може розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну тему, у тому числі й технічні (спеціалізовані) дискусії за своїм фахом. Може нормально спілкуватися з носіями мови з таким ступенем швидкості та спонтанності, який не завдає труднощів жодній із сторін. Може чітко, детально висловлюватись на широке коло тем, виразити свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти»* [1, 24].

Однак, незважаючи на те, що більшість сьогоденних науковців вивчали англійську мову і в школі, і в університеті, їхні знання виявляються недостатніми. Перш за все, дається взнаки відсутність повноцінного іншомовного середовища і розмовної практики. Адже одного тільки знання граматики і лексики іноземної мови недостатньо, щоб невимушено спілкуватися нею та добре розуміти її на слух. Дослідники також зазнають чималих труднощів із перекладом наукових статей та анотацій на англійську мову.

Клуб англійської мови для соціологів (куратор — науковий співробітник відділу соціально-політичних процесів Інституту соціології НАН України, кандидат соціологічних наук та випускниця Київського інституту перекладачів О. І. Бурова), що розпочав свою роботу в грудні 2014 року, передусім мав на меті допомогти співробітникам Інституту подолати прогалини між вивченням мови і активним користуванням нею. Завдання Клубу передбачали підвищення рівня володіння англійською мовою серед науковців-соціологів, покращення їхніх розмовних навичок, збільшення словникового запасу, набуття вмінь академічного письма англійською мовою та ін.

На першому етапі роботи Клубу обговорювалися такі теми: «Привітання. Знайомство», «Моя професія», «Історія створення Інституту соціології», «Мої захоплення», «Англійські прислів'я і приказки про працю та їх еквіваленти в українській мові»,

«Подорожі», «Мистецтво» (учасники Клубу вчилися описувати картину, малюнок та фотографію англійською мовою — спершу з попередньою підготовкою, потім без неї), «Як справити позитивне враження на співрозмовника», «Життя у великому місті», «Яким, на мій погляд, має бути ідеальне помешкання?», «Країна моєї мрії», «Що ми робимо для збереження природи», «Події в Україні та в світі», «Як ми використовуємо Інтернет» та ін. На заняттях також переглядали і коментували відеоматеріали з серії *TED Talks* та *BBC Learning English — 6 Minute English*. Учасники Клубу вчилися вести діалог, висловлювати власну думку, відстоювати свою позицію англійською мовою. Основним завданням цього етапу було допомогти їм відновити знання англійської та подолати мовний бар'єр (зокрема, добре знайому всім ситуацію, «коли все зрозуміло, але висловитися неможливо»).

Другий етап передбачав вивчення фахової лексики та фразеології. На заняттях використовувалися такі посібники, як «Англійська мова для науковців» (автор — О. М. Ільченко), “SCIENTISTS CONVERSE and COMMUNICATE” (В. В. Калюжна, О. Й. Букреєва, М. А. Якимчук), “English Academic Writing for Students and Researchers” (Т. В. Яхонтова), “English for Writing Research Papers” (А. Wallwork). Особлива увага зверталася на адекватність перекладу соціологічних термінів, специфіку вживання граматичних форм та синтаксичних конструкцій, типових для англійського наукового стилю.

Наприклад, «дослідження» перекладається на англійську як *research* і означає сам процес дослідження. Цей іменник не має форми множини в англійській мові. Для позначення наукової праці, в якій досліджується якесь питання, вживають словосполучення *research study* (множина — *research studies*).

Словосполучення «на ринку праці» слід перекладати як *in the labour market* (а не ~~on~~ *the labour market*), «в Інтернеті» — *on the Internet* (а не ~~in~~ *the labour market*), на «фото/картині» — *in the photo/picture*. Антонімом до прикметника *pertinent* («такий, що стосується справи») є *irrelevant*. *Impertinent* означає «неввічливий, грубий».

Еквівалентом терміна «соціологічне опитування» є *social survey*, а не *sociological survey* (і в жодному разі не *sociological questioning*, хоч «опитувальник» і перекладається як *questionnaire*).

Humanitarian в англійській мові — це не фахівець у галузі гуманітарних наук, а людина, що надає гуманітарну допомогу,

опікується соціальними проблемами, тобто працює на благо людства. Це також гуманіст, який визнає людину найвищою цінністю, як-от Мати Тереза, Махатма Ганді, Мартін Лютер Кінг, Альберт Швейцер та багато інших.

Такі мовні звороти, як «у статті аналізується...», «на діаграмі показано...», «в таблиці наведено...» тощо, перекладаються на англійську реченням в активному стані (*the paper analyses, the graph shows, the table presents/reads, etc.*).

На цьому етапі учасники Клубу також вчилися складати описові та розширені анотації до наукових текстів. Підкреслювалася важливість анотації як невід'ємного елемента наукової статті, що має точно відобразити її зміст [6, 96–97].

Наступний етап був присвячений публічним виступам та презентаціям. Насамперед аналізувалися найпоширеніші помилки при створенні слайдів: невідповідність стилю презентації темі виступу; перевантаженість текстом (*too much information*); використання кількох гарнітур шрифтів; надто малі або великі літери; кольори, що не узгоджуються один з одним; анімаційні ефекти, які відволікають увагу слухача від змісту виступу, а також відсутність чіткої структури. Опрацьовувалися різні стилістичні прийоми, що допомагають зробити презентацію ефективнішою: зіставлення (*simile*), метафора (*metaphor*), протиставлення (*contrast*), алітерація (*alliteration*), риторичні запитання (*rhetorical questions*) тощо. Увага зверталася на те, як слід застосовувати невербальні засоби в публічному виступі (гучність і темп мовлення, інтонація, паузи, наголошування важливої інформації, міміка, жести, зоровий контакт з аудиторією) для кращого сприйняття слухачами викладеного матеріалу.

Дослідники виробляли вміння правильно відбирати, систематизувати та подавати інформацію, враховуючи професійні, демографічні, соціальні, гендерні, етнічні, релігійні і культурні особливості потенційної аудиторії та можливі міжкультурні розбіжності в сприйнятті сказаного [5].

Співробітники Інституту готували презентації з теми дослідження та практикували свої виступи. Крім того, на засідання Клубу запрошували колег, які вже мали досвід виступів на міжнародних конференціях (зокрема, Європейської соціологічної асоціації). Було також проведено семінари з ділового спілкування та специфіки оформлення англійської ділової кореспонденції,

кількісних та якісних методів дослідження та культурної специфіки соціальних досліджень.

У рамках роботи Клубу організовувалися вебінари та онлайн-конференції із зарубіжними колегами. Так, у липні 2016 року відбулася веб-конференція з дослідниками Бедфордширського університету (Велика Британія) на тему “Britain under Brexit”. Коментарі учасників було опубліковано в часописі «Соціологія: теорія, методи, маркетинг».

Клуб англійської мови для соціологів продовжує свою роботу і в новому сезоні. Співробітники Інституту мають на меті опанувати мистецтво написання мотиваційних листів та складання грантових заявок для дослідницьких проектів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [пер. з англ. О. М. Шерстюк] ; наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. — Київ: Ленвіт, 2003. — 273 с.
2. Ільченко О. М. Англійська для науковців. The Language of Science : підручник / О. М. Ільченко. — Вид. 2-ге. — Київ: Наукова думка, 2010. — 288 с.
3. Калюжна В. В. SCIENTISTS CONVERSE and COMMUNICATE : навч. посібник / В. В. Калюжна, О. Й. Букреєва, М. А. Якимчук. — Київ: Карбон Лтд., 2011. — 164 с.
4. Рівні володіння мовою: глобальна шкала. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.univ.kiev.ua/ru/resources/tests4>.
5. Шпак Н. А. . Навички презентації — важливий аспект професійного іншомовного спілкування / Н. А. Шпак // Дипломатична академія України при МЗС України. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://books.br.com.ua/20405>.
6. Яхонтова Т. В. English Academic Writing for Students and Researchers (Основи англійського наукового письма : навч. посібник для студентів, аспірантів і науковців) / Т. В. Яхонтова. — Вид. 2-ге. — Львів: ПАІС, 2003. — 220 с.
7. Britain under Brexit. // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. — 2016. — № 4. — С. 227–232 (Рубрика «Наукове життя»).
8. Wallwork A. English for Writing Research Papers / Adrian Wallwork. — Berlin ; Heidelberg : Springer Science & Business Media, 2011.

Маркова О. І.

Сумський державний університет

ПРЕДМЕТНО-ОБРАЗНИЙ ЗМІСТ КОНЦЕПТУ ПАТРІОТИЗМ ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Кожна окрема нація розмірковує про навколишній світ та сприймає потік культурно-значимої інформації одиницями рідної мови [1, с. 102]. Асоціативний експеримент – проєктивний метод, призначений для дослідження внутрішнього ментального світу людини, оскільки у мовленнєвому мисленні індивід оперує не словами, а асоціативними полями, із них він обирає необхідне слово для вираження власних думок та ідей. Це дослідження відбувається з допомогою «статистично оброблених результатів масового експерименту на вільні вербальні асоціації» [3, с.77]. Асоціативний експеримент актуалізує в когнітивній свідомості зміст концепту, виокремлюючи більш вагомі його елементи, і допомагає отримати інформацію емоційного та оцінного характеру [2, с. 21]. Ядро мовленнєвої свідомості утворено тими асоціаціями в асоціативно-вербальній мережі, які мають найбільшу кількість зв'язків, що виділяються по принципу частотності. Асоціативні реакції – цінна інформація щодо характеристик явищ, подій, процесів тощо, бо та лексика, що вербалізує певне поняття, виявляє важливі прагматичні, аксіологічні характеристики [4, с.194].

Мета нашого дослідження – викласти основні результати дослідження структури концепту ПАТРІОТИЗМ шляхом побудови та описання його структурної моделі на основі реакцій, отриманих в ході психолінгвістичного експерименту.

Зміст нашого експерименту полягає в тому, що респонденту пропонують певне слово – стимул, на яке необхідно дати негайну відповідь іншим словом. Метод асоціативного тестування відображає когнітивні структури в ментальному лексиконі носія мови і дає можливість дослідити, як дійсність впливає на світогляд і світосприйняття індивіда.

Асоціативний ланцюговий експеримент проводився серед студентів Сумського державного університету різних факультетів (2 курс медичного інституту, 2 курс факультету електроніки та інформаційних технологій). Середній вік респондентів 19-23 роки. Кількість учасників – 100 осіб. Респондентам запропоновано було

написати свої асоціативні реакції на слово-стимул Патріотизм. Під час експерименту, студенти не були обмежені певними умовами, наприклад: відповісти одним словом чи словосполученням, чи реченням. Максимальний час, який надавався для відповіді (три хвилини), сприяв виявленню первинних, більш яскравих асоціативних експлікаторів, що вербалізують концепт у мовленнєвій діяльності.

Користуючись класифікацією Терехової Д. І., виділяємо наступні реакції:

I. Синтагматичні: синтагматичні асоціації, які містять у собі оцінку і разом зі стимулом утворюють підрядне словосполучення:

- негативні почуття до слова-стимулу: *зрада (10), продажна країна, хабарництво, смерть, підстава, ідіотизм.*

- позитивні почуття до слова-стимулу: *любов до країни (52), відданість народу (37), вірність (20), повага (13), віра в батьківщину (7), життя без корупції (5), збереження звичаїв і традицій (5), чесність між людьми, возвеличування батьківщини, дотримання законів, гордість за свою країну, прагнення віддати життя за країну, прагнення до розвитку, бажання працювати, повага до старших, свобода думки.*

II. Парадигматичні – асоціації, що належать до одного граматичного класу зі стимулом і відрізняються від нього не більше, ніж за однією семантичною ознакою. Патріотизм як суспільний і моральний принцип, який характеризує ставлення людей до своєї країни та проявляється у певному способі дій і складному комплексі суспільних почуттів: *відданість (30), любов (30), захист (15), віра (13), героїзм (3), відповідальність (2), вірність (2), обов'язок (2), свобода, спільність, сила, переживання, мужність, боротьба, традиції, порядність, справедливість.*

III. Тематичні реакції, які утворюють або в результаті граматичної зміни можуть утворити зі стимулом словосполучення, а також ті, що можуть бути використані в рамках тематично обмеженого контексту (речення): Тематичні реакції – *країна (30), вітчизна (25), Батьківщина (22), Україна (20), нація (15), суспільство, українці, людина, громадяни, ідеологія (2), народ, козацтво, гетьманство, спорт, держава.*

За результатами психолінгвістичного експерименту нами виокремлено складові структури концепту ПАТРІОТИЗМ. Ядро досліджуваного концепту (інформаційний зміст) – *почуття любові до батьківщини, відданість і гордість.* Периферія (образний зміст)

представлена когнітивною (метафоричною) складовою: *спорт, новини, свобода, суспільство, повага, нація, народ, самобутність, законність, перемога, громадянство, майбутнє, АТО, переживання, віра* – позитивна конотація; *зрада, лицемірство, смерть, підстава* – негативна конотація. Перцептивна складова актуалізована зоровими (*українець, паспорт, карпатські гори, верба, вишиванка, майдан, прапор, калина, рідний дім, тризуб*) та смаковими (*борщ, вареники*) образами. Зустрічаються тактильні (*сила, підтримка*) та слухові (*гімн, пісні, мова*). Ціннісний компонент концепту ПАТРІОТИЗМ представлений сегментами: соціальні цінності (*свобода думки, єдність, законність, свобода, революція, антикорупція, війна*), моральні цінності (*любов, відданість, віра, правда, співчуття, ввічливість, захист, дружба, надія, дружність, повага, сміливість*) естетичні цінності (*пісні, культура, мистецтво*), економічні цінності (*розвиток держави*), політичні цінності (*новини, АТО*).

ЛІТЕРАТУРА

1. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Эдуард Сепир. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1993. – 656 с.
2. Байдак А. В. Экспериментальные исследования концептов «жизнь» и «смерть» / А.В. Байдак // Известия Томского политехнического университета [Известия ТПУ] / Томский политехнический университет (ТПУ) – 2010. – Т. 316, № 6: Экономика. Философия, социология и культурология. – 228-232 с.
3. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл ; СПб. : Лань, 2003. – 287 с.
4. Караулов Ю. Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети / Ю.Н.Караулов // Языковое сознание и образ мира. – М.: Ин-т языкозн. РАН, 2000. – С. 191-206.

Мартинюк А.П.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

ДІЄВО-СИТУАТИВНА МОДЕЛЬ КОГНІЦІЇ ЯК ОНТОЛОГІЯ МОВИ / МОВНОЇ ОСВІТИ

Будь-яка концепція мови, як і будь-яка концепція мовної освіти, має ґрунтуватися на певній моделі когніції. На сучасному етапі

розвитку когнітивної науки існує три моделі когніції: комп'ютаційна (computational), втілена (embodied) і дієво-ситуативна (enacted/situated).

У моделі комп'ютаційної когніції (С. Ульман, Дж. Фодор, З. Полішин, А. Вера, Г. Сімон) когніція зводиться до процесів, що відбуваються у головному мозку: суб'єкт сприймає світ таким, який він є, і відображає його в ментальних репрезентаціях. Репрезентації мисляться як абстрактні (не пов'язані із конкретними референтами), символні (довільно пов'язані із референтами) і амодальні (не пов'язані із сенсорно-моторним досвідом сприйняття референтів) концептуальні структури.

Модель втіленої когніції (Дж. Лейкофф, М. Джонсон, Л. Барсалоу) виходить із розуміння ролі тіла в когнітивних процесах: суб'єкт сприймає світ так, як він дається йому в його тілесних (сенсорно-моторних) відтуттях. Репрезентації тут тлумачаться як концептуальні структури, які відображають тілесні відчуття суб'єкта, що виникають у процесі сприйняття об'єктів світу і взаємодії з цими об'єктами. Велика роль надається метафорі як універсальній когнітивній операції: абстрактне мислиться через конкретне. Аналіз когніції ведеться в термінах ментальних моделей: доменів/фреймів, образ-схем.

У системі понять моделі дієво-ситуативної когніції (У. Маурана, Ф. Варела, Е. Рош, Е. Томпсон, А. Ной, Дж. Лейв, Е. Венгер, Дж. Гріно) ключовими поняттями є не лише «голова» й «тіло», а й «фізична активність»/ «рух»/ «дія»/ «взаємодія», а також «оточуюче середовище»/ «екологічний контекст»: суб'єкт сприймає і пізнає світ лише у взаємодії із матеріальним і соціокультурним середовищем, частиною якого є він сам, а також інші суб'єкти. Акцентується, що когніція є ситуативно прив'язаним процесом. Репрезентації мисляться як *кінестетично-перцептивно-афективно-когнітивні структури*, які включають: 1) відображення (не об'єктів !!!), а відчуттів людини у процесі взаємодії з об'єктами, як і суб'єктами оточуючого світу; 2) афективну оцінку (affective appraisal) перспектив такої взаємодії в термінах («корисне :: шкідливе»); 3) свідому/підсвідому ініціацію дій стосовно об'єктів/суб'єктів світу, з якими взаємодіє суб'єкт пізнання. Такі процеси неможливо описати в термінах доменів/фреймів і образ-схем, оскільки ці моделі репрезентують лише раціональне мислення, а, як свідчать дані сучасної когнітивної науки (насамперед, експериментальні), когніцію

неможливо відділити ні від емоції/афекту (А. Дамазіо, Й. Панксепп), ні від перцепції в дії / дії в перцепції (С. Келзо).

Продуктивна лінгвістична модель опису мови має бути моделлю когнітивно-комунікативною, оскільки лише в комунікації ми можемо підключити до вивчення мови не лише головний мозок (когніцію у вузькому смислі), а й тіло з його сенсорно-моторними відчуттями (перцепцію в дії/дію в перцепції і афект/емоцію), і, звісно, ситуацію комунікативної взаємодії.

У рамках когнітивно-комунікативної моделі мови одиницею аналізу є акт когнітивно-комунікативної взаємодії, який включає усі ключові поняття моделі дієво-ситуативної когніції.

Структурна організація акту когнітивно-комунікативної взаємодії відповідає структурній організації конверсаційного обміну: ця одиниця конверсаційного аналізу відображає інтерактивну природу комунікативної діяльності і дозволяє членувати її на фрагменти. Врахування параметрів інтер-суб'єктного контексту акту когнітивно-комунікативної взаємодії перетворює його на одиницю когнітивного аналізу комунікації.

Термін «контекст» відноситься до усіх чинників, які впливають на продукування / інтерпретацію вербальних і невербальних комунікативних дій, включених в конверсаційний обмін. Розмежовується кінетично-перцептивний контекст і психічний контекст.

Кінетично-перцептивний контекст охоплює усю лінгвальну і екстралінгвальну інформацію, яка поступає в процесі сенсорно-моторного сприйняття ситуації в момент комунікації.

Лінгвальна інформація обмежується двома сенсорними каналами (слуховим – звуки, усне мовлення і зоровим – букви, письмове мовлення) і репрезентує референтну ситуацію. Екстралінгвальна інформація не має сенсорно-моторних обмежень (за винятком обмежень можливостей людського організму взагалі і можливостей організму конкретного індивіда), проте включає, насамперед, сенсорно-моторне сприйняття параметрів комунікативної ситуації (кількість учасників, їх фізичні (етнос, стать) і статусно-рольові характеристики, фізичний і психічний стан і, звичайно, і, насамперед, невербальні комунікативні дії).

Параметри кінетично-перцептивного контексту можуть впливати на комунікацію, лише стаючи частиною *психічного контексту*, тобто кінестетично-перцептивно-афективно-когнітивних

структур, які є продуктом як безпосередньої комунікативної взаємодії, так і попереднього досвіду таких взаємодій.

Когнітивний параметр психічного контексту включає:

1) онтологічне / аксіологічне знання про: а) референтну ситуацію (актанти та їх статичні / динамічні ознаки) і б) комунікативну ситуацію;

2) лінгвоетологічне знання моделей комунікативної і соціальної поведінки в рамках різних комунікативних подій з урахуванням ключових для цих подій мотивів і стратегічних цілей, а також інструментальних знань способів досягнення цих цілей (оповідь, опис, роз'яснення, аргументація, емоційне переконування, емоційне зараження, сугестія); саме ці знання дозволяють враховувати попередні висловлення і прогнозувати / продукувати наступні;

3) власне лінгвальне знання, яке функціонує як автоматизований/неусвідомлюваний механізм, що запускається в дію комунікативними стратегічними цілями і забезпечує пошук і комбінування одиниць мови, необхідних для реалізації цих цілей, і, в кінцевому підсумку, – вокалізацію висловлень.

Психічний контекст включає не лише когнітивний параметр, тобто енциклопедичні знання або «лексичні концепти», організовані у вигляді пропозиційних структур, що об'єктивуються в лексичних одиницях. Такі лексичні концепти утворюють семантичне ядро, яке об'єднує в єдину семантичну мережу не лише когнітивний, а й перцептивно-кінестетичний, афективний і волітивний досвід, пов'язаний (або такий, що пов'язується безпосередньо тут і зараз) різноманітними зв'язками (аналогії, суміжності, контрасту, диференціації, причини і наслідку, частини і цілого) у свідомості / підсвідомості суб'єкта із тим чи іншим об'єктом референції, співвідносним з тим чи іншим «лексичним концептом». Цей досвід об'єктивується у кінестетично-перцептивних відчуттях, емоційних переживаннях, бажаннях, образах-спогадах/ образах-фантазіях звуків/ жестів/ слів/ уривків фраз/ кольорів/ цілісних об'єктів, а також моделях поведінки і патернах настрою.

Інтерпретація вербальних і невербальних дій комунікантів здійснюється на основі інференцій. *Інференції* мисляться як семантичні структури, що виникають в результаті паралельних усвідомлюваних / неусвідомлюваних інтенціональних / неінтенціональних психічних процесів, які активуються вербальними / невербальними комунікативними діями в акті когнітивно-комунікативної взаємодії на основі складно організованої

семантичної мережі, яка об'єднує структури кінестетично-перцептивного, афективного і когнітивного досвіду навколо спільного семантичного ядра.

Ключову роль в інференційних процесах відіграє *афективна оцінка* (affective appraisal) об'єктів референтної та комунікативної ситуацій, заснована як на позитивних / негативних кінестетично-перцептивних відчуттях і відповідних їм емоційних станах (у випадку свідомого раціонального оцінювання ситуації, – і на раціональних концептуальних структурах), активованих в акті когнітивно-комунікативної взаємодії. Саме афективна оцінка визначає характер комунікативних і соціальних дій суб'єкта.

Продуктивна модель освіти має враховувати, що знання не є стабільними, інваріантними, абстрактними структурами; знання є продуктом соціокультурно обумовленої ситуативно прив'язаної взаємодії суб'єкта із фізичним і соціокультурним середовищем. Зміст та структура знань створюється і змінюється безпосередньо в ситуації взаємодії. Відтак, *учень може набути знання лише через певну ситуативно прив'язану діяльність*, яка передбачає вирішення реальної конкретної задачі / проблеми із застосуванням визначених педагогом спеціальних стратегій і когнітивних опор. Такі стратегії обов'язково перебачують: 1) колективну взаємодію у процесі вирішення проблеми; 2) виконання учнями конкретних ролей; 3) максимальне занурення у ситуативний контекст.

Продуктивна модель (іншо)мовної підготовки має орієнтуватися на засвоєння мовних виразів з опорою на ситуативний контекст конкретних комунікативних подій (похід в кіно, відвідання лікаря, проїзд у транспорті, тощо) і максимально враховувати їх соціокультурну специфіку. Такі події можуть створюватися за допомогою рольових ігор, які б враховували ситуативний і соціокультурний контекст на основі максимального занурення учнів в іншомовну культуру (автентичні оголошення в газеті/журналі, прогноз погоди на радіо/телебаченні; художня література, ігрові фільми, публіцистичні статті, телевізійні програми, тощо). Бажано також спонукати учнів максимально задіювати невербаліку – жести, міміку, поставу тіла, позицію у просторі, танцювальні рухи.

Значення мовних виразів має *не заучуватися, а інференційно виводитись* у процесі комунікативної взаємодії у соціокультурно специфічних ситуаціях комунікативних подій (або колективного обговорення ситуацій, які неможливо відтворити). Педагог як учасник комунікативної взаємодії з особливим статусом / роллю виконує

функцію корекції нерелеванних тлумачень, якщо у цьому виникає потреба.

Медведовська Д.О.
Сумський державний університет

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Однією з домінуючих тенденцій розвитку сучасного світу є його перехід до інформаційного суспільства, в якому об'єктами і результатами праці переважної частини населення стануть інформаційні ресурси та знання. Ця трансформація відповідно вимагає ґрунтовної підготовки всіх членів соціуму до використання інформаційно-комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності. Стрімкий розвиток глобальної мережі Інтернет призвів до комп'ютерної революції в інформаційному світі, в якому комп'ютер є основним засобом комунікації.

Інформатизація освіти в Україні є одним із пріоритетних напрямів реформування. У широкому розумінні - це комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних з насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами й технологією, у вузькому - впровадження в заклади системи освіти інформаційних засобів, що ґрунтуються на мікропроцесорній техніці, а також інформаційної продукції і педагогічних технологій, які базуються на цих засобах. [5]

Одним із важливих напрямків розвитку інформатизації освіти є нові комп'ютерні технології. Інтерактивність, інтенсифікація процесу навчання, зворотний зв'язок – помітні переваги цих технологій, котрі зумовили необхідність їх застосування у різних галузях людської діяльності, насамперед у тих, які пов'язані з освітою та професійною підготовкою. Нині помітно зросла кількість досліджень, предметом яких стало використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. Цій темі в Україні присвячені дослідження таких науковців, як В.Ю. Биков, Я.В. Булахова, О.М. Бондаренко, В.Ф. Заболотний, Г.О. Козлакова, О.А. Міщенко, О.П. Пінчук, О.В. Шестопап та інші. [1]

Інформатизація сучасного суспільства, насамперед, пов'язана, з розвитком комп'ютерних технологій, різноманітного програмного забезпечення, глобальних мереж (Інтернет) та мультимедійних технологій.

Мультимедійні засоби навчання займають важливе місце у розвитку інформаційного суспільства. Мультимедійні засоби навчання за Гончаренко С.У. – це комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп'ютером, використовуючи різноманітні, природні для себе середовища: графіку, гіпертексти, звук, анімацію, відео. Мультимедійні системи надають користувачеві персонального комп'ютера такі види інформації: текст; зображення; анімаційні картинки; аудіо коментарі; цифрове відео. Технології, які дозволяють з допомогою комп'ютера інтегрувати, обробляти і водночас відтворювати різноманітні типи сигналів, різні середовища, засоби і способи обміну інформацією, називаються мультимедійними [4].

Існують різноманітні способи застосування засобів мультимедіа в навчальному процесі, серед яких:

- використання електронних лекторів, тренажерів, підручників, енциклопедій;
- розробка ситуаційно-рольових та інтелектуальних ігор з використанням штучного інтелекту;
- моделювання процесів і явищ;
- забезпечення дистанційної форми навчання;
- проведення інтерактивних освітніх телеконференцій;
- побудова систем контролю й перевірки знань і умінь студентів (використання контролюючих програм-тестів);
- створення і підтримка сайтів навчальних закладів;
- створення презентацій навчального матеріалу;
- здійснення проєктивної і дослідницької діяльності студентів тощо.

Мультимедіа має безперечні переваги перед іншими навчальними технологіями: поєднання логічного й образного способів освоєння інформації; наочність аудіовізуальної інформації та зручність сприйняття; зручна інтерактивна форма подання; мобільність і компактність; можливість оперативного внесення змін. Мультимедійні технології - це не традиційна система плюс комп'ютер, це зовсім інший навчальний процес, який забезпечує розвиток комунікативних, творчих і професійних знань, потребу в самовдосконаленні, постійній самоосвіті. Мультимедіа - це сучасна комп'ютерна інформаційна технологія, що дає змогу об'єднувати в одній комп'ютерній програмно-технічній системі текст, звук, відеозображення, графічне зображення та анімацію (мультиплікацію).

Кожен із застосовуваних інформаційних компонентів має власні виражальні засоби й дидактичні можливості, спрямовані на забезпечення оптимізації процесу навчання [3].

Мультимедійні засоби навчання іноземної мови у вищій школі не можуть замінити викладача, але вони можуть вдосконалити й урізноманітнити діяльність викладача, тим самим підвищуючи продуктивність студентів. Як відомо, людина, при вивченні іноземної мови і не тільки, запам'ятовує двадцять відсотків відео інформації, тридцять відсотків аудіо інформації. Якщо ж поєднати те, що вони бачать, чують і роблять одночасно, то продуктивність запам'ятовування становить вісімдесят відсотків інформації.

Крім того, використання мультимедійних технологій у процесі навчання іноземної мови дозволяє більш широко і повноцінно розкрити творчий потенціал кожного окремо взятого студента.

Проте існують і певні недоліки, що виникають при використанні комп'ютерних технологій. Загальним недоліком більшості існуючих комп'ютерних засобів навчання залишається те, що після їх розробки знаходяться все нові можливості їх практичного застосування. При розробці мультимедійних технологій, як правило, акцент робиться не на навчання, не на допомогу студентові, а на технологію програмної реалізації. На наш погляд, до негативних аспектів застосування мультимедійних технологій можна віднести:

- самостійне навчання (нажаль, не всі студенти здатні скористатися тією свободою, яку надають комп'ютерні матеріали, засновані на гіпертексті);
- розсіювання уваги (часто заплутані і складні способи подання інформації можуть стати причиною відвернення користувача від матеріалу із-за різних невідповідностей).
- великі об'єми інформації, що представляються мультимедійними, тобто комп'ютерними додатками, також можуть відволікати увагу в процесі навчання;
- відсутність «зворотного зв'язку». Як правило, «зворотний зв'язок» обмежується контролем відповідей на рівні «правильно-неправильно», і не підтримує можливості динамічного вибору різних стратегій навчання, і не надає подальших пояснень з приводу вірної або помилкової відповіді; симуляцій не завжди достатньо;
- недостатні навички педагогів. Багато викладачів, особливо в зрілому віці, недостатньою мірою володіють навикам користування мультимедіа;

- складність створення навчальних матеріалів. Створення аудіо, відео, графіки і інших елементів мультимедіа набагато складніше, ніж написання традиційного тексту.

В умовах інформатизації суспільства, комп'ютеризації та впровадження у виробництво сучасних технологій проблема застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців стала провідною в педагогічній теорії та практичній діяльності вищих навчальних закладів України. Застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців є однією з умов підвищення якості навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, а також запорукою ефективного процесу розбудови відкритої конкурентоспроможної економіки ринкового типу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієвська В. М. Мультимедійні технології у початковій ланці освіти [Електронний ресурс] / В. М. Андрієвська, Н. В. Олефіренко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 2 (16). – URL : <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.
2. Институт международных программ РУДИ [Електронний ресурс]. – URL : www.ido.edu.ru. – Назва з екрана.
3. Информатика. Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології / за ред. О. І. Пушкаря. – К. : Вид. центр «Академія», 2002. – 704 с.
4. Мельник М. В. Формування професійних знань учнів професійних училищ у процесі позаурочної роботи з природничо-математичних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. В. Мельник. – Вінниця, 2005. – 22 с.
5. Русіна Н. Г. Сучасні інформаційні технології під час курсового та дипломного проектування / Н. Г. Русіна // Нова педагогічна думка. – 2006. – № 3. – С. 15–17.
6. Сисоєва С. О. Дистанційне навчання: проблема творчого розвитку учнів / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково- методичний журнал. – 2004. – Вип. 1. – С. 37–41.

Миленкова Р.В.
Сумський державний університет

НОВІ ПАРАДИГМИ МОВНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ

Освіта як свідомий вибір сучасної людини формує запит на розробку методології роботи з дорослими. Нині стає зрозумілим, що більшість розвинутих країн зобов'язані освіті дорослих своїм технологічним, соціокультурним і економічним прогресом. Освіта дорослих вважається окремим соціальним інститутом і відрізняється пропозиціями освітніх послуг, які є прагматично затребуваними, бажаними, усвідомленими студентами задля покращення рівня їх життя – духовного, фізичного чи фінансового.

Позитивним чинником формування нових освітніх парадигм є наявність в нашій країні «агентів змін», інституцій, що здійснюють інтервенцію, як то DVV International в Україні, озброюють алгоритмами методології вітчизняну педагогічну науку.

Проведення опитувань у центрах освіти дорослих показує нині високу зацікавленість саме у курсах іноземної мови, адже дорослі є вмотивованими до знань, а не до оцінок чи результатів у вигляді формального диплому. Нині знання іноземних мов і їх викладання визначається як один із пріоритетних напрямів освітньої діяльності держав світу.

Парадигма освіти дорослих як сукупність науково-методологічних установок, уявлень та термінів знаходить своє відображення в оновленому Законі України "Про освіту" [1].

Отже, зміст, форми і методи сучасної мовної освіти дорослих повинні бути спрямовані на особистісно-орієнтоване навчання, формування акмеологічного розуміння соціально-економічної адаптації й розвитку особистості, залучення їх до досвіду конкретних комунікативних освітніх ситуацій та підготовку до подальшої самоосвіти у цій сфері. Заклади, які виникли за підтримки DVV International, демонструють власні концептуальні парадигми, які вважають, що «центри освіти дорослих, несучи суспільну відповідальність, є місцями соціальної інтеграції. Вони є цілісними, проте не одноманітними, освітніми майданчиками для різноманітних груп з різними стартовими позиціями і потребами у навчанні. Центри не розділяють, радше приєднують; не «сортують» за соціальним походженням, не розмежовують академічну та неакадемічну подальшу освіту. «Вчимося разом» є не лише гаслом, а практикою,

що вимагає індивідуального розвитку та диференціації учнів у класі» [5, 2].

Особливої уваги вимагають також форми проведення занять та різноманітних практик, які також повинні відповідати вимогам сучасної освіти дорослих. Рекомендовані форми проведення навчальної роботи – інтерактивні заняття, зокрема тренінги; лекції з ознаками інтегрованості, тобто включення до традиційної лекційної форми елементів бесіди, дискусії, інтерактивності; кейс-методи та їх аналіз, ділові ігри, моделювання тощо; дистанційне навчання та консультування; комп'ютерне навчання в тренувальних офісах тощо.

Стосовно методів економічної освіти дорослих, нами було досліджено досвід Центру освіти дорослих. Основними методологічними принципами, які сформувався в ході роботи є, зокрема, такі: стимулювання активності учасників. Це означає зменшення частки теоретичних матеріалів та максимальне використання активних тренінгових методик, які вимагають високого рівня особистісної активності. Значна увага приділяється також практичному використанню отриманих знань. Досягненню мети сприяють також групові дискусії та вправи, які виконуються протягом практичних занять; групова робота. Вона важлива тому, що вивчення мови, у будь-якому разі, ставить за мету побудову успішної комунікації; робота над проектами як форма консолідації нових знань та розвитку навичок групової роботи; ефективний «зворотній зв'язок». Необхідно використовувати його з метою усвідомлення учасниками своїх змін та досягнень. Зворотній зв'язок може налагоджуватись у формі оцінювання, розбору результатів змагань між учасниками, визначенні відсоткового рівня виконання завдань. Важливо враховувати, що для багатьох учасників важливішою буде можливість «бути почутим», ніж формальна оцінка, тому рекомендується надавати якомога більше шансів для висловлювання власних думок. Неможливо також не зупинитися на важливості такого методологічного підходу, як інформатизація освіти, також зазначеного в Національній стратегії 10 розвитку освіти в Україні на 2012–2021, зокрема ствердження про те, що пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Насичення необхідним контентом у мовній освіті досягається шляхом забезпечення поступової інформатизації, спрямованої на задоволення

освітніх інформаційних і комунікаційних потреб тих, хто навчається; формування та впровадження інформаційного освітнього середовища в системі освіти; застосування у навчально-виховному процесі інформаційно-комунікаційних технологій поряд з традиційними засобами; розроблення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб, а також випуск електронних підручників тощо.

Зазначимо, що крім інформації про можливості отримання освіти, розширення освітнього консультування відіграє важливу роль через погано керований ринок безперервної освіти та невизначені критерії розвитку навичок, саме тут і повинні бути сформовані нові парадигми.

Таким чином, парадигми мовної освіти для дорослих в Україні знаходяться в стадії формування й розвитку, проте, розуміння процесів, які відбуваються, прискорений обмін досвідом та можливість залучення педагогічних алгоритмів з інших країн створюють можливості для швидкісного прориву в галузі надання освітніх послуг.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України про освіту : Відомості Верховної Ради, № 38-39, 2017. – С. 380.
2. Концепція освіти дорослих в Україні / Л. Лук'янова, – [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/7529/1>.
3. Миленкова, Р.В. Особливості змісту, форм та методів формування економічної компетентності дорослих у сучасній системі освіти / Р.В. Миленкова, Л.В. Андрейко, Л.С. Отрощенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – С. 89-99.
4. Ситник О.І. Мовна освіта в контексті освіти дорослих в Ірландії // Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс] Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 13. – К., 2013. – Режим доступу : http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._Випуск_13.
5. Центри Освіти Дорослих Освіта як суспільна відповідальність DVV International , Берлін 2011. – 30 с.

Мігірін П.І.

*Національний університет водного господарства
та природокористування (м. Рівне)*

СОЦІОКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

На сучасному етапі розвиток Української держави розглядається в загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності західної культури: парламентаризм, права людини, демократизацію, свободу пересування, рівність доступу до якісної освіти будь-якого рівня.

Дослідження вітчизняної педагогічної науки спрямовані на реформування системи освіти в Україні у відповідь на постійно змінювану геополітичну ситуацію в світі, нові виклики ХХІ століття, помітні зміни в житті та свідомості громадян.

Мовна освіта на рівні державних документів визнана одним із найголовніших складників вищої освіти. Без володіння іноземними мовами неможливо реалізувати соціальну та професійну мобільність людини. У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства та розширення міжнародних зв'язків рівень фахової підготовки майбутнього фахівця з економіки, екології, політичних наук, правознавства, соціальної діяльності тощо визначається сформованістю його особистісних якостей та професійних умінь, серед яких особливе місце посідають іншомовна соціокультурна компетенція. І тому наразі опанування мови передбачає не тільки знання лексичного запасу, граматичних структур, синтаксису, але й наявність соціокультурологічних знань про країни, мова яких вивчається, а також норм поведінки, стилів спілкування, реалій повсякденного життя, правил етикету, прийнятих у певній спільноті.

Нова мовна політика та проблеми опанування іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування потребують сучасних підходів до викладання та розробки ефективних технологій навчання.

Під соціокультурною компетенцією дослідниками (М.В.Болін, О.В.Сніговська, В.В.Синіцина та ін.) розуміється здатність та готовність індивіда здійснювати адекватну міжкультурну комунікацію. Гришкова Р.О., Ю.М. Ємельянов та ін. досліджували дану проблему на рівні діалогу культур і цивілізацій. Ю.І.Пассов сформулював сучасну концепцію іншомовної освіти, яка базується на інтегрованому навчанні мови та культури відповідних країн, на

діалозі рідної та іноземної культур. Мета такої освіти – навчання мови через культуру, культури через мову, формування *homo moralis*: людини із совістю, що розрізняє добро і зло, має високі стійкі моральні орієнтири.

В структурі іншомовної соціокультурної компетенції вченими (В.С.Біблер, В.Б.Царькова, В.В.Сафонова та ін.) виокремлено три компоненти: види компетенцій – загальнокультурна, культурознавча, лінгвокраїнознавча, соціолінгвістична; форму прояву компетенції – вербальна/невербальна та професійний аспект.

На цій основі розроблено інтегровану модель формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів немовних спеціальностей. Вона базується на сучасних дидактичних і методичних принципах навчання професійно спрямованої іноземної мови, відображає зміст, структуру та функції іншомовної соціокультурної компетенції, спираючись на взаємозв'язок фахової підготовки студентів і вивчення професійно спрямованої іноземної мови.

Потреба ознайомлення студентів з культурою країни, мова якої вивчається, з її історією й сучасним життям у процесі навчання іноземної мови вважається загально визнаною. Одночасно визнається необхідність корекції мети навчання іноземних мов, яка, своєю чергою, ставить вимогу змінювати зміст і методи навчання відповідно до соціокультурного спрямування. Вивчення практики роботи кафедр іноземних мов в окремих ВНЗ нашої країни засвідчило, що цілеспрямована робота з формування іншомовної соціокультурної компетенції проводиться спонтанно.

Сьогодення ставить вимогу переходити від знання центристського навчання до культуровідповідного, оскільки в реальному спілкуванні комуніканти швидше готові вибачити один одному вади у користуванні мовою, аніж незнання соціокультурних особливостей, норм комунікативної поведінки, правил етикету тощо. Запропонована система передбачає введення взаємопов'язаних і взаємозалежних курсів у навчанні загальної та професійно спрямованої іноземної мови, які чітко зорієнтовані на розширення соціокультурних знань та формування практичних навичок адекватної комунікативної поведінки у відповідних ситуаціях повсякденного, академічного та професійного спілкування.

Нові вимоги щодо володіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування, викладені в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, сприяли розробці таких методичних

принципів, як інтерактивність, мовленнєво-мисленнєва активність, контекстуалізація та інтеграція, які вважаються основою формування іншомовної соціокультурної компетенції. Свідоме й цілеспрямоване впровадження цих принципів має сприяти поєднанню мовної обізнаності з практичним володінням мовленнєвою діяльністю у відповідних ситуаціях спілкування. Пріоритетним складником змісту соціокультурної компетенції з іноземної мови є інтегровані професійні соціокультурні знання, реалізовані в практичних навичках комунікативної поведінки, змодельовані в процесі вивчення мови.

Другим складником змісту є фонові знання (background knowledge), без опанування яких не тільки повсякденне, але й професійне спілкування може не відбутись, оскільки на незнання чужої культури чи норм поведінки, як зазначено вище, іноземці реагують набагато болючіше, аніж на незнання власне мови.

Професійно орієнтоване читання є наступним складником іншомовної компетенції фахівців будь-якої галузі. Розширення знань про країну опановуваної мови здійснюється паралельно з іншими видами пізнавальної діяльності через спеціально відібрані навчальні тексти професійного спрямування. Вони підпорядковані певним вимогам: цілеспрямованість, функціональність, країнознавчу актуальність та адекватність, адаптованість, стимулювання інтересу студентів до іншомовної навчальної діяльності.

В структурі іншомовної соціокультурної компетенції, яка разом з професійним аспектом включає вербальну і невербальну форми прояву, дослідники виокремлюють такі її види: загальнокультурна, культурознавча, лінгвокраїнознавча, соціолінгвістична.

До педагогічних засад, здатних забезпечити формування іншомовної соціокультурної компетенції, слід віднести культурологічний підхід до навчання іноземної мови, інноваційне навчання професійного іншомовного спілкування, технологізацію процесу формування іншомовної соціокультурної компетенції, міжпредметну координацію у навчанні професійно спрямованої іноземної мови і фахових дисциплін та самоосвіту й саморозвиток студента як суб'єкта навчальної діяльності.

Для успішного формування іншомовної соціокультурної компетенції необхідно враховувати психологічні, педагогічні та організаційно-технологічні засади організації навчального процесу на різних факультетах.

Велику увагу слід приділити посиленню мотивації поведінки у зв'язку з розв'язанням соціокультурних проблем. Мотивація

характеризується як створення у процесі навчання такої морально-психологічної атмосфери, яка сприяє прояву творчості та ініціативності кожного студента.

Застосування **культурологічного** підходу до навчання іноземної мови передбачає осмислення культурної динаміки розвитку людства як поліфонії ціннісно значущих норм буття людської спільноти, способів її життя, смислів і структури картин світу, принципів поведінки людей, які складаються в реальному історичному просторі та часі й відбивають соціально-культурний досвід існування спільноти. З іншого боку, слід зазначити, що в рамках культурологічного підходу до навчання мови, обговорюючи соціокультурні аспекти життя британського чи американського суспільства, увага має звертатись на реалії сучасного буття в Україні, що сприяє формуванню національної самосвідомості студентів, виробленню позитивного ставлення до соціально-економічних змін, які відбуваються в нашій країні.

Формуванню іншомовної соціокультурної компетенції має сприяти впровадження **компаративної** технології, оскільки на заняттях постійно використовуються порівняння «в одній культурі – в іншій культурі». Основні засади даної технології передбачають: виявлення соціокультурної інформації; поетапне розширення соціокультурних знань; формування соціокультурної пам'яті через пошук спільного й розбіжностей; порівняння стилю спілкування в рідній культурі та в інших культурах.

Інноваційне навчання іноземної мови студентів технічних спеціальностей передбачає відмову від переказу навчальних текстів та інших репродуктивних методів навчання мови та перехід до рівноправного діалогічного спілкування, моделювання реальних життєвих ситуацій, впровадження інтерактивних видів роботи: методу проектів, мозкової атаки, кейс-методу, рольових ігор, а також сучасної технології інтерактивного вербального спілкування й інформаційно-комунікаційних технологій, і, передусім, можливостей Інтернету.

Основна мета використання інноваційно-комунікаційних технологій у навчанні мови – забезпечити найповнішу практичну реалізацію дидактичних та методичних принципів навчання іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування, оскільки через Інтернет студенти мають можливість спілкуватися зі своїми однолітками з різних країн, отримувати доступ до найсвіжішої інформації, стежити за новинками професійної літератури. Як свідчить практика, сьогодні

студенти звертаються до всесвітньої мережі частіше, аніж до підручників; при цьому 85% опитаних знімають інформацію англійською мовою. Отриману інформацію студенти використовують не тільки на заняттях з іноземної мови, але й у ході вивчення фахових дисциплін, реалізуючи на практиці міжпредметну координацію.

Міжпредметна координація передбачає співпрацю викладачів іноземної мови з викладачами рідної мови та фахових дисциплін для уникнення дублювання навчального матеріалу, корекції навчальних планів, формування толерантності студентів щодо різних поглядів на одну проблему, розвитку продуктивного мислення, утримання сталого інтересу до вивчення іноземної мови.

Особливу увагу потрібно приділити самоосвіті та саморозвиткові студента, який розглядається як суб'єкт навчальної діяльності. Ніякі зовнішні впливи на студента не будуть ефективними, якщо він сам не докладатиме зусиль до самонавчання й засвоєння програмного матеріалу, розширення знань та самовиховання. Сьогодні видозмінюється розуміння поняття освіченості, яка є не просто сумою знань. Вона містить методологічну підготовку, комп'ютерну грамотність і певний рівень інформаційної та комунікативної культури.

Отже, з усвідомленням необхідності зміни встановлених тенденцій визначено такі необхідні елементи: створення науково-методичної системи формування іншомовної соціокультурної компетенції в процесі фахової підготовки студентів; з'ясування взаємозв'язку у навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням та фахових дисциплін; створення навчально-методичного комплексу, зміст якого спрямований на формування іншомовної соціокультурної компетенції (програм, спецкурсів, навчально-методичних посібників). У разі необхідності слід проводити корекцію навчальних планів, адаптувати навчальні матеріали для різних рівнів володіння мовою студентів у сильних та слабких групах і групах вирівнювання, обговорювати ці питання на засіданнях кафедр, науково-методичних семінарах, на конференціях та наукових форумах.

Для здійснення контролю сформованості соціокультурної компетенції студентів доцільно визначити методичні положення, на яких він базується, та розробити критерії оцінювання досягнень студентів. Необхідно постійно працювати над удосконаленням технології формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів немовних спеціальностей. Вона, зокрема, включає: виявлення і поетапне розширення соціокультурних знань; пошук

спільного й розбіжностей; порівняння стилів спілкування в різних культурах; вироблення у студентів практичних навичок для повсякденного, академічного, професійного і міжкультурного спілкування та співробітництва.

Таким чином, аналіз взаємовпливу фахової підготовки студентів технічних спеціальностей та сформованості їхньої іншомовної соціокультурної компетенції у контексті реалій ХХІ ст. в процесі вивчення професійно спрямованої іноземної мови засвідчив, що в наявній ситуації на глобалізованому ринку праці існує тісний зв'язок між фаховою підготовкою випускника вищої школи та сформованістю його іншомовної соціокультурної компетенції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галузевий стандарт вищої освіти [Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра / спеціаліста / магістра напряму підготовки 0304 «Міжнародні відносини»]. – Київ: Видання офіційне Міністерства освіти і науки України, 2004. – 47 с.
2. Гришкова Р.О. Культурологічний підхід до навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей // Р.О.Гришкова Мова і культура.– К.: Вид-во Дім Д.Бураго, 2004 – Вип. 7.–Т. II.– С.267–271.
3. Синіцина В.В. Розвиток професійно спрямованих комунікативних навичок студентів у процесі вивчення ділової англійської мови / В.В.Синіцина. – Донецьк: Науково-методичний збірник. – Вип. 4. – 2015. – 85 с.
4. Сніговська О. В. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин в освітньому середовищі класичного університету : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Сніговська. – Умань, 2014. – 22 с.
5. Царькова В. Б. Диалог культур: путь от идеи до практики / В. Б. Царькова // Копелевские чтения «Россия и Германия: диалог культур». – Липецк, 2000. – С. 30–35.

Місінкевич О. М.

*Хмельницький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти*

МОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ (ЕТНІЧНИЙ РІВЕНЬ)

Питання мовної компетентності, її формування та розвитку є вкрай актуальним у системі глобалізаційних тенденцій сучасного суспільства. Це поняття ввів у науковий обіг Н. Хомський, його тлумачення у лінгвістичному аспекті маємо у книзі «Мова й мислення» (1972).

Проекція мовної компетентності як субстанція, яка має вплив не лише на мову, а й на самого мовця та процеси мовлення є об'єктом дослідження таких лінгвістів, як І. Горелов, Ю. Апресян, Д. Слобін та інших. Вважаємо за доцільне розмежовувати такі поняття, як «мовна компетентність» і «мовленнєва компетентність».

Мовна компетентність – це система вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності лінгвістичних правил, достатніх для адекватного сприйняття явищ буття суб'єктами мовлення.

Явище мовної компетентності різноаспектне й ієрархічне. З огляду на це, можемо говорити про компетенції щодо фонетики, лексикології, морфеміки і словотвору, морфології, синтаксису й пунктуації, стилістики та правопису.

Володіння мови як знаково-інформаційними та культурно-естетичними системами підносить суспільство на новий щабель розвитку.

Розвиток мовної компетентності неможливий поза суспільством. Але тут варто бути обережним. «Коли суспільство впливає на індивіда сильніше, ніж індивід на суспільство, починається деградація культури, оскільки в цьому разі неминуче зменшується вирішальна величина – духовні і моральні здібності людини. Відбувається деморалізація суспільства, воно стає нездатним розуміти проблеми, що постають перед ним, через що рано чи пізно настає катастрофа», – цитує з праці А. Швейцера «Благоговение перед жизнью» (1992) А. Малько [2, 27]. Йшлося про минулі цивілізації. Маємо надію, що сучасна цивілізація у багатьох куточках землі стоїть перед катастрофою, якої можна уникнути, якщо почати культивувати духовну мораль, яка не може зводитися лише до виконання християнських заповідей, а потребує поширення

загальнолюдських цінностей, серед яких – національна мова, яка продукує становлення особистості мислячої, мовно компетентної

Не можна говорити про функціонування мови і формування мовної компетентності, нівелюючи етнічний рівень, бо саме на цьому рівні носії можуть кваліфікувати і протиставляти їх як «свої, національні, етнічні» і «чужі, чужоземні, іноземні» [1, 46].

Етнічна функція в певних умовах, наприклад, за наявності іншомовного оточення, стає функцією ідентифікаційною, етнооб'єднувальною, з одного боку, і етнорозрізнювальною – з іншого. Так, радянський соціолінгвіст А. Агаєв ще наприкінці 60-х років ХХ ст. писав, що етнічна, ідентифікаційна функція мови чітко протиставлена функції зовнішнього етнічного розмежування. У цьому аспекті поняття «друга рідна мова», активно впроваджене в науковий обіг у СРСР (це поняття презентувало російську мову як мову «міжнаціонального спілкування»), виявляється семантично спустошеним, лінгвістично нерелевантним і політично шкідливим.

Об'єктивність існування рідної мови для етносу виявляється також у тих функціях, які ця мова виконує в суспільстві й житті окремих людей.

Серед низки найважливіших сучасні лінгвісти і філософи називають символічну (мова як надскладний світ символів, які забезпечують функціонування людського суспільства, на яких ґрунтуються явища культури тощо), комунікативну (засіб спілкування з іншими людьми, колективами людей, інституціями), когнітивну (пізнавальну, гносеологічну, пов'язану з мисленнєвими операціями), емотивну, або експресивну, (засіб вираження почуттів, емоцій), метамовну (засіб дослідження мови в термінах самої мови), естетичну (мова як носій категорій прекрасного і потворного), магичну (мова як засіб впливу на світ та на інших людей, як правило, без їхнього відома).

Безумовно, рідна мова кожної людини виконує всі ці функції, а також низку інших, які найповніше виявляються в опозиціях «рідна/нерідна (чужа) мова». Крім того, найважливіші функції будь-якої живої мови, які розглядають із позицій рідної мови, отримують додаткові смислові нюанси.

Закономірно постає питання, чи впливають ці функції на формування мовної компетентності. Звичайно, що так. Окрім того, ці функції формують ще й комунікативну поведінку індивіда у суспільстві. Комунікативною поведінкою називаємо вербальну (мовну) і супровідну невербальну (жести, міміка, постава тіла,

інтонація, паузи, зітхання тощо) поведінку людини або групи людей у процесах спілкування, які регулюють норми і традиції спілкування соціуму, до яких особа або група осіб належать.

Одним із найважливіших результатів впливу безперервної комунікації, без якої немислиме життя як окремої людини, так і всього людства, слід визнати формування функції соціалізації людини у певному суспільстві, оволодіння нею культурою, нормами і звичками поведінки, притаманними саме цьому суспільству. Соціалізація людини, якій сприяють усі без винятку мови, швидше і якісніше відбуваються тоді, коли дитина послуговується рідною мовою (саме на цьому етапі уже можливо говорити про зародки формування мовної компетентності загалом). Отже, соціалізація людини є водночас її етнізацією.

Мовну компетентність характеризують такі здібності особистості: 1) здатність робити соціально-психологічний прогноз ситуації, в якій відбуватиметься спілкування, тобто здатність людини передбачати певні події; 2) здатність соціально-психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації; 3) вміння «вживатися» в соціально-психологічну атмосферу комунікативної ситуації, тобто робити правильну оцінку позитивних і негативних аспектів ситуації спілкування; 4) здатність здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в комунікативній ситуації (організація уваги партнерів спілкування, стимулювання їх комунікативної активності, керування процесом спілкування).

Мовна компетентність полягає у свідомому аналітичному сприйнятті словників української мови, обізнаності в історичних особливостях її функціонування, взаємозв'язку з етносом, знаннях тенденцій розвитку на сучасному етапі, критичному огляді професійної лексики тощо. Очевидним є факт, що жоден свідомий громадянин держави не має залишатися осторонь таких мовних процесів, як змін у лексичному складі мови, її фразеологічних і синтаксичних засобів тощо. Саме факт небайдужості до таких процесів може сприяти не тільки формуванню, а й розвитку мовної компетентності, свідомому й критичному ставленню до змін, що відбуваються у процесі сучасного розвитку української мови.

Так, мовна компетентність є чинником, який визначає освіченість кожної людини зокрема.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. Духовна синергетика рідної мови: Лінгвофілософські нариси: монографія. – К.: ВЦ «Академія», 2009. – 192 с.
2. Малько А.О. Формування методологічних основ соціальної педагогіки: культурологічний підхід // Педагогіка і психологія. - №1-2. – 2002. – С. 25-33.

Мороз О. А.

Маріупольський державний університет

ДО ПИТАННЯ ПРО АФІКС ЯК НАЙМЕНШУ ЗНАЧУЩУ ОДИНИЦЮ МОВИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

У контексті сучасної мовної освіти важливе місце належить морфеміці, яка вивчає морфемну структуру слова. Серед морфем виділяються корені та афікси, закономірне сполучення яких відтворює сучасна лексична система. Українська мова своєрідна як своєю лексикою, так й окремими структурними елементами, на які поділяються слова – афіксами. Їх використання забезпечує національну специфіку мови.

Традиційно у граматиках мови афікс вважається найменшою значущою одиницею мови. Так, в українській лінгвістичній енциклопедії цей термін визначається як «службова морфема, наділена номінативним, вираженням у поєднанні з коренем, значенням або синтаксичним значенням» [5, 37]. Отже, афікс не позбавлений значення, однак воно реалізується тільки в межах слова, отже, несамостійне. Власне існування афіксальних морфем зумовлене існуванням самого кореня, без якого вони у сові неможливі [4, 467]. Отже, значення афіксів узалежнюється від значення кореня.

Однак, деякі афікси, у зв'язку з їх частотністю й соціальною значущістю, «лексикалізуються», тобто перетворюються на окремі слова, самостійні одиниці. Наприклад, подібних перетворень зазнав суфікс *-ізм* (*-изм*): «набридли всі ті ізми в дискусіях» [2, 13] (пор. *буддизм*, *фашизм* та ін.). За цим словом-суфіксом закріпилось лексичне значення 'науковий, філософський, політичний напрямок' [2, 13]. Це, звісно, поодинокі випадки, адже значення афікса завжди розкривається на тлі лексичного значення кореня.

Н. Ф. Клименко переконана, що афікси «мають тільки додаткове лексичне або граматичне значення, яке вони реалізують, приєднуючись до кореня» [5, 37]. Однак, термін *лексичне значення* слід уживати щодо слів як самостійних одиниць.

Значення афікса – категорія специфічна, воно типізоване, має абстрагований характер. Значення встановлюється для афікса, який повторюється, регулярно вживається в мові, сполучаючись з різними коренями чи основами. Одне й теж значення об'єднує певну групу слів. Наприклад, навколо суфікса **-и (-і)** зосереджуються дієслова зі значенням тривалого виконання процесу: *бриніти, десятирити, дрібнити, порохнявіти, хитрити, ясніти* тощо.

Значення афікса є категоріальним, класифікаційним. Воно розкривається на тлі лексичного значення кореня або основи [2, 13]. Семантика кореня – конкретніша, афікса – абстрактніша. Причому ступінь абстрактності афіксів різних типів неоднаковий. Найвищий ступінь абстрактності мають закінчення, що є «показником синтаксичних відношень між пов'язаними словами в словосполученні і реченні» [3, 11]. Закінчення є синтаксичними афіксами, бо виражають синтаксичні зв'язки. Найнижчий ступінь абстрактності мають афікси, за допомогою яких утворюються нові слова, їх називають словотвірними. Семантика словотвірних афіксів більш загальна за кореневу. Словотвірна семантика має певне формулювання, так само, як і лексична. Наприклад, суфікс іменників **-ань** вказує на назви осіб за певною ознакою: *вусань, здоровань, черевань, бородань*. Причому в кожному слові це значення конкретизується значенням кореня: *вусань* – «особа, що з вусами»; *здоровань* – «особа, яка велика».

Значення афікса пов'язане з тими функціями, які він виконує в межах слова, і, власне, воно виразніше розкривається через ці функції. Для афіксів як несамостійних одиниць доцільно було би увідповіднити: значення-функція, тобто значення афікса зумовлюється його функцією.

Відомо, що афікси виконують у слові три основні функції: словотворчу, формотворчу і словозмінну [1, 35]. Формотворчу і словозмінну функції науковці об'єднують інколи в граматичну.

Словотворчу функцію афікси виконують тоді, коли утворюють або слова з новим значенням, або слова з новим відтінком у значенні. Наприклад, суфікс **-неч-** утворює іменники – абстрактні поняття: *ворожнеча, холоднеча*; префікс **за-** в іменниках означає місцеперебування за межами чого-небудь: *закордон, заозер'я, загір'я*.

Ще інші афікси здатні виражати відтінки значення, тобто вказують на розмір (*котик, котище*), суб'єктивну оцінку (*свіжісінький, мамуся*), інтенсивність вираження ознаки (*жовтуватий, пресвіжий*) тощо. Завдяки словотворчим афіксам, які сполучаються відповідно до своїх валентних особливостей із коренями, відбувається категоризація дійсності, поділ її на окремі сегменти – предмети, особи, ознаки, дії, процеси. Виділяємо афікси предметного – конкретного, абстрактного, збірного значення (*горщик, теплиця, буденність, гарбузиння, телятина*); афікси, що категоризують осіб за різними ознаками (*маріуполець, різник, королева, продавщиця, арабіст, співець* тощо); класифікують дії та процеси (*розсипати* «поширити в просторі», *долетіти* «завершення дії», *ганьба* «процес», *ставати* «тривалість дії» та ін.); диференціюють ознаки – якісні, відносні (*старезний, кудлатий, дерев'яний*).

Словотворчі афікси – це потужний засіб оновлення лексики. З їх допомогою утворюються нові слова: *псевдоеліта, співведуча, панівхалява, героїти, гасанина, смаколик*).

Виразниками граматичного значення є формотворчі та словозмінні афікси.

Формотворчі афікси утворюють граматичні форми слів, додавання формотворчого афікса змінює форму слова. Традиційно формами слова є: інфінітив (*знати*), дієприкметник (*створений*), дієприслівник (*пишучи*), форми минулого часу (*думав, думала*), ступенів порівняння (*виразніший, наймолодший*), видові дієслівні форми (*виконувати*) тощо.

Словозмінні афікси, якими є флексії, утворюють синтаксичні форми, необхідні для узгодження слів у мовленні (*високий, добра, щасливого, відомі*). Перелік словозмінних афіксів є чітко визначений у мові.

Форми слів, як граматичні, так і синтаксичні, у кожній мові ментально закріплені й комунікативно усвідомлені. Хоча формотворчі афікси не мають смислового навантаження, так само як і словозмінні, проте їх використання довершує слово, робить його викінченою одиницею. Афікси виявляють свою національну своєрідність усіма своїми функціонально-значенневими типами.

Як значущим одиницям, афіксам властиві багатозначність, омонімія, синонімія та антонімія.

Найбільше однозначних афіксів серед префіксів, наприклад, іменникових: *без-* (виражає відсутність того, що названо твірним словом): *безкрай, безлад*; *пере-* (повторність дії, явища): *перевибори,*

переобмір; **над-** (розмір більший, ніж названий твірним словом): *надвартість*; **проти-** (протилежне значення): *протиотрута*, *протигаз*.

Багатозначність найбільше поширена серед суфіксів. Наприклад, багатозначними є **-ник**: *телятник*, *курятник* ('приміщення для тварин, названих твірним словом'); *лісник*, *візник* ('особа за професією'); **-ач**: *глядач*, *читач* ('особа за дією').

Найвищий ступінь омонімії властивий закінченням. Омонімічні відношення виявляються також серед префіксів, що вживаються в різних частинах мови: **про-** (*проректор*, *пронести*); **при-** (*приклеїти*, *присутність*); серед суфіксів – **-ин-** (*морквина*, *сестрин*); **-ист-** (*гітарист*, *барвистий*).

Синонімічні суфікси засвідчують такі лексеми: *злість*, *злоба*; *бунтар*, *бунтівник*, *маріуполець*, *маріупольчанин*; префікси – *занести*, *віднести*; *перекопати*, *скопати*.

На вираженні антонімічних відношень спеціалізуються префікси: *зайти*, *вийти*; *прилетіти*, *відлетіти*; *надводний*, *підводний*.

Таким чином, афікс – значуща одиниця мови й реалізує різні типи значень, які разом із значеннями кореневих морфем утворюють систему значень усієї мови, ментально усвідомлену й національно марковану, засвоєння якої – важливе завдання мовної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вакарюк Л. О. Українська мова. Морфеміка і словотвір: Навчальний посібник / Л. О. Вакарюк, С. Є. Панцьо. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. – 200 с.
2. Клименко Н. Ф. Основи морфеміки сучасної української мови [Навч. посібник] / Н. Ф. Клименко. – К.: ІЗМН, 1998. – 182 с.
3. Плющ М. Я. Граматика української мови. Морфеміка. Словотвір. Морфологія. Підручник / М. Я. Плющ. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 328 с.
4. Полюга Л. М. Словник українських морфем : понад 45 000 / Л. М. Полюга. – К.: Довіра, 2009. – 554 с.
5. Українська мова: Енциклопедія / [Редкол.: Русанівський В. М., Тараненко О. О., Зяблюк М. П. та ін.]. – 2-ге вид., випр. і доп. – К.: Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. – 824 с.

Некряч Т.Є.

Київський національний лінгвістичний університет

КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДНИК ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

«Переклад – це перехід не стільки від мови мови, скільки від культури до культури». Ці слова відомого перекладознавця Андре Лефевра широко цитуються, проте глибокого розуміння саме культуральних чинників для створення повноцінного перекладу художнього твору у вітчизняному перекладознавстві на сучасному етапі не простежується, так само, як і не надається належної уваги вибудові міцного ерудиційного підмурку в процесі підготовки майбутніх перекладачів. Аргументи на кшталт «Художній переклад – товар одиничний, а ми масово готуємо фахівців з галузевого перекладу» належать до розряду слабких аргументів і не витримують критики. Адже не готують у медичних інститутах спеціалістів з лікування лівої ноги, верхніх зубів чи правого ока: медик мусить мати чітке, повне і системне уявлення про людський організм. Таке саме системне бачення проблем перекладу в цілому – лінгвістичних, стилістичних, когнітивних і культуральних – слід передусім випрацьовувати у процесі професійного вишколу перекладачів і знайомити їх з можливими шляхами подолання цих проблем. Галузевий переклад – науково-технічний, юридичний, дипломатичний, економічний, військовий тощо вимагає знання відповідної термінології і усталених структурних моделей, які можна вивчити протягом відносно короткого часу роботи у тій або іншій сфері. Відомо, що комп'ютерні програми перекладу таких жорстко структурованих текстів вже здатні створювати доволі доладні відповідники, тож можна припустити, що з часом потреба у галузевих перекладачах зникне чи зведеться до простого редагування. Не так з творами художніми. Вони самою своєю природою опираються стандартизації, а відтак і клішованому перекладу, оскільки кожний автор плекає мрію написати твір, подібного якому в світовій літературі ще не існувало. Звідси пошук унікальних виражальних засобів, експерименти з літературною формою, жанрові зсуви, шліфування ідіостилю. Зрозуміло, що створити комп'ютерну програму, яка могла б передбачати і відтворювати усі індивідуально-авторські примхи, практично неможливо, принаймні, у близькому

майбутньому. Перекладачів потрібно готувати всебічно й повноцінно: якщо людина розуміє, як можна впоратися з винятковими текстовими труднощами, якщо вона володіє усім перекладацьким інструментарієм, якщо вона навчена враховувати, окрім *тексту*, ще й *підтекст* (елемент імпліцитної текстової структури, який утворює додатковий зміст і смисли в цілісній структурі художнього твору), *контекст* (культурну традицію, до якої належить автор як представник конкретної епохи і конкретного соціуму), і *затекст* (позамовну реальність, вигадану або дійсну, яка постає у оригінальному тексті), то така людина може стати універсальним фахівцем, якому до снаги будь-які тексти, включаючи й вузько-галузеві.

Переклад передбачає не лише добре володіння щонайменше двома мовами, з усім їхнім лексико-стилістичним багатством, не лише досконале знання перекладацьких стратегій і тактик, він також потребує усвідомлення тих глибинних соціально-історичних і етнокультурних факторів, які у сукупності складаються у визначний художній твір – поетичний, прозаїчний чи драматичний. Справді фаховий перекладач – це насамперед потужний філолог, який спирається на надійну лінгвістичну і літературознавчу основу і достеменно знає перекладацьку методологію (не плутати з теорією перекладу!). Проте без ґрунтового опанування культури в найширшому сенсі про фахову компетентність перекладача годі й говорити.

Переклад зумовлюється метою, якій він призначений служити, і ця мета визначається у потенційній цільовій системі. Перекладачі діють передусім в інтересах культури, для якої перекладають, а не в інтересах тексту-джерела чи, тим паче, культури-джерела [див.1: 18-19]. Під культурою розуміється цілий соціальний контекст, задіяний у перекладі, разом з нормами, конвенціями, ідеологією та цінностями суспільства, чи цільової системи.

У вітчизняному художньому перекладі, на відміну від західного, культурний аспект майже завжди, принаймні, до останнього часу, отримував належну увагу, оскільки роль перекладів світової класики в становленні й розвитку української мови, культури й нації гостро відчувалася видатними перекладачами і перекладознавцями – Іваном Франком, Миколою Зеровим, Максимом Рильським, Григорієм Кочуром, Миколою Лукашем та ін. В силу історичних обставин український художній переклад, на відміну від перекладу в літературах, які розвивалися безперешкодно й існуванню яких ніщо

не загрозувало, від самого початку був змушений обґрунтовувати свою свою потрібність і культурну вагомість.

Існує нагальна потреба переформатувати систему вишколу перекладачів в Україні, зокрема, відійти від примітивних, вузькогалузевих підходів. Адже переклад не просто замінює один код іншим, а радше «розробляє стратегії, за допомогою яких тексти з однієї культури можуть проникати в текстуальну і концептуальну мережу іншої культури і функціонувати в цій іншій культурі» [2, 5].

Цілком зрозуміло, що самотужки виправити ситуацію, що склалася, не вдасться, тут потрібен цілий комплекс заходів, вироблений після чіткого усвідомлення важливості проблеми, хоча я зовсім не відхиляю корисності максимальних індивідуальних зусиль, і кредо *cultivate your own garden* (плекай свій власний сад) мені надзвичайно близьке. Проте без спільних зусиль усього громадянського суспільства, спрямованих на вироблення нової, якісної системи цінностей, у якій належна роль відводиться інтелектуальності і загальній культурі, нам просто загрожує самознищення.

На мою думку, з першокурсниками, як філологами, так і перекладачами необхідно одразу ж після вручення студентських квитків проводити серйозну професійну орієнтацію і потурбуватися, щоб проводили її не байдужі й випадкові у професії люди, а справжні фахівці з багатим викладацьким і перекладацьким досвідом. І на таких зустрічах треба розповідати про славні сторінки історії навчального закладу, до якого вступили студенти, показати, скільки невирішених питань є у теорії і практиці перекладу, наголосити, що розподіляти перекладачів «по рангах» можна лише за критерієм якості перекладу, а не його видів. Філологам варто заздалегідь пояснити, що вивчення перекладу неодмінно розширить діапазон їхніх професійних знань і навичок. Студентам, які поки що мають дуже приблизне уявлення про обрану спеціальність, необхідно правильно окреслити усі її нюанси і розставити вірні акценти. Після такої «увертюри» на початку навчань багатьох непорозумінь, розчарувань і проблем можна буде уникнути без завдання моральної шкоди юним душам.

А далі необхідно крок за кроком вести студентів до усвідомлення, що у будь-якому виді перекладацької діяльності важливою запорукою успіху є індивідуальний культурний підмурак. Тому необхідно постійно, безупинно і наполегливо нарощувати знання в усіх сферах людської діяльності. Перекладач – професія

залежна, і нам рідко доводиться вибирати, що саме перекладати, тому ми мусимо бути готовими до будь-якої проблеми, щоб не зганьбити честі свого фаху.

На превеликий жаль, поняття «цехової гідності» мало кого бентежить. Викарбовування цієї моральної категорії також мусило б стати одним із завдань викладачів вишів. В іншому разі будь-яка діяльність обертається на халтуру. А халтура у перекладі неминуче призводить до прикрих, а то й ганебних помилок, які нівечать нашу мову і культуру. Утім, чимало перекладів, зроблених не комп'ютером, а людьми, наводять на песимістичні роздуми. Йдеться не про дрібні лексичні і стилістичні прорахунки, від яких не застрахований жоден перекладач художньої літератури: віддаючи багато сил і часу пошуку відповідностей для складних мовних викликів, можна не помітити зовсім просту річ, яка могла б додати блиску перекладеній фразі. Ні, маються на увазі помилки смислові, уникнути яких допомогла б елементарна сумлінність. Скільки уже говорилося і писалося про «хибних друзів перекладача»! Здавалося б, і малій дитині відомо, що в англійській мові *complexion* це зовсім не *комплекція*, *decade* – не *декада*, а *actual* – не *актуальний*. І тим не менше помилки такого плану і досі виникають у різних текстах. Ось фрагмент з російського перекладу роману А.Крісті «Таємниця замку Чимніз». Молода аристократка збирається на вікенд до замиського будинку своїх великосвітських друзів і наказує покоївці: «*Идите наверх и уложите мои вещи для поездки в Чимниз, если вы еще не приготовили их. Новое вечернее платье, и белое с кремовым, и... да, и черное вельветовое – черный вельвет необыкновенно политичен, верно?*

– *Мадам восхитительно выглядит в сатине, – предложила Элиза, к которой постепенно возвращались ее профессиональные привычки.*» [3, 435. Підкреслено мною. – Т.Н.]. Не торкаючись загальної недбалості перекладеного уривку, зупинімось на смислових помилках. Чому перекладачів не вразила очевидна невідповідність ситуації і мовного вираження? Що це за *вельветові* і *сатинові* сукні, якими вродлива Вірджинія збирається зваблювати лондонський вищий світ? Хіба замок Чимніз – це сирітський притулок? Кому не відомо, що *velvet* англійською означає *оксамит*, а *satin* – *атлас*? В оповіданні Ф.С.Фіцджеральда «*Back to Babylon*», йдеться про те, як героїня смертельно застудилася після балу, бо чоловік не відкрив їй двері їхньої оселі, і вона провела ніч під дощем у самих *satin slippers*. Студенти спитали, чому багата красуня була на

балі у *сатинових капцях*. Вони отримали пояснення, що за виникнення смислової невідповідності, навіть при розумінні значень окремих слів, завжди слід насамперед звертатися до словника у пошуках слухних значень, і якби вони це зробили, то довідалися б, що *satin slippers* означає *атласні бальні черевички*, і ситуація повністю прояснилася б. Тут цікаво інше: перекладачі-початківці, хоча й полінилися подивитися у словник, бодай відчули некогерентність свого тлумачення, а зрілі знавці своєї справи (принаймні, такими вони мусять бути) обрали шлях найменшого опору, якщо не просто цинічно посміялися зі своїх читачів. Виникає питання і до редактора видавництва...

Іноді можна почути, що детектив, мовляв, жанр низький, і вимоги до нього знижені. Це хибна думка. Для перекладачів не мусить існувати текстів першого і другого сорту. Треба поважати свою власну справу. Вир халтури затягує. Переклад художніх творів вимагає дуже високих фахових стандартів: необхідно безнастанно працювати над мовою, рідною і іноземною, розширювати культурний виднокруг, поглиблювати ерудицію (щоб не перетворювався у перекладі *Вільгельм Насауський* на прізвисько *Мовчазний* на *Гійома де Насо* на прізвисько *Тасітюрн*, а *георгіанський* стиль в архітектурі Англії на *грузинський*), шліфувати стилістичну майстерність (щоб не породжувати такі кошмарні фрази, як «*Уши девушки покрывали густые черные волосы*»).

Як бачимо, відсутність загальної і фахової культури різко знижує рівень перекладів, а відтак і рівень рідної мови та її носіїв. Ще трохи – і ситуація зайде у глухий кут. Далі зволікати неможливо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Toury G. A Rationale for Descriptive Translation Studies // The Manipulation of Literature. Studies in Literary Translation [ed. Th.Hermans]. – L.: Crown Helm; N.-Y.: St. Martin, 1985.
2. Bassnett S., Lefevre A. Where Are We in Translation Studies? // Constructing Cultures. Essays on Literary Translation [eds. S. Bassnett and A. Lefevre]. – Clevedon: Multilingual Matters, 1998.
3. Кристи, Агата. Тайна замка Чимниз. Пер. М.В.Меджибовского и Д.М.Закса//Кот привратника. Сборник зарубежного детектива. – Л.: Васильевский остров, 1990. – С. 371-628.

Отрощенко Л.С.
Сумський державний університет

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВНЗ НІМЕЧЧИНИ

Вища освіта Німеччини характеризується поєднанням академічного та практичного навчання, новітніми технологіями викладання, використанням інноваційної методики навчання.

Саме сучасна інноваційна методика навчання, на думку німецьких вчених, є одним із чинників розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців.

Так, у роботі німецького науковця Фаді Мозена (Fadi Mohsen) знаходимо характеристики, притаманні інноваційним методам навчання, а саме:

- гнучкість;
- адаптивність;
- інтерактивність;
- індивідуальність;
- мультимедійність [5, 31].

У викладанні іноземних мов ключовими дидактичними принципами, рекомендованими Гете Інститутом є:

- орієнтованість на дію (нім. Handlungsorientierung);
- орієнтованість на розвиток іншомовної компетентності (нім. Kompetenzorientierung);
- орієнтованість на студентів (нім. Lernerorientierung);
- активізація навчальної діяльності студентів (нім. Lerneraktivierung);
- інтерактивність (нім. Interaktionsorientierung);
- сприяння автономному навчанню (нім. Förderung von autonomen Lernen);
- інтеркультурологічна орієнтованість (нім. Interkulturelle Orientierung);
- орієнтованість на мультилінгвальність (нім. Mehrsprachigkeitsorientierung);
- орієнтованість на виконання завдань (нім. Aufgabenorientierung) [3, 26].

На думку німецького науковця Петера Йегера (Peter Jäger), найбільш ефективними методами навчання є *групова робота*,

дискусія, рольова або ділова гра. Найбільш невдалими методами науковець вважає доповідь студента або викладача та фронтальне опитування [4, 249].

Також науковець зазначає, що у вищій освіті Німеччини широко використовується метод проектів, який передбачає самостійну роботу студентів над обраною темою-проблемою та містить відбір, розподілення, систематизацію матеріалу.

Не можна не погодитись із Ф. Штоллером (F. Stoller), який зазначає, що проектна робота у різних її формах має певні спільні характерні риси, оскільки вона:

- зосереджена на вивченні змісту проблеми. Центром уваги проектів є життєві питання і теми, що викликають професійний інтерес у студентів;
- зорієнтована передусім на студента, хоча й викладач відіграє важливу роль, пропонуючи свою підтримку та рекомендації протягом усього процесу;
- побудована на співпраці, а не на конкуренції. Студенти можуть працювати самостійно, парами, у невеличких групах або ж усією групою, щоб завершити проект, обмінюючись ресурсними матеріалами, ідеями та досвідом упродовж виконання проекту;
- сприяє отриманню вмінь і навичок обробки інформації з різних джерел, віддзеркалюючи життєві практичні завдання, з якими студенти зіткнуться у майбутньому професійному середовищі;
- має кінцевий продукт (наприклад, усна, стендова презентація, дисплей матеріалів, доповідь або вистава), яким можна поділитися з іншими, що надає проекту реального значення;
- мотивує, стимулює, уповноважує та захоплює. Проектна робота, як правило, зміцнює впевненість студентів, самоповагу та самостійність, а також сприяє удосконаленню мовленнєвих умінь студентів, поглибленню знань з предмета і розвитку пізнавальних здібностей [6, 14].

У навчальному процесі ВНЗ Німеччини також широко використовуються тренінги, орієнтовані на розвиток конкретного вміння або навички, необхідні для більш професійного виконання поставленого завдання. Під час проведення тренінгу використовуються новітні методики та сучасні технічні засоби.

З метою вдосконалення іншомовних комунікативних навичок майбутніх фахівців під час навчання також широко використовуються комунікативні тренінги. Так, у Європейському

університеті під час підготовки фахівців спеціальності «Європейські науки» кожного семестру проводяться комунікативні тренінги. Тренерами є досвідчені консультанти з питань спілкування та ораторського мистецтва.

З метою стимулювання творчої активності студентів, розвитку навичок генерування ідей у вищій освіті Німеччини досить поширений метод «*мозкового штурму*» (англ. brainstorming), під час якого члени групи висловлюють спонтанні ідеї стосовно заданої теми, після чого всі ідеї обговорюються, відхиляються або розвиваються далі [2, 65].

Надзвичайно поширеним у навчальному процесі вищої освіти країни є використання методу *ділової гри*.

Як зазначає німецький дослідник Ульріх Бльотц (Ulrich Blötz), «дидактичним позитивом цього методу є те, що учасники гри стають частиною навчального процесу, маючи належне мотиваційне забезпечення та демонструючи зацікавленість грою» [1, 13].

Більш детально вплив методу ділової гри на розвиток професійної компетентності фахівців був досліджений Фаді Мозенем, який у дисертаційному дослідженні, присвяченому цьому питанню, визначає головні здібності та навички, що отримують студенти під час участі у діловій грі:

- ідентифікувати, аналізувати проблеми та пропонувати їх теоретичне вирішення;
- опрацювати різні стратегії вирішення проблем та обирати найбільш придатну стратегію;
- приймати остаточне рішення, конкретизувати його та симулювати процес;
- конструктивно та ефективно спілкуватися у групі;
- відповідати за власні вчинки та рішення [5, 101].

Ще одним широко уживаним методом у викладанні іноземних мов є *рольова гра* (нім. Rollenspiel). Під час проведення цього інтерактивного методу навчання моделюються соціальні та професійні проблемні ситуації. Учасники гри, отримавши певні ролі, мають знайти й використати методи для вирішення тієї чи іншої проблеми. За процесом прийняття рішення спостерігають інші учасники і викладач/тренер.

Іншим популярним методом, який широко використовується викладачами іноземних мов країни, є *кейс-метод* (метод аналізу конкретних ситуацій). Цей метод передбачає аналіз і групове

обговорення іноземною мовою гіпотетичних або реальних ситуацій, що можуть бути представлені у вигляді опису, відеофільму тощо. Під час обговорення студенти виконують активну роль, а викладач (інструктор) спрямовує та контролює їх роботу.

Ще одним поширеним методом є метод *моделювання ситуацій* (англ. simulation), під час використання якого студенти моделюють конкретну ситуацію іноземною мовою, визначаючи її наслідки.

Отже, проаналізувавши інноваційні методи навчання, які використовуються на уроках іноземних мов у вищій освіті Німеччини, можна відзначити притаманний їм позитивний вплив на здібність майбутніх фахівців генерувати, структурувати та класифікувати ідеї, збирати та аналізувати інформацію, готувати альтернативні рішення, ефективно взаємодіяти із партнерами, вирішувати проблеми засобом іноземних мов. На нашу думку, ознайомлення із досвідом використання німецькими педагогами інноваційних методів навчання є дуже корисним щодо доцільності активного застосування їх у підготовці вітчизняних фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Blötz U. Grundzüge einer Planspiele – Didaktik. Planspiele in der beruflichen Bildung. Abriss zur Auswahl. Konzeptionierung und Anwendung von Planspielen. – Bielefeld. – 2001. – 68 S.
2. Die Soft Skills//Staufenbiel.de/ Wirtschaftswissenschaftler. – Sommersemester 2009. – Band 1, 30. Auflage. – S. 59–69.
3. Ende K., Grotjan R., Kleppin K., Mohr I. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung/ K. Ende, R. Grotjan, K. Kleppin, I. Mohr. – Klett-Langenscheidt: München. 2013. – 152 S.
4. Jäger P. Der Erwerb von Kompetenzen als Konkretisierung der Schlüsselqualifikationen – eine Herausforderung an Schule und Unterricht: Dissertation / P. Jäger. – Passau: Lehrstuhl für Schulpädagogik, 2002. – 280 S.
5. Mohsen F. Internetbasierte Lehr-/ Lernmethoden für die wirtschaftswissenschaftliche Hochschulausbildung. Konzeption und prototypische Implementierung am Beispiel eines Planspiels: Dissertation zur Erlangung des wirtschaftswissenschaftlichen Doktorgrades der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Göttingen / F. Mohsen. – Göttingen. – 2002. – 238 S.
6. Stoller F. L. Project work. A means to promote Language content. Forum / F. L. Stoller. – 1997. – 35/4.

Пасинок В.Г., Морозова О.І., Самохіна В.О.
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

ЕКОЛІНГВІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ЇХ НАВЧАННЯ В УКРАЇНСЬКИХ ВИШАХ

Згідно з загальнонауковою методологією екологізму, людина є частиною життя у цілому на нашій планеті, а отже, наукове вивчення усього, що пов'язане з людиною, доцільно здійснювати з огляду на середовище її побутування. Відповідно до принципу екологізму мова тлумачиться як засіб організації суспільства і розумового освоєння дійсності, сполучна ланка між матеріальним, соціокультурним і когнітивним середовищами існування людини. Екологічний підхід у мовознавстві, таким чином, передбачає залучення до аналізу природних мов контексту у найширшому розумінні, тобто природного, семіотичного, соціокультурного, комунікативного, когнітивного оточення людини, що вивчається в аспекті його впливу на мову і зворотного впливу мови на нього.

Еколінгвістика є широкою сферою досліджень мови, дотичною до низки природничих і гуманітарних наук. Перетинаючись з екологією, географією, зоологією, біологією, соціологією, антропологією, етнографією, семіотикою, когнітивною наукою, психологією, культурологією, політологією тощо, вона залучає до аналізу мови методи та поняття цих наук і, своєю чергою, збагачує їх своїми. Методом тріангуляції отримані еколінгвістикою дані можна зіставити зі здобутками цих наук, що є актуальною вимогою часу, адже, як наголошує Ю.С. Степанов, багато хто із сучасних дослідників вже дійшов висновку, що немає «стиків наук», адже немає «меж наук» [10, 6]. Відповідно, творча діяльність науковця відбувається не «в межах тієї або іншої дисципліни чи науки», а в іншій системі членування знання – в межах «проблемної ситуації» [там само].

Проблемні ситуації, що привертають увагу дослідників, які працюють у ричищі екологічного підходу до аналізу мови, стосуються вивчення мовних особливостей, що виявляються у статичній систематиці мовних одиниць та динаміці їхнього функціонування у різних типах дискурсивних середовищ, у способах комбінування мовних знаків зі знаками інших семіотичних систем, у взаємодії мов, діалектів та стилів між собою. Особливої значущості у сучасну добу

набувають прикладні аспекти екологічно скерованих мовознавчих розвідок, насамперед, шляхи запровадження здобутих еколінгвістикою даних у практику навчання іноземних мов та інші суспільні практики, зокрема, у формування екологічної освіченості українців та екологічної культури їх мовлення.

Сьогодні зарубіжна еколінгвістика є розгалуженою цариною наукового знання, в якій працюють декілька сотень науковців (див. огляд у [11]), до яких останнім часом стали приєднуватися дослідники, які працюють на пострадянському просторі (приміром [1; 6]). Еколінгвістичні розвідки авторів цього дослідження можна класифікувати відповідно до зв'язків мовного знака (з іншими знаками, соціокультурною дійсністю та людською свідомістю) у такий спосіб: 1) екологія мови, що досліджує екосистемну взаємодію між знаковими системами (мовами, варіантами, діалектами, нормами, семіотичними кодами тощо) (В.Г. Пасинок [4], В.О. Самохіна [8]); 2) соціокультурна еколінгвістика, яка розглядає стосунки, в яких мова перебуває відносно соціальних та культурних сил, що формують умови для комунікації індивідів і спільнот (В.О. Самохіна [7; 9]); 3) когнітивна еколінгвістика, що аналізує, як когнітивні здібності людини зумовлюють її адаптивну поведінку в різноманітних ситуаціях (О.І. Морозова) [3].

На сьогодні ці розвідки становлять собою «архіпелаг» вітчизняної еколінгвістики, який автори планують перетворити на «континент» шляхом розбудови підвалин динамічно зорієнтованої мультимодальної еколінгвістики, що стане теоретичним підґрунтям формування екологічної культури мовлення і загальної екологічної свідомості українських студентів, які вивчають іноземні мови. В основу такого перетворення покладено робочу гіпотезу про взаємозалежність та взаємозумовленість мови та екологічного контексту. По-перше, структура і зміст мовних одиниць формуються під впливом широкої сукупності контекстних чинників – відношень між знаками семіотичних систем (одно- або різнорідних), між знаками та їх користувачами, а також соціокультурним та когнітивним світом останніх. По-друге, мова є потужним засобом впливу на когнітивне і соціокультурне середовище існування людини; вона також здатна чинити й опосередкований вплив на фізичне середовище. Урахування усієї сукупності чинників, що є релевантними для смислотворення, потребує, поряд із традиційними (статичними і мономодальними) підходами, нового (динамічного і мультимодального) підходу до вивчення процесу конструювання

значення мовного знака у середовищі його застосування, що передбачає поєднання настанов соціокультурного та когнітивного напрямів еколінгвістики у межах динамічно зорієнтованої мультимодальної еколінгвістики.

Розбудова еколінгвістичного підходу до аналізу мовних явищ має бути підпорядкована загальнонауковій настанові інтегративності (на відміну від модулярності, що була панівним принципом лінгвістичних досліджень протягом багатьох століть), а також, за О.С. Кубряковою, експансіонізму та експанаторності [2, 207]. Час для розвитку української еколінгвістики є нагідним, оскільки сьогодні відбувається інтеграція України в європейський та світовий простори – науковий, освітній, соціально-культурний, інформаційний тощо. Інформаційна грамотність, академічна мобільність та знання іноземних мов постають як пріоритетні потреби сучасної молодої людини, а отже, університетська освіта та наука сьогодні мають їх задовольнити якомога повніше. Для того щоб відповісти на якісно нові суспільні виклики, зумовлені динамічністю соціальних процесів, збільшенням інформаційних потоків, нестабільністю навколишнього середовища, передусім суспільного, необхідно випрацювати максимально ефективні методи навчання іноземних мов на адекватному цій меті сучасному теоретико-методологічному підґрунті. Еколінгвістичний підхід до аналізу природних мов є у цьому стосунку оптимальним через свою голістичність, міждисциплінарність та потужний експанаторний потенціал. Здобуті на цих засадах результати сприятимуть розв'язанню нагальних завдань наукового та практичного характеру, що їх ставить перед українським суспільством сьогодні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брусенская Л.А. Экологическая лингвистика / Л.А. Брусенская, Э.Г. Куликова. – Москва : Флинта: Наука, 2016. – 184 с.
2. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) / Е.С. Кубрякова // Язык и наука конца 20 века: сб. статей. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1995. – С. 144-238.
3. Морозова О.І. Екологічний підхід до аналізу неправдивих висловлень / О.І. Морозова // Мовні і концептуальні картини світу: зб. наук. пр. – Вип. 55. – Київський. нац. ун-т ім. Т.Г. Шевченка. – 2015. – С. 258-266.

4. Пасинок В.Г. Дискурсивні підходи у французькій гуманітарній свідомості / В.Г. Пасинок // Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна. – 2015. – № 115. – С. 53-57.
5. Пасинок В. Г. Мастерство речи сквозь призму эколлингвистики / В.Г. Пасинок // Когниция, коммуникация, дискурс : сб. науч. тр. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/cognitiondiscourse/> – №12, 2016. – С. 52-61.
6. Пылаева Е.М. Эколлингвистика как новое направление в языкознании XXI века / Е.М. Пылаева // Вестник Пермского нац. исследовательского политехнического ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. – 2011. – № 5. – С. 106–113.
7. Самохіна В.О. Англomовний жарт як компонент дискурсу / В.О. Самохіна // Наукові записки. Серія Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград : Кіровоград. держ. пед. університет ім. В. Вінниченка. – 2013. – Вип. 118. – С. 31-36.
8. Самохіна В. О. Текстуальний и дискурсивний аспекти сoвременной англоязычной шутки / В.О. Самохіна // Когниция, коммуникация, дискурс : сб. науч. тр. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/cognitiondiscourse/>. – 2012. – № 5. – С. 52-73.
9. Самохіна В. О. Оцінка у фокусі функціонально-комунікативної парадигми /В.О. Самохіна // Вісник ХНУ. Сер. Романо-герм. філологія. – Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна. – № 1071. – С. 124-135.
10. Степанов Ю.С. Париж – Москва, весной и утром ... / Ю.С. Степанов // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. Пер. с фр. и португ.; общ. ред. и вступ. статья П. Серио; предисл. Ю.С. Степанова. – М.: Прогресс, 1999. – 416 с.
11. Steffensen S.V. Ecolinguistics: the state of the art and future horizons / S.V. Steffensen, A. Fill. // Language Sciences. – 2014. – No 41. – P.6–25.

ТИПИ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОСТІ В РОМАНІ ДЖОНА ФАУЛЗА *THE COLLECTOR*

Одним із термінів, який використовується для характеристики сьогодення, є *New Media Age* [5]. Дійсно, медіа сьогодні стає продовженням людської думки, діяльності, сприйняття оточуючої середовища, тому саме це дозволяє говорити про медіа як про концепт, означаючий будь-який об'єкт, створений людиною через те, що він направлений на розширення можливостей людини. Відбиток, який залишає медіа на людині, надалі знаходить свою реалізацію в найрізноманітніших проявах людської діяльності. В рамках численних підходів до вивчення медіа підіймається питання про їх співвідношення. Це обґрунтовує виникнення терміну інтермедіальність. Інтермедіальність грає важливу роль в розумінні художнього тексту, адже вона допомагає досягнути особливий спосіб організації художнього тексту, який одночасно слугує як тип взаємозв'язків всередині тексту, заснований на взаємодії художніх кодів різних мистецтв, та створення цілісного поліхудожнього простору в системі культури [3, 153].

Тенденція до імплікації різних медіумів, їх гібридизація вмотивовує мету дослідження – проаналізувати типи інтермедіальності в художньому тексті і обґрунтувати актуальність даної розвідки. В якості ілюстративного матеріалу було обрано роман Джона Фаулза *The Collector*, в якому простежується комбінація типів медіа, які є взаємопов'язаними та взаємообумовленими.

Залежно від характеру імплікації медіа в художньому тексті, існує три основні типи інтермедіальності:

1) конвенціональна інтермедіальність – даний тип інтермедіальності актуальний коли художній текст набуває медіальної гетероморфності. Тобто простежується певне відхилення твору від конвенції, властивої цьому медіуму. Наприклад, зображувальність або пластичність музики, театральність літератури, тощо. Схожість процесів обміну називається медіа – обміном [2].

Конвенціональна інтермедіальність на наративному рівні простежується в тому, що в композиційну структуру художнього тексту вплітаються щоденникові записи головної героїні роману Міранди, створюючи тим самим такий феномен як текст у тексті.

Записи персонажа представляють собою відокремлену, особливим чином виділену частину твору.

December 4th

I shan't go on keeping a diary when I leave here. It's not healthy. It keeps me sane down here, gives me somebody to talk to. But it's vain. You write what you want to hear [4, 148].

Дж. Фаулз залучає подібну техніку для створення більшого психологічного ефекту, продемонструвати глибини емоційного стану та внутрішнього світу головної героїні.

October 14th?

So now I'm trying to tell it to this pad he bought me this morning. Deep down I get more and more frightened. It's only surface calm<...> I write in this terrible nightlike silence as if I feel normal. But I'm not. I'm so sick, so frightened, so alone. The solitude is unbearable [4, 75].

I found her diary which shows she never loved me, she only thought of herself... [4, 162].

2) нормативна інтермедіальність – такий вид інтермедіальних зв'язків, коли один і той самий сюжет відображається засобами різних видів мистецтв, що провокує нормативізацію первинного медіа. Даний вид інтермедіальності називається медіа-комбінацією, яка виникає через те, що кожна нова епоха оцінює наново мистецтво попередніх років, де на матеріалі художніх образів минулого народжуються нові думки й відчуття, потребуючи нових методів і засобів їх художньої реалізації [1].

Фільм має таке саме ім'я, що і книга, має на меті репрезентувати її. Один і той самий сюжет розкривається як і однаково, так і по-різному. Нормативна інтермедіальність простежується в тому, що для роману характерним є більш детальний опис почуттів, емоцій та картин, що є нормою для художнього тексту, тоді як в екранізації роману бачимо тенденцію до обминання деталей. Режисер фільму Уайлер залишив від книги рівно стільки, скільки це треба для фільму, очистивши історію від усього зайвого: Міранду від батьків, сестри, приятеля, від її університету, Фредді – від детального минулого, від його численних вигадок.

3) референціальна інтермедіальність – навмисне цитування тексту одного медіума в тексті іншого, який виступає референтом. Такий вид інтермедіальних зв'язків називається медіа-цитацією, тобто прямим цитуванням одним медіумом іншого.

Caliban handed me The Catcher in the Rye and said, I've read it. <...>I gave you that book to read because I thought you would feel

identified with him. You're a Holden Caulfield. He doesn't fit anywhere and you don't [4, 123]. В наведеному текстову фрагменті спостерігаємо приклад референціальної інтермедіальності, яка простежується через референцію на роман Джерома Селінджера «Ловець у житті», а також ототожнення двох героїв – Голдена Колфілда та Фредерика Клегга (який в романі отримує прізвисько Калібан, тим самим уподібнюючись до героя романтичної трагікомедії Вільяма Шекспіра «Буря»).

Медіа – цитація, посилання на творчість джазового квартету, підкреслює роль та вплив музики: *I've been playing the Modern Jazz Quartet's records over and over again. There's no night in their music, no smoky dives. Bursts and sparkles and little fizzes of light, starlight, and sometimes high noon, tremendous everywhere light, like chandeliers of diamonds floating in the sky* [4, 148]. Взаємодія медіумів та характеристики медіума-референта вмотивовують добір лексичних одиниць з позитивною конотацією: *little fizzes of light, starlight, and sometimes high noon, tremendous everywhere light*.

В тексті спостерігаємо прагнення головної героїні знайти своє місце в світі мистецтва, навчитися говорити через картини. Референція на творчість французької художниці, представниці імпресіонізму Берти Морізо, ілюструє не лише захоплення майстерністю техніки підбору кольорів, форм, але й бажання дістатися легкості та простоти відомої художниці: *I want to paint like Berthe Morisot, I don't mean with her colours or forms or anything physical, but with her simplicity and light* [4, 79]. На лінгвальному рівні ці мистецьки інтенції розкриваються через лексеми: *I want to paint with her simplicity and light*.

Інкорпорація в романі *The Collector* цілої мережі типових варіацій імплікації медіа, а саме медіа-обміну, медіа-цитації та медіа-комбінації, слугує для того, щоб спонукати читача до більш глибокого розуміння мистецтва, розуміння його не результативно, а процесуально. Авторське залучення в художній текст численних медіа також функціонує для підкреслення процесу безперервного обміну досвідом, думками та провокує численні інтерпретації та декодування закладених авторських повідомлень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сидорова А. Г. *Интермедиаальная поэтика современной отечественной прозы (литература, живопись, музыка)* : дис.

- ...кандидата філологічних наук : 10.01.01 / Сидорова Анна Геннадьевна. – Барнаул, 2006. – 218 с. [Електронний ресурс]. URL : <http://www.asu.ru/files/documents/00002748.pdf> (Дата звернення: 12. 10. 2017)
2. Тимашков А. Ю. К истории понятия интермедиальности в российской и зарубежной науке [Електронний ресурс]. URL : <http://www.biblioteka.vpu.lt/zmogusirzodis/PDF/literaturologija/2007/tim21-26.pdf> (дата звернення: 11.10.2017)
3. Тишунина Н. В. Методология интермедиального анализа в свете междисциплинарных исследований // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. К 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана. Материалы международной научной конференции, 18 мая 2001, Санкт-Петербург, Серия «Symposium» №12, Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – с. 149-153
4. Fowles, J. The Collector / John Fowles // Vintage. – London, 1998. – 164 p.
5. Free online encyclopedia [Електронний ресурс]. Дата оновлення: 04. 10. 2017. URL : https://en.wikipedia.org/wiki/Information_Age (дата звернення: 11. 10. 2017)

Пилипенко-Фріцак Н.А.
Сумський державний університет

**УРАХУВАННЯ МЕТОДИКИ
НАЦІОНАЛЬНО-МОВНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ НАВЧАННЯ
ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛІВ РУХУ
АНГЛОМОВНИМИ СТУДЕНТАМИ
НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

Великі труднощі відчують іноземні студенти під час засвоєння будь-якого рівня української мови при відсутності певних мовних явищ у системі рідної мови і в мовній свідомості, оскільки саме з причин відсутності певних одиниць відбувається їх несприйняття.

Метод зіставного аналізу дозволяє вивчити та описати одиниці однієї мови в порівнянні з іншою, виявити засоби їх передачі та тим точніше представити властивості мовних одиниць.

Зіставний аналіз мовних явищ англійської та української мов виявляє наявні між ними подібності, часткові розбіжності,

відмінності та повну відсутність певних явищ або в рідній, або в українській мові.

Урахування характеру співвідношень мов дозволяє визначити ступінь «легкості / важкості» оволодіння мовними явищами української мови, передбачити специфіку труднощів, які при цьому виникають, прогнозувати типові помилки студентів. Урахування внутрішньої мовної системи у свідомості учнів, співвідношення відмінностей і подібностей мовних явищ в рідній та мові, що вивчається, повинні бути основою відбору, організації, пред'явлення та закріплення мовного матеріалу під час вивчення кожного конкретного явища.

Концепція викладання нерідної мови (мови як іноземної), що орієнтована на певний мовний контингент учнів і базується на зіставному підході, відома в лінгводидактичній науці як методика національно-мовної орієнтації навчання іноземної мови.

Методика національно-мовної орієнтації передбачає певну стратегію навчання мови, встановлення граматичних елементів мови, які є необхідними та достатніми для оволодіння українською мовою на певному етапі навчання, відповідний відбір і організацію мовного матеріалу, оптимальні засоби його подання та закріплення, аналіз типових помилок.

Від правильно обраного способу подання мовних явищ залежить успішне формування в учнів нової внутрішньої мовної системи – основи для виникнення нової комунікативної компетенції.

До числа найбільш важких для вивчення в іноземній аудиторії відносять тему «Дієслово». Дієслово являє собою складну лексико-граматичну категорію в загальній системі частин мови. Однією з функціонально-семантичних і граматичних її груп є система дієслів руху. Всі семантичні групи дієслів викликають великі труднощі в процесі оволодіння українською мовою іноземними студентами і дієслова руху не є винятком. Вивчення дієслів руху в порівняльному плані виявляється доцільним, оскільки належність української та англійської мов до різних мовних типів, специфіка їх лексичного ладу визначає і специфіку функціонування лексичних і граматичних засобів передачі способів і характеру руху.

Труднощі під час вживання дієслів руху англomовними студентами викликані насамперед тим, що в українській мові дієслова руху складають своєрідну групу зі специфічною семантикою, якої не спостерігається в англійській мові. В українській мові ці дієслова об'єднуються в пари слів із загальним коренем (крім дієслів йти –

ходити) за такими ознаками: односпрямованість / неодноспрямованість (різноспрямованість), однократність / багатократність, визначеність / невизначеність руху. У пари об'єднуються дієслова, що позначають один і той же спосіб пересування: «пішки» - дієслова *йти* - *ходити* та «за допомогою транспорту» - дієслова *їхати* - *їздити*, *летіти* – *літати* тощо.

Складний для іноземних студентів матеріал з теми «Дієслова руху» доцільно подавати поетапно, на лексичній основі, враховуючи характер співвідношення з відповідними англійськими дієсловами.

Спочатку подаємо дієслова *гуляти*, *йти*, *їхати* з визначенням їх основних лексичних значень і вивчаємо парадигму дієвідмін дієслів *йти* та *їхати*. Наголошуємо на тому, що дієслова *гуляти* та *йти* можуть відповідати одній англійській лексичній одиниці *to walk*, тому нечітко диференціюються англомовними студентами. Семантизуємо значення обох дієслів шляхом додавання до перекладу декількох синонімів: *гуляти* - *to go for walk, to stroll*; *йти* - *to walk, to go, to be going* - і створення відповідних мовних ситуацій. Дієслова *йти* та *їхати* можуть відповідати одному дієслову *to go*, тому семантизуємо ці українські дієслова шляхом коментування. Наводимо словосполучення *Йди (їдь) сюди!*, в якому дієслово *йти* має значення англійського дієслова *to come*: *Come here!*

По-друге, вивчаємо дієслова односпрямованого та неодноспрямованого руху. В англійській мові відсутня диференціація дієслів за характером руху, тому виявляємо їх значення шляхом коментування. Розглядаємо спочатку тільки дві пари дієслів: *йти* - *ходити*, *їхати* - *їздити*. Значення односпрямованого та неодноспрямованого руху в англійській мові в деяких випадках виражаються за допомогою часу дієслів. Так, час дієслів односпрямованого руху часто відповідає часу групи Continuous, час дієслів неодноспрямованого руху - часу групи Indefinite.

При подальшому вивченні пред'являємо матеріал з утворення дієслів руху доконаного виду. При вивченні доконаного виду повідомляємо учням, що дієслова неодноспрямованого руху не мають видової пари. Від дієслів односпрямованого руху утворюються дієслова доконаного виду за допомогою префіксів: дієслова доконаного виду зі значенням «початку дії»: *йти*, *поїхати* - *to go, to start, to set off*. Для закріплення знань про вид дієслів руху вивчаємо способи утворення префіксальних дієслів руху доконаного виду. Представляємо тільки префіксальні дієслова доконаного виду,

утворені від дієслів односпрямованого руху *йти, їхати* приєднанням префіксів.

Наступний крок – вивчення інших безпрефіксальних дієслів односпрямованого і неоднаспрямованого руху. Представляємо основні пари безпрефіксальних дієслів руху, що підлягають вивченню.

Наприкінці вивчаємо видові пари префіксальних дієслів руху.

Для закріплення матеріалу, розвитку мовних і мовленнєвих вмінь та навичок проводимо граматичні та лексичні вправи. Водночас закріплюємо мовленнєві теми, мовні явища яких пов'язані з лексичним та граматичним матеріалом, що вивчається.

Методика національно-мовної орієнтації викладання другої (нерідної) мови ґрунтується на принципі свідомого вивчення мовних явищ усіх рівнів. Розуміння та осмислення явищ української та рідної мов, наявних співвідношень між двома мовами дає можливість іноземним студентам свідомо протистояти інтерференції в разі розбіжностей, проводити необхідну корекцію своїх помилок (наявних та можливих) і в той же час, за наявністю відповідностей, проводити перенесення елементів, що співпадають.

Писанко М.Л.

Київський національний лінгвістичний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ ОСНОВ НАУКОВОГО ПИСЬМА АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Відповідно до "Концепції організації підготовки магістрів в Україні" (2010), Програми з англійської мови для університетів/інститутів (2001) та Загальноєвропейських рекомендацій випускник магістратури мовних факультетів ВНЗ має досягти рівня С2.1 у писемному мовленні, який передбачає здатність продукувати логічні наукові статті, анотації, тези наукових доповідей. Зазначені вимоги до випускників магістратури мають корелювати з вимогами відповідної освітньо-кваліфікаційної характеристики і відображатися у відповідних навчальних програмах з англійської мови для освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр". Саме це зумовило необхідність створення спецкурсів з навчання наукового письма англійською мовою і розробку відповідних програм.

Мета доповіді – представити розроблену автором програму курсу за вибором "Основи наукового письма англійською мовою" й описати особливості організації такого навчання.

Робоча програма з основ наукового письма англійською мовою призначена для студентів, що навчаються за напрямом підготовки 03 Гуманітарні науки, спеціальності 035.06 Філологія. Мови та література, освітньої програми магістр, і складається з трьох модулів: *Basics of Writing Research Paper*, *Basics of Writing Short Scientific Texts on Professionally Oriented Issues*, *Oral Scholarly Discourse: Conference Presentations*, кожен з яких поділяється на теми і підтеми, що мають бути розглянуті у процесі вивчення дисципліни (див. табл. 1).

Таким чином, розроблений курс складається з семи лекцій (14 год.), семи практичних занять (14 год.), модульної контрольної роботи (2 год.) та заліку. По закінченню вивчення курсу студенти мають подати викладачу на перевірку обґрунтування теми магістерського дослідження, резюме (реферат) наукової статті, тези доповідей, розширену анотацію наукової статті, презентацію у Power Point виступу на конференції.

Таблиця 1

Зміст навчальної дисципліни

<p>Module 1. Basics of Writing Research Paper</p>	<p>1. Master's Thesis in Linguistics</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ general outline of the master's thesis in linguistics; ▪ structure and stages of master's thesis writing; ▪ writing master's thesis proposal. <p>2. Citing and Paraphrasing</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ reporting main information from scholarly article expressing agreement or disagreement; ▪ changes to the vocabulary and grammar structures; links to express logical relationships; ▪ rewriting excerpts of scientific texts. <p>3. Summarizing and Synthesizing</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ use of paraphrase in summary writing; ▪ patchwriting and plagiarism; ▪ rules on summary writing; ▪ writing summary of a scholarly article.
<p>Module 2. Basics of Writing Short Scientific Texts on Professionally</p>	<p>1. Conference Abstract</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ basic requirements for conference abstract content and format; ▪ linguistic and stylistic peculiarities and structure of conference abstract; ▪ writing conference abstract. <p>2. Scholarly Article</p>

Oriented Issues	<ul style="list-style-type: none"> ▪ basic requirements for scholarly article content and format; ▪ linguistic and stylistic peculiarities and structure of scholarly article; ▪ referencing and creating a bibliography; ▪ writing abstract to a scholarly article.
Module 3. Oral Scholarly Discourse: Conference Presentations	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oral Conference Presentation <ul style="list-style-type: none"> ▪ specifics of oral scholarly discourse; ▪ rules of preparing and delivering oral conference presentation; ▪ structure and content of conference report; ▪ writing conference report. 2. Visual Display of Oral Conference Presentation <ul style="list-style-type: none"> ▪ rules of preparing visual display of oral conference presentation; ▪ preparing visual display (Power Point Presentation) of oral conference presentation.

Методичною основою організації навчання студентів магістратури основ наукового письма англійською мовою є поєднання підходів щодо навчання академічного письма: процесуального, жанрового й інтегративного, які зумовили виділення таких етапів навчання написання наукових текстів: 1) аналітичного сприйняття наукового тексту (НТ), 2) підготовки до написання НТ, 3) написання чернетки НТ, 4) коментування чернетки, самоперевірки і само- / взаємооцінювання, 5) продукування остаточного варіанту НТ, 6) етап коментування НТ, самоперевірки і само- / взаємооцінювання.

Акцент на важливості організації самоперевірки і само- / взаємооцінювання на цих етапах зумовлений необхідністю впровадження рефлексивних способів діяльності, які ґрунтуються на здатності студента до самоаналізу та самоконтролю. Для ефективного виявлення помилок та їх корекції магістранти мають бути ознайомлені з критеріями оцінювання НТ, серед яких слідом за Л.В. Курило виділяємо критерії жанрово-стильової відповідності, змістовно-сислової адекватності, структурної цілісності, мовної та мовленнєвої коректності. Розглянемо виділені критерії детальніше.

Жанрово-стильова відповідність означає узгодженість стилю викладу з комунікативним завданням і/або мовленнєвою ситуацією, використання широкого спектру стилістичних засобів, що притаманні академічному висловлюванню, та розуміння читачем логіки академічного висловлювання.

Змістовно-сислова адекватність академічного висловлювання забезпечує достатність інформаційної насиченості змісту,

використання релевантної інформації, чіткість і логічність викладення думок.

Структурна цілісність передбачає логічність розташування абзаців і підпорядкованість структури головної ідеї.

Мовна та мовленнєва коректність характеризує вміння адекватного лексичного, синтаксичного й орфографічного оформлення академічного висловлювання: коректність вживання лексичних одиниць, граматичних і пунктуаційних засобів.

Таким чином, представлений курс за вибором для студентів магістратури з основ наукового письма англійською мовою та організація такого навчання, а також виділені критерії оцінювання НТ потребують визначення їх ефективності та вдосконалення, що є напрямом подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Курило Л. В. Навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого наукового писемного мовлення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Курило Лідія Віталіївна. – К., 2014. – 409 с.
3. Писанко М. Л. Програма навчальної дисципліни «Основи наукового письма англійською мовою» для майбутніх філологів / Писанко М. Л. // Іноземні мови. – К. : Видавничий центр КНЛУ – 2017. – №1. – С. 51-57.
4. *Програма з англійської мови для університетів / інститутів* (п'ятирічний курс навчання). Проект (Curriculum for English Language Development in Universities and Institutes (Draft 2)) / Колектив авт.: С.Ю.Ніколаєва, М.І.Соловей (керівники), КДЛУ. – К.: Британська Рада, 2001. – 245 с.

Пожар А.Б.

Київський національний лінгвістичний університет

КОНЦЕПТИ «ЧАС» І «ВІК» В АНГЛОМОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Людська особистість – незаперечний факт нашого буття і існування людини в часі – це об'єктивна реальність. У цьому сенсі особистість може бути розглянута як тимчасова характеристика. Існує яскраво виражений тісний контакт «фактора людини» і «фактора часу» в побудові мовної картини світу. Ця взаємодія знаходить відображення в категорії *віку*. Таким чином, концепт «вік» є окремим випадком концепту «час».

Концепт «вік» безпосередньо пов'язаний з концептом «час» і не мислиться без нього, так як його існування поза часом неможливо. Це пов'язано з тим, що вікові концепти (*дитинство, підлітковий вік, молодість, середній вік і старість*) представляють собою такі ментальні структури, які «інкапсулюють тимчасові ознаки» [2, 179], експліцитно або імпліцитно відображені в словниковій дефініції. Наприклад, лексема *teenager*, будучи репрезентантом концепту *підлітковий вік*, визначається в словникових дефініціях наступним чином: «*someone who is between 13 and 19 years old*».

Категорія *часу* – одна з найскладніших категорій мови. Вона багатогранна і неоднозначна. Дослідження категорії часу ведуться віддавна як з традиційних позицій (О.В. Падучева, З.Я. Тураєва, О.С. Яковлева), так і в руслі когнітології (Н.Д. Арутюнова, Т.В. Булигіна, В.І. Карасік, А.В. Кравченко, Ю.С. Степанов, О.М. Яковлева та інші).

Час пронизує все в нашому житті та в оточуючому нас світі. Поняття *часу* – універсальне, адже уявлення про циклічність *часу*, про завершеність, повторюваність циклу характерно для всіх народів світу. Воно має позамовні і позалюдські підстави, так як пов'язано з природою, з діяльністю сонця та її відображенням на землі [4, 17].

Дане розуміння *часу* пов'язує його з розумінням *віку*. Подібно до того, як пори року і часи доби неминуче і закономірно змінюються в природньому порядку, так і фази розвитку людини, що включаються в концепт *вік*, неухильно слідує один за одним і змінюють один одного (*childhood / youth – morning – spring, maturity – afternoon – summer, age – evening – autumn / winter*). Відмінність часів доби і сезонів року від фаз розвитку людини полягає в тому, що за своїм

характером перші – циклічні, а життя людини – одне, унікальне і неповторне. В цьому і полягає її цінність.

Час взаємодіє з мовою, і їхнє ставлення опосередковано. Н.Д. Арутюнова представляє кілька сфер взаємодії мови і часу. *Час* отримує ознаку лінійності. Лінійність – це той загальний параметр, який дозволяє зіставити темпоральні і просторові відносини. Лінія – просторова метафора часу. *Час*, як і предмети, рухається. Але рух часу, на відміну від механічного переміщення предметів в просторі, – безперервний, рівномірний, прямолінійний і незворотний [1, 6-8]. Рух вікового розвитку має такі ж характеристики, з єдиною відмінністю, що життя людини – кінцеве, а час не має меж. *Час* не можна зупинити. *Час* не можна повернути назад, кожна його мить – унікальна.

Внаслідок того, що *вік* належить до темпоральних аспектів дійсності, використовуються ті чи інші темпоральні компоненти (граматичні та лексичні засоби) з метою актуалізації вікового значення [1, 9-10]. Наприклад, значення вікового розвитку може передаватися як за допомогою перфектних, так і за допомогою тривалих часів, при цьому виражаючи різні значення вікового розвитку. У першому випадку – це констатація dokonаної вікової зміни, а в другому – сам процес вікового розвитку. Наприклад:

«Okay, Paul, you can trust me.» Again Paul touched his hand. "I see that I can. You've grown a whole lot older» [8, 554].

«You are growing up fast, Hank, ever since – Paul stopped» [8, 248].

Тимчасовий компонент також може бути інтегрований в семантичній структурі слова (*малюк, юнак, аксакал; a baby, a youth, an elder* – в даних прикладах використовується вікова градація). [3, 113-122].

Час – категорія «нематеріальна» і, на перший погляд, *час* відділений від людини: невидимо, нечутно, неловимо. Він не має ні запаху, ні смаку. У людини відсутній орган, здатний сприймати час. Але у людини є почуття часу. Воно породжене сприйняттям змін в світі і його життя, що відбуваються незалежно від людини і його волі (зміна сезонів року, хід часу, зміни у фізичному розвитку людини від народження до старості). Всі ці процеси здійснюються всупереч, а не за бажанням людини. Але, з іншого боку, саме людина описує зміни, що відбуваються, вона знаходиться в «точці присутності», яка ділить лінійний час на минуле, майбутнє і з'єднує їх в єдиний потік сьогодення [1].

Існує безліч моделей часу. Вони існують в повсякденній свідомості людей і актуалізуються в мові. Н.А. Потаєнко пропонує детальну градацію мовних моделей часу, які використовуються для побудови і інтерпретації висловлювань: шкала природних явищ, добова шкала, вікова шкала, циферблат, календар і подієва шкала [3, 113-122].

Існує безліч різних типологій часу. Наприклад, Едвард Холл виділяє дев'ять складових часу: біологічний, особистісний, фізичний, метафізичний, мікрочас, синхронний, священний, профанний [6, 13]. Теорія темпоральних зон Ненсі Хенлі включає суспільний час, соціальний час і особистий час [7, 44-45]. Всі вони в тій чи іншій мірі керують життям людини.

На думку Т.В. Цив'ян, тимчасові категорії вписуються в антропоцентричну картину світу. За точку відліку береться не іманентний час, а становище людини в часі. Такі тимчасові опозиції, як *світло / темрява, день / ніч*, а також концептуалізація понять *рік, вік і епоха* ґрунтуються на розумінні терміну, відпущеного людині [5, 75]. На то є об'єктивна підстава: для адекватного орієнтування в світі людині необхідно усвідомлювати себе в даний момент і в даному місці [5, 121]. І оскільки основною одиницею часу для людини є його власний вік, тобто протягом його життя від народження до смерті, то проступає тимчасовий відтінок в таких лексемах, як *немовля, дитина, юнак / дівчина, чоловік / жінка, старий / стара, наречений / наречена, чоловік / дружина, вдівець / вдова* [5, 122].

При характеристиці людини використовується одна з головних і найдавніших семантико-прагматичних опозицій *молодість / старість*. Вона реалізує уявлення про зростання і убування, силу і слабкість, початок і кінець. Зв'язок з найдавнішими, архетипними уявленнями про світ і місце людини в ньому відображає і образна складова концепту «вік». Можна виявити такі метафори, що відображають розуміння віку людьми різних культур: людське життя – річний цикл (*весна, осінь життя*), людське життя – добовий цикл (*ранок, світанок, вечір*), життя – дорога (*досягти якого-небудь віку, минуло*), вік – закритий простір (*увійти в вік, вийти з віку*), людина – рослина (*зелений, розквітати, в'янути, в самому розцвіті, в самому соку*). Це свідчить про значущість в змісті концепту «вік» глибинного, укоріненого в мовній свідомості уявлення про ізоморфізмі світу і людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. От редактора // Логический анализ языка. Язык и время. – М: Наука, 1997. – С. 5 – 17.
2. Лебедько М.Г. Время как когнитивная доминанта культуры. Сопоставление американской и русской темпоральных концептосфер. – Владивосток, 2002. – 244 с.
3. Потаенко Н.А. Время в языке // Логический анализ языка. Язык и время. – Москва: Наука, 1997. – С. 113 – 122.
4. Толстой Н.И. Времени магический круг // Логический анализ языка. Язык и время. – М: Наука, 1997 – С. 15 – 19.
5. Цивьян Т.В. Модель мира и ее лингвистические основы. Изд. 2-е, доп. – М.: КомКнига, 2005. – 280 с.
6. Hall Edward T. The Dance of Life: The Other Dimension of Time. – New York: Anchor Books, 1989. – 210 p.
7. Henley Nancy. Body Politics: Power, Sex, and Nonverbal Communication. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977. – 162 p.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

8. Jong E. Tapestry / Erica Jong. – New York: Bantam Doubleday Dell Publishing Group, 1989. – 554 p.

Ребрій О. В.

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

ВИРОБЛЕННЯ НАВИЧОК СИСТЕМНОГО І ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У ПЕРЕКЛАДАЧІВ

На перший погляд, поняття творчості та системності суперечать одне одному, адже творчість на пересічному рівні асоціюється з натхненням, інтуїцією, нерегламентованими поривами, а системність, навпаки, – з методичністю, усвідомленістю та прорахованістю дій. Втім, аналіз на глибиннішому рівні мотивації перекладацьких рішень вказує на взаємопов'язаність цих понять, яка, за нашою *гіпотезою*, і визначає діяльнісну сутність перекладу.

Одним із парадоксів науки про переклад є те, що більшість досліджень мовознавчого гатунку насправді мають справу не з аналізом повних текстів, які вони начебто обирають за об'єкт, а з аналізом тих чи інших елементів, що входять до їхнього складу.

Можемо припустити, що на сучасному етапі методологічного розвитку ми просто не маємо інструментарію, необхідного для здійснення такого масштабного проекту, як комплексний опис перекладу повного тексту з урахуванням усіх залучених засобів навіть на мовному рівні, не кажучи вже про необхідність брати до уваги дію культурних, ситуативних, соціологічних, когнітивних, особистісних та багатьох інших чинників, вплив яких визначає кожне із множини перекладацьких рішень, що супроводжують створення навіть невеличкого цільового твору. Тим не менш, для нас залишається можливість побачити і показати системність перекладу навіть на рівні окремих елементів тексту за рахунок узгодженості перекладацьких рішень щодо їх відтворення на горизонтальному (тобто для елементів одного виду / типу / категорії) та вертикальному (тобто для елементів різних видів / типів / категорій) рівнях текстуальності. Очевидною є також необхідність вийти за межі системності перекладу у її традиційному семіотичному тлумаченні, яке значною мірою спирається на системність тексту і мови, що є головними «гравцями» в акті міжмовної комунікації.

Скористаємося загальнонауковим тлумаченням системності як такого підходу до вирішення проблем, за якого будь-який об'єкт розглядається як сукупність взаємопов'язаних елементів (компонентів), що мають вхід (ресурси), вихід (мету), зв'язок із зовнішнім середовищем та зворотній зв'язок. Взнявши за об'єкт текст, за ресурси мову, за зовнішній зв'язок – перекладача, а за зворотній зв'язок – реципієнта, ми, по-перше, побачимо, що переклад цілком укладається у загальну схему системності, а по-друге, характеризується подвійною системністю, враховуючи те, що і мова, і текст традиційно вважаються системними утвореннями. Важливо також розрізняти системність мови і системність перекладу, які мають як спільні, так і відмінні характеристики. Оскільки переклад здійснюється за рахунок операцій із різнорівневими одиницями мови оригіналу і мови перекладу, він (принаймні частково) перебирає на себе системні характеристики цих мов, але водночас набуває рис іншого ґатунку – тих, що пов'язані із системним мисленням перекладача як агента міжмовної та міжкультурної (взаємо)дії.

Такі риси мають емерджентний характер, тобто виникають тільки тоді, коли система починає діяти, а, отже для їхнього усвідомлення немає потреби розуміти, яким чином система зумовлює їхню появу. Так і в перекладі, вірно підібрані перекладачем мовно-мовленнєві «інгредієнти» забезпечують синергію перекладеного тексту, що

вимірюється такими його рисами, як «природність» (*naturalness*) та «плавність» або «вільність» (*fluency*). Отже, припускаємо, що саме плавність / вільність і природність можуть вважатися емерджентними властивостями перекладу як системи, причому як в його результативному, так і в процесуальному стані.

Системне мислення дозволяє перекладачу вийти за межі того, що видається ізольованими та незалежними подіями, та побачити структури, що перебувають у їхній основі. Завдяки цьому він розпізнає зв'язок між окремими рішеннями, що уможлиблює реалізацію таких принципів організації будь-якої системи, як:

- *цілісність*, яка дозволяє розглядати систему водночас як єдине ціле і як підсистему для вищих систем. В аспекті перекладу системою є текст, в якому інтегровано об'єкти (одиниці) мовно-мовленнєвої природи, і який, у свою чергу, підпорядковується вищим системам – жанру, стилю, літературі, культурі. Цілісність тексту перекладу можна тлумачити у різних сенсах, наприклад, як повне та повноцінне відтворення набору текстових категорій оригіналу, або його системи образів (для художнього тексту), або того й іншого. На цьому ґрунтуються різноманітні моделі перекладу тексту, які, правда, здебільшого мають гіпотетичний характер;
- *ієрархічність побудови*, тобто наявність множини (але принаймні двох) елементів, розташованих на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня. Реалізація цього принципу проявляється, знов-таки, в ієрархічності мовної системи, та в ієрархічності самого тексту (як оригіналу, так і перекладу), яка визнається усіма, хоча і тлумачиться по-різному. Принцип ієрархічності дозволяє перекладачеві переходити з одного рівня на інший, якщо цього вимагає асиметричність задіяних одиниць вихідної і цільової мовних систем. У перекладознавстві такі переходи підпадають під визначення прийому компенсації;
- *структуризація*, яка дозволяє аналізувати елементи системи та їхні взаємозв'язки у межах конкретної організаційної структури, властивості якої зумовлюють процес функціонування системи в цілому. Цей принцип є надзвичайно важливим для перекладу, оскільки вказує на необхідність сполучати між собою складові тексту за різними параметрами: стратегічно, синтаксично, морфологічно, семантично, стилістично, логічно, композиційно тощо. Внаслідок реалізації цього сполучання виникає ситуація *динамічної складності*, за якої елементи можуть вступати між

собою у різноманітні відносини. Структуризація елементів системи породжує важливу закономірність їхньої поведінки, яку можна порівняти з колами, що розходяться водою від кинутого каменя, тобто відлуння ваших дій можуть вплинути на інші частини системи, а через них і на наступні, ще віддаленіші від точки первинних змін. Припустимо, що агент перекладацької дії обирає певний спосіб відтворення оригінального матеріалу, наприклад, асимілятивний. Це означає, що в процесі розгортання тексту перекладу в кожній новій ситуації вибору в ньому буде з'являтися все більше елементів, які можуть бути охарактеризовані саме як асимілятивні, в чому також проявляються синергетичні ознаки ієрархічності та детермінованості;

- *множинність*, яка дозволяє використовувати множину моделей та методів для опису окремих елементів та системи в цілому та множину способів та/або елементів для забезпечення її повноцінного функціонування. У методичному сенсі множинність проявляється у тому, що синтетичний характер сучасного перекладознавства не тільки дозволяє, а й заохочує використання поряд із власними низки методів, «запозичених» із суміжних дисциплін. У практичному сенсі проблема множинності у перекладі має вивчатися у безпосередньому зв'язку з аналізом креативних механізмів перекладацької діяльності.

У своїй гіпотезі ми припустили, що сутність перекладу визначається наявністю зв'язку між системністю та творчістю як його невід'ємними складовими. Цей зв'язок реалізується у тому, що задля створення друготвору на засадах мовної та текстуальної системності (без яких не може існувати жоден текст), перекладач має повсякчас залучати креативність, що є психоментальною детермінантою та мотиваційно-потребною основою його творчості. Переклад, таким чином, характеризується дивергентністю за рахунок таких ознак, як варіативність, оригінальність і новизна. Варіативність, пов'язана із системною ознакою множинності, є не тільки способом існування та функціонування усіх одиниць мови, а й загальноновизнаною перекладознавцями фундаментальною ознакою перекладу. Ознака оригінальності, на перший погляд, суперечить таким системним (емерджентним) рисам перекладу, як природність та плавність / вільність, але тут треба зауважити, що сам Дж. Гілфорд, який власне і запровадив концепцію дивергентного мислення, розумів оригінальність не як щось маловірогідне, а як здатність нестандартно відповідати на зовнішні подразники. На наш погляд, істинне значення

перекладацької оригінальності полягає у здатності перекладача створювати щось самостійно, адже саме такий погляд свідчить про наявність продуктивного процесу на відміну від алгоритмічної дії за зразком. Тож, наприклад, перекладацькі рішення характеризуватимуться як оригінальні кожного разу, коли у нього виникатиме потреба у створенні відповідника, відсутнього у цільовій мові або у пошуку okazional'nogo відповідника. Цікаво, що сама здатність до створення перекладачем нових елементів (звичайно ж, маються на увазі переважно слова) якраз і закладена у мовній системності, а точніше, у здатності поєднувати між собою елементи різних рівнів мовної ієрархії і забезпечувати, таким чином, передачу будь-якої нової інформації за умов як внутрішньомовної, так і міжмовної комунікації. Іншим втіленням перекладацької оригінальності є створення тексту перекладу як цілісного утворення, яке в межах когнітивно-дискурсивної парадигми набуває вторинно-самостійного статусу, зміщуючи фокус дослідницької уваги на особистість перекладача як джерело креативності й агента творчої дії.

Усвідомлення як системних, так і творчих аспектів перекладацької діяльності, як правило, здійснюється перекладачами на власному досвіді, тому упровадження навчальних методів, здатних виявити у свідомості саме ці аспекти міжмовного посередництва, видається важливим кроком на шляху професійної підготовки майбутніх перекладачів. Той факт, що системність та творчість перекладу є не тільки його результативними, а й процесуальними характеристиками, вимагає нової методології їхнього аналізу. Перспективними у цьому сенсі видаються різноманітні експериментальні методи як інтроспективного, так і ретроспективного аналізу, які сукупно з методами (само)редагування перекладів сприяють екстеріоризації системно-творчих дій перекладача та виробленню навичок з їхнього подальшого здійснення.

Семененко Л.Л.

Київський національний лінгвістичний університет

РЕКАТЕГОРИЗАЦІЯ ЯК СПОСІБ СТРУКТУРУВАННЯ ВЕРБАЛІЗОВАНИХ ЗНАНЬ ПРО ПОЛІТИЧНУ ДІЙСНІСТЬ

Дослідження когнітивних джерел мисленневих процесів із подальшою їхньою вербалізацією – актуальна проблема сучасного

мовознавства, що дозволяє зрозуміти взаємозв'язки мислення й мови, осягнути, як у мовних формах акумулюються результати пізнання дійсності. Пізнавальні процеси не вичерпуються лише фіксуванням результатів сенсорно-моторної діяльності особистості в ментальних утвореннях – різного роду концептах. Результати чуттєвого пізнання активно опрацьовуються мисленням і переводять невербальне знання в структуровані лінгвістично мовні форми, які є джерелом доступу до самих мисленнєвих процесів. Усе це складає складну категоризаційну діяльність, спрямовану на впорядкування значних пластів інформації з метою полегшити процедури оперування такими знаннями. Наведене робить актуальним дослідження інтерпретаційних механізмів передачі концептів мовними засобами.

Про категоризацію в лінгвістичних працях часто пишуть у зв'язку з концептуалізацією [1; 2; 4; 5 та ін.]. І якщо друга є процесом формування номінативного поля концепту, то під категоризацією розуміють процес підведення сформованих когнітивною системою знань під певну інформаційну рубрику – категорію, – що, об'єктивуючись у мовних формах, структурується низкою складних системних відношень. І хоча “у природі немає ієрархій” [3, 76], знання про довкілля структуруються завдяки здатності людської психіки до їхнього впорядкування та виражаються в мові й за допомогою мови.

Політична дійсність – це сегментований людською свідомістю сектор довкілля, що становить усю сукупність знань про політичне буття соціуму, отриманих ірраціональним (через емоції чи чуттєво-сенсорно) і раціональним (логічним) шляхами. Процесом і результатом такої інкорпорації є політичний текст, у якому об'єктивуються продуковані психікою знання про політичну галузь. Тобто мовні категорії – це своєрідна форма й спосіб репрезентації знань на мисленнєвому й мовному рівнях; це способи осмислення світу в мові [Болдирев 2006, с. 5].

Одним із механізмів категоризації політичної дійсності визначаємо рекатегоризацію – це дії, які ведуть до уточнення поняття, що у структурі свого лексичного значення містить імпліковану ознаку, за якою воно належить до поняттєвої категорії **ПОЛІТИЧНА ДІЙСНІСТЬ**. Це інтракатегорійний механізм, за яким лексема є носієм класифікатора політичної дійсності, імпліковано представленого в структурі лексичного значення, проте в процесі категоризації факту політичної дійсності зазнає модифікації внаслідок уточнення класифікаційної характеристики поняття, що

експлікується визначеною синтаксичною конструкцією (за допомогою структурної схеми). Розглянемо, для прикладу, номінатему *унітарна держава / państwo jednolite / a unitary state*. Дефініційний аналіз стрижневих для словосполучення лексем *держава / państwo / a state* дав змогу виділити такі суттєві ознаки поняття в структурі лексичного значення в досліджуваних мовах: укр. ‘апарат політичної влади в суспільстві’; ‘країна з таким апаратом політичної влади’ [6]; пол. ‘zorganizowana politycznie społeczność’; ‘zamieszkująca określone terytorium’; ‘mająca swój rząd i swoje prawa’ (‘політично організована громада’; ‘мешкає на певній території’; ‘має власний уряд і свої права’) [7]; англ. ‘a nation or territory’; ‘considered as an organized political community’; ‘under one government’ (‘нація чи територія’; ‘вважається організованою політичною спільнотою’; ‘керує одним урядом’) [8]. У кожній із досліджуваних мов у лексичному значенні слова представлена смислова домінанта-класифікатор, за якою це поняття окреслює факт політичної дійсності.

У термінологічному словосполученні *унітарна держава / państwo jednolite / a unitary state* ад’єктив *унітарний / jednolity / unitary* (укр. ‘об’єднаний, єдиний, який становить собою одне ціле’; ‘спрямований на об’єднання’; ‘об’єднувальний’ [6]; пол. ‘jednorodny pod względem budowy, kompozycji, barwy itp.’; ‘tworzący zwartą całość’ (‘однорідний із погляду будови, композиції, окрасу й т.д.’; ‘утворює замкнену сукупність’); англ. ‘forming a single or uniform entity’; ‘relating to a system of government or organization in which the powers of the constituent parts are vested in a central body’ (‘формування єдиної або однорідної субстанції’; ‘стосується системи влади чи організації, у якій повноваження складових частин належать до центрального органу’)) експлікує ознаку, не представлену структурою лексичного значення, проте є необхідною суттєвою ознакою, що уточнює основне значення лексеми *держава / państwo / a state*.

Таким чином, відбувається звуження значення за рахунок експлікованого модифікатора *унітарний / jednolity / unitary*, а утворена таким чином номінатема *унітарна держава / państwo jednolite / a unitary state* вступає з лексемою *держава / państwo / a state* у гіперо-гіпонімічні відношення як рід із видом поряд із іншими, створеними аналогічним шляхом номінатемами, що експлікують суттєву ознаку-обмежувач. Наприклад, субкатегорія *ДЕРЖАВА / PAŃSTWO / A STATE* представлена такими лінгвальними формами об’єктивації політичної дійсності: укр. *аграрна держава,*

адміністративна держава, васальна держава, гетьманська держава, держава загального добробуту, карликова держава, поліцейська держава, правова держава, соціальна держава, унітарна держава; пол. *państwo absolutne, państwo bolszewickie, państwo buforowe, państwo sfederowane, państwo teokratyczne, państwo patrymonjalne, państwo konstytucyjne*; англ. *an independent state, a neighbouring state, an oppressive totalitarian state* та ін.

Окрім активованих ад'єктивом конструкцій, що побудовані за формальною схемою А + N (прикметник + іменник), в аналізованих мовах представлені інші формульні варіанти рекатегоризації політичної дійсності (пор., N + A + N (стрижневий іменник + генітивна конструкція, представлена прикметником й іменником)). Подані приклади демонструють семантико-синтаксичний механізм утворення субкатегорії ДЕРЖАВА / PAŃSTWO / STATE в поняттєвій площині категорії ПОЛІТИЧНА ДІЙСНІСТЬ.

Проте рекатегоризація політичної дійсності представлена й на інших структурних рівнях мови, на якому афікси постають модифікаторами лексичного значення, за рахунок якого через звуження початкового значення утворюється субординатний рівень категорії базового рівня. Наприклад, укр. *антикомунізм, безвладдя, безгромадянство, культурність, партійність, політичність*; пол. *antykommunizm, bezpaństwowość*; англ. *anti-communism, statelessness* та ін.

Отже, знання про політичну дійсність експлікуються завдяки здатності мовних форм акумулювати політичні смисли в структурі свого значення. Рекатегоризація – один із мовних способів категоризації, який демонструє механізм акумулювання смислів у мовних формах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Введение в когнитивную лингвистику / Н.Н. Болдырев. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014. – 236 с.
2. Болдырев Н.Н. Языковые категории как формат знания / Н.Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – № 2. – С. 5–22.
3. Жаботинская С.А. Онтология для словарей тезаурусов: лингвокогнитивный подход / С.А. Жаботинская // Філологічні трактати. – 2009. – № 2. – Т. 1. – С. 71–87.

4. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 245 с.
5. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія / О.О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2011. – 844 с.
6. Словник української мови: в 11 т. / Редколегія: І.К. Білодід (голова), Л.С. Паламарчук (заст. голови), А.А. Бурячок та ін. – К.: Наукова думка, 1970–1980. – Т. 1–11.
7. Oxford Dictionary for Advanced Learners. – Oxford: Oxford University Press, 2009. – 1907 p.
8. Słownik języka polskiego PWN: w 3 t. / Pod redakcją Mieczysława Szymczaka]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002. – Т. 1–3.

Силка А.А.

Сумський державний університет

ДИСТАНЦІЙНИЙ КУРС «UKRAINIAN» ДЛЯ АНГЛОМОВНИХ СТУДЕНТІВ: ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Дистанційне викладання української мови як іноземної (УМІ) – актуальна проблема мовної освіти. В Україні здійснюються певні кроки в практичному втіленні дистанційних курсів УМІ. Прикладами таких розробок є «Ukrainian as a Foreign Language» (Києво-Могилянська Академія), «Golden Gates to Ukrainian» (НТТУ «КПІ»), «Українська мова для іноземних студентів. Наукова сфера спілкування» (Вінницький національний технічний університет).

Авторський колектив кафедри мовної підготовки іноземних громадян завершив створення першої частини курсу української мови для англомовних студентів («Ukrainian»), що дистанційно навчатимуться в СумДУ за спеціальностями «Право», «Менеджмент», «Комп'ютерні науки та інформаційні технології».

Зміст, методи та особливості організації процесу дистанційного навчання визначають як загальнодидактичні, так і специфічні для цього виду освітньої діяльності принципи.

Загальнодидактичними принципами є науковість, системність, доступність, послідовність, відповідність державним освітнім стандартам. Стосовно викладання іноземної мови це ще й взаємозв'язок основних складників змісту мовної освіти – лінгвістичного, мовленнєвого, фахового та соціокультурного,

взаємопов'язаність формування навичок усіх видів мовленнєвої діяльності.

Специфічні принципи дистанційного навчання можна умовно розділити на три групи: 1) принципи, що враховують інтереси особистості як головного суб'єкта навчання; 2) принципи, що регламентують сам навчальний процес, визначають основні вимоги, які висуваються до змісту і методів дистанційного навчання; 3) принципи, що гарантують безпеку інформації та запобігання фальсифікаціям.

Специфічні принципи організації процесу дистанційного навчання витікають з таких характерних рис дистанційної освіти, як дистанціювання між викладачем та учнем, роз'єднання їх у часі і просторі; опосередкована взаємодія віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі; використання нових інформаційних технологій; інтерактивність, можливість двостороннього обміну інформацією; асинхронність, тобто можливість реалізовувати технологію навчання в різний час, за зручним для студента розкладом і в зручному темпі; особистісно-орієнтований характер навчання; інтернаціональність (можливість надавати освітні послуги громадянам інших країн чи навчатися за кордоном); економність (зниження витрат на підготовку фахівців) та ін.

Реалізація цих принципів під час підготовки дистанційного курсу «Ukrainian» була пов'язана з низкою методичних, організаційних, технічних проблем.

Українська мова як іноземна викладається в нашому університеті або як мова навчання (для студентів, що здобувають нею освіту), або як мова країни, де студенти перебувають під час навчання (для студентів, яким навчальні предмети викладаються англійською мовою). У другому випадку знання мови потрібне в першу чергу для соціально-культурної адаптації в Україні, спілкування за межами аудиторії, задоволення побутових та інших потреб. Студенти, які навчатимуться за англійськими програмами дистанційно, будуть жити у себе вдома, і вивчення української мови для них – лише вимога навчальних планів. Отже, необхідно було знайти мотивацію, яка б заохочувала студентів до вивчення української мови. З цією метою до першого модуля були включені дві теми: 1) «Ukraine. Sumy and the Sumy Region. Sumy State University»; 2) «Ukrainian Language, its phonetical and grammar peculiarities».

У першій темі викладені короткі відомості про географічне розташування України, її природні умови, ландшафт, клімат,

економіку, склад населення, найбільші міста, державні символи, систему освіти, культурні надбання, традиційні страви українців тощо. Текст уроку супроводжується англomовними картами, фотографіями, корисною для іноземців інформацією («About Ukraine», «Some interesting facts about Ukraine»), наприклад, щодо форми державного устрою, часового поясу, національної валюти, інтернет домену (ua), міжнародного телефонного коду України тощо. Текст містить посилання для перегляду короткого відеофільму про Україну. Аналогічно представлені в першому уроці відомості про Суми та Сумську область, Сумський державний університет, які також супроводжуються посиланнями на відеоматеріали.

У другій темі вміщено інформацію про українську мову як одну зі слов'янських, про органи мовлення, звуки та букви української мови, наголос, основні відмінності між українською та англійською мовами.

Обидві вступні теми викладено англійською мовою. Вони мають на меті сформувані загальні уявлення студентів з далеких від України країн про нашу державу та її мову, яку вони починають вивчати. Щоб заохотити студентів до опрацювання цих тем, уроки супроводжуються тестовими завданнями, в яких перевіряється рівень засвоєння знань. Тут і далі всі тестові завдання сформульовані англійською.

Починаючи з третього уроку, студенти вивчають звуки і букви української мови, знайомляться з лексикою, опановують поняття про типи інтонаційних конструкцій, моделі наголошування слів. Поступово додається граматичний матеріал. Для першого року навчання було відібрано такі граматичні теми, як число і рід іменників, поняття про відмінювання, особові та присвійні займенники, прикметники та їх узгодження з іменниками у роді та числі (на прикладах називного відмінка), числівники першого десятка, інфінітив та дієвідмінювання дієслів у теперішньому часі, творення імперативних форм. Студенти також знайомляться з деякими прислівниками (*близько, вдома, вже, зараз, потім, поряд, разом, там, тут*), необхідними для побудови речень з вказівкою на обставини, за яких відбувається подія чи явище (просторово-часовий континуум), питальними займенниками і прислівниками (*хто?, що?, який?, де?, як?*), стверджувальними та заперечними частками. На першому курсі не передбачене вивчення прийменників, оскільки з усіх відмінків студенти вивчають лише називний та кличний, що вживаються без прийменників. Щоправда, в дидактичних матеріалах

є чимало прикладів використання й знахідного відмінка, але тільки в тих випадках, коли його форми збігаються з називним.

Аспект розвитку зв'язного мовлення представлений завданнями, що передбачають продукування діалогів, відповіді на питання, опис малюнка тощо.

Реалізація такого принципу дистанційного навчання, як опосередкована взаємодія віддалених один від одного учасників навчального процесу в спеціалізованому середовищі, змусив авторів курсу звернутися до пошуку нетрадиційних підходів до формування навичок читання та письма. Як правило, дистанційні курси супроводжуються аудіофайлами, завдяки яким студент вчиться вимовляти звуки та слова іноземної мови. Ми забезпечили свої уроки відеоаудіофайлами, користуючись якими, студент не лише чує певний звук чи слово, а й бачить відповідну букву, слово, що вимовляється, пов'язуючи графічний образ з вимовою. У паузах він має можливість відтворити почуте й побачене, проговорюючи певний звук, склад, слово, словосполучення чи речення, імітуючи вимову й інтонацію викладача. У практичних завданнях студент читає відповідні уривки, записує аудіофайл та надсилає його на перевірку тьютору.

Англомовні студенти, що вивчатимуть УМІ дистанційно, не мають клавіатури з українськими літерами. Тому під час презентації курсу їм пояснюють, як користуватися віртуальною клавіатурою для введення українського тексту. Завдання, які виконуватимуть студенти, розраховані лише на сприйняття друкованих літер. Зворотній зв'язок, забезпечуваний технічними можливостями комп'ютера, теж передбачає тільки друкування відповідей, а не написання їх від руки. Через це ми відмовилися від традиційного навчання такому виду мовленнєвої діяльності, як письмо. Щоб компенсувати відсутність тренувальних вправ, пов'язаних з написанням слів, у дистанційному курсі передбачені завдання для самоконтролю типу: вставити пропущені букви в слова, що вивчаються (*бáт...ко, д...ти, ден..., сн...дáнок, взу...я*); набрати на віртуальній клавіатурі речення, вставивши закінчення прикметників (*Це (якій?) нов... інститут. Тут (яке?) червон... яблуко. Там (які?) інозémн... студéнти*) тощо. Такі завдання супроводжуються ключами-відповідями.

Велику увагу розробники курсу приділяють принципу візуалізації навчальних об'єктів. Практично кожне нове слово супроводжується кольоровим малюнком, під яким подане українське

слово та його переклад англійською мовою. Якщо в наступних уроках згадується раніше вивчене слово, воно ілюструється тим самим малюнком. У практичних завданнях студентам пропонується набрати на клавіатурі слова, що відповідають пронумерованим малюнкам, й надіслати свою відповідь тьютору. Так забезпечується зв'язок між графічним виглядом слова та його зоровим образом.

Тексти уроків містять також численні таблиці, схеми, що допомагають унаочнити, структурувати граматичний матеріал. Пропонуємо також малюнки із зображеннями певних ситуацій, які має описати студент.

Платформою дистанційного навчання передбачені різні форми контролю успішності студента. У кожному уроці подаємо завдання для самоконтролю, які готують студента для подальшого виконання тестів та проходження тренажерів. Більшість таких завдань супроводжуються прихованими ключами-відповідями, які студент може самостійно відкрити й здійснити самоперевірку.

Алгоритм дій, вміщений у вступній частині курсу, націлює студента на подальше виконання тестових і практичних завдань, проходження інтерактивних тренажерів. За ці види роботи студенти-дистанційники отримують визначену кількість залікових балів.

Платформою дистанційного навчання СумДУ передбачені кілька типів тестових завдань: вибір однієї правильної відповіді (наприклад: *Як українською мовою...?*; *Оберіть слова, що відповідають даній моделі наголошення...*); вибір кількох правильних відповідей (*Які літери позначають один звук...;* *Оберіть форму прикметника, який сполучається з іменниками...*), встановлення відповідностей або правильної послідовності об'єктів (*Яку стрілочку треба обрати, щоб показати правильну інтонацію в реченні?*); заповнення пропусків (*На місці пропуску надрукуйте правильну форму дієслова*). Кількість закладених у тестовій базі завдань перевищує кількість тестових завдань, які виконує кожний студент, щонайменше в три рази.

Сценарії інтерактивних тренажерів, передбачених попереднім плануванням дисципліни, розроблені викладачами і наразі перебувають у стадії програмної реалізації. Як правило, кожний тренажер складається з кількох кроків, які виконують студенти, наприклад, перетягують мишкою слова у потрібні клітинки таблиці, вибирають з випадного списку правильну відповідь, складають діалоги за зразком, ставлячи наведені в довільному порядку репліки на потрібні місця тощо.

Дистанційний курс завершується українсько-англійським словником вивченої лексики, що дає змогу студентові швидко знайти раніше вивчене але забуте слово.

Вважаємо, що підготовлений авторським колективом кафедри мовної підготовки іноземних громадян СумДУ дистанційний курс української мови для англomовних студентів (його перша частина) може бути використаний не тільки для навчання студентів з Шрі-Ланки й Туреччини, що передбачено укладеними університетом угодами, але й має перспективи подальшої реалізації. Сподіваємося, що крім освітніх завдань, які він покликаний виконувати, дистанційний курс «Ukrainian» сприятиме популяризації України та української мови у світі, розвитку академічної мобільності, залученню додаткового контингенту іноземних студентів до навчання в СумДУ.

Скарлупіна Ю.А.

Сумський державний університет

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Метою сучасної вищої освіти є формування всебічно розвиненої людини, здатної до подальшого вдосконалення знань. Зокрема, вивчаючи іноземну мову, студент повинен отримати високий рівень мовленнєвої компетенції, в сфері як професійного, так і щоденного спілкування.

Досягненню цієї мети може перешкоджати низька мотивація студентів, а також значні відмінності у рівні їх базової підготовки.

Одним зі шляхів подолання цих проблем може бути перехід до змішаної форми навчання, тобто поєднання традиційних аудиторних занять з використанням сучасних технологій, зокрема, взаємодією зі студентами в режимі онлайн. Це дозволяє, наприклад, спростити організацію самостійної роботи студентів, працювати з автентичними матеріалами, поживавити процес аудиторної роботи тощо.

Впровадження сучасних методів викладання перетворює студента з пасивного «споживача» інформації на активного учасника навчального процесу, дає йому можливість діяти у тісній співпраці з іншими. В той же час, виконання групових завдань є практично неможливим для студентів, які з тих чи інших причин мають низький рівень базової іншомовної підготовки і дуже низький рівень мотивації, навіть при зацікавленості у майбутній професії. Сучасні

тенденції викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах характеризуються підвищенням уваги до застосування новітніх засобів навчання: мультимедійного обладнання з відповідним програмним забезпеченням, програмний супровід з інтерактивними завданнями до автентичних підручників, різноманітні веб-ресурси, метою яких є не тільки розвиток тієї чи іншої іншомовної компетенції, а і зняття психологічного бар'єру для тих студентів, які відчують потребу працювати автономно, а не в групі.

Як приклад можна навести використання віртуальної інтерактивної дошки Padlet (www.padlet.com), засіб для обміну думками у зручному і цікавому форматі. Padlet надає можливість проведення таких видів діяльності як дискусія, мозковий штурм, перевірка навичок писемного мовлення в режимі онлайн, тощо. Дана платформа має зручний інтерфейс, дозволяє додавання текстових коментарів, прикріплення документів, зображень, аудіо і відеоматеріалів. Зовнішній вигляд «віртуальної стіни» може бути змінений заради створення необхідної (формальної або неформальної) атмосфери. Викладач має змогу групувати розміщені матеріали, редагувати тексти, розміщені студентами, обмежувати або розширювати доступ до «віртуальної стіни», використовувати її в якості блогу (або навпаки, зробити її частиною блогу чи онлайн-класу). Відповідно, Padlet може служити місцем для розміщення посилань на відкриті освітні ресурси, до яких студенти матимуть змогу звернутись як під час аудиторної, так і самостійної роботи.

Серед розмаїття ресурсів, доступних для користування в мережі Інтернет, існує значна кількість електронних засобів навчання, присвячених вивченню і викладанню іноземних мов. Їх можна умовно поділити на кілька груп: ресурси, що пропонують платні курси іншомовного спілкування загального чи професійного спрямування з видачею сертифікату про проходження курсу, ресурси, що надають доступ до безкоштовного контенту (автентичні аудіо, відео або текстові матеріали, інтерактивні вправи, тестування рівня володіння мовними компетенціями), ресурси, що можуть бути використані як засоби створення власного контенту, ресурси, що надають можливість спілкування з носіями мови або особами, які вивчають, довідкові ресурси, словники тощо.

Так, Британська Рада (www.britishcouncil.org.ua/en/english/learn-online) надає доступ до численних, зокрема мобільних, додатків, корисних для вивчення англійської мови. Матеріали призначені для різних вікових груп і різних рівнів володіння мовою. Доступ до

контенту є безкоштовним, але є і платні спеціалізовані курси. Широкий спектр автентичних відео матеріалів, а також тестові завдання до них пропонують і такі онлайн платформи як BBC Learning English (www.bbc.co.uk/learningenglish/), Australia Plus (www.australiaplus.com/international/learn-english/the-business-of-english-series/7388288), Engvid (www.engvid.com), TV5 Monde Apprendre le français (apprendre.tv5monde.com/?utm_source=tv5monde&utm_medium=metanav&utm_campaign=langue-francaise-apprendre-le-francais) тощо. Різноманітність тем, розподіл подкастів згідно з рівнями мовної підготовки і актуальні для молоді сюжети роблять ці ресурси незамінними для розвитку навичок аудіювання, відпрацювання граматичних структур, введення і відпрацювання нової лексики, тощо.

Нова лексика може бути введена, наприклад, за допомогою тестів quizlet (www.quizlet.com). Дана онлайн платформа дозволяє створювати тестові завдання, ігрова форма яких (наявність гумористичних ілюстрацій, нарахування балів за кожне виконане завдання, поетапність завдань, найскладніше з яких є, власне, відеогрою на основі матеріалу, що вивчається) сприяє пожвавленню навчального процесу і підвищенню мотивації студентів.

Говорячи про ігрову форму навчання слід назвати і онлайн сервіси для створення «хмар зі слів», одним з найзручніших з яких є tagul (tagul.com). Створення персоналізованих зображень, «наповнених» словами або словосполученнями, сприяє як запам'ятовуванню лексики, так і розвитку логічного мислення і творчих здібностей студентів.

Серед переваг змішаної моделі навчання слід назвати:

- автентичність матеріалів, які використовуються;
- наявність багаторівневих матеріалів і завдань, що дає змогу максимально брати до уваги потреби студентів;
- доступ до ресурсів з будь-якого пристрою (за наявності Інтернет-зв'язку);
- оптимізація самотійної роботи студентів (що, не в останню чергу, передбачає можливість консультації з викладачем за допомогою соціальних мереж, блогів, електронної пошти або «віртуальної дошки»);
- безкоштовність ресурсів.

Необхідно, тим не менш, зазначити, що гейміфікація навчального процесу за допомогою використання сучасних технологій не повинна замінити собою живе спілкування, адже наслідком може стати концентрація уваги студентів на формі подання матеріалу, а не на його змісті.

Отже, метою інтеграції технологій у процес викладання іноземної мови є мотивування студентів, відповідність навчального процесу сучасним умовам і його оптимізація заради досягнення таких цілей як розвиток пізнавальної активності студентів, таких процесів, як сприйняття інформації, її аналіз, логічне мислення, пам'ять, уява, вдосконалення конкретних навичок, розвиток комунікативних компетенцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kukulska-Hulme A, Norris, L., Donohue J. Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers / British Council 2015, London [Electronic Resource]. – Available at: http://oro.open.ac.uk/43605/1/_userdata_documents3_lemn3_Desktop_E485%20Mobile%20pedagogy%20for%20ELT_FINAL_v2.pdf
2. Nissen E. Les spécificités des formations hybrides en langues/ Alsic [En ligne], Vol. 17 | 2014 [Electronic Resource]. – Available at: <http://alsic.revues.org/2773>

Степанов В.В.

Сумський державний університет

ІНТЕГРАТИВНА МОДЕЛЬ ВИКЛАДАННЯ ПЕРЕКЛАДУ ПРИСЛІВ'Я

Невід'ємним елементом повноцінної міжкультурної комунікації сучасної людини виступають комунікативно-прагматичні конструкції, що репрезентують у стислій повчальній формі досвід та розумну пораду в конкретній життєвій ситуації — прислів'я. Будучи об'єктом дослідження окремої науки — пареміології, — прислів'я наразі детально вивчено в онтологічному аспекті (М.А. Алефіренко, Г.Л. Пермяков, В. Мідер, Ж.В. Колоїз, Л.І. Тараненко та ін.), однак їх перекладацько-лінгводидактичний статус потребує подальших уточнень та вдосконалень. Саме в цьому полягає **актуальність** досліджуваної проблематики.

Об'єктом дослідження виступають прислів'я, **предметом та метою** — спроба розробити оптимальну модель викладання їх перекладу на базі **інтегративного підходу**. Утворена модель потенційно визнається автором універсальною, а тому може застосовуватися як для школярів, так і для студентів.

Розгляд прислів'я як лінгвістичної одиниці уможлиблює виокремлення характерних для нього рис [1, 240–251]: синтаксично членоване на блоки речення (план вираження), котре у формі смислового і інтонаційно завершеного судження (план змісту) передає прагматичну настанову. Інтерпретація вищенаведених ознак крізь призму перекладу дозволяє зробити припущення, що прислів'я охоплюють в собі структуру, зміст та прагматичні функції. Відтак, є всі підстави вважати, що прислів'я варто розуміти в термінах адекватного перекладу.

Виникає логічне питання: чи існує вже сформований інструментарій іншомовного відтворення прислів'їв? Виявляється, що так: російський перекладач В.С. Виноградов запропонував п'ять прийомів перекладу прислів'їв як предикативних фразеологічних одиниць [2, 190–193]: повний, частковий, калькований, псевдоприслівний та описовий відповідники, відмінність між якими криється у ступені відтворення вихідних образів та структури прислів'я. У свою чергу, В.Н. Комісаров сконструював загальну теорію рівнів еквівалентності як обсягу відтворення початкового змісту та комунікативного ефекту через мету комунікації, опис ситуації, спосіб опису ситуації, схожі синтаксичні структури та паралельну спільність окремих слів [3, 51–79]. Відтак, образна структура за прийомами В.С. Виноградова, а також об'єм відтворення змісту та прагматичних функцій за рівнями еквівалентності В.Н. Комісарова уможливлюють їх інтегрування для створення власної моделі навчання адекватного перекладу прислів'їв, теоретичний виклад якої репрезентується у вигляді таблиць 1 і 2:

Таблиця 1

Прийоми відтворення прислів'їв (за В.С. Виноградовим)

Приєм	Сутність
Повний відповідник	Відтворення змісту прислів'я ідентичною оригіналу образністю: <i>A baited cat may grow as fierce as a lion. — Зацькована кішка може битися, як розлючений лев.</i>
Частковий відповідник	Відтворення змісту прислів'я відмінною від оригіналу образністю: <i>A black hen lays a white egg. — Чорна корова, та молоко біле.</i>
Калькування	Відтворення прислів'я в майже дослівному вигляді: <i>A bully is always a coward. — Забіяка завжди боягуз.</i>

Псевдоприслівний відповідник	Відтворення прислів'я римо-ритмічними засобами зі збереженням або зміною образності: <i>A bad wound is cured, not a bad name. — Честь не рана: гоїтись не стане.</i>
Описовий переклад	Відтворення прислів'я шляхом розтлумачення його настанови: <i>First think then speak. — Думай, що говориш.</i>

Таблиця 2

Алгоритм визначення рівнів еквівалентності прислів'їв (за В.Н. Комісаровим)

Рівень еквівалентності	Ознаки
Перший	Відтворення настанови вихідного прислів'я із повною втратою образності (мета комунікації): <i>Better ask than go astray. — Не соромся спитати.</i>
Другий	Відтворення настанови та змісту вихідного прислів'я через відмінні від оригіналу образи (мета комунікації, опис ситуації): <i>A black hen lays a white egg. — Чорна корова, та молоко біле.</i>
Третій	Відтворення настанови та змісту вихідного прислів'я через схожі з оригіналом образи (мета комунікації, опис ситуації, спосіб опису): <i>Do not count your chickens before they are hatched. — Курчат восени лічать.</i>
Четвертий	Відтворення настанови та змісту вихідного прислів'я через схожі з оригіналом образи (мета комунікації, опис ситуації, спосіб опису) та синтаксичні структури: <i>Be swift to hear, slow to speak. — Більше слухай, а менше говори.</i>
П'ятий	Відтворення настанови та змісту вихідного прислів'я через схожі з оригіналом образи (мета комунікації, опис ситуації, спосіб опису), синтаксичні структури та словникові відповідники окремих слів: <i>Advice when most needed is least heeded. — Пораду не слухають тоді, коли вона найбільш потрібна.</i>

Комбінування двох аспектів іншомовного відтворення прислів'їв — перекладацьких прийомів та рівнів еквівалентності — уможливорює розробку практичних вправ тренувального та контрольного характеру трьох типів: перекладацького (перекласти прислів'я за умовою), аналітичного (проаналізувати перекладене прислів'я) та перекладацько-аналітичного (перекласти й проаналізувати прислів'я).

Крім того, утворені вправи можна модифікувати мотиваційними засобами: умовою перекласти прислів'я кожним рівнем еквівалентності; другим рівнем еквівалентності або псевдоприслівним відповідником із наведенням щонайбільшого числа варіантів перекладу; відповідником із власною назвою; відповідником, автором якої є відомий діяч або дійова особа твору мистецтва тощо. Результатом такої дії є посилення креативності учнів та студентів, що поживляє їх інтерес до відтворення прислів'їв.

Приклади сконструйованих за подібними критеріями вправ наводяться у наступних таблицях:

Таблиця 3

Перекладіть прислів'я, дотримуючись кожного рівня еквівалентності та мови, зазначеної в дужках. Визначте залучений прийом перекладу

Вихідне прислів'я: <i>Actions speak louder than words</i> (укр.).		
Рівні еквівалентності	Переклад	Застосований прийом
Перший	<i>Думай, що обіцяєш.</i>	Описовий переклад
Другий	<i>На словах прудкіший куль, а насправді повний нуль.</i>	Псевдоприслівний відповідник
Третій	<i>За справу взявся — не кажи, що зламався.</i>	Псевдоприслівний відповідник
Четвертий	<i>Не словом, а ділом.</i>	Повний відповідник
П'ятий	<i>Вчинки говорять краще за слова.</i>	Калькування

Таблиця 4

Перекладіть прислів'я, застосувавши власні назви. Зазначте витриманий рівень еквівалентності та перекладацький прийом

Вихідне прислів'я	Український (російський) варіант
<i>Actions speak louder than words.</i>	<i>На словах так Лев Толстой, а на деле — никакой.</i> (2, псевдоприслівний відповідник)
<i>Better ask than go astray.</i>	<i>Язык до Києва доведе.</i> (2, частковий відповідник)
<i>Curiosity killed a cat.</i>	<i>Любопытной Варваре нос оторвали.</i> (2, псевдоприслівний відповідник)
<i>Every man has his faults.</i>	<i>В каждом Иване плюсы да изъяны.</i> (3, псевдоприслівний відповідник)

Таблиця 5

Перекладіть прислів'я, віднайшовши варіант перекладу від відомого діяча. Зазначте в дужках витриманий рівень еквівалентності та перекладацький прийом

Вихідне прислів'я	Український (російський) варіант
<i>A constant guest is never welcome.</i>	<i>Говори кратко, проси мало, уходи борзо (Петро І).</i> (2, частковий відповідник)
<i>A drowning man catches at a straw.</i>	<i>Если твоя верёвка закончилась — завяжи узел и держись (Теодор Рузвельт).</i> (2, частковий відповідник)
<i>Perseverance performs greater works than strength.</i>	<i>В мире есть две силы — меч и дух. Дух побеждает (Наполеон Бонапарт).</i> (2, частковий відповідник)

Таблиця 6

Перекладіть прислів'я, віднайшовши варіант перекладу від дійової особи або автора твору мистецтва. Зазначте в дужках витриманий рівень еквівалентності та перекладацький прийом

Вихідне прислів'я	Український (російський) варіант
<i>Accusing is proving where malice and force sit judges.</i>	Попал в яму к волку — не пытайся его укусить (Микита Голощокін, серіал «Граница. Таёжный роман»). (2, частковий відповідник)
<i>Business first, pleasure afterwards.</i>	Первым делом самолёты, ну а девушки потом (Леонід Утьосов, пісня «Первым делом самолёты»). (2, частковий відповідник)
<i>Delays are dangerous.</i>	Куй железо, не отходя от кассы (Льолік, фільм «Бриллиантовая рука»). (2, частковий відповідник)
<i>Like carpenter, like chips.</i>	Какой народ, такие и бояре (Трофім, пісня «Аристократия помойки»). (2, частковий відповідник)

Таблиця 7

Надайте якнайбільше відповідників вихідного прислів'я, залучивши відмінну від оригіналу образність

Вихідне прислів'я	Український (російський) варіант
<i>Catching fish is not the whole of fishing.</i>	Танцювати — не тільки в різні боки взятися. Співати — не тільки рот відкривати. Полювати — не тільки з рушниці стріляти. Воювати — не тільки гранати кидати. Грати на флейті — не тільки натискати й дути щосили. Літати — не тільки штурвал повертати.
<i>Geese with geese, and women with women.</i>	Гусь свинье не товарищ. Слон и муха не сойдутся по духу. Зверю и птице в друзья не годится. Вор никогда не будет сидеть в одной камере с козлом. Нам в детстве разные книжки читали. Ты не из нашей песочницы.
<i>Never offer to teach fish to swim.</i>	Не учи учёного. Не учи отца. Яйца курицу не учат. Не учи кота ловить мышей. Не учи лису, как охотиться на кур. Крестьянина не учи, как разжечь огонь в печи. Строителя ты не учи, как кладутся кирпичи.

Таблиця 8

Надайте віршовані відповідники вихідних прислів'їв, залучивши відмінну від оригіналу образність

Вихідне прислів'я	Український (російський) варіант
<i>All are not hunters that blow the horn.</i>	Чуєш мелодійний дзвін — солов'я не завжди він. Блещет камушек на глаз — не всегда он есть алмаз.
<i>Business first, pleasure afterwards.</i>	Спершу цегла і бетон, потім гра у бадмінтон. Первым делом кирпичи, а потом уж циркачи.
<i>Cooks are not to be taught in their own kitchen.</i>	Кухаря ти не повчай, як готують суп і чай. Крестьянина не учи, как разжечь огонь в печи.
<i>Do in Rome as Romans do.</i>	У кожній сім'ї закони свої. Каждая хата уставом чревата.
<i>Geese with geese, and women with women.</i>	Звіру та птиці дружить не годиться. Слон и муха не сойдутся по духу.
<i>There is more than one way to kill a cat.</i>	До мети вершини є не одна драбина. К пику цели несут не одни качели.

Таким чином, розроблена нами інтегративна модель викладання перекладу прислів'їв виявляє лінгводидактичний потенціал, а тому

може розглядатися при розробці відповідних навчальних програм у освітній сфері.

Перспективною досліджень вважаємо розробку інтегративних моделей відтворення інших мовних одиниць у англо-українському контексті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н.Ф. Фразеология и паремиология : учебное пособие для бакалаврского уровня филологического образования / Н.Ф. Алефиренко, Н.Н. Семененко. — Москва : Флинта : Наука, 2009. — 344 с.
2. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В.С. Виноградов. — Москва : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. — 224 с.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В.Н. Комиссаров. — Москва : Высшая школа, 1990. — 253 с.

Сусіденко Є.М., Чепелюк А.Д.
Сумський державний університет

ЕПОХА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ЯК ОСНОВНИЙ ЧИННИК ПЕРЕХОДУ ДО НОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

XXI століття характеризується стрімким розвитком процесу глобалізації, що чітко відображається переважно в усіх сферах життя: політичній, економічній, соціальній, освітній тощо. Для стабільного існування та подальшого процвітання основних тенденцій кожного середовища необхідна їх синергія – одне поле діяльності не існує без іншого. Саме тому сьогодні освіта зазнає значних змін, спричинених викликами нового суспільства.

Перехід до інноваційних методів, спрямованих на репродуктивне засвоєння знань, яскраво відображає контекст сучасного реформування освіти, у якому вивчення іноземних мов посідає не останнє місце.

Комунікативний простір сьогодення вимагає відповідності стандартам освітньої глобалізації, що, у свою чергу, прискорює розвиток викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах і ВУЗах, а також його рівень. Мовне середовище XXI ст. формулює для цього нові умови та вимоги.

Методичним підґрунтям навчання будь-якої іноземної мови є компетентний та особистісно зорієнтований підходи, що базуються передусім на розвитку індивідуальності кожного учня і багатогранності його здібностей. Основним завданням, яке ставить перед собою викладач, є формування мотивації школяра чи студента до вивчення певного предмету, що сприяє подальшому безпроблемному засвоєнню необхідного матеріалу. Сьогодні у цьому процесі чималу роль відіграє технологія – один із провідних аспектів глобалізації, який вносить свої корективи не лише у соціально-культурне життя людства, а й, що більш важливо, в освітнє. Традиційні методики навчання, усталені правила і форми викладу, подачі матеріалу поступово відходять на задній план, даючи дорогу новоствореним тенденціям. Нові технологічні засоби, за швидкою появою яких не встигає слідкувати світ, упевнено захоплюють навчальну сферу.

Застосування гаджетів, мультимедійних засобів, персональних комп'ютерів, інтерактивних дошок, пристроїв для прослуховування аудіо- та перегляду відео-матеріалів робить процес викладання іноземних мов нетривіальним, більш насиченим, повним, допомагає створити нестандартне інтерактивне середовище, сприяє цілковитій взаємодії учителя та учня. Інформаційна основа, що має обов'язково бути викладеною на уроці тієї чи іншої іноземної мови, стає, у свою чергу, сконденсованою, чітко розподіленою відповідно до інтересів та вподобань учасників процесу навчання.

За даними останніх досліджень, форми роботи з використанням персональних комп'ютерів і комп'ютерних навчальних програм сьогодні вважаються найбільш ефективними. Це, очевидно, пояснюється значним впливом глобалізації, що стимулює підростаюче покоління цілком відповідати вимогам сучасного високо розвиненого суспільства. У процесі вивчення іноземних мов серед основних видів діяльності, опрацювання яких зараз не обходиться без використання комп'ютерних технологій, виділяють:

- 1) вивчення лексики;
- 2) розгляд граматичного матеріалу;
- 3) тренування техніки вимови;
- 4) навчання письма.

До сучасних інноваційних освітніх технологій, які за допомогою власної реалізації у методиці навчання іноземних мов забезпечують підготовку однозначно високого рівня, належить використання проектної роботи, ресурсів всесвітньої мережі Інтернет, дистанційних

технологій (у разі необхідності), а також такі форми заняття як групова, парна, індивідуальна. Усі вони спрямовані на змістовність, оптимальність засвоєння мови, розвиток і самовдосконалення особистості, розкриття її творчого потенціалу, розширення умінь, у той час як традиційні методи навчання посилаються лише на один критерій – подання запрограмованої інформації.

На сьогоднішній день окремого розгляду потребує питання використання мережі Інтернет. Відомо, що це найбільш масово поширений спосіб, який виводить навчання на абсолютно новий рівень, показує, як можна перетворити звичайний процес опанування мовою на неочікуваний діалог людини і сили технології. Як відомо, учнів приваблює те, що завдяки Інтернету існує вражаюча можливість вийти на зв'язок з іншим співрозмовником, сміливо руйнуючи будь-які бар'єри часу і простору, і вести реальну бесіду на будь-які теми. Варто відзначити особливий аспект у методиці викладання, де основна роль лежить на плечах саме вчителя, – не дозволити учням загубитися у віртуальній прірві, а грамотно і коректно консолідувати такий вид діяльності із досягненням поставленого комунікативного завдання.

Беручи до уваги досвід викладання іноземних мов багатьох лінгвістичних шкіл за останні роки, можна прослідкувати тенденцію комунікативно спрямованої методики, що допомагає ближче ознайомитися з мовою у процесі живого спілкування. На сьогоднішній день вона вважається сталою і офіційно закріпленою. До складових такого процесу належать регулярне проведення ігор, читання текстів, діалогів, опрацювання граматичних конструкцій від найпростішого до найскладнішого рівнів та ознайомлення із основним лексичним матеріалом, що у подальшому активно використовується учнями під час комунікації. Для викладача існує велика кількість способів подання інформації та, незалежно від цього, головною їх функцією є обов'язковість надання учневі можливості правильного засвоєння матеріалу та оволодіння іноземною мовою.

Ще одним гарним і досить дієвим методом подання інформативних основ на уроках іноземної мови є вихід за рамки буденності, звичного середовища, зокрема у контексті школи чи університету – за рамки класу, аудиторії. Своєрідне перетворення навчального приміщення на платформу комунікації, у досягненні чого допоможуть ігри, сценічні постановки, створення живих діалогів та використання підручних засобів, – найяскравіший взірець

проведення діяльнісно-зорієнтованого заняття, основна мета якого полягає у розвитку комунікативних навичок та умінь.

Таким чином, вивчення та застосування на практиці інноваційних методологічних підходів, що зумовлено швидким темпом росту глобалізованого суспільства, а отже і реформованої системи освіти, – чудовий приклад надання викладачам можливості удосконалення давно відомих і впровадження нових методів роботи, підвищення ефективності навчального процесу та рівня знань учнів. Перехід до інноваційних методів викладання іноземних мов цілковито збагачує його зміст, вдихає інше життя у колишні, можливо, дещо застарілі умови навчання, ставить нові вимоги до освітнього процесу в цілому і, найголовніше, сприяє створенню більш тісної співпраці між тими, хто надає знання, і тими, хто ці знання отримує.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
3. Формування мовної особистості учня / О.М. Горошкіна, О.М.Рудіна, О.С. Кузьмішина, Н.В. Мордовцева, А.В. Нікітіна, Л.О. Попова, Л.В. Порожня, В.П. Студенікіна. – Луганськ: СПД Резніков В.С., 2008. – 212 с.

Сушко-Безденежних М.Г.

Сумський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОЗПОДІЛУ ПРАГМАСЕМАНТИЧНИХ ПІДТИПІВ ВОЛІТИВНИХ ВИСЛОВЛЕНЬ В ФЕДЕРАЛЬНИХ КОНСТИТУЦІЯХ НІМЕЧЧИНИ

1. Об'єктом нашого дослідження виступає конституційний дискурс Німеччини (далі – КДН). Матеріалом послуговували тексти всіх наявних федеральних конституцій Німеччини: конституція Паульскірхе 1848 р. (PKV), конституція Німецького Рейху 1871 р. (VDR), конституція Веймарської республіки 1918 р. (WRV),

конституції НДР 1949 р. (V-DDR-I) та 1968 р. (V-DDR-II), та два варіанти конституції ФРН (GG): 1949 р. та 2014 р. Предмет дослідження становить іллокутивний аспект конституційного дискурсу Німеччини на рівні мінімальних висловлень. На основі критеріїв, що базуються на структурі позитивної норми в логіці, виокремлено 20 прагма-семантичних підтипів спонукальних мовленнєвих актів, які поєднуються у іллокутивні класи директив, декларатив та комісив [2]. Комплекс мовленнєвих актів (далі – МА), що використовує законодавець, розглядаємо як різні способи “комунікативно-значущого аранжування семантичного матеріалу” [1, с. 101], що на рівні елементарного комунікативного ходу реалізують комунікативні тактики законодавця.

2. Кількісний аналіз показав, що репертуар вживаних законодавцем в КДН іллокутивних типів висловлень істотно не змінювався протягом часу, проте збагачувався новими типами, насамперед комісивами. Крім того, постійно змінювалася частотність вживання окремих іллокутивних типів; коливалося їхнє співвідношення в межах окремих текстів корпусу.

Наявні в КДН іллокутивні типи висловлень за частотністю вживання розпадаються на три групи. До групи найбільш вживаних типів висловлень (27%-11% всіх висловлень дослідженого корпусу) входять *приписи, надання повноважень, проголошення, наділення правами*. Таким чином, статистичний аналіз доводить, що переважна частка законодавчих приписів в КДН відноситься до фактитивного типу. До другої групи входять іллокутивні типи, частка яких в дискурсі складає від 10% до 2%: *накази, наділення правами, визнання прав, заборони, дозволи, прийняття на себе зобов'язань з боку держави, обмеження, охоронні заборони*. Нарешті, найменш представленими в КДН іллокутивними типами є *рекомендації і попередження*, кількість котрих в жодному тексті корпусу не перевищує 1%. Рекомендації, попередження, а також охоронні заборони є найбільш стабільними в розподілі між різними текстами корпусу. Решта іллокутивних типів демонструють значні коливання своїх процентних показників в різних текстах корпусу.

3. Дуже схожими за розподілом практично всіх іллокутивних типів є WRV і V-DDR-I. Решта текстів досліджуваного корпусу (PKV, GG і VDR) значно відрізняються за розподілом іллокутивних типів як одне від одного, так і від двох вищезгаданих текстів.

4. PKV характеризується найбільшою в дискурсі кількістю закликів і розпоряджень, що надають цьому документові

проспективності (націленості на майбутнє) і навіть деякої утопічності. Порівняно великою є також частка заборон і скасування: специфіка соціального призначення РКВ полягала в необхідності усунути пережитки, що заважали подальшому розвитку країни.

5. Друга німецька – «бісмарківська» VDR – демонструє значні відмінності від своєї попередниці в розподілі іллокутивних типів. Набагато нижчою є частка скасування: VDR покликана скоріше зберегти існуючий в суспільстві порядок, аніж кардинально змінити його. Зменшується кількість пермісивних висловлень, що виражають надання і визнання прав. Натомість зростає число категоричних мовленнєвих актів – приписів, наділень повноваженнями. З'являються комісивні висловлення – прийняття зобов'язань; таким чином, вперше в дискурсі держава відкрито позиціонує себе як реальну, конкретну дієву силу. Найнижчою за увесь дискурс у VDR є частка висловлень-визнань права: «бісмарківський» законодавець майже демонстративно уникає їх. Натомість свої розпорядження він охоче підіймає до рангу моральних норм. В подальшому від морального зобов'язування знову відмовляться і «візьмуть на озброєння» в такій мірі, як у VDR, лише в другій конституції НДР.

Загалом, VDR демонструє такі риси, як акціональність (активність держави, чіткий моніторинг замість закликів), авторитаризм, що проявляє себе в категоричності (фактитиви замість пермісивів) і недемократичності дискурсу (немає визнання прав, відсутні спроби «замаскувати» неприємну сутність припису, часте надання законодавчому припису статусу моральної норми) і дещо проспективний характер.

6. WRV відрізняється від VDR більше, аніж та відрізнялася від своєї попередниці РКВ. Зменшується ступінь категоричності припису: розподіляючи між соціальними акторами їхні обов'язки, укладачі Веймарської конституції радше віддають перевагу мовленнєвим актам надання права, ніж наділяють соціальних акторів обов'язковими для виконання повноваженнями. Менший відсоток процедурних приписів свідчить про те, що новий законодавець звертає дещо менше уваги на моніторинг виконання своїх приписів, на відповідь на запитання «яким чином?». Кількість висловлень-визнань природного права повертається до рівня РКВ. З'являються і набувають ваги в дискурсі висловлення-гарантії і висловлення-обіцянки. Високий процент комісивів свідчить про деякий популізм, про те, що законодавець частіше покладається на стратегію мотивування.

7. Нині діючий Основний закон (GG) є значно більш «жорстким» і категоричним в порівнянні з WRV. Це проявляється, зокрема, у найвищому в досліджуваному корпусі і майже вдвічі більшому, ніж у WRV, відсотку наказів; щодо кількості процедурних приписів, вона повертається до високого рівня VDR. У той же час замість надання повноважень, що приписують певному соціальному акторові обов'язок виконувати певні дії за будь-яких умов, ширше використовуються надання прав, що залишають виконавцю більше можливостей діяти на власний розсуд. Це робить припис більш пластичним, пристосованим до зміни ситуації, адже виконавцю надається «простір для маневру». Знижується відсоток обіцянок і гарантій, при тому, що висловлення-визнання прав представлені достатньою мірою. Найнижчим у дискурсі є відсоток проголошень – фактивних декларативів, натомість зростає кількість директивних і декларативних пермісивів – дозволів і наділення правами. Частина ПСП «визнання можливості» є найвищою в дискурсі: за необхідності змінити існуючі в суспільстві стани справ укладач Основного Закону «дозволяє виникнути» певним становищам, а не проголошує їх; від адресата при цьому не вимагають «прийняття» і «терпіння», а лише «попереджають» про можливість виникнення певної ситуації. Це явно маніпулятивна тактика; по-суті, в більшості випадків – дозвіл державі.

Таким чином, у GG ми констатуємо «жорсткість» дискурсивних тактик укладачів, і в той же час відмічаємо, що в порівнянні з попередніми конституціями адресанту вдається зробити дискурс більш гнучким і пластичним, забезпечуючи т.ч. ефективність конституційного припису протягом тривалого часу в умовах, що змінюються.

8. V-DDR-I за розподілом іллокутивних типів є майже копією WRV. Щоправда, у V-DDR-I меншим є відсоток висловлень типу *наділення правами*; натомість активніше використовуються висловлення *надання повноважень*, що свідчить про дещо меншу запрограмованість цього тексту до змін ситуації, про меншу довіру законодавця до здорового глузду виконавця. Вищий відсоток процедурних приписів забезпечує досить докладний моніторинг способу виконання норми. У порівнянні із GG, у V-DDR-I констатуємо більше декларативів і комісивів різного роду (проголошень, обіцянок, гарантій тощо), а також дозволів.

Сказане дозволяє дійти висновку, що V-DDR-I спирається на традиції своєї попередниці WRV, але є дещо більш «жорсткою»,

«негнучкою» і «технічною». У порівнянні із Основним законом ФРН перша конституція НДР лишається декларативною, популістською і м'якою щодо змісту норм, але догматичнішою щодо розподілу повноважень. Але в цілому констатуємо, що V-DDR-I слідує традиціям КДН.

9. Натомість наступна конституція НДР – V-DDR-II – різко відрізняється від решти тестового корпусу КДН. Значною є частка фактивних директивів, проте замість командно-адміністративного спонукання вдаються до спонукання морально-етичного, спонукання через ідеал. Аналіз показав найвищий в корпусі відсоток проголошень і найнижчий – процедурних приписів; на нашу думку, останнє це свідчить про волюнтаризм законодавця: він проголошує припис, проте не турбується про те, аби чітко визначити шляхи і способи його виконання; змальовує «ідеальний світ», не уточнюючи, яким саме чином його побудувати. Зафіксовано також найвищу в корпусі частку комісивів: держава наполегливо позиціонує себе як «люблячого Батька» – активної, самостійної дієвої сили, чії зусилля спрямовані на задоволення потреб адресата.

Тож констатуємо, що друга конституція НДР відрізняється від першої конституції НДР не менше, аніж від Основного закону ФРН. Командно-адміністративне спонукання майже повністю витіснене моральним; держава стверджується в ролі самостійного соціального актора, що часто бере на себе зобов'язання, і ширше вживає своє право проголошувати. Дискурс втрачає динаміку і акціональність: V-DDR-II демонструє описаний П.Серіо [262] на матеріалі радянського дискурсу «часовий зсув», коли минуле, теперішнє та майбутнє зливаються в позачасовому «завжди». Про це свідчать, зокрема, атипові для деонтичного дискурсу висловлення, в котрих припис-проголошення подається в формі минулого часу. «Зацементовані» в формі перфекту приписи застигають навічно в своїй двоїстості: констатації вже виконаного, що має виконуватися і надалі. Цей дискурс спрямований не на змінення існуючого стану справ, а на «продовження курсу», збереження того, що вже існує.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю.Д. Апресян. – М. : Наука, 1974. – 367 с.
2. Сушко-Безденежных М.Г. Прагма-семантические подтипы волевых высказываний в конституционном дискурсе Германии /

М.Г. Сушко-Безденежных // Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. – 2015. – № 1155. – С. 119–126.

Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р., Сторожук С.Д.
Університет імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ТА ПРОЕКТНА МЕТОДИКА У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ (BUSINESS ENGLISH)

Мабуть в жодній іншій галузі навчання культурологічним особливостям мовленнєвої комунікації виучуваною іноземною мовою не має такого значення, як у навчанні такої мови для ділового спілкування. Це пов'язано з тим, що в міжкультурних ділових відносинах порушення тих культурних норм ведення ділових переговорів, які прийняті у культурі одного з учасників, іншим учасником – представником іншої культури, де подібні норми відсутні, – нерідко призводить до зриву домовленостей та припиненню ділових контактів зі значними збитками для усіх сторін. Саме тому великі західні компанії мають спеціальні відділи, які займаються організацією та проведенням культурологічних тренінгів для співробітників фірми, яких посилають для ведення ділових переговорів з представниками інших культур.

Нажаль, в українських вишах у навчанні ділової англійської мови (Business English) культурологічним аспектам такого навчання приділяється явно недостатньо уваги і вони ще недостатньо досліджені, що негативно впливає на кінцевий результат навчального процесу з точки зору подальшої роботи випускників у сфері міжнародних ділових відносин. Для виправлення цього положення у першу чергу необхідно визначитися, які складові англомовної комунікативної компетенції для ділового спілкування (як загальної мети навчання ділової англійської мови) необхідно формувати у студентів, щоб забезпечити їх культурологічну підготовку до англомовних ділових відносин. На цій основі можна буде розробити методичні підходи до оптимального розвитку цих компонентів у вишівському процесі навчання цієї мови.

У наших попередньому та теперішньому дослідженні був сформульований повний набір складових англомовної ділової комунікативної компетенції, що, на нашу думку, складається з восьми наступних компонентів:

1. Лінгвістичний компонент, володіння яким включає володіння не тільки і не стільки мовною системою, скільки навичками та вміннями спілкування засобами мови, перш за все тими, які пов'язані з підмовою ділової комунікації.

2. Предметний компонент, володіння яким передбачає добру обізнаність у питаннях, про які йдеться у діловій комунікації.

3. Загальний вербальний лінгвосоціокультурний компонент, який складається з вербальних стереотипів (в усному і письмовому мовленні), опанування яких необхідне для оформлення будь-якої комунікації даною іноземною мовою згідно з нормами (наприклад, нормами ввічливості), прийнятими в даному мовному соціумі, виходячи з культури цього соціуму. З цим компонентом зливається прагматичний компонент, який входить до лінгвосоціокультурного і визначає здатність спілкуватися згідно із соціокультурними нормами залежно від вимог цілей спілкування, його конкретної ситуації та взаємовідносин між комунікантами.

4. Діловий вербальний лінгвосоціокультурний компонент, який складається з вербальних стереотипів (в діловому усному і письмовому мовленні), опанування яких необхідне для оформлення виключно ділової комунікації даною іноземною мовою згідно з нормами, прийнятими в даному мовному і культурному соціумі у стосунках між діловими людьми, які належать до цього соціуму.

5. Загальний невербальний паралінгвосоціокультурний компонент, який складається з невербальних, паралінгвістичних, стереотипів (що супроводжують усне і писемне мовленні – наприклад, жестикуляція, паралінгвістичні норми написання листів тощо), опанування яких необхідне для паралінгвістичного оформлення будь-якої комунікації згідно з паралінгвістичними нормами, прийнятими в мовному соціумі, виходячи з його культури.

6. Діловий невербальний паралінгвосоціокультурний компонент, який складається з невербальних, тобто паралінгвістичних, стереотипів (що супроводжують ділове спілкування), опанування яких необхідне для паралінгвістичного оформлення ділової комунікації згідно з паралінгвістичними нормами, прийнятими в конкретному культурному соціумі у стосунках між діловими людьми.

7. Загальний компонент "стилю життя", який складається з стереотипів поведінки, володіння якими необхідне для нормального повсякденного життя в конкретному мовному і культурному соціумі, так щоб не порушувати тих норм поведінки і тих норм задоволення

повсякденних людських потреб, що існують у цьому соціумі, – найчастіше без усвідомлення цих норм самими членами соціуму.

8. Психологічний компонент, який складається з вмінь психологічного характеру, опанування яких необхідне для забезпечення успіху загальнолюдських і суто ділових контактів. Сюди відносяться навички та вміння, що пов'язані з оцінкою співбесідників, передбаченням їх реакцій, регулюванням цих реакцій, забезпеченням переконливості власних висловлювань тощо.

Як видно з проведеного аналізу, п'ять з наведених восьми компонентів (з третього по сьомий) цілком пов'язані і витікають з культури соціуму і саме від них залежить, які лінгвістичні засоби обиратиме комунікант для здійснення спілкування (обрання цих засобів також залежить від предметного та психологічного компонентів, тобто лінгвістичний компонент є найбільш «підпорядкованим» – найнижчим у ієрархії компонентів англomовної ділової комунікативної компетенції). Це підкреслює абсолютну і нагальну необхідність навчання культурно-обумовлених складових цієї компетенції у вишівському курсі ділової англійської мови для досягнення дійсно практично значущих результатів такого навчання.

У доповіді аналізуються шляхи реалізації навчання цих компонентів у названому курсі. Вони вбачаються у використанні проектної методики, тобто у виконанні студентами навчальних проектів, сутність яких полягає у зіставленні культурно-обумовлених норм ділового спілкування у різних соціумах – не тільки англomовному та україномовному, але й в інших, у яких випускники українських вишів можуть зіткнутися з необхідністю проводити ділове спілкування англійською мовою. Наприклад, навчальний проект може вимагати визначення студентами тих культурних норм, яких потрібно дотримуватися українській діловій людині, якщо їй, спілкуючись англійською мовою, прийдеться налагоджувати ділові стосунки з представниками японських ділових кіл. Такий підхід до навчання ділової англійської мови дозволить формувати фахівців, культурно підготовлених до ведення ділової комунікації в усьому світі.

В доповіді також наводиться приклад розробленого авторського англomовного курсу «Мовна модель сучасної ділової комунікації» (“Language Model of Contemporary Business Communication”), у якому центральне місце займають питання культури ведення міжнародного бізнесу. В цьому курсі використовується виконання навчальних

проектів, які дозволяють на практиці оволодівати культурними нормами міжкультурної англomовної ділової комунікації.

Таценко Н. В.

Сумський державний університет

ТРАНСФОРМАЦІЯ МОВЛЕННЄВОАКТОВОЇ ПАРАДИГМИ В СУЧАСНІЙ КОМУНІКАТИВНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

Аналітико-філософське походження теорії мовленнєвих актів разом із витонченою упаковкою головних принципів і тез зумовили популярність, що припала на долю цієї парадигми: вона сформувала ідеологію прагматики мови й визначила шляхи розвитку комунікативної лінгвістики загалом, значно вплинувши на розвиток дискурсивних досліджень.

У концепції основоположника теорії мовленнєвих актів Дж. Остіна їхня цілісність забезпечується трьома операціями або групами дій: а) *локуцією* – говорінням у поєднанні фонетичного, фатичного (лексикалізації та граматикизації висловлення), ретичного (смыслопородження й референтного співвіднесення) компонентів; б) *ілокуцією* – наміром, метою, продуманим розрахунком (інформування, наказ, попередження тощо); в) *перлокуцією* – наслідками досягнення результату мовленнєвого акту, зважаючи на вплив мовця на свідомість і поведінку адресата (спонукання, залякування, подив тощо). Аналізуючи наведені операції, вчений дійшов висновку про необхідність розгляду мовленнєвого акту в цілісній комунікативній ситуації, складниками якої є комуніканти та предмет повідомлення [5].

Проголошуючи діяльнісний і телеологічний характер мови, дослідник розглядав мовлення як знаряддя здійснення цільової установки мовця в ситуації мовленнєвого акту. Однак, незважаючи на перспективність і вагомість теорії Дж. Остіна, її недоліками є нерозробленість перлокутивного складника мовленнєвого акту, ототожнення ілокутивного й мовленнєвого акту, орієнтація лише на ілокуцію, перлокуція ж передбачала лише позитивний результат, тобто досягнення мети мовця, що часто розходилося з реальністю.

Пізніше було розрізнено два тлумачення перлокутивного ефекту: як очікуваного мовцем результату здійснення власного наміру і як досягнення будь-якого результату мовленнєвих дій. Це зумовило усвідомлення мовленнєвого акту не лише як спрямованої

передачі інформації пасивному адресатові, а й як знаряддя управління діяльністю співрозмовника. Зважаючи на це, у мовленнєвому акті виділено ілокутивний і перлокутивний акти: перший утілює намір, другий – можливість впливу. Загалом вважається, що ілокуція задає модус комунікації і є дією, з допомогою якої мовець переслідує певні цілі. А перлокуція є зовнішньою метою, посткомунікативним ефектом, що характеризується в епістемічних вимірах, оскільки спричиняє прямі або непрямі зміни у свідомості адресата, у думках, почуттях і поведінці та оцінюється на основі тих наслідків, які він викликає [1].

У процесі поглиблення наукових уявлень про реалії повсякденного спілкування все очевиднішими ставали непереконливість та необґрунтованість деяких положень теорії мовленнєвих актів. Головним чинником невдоволення стала абстрактна, відірвана від реального життя мова, на основі якої теоретики мовленнєвих актів будували свої умовиводи. Тут ми маємо на увазі обумовленість мовленнєвої комунікації прагматичним контекстом, а також перенесення акцентів зі сфери семантики й синтактики мовного знака на його актуальне вживання.

Фактично дослідники аналізували не буденну мову в її реальному функціонуванні, а штучно звужені ідеалізації. Недаремно об'єкти подібного аналізу були названі «мовними актами» [7, 172]. У цілому теорію мовленнєвих актів почали сприймати як теорію значення, а не повноцінне знання про мовленнєву практику, оскільки вона з'явилась у просторі філософських абстракцій як логічний ключ до вирішення суто філософської проблеми розрізнення істинного й хибного у буденних висловленнях [8, 239-240].

У дослідженнях комунікативної діяльності спостерігаємо поступовий відхід від принципу свідомого планування, на якому трималася теорія мовленнєвих актів. Певна ідея, мета випереджають мовлення, і щодо неї людина керує процесом побудови висловлення. Така інтенція може бути трансцендентальною сутністю, психологічним станом антиципації або ментальною структурою, у якій відображено бажаний мовленнєвий результат. На зміну апріорній запланованості мовного вжитку приходять образ спонтанного у своєму природному існуванні мовлення, яке виникає в реальному часі як реакція на потреби безпосередньої ситуації.

У наведених інтеракційних процесах превалює інтуїтивне знання, яке керує людською поведінкою під час мовленнєвої взаємодії. Сам мовленнєвий акт розглядається як мовленнєва

взаємодія мовця та слухача для досягнення певної перлокутивної мети шляхом конструювання ними дискурсивного значення в процесі спілкування [6, 117]; акт когнітивно-комунікативної взаємодії, що поєднує вербальні та/або невербальні висловлювання, які втілюють певні стратегічні комунікативні цілі та включені в інтерактивний контекст. Параметром інтерактивного контексту постає як характер вербального/невербального втілення стратегічної мети суб'єктом, так і характер її інтерпретації та реакції на неї комунікативного партнера, мотивованого особистою стратегічною метою. Розрізняються перцептивний і психічний контексти такого акту [3, 46-47].

Таким чином спроби вийти за межі мовленнєвоактової прагматики призвели науковців до розроблення дискурсивної тематики. У результаті переосмислення в основі мовленнєвої комунікації лежать не односпрямовані дії, а взаємодія дискурсантів, і поняття мовленнєвого акту розширюється до масштабів дискурсивного акту. Своєю появою дискурсивний акт зобов'язаний «дискурсивізації» мовознавства, яка стала певного роду протестом проти логіко-аналітичного спрямування мовного прагматизму і пов'язаних із цим труднощів. Відправним пунктом стало розуміння того, що контекст не лише задається, попередньо встановлюється, а і твориться під час інтеракції.

Дискурсивний акт як процес спільного конструювання значення постає актуальним для тих, хто цікавиться мовою передусім із точки зору її перформативності, але не задовольняється тісними рамками класичної теорії мовленнєвих актів. Модель дискурсивного акту увібрала в себе всі переваги мовленнєвого акту, звільнившись від його слабких сторін. За таких обставин **дискурсивний акт** – це сучасна, переосмислена версія мовленнєвого акту з акцентом на ілокутивній меті, перлокуції та інтерактивному контексті.

Останнім часом філософсько-логічні поняття інтенційності, ілокутивності, перформативності поєднують із категоріями когнітивного підходу (концептами, фреймами, когнітивними репрезентаціями тощо). Висловлюється гіпотеза про те, що серед категорій базового рівня є особливі персуазивні когнітивні категорії, призначені для планування мовленнєвого впливу [2, 42]. Для опису внутрішньої організації мовленнєвих актів використовуються фреймові моделі, які мають амбівалентні ознаки, тобто не лише впорядковують і зберігають лінгвопрагматичні знання, а й активно включаються в процес породження мовлення [4, 225-228].

Отже, наразі когнітивний вимір дискурсу не обмежують лише інтелектуальним простором окремого мовця або слухача, залученого в соціальну інтеракцію. У ньому перетинаються індивідуальна й колективна форми пізнання, задіяна соціально розподілена когніція, яка є частиною життя суспільства й пов'язана зі спільною діяльністю людей. Наведені складники дискурсивного акту мають свою внутрішню й зовнішню самоорганізацію, механізми створення якої потребують залучення напрацювань лінгвосинергетичної парадигми для свого опису та є перспективою подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безугла Л. Р. Перлокуція у дискурсі / Л. Р. Безугла // Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен. – Харків : Константа, 2005. – С. 118–144.
2. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – Москва : Едиториал УРСС, 2003. – 284 с.
3. Мартынюк А. П. Онтология языка в структурном vs когнитивно-коммуникативном функционализме: субъект ↔ объект и метод / А. П. Мартынюк // Как нарисовать портрет птицы: методология когнитивно-коммуникативного анализа языка : кол. монография / [Бондаренко Е. В., Мартынюк А. П. Фролова Е. И., Шевченко И. С.]; под. ред. И. С. Шевченко. – Харьков : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2017. – 246 с.
4. Никонова Ж. В. Основные этапы фреймового анализа речевых актов (на материале современного немецкого языка) / Ж. В. Никонова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2008. – № 6. – С. 224–228.
5. Остин Дж. Слово как действие / Дж. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. – Москва, 1986. – Вып. 17. – С. 22–129.
6. Шевченко И. С. Концептуализация коммуникативного поведения в дискурсе / И. С. Шевченко // Как нарисовать портрет птицы: методология когнитивно-коммуникативного анализа языка : кол. монография / [Бондаренко Е. В., Мартынюк А. П. Фролова Е. И., Шевченко И. С.]; под. ред. И. С. Шевченко. – Харьков : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2017. – 246 с.
7. Lyons J. Language, meaning and context / J. Lyons. – London : Fontana, 1981. – 256 p.

8. Moeschler J. Speech act theory and the analysis of conversations / J. Moeschler // Essays in speech act theory / D. Vanderveken, S. Kubo (eds.). – Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing, 2002. – P. 239–262.

Тубол Н.О.

Сумський державний університет

МОВНА СВІДОМІСТЬ І НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Розпочинаючи вивчення іноземної мови, людина вже володіє сформованою картиною світу, в яку «вписана» рідна мова з притаманною їй системою значень. Процес включення значень іноземної мови в контекст суб'єкта – носія іншої мови містить небезпеки, пов'язані з інтерпретацією іноземної мови. Без особливих зусиль з боку того, хто навчається, іншомовний матеріал буде вписуватися в смислоутворюючий контекст рідної мови, а повідомлення на ньому будуть інтерпретуватися з погляду рідної культури.

Людина, вихована в умовах однієї лінгвокультури, не тільки «монокультурна», а й лінгвоцентрична. На її думку, усі мови схожі на її рідну. Їй важко уявити, що іноземна мова може функціонувати за іншими законами. Саме тому завдання викладача – допомогти учням опанувати новий світоглядний світ, презентований іноземною мовою.

Мовна свідомість – це перетворена форма життя людини, спосіб вербалізації людського соціокультурного досвіду та його національно-культурного усвідомлення, що охоплює матеріальне (мовне знання як матеріальний субстрат свідомості), ідеальне (психічні стани, семантика), соціокультурний досвід (знання про світ), які актуалізуються в процесі ментальної діяльності.

Мовна свідомість – це один із видів звичайної свідомості, механізм управління мовленнєвою діяльністю, який формує, зберігає й перетворює знаки мови, правила їх поєднання та вживання [3, 23]. Мовна свідомість реалізується у вербальній поведінці [5, 38]. Вона є обов'язковою умовою існування та розвитку всіх інших форм свідомості. Можна сказати, що це придбання індивідуума в процесі діяльності.

До структури мовної свідомості входять усі мовні знаки, що є результатом відображення реальності та уявлень людини про неї, а також правила організації знаків мови, їх поєднання та вживання.

Мовна свідомість характеризує лінгвокультурну спільноту і кожного окремого її представника. Крім того, кожна природна мова є носієм мовної свідомості даної мовної спільноти і в цьому сенсі також становить мовну свідомість [2].

Відображення системи мови у свідомості її окремого носія – основа індивідуальної мовної свідомості. Опанування іноземної мови змінює структуру мовної свідомості людини. Це обумовлено тим, що людина вперше стикається з фактором відторгнення мовної форми від понятійного змісту та змушена порівнювати форми вираження одного й того самого змісту засобами різних мов.

Людина, картина світу якої сформована однією мовою і однією культурою, стикається при вивченні іноземної мови з певними труднощами. З одного боку, її мовна свідомість «не бажає» сприймати чужу їй мовну систему і постійно нав'язує структури в іноземній мові, які є кальками з рідної, досить часто безглуздими з погляду мови, що вивчається. З іншого боку, її когнітивна свідомість повстає проти того, що чужою мовою презентує реальність інакше, іншими словами та іншими структурами речень.

При опануванні іншої мови відбуваються зміни мовної картини світу, яка до цього часу була сформована в контексті однієї мови. Можна припустити, що результатом вивчення іноземної мови стає утворення змішаної структури, яка містить дві знакові системи, одна з них є більш пізньою і тому «вбудовується» в уже сформовану раніше систему рідної мови. Нова знакова система вбудовується в мовну свідомість індивіда, якісно змінює його [5, 193], а отже, впливає і на загальну картину світу в когнітивній сфері. Засвоєння нової мовної системи змінює сприйняття навколишнього світу, його цінностей, зумовлює подолання «монокультурності» та лінгвоцентризму.

У мовній свідомості розрізняють два рівні – когнітивний та мовний. Мовний рівень – це рівень вербалізації, рівень мовних знаків та правил їх комбінування, рівень значень. Когнітивний рівень – це рівень розуміння «чому» і «для чого» людина вживає ту чи іншу мовну одиницю. Використовуючи рідну мову, людина рідко замислюється про причини вибору того чи іншого слова або його форми. Для спілкування їй достатньо інтуїтивного знання. На початковому рівні вивчення іноземної мови простий опис форм і правил їх комбінування нічого не скажуть про те, чому все це потрібно. Взаємовідносини двох мовних систем у свідомості суб'єкта

встановлюються не на рівні знаків і правил, а на рівні значень цих знаків і правил, тобто на когнітивному рівні мовної свідомості.

Коли людина тільки починає вивчати іноземну мову, то елементарні мовленнєві моделі та граматичні правила, які вона засвоює, ще не вступають в протиріччя з наявною у неї мовною картиною світу. Перші осмислення та узагальнення іноземної мови відбуваються за законами рідної мови. Накопичуючись, вони формують «образ іноземної мови», який будується у свідомості того, хто навчається, у повній відповідності з системою смислів рідної мови та культури. Потім настає момент, коли загальні відомості, зроблені за правилами рідної мови, вступають у протиріччя з практикою вивченої мови. І людина постійно робить помилки, пов'язані з використанням засобів іноземної мови за нормами рідної мови. Формується «помилкове уявлення про мову як ... погано впорядковану систему знаків для прямого позначення речей, які не мають ... жодного змістовного, «розумного» зв'язку» [1, 61]. Останнє спричинює втрату інтересу до вивчення іноземної мови.

Будь-яка мова становить собою досить струнку систему, яка діє за власними внутрішніми законами. І презентована вона має бути тому, хто навчається, не як «погано організований набір технічних засобів та інформації, а як нова дійсність – світ громадської свідомості, як особлива ... всепроникна форма – мовна свідомість" [1, 67]. У контексті теорії мовної свідомості П.Я. Гальперіна основним завданням навчання іноземної мови є формування іноземної свідомості, перебудова мовної свідомості того, хто навчається. Сенс даної теорії полягає в тому, що іноземна мова – це не є форма і не є інструмент спілкування, це – зміст.

Згідно з П.Я. Гальперіним, іноземна мова повинна бути подана як мовна свідомість, яка складається з мовних свідомих категорій мови. «Мовні свідомості кожної лексичної та особливо граматичної категорії – це сукупність значень усіх форм, представлених у природних мовах, завжди обмеженим набором, у чіткому віднесенні до певних умов їх застосування» [2, 97]. Як вважає П.Я. Гальперін, мовна свідомість – це сенс усіх формальних структур мови, її власне мовні значення відносно позамовної дійсності, а відображення цієї системи в індивідуальній свідомості становить собою мовну свідомість суб'єкта [1]. Відображена в мові реальність виступає в мовному розумінні у формі лінгвістичних категорій. Тому «перебудова» лінгвістичної свідомості на іншій мові можлива лише за допомогою засвоєння лінгвістичних категорій, які становлять

істотні ознаки мови взагалі і своєрідно подані в кожній конкретній мові» [4; 82]. Галузь, у якій специфіка кожної мови подана найбільш яскраво, – це граматики.

У процесі формування нової свідомості необхідно подати систему іноземної мови з погляду репрезентованої нею іншої картини світу, яка становить собою єдність мовного та когнітивного. Однак прищеплювати індивіду іноземну свідомість у чистому вигляді неможливо. Він уже володіє свідомістю, сформованою рідною мовою. Свідомість – це в особливий спосіб організоване ціле. Будь-яка нова інформація має бути об'єднана в це ціле, якісно змінюючи його. Тому можна говорити тільки про формування білінгвальної свідомості.

Отже, вивчення іноземної мови безпосередньо впливає на зміст свідомості суб'єкта і, як справедливо вважає П.Я. Гальперін [2; 98], завданням навчання іноземної мови має стати формування в того, хто навчається, іншомовної свідомості. Звичайно, у людини не може бути двох свідомостей. Тому першочерговим завданням навчання іноземної мови є формування білінгвальної свідомості, у якій дві мовні картини світу, як і системи двох мов, знаходяться в закономірній відповідності. Оскільки специфіка мовного відображення світу найбільш яскраво й системно віддзеркалюється в граматиці, основою навчання має стати саме граматики, яка подає граматичні категорії в єдності їх форм і значень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гальперин П. Я. К психологии формирования речи на иностранном языке / П. Я. Гальперин // Психолінгвістика и обучение иностранцев русскому языку. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – С. 60–71.
2. Гальперин П. Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1977. – № 4. – С. 95–101.
3. Ейгер Г. В. Механизм контроля языковой правильности высказывания : автореферат на соискание ученой степени доктора фил. наук / Г. В. Ейгер. – М., 1989. – 50 с.
4. Кабанова О. Я. Формирование иноязычного сознания как условие формирования речи на иностранном языке / О. Я. Кабанова // Тезисы 1-й Всесоюзной научно-методической конференции по методике преподавания иностранных языков на

- неязыковых факультетах университетов. – М. : Изд-во МГУ, 1970. – С. 81–84.
5. Красных В. В. Основы психолінгвістики и теории коммуникации: Курс лекций. / В. В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.

Українська О.О.

Київський національний лінгвістичний університет

СУЧАСНЕ ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

В процесі модернізації вітчизняної освіти актуалізувалася проблема розвитку контрольної-оцінювальної діяльності викладача закладів вищої освіти (ЗВО). Підвищення вимог до якості освіти сприяло активному пошуку дослідниками ефективніших засобів контролю, бо саме він дозволяє керувати освітнім процесом. Дотеперішні підходи до оцінювання навчальних досягнень студентів застаріли, оскільки спрямовані на аспектну перевірку та не можуть повною мірою відобразити дійсний рівень сформованості комунікативної компетентності, формування якої визначено кінцевою метою навчання в межах обраного одним із провідних компетентнісного підходу. Отже виникає необхідність виокремлення контрольної-оцінювальної компетентності викладачів, зміст якої реалізується через готовність та здатність до здійснення системного контролю та об'єктивного оцінювання, що, у свою чергу, передбачає цілеспрямоване формування необхідної компетентності у майбутніх викладачів, адже потрібні такі контрольні засоби, які б були зорієнтовані на оцінювання сформованості компетентностей.

Так вже у проекті стандарту вищої освіти для бакалаврів середньої освіти (мова та література із зазначенням мови) серед предметних компетентностей згадується здатність «здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з іноземної мови та зарубіжної літератури» та у програмних результатах навчання згадується уміння «володіє методами й методиками діагностування навчальних досягнень учнів з іноземної мови та зарубіжної літератури» [3].

Загалом таку діяльність викладача називають контролюючою, оцінювальною чи контрольної-оцінювальною. Беручи до уваги

термінологію в сучасних європейських документах, ми дотримуємось терміну «контрольно-оцінювальна діяльність». Серед застосованих дослідниками термінів на позначення згаданої діяльності викладачів зустрічається згадування діагностичних вмінь, тестової, контролюючої або оцінювальної компетенції/компетентності. Однак спостерігається одноманітність сутності розглянутих методичних явищ.

Сучасні дослідники виділяють контрольно-оцінювальну діяльність як один з структурних компонентів професійної педагогічної діяльності викладачів. Цій проблемі у вітчизняній науці присвячено велику кількість робіт з педагогіки, де формулюються загальні положення про формування цільової компетентності без зазначення особливостей для конкретної спеціальності. Однак в методичному аспекті залишається не дослідженим формування контрольно-оцінювальної компетентності викладачів англійської мови.

Саме поняття «контрольно-оцінювальна компетентність» (*assessment literacy*) запроваджене Р. Стиггинсом у 1991 р. Воно позначало загальне розуміння про високу та низьку якість оцінювання та можливість застосування цих знань до різних методів оцінювання студентів, а саме: знання та вміння з планування контрольних заходів, їх адміністрування, інтерпретації даних та використання результатів контролю. З часом інші науковці додавали окремі вміння до цього поняття. Так С.К. Вігл заявляє, що часто викладачі готують їхніх студентів до міжнародних письмових тестів, тому їм потрібно мати чітке уявлення про переваги та недоліки таких тестів [8, 194]. Також вона висуває пропозиції стосовно імплементації вивчення проблеми контролю до курсу з навчання письма або як окремий курс. Л. Тейлор наполягає на тому, що всі зацікавлені сторони мають оволодіти контрольно-оцінювальною компетентністю [7].

Г. Фулчер контрольно-оцінювальною компетентністю називає знання, вміння та здатності необхідні для розробки, адміністрування та оцінки широкомасштабного стандартизованого тесту та/або контрольних робіт для застосування у класі, обізнаність про процеси розробки тестів та провідні принципи їх укладання [6, 13].

Т.Л.Р. Безіат та Б.К. Коулмен додають, що викладачі мають вміти обговорювати результати оцінювання зі студентами та їх батьками, наголошують, що під час формування контрольно-оцінювальної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови

слід враховувати потреби та здібності вже працюючих викладачів, готувати студентів здійснювати контрольню-оцінювальну діяльність у різних контекстах [5].

Р.П. Мильруд серед ключових компетенцій вчителя іноземної мови виділяє тестову компетенцію, спрямовану на забезпечення якості та самоконтролю, серед предметних компетенцій виділяє контролюючу, орієнтовану на встановлення відповідності стандарту, зазначає, що необхідна спеціальна компетенція для створення власних дидактичних та контрольню-вимірювальних матеріалів, що, в свою чергу, вимагає авторської, редакторської і пілотуючої компетентності [2].

За І.М. Романишиним контрольню-оцінювальна компетентність вчителя ІМ – це складне, багаторівневе утворення, основу якого становлять професійні (предметно-теоретичні, психолого-педагогічні, дидактико-методичні) знання, мовні та мовленнєві іншомовні комунікативні компетенції, компетенції з контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів, знання й вміння організації ефективної педагогічної взаємодії під час корективної діяльності, вміння здійснювати рефлексію власної контрольню-оцінювальної діяльності та планувати її удосконалення, вміння аналізувати й оцінювати таку ж діяльність колег і, за необхідності, надавати їм практичну допомогу [4, 111].

Т.Е. Ісаєва виділяє оцінювальну компетентність викладача як розробника контрольню-вимірювальних матеріалів та реалізатора процедури контролю [1, 107].

Підсумовуючи, зазначимо, що контрольню-оцінювальна компетентність дійсно відноситься до розряду ключових та потребує системного формування, але при цьому має враховуватися специфіка предмету, що оцінюється. На сьогодні методики формування контрольню-оцінювальна компетентність викладача англійської мови відсутні, тому ця проблема залишається не вирішеною.

Під методичною контрольню-оцінювальною компетентністю майбутніх викладачів англійської мови розуміємо здатність майбутніх викладачів англійської мови ефективно здійснювати їхню професійну контрольню-оцінювальну діяльність для забезпечення освітнього процесу в бакалавраті, а саме: планування контрольню-оцінювальних заходів, підготовка засобів контролю (добір, адаптування чи укладання окремих контрольних завдань або їх комплексів), проведення контролю, перевірка його результатів та їх повідомлення студентам та уповноваженим особам.

Оскільки компетентності є складними багаторівневими утвореннями, то й методична контрольна-оцінювальна компетентність майбутніх викладачів англійської мови включає низку загальних та спеціальних методичних контрольна-оцінювальних підкомпетентностей. До складу кожної підкомпетентності входять відповідні знання, вміння та психологічні здатності. В подальшому нагальним є їх уточнення для укладання відповідної методики формування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Исаева Т. Е. Оценочная компетенция вузовского преподавателя: содержание и смысл / Т. Е. Исаева // Высшее образование в России. – 2014. – № 10. – С. 106-112.
2. Мильруд Р.П. Компетентность учителя иностранного языка / Р. П. Мильруд, А. С. Карамнов // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 1. – С. 11-17.
3. Проект стандартів вищої освіти : 014.02 Середня освіта (мова та література із зазначенням мови). – Міністерство освіти і науки України, 2017. Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/proekti-standartiv-vishhoyi-osviti.html>
4. Романишин І. М. Теоретичні аспекти підготовки майбутнього учителя іноземних мов до реалізації контрольна-оцінювальної компетентності // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. – Випуск 3 (81). – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2015. – С.108-114.
5. Beziat T. L. R., Coleman, B. K. Classroom assessment literacy: evaluating pre-service teachers // The Researcher. – 27(1). – 2015. – P. 25-30.
6. Fulcher G. Assessment literacy for the language classroom // Language Assessment Quarterly. – Vol. 9. – No. 2. – 2012. – P. 113-132.
7. Taylor L. Developing assessment literacy // Annual Review of Applied Linguistics. – #29. – 2009. – P. 21-36.
8. Weigle S. C. Teaching writing teachers about assessment // Journal of Second Language Writing. – #16(3). – 2007. – P. 194-209.

Ущатовська І.В.

Сумський державний університет

МУЛЬТИМОДАЛЬНИЙ ПІДХІД ЯК ІНСТРУМЕНТ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВИ БРЕНДУ В СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ НАУКОВИХ СТУДІЯХ

Бренди інтерпретують ідеї, емоції та бажання, використовуючи специфічну мову, яка впливає на всі п'ять почуттів. Користуючись певною системою знаків, бренд утворює свій неповторний спосіб для висловлення семантичної універсальності й розкриття ідей, спосіб, який стає мовою цього бренду [3, 2]. Спираючись на вчення Ф. де Сосюра, мова – це система знаків, що висловлює ідеї, являє собою чітко визначений об'єкт у гетерогенній масі мовленнєвих фактів та може функціонувати в обмеженому сегменті мовленнєвого ланцюга, де образи пов'язуються зі значеннями [7, 15]. Отже, мова бренду (*brand language*) являє собою систему знаків, символів та експресивних засобів, так саме, як природні мови та інші форми комунікації, яка функціонує в різній комунікативних ситуаціях та здійснює психологічний вплив на реципієнтів.

Брендинг як маркетингова стратегія значною мірою залежить від лінгвістичного складника – мови бренду. Її використання важливе для здійснення персуазивного та сугестивного впливу на споживачів, які дізнаються про бренд через його мову, що служить способом інформування про його сутність та значення, а отже, впливає на сприйняття, запам'ятовування, ставлення та поведінку цільової аудиторії. Мова бренду є досить новим об'єктом лінгвістичних досліджень, що перебуває на перехресті економічних та гуманітарних наук. Підходи та методи її дослідження все ще формуються. Такі зарубіжні дослідники, як М. Карневале, О. Кулаче, Д. Лерман, Д. Луна пропонують власні погляди.

Взявши за основу психологію споживчої поведінки, науковці досліджували мову в трьох вимірах: як мова обробляється окремими особами (психолінгвістика), як вона використовується в якості засобу комунікації (соціолінгвістика), і як мовою можна маніпулювати, для передачі певних значень (семіотика) [2, 3]. Вони дійшли висновку про існування міждисциплінарних рамок дослідження мови брендів та започаткували нову область досліджень, яку називали бренд лінгвістикою (*brand linguistics*). Бренд лінгвістика визначається як дослідження впливу мовних ефектів

бренду на споживачів. Цей лінгвістичний напрям поєднує в собі теоретичні та методологічні аспекти психолінгвістики, соціолінгвістики, прагматики та семіотики, сприяє розумінню споживчої поведінки, досліджує взаємодії когнітивних, символічних та соціальних чинників впливу мови бренду.

Важливо визначити методи дослідження мови бренду як лінгвістичного феномену. Оскільки така мова не є гомогенною, але являє собою поєднання різних форм спілкування: вербальної, візуальної, аудіальної, ми вважаємо, що найбільш ефективним стає мультимодальний аналіз. Мультимодальність (*multimodality*) – це міждисциплінарний підхід, який припускає, що комунікація може відбуватися не тільки з допомогою природньої мови. Вона була розроблена протягом останнього десятиліття як відповідь на найбільш спірні питання про зміни в суспільстві, наприклад, у зв'язку з появою нових медіа та технологій. Мультимодальні підходи передбачають концепції, методи та критерії для збору й аналізу аудіовізуальних, аудіальних, символічних та просторових аспектів комунікації та суспільства, а також взаємозв'язків між ними [5].

Традиційна лінгвістика вважає за доцільно розглядати лише вербальні засоби комунікації. Проте, сучасний стрімкий розвиток суспільства та удосконалення інформаційних технологій виводить дослідження комунікації на новий мультимодальний рівень. Термін «мультимодальний» спирається на розуміння модальності, яке прийняте в психології, нейрофізіології та інформатиці: модальність – це тип зовнішнього стимулу, сприйманого одним із почуттів людини, насамперед чергу зором і слухом [1, 135].

Основою мультимодальних лінгвістичних досліджень є класична семіотика. За Ч. Пірсом, світ – це набір знаків, які діють у контексті семіозису, визначеного як дія чи вплив, що включає три елементи: знак, об'єкт та інтерпретанта, які є обов'язковими для забезпечення комунікації. Представники ж соціальної семіотики стверджують, що для відображення мети семіозису, є безліч соціальних семіотичних систем, які впливають на формування стверджень та передачі смислів [6, 86].

У сучасних наукових студіях лінгвістичне трактування мультимодальності не досить чітке. Мультимодальність – це поєднання множинних семіотичних ресурсів, лінгвальних та паралінгвальних. Вона об'єднує класичну лінгвістику, паралінгвістику, невербальну комунікацію, графічну лінгвістику, візуальну комунікацію. Звичайно, що між ними є певні відмінності,

однак усі вони мають спільний об'єкт дослідження, у нашому випадку – це мова бренду. У межах мультимодальності засоби комунікації, незалежно від своєї специфіки (вербальні чи невербальні) називаються модусами (*modes*).

Мультимодальність припускає, що комунікація спирається на множинності модусів, які сприяють формуванню та передачі смислу. Це припущення фокусується на аналізі та опису всього асортименту значущих ресурсів, що використовуються людьми (візуальних, вербальних, акустичних та інших способів сприйняття) у різних контекстах та різними засобами для утворення смислу. Отже, використовуючи мультимодальний підхід у дослідженні мови бренду, важливо відокремити її модуси.

За способами використання семіотичних інструментів виділяються такі: вербальний модус (*verbal mode*) – назва (*name*), слоган (*slogan*), фраза-відлуння (*tagline*), рекламний вокабуляр (*tone of voice*), оповідання або сторітелінг (*storytelling*), та дескриптор (*descriptor*); візуальний модус (*visual mode*) – логотип (*logotype*), символ (*symbol*), колір (*color*), шрифт (*typeface*); аудіальний модус (*audial mode*) – джінгл (*jingle*) та звуковий логотип (*sound logo*), а також модус способів сприйняття (*sense perception mode*) – запах (*odor*), смак (*taste*) та текстура (*texture*).

Мультимодальний підхід також означає, що для реалізації поставлених цілей поєднують одночасно кілька модусів. Наприклад: логотип та вербальний рекламний текст, джінгл та слоган, дескриптор та смак і таке інше. Під час комунікації використовуються кілька семіотичних ресурсів одночасно. Вербальні та невербальні модуси взаємодіють, посилюють та взаємозамінюють комунікативні функції один одного. Оскільки конвергенція визначається як стратегія, у результаті якої окремі елементи адаптуються до комунікативної поведінки один одного в межах широкого спектру мовленнєвих-просодичних-паралінгвальних особливостей [4, 7], мова бренду є прикладом конвергенції вербальних та невербальних модусів.

Отже, мова бренду – це система знаків, з допомогою якої бренд надсилає значущу інформацію своїй аудиторії реципієнтів, певний «семіотичний гібрид», що представлений модусами різного походження. Мультимодальний підхід дослідження мови бренду, є найбільш релевантним креативним семіотичним інструментом аналізу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кибрик А. А. Мультимодальная лингвистика / А. А. Кибрик // Когнитивные исследования – IV. Москва: ИП РАН, 2010. — С.34-152
2. Carvenale M. Brand linguistics: A theory-driven framework for the study of language in branding / Marina Carnevale, David Luna, Dawn Lerman. — International Journal of Research in Marketing, 2017 [Electronic resource]. — Available at : <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijresmar.2017.01.003>
3. Culache O. Brand building in a semiotic age: developing meaningful brands with creative multimodal tools / Oana Culache // Journal of inventics. Vol. 17, № 88, 2014. — P.1-10
4. Giles H. The Contexts of Accommodation: Developments in Applied Sociolinguistics / H. Giles — Cambridge: Cambridge University Press, 1991. — 68 p.
5. Glossary of multimodal terms [Electronic resource]. — Available at : <https://multimodalityglossary.wordpress.com/multimodality/>
6. Halliday M. A. K., Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning / Michael Alexander Kirkwood Halliday. — London: Edward Arnold, 1978. — 256 p.
7. Saussure de F. Course in general linguistics / Ferdinand de Saussure. Translated from the French by Wade Baskin. — New York: Philosophical library, 1959. — 240 p.

Філіппова Н.М.

*Національний університет кораблебудування
імені адмірала Макарова (м. Миколаїв)*

ВІД ПАРАДИГМИ ЗНАННЯ – ДО ПАРАДИГМИ МИСЛЕННЯ

Відомо, що співвідношення самостійної та аудиторної роботи, підвищення рівня автономії студентів, змінення ролі викладача в навчальному процесі та деякі інші фактори, які пов'язанні із реформами вищої школи за останні двадцять років, викликають необхідність реалізації різноманітних навчальних проектів, пов'язаних з можливостями використання знань, отриманих в аудиторії під керівництвом викладача і самостійно в процесі автономної діяльності студентів.

Самостійність у виконанні завдань передбачає здібність студентів в режимі навчальної автономії обробляти великі інформаційні потоки і відповідально відноситися до отриманих результатів. Один з ефективних методів підвищення навчальної автономії полягає у використанні навчальних проектів, тобто навчання через діяльність.

Проектна методика відома вже багато років, розроблені типології проектів, описаний різний досвід використання проектів.

Серед деяких проектів, які реалізує кафедра прикладної лінгвістики Національного університету кораблебудування, можна назвати такі: «A Day in the Life of a Ukrainian Student» (дисципліна «Англійська мова»); «Створення тематичного словника-глосарія з лексики» (дисципліна «Англійська мова»); «Пакет автоматизованих тестів для самостійної роботи» (дисципліна «Сучасна російська мова» для іноземних студентів); «Пакет автоматизованих тестів для самостійної роботи» (дисципліна «Сучасна українська мова»); «Пакет автоматизованих тестів для самостійної роботи» (дисципліна «Вступ до мовознавства»); «Створення словника-мінімуму «Поліеквівалентні терміни» (дисципліна «Загальне термінознавство»); «Комунікативний аналіз надписів у маршрутках» (дисципліна «Комунікативна лінгвістика») тощо.

Оскільки спеціальність «Прикладна лінгвістика» передбачає підготовку фахівців, які можуть виконувати різноманітні завдання поєднуючи знання мов, знання про мову і мовлення і знання про можливості використання комп'ютерних технологій, то кінцевий результат всіх проектів пов'язаний з підготовкою прикладного продукту – це автоматизований словник, мультимедійна презентація, створення сайту, тощо.

Відомо, що успіх будь-якого проекту залежить від організації процесу проектної роботи для досягнення очікуваних результатів. Робота над проектом розподіляється на етапи: 1) планування діяльності: звичайно студенти повинні знати чітко поставлені задачу і розуміння форми кінцевого представлення проекту (напр., презентація), дату закінчення його виконання, терміни проведення всіх етапів; 2) виконання проекту: пошук необхідної інформації, обробка великої кількості інформації; 3) дидактичний: обговорення проблем, пов'язаних з вибором джерел отримання інформації, форм обробки інформації, узагальнення результатів, вибір пошукових і дослідницьких методів; 4) представлення проекту: технологія публічного виступу (аналіз отриманої інформації та висновків,

навчання комунікативних стратегій, представлення проекту у відповідності до вибраного формату, контроль за часовими характеристиками виступу, навчання логіці представлення своєї точки зору, аргументації); 5) аналіз: обговорення, оцінювання результатів (навчання вмінь розуміння позицій інших учасників проекту критики і розуміння критики, аргументації, тобто розвиток творчого і аналітичного мислення).

Один з проектів виконується магістрами і представляє закінчення курсу «Загальне термінознавство» і поєднує дві дисципліни «Загальне термінознавство» і «Когнітивна лінгвістика».

Сьогодні перспективність і актуальність дослідження терміносистем за допомогою методів когнітивної лінгвістики не підлягає сумніву: дійсність – мисленнева діяльність людини, в результаті якої обробляється інформація дійсності – мова як інструмент результат цієї діяльності – мовлення як діяльність, яка дозволяє передавати і отримувати інформацію про дійсність. Терміну на рівні свідомості відповідає певна когнітивна структура, частина якої перетворюється у вербальний знак. Тому декілька проектів пов'язані з можливістю використання поняття когнітивної лінгвістики, концепта, для аналізу термінологічної лексики, оскільки майже всі слова є знаками існування концепту, навколо якого організуються категорії [6, стр. 59].

Саме когнітивний аналіз дає можливість вийти за рамки власне мовних спостережень і будувати припущення про те, як влаштований людський розум. Отже, побудова концептів будь-якої наукової галузі дає змогу встановити фаховий (професійний) складник концептосфери людини.

Тоді терміноконцепт будь-якої сфери людської діяльності – це оперативна одиниця знання, яка має власний зміст, відображений у концептуальних ознаках, що позначено в лексемах, які утворюють цей концепт.

Пропонуються різні підходи до аналізу концептів [1, 5, 7, 8, 9]. На основі аналізу цих підходів та беручи до уваги особливості виконання проекту вибираємо таку процедуру: 1) побудова фрейма цієї терміносистеми; 2) визначення словникових дефініцій; 3) встановлення етимології терміна; 4) опис його структури; 5) узагальнення інформації у паспорті цієї терміносистеми, який складається із двох частин: 1) екстралінгвістичні характеристики (історія виникнення терміносистеми, причини її виникнення, особливості використання); 2) лінгвістичні характеристики

(когнітивна модель, структурні параметри, основні засоби термінотворення, семантичні параметри, експресивність термінів) [4].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка: [монография] / А. П. Бабушкин . Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1996. – 104 с.
2. Д'яков А. С. Основи термінотворення: Семант. Та соціолінгвіст. Аспекти / А. С. Д'яков, Т. Р. Кияк, З. Б. Куделько. – К. : Вид. дім «КМ Academia», 2000. – 218 с.
3. Зарицький М. С. Актуальні проблеми українського термінознавства: Підручник / М. С. Зарицький. – К. : ШВЦ «Видавництво «Політехніка»; ТОВ «Фірма «Періодика», 2004. – 128 с.
4. Ивина Л. В. Лингво-когнитивные основы анализа отраслевых терминосистем (на примере англо-язычной терминологии венчурного финансирования) / Л. В. Ивина. – М. : Академический проект, 2003. – 304 с.
5. Карасик В. И. Культурные доминанты в языке / В. И. Карасик // Языковая личность: культурные концепты: [сб. науч. тр]: – Волгоград; Архангельск: Перемена, 1996. – С. 3–16.
6. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в осознании мира: [монография] / Е. С. Кубрякова. – М. : Язык славянской культуры, 2004. – 555 с.
7. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: [учебное пособие] / В. А. Маслова. – Минск: ТетраСистемс, 2004. – 266 с.
8. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
9. Фрумкина Р.М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология? / Р. М. Фрумкина // Язык и наука конца XX века [сб. статей]. – М. : Российский государственный гуманитарный университет, 1995. – С. 74-117.

Шевченко І.С.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

АНГЛОМОВНИЙ КІНОДИСКУРС У ПОЛІКОДОВОМУ ВИМІРІ

У сучасній науці присутні чимало різноманітних підходів до вивчення дискурсу та його властивостей, що набувають особливої **актуальності** у новому комунікативному середовищі – кінодискурсі.

Дискурсивна проблематика, зокрема, полікодові характеристики дискурсу як найважливіші структурно-організаційні властивості мовленнєвої взаємодії, привертають увагу дослідників різних комунікативно-орієнтованих лінгвістичних дисциплін. З точки зору комунікативно-дискурсивного підходу, полікодовість визнається одним з найважливіших властивостей тексту і дискурсу [7, 8], системою загальних вербальних і невербальних знаків, однак в теоретичному і практичному плані питання про сутність полікодовості дискурсу залишається недостатньо вивченим.

Дослідження цієї проблематики отримують новий імпульс із зростанням ролі кіно в сучасному суспільстві, коли увага лінгвістів фокусується на новому об'єкті аналізу – кінодискурсі [6] («медіатексті» [4]), де сполучення вербального коду з невербальними і специфічними кінокодами відкриває широкі можливості вивчення впливового потенціалу полікодовості тексту й дискурсу.

Сказане зумовлює **мету** дослідження – визначення полікодових характеристик англомовного кінодискурсу, для слід систематизувати наукові уявлення про дискурс і кінодискурс; встановити особливості полікодовості сучасного англомовного кінодискурсу шляхом опису його різних кодів і їх взаємодії.

Об'єктом дослідження обрані вербальні та невербальні, в тому числі кінокодові, засоби реалізації полікодового англомовного кінодискурсу, а **предметом** є взаємодія вербального, невербального та аудіо-візуального кодів полікодового англомовного кінодискурсу в ракурсі лінгвопрагматики.

Харківські лінгвісти запровадили поняття «полікодового тексту» ще у 1974 році. «До полікодових текстів у широкому сміслі слова повинні бути віднесені випадки поєднання природномовного коду з якоюсь іншою семіотичною системою (зображення, музика тощо)» [2, с. 107]. «Полікодовий текст» має складну семіотичну природу – поєднання вербального тексту в усній чи письмовій формі,

зображення, а також знаків іншої природи [6, с. 90-92; 8]. Полікодові тексти розрізняються за кількістю взаємодіючих знакових систем. Серед найбільш складних кінематографічні мюзикли, синкретичні явища, що поєднують аудіальні й візуальні семіотичні засоби.

Кінодискурс – полікодове когнітивно-комунікативне утворення, поєднання різних семіотичних одиниць в їх нерозривній єдності, яке характеризується зв'язністю, цілісністю, завершеністю, адресатністю [3]. До засобів реалізації полікового кінодискурсу належать вербальні, невербальні та кінокодові засоби. Невербальні охоплюють кінесичні, проксемічні, просодичні засоби, а кінематографічні коди включають одиниці композиції кінорозповіді – кадр, кінофраза, оповідання, сюжет, монтаж, ракурс, світло, план, а також музику і шуми. Зокрема, у дискурсі кіно є кілька конфігурацій як нерозривне поєднання засобів: (1) вербальних + невербальних, (2) вербальних + кінокодових, (3) вербальних + невербальних + кінокодових: зокрема, це відеоряд (образи персонажів, рухи персонажів, пейзаж, інтер'єр, реквізит, спецефекти).

Кінокоди та одиниці композиції кінорозповіді – кадр, кінофрази, оповідання, сюжет, монтаж, ракурс, світло, план [4, с. 53; 7] посилюють вплив фільму на глядача, а музика детермінує афективний тон, підкреслює емоцію і дію. Структурно значущою одиницею кінотексту є кадр – «основний носій значень кіномови» [3]. Послідовність кадрів утворює кінофрази, з яких складається оповідання. Одиниці кінотексту (за зростанням) це «кадр → кінофрази → розповідь → сюжет» [3].

Відповідно до теорії монтажу С. Ейзенштейна, кіносмисл виникає в результаті членування реальності кінематографічними засобами – освітлення, ракурс, плани зйомки, рух камери – і «перемонтажа» отриманих елементів в новому порядку. Кіномонтаж – синтетичний вербально-візуальний спосіб виробництва смислів; його базовим алгоритмом є таке зіставлення двох елементів, при якому на підставі їх формальних властивостей виникає «третій елемент», що якісно перевершує обидва вихідних, тож монтаж – «не сума двох кадрів, а їх злиття в складному смисловому єдності вищого рівня» [3]. У ході монтажу та операцій, що здійснюються з матеріалом кіно (зворотна, прискорена, уповільнена зйомка, наплив, експозиція тощо) змінюється природна реальність [3].

Музика, шуми і мовлення виконують у фільмі кожен свою функцію. Вони емоційно налаштувати глядача на потрібну хвилю, а шуми дають характеристику простору, де розгортається дія [3, с. 138].

Особливість полікодовості кінодискурсу в тому, що окремі кадри володіють лише потенційним смислом. Тільки завдяки монтажу об'єкти розташовуються в необхідному смисловому контексті, між ними вибудовуються складні семантичні зв'язки, формується їх образно-сміслова єдність. У ході монтажу та операцій, що здійснюються автором з матеріалом кіно, змінюється природна реальність, що слугує семантичною динамізацією, тобто наповнює значенням предмети реального світу.

Зроблені висновки дослідження відкривають **перспективи** для подальшого вивчення проблем дискурсу, його стратегій і тактик, розробки проблем кінодискурсу в міжкультурному аспекті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ейгер Г.В. К построению типологии текстов / Г.В. Ейгер, В.Л. Юхт // Лингвистика текста : материалы научной конференции при МГПИИЯ им. М. Горька. Ч.І. – М., 1974. – С. 103–109.
2. Лавріненко І.М. Стратегії і тактики зміни комунікативних ролей у сучасному англomовному кінодискурсі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / І.М. Лавріненко. – Харків, 2011. – 20 с.
3. Лотман Ю.М. Диалог с экраном / Ю.М. Лотман, Ю.Г. Цивьян. – Таллинн : Александра, 1994. – 213 с.
4. Слышкин Г.Г. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа) / Г.Г. Слышкин, М.А. Ефремова. – М. : Водолей Publishers, 2004. – 153 с.
5. Сонин А.Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов : дис. на соискание учен. степени доктора филол. наук : 10.02.19 / А.Г. Сонин. – М., 2006. – 310 с.
6. Чернявская В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность : учебное пособие / В.Е. Чернявская. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 248 с.
7. Wildfeuer J. Film Discourse Interpretation: Towards a New Paradigm for Multimodal Film Analysis / Janina Wildfeuer. – New York: Routledge, 2014. – 284 p.

ІСТОРІЯ МОВИ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ГАЛУЗЬ НАУКОВИХ ЗНАНЬ

Науково-технологічний прогрес кінця ХХ ст. сприяв переформатуванню проблем у вітчизняному науково-освітньому просторі. Особливої актуальності набули питання пов'язані з переосмисленням ролі теорії і практики в лінгвістиці і філології. В дискусіях стосовно реформування освіти висловлюються думки про її значне теоретичне перевантаження та недостатність прикладного підходу. Однак варто зауважити, що теорія – це результат формалізації наукового знання і без ґрунтовної теоретичної основи прикладні питання не знайдуть бажаного застосування.

В новітній науці про мову є ще багато невирішених або частково вирішених питань, які потребують теоретичного переосмислення в міждисциплінарному аспекті. Торкаючись проблеми систематизації мовних процесів в історичному аспекті на міждисциплінарній основі, необхідно зауважити, що така систематизація неможлива сама для себе, без вирішення фундаментальних питань загальної теорії мови. З іншого боку, міждисциплінарність вимагає ґрунтовних традиційних знань про систему мови хоча б тому, що в будь-якому міждисциплінарному дослідженні використовується (в своєрідній інтерпретації) термінологічно-понятійний апарат, раніше розроблений традиційною лінгвістикою. Багато питань міждисциплінарного характеру вже були поставлені наукою минулого століття і в наш час вирішуються з нових методологічних позицій. Варто підкреслити, що дослідники минулого століття підготували ґрунт для нових міждисциплінарних підходів в лінгвістиці, в основу яких, закладений глибокий пояснювальний потенціал, що сприяє розширенню діапазону їх практичного застосування.

У сучасному поліголосому лінгвістичному просторі часто буває важко знайти однозначне розуміння широко використовуваних термінів, тому вважаємо за необхідне пояснити, яке значення вкладаємо ми в термін «міждисциплінарність». На нашу думку, міждисциплінарність в науці про мову пов'язана з використанням фактів з інших наук для пояснення лінгвістичних явищ і процесів та вимагає особливого ракурсу дослідження. Звернення до різних наук

для аналізу і опису складних лінгвістичних об'єктів вже сьогодні уможлиблює отримання достовірних знань, проливає світло на природу лінгвістичних об'єктів, а, отже, стає усвідомленим і необхідним для лінгвіста.

Сучасний етап наукового пошуку дозволяє ставити нові лінгвістичні завдання в міждисциплінарному ключі. Інструментарій для їх вирішення надає лінгвісту синергетика як ядро постнекласичної наукової парадигми – парадигми універсального еволюціонізму [7], принципи якої виявилися валідними не тільки по відношенню до систем неживої природи, а й в системах живої природи, включаючи системи, пов'язані з людиною і її буттям.

Міждисциплінарний характер синергетики сприяв виникненню і стрімкому розвитку маргінальних напрямків наукових досліджень. Сьогодні можна говорити про успішну кооперацію філології, філософії, математичної лінгвістики і синергетики, результатом якої стало виникнення лінгвістичної синергетики, що представляє нині один з найперспективніших напрямків в мовознавстві.

Як тонко підмічає Т.І. Домброван, «ефективність використання принципів синергетики в науці про мову складно переоцінити, оскільки саме принципи синергетики дають можливість простежити динамічну позиційність і взаємодію внутрішньосистемних і зовнішніх факторів, що викликають стан хаосу в даній системі. Все це поглиблює наші знання про досліджуваний об'єкт» [2].

Вчені-лінгвісти у своїх дослідженнях все частіше застосовують принципи синергетичної парадигми до різних аспектів мови і мовлення. Водночас варто зауважити, що «розробка синергетичного напрямку в лінгвістиці не є прямою механічною трансляцією метамови природничих наук у площину філологічних студій, це опрацювання нових підходів і дослідницьких процедур для вивчення мовної системи у новому ракурсі» [3, 163].

Відрадним є той факт, що застосування ідей і методів лінгвосинергетики вже на сьогодні дало вагомі результати в дослідженнях дискурсу, перекладу, словотвору у площині синхронії. Водночас проблеми динамічної організації мовної системи в її історичній ретроспективі залишаються в ар'єргарді дослідницького інтересу, хоча мова завжди перебуває у стані перманентних змін.

Актуальним завданням лінгвістичної науки сучасності є створення інтегральної концепції мови. Як зазначає Н. Л. Мишкіна, «мовознавство ... завжди проявляло інтерес до досягнень точних і суміжних наук в дослідженнях складних динамічних систем. Адже

одна з найважливіших мовознавчих проблем – це розробка методів діахронічного і синхронічного дослідження динамічних процесів у системі мови» [4, с. 88]. Очевидно, що основним завданням синергетики є виявлення внутрішніх і зовнішніх законів еволюції системи. З цих позицій еволюційна лінгвістична синергетика або еволюційна лінгвосинергетика, що лежить в основі принципу універсального еволюціонізму вбачається нами ще одним прийнятним методологічним підходом для вивчення мовної системи у її історичному розвитку. Предмет еволюційної лінгвістичної синергетики становить феномен спонтанного виникнення – самоорганізації структур на різних діахронічних зрізах розвитку мовної системи. Одне із першочергових завдань зазначеної теорії полягає у розкритті внутрішніх і зовнішніх законів еволюції мовної системи [6, 87].

Важливо, що вивчення мови у її динаміці необхідне не лише для досягнень в області історичного мовознавства, але й для прогностичних досліджень, оскільки «пізнання механізмів еволюції і самоорганізації такої надскладної системи, як мова, безсумнівно, уможливить моделювання перспективного динамічного простору мовної системи і спільну діяльність її підсистем. Але це справа майбутнього ...» [2].

Отже, розуміння закономірностей розвитку мовної системи дає нам ключ до розгадки багатьох, здавалося б, непояснених явищ в мовах світу [1, 5]. Проте сьогодні, на жаль, прослідковується тенденція до значного зниження дослідницького інтересу до історії конкретної мови. За словами В.О. Плунгяна, «залучення діахронічного аспекту дозволяє багато чого зрозуміти в природі мови, <...> але звернення до діахронії на практиці відбувається набагато рідше, ніж варто було б» [5, 8].

ЛІТЕРАТУРА

1. Амагов А.М., Гурова Ю.И. Синергетические механизмы эволюции в морфологии английского языка // Сетевой научно-практический журнал «Научный результат. Серия: Вопросы теоретической и прикладной лингвистики». – 2014. – №1. – С. 5.
2. Домброван Т.И. Изучение истории языка с позиций постнекласической парадигмы / Т.И. Домброван [электронный ресурс]. – Режим

- доступа: http://конференция.com.ua/files/image/konf%2011/doklad_11_2_13.pdf
3. Домброван Т. І. Діахронічна лінгвосинергетика: статус, задачі та основний понятійний і термінологічний апарат // Сучасні дослідження з іноземної філології. Зб. наук. праць. – Вип. 9. – Ужгород, 2011. – С.163.
 4. Мышкина Н.Л. Исследование функционирования языковой системы на основе принципов контрадиктно-синергетической лингвистики // Синергетическая лингвистика и лингвистическая синергетика: материалы междунар. науч.- практ. конф. (Пермь, 8-10 апреля 2010г.). Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2010. – С. 88.
 5. Плунгян В.А. Общая морфология: Введение в проблематику . – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – С. 8.
 6. Щигло Л.В. Мова як об'єкт синергетичного вивчення // Наука и инновации в современном мире: философия, литература и лингвистика, культура и искусство, архитектура и строительство, история: монография / [авт. кол.: Бетильмирзаева М.М., Древаль И.В., Мишенина Т.М. и др.]. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2017. – С. 87.
 7. Степин В.С. О философских основаниях синергетики [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/StepinVSem.htm>

Baranova S. V., Rozhenko O. S.
Sumy State University

TEACHING THE TRANSLATION OF POLITICAL DISCOURSE TEXTS

High-quality translation of political discourse texts depends on the level of the language proficiency and professional skills of an interpreter. An important component for a successful translation is the availability of the background knowledge and the related political terminology in the mind of the interpreter. Therefore, without decreasing the role of the first two components in the professional training of an interpreter, we will focus on the issue of broadening the background and terminological knowledge in the political sphere [1, 155].

Translators' training requires a maximal universalization, because there is a tendency to mutual integration of all spheres of human activity at

the present stage. In spite of the globalization processes, the issues of international relations, political situation in the world are gaining the increasing weight without which it is impossible to form background knowledge in the political sphere.

The difficulties arise due to the lack of the appropriate specialized dictionaries, and, if there are some, they do not always include new meanings of the terms that have been already actively used. Besides, occasionalisms often occur in the political texts.

It should be mentioned that it is impossible to form the adequate background knowledge of future translators in the amount that is required in a modern integrating society on the basis of textbooks on translation practice, used for translators' teaching. The main reason for this situation is the lack of an integrated approach to solve the problem of teaching materials.

In such situations future translators, who will work in the sphere of political translation, should learn by themselves. The significant role in the self-education plays the Internet. Thanks to the access to electronic resources you can take specialized courses in political science on educational platforms. In particular, the educational platform "Coursera" include following courses: «Corruption» [3], «EU policy and implementation: making Europe work!» [4], «Geopolitics of Europe» [5], «Global Diplomacy – Diplomacy in the Modern World» [6], «Global Health Diplomacy» [7], «Revolutionary Ideas: An Introduction to Legal and Political Philosophy, Part1» [8], «Social Norms, Social Change I» [9], «The Changing Global Order» [10], «Understanding Europe: Why It Matters and What It Can Offer You» [11] etc. One should read articles, reviews, comments of political scientists and analysts in Ukrainian print media (journals «Focus» [12], «Viche» [13], the scientific journal of «Man and politics») and international press («Time» [14], «The Washington Post» [15]); to watch and listen to performances, speeches, addresses of politicians on the websites of the famous broadcasters BBC [16], CNN [17], etc.

A more coherent curriculum would be preferable when courses from the cycle of humanitarian and socio-economic teaching («Political science», «International Law», «Ukraine in World Politics», «European values») would be taught in advance or concurrently with the course of political text translation.

Preliminary condition of teaching in the translation of political discourse texts is absorption of a certain amount of highly specialized theoretical knowledge from the translation field, the genre and stylistic

features of texts, the principles of the translation analysis, the content of translation techniques and so on.

One should also highlight an additional category of exercises that promote the holistic teaching of an interpreter, although such exercises are relevant neither to the learning of the translation theory, nor the translation process itself. These exercises develop the qualities, necessary for a translator [1, 143].

The preparatory exercises include exercises that increase the speech rate in source and target languages, improve articulation skills, memory, attention, linguistic compression, paraphrasing of texts and contextual guess for the development of the identification mechanism etc.

The translator of political texts should have skills of interpreter's shorthand to ensure accurate transmission of precise information. Desirable elements of professional competence is the ability to build a conceptual scheme in a particular sector, to compile bilingual dictionaries to refer its basic concepts, use different types of dictionaries and other reference sources, including electronic ones.

The teacher should offer his own systematic developments of the main political concepts, which represent certain lexical difficulties, and they can be presented in the form of bilingual glossaries, tables, diagrams, audio-visual records, presentations. They can be used for the broadening of the active vocabulary in the political sphere during the introduction classes. Once this lexical material finished, students can independently create their own bilingual dictionaries of correspondent political concepts in a form convenient to them (cards, schemes, tables either in written or electronic form).

Development of subject schemes and tables include conducting the information search which helps to improve the skills of students to work with different types of reference sources, including electronic.

With the aim to develop the understanding of the notions, that form the text of political discourse, it is useful to apply exercises to improve skills on building an abstract scheme of the translated text.

To develop the ability to change the translation strategies flexibly it is needed to provide the varying of translation units, practicing at different levels — at the levels of words, phrases, sentences, paragraph, text.

At the stage of skills formation in translation of political discourse texts, we propose the following groups of exercises:

- overcoming lexical (creating and automatizing the transfer patterns of realities, proper names, international and pseudointernational words etc.) and grammatical difficulties in translation;
- creating the transfer patterns of difficulties at the genre and stylistic level (creating the skills to convey figurative phraseological units, metaphors etc.);
- teaching the different ways of rendering the semantic units of the source text (transcoding, loan translation, contextual substitutions, semantic development, descriptive and antonymic translation, functional analogy translation, etc.);
- practicing the translation transformations (concretization, generalization, modulation, addition, omission, transposition, substitution, loan translation);
- improving the anticipating skills (texts with blanks of certain words of the original text, the weight of the deleted text may vary);
- developing the skills of compression, rephrasing, choice of equivalents, switching from one language into another, etc.

At the stage of translation abilities formation the teacher must draw the student's attention to the importance of overall teaching of already acquired skills and developing abilities in the field of written and oral translation. Accordingly, at this stage of teaching students should be involved in interpreting at the paragraph, microtext or text level.

It is translation at the text level when the abilities to overcome linguistic difficulties are developed, and these abilities are based on the relevant skills (solving the lexical, grammatical and stylistic problems of translation).

At this stage we propose the following group of exercises aimed at:

- developing the ability to implement the translation strategy, selected at the stage of the source text's analysis;
- selecting adequate methods of translation;
- determining the feasibility of the translated text adaptation to its recipients' characteristics;
- building an effective functional sentence perspective;
- holding the text retrospective in the viewpoint;
- choosing the genre of the translated text and means of its implementation adequately;
- overcoming literalism and providing the ability to create different variants of the target text;
- selecting and filtering out the intermediate versions of the target text;

- using the external resources for information search and extralinguistic knowledge;
- forming integrated skills of written translation;
- developing skills of editing, argumentation of the semantic, linguistic and stylistic accuracy of the translation.

So, presented groups of exercises will contribute to both the effective teaching the translation of political discourse texts and solving the problem of broadening the background and terminological knowledge of the political sphere.

REFERENCES

1. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю “Переклад”/Л. М. Черноватий. – Вінниця: Нова Книга, 2013. – 376 с.
2. Щигло Л. В., Роженко О. С. Політичний дискурс і переклад // Сучасна філологія: тенденції та пріоритети розвитку: збірник матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. 26-27 травня 2017 р. – Одеса: Південноукраїнська організація «Центр філологічних досліджень», 2017. – С.112-115.
3. Corruption [Electronic Resource]. – Available at: <https://www.coursera.org/learn/wharton-corruption>
4. EU policy and implementation: making Europe work! [Electronic Resource]. – Available at: <https://www.coursera.org/learn/eu-making-europe-work>
5. Geopolitics of Europe [Electronic Resource]. – Available at: <https://www.coursera.org/learn/geopolitics-europe>
6. Global Diplomacy – Diplomacy in the Modern World [Electronic Resource]. – Available at: <https://www.coursera.org/learn/global-diplomacy>
7. Global Health Diplomacy [Electronic Resource]. – Available at: <https://www.coursera.org/learn/global-health-diplomacy>
8. Revolutionary Ideas: An Introduction to Legal and Political Philosophy, Part1 [Electronic Resource]. – Available at: <https://www.coursera.org/learn/political-philosophy>
9. Social Norms, Social Change I [Electronic Resource]. – Available at: <https://www.coursera.org/learn/norms>

10. The Changing Global Order [Electronic Resource]. – Available at: <https://www.coursera.org/learn/changing-global-order>
11. Understanding Europe: Why It Matters and What It Can Offer You [Electronic Resource]. – Available at: <https://www.coursera.org/learn/europe>
12. Журнал «Фокус» [Електронний ресурс]. – Доступний на: <https://focus.ua>
13. Журнал «Віче» [Електронний ресурс]. – Доступний на: <http://www.viche.info>
14. TIME [Electronic Resource]. – Available at: <http://time.com/section/politics/>
15. The Washington Post [Electronic Resource]. – Available at: https://www.washingtonpost.com/politics/?nid=top_nav_politics&utm_term=.e0f3a9a20483
16. BBC [Electronic Resource]. – Available at: <http://www.bbc.com/news>
17. CNN [Electronic Resource]. – Available at: <http://edition.cnn.com>

Ermolenko S.W., Tokar A.
Sumier Staatliche Universität

DEUTSCHE WÖRTER MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

Der Wortschatz jeder Sprache ist solch ein Organismus, das sich schnell auf alle Ereignisse, Forderungen und Anforderungen in einer Gesellschaft reagiert, in erster Linie durch Neologismen und Entlehnungen und Neubildungen oder Neuschöpfungen in der Lexik.

Vor kurzem bin ich auf das für die Sprachwissenschaft neue Wort «Migrationshintergrund» im Artikel der Deutschen Allgemeinen Zeitung «Österreichische Wörter mit Migrationshintergrund» von Rafaela Lobaza gestoßen, wo die Rede von tschechisch-ungarischen Spuren in den deutschen Gerichten ist, solchen wie zum Beispiel «*Powidl*» für Pflaumenmus, «*Kolatsche* oder *Golatsche*» für gefüllten Haferkuchen, «*Kren*» für Meerrettich «*Palatschinke*» für dünnen Eierkuchen oder auch in der Gesellschaft, wo das Wort «*Feschak*» für einen ansehnlichen Mann vorkommt usw.

Für mich betrifft der Begriff «Wort mit Integrationshintergrund» nicht nur entlehnte Wörter, sondern auch neue Wörter, die durch den Zufluss von Auswanderern die neu gekommenen lexikalischen Einheiten entstanden sind. Dazu gehören solche zusammengesetzten Wörter wie «*Willkommenskultur*», «*Flüchtlingskrise*» und andere mehr. Aus neu in

dem Deutschen Universalwörterbuch von Duden eingeführten Wörtern kann man schon die neuste Geschichte in Deutschland und deutsch sprechenden Ländern verfolgen.

Zur neuen Lexik gehören sowohl neue zusammengesetzte als auch entlehnte Wörter. Dementsprechend können wir diese zwei Arten von Neologismen als **Gegenstand** dieser Untersuchung bezeichnen. Um den Untersuchungsgegenstand genauer zu identifizieren, klären wir nochmals, dass in diesem Artikel die Neologismen betrachtet werden, die die heutige Situation widerspiegeln. Also nur die neuste Lexik, die mit dem Auswandererzufluss und ihren Einfluss auf die neue Kultur etwas zu tun haben.

Als **Ziel** der vorliegenden Untersuchung haben wir uns neu entstandene Wörter mit Migrationshintergrund genommen, die das moderne Leben so genanntes Zeitgeschichtliches in den deutsch sprechenden Ländern widerspiegeln.

Die Aktualität des vorliegenden Artikels besteht darin, dass man versucht die heutzutage neu entstandenen Wörter zu betrachten, die es geschafft haben, in den Duden zu gelangen, also die ihren Weg schon in den anerkannten Wortbestand der deutschen Sprache gefunden haben.

Als Neologismen werden sowohl neue Wörter gemeint, die im Sprachgebrauch verschiedene Wege und ihre Schicksale haben, die auch als «Neologismen bestimmter Zeitabschnitte» bezeichnet werden, als auch vorübergehende Neologismen, die zum Beispiel „die einmaligen (okkasionellen) Neologismen oder als Modewörter auftreten können, oder schon in der Lexik vorhandene Lexeme neu gedeutet werden. Alle diese neuen Wörter beschreiben bestimmte Zeitperioden.

Die vorübergehenden Neologismen entstehen und verschwinden oder bleiben auch sowohl im Gebrauch als auch in der Zeit. Der Entschluss, ob ein Modewort auch einmal wie ein allgemein gebrauchtes und anerkanntes Wort in den Sprachusus kommt, ist die Frage der Zeit und der Geschichte. Unsere Untersuchung besteht in erster Linie darin, dass wir die neu in dem Duden erschienen Wörter von der Seite der heutigen Geschichte betrachten.

Es gibt im Deutschen auch eine Menge der slawischen Entlehnungen, zu denen entlehnte Wörter aus dem Polnischen, Tschechischen, Slowakischen, Slowenischen, Kroatischen, Mazedonischen, Bulgarischen, Russischen, Ukrainischen gehören. Als Beispiele können solche Wörter angeführt werden wie «*Halunke*» für «Schalk», «*Popanz*» für «Schreckgestalt», «*Dolmetscher*» für «Übersetzer», «*Droschke*» für «Mietkutsche», «*Pogrom*» für «Massenmord» und viele andere mehr, die

in die deutsche Sprache nicht nur neue Entlehnungen sondern auch die Bezeichnungen für verschiedene Geschehnisse in die deutsche Gesellschaft beigebracht haben.

Man kann sich kaum eine Sprache vorstellen, die von Entlehnungen aus anderen Sprachen frei ist. Leute kommen in Kontakt miteinander und ebenso kontaktieren verschiedene Wörter und Vorstellungen und Situationen miteinander. Neue Einwanderer kommen sowohl mit ihren Sitten und Bräuchen als auch mit ihrer Lexik und assimilieren sich und ihre neuen Wörter in neue Sprachen. Deswegen ist auch die neue Auflage von Duden um 5 000 erweitert worden.

«Der Duden erscheint im Dudenverlag Mannheim, der unter dieser Bezeichnung verschiedene Spezial- und Fachwörterbücher herausgibt. Die Dudenredaktion beobachtet die Sprachentwicklung und nimmt Wörter, die mit einer gewissen Häufigkeit in den Medien auftauchen, in das Wörterbuch auf».

Alle drei oder fünf Jahre wird dieses Lexikon erneuert und modernisiert. Der Duden wächst, ändert sich, passt sich zu den verschiedenen Sachen und Situationen an, bildet sie ab, führt die Mode nicht nur für neue Wörter sondern auch für die andere Schreibweise von einigen Wörtern. Wie z.B. statt «*Majonäse*», das nicht eingedeutscht worden ist, kommt das französische geschriebene Wort «*Mayonnaise*».

In der neusten Auflage kann man solche Wörter mit Migrationshintergrund finden wie «*Flüchtlingskrise*», «*Fake News*», «*Willkommenskultur*», «*Brexit*», «*Kopftuchstreit*», «*Selfiestick*», «*Lügenpresse*», «*Tablet*» und andere mehr.

Wie man den meisten neuen Wörtern entnehmen kann, sind sie nicht nur Entlehnungen pur, sondern wirklich die Wörter, die die heutige strittige Situation mit Flüchtlingen und Auswanderern auch widerspiegeln. Von der «*Willkommenskultur*» über «*Kopftuchstreit*», «*fremdschämen*», «*Integrationsgipfel*», «*Einbürgerungstest*», «*Volksverräter*», bis zur «*Flüchtlingskrise*». Auf solche Weise können wir uns auch die ganze heutige Geschichte mit Flüchtlingen vorstellen, wo man zuerst neue Einwanderer willkommen heißt, dann bekommt man eine Menge der Auseinandersetzungen, was wiederum in einer Flüchtlingskrise endet oder auch enden kann.

LITERATURVERZEICHNIS

1. [Electronic Resource]. – Available at: <http://daz.asia/blog/oesterreichische-woerter-mit-migrationshintergrund/>
2. Ризель Э.Г. Шендельс Е.Т. Стилистика немецкого языка. Учебник для институтов и факультетов иностранных языков. М., «Высшая школа», 1975. – 316 с.
3. [Electronic Resource]. – Available at: <https://www.welt.de/kultur/article4155107/Die-wichtigsten-neuen-Woerter-im-aktuellen-Duden.html>
4. [Electronic Resource]. – Available at: <https://www.tagesschau.de/inland/duden-103.html>
5. [Electronic Resource]. – Available at: <http://www.br.de/fernsehen/ard-alpha/sendungen/punkt/syrien-fluechtling-asylbewerber-100.html>

Hnapovska L.V.
Sumy State University

QUALITY LANGUAGE ASSESSMENT IN UNIVERSITY EFL CLASSROOM

In recent years, teachers have become increasingly interested in the methodology by which the attitudes, knowledge and *skills* of EFL learners can be constructively developed. In line with this strand, European language examinations focus upon assessing a learner's ability to *use* the language, and do not concentrate on testing whether learners can recite the rules of the language, or how many words they have learned, or whether they sound like a perfect native speaker. Modern language assessments are not interested in whether students can transform isolated sentences into paraphrased versions, or whether they can give a definition of a word out – or even within – the context. They are also rarely interested in whether the learner can translate sentences in his/her first language into the target language, or whether (s)he can translate sentences from the target language into the mother tongue or, indeed, whether (s)he can give the mother tongue equivalent of an underlined word in an English passage. What *is* imperative in modern language assessment is whether students can meet their communication needs both in written and spoken modes, even if, at the lower levels, they may do this without 100% accuracy or fluency.

The key to modern language assessment is to challenge the test-takers with the tasks that in some way resemble the things they may have to do with the language in real life: what matters to examination results stakeholders – employers, universities, foreign institutions etc. – is how well the candidates can get their meaning across or understand others' meanings in relevant situations of everyday, academic or professional life.

The common strand running through all the modern research papers is the recognition that EFL teaching, part of which is assessment, is a highly complex and extremely demanding activity that in most contexts requires far more of practitioners than the simple transmission of facts and knowledge to passive and receptive students. In the classroom, teachers appear to be under a constant pressure to shape and respond to events – in other words, to *act*, be it a matter of teaching or a question of assessing what you have taught and what your students have learnt as a result of your teaching.

So how can EFL teachers be helped to develop their professional competence, particularly the one in language assessment, to cope with the different roles, skills and behaviours required of them in the classroom? How can they be assisted to make a connection between what and how they teach and what they experience when it comes to evaluating the results of their daily teaching reality? Surely not by their sitting passively and receiving “wisdom” from “experts”. Much will undoubtedly depend on teachers' commitment to build “experts' expertise” into their own personal and professional development.

The concept underpinning this paper is understanding language testing as “a method of measuring a person's ability or knowledge in a given domain” [3]. The fundamental tenet of the workshop presented at the Conference is the claim that it is only by trying to operationalize our theories and our understandings of the constructs through our assessment instruments that we can explore and develop our understanding of the “ways that are appropriate for a given purpose, context, and group of test-takers” [1, 2; 2, 9]. The workshop shares personal insights gained from practices of teaching ESP students and reflections on how and to what extent the knowledge of basic principles of language assessment has been operationalised so far in the university classroom, and what implications this experience can bring about for classroom based assessment (CBA).

As a matter of fact, EFL teachers of Business English (as well as language teachers at large) have some beliefs about what classroom language assessment/testing is and what language tests are like. We have never taken this field professionally, so most of us are sure that testing is

just a part of teaching English, there is nothing difficult or problematic about testing for us, and all in all we feel happy enough about the ideas that Bachman and Palmer [2] identified as “the most common misconceptions of language testing”. Commonly, most EFL teachers:

- *believe that there is one “best” test for any given situation.* As language teachers, we do believe that if we follow the model of a test that has been designed and developed by the “expert” in the field and the test has been widely recognized and used, it would automatically be useful for our particular needs;
- *misunderstand the nature of language testing and language test development and the nature of correlation between language testing, language teaching and language use.* We rarely consider the dichotomy language testing :: language learning with respect to the former having laws and regulations which might differ from those of the latter. Besides, we do realize that cognitive processes involved in language use and, correspondingly, language learning are not the same for all learners and vary with different language activities. But we rarely (if ever) doubt whether similar testing procedures require similar cognitive efforts and strategies from different individuals whom they have for their target population. So we practically never analyse if a single model would provide the most suitable test for the variety of our particular test-takers, particular uses and areas of language ability that are to be measured in our particular situation;
- *have unreasonable expectations about what language tests can do and what they should be, and place blind faith in the technology of measurement.* AS EFL teachers, we always want an “expert” to offer us some ready-made recipe of an “ideal” language test as well as to teach how to create such “good” test. But for the majority of language teachers the very concept of a “good” language test is vague and abstract enough for we have no idea of what is supposed to be good about the test to make it really “good” – should that be its layout; the text selected; the task format chosen; the correlation between the task format and the skill we intend to measure; the language of the rubric – whatever?!

In fact, the seeming “simplicity” of language assessment and testing can appear rather misleading. As language teachers who are also directly involved in the process of measuring students’ skills and competences, we should always keep in mind the following ideas:

- there are no “trifles” in language assessment – every single detail matters!

- the testing cycle is long and very complicated: it embraces a lot of stages and typically includes conducting needs analysis; identifying the construct for each of the skills measured; designing, developing and calibrating items as long as they fully correspond to the norms of test appropriateness; administering the test; doing with the performance statistics and reporting on test results; getting feedback on the test and dealing with the washback effect to follow;
- quality language assessment should necessarily be related to language teaching and language use: if we claim that the score from a language test is an indicator of individual's language ability and can be used to make certain decisions, then we must make sure that performance on it is related to language use in non-test situations – test tasks and situations should correlate with the language use tasks and situations, while characteristics of a test taker (his/her background knowledge, cognitive schemata, language ability) should correspond to those of a language user;
- what should be built into assessment practices in a FL classroom are considerations of fairness: those who are in test design and test administration are to be accountable for the way the assessment results are used;
- test-takers should be provided with as complete information about the entire testing procedure as possible: this will help to humanize the testing process in at least two possible ways – encouraging and enabling students to perform at their highest level of ability on the one hand, and creating conditions for washback to follow in language teaching process, on the other hand;
- there can never be a 'perfect' or an 'ideal' test that would fit any situation, any target audience, any specification: rather than being 'perfect' or 'ideal', your assessment instrument should be *useful*, and an overriding consideration for quality control throughout the process of designing, developing and using a particular language test should be assessor's awareness of how reliable, valid, authentic, interactive, and practical the assessment is, and how effectively it helps to shape classroom teaching methodology to achieve better learning/teaching outcomes.

In summary, EFL teachers make use of variety of approaches in their classroom for evaluating students' learning progress, ranging from asking a simple informal question to administering a full-scale formalized test. However, as Dr. Stephen Bax, Professor in Applied Linguistics (CRELLA

Research Centre, University of Bedfordshire) puts it, in many cases the classroom-based assessment does not, in practice lead to improved learning. Having analysed most common shortcomings in CBA, he suggests a **VOICES** model where the word VOICES is made up from the first letters of six points that give six crucial ways for developing more effective CBA practice. In general, S. Bax claims that classroom based assessment should be:

Varied – teachers should vary their assessment modes so that they are as engaging as possible, cover as many different aspects of language learning as possible, and allow students with different styles and modes of learning to shine;

Ongoing – it should be part of every lesson and as many activities as possible;

Integrated – it should be linked to the syllabus as tightly as possible and connected to everyday teaching in a way which is clear for students and for everyone else to see;

Collaborative – involving not only other teachers, but also students themselves, as well as other stakeholders so that the whole process is seen as transparent, fair, comprehensive and accurate;

Evidenced – assessment results should be recorded so that students could see their learning progress;

Systematic – it should be carefully planned and structured in an organized and regular way.

One more important point, as S. Bax puts it, is that using this **VOICES** mnemonic can help teachers include the *voices* of their learners more significantly in their pedagogy.

REFERENCES

1. Alderson Ch.J. *Assessing Reading* / Ch.J. Alderson. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
2. Bachman L.F., Palmer A. *Language Testing in Practice* / L.F. Bachman, A. Palmer. – Oxford: Oxford University Press, 2000.
3. Brown H.D. *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy* / H.D. Brown. – NJ: Addison, Wesley, Longman, 2001.

Khodtseva A.O.
Sumy State University

INSIGHTS INTO FORMATIVE ASSESSMENT IN ELT

Assessment in education is the product of the 20th century. Michael Scriven proposes the use of “formative and summative” assessment as it serves two different purposes: 1) informative, to improve instruction, and, 2) summative to measure students’ achievement [6, 25]. Because assessment significantly affects students’ approach to learning, assessment paradigms have shifted from testing learning of students to assessing for students’ learning. Bloom asserts that when assessment is aligned with the process of teaching and learning, it will have a positive effect on students’ learning and their motivation.

This paper attempts to explore different forms of formative assessment in ELT and their impact on students’ learning. The classification of different forms of assessment is primarily based on the work of Herrera et al. [5].

Diagnostic assessment or pre-assessment is used to collect information for planning instruction and acknowledging learners’ needs. It was observed that, many students come to university with a misconception that they are not talented enough to perform a certain task, such as making a presentation or writing an analytic memo. Given this scenario, a teacher is responsible for recognizing these misconceptions and finding ways to confront them.

Portfolio development is not a new concept in the history of language education. It is one of the instruments of alternative assessment and indicates the deliberate, careful collection of learner production and reflective self-assessment which is employed to record progress and achievement over time. It has gained great popularity and prominence in the field of foreign language learning and teaching in view of its several benefits such as learners’ full participation in the evaluation process, autonomous assessment of their own language skills and knowledge, and the improvement of critical thinking skills. It plays a quite key role in terms of supplying teachers with information beneficial for instructional decisions and evaluation process. It is viewed as an instrument of stimulating learners and enhancing the learners’ self-reflection and self assessment.

In addition, portfolios are driven by classroom activities; in most cases, they reflect “in-process adaptations to instructional methods and assessment”, and they assess learning which motivates students [5, 32].

It is now entirely evident that self-assessment is the key element of the European Language portfolio(ELP) in that the passport involves the learners in assessing their own proficiency in line with the levels and descriptors derived from the Common European Framework, and the biography requires regular determining on learning aims, which is only probable via the learners’ regularly assessing their own progress. This focal point on self-assessment indicates the Council of Europe’s concern to maximize autonomous lifelong learning, gives rise to the learners’ comprehending their problems about their learning process and evaluating their own language skills and competences.

Self-assessment has recently become a prominent component of learning and teaching English as a second or foreign language. Like all forms of evaluation, self-assessment needs clear criteria in order for it to work. Learners can be encouraged to participate, by developing assessment criteria together. This helps them become aware of what they have to work on. For example, when students are engaged in assessing their own work, they try to learn the criteria for high-quality performance, and they experience a willingness to apply those criteria. Agreements exist among educators, in which they recognize the value of self and peer-assessment which helps students exert control over their learning. Initially, some teachers provide rubrics for student so that they can assess their progress. The rubrics incorporate the criteria that provide the opportunity for students to reflect on the extent to which they have made progress. Atkin, Black, and Coffey [1, 43] illustrate a feature of alternative assessment that asks learners to answer three questions as they assess themselves: “Where am I trying to go?; Where am I now?; and How do I close the gap?”.

The advantage of a self-assessment instrument is that it is relatively easy to construct and score, and because it can be administered anonymously, it is low-anxiety for the student. The weakness in the method is that students may not be able to accurately assess their abilities. However, accuracy improves when the response options are clear and tied to specific concepts or behaviors (e.g, what am I able to do with what I know) that students can reflect on or even mentally simulate.

Similar to self-assessment, educators consider *peer-assessment* advantageous, as it furthers opportunities for students to identify targeted learning goals. In peer-assessment, students often assess other students’

work compared to the criteria developed by the teacher, or both students and the teacher. An important aspect of peer assessment is that it engages students in dialogue with their classmates, commenting on each others' work rather than a one-way feedback system from teacher to student.

To enrich peer-assessment and use it productively, it can be proposed that students be trained to assess their peers purposefully, with the goal of improving learning. As students comment on their peers' work, they use informal language which is understandable to them. In addition, according to Herrera et al., given the concept of peer-assessment, students compare other students' work to the accepted criteria, which "enables them to discern outstanding elements of both their own and their classmate's performances and products" [5, 34].

The idea that knowledge is constructed during the learning process and that a student discovers knowledge for him/herself, rather than receiving knowledge, inspires the notion of *performance-based assessment*. This approach facilitates both the way students take information and the way they store and apply this information to deal with novel situations. This means that, in addition to eliciting constructed responses, performance based assessment incorporates authentic tasks that need higher level of thinking and application of skills. It can be interpreted as an opportunity that "tap[s] into the depth and breadth of students' learning" [5, 28].

Interview-based assessment is another form of alternative assessment the teachers use to gather data about students' experiences, interests, background, thoughts, beliefs, activities etc. Teacher-student interviews vary from highly structured to informal conversations. Unstructured detailed interviews with students help teachers to adapt the lesson based on the information gathered from students.

Recent recognition of collaborative or teamwork is increasing among educators, realizing that strengths and skills of some students are well-defined when they are engaged in group activities such as *cooperative/group learning or assessment*. Planning for group assessment requires educators to consider both group efforts and individual liability. The researchers note the complexity of assessing a cooperative group activity, in particular distinguishing an individual student's effort and the contribution he/she makes performing a group activity or project. Teachers often document the thought and action of individual students in the process of performing an activity as they learn from cooperative activities and the dialogue that occurs among the students.

Accommodative or scaffolded assessment may take various forms, including dialogue journals requiring students to write their thoughts about certain topics, or stories. Another form, scaffolded essays, allows the teacher to simplify a complex essay question by breaking it down into short answer questions. This is especially useful when assessing content information, because it reduces the stress of students who may assume that they will have to answer questions in an essay format.

The concept of *questioning* has a long history in the area of classroom assessment; however, what has changed over the course of time is a shift from close-ended questions to more informative, open-ended formats. Questions can focus on knowledge, skills or experiences that teacher assume students have acquired and are prerequisites to the course, and topics and skills that he/she plans to address in the class. The feedback from the instrument can help calibrate the course appropriately or direct students to supplemental materials that will help them fill in gaps or weaknesses in their existing skill or knowledge base that may hinder their progress.

Teachers are encouraged not only to develop more effective questions but also to facilitate an environment where students must think analytically and provide their own answers to their questions. Black et al. [2,p.39] argue that formative questions challenge “common misconceptions, to create some conflict that requires discussion” which encourages students to think of a response or an idea from different angles.

In addition to these formats, *questionnaires and checklists* are developed initially by identifying skills, knowledge, and competencies to perform a task. Given the identified knowledge and skills, a series of questions or statements are developed to describe expected outcomes, taking into consideration the varying levels of students, as well. Using questionnaires and checklists helps teachers to reduce repetitions, and they also provide information about students’ prior knowledge and what they bring into the classroom.

Although these types of formative assessment can be developed and used in ways that demonstrate students’ academic learning, Herrera et al. note that “such assessments are not immune to bias” [5, 46]. This means that a teacher may provide more feedback to some students and less to some others, or may prioritize his/her perspective in assessing a performance, ignoring the fact that other voices and aspects should be considered accordingly. As can be summarized from the above discussion, increased student involvement in the process of assessment, can be used to reduce this concern.

Overall, the study reveals that, based on the students' and the faculty members' responses, the impact of assessment depends whether the assessment assesses (measures) what it intends to assess. Forms, environment, and the intended objectives of classroom assessment are the three main indicators of good assessment. The impact of assessment is significantly observable on students' performance. The way students approach learning determines the way they think about classroom assignments and tests. Recent studies advocate for including students in the process of developing assessment tools because, as Falchikov [4, 43] states, student involvement in peer assessment adds more value to the learning process.

REFERENCES

1. Atkin J.M., Black P., Coffey, J. Classroom assessment and the National Science Education Standards / J.M. Atkin, P. Black, J. Coffey – Washington, DC: National Academy Press, 2001. – 128 p.
2. Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., Wiliam D. Assessment for learning: Putting it into practice / P. Black, C. Harrison, C. Lee, B. Marshall., D. Wiliam – Buckingham, UK: Open University Press, 2003. –152p.
3. Douglas D. Assessing Languages for Specific Purposes / D. Douglas– Cambridge: Cambridge University Press, 2000. –256 p.
4. Falchikov N. Improving assessment through student involvement: Practical solutions for higher and further education teaching and learning / N. Falchikov [Electronic Resource]. – Available at: <https://www.amazon.co.uk/Improving-Assessment-Through-Student-Involvement/dp/0415308216>
5. Herrera S.G., Murry K. G., Cabral R.M. Assessment accommodations for classroom teachers of culturally and linguistically diverse students / S.G. Herrera, K. G. Murry, R.M. Cabral – Boston, MA: Pearson Education Inc., 2007. – 336p.
6. Scriven M. The methodology of evaluation (Vol. 1) / M. Scriven [Electronic Resource]. – Available at: <https://ru.scribd.com/document/157863579/SCRIVEN-the-Methodology-of-Evaluation>

Krasulia A.
Sumy State University

BLENDED LEARNING: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES IN THE EFL CLASSROOM

Language education refers to the process and practice of acquiring a second/foreign language. It primarily is a branch of applied linguistics, however can be considered an interdisciplinary field. Increasing globalization has created a great need for people in the workforce who can communicate in multiple languages.

There are *four main learning categories* for language education:

- communicative competencies,
- proficiencies,
- cross-cultural experiences
- multiple literacies.

Language education may take place as a general school subject or in a specialized language school. There are many *approaches, methods, and techniques (strategies)* of teaching languages.

One of the teaching strategies that has been a major growth point in the English Language Teaching (ELT) industry over the last ten years is *blended learning*. It combines *face-to-face teaching with distance education*, either computer-based or web-based.

Blended learning is an education program (formal or non-formal) that combines online digital media with traditional classroom methods. It requires the physical presence of both teacher and student, with some element of student control over time, place, path, or pace. While students still attend “brick-and-mortar” schools with a teacher present, in-person classroom practices are combined with computer-mediated activities regarding content and delivery. Blended learning is also used in professional development and training settings.

A lack of consensus on a definition of blended learning has led to difficulties in research on its effectiveness in the classroom. Blended learning is also *highly context-dependent* and therefore a universal conception of it is hard to come by.

“*Blended learning*” is sometimes used interchangeably in research literature as “*personalized learning*”, “*differentiated instruction*”, “*hybrid learning*”, “*technology-mediated instruction*”, “*web-enhanced*”

instruction”, “**mixed-mode instruction**”. The concepts behind blended learning first developed in the 1960s, the formal terminology to describe it did not take its current form until the late 1990s. In 2006, the term became more concrete with the publication of the first Handbook of Blended Learning by Bonk and Graham.

There are distinct blended learning models suggested by some researchers and educational think-tanks. These **models** include:

Face-to-face driver – where the teacher drives the instruction and augments with digital tools.

Rotation – students cycle through a schedule of independent online study and face-to-face classroom time.

Flex – most of the curriculum is delivered via a digital platform and teachers are available for face-to-face consultation and support.

Labs – all of the curriculum is delivered via a digital platform but in a consistent physical location. Students usually take traditional classes in this model as well.

Self-blend – students choose to augment their traditional learning with online course work.

Online driver – students complete an entire course through an online platform with possible teacher check-ins. All curriculum and teaching is delivered via a digital platform and face-to-face meetings are scheduled or made available if necessary.

Flipped classroom is a more recent coinage. Students are expected to watch lectures online at home, and do homework while they are in class.

It is important to note that even blended learning models can be blended together and many implementations use some, many, or even all of these as dimensions of larger blended learning strategy. These models, for the most part, are not mutually exclusive.

There are many components that can comprise a blended learning model, including *instructor-delivered content, e-learning, webinars, conference calls, live or online sessions with instructors, and other media and events, for example, Facebook, e-mail, chat rooms, blogs, podcasting, Twitter, YouTube, Skype and web boards.*

Advantages of blended learning:

- Blended instruction is reportedly more effective than purely face-to-face or purely online classes.
- Blended learning methods can also result in high levels of student achievement more effective than face-to-face learning.

- By using a combination of digital instruction and one-on-one face time, students can work on their own with new concepts which frees teachers up to circulate and support individual students who may need individualized attention.
- Rather than playing to the lowest common denominator – as they would in a traditional classroom – teachers can now streamline their instruction to help all students reach their full potential.
- Blended learning facilitates a simultaneous independent and collaborative learning experience for university students.
- The use of information and communication technologies has been found to improve student attitudes towards learning.
- By incorporating IT into class projects, communication between lecturers and part-time students has improved, and students were able to better evaluate their understanding of course material via the use of computer-based qualitative and quantitative assessment modules.
- Blended learning also has the potential to reduce educational expenses, and lower costs by putting classrooms in the online space and it essentially replaces pricey textbooks with electronic devices.
- Blended learning gives the opportunity for data collection and customization of instruction and assessment as two major benefits of this approach. It includes software that automatically collects student data and measures academic progress, providing teachers, students and parents detailed students' data (e.g. Studium in Estonia). Often, tests are automatically scored, providing instantaneous feedback. Student logins and work times are also measured to ensure accountability.
- Schools with blended learning programs may also choose to reallocate resources to boost student achievement outcomes.
- Students with special talents or interests outside of the available curricula use educational technology to advance their skills or exceed grade restrictions.
- Blended learning allows for personalized education, replacing the model where a teacher stands in front of the classroom and everyone is expected to stay at the same pace. It allows students to work at their own pace, making sure they fully understand new concepts before moving on.
- A classroom environment that incorporates blended learning naturally requires learners to demonstrate more autonomy, self-regulation, and independence in order to succeed.
- This virtual learning environment helps connect professors with students without physically being present, thus making this a 'virtual café'.

The advantages of blended learning are dependent on the quality of the programs being implemented. Some indicators of excellent blended learning programs are *facilitating student learning, communicating ideas effectively, demonstrating an interest in learning, organizing effectively, showing respect for students, and assessing progress fairly.*

Disadvantages of blended learning:

- Unless successfully planned and executed, blended learning could have disadvantages in technical aspects since it has *a strong dependence on the technical resources* or tools with which the blended learning experience is delivered. These tools need to be reliable, easy to use, and up to date, for them to have a meaningful impact on the learning experience.
- *IT literacy* can serve as a significant barrier for students attempting to get access to the course materials, making the availability of high-quality technical support paramount.
- Other aspects of blended learning that can be challenging is *group work* because of difficulties with management in an online setting.
- Reportedly the *use of lecture recording technologies* can result in students falling behind on the materials. In a study performed across four different universities, it was found that only half of the students watched the lecture videos on a regular basis, and nearly 40% of students watched several weeks' worth of videos in one sitting.
- From an educator's perspective, most recently, it has been noted that *providing effective feedback is more time-consuming* (and therefore more expensive) when electronic media are used, in comparison to traditional (e.g. paper-based) assessments.
- *Using e-learning platforms* can be more time consuming than traditional methods and can also come with new costs as e-learning platforms and service providers may charge user fees to educators.
- Another critical issue is *access to network infrastructure*. Although the digital divide is narrowing as the Internet becomes more pervasive, many students do not have pervasive and ubiquitous access to the Internet – even in their classrooms. Any attempt to incorporate blended learning strategies into an organization's pedagogical strategy needs to account for this. This is why learning centers are built with good Wi-Fi connections to make sure this issue is addressed.

Ultimately, our goal as educators goes far beyond achieving success in the classroom. We want to see our students become lifelong learners who will bring new ideas and innovation to their future careers. Great success often comes from great collaborations, so it is exciting to see how

educational technology (EduTech) is giving both students and teachers more opportunities to network through the use of collaborative tools such as Google Docs, online calendars, and virtual workrooms. Plus, Skype, email, and even texting allow us to stay in touch with our students and meet other colleagues from around the world. As EduTech continues to grow and develop, students and educators alike are sure to reap the benefits as long as effective pedagogy remains at the center of education.

REFERENCES:

1. Chase, C. (2012). Blended Learning – Combining Online Technology with Classroom Instruction: 1 of 3 Make Edtech Happen. <http://chip-chase.com/2012/03/21/blended-learning-combining-onlinetechnology-with-classroom-instruction-1-of-3/>
2. Friesen, N. (2011). *The Place of the Classroom and the Space of the Screen: Relational Pedagogy and Internet Technology*. New York: Peter Lang.
3. Garrison, D. & Vaughan, N. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
4. Stalker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K–12 blended learning*. Mountain View, CA: Innosight Institute, Inc. <http://www.innosightinstitute.org/innosight/wpcontent/uploads/2012/05/Classifying-K-12-blended-learning2.pdf>

Lavrysh Yu.E.

*National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic University”*

PEER ASSESSMENT IN ESP

In order to develop the skills and competences required in a professional environment, university students have to reflect on their own role in the learning process. The traditional methods of assessment do not assess reflective thinking, critical thinking, and problem solving skills.

Taking into consideration the students training for their professional career, we have to accept the necessity to teach them the basics of measuring quality and providing incentives. From this point of view, the assessment turns into an act of informing critical judgement. There is a substantial evidence for this statement in surveys of scholars world-wide.

It is confirmed in Cheng's research who defines peer assessment as "an arrangement for learners to consider and specify the level, value, or quality of a product or performance of other equal-status learners" [2].

Those educational practitioners who consider that alternative assessment methods cannot provide a teacher with an objective assessment result, often refer to student's lack of assessment skills as a negative factor for the implementation. According to Kaufmann and Schunn [4] the following activities can improve learners' attitude towards peer assessment: active engagement of students; maintaining enough training and support; well-defined peer assessment criteria. Peer assessment demonstrates the potential to influence the students' attitude towards the studying and feedback process. The student's involvement into assessment dialogue contributes to their:

- comprehension of self-learning goals;
- identification and analysis of own mistakes and difficulties;
- review of own learning goals and tasks;
- focus on own achievement.

Peer assessment implies students' feedback or grading to other students on the quality of learning tasks performance. Peer assessment enhances team or collaborative working skills, negotiating and judgment skills and adequate critique abilities. Peer assessment is a powerful tool for students to be in the role of an "assessor" and to take ownership over the assessment process and its results. It motivates students to demonstrate high quality learning of a subject as they have to assess the understanding of the subject rather than just knowledge of facts. Moreover, it is always better to study from other's mistakes as well as from success. Peer assessment allows developing such ability as "objective" assessment that is essential for fair critique. Peer assessment makes lessons more interactive and involves feedback discussions. In some cases students even get better and more full and relevant formative feedback from their peers than from their teachers. As the modern educational approaches require lessening the teacher involvement into the learning process, peer evaluation helps to overcome the prevailing of teachers' power and allows students to feel equality with a teacher as a partner in a learning process that promotes collaborative learning.

Considering the effective management of assessment procedures, it is advised to follow some principles:

- the objectives of the assessment should be clear for students;

- the results of such assessment will be more valuable if involved into summative assessment, but it is possible only if these procedures has been well tired;
- teacher's management and possibility to change the grades;
- the assessment should be fair without personal attitude impact;
- the feedback should be the same as tutor's assessment;
- appropriate and tested criteria;
- systematic integration of the peer and self- assessment into learning activities so that students consider it as a usual learning procedure;
- including the assessment skills acquisition into the learning outcomes as it recalls the development of employability and reflective skills.

Although, such type of assessment may evoke some complications. Since students are inexperienced assessors, the questions of validity and reliability may arise, and that can cause conflicts or inaccuracy in assessment. Consequently, there is a discussion whether the peer generated grades should be used as formative or summative assessment. We think that this technique is just one of the varieties of alternative assessment methods and its application should be in a frame of the subject and learning outcomes of the course or subject. However, if this method is familiar to students and they are aware of academic standards, criteria are clear and a teacher respects and trusts students, the results may even be better than expected.

Speaking about peer assessment, teachers should bear in mind that it is a rather time and resources consuming procedure and the effectiveness and validity come with practice. Such activities as feedback discussions, notes exchange and sharing the problems solution are considered as preparing activities for the peer assessment implementation. Another obstacle, which teachers face with, is a creation of the trustful environment in a class.

If students have never experienced peer assessment, it is recommended to start with simple activities such as feedback catchwords, PMI and spoof assessment.

Feedback Catchwords are usually short and simple peer feedback statements. For example: Today you did well on.....; The point you should improve is...; Next time try to.....

PMI stands for plus, minus and interesting. It is a useful tool to teach students to define strong and weak point of a peer's work. Students get a written sample or a peer's work and mark it with these letters PMI where it is necessary.

Spoof assessment is for identifying mistakes and correcting them. A teacher gives students pieces of writing with previously made mistakes. Students have to find them and correct if they can with the following discussion why it is wrong.

When students are familiarized with these activities and skills, they might be suggested more complicated activities as graphing progress and snowballing. These activities require systematic application as they develop more complicated skills. Graphing progress implies progress graphs charting with the data provided by a teacher from class achievements for a period of time. Students can share their graphs and discuss their progress, give helpful advice how their classmates can achieve success or improve. Snowballing involves the whole group or class as it develops collaborative and team skills. Students work in small groups and are given some tasks to perform, which they initially worked on individually at home. In a class students compare answers of all members of a group, choose the best one and try to explain why they chose that solution.

At a progressive level of peer assessment skills acquisition, students can perform peer editing, testing learning, peer essays and feedback strategies. Testing learning means the creation of students' own tests, quizzes or questionnaires with a marking scale on a learned issue. The tests are presented during a class and suggested to other students. The advantage of the activity is that students not only test their mates' knowledge but are able to suggest feedback on how to improve the knowledge or where to search for the information. The peer editing or feedback giving is a completely student-centred activity. Students are asked not to grade the works but to provide a feedback on the peer' performance as reviewers. So, students get an opportunity to respond to the assessment. Peer essays are pair activity in which students help each other with ideas for a writing task performing. At first, students work individually, then they are joined onto pair for a discussion. After that students can whether write together or finish the essay individually depending on the learning goal.

Having studied the approach, we have drawn the conclusions that the application of peer assessment method improves students' critical thinking skills, involves students into learning and assessment processes, keeps motivation up to study and provides them with a greater ownership of the whole learning and assessment process. Therefore peer assessment techniques could be effectively implemented in the course of ESP at universities.

REFERENCES

1. Aeginitou, V., Nteliou, E., Vlahoyann N., (2010) Reflections in the mirror: The contribution of self and peer assessment in the teaching of speaking skills. *Advances in Research on Language Acquisition : Selected Paper*, 149-163. [Electronic Resource]. Available at: [http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/English%20papers/Aeginitou &Nteliou&Vlahoyanni.pdf](http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/English%20papers/Aeginitou&Nteliou&Vlahoyanni.pdf)
2. Cheng, W., Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, 22(3), 93-121
3. Cho, K., Schunn, C. D., Wilson, R. W. (2006). Validity and reliability of scaffolded peer assessment of writing from instructor and student perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 98, 891-901.
4. Kaufman, J. H., Schunn, C. D. (2010). Students' perceptions about peer assessment for writing: their origin and impact on revision work. *Instructional Science*, 39(3), 387-406.
5. Magin, D., Helmore, P. (2001) Peer and teacher assessments of oral presentations: how reliable are they? *Studies in Higher Education* 26: 287-298.

Leshchenko O.I.
Sumy State University

EFFECTIVE TRAINING APPROACHES TO LEARNING/TEACHING BUSINESS ENGLISH

English language teaching has gone through a radical shift of emphasis in the last forty years, beginning with the communicative revolution in the mid-1970-s. The English language teachers are no longer all alone in their role as trainers as they are able to bring parts of the outside world to the classroom. Beyond the trainer's "chalk and talk" and the trainees' language and communication practice there is a range of materials in different media, which help the trainer to turn the Business English classroom into a varied learning/teaching environment. While printed text remains the most common training medium, both the ELT world and the non-ELT world give us access to a wide range of video and audio material, and increasingly multimedia.

Multimedia is not without its problems but, used properly, it can be a tremendous asset and positive tool in the Business English trainer's armoury. Multimedia is very useful and helpful because:

- most students are already well used to computers and computer learning
- the same material can be used in small groups, in large groups in rotation, one-to-one and for self-learning, even for distance learning when required
- students can find multimedia learning invigorating, and it can be useful for those who have developed a “learning block” as a result of bad school experiences etc.
- use of multimedia with groups of mixed ability and mixed need can often be handled more positively and effectively when multimedia is integrated into the training programme
- specialist material produced on CD-ROM can be used to supplement the trainer’s own knowledge and experience
- multimedia learning – especially computer based – can be the first step in a long lasting relationship
- the trainer is able to give more individual attention to students knowing the others are gainfully employed
- students get used to self - monitoring and self - correcting.

The classroom is, by its nature, a very different place from the real world, which most professionals inhabit. But the Business English classroom is to act as a bridge to this world and prepare trainees for the types of communication that they are likely to encounter in the real world. There are different methods of perceiving and constructing this bridge. Training approaches and activities will vary according to the diverse viewpoints that trainers may have about the classroom.

In the real world approach, the trainer will try to recreate in the classroom a believable professional environment through simulations in which trainees will play their own real – life roles. Not only will they be expected to work on their communication skills, but the context in which the skills will be practised will aim to simulate professional reality.

Where the classroom is viewed as an arena for developing skills for later transfer, the focus will be on practice around case studies, situations which present a reality, but not the trainees’ own. These case studies and such learning environment will provide a backdrop against which communication skills can be practised and developed.

For some trainers and trainees, the best results may be achieved by creating a learning environment where skills can be encouraged to develop naturally. In this situation a supportive learning environment, which promotes stress – free learning, is the aim. Tasks can be challenging, but

they should be firmly positioned within the ambit of the classroom. Beyond the classroom is another world with its own patterns of behaviour and the trainer's role is to prepare trainees for the demands of this world.

Finally, the classroom can be seen as separate and divorced from the professional world. Within such learning environment the trainees will need to make the jump from the classroom themselves. Trainers see their role in terms of giving their trainees a secure linguistic base. A good grasp of language forms will give them the foundation they require to succeed in the real professional world.

These viewpoints are obviously not mutually exclusive. While teaching, Business English trainers may move between all of them, adapting teaching methodology according to the learners, their objectives and their preferred learning styles.

Business English is a multifaceted subject. Regarding the wide ranging content of Business English with influences drawn from a range of disciplines and the needs – driven approach at the heart of Business English, which requires trainer responsiveness in terms of both content and methodology, it is not surprising that the repertoire of different training styles which Business English trainers may call upon draws on a range of approaches from different areas. Among them ranks the approaches to learning and language - a behaviorist approach, a cognitive code approach (building upon mentalist theories), etc.

The relationship between learning and language is complex, as is that between language and thought. Much learning takes place through language (e.g. listening to the teacher, reading a textbook), and learning may be internalized through language and thought. So, language is vital in any learning context. In the Business English classroom, the situation develops to include the use of language as a learning tool and language as the object of learning itself. On the one hand, Business English teachers aim to help their trainees extend their English language knowledge, on the other to facilitate the development of the communication skills needed in their professional environments. In both cases, the learning and practice in the classroom are not an end in themselves – they should act as a bridge to the real world in which language is used as a tool for communication. Besides, I do believe that the Business English trainee should be considered as an intelligent human being who brings an assortment of knowledge and experience to the learning situation and is capable of finding things out for himself. So, this brings me on to a cognitive approach to learning and language which is more likely to provide a suitable learning environment and lead to successful learning of Business

English and that is why should be admitted as more preferable one in teaching Business English.

The Business English trainee brings his existing knowledge and previous experience to the classroom. He is very active cognitively in discovering language. Learning takes place by relating the new information to existing information, often within a problem – solving framework. Meaning is crucial in assisting the trainee to understand the material. This combination of discovery, meaning and thinking can lead to greater depth and duration of learning, which in turn can facilitate retrieval. Instead of language being the object of study, it is viewed from an interactive and communicative standpoint. It takes into account not only linguistic knowledge, but also language skills and functions and the context in which they appear. Contextualized presentation of language (i.e. comprehensible input) helps facilitate access to meaning and also assists in transfer of the language to other situations.

Within the cognitive approach all the necessary skills – listening, reading, speaking and writing - are actively developed. Activities in the Business English class are mainly task – based. Trainees work in pairs and groups, with each individual contributing his/her own knowledge/experience. Challenging learning games and role-plays, case studies are widely practiced. A wide range of visual aids (audio and video material, and increasingly multimedia) is extensively used to bring more dynamic and authentic models of language, communication and content which today's sophisticated trainees expect into the Business English classroom. Material is mostly presented within a business context – that is relevant and of interest to the Business English trainees. Mistakes are accepted as a normal part of the learning process.

The learner dependence has implications for the role of the Business English teacher. The learner thinks, discovers, uses, solves problems, learns. The teacher organizes, assists, guides, encourages, monitors and evaluates. It is trainer's responsibility to turn the Business English classroom into a varied learning/teaching environment, creating the positive learning context for each Business English trainee and to present material in such a clear, concise way that meaning is apparent and effective learning may take place.

Levenok I.S.
Sumy State University

THE QUESTION OF QUALITY OF TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

It is generally recognized, that studying abroad is always prestigious and honorable. Knowledge, practice and scientific achievements of other countries are implemented by specialist in professional field of his own country. Therefore the level of knowledge, which is received at Ukrainian higher education institutions should correspond to the level of knowledge obtained at the universities of other countries.

The main priority for Ministry of Education and Science of Ukraine is improving conditions and quality of education for foreign students. These important questions were raised up on the International conference devoted to actual questions of study foreigners in Ukraine in 2017-2018 studying year. The Ministry has already prepared new licensing conditions for the implementation of educational activities. It will contain clear requirements for the education institutions that plan to train foreigners. It is necessary to satisfy the requirements of foreigners that arrive into Ukraine for study, in education and skilled professional preparation, taking into account cross-cultural tolerance, adequate perception of cultural differences.

The next step to education quality is a competitive selection among the best entrants. The entrance exam is the starting point in educational level assessment. It is necessary to take into consideration practice of other European countries. For example, TOEFL or IELTS scores are required for admission to universities in various countries all over the world. But creation of Standard of Ukrainian language for foreigners has been just started. According to the Law of Ministry of Education and Science of Ukraine № 997 from 18.08.2016 p., it is necessary to provide study of state language by foreign students and postgraduate students within their needs in daily life and study, according to study programs.

According to the Concept of language education of foreigners in higher educational institutions of Ukraine, a free choice of language of study is an important characteristic of a democratic society. But some foreign graduates do not have enough level of language of study even after qualifying. Therefore, a universal compulsory exam for foreign students in the language of study will be introduced. "This will be an external

independent exam, which is currently being developed jointly with the Ukrainian Center for Quality Assessment in Education and national universities. An examination is planned for three languages, which foreign students most often choose - Ukrainian, English and Russian“ – informed Lilia Hrynevych (Ukraine's Minister of Education and Science) [1].

It is planned that all foreign students will have to take the exam before the end of the first year of study, and the transferring to the 2nd year will be possible only for those, who successfully pass such an examination. Testing should be introduced for those foreigners who will be enrolled in Ukrainian universities after November 1, 2018.

Quality of education is many-sided notion. It consists of the parameters of personal, world view and social development. According to the praxeological approach, the quality of educational process is examined from positions of universal human and social values of education. Education, in this case, is a social institute. Quality of education is an integrative characteristic of the study process, which reflects social concepts about the kind of a process and what aim it must serve.

At Ukrainian higher education institutions the work of improving conditions and quality of study foreigners is carried out too. In particular, at Sumy State University operates Council of providing education process quality and high school education quality. The quality of Sumy State University education is confirmed by the international ratings. According to the QS World University Rankings, Sumy State University makes it to the Top-group (3%) of the world leading universities, and according to the QS EECA University Rankings, Sumy State University is included to the Top-100 universities in the EECA region (Emerging Europe and Central Asia). The results of the QS external audit show that Sumy State University has received the highest points (5 stars) for quantitative and qualitative number of staff, student satisfaction with the quality of teaching, availability of studying and its terms, socially-orientated activities and E-learning.

For better intercultural co-operation, it is necessary to continue providing practice of formation mixed groups, where Ukrainian and foreign students study together. This can help foreigners to avoid many problems concerning adaptation, socio-cultural interaction. According to the research, which was held among the foreign students of the first year of study at Sumy State University, it is revealed that knowledge of cultural values, norms, traditions from respondents are fragmentary, they have high emotional and communicative tensions and contacts with the new socio-cultural environment are often limited. Bilingual environment that

dominates in communication and the language of mass-media make some difficulties for foreigners in Ukraine.

Therefore, such disciplines as «Ukrainian language for foreigners» have been included in academic curriculum. It also provides socio-cultural component in study foreign students. High quality language training of foreign students is grounded on communicative, professionally-oriented, praxeological, personal-oriented and socio-cultural approaches. For the implementation of the socio-cultural component in the training of foreign students for lecturers and tutors it is important to take into account the general level of students' culture, national peculiarities of education, historical traditions, world outlook. Having analyzed study programs in the Ukrainian language as a foreign language, the task of the discipline is professional orientation, providing foreign students with the linguistic knowledge necessary for the mastery of other professional subjects, the formation of communicative skills for social and public needs, the processing of original and adapted texts in Ukrainian.

Multicultural groups from different level of communicative skills require from lector diversity of tasks and organization of successful pedagogical interaction. Professional development and enhancing the transferability of learning, quality of teaching will improve conditions and quality of higher education in Ukraine.

REFERENCES

1. International conference “Current issues educating international students in Ukraine in the 2017-2018 university year”. (2017). Retrieved from : <http://studyinukraine.gov.ua/mizhnarodna-konferenciya-aktualni-pitannya-navchannya-inozemciv-v-ukraini-u-2017-2018-navchalnomu-roci-kiiiv-24-25-kvitnya/>
2. Sumy State University. QS World University Rankings. (2017). Retrieved from : <http://sumdu.edu.ua/int/en/news/277-qs-world-university-rankings-2015-16-ssu-in-top-4-ukrainian-universities.html>
3. The National Strategy of Education Development in Ukraine until 2021. Retrieved from : http://www.kmu.gov.ua/control/en/publish/article?art_id=245571537&cat_id=244314975

Maliovana N. V.
Sumy State University

NON-VERBAL BEHAVIOR IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

The implementation of intercultural communication, the achievement of mutual understanding between peoples are important factors of stability and cultural exchange against the background of the diversity of cultures, traditions, religions, business, and technologies. Productive intercultural dialogue is largely possible not only due to knowing foreign languages, but also non-verbal communication that helps to overcome cultural barriers.

Key words: intercultural dialogue, non-verbal communication, cultural and language barriers.

A study of body language is a study of the mixture of all the body movements, both deliberate and totally unconscious ones. Each nationality has its own language of posture and gesture. Words are beautiful, exciting and important, but we tend to overestimate them badly since our research suggests that up to 80% of any piece of communication is non-verbal, i.e. everything but the content of the message – the way the person looks, dresses, sounds, is positioned, etc. In our culture where verbal behavior is closely observed and carefully edited, only body movements remain to communicate our message to the rest of the world. People are very open in communicating their inner thoughts and feelings non-verbally. Non-verbal messages are conveyed both through the person as such as through the setting. Tone and quality of voice (pitch, rate, volume, and articulation), silence or speech, way of standing or sitting, eye contact, touch, body sounds, body odours, gestures and movements, physique, way of dressing, colours, facial expressions and the physical setting are all messages that can be fitted together to provide the receiver with a complete picture of those being observed. Some gestures are universally recognized. For instance doodling, drumming your fingers or tapping your feet usually indicate boredom. Shrugging your shoulders means indifference, fidgeting in your chair, biting your lip, picking at fingernails express nervousness, folding your arms, moving the body away, crossing your legs express rejection, and sitting forward in your chair, tilting your head, maybe even occasionally nodding indicate that you are listening and ready to cooperate. When two people are sitting on a sofa and turn their legs towards each other, this indicates that they exclude other persons in the room. Unbuttoning your coat – or even

taking it off – open-arm movements and leaning back in the chair are gestures that indicate that you are open for negotiation. Silence, however, may be interpreted as a sign of hostility and cause great anxiety. A person who extends his lower arms and turns his palms out expresses helplessness or resignation.

Still we cannot say that certain gestures mean the same all the time. It is important to remember that, just as the spoken language, body language can be accurately understood only in the context of the entire pattern of behavior of a person.



Pic.1 And let`s take the famous fingering gesture (*picture 1*), which in the USA means «A-OK». To a Japanese it means money, to a Frenchman «zero», and to a Tunisian it implies «You`re worthless, I`m going to kill you!» But a Colombian sees deadly obscenity in the gesture. If you touch your nose with your finger and thumb, a Syrian gets the message to «go to hell». And there is hardly a greater insult you can offer a Greek than to turn the palms of your hands towards his face.



Pic.2 That`s why also the British «Victory-V» is improper in Greece, as it shows half the palm (*picture 2*). And the common «thumbs up» is interpreted by a Sardinian woman as a devastatingly obscene suggestion – this is why it is inadvisable to hitchhike in Sardinia!

Like animals we human beings have a personal space, zone of territory, which we guard with great zeal. The way individuals react to invasion of their territory is related to body language. There are four distinct zones of operation: intimate distance, personal distance, social distance and public distance. Intimate distances may be close (actual contact) or far (from 6 to 18 inches). The close intimate zone is accessible only for very close friends, for our children, and husband or wife. An interesting factor is that cars are often seen as part of the personal zone – hence the aggressive reactions when other car drivers get too close. Also social distances have a close and far phase. The *close* phase is 4-7 feet, a distance at which impersonal business is conducted. This zone may vary depending on the culture (and population density!)

of the country your business partner comes from, that is why at a business conference you may see a Japanese unknowingly invading the personal zone of an American who will react by stepping backwards, and the Japanese moving forward again to adjust to his spatial need.

Both tourists and businessmen travelling in foreign cultures need to be very observant as to social differences concerning zone distances as they may otherwise unknowingly indicate e.g. sexual availability or seem very aggressive. Although all people have personal space, the amount of space or distance is influenced by both sex and age. In most cultures male-male pairs require more space, perhaps because of society's negative view of men who have close relationships with other men. Female-female pairs require less space and can touch, hug and express more in public. Male-female pairs require least personal space of all – maybe with the exception of young children-parents. As the children grow up, the demand for more space (on the part of the child) gradually increases to reach its peak at adolescence. A final component of non-verbal communication is time and the way it is handled. In most cultures an immediate response to a letter conveys interest and even respect (not so, though, in India where priority is given to the affairs of relatives). Likewise coming early to a conference may suggest high interest, whereas being late may indicate just the opposite. In most of the western world keeping someone waiting for a business appointment or a conference indicates lack of interest and may offend the person kept waiting. In international relations understanding non-verbal behavior is of extreme importance. Inappropriate non-verbal behavior and general cultural insensitivity will lead to poor communication or, even worse, a total breakdown of communication.

Mestharm O.A.

Chernihiver Nationale Universität für Technologien

METHODISCH-DIDAKTISCHE GRUNDLAGEN DER TESTERSTELLUNG FÜR EINEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die Beurteilung der Studentenleistungen beim Fremdsprachenlernen gilt als ein wichtiger Bestandteil des akademischen Ausbildungsprozesses und fordert bestimmte Veränderungen und Neuorientierungen im Zusammenhang mit fortschreitenden wissenschaftlichen Forschungen in der Lernpsychologie. Infolgedessen sind die Fragen über die Funktionen,

Ziele und Auswirkungen des Testens und Prüfens im Fremdsprachenunterricht, die Begründung von Komponenten im Prüfungsverfahren, Güterkriterien und Aufgabenformate von Tests ins Blickfeld von der Fremdsprachendidaktik getreten.

Im Rahmen dieser Publikation wurde ein Versuch vorgenommen, wichtige Aspekte des Testverfahrens aufzuzeigen und methodisch-didaktische Grundlagen der Testerstellung festzulegen.

Die Problematik der Testentwicklung wurde in den Werken von S. Ballweg, R. Grotjahn, W. Hallet, W. Kieweg, K. Kleppin, O. Kwasowa, M. Mitina, O. Molokovych, M. Perlmann-Balme, T. Studer erörtert.

Die Diagnostizierung, Überprüfung und Bewertung von Studentenleistungen im Fremdsprachenunterricht erfolgt mittels verschiedener Handlungsmöglichkeiten, deren Wahl vom Lernziel bzw. Lerninhalt, von den Rahmenbedingungen des Lernprozesses abhängt. Diese Handlungsmöglichkeiten bezeichnen wir als Testen und verstehen darunter die Situation, in der „die Prüflinge durch eine klare und eindeutige Aufgabenstellung zu Handlungen bzw. Reaktionen veranlasst werden. Sie sollen z.B. dazu gebracht werden, einen Text so weit zu verstehen, dass sie auf bestimmte Fragen die vom Aufgabensteller gewünschten Informationen geben können;“ [1, S.15].

Tests haben viel mehr Vorteile im Vergleich zu den traditionellen Überprüfungsformen, und zwar:

- sie lassen ein breites Spektrum von Lernmaterialien einschließen und damit verschiedene Sprachfertigkeiten überprüfen;
- sie kennzeichnen sich durch einen hohen Objektivitätsgrad dank ihrer Unabhängigkeit von der persönlichen Einstellung bei der Bewertung, durch Zeitersparnis dank kompakter Testaufgabenstellung;
- die Testergebnisse lassen sich schnell, exakt und einfach aufgrund der im Voraus ausgearbeiteten transparenten Bewertungskriterien feststellen.

Die gegenwärtige Unterrichtspraxis des Fremdsprachenunterrichts bezieht sich auf verschiedene Funktionen von Tests. Man überprüft die sprachlichen Kompetenzen, wenn man feststellen möchte, ob die Studenten das Lernziel erreicht haben oder nicht, wenn man die Lernenden in eine Rangordnung bringen oder über ihre Lernfortschritte informieren will. Man unterscheidet folgende Testfunktionen von der Perspektive der Lehrenden: *Diagnose, Einstufung, Zulassung, Zertifizierung, Feststellung des Erreichens von Lernzielen, Motivierung/ Förderung, Erstellung einer Rangordnung, Erkennen von Fortschritten*. Ebenfalls können Tests für

Studenten aus verschiedenen Gründen von Interesse sein und damit folgende Funktionen haben: *Informationen über den eigenen Leistungsstand, Erkennen der eigenen Lernerfolge, Erwerb eines wichtigen Sprachzertifikats*. Jedenfalls müssen sich die Lehrenden im Klaren sein, mit welchem Ziel sie Tests im Fremdsprachenunterricht einsetzen, und ihre Lernende über dieses Ziel informieren, denn das Testergebnis kann als Grundlage für die Unterrichtsreflexion dienen, bestimmte Qualifikationen für Lernende ermöglichen und damit ihre weitere Studienchancen beeinflussen.

Bei der Testerstellung soll es von solchen wichtigen Kernpunkten des Testverfahrens wie Qualitätsmerkmale oder sogenannte Güterkriterien von Tests ausgegangen werden. In der testtheoretischen Literatur werden Validität, Objektivität und Reliabilität als übliche Güterkriterien für einen Test genannt [1,3,4]. Wenn unser Item (Testaufgabe) sich als eine zufriedenstellende Entscheidungsgrundlage z.B. bei einer Einstufung oder Zertifizierung erweist, können wir davon ausgehen, dass es gerechtfertigt ist. Nach der Auffassung von R. Grotjahn und K. Kleppin gilt die *Validität* als das zentrale Güterkriterium von Prüfungen und Tests und bezieht sich auf *Inhaltsvalidität*, d.h. die Übereinstimmung zwischen dem Testaufgabeninhalt und dem Lehrplan, *Konstruktvalidität* – der Nachweis dafür, dass mit dem Test tatsächlich die fremdsprachliche Kompetenz gemessen wird, die wir testen wollen; und *kriterienbezogene Validität*, die durch Abstimmung auf externe Kriterien erzielt wird. Wie es oben erwähnt wurde, kennzeichnet sich ein Test durch einen hohen Objektivitätsgrad. Die *Objektivität* einer Testaufgabe bedeutet, in wie weit das Testergebnis von den Durchführungsbedingungen und von den Prüfenden unabhängig ist, und bezieht sich auf *Durchführungs-, Bewertungs- und Interpretationsobjektivität*. Ein wichtiges Instrument zum Erreichen einer hohen Objektivität kann Standardisierung von Tests und Prüfungen sein. Unter der *Reliabilität* oder *Zuverlässigkeit* eines Testes versteht man die Genauigkeit, mit der die Leistung der Lernenden getestet wird. In der Forschungsliteratur wird argumentiert, „dass mit steigender Anzahl an Items, die eine bestimmte Fertigkeit testen, die Zuverlässigkeit der Messung steigt“ [2, S.10]. Weiterhin müssen wir darauf hinweisen, dass es ein enger Zusammenhang zwischen oben dargestellten Güterkriterien besteht, dabei Objektivität und Reliabilität als erforderliche Voraussetzungen für die Validität eines Testes gelten.

Darüber hinaus sind weitere Güterkriterien eines Tests – Authentizität, Praktikabilität und Schwierigkeit - in Betracht zu ziehen. In Bezug auf *Authentizität* handelt es sich um sprachliche Authentizität

(Einsatz von authentischen Quellen bei der Testerstellung) und situationelle Authentizität (Kennzeichnung der Testaufgabe durch reale Sprachverwendungssituation). Die *Praktikabilität* ist ein Güterkriterium, das durch Erstellung, Durchführung sowie Bewertung von Tests bestimmt wird. Im Hinblick auf *Schwierigkeit* geht es um Mittelwert der Punkte in der Testaufgabe. Je größer der prozentuale Anteil von Lernende, die ein bestimmtes Item richtig gelöst haben, desto geringer seine Schwierigkeit.

Aufgrund der durchgeführten Analyse lässt sich feststellen, dass die Funktionen des Testens und die Güterkriterien von Items ein zentraler Bestandteil des Testverfahrens ist und als die wichtigen methodisch-didaktischen Grundlagen der Testerstellung gelten. Die Vertrautheit mit oben genannten Aspekten gehört zum professionellen Handlungswissen von Lehrenden und ist zugleich eine wichtige Voraussetzung für einen effizienten Fremdsprachenunterricht.

QUELLENANGABEN

1. Grotjahn R., Kleppin K. Prüfen, Testen, Evaluieren [Deutsch lehren lernen), Band 7] / R. Grotjahn, K. Kleppin – München: Klett-Langenscheidt, 2015. – S. 176
2. Kranert M. Korrigieren, Prüfen und Testen um Fach Deutsch als Fremdsprache. Ein kurzer Leitfaden. / M. Kranert, 2013 erhältlich unter www.geisteswissenschaften.-fu-berlin.de/we04/germanistik/studium/studiengaenge/master/master_daf/download/Michael-Kranert-Korrigieren_-Pruefen-und-Testen-im-Fach-Deutsch-als-Fremdsprache-1.pdf
3. Kvasova O. H. Die Grundlagen der Überprüfung von Fremdsprachenkenntnissen: Lehrbuch / O. H. Kvasova. – Kyiv: Lenvit, 2009. – 119 p. (in Ukrainisch)
4. Perlman-Balme, Michaela (2010): Testen und Prüfen von Sprachkenntnissen. In: Krumm, Hans-Jurgen u.a. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch (2. Halbband). Berlin: Mouton de Gruyter. S. 1272-1288

Mysak I.I.

V. I. Vernadsky Taurida National University, Kyiv

LEARNABILITY AND ISSUES

«What do you do?

I'm a teacher.

What do you teach?

People.

What do you teach them?

English.

You mean grammar, verbs, nouns, pronunciation, conjugation, articles and particles, negatives and interrogatives ...?

That too.

What do you mean, 'that too'?

Well, I also try to teach them how to think, and feel – show them inspiration, aspiration, cooperation, participation, consolation, innovation, ... help them think about globalization, exploitation, confrontation, incarceration, discrimination, degradation, subjugation, ...how inequality brings poverty, how intolerance brings violence, how need is denied by greed, how –isms become prisons, how thinking and feeling can bring about healing.

Well I don't know about that. Maybe you should stick to language, forget about anguish. You can't change the world.

But if I did that, I'd be a cheater, not a teacher».

Alan Maley,

co-author of the book

Integrating global issues in the creative English language classroom: With reference to the United Nations Sustainable Development Goals

Have you noticed that we, English language instructors, have currently been teaching our students topical issues as well as relevant skills via English rather than English itself purely? Why does it work more efficiently than teaching the language itself? Two constituent aspects are: appealing to the all-human values, which, by default, exist inside everyone, and providing the sheltering opportunity for the students to be concealed at the rear of the language. Students plunge into relevant and applicable environment of topics where they feel in tune with the times. The other benefit is the elements of escapism from the responsibility of learning the strict rules of grammar, for instance, and drilling them in multiple exercises. Thus, they acquire new information together with

learning both life skills and language skills. These two merge into one in the 21st century, i.e. learnability.

The term has been recently conceived by the World Economic Forum [4] as focal for the 21st century employee in accordance with the employers' expectations. In broader sense, it is the ability of being ready for meeting new challenges and implementing life-learning. It can also be referred to as preparedness for working at the confluence of two or several professions probably merging or changing them. In narrower sense, it includes all those requirements having been defined by the Forum in its Davos report on the future of employment, which outlined the 2020 list of skills the successful worker is supposed to reveal. Hence, ascending from the bottom to the top, they are cognitive flexibility, the skill of negotiating, service orientation, judgement and decision making, emotional intelligence, coordinating with others, people management, creativity, the skill of critical thinking and complex problem solving on the top. [6]

Amazingly, Oxford Advanced Learner Dictionary doesn't know the term yet. Neither does Cambridge or McMillan dictionary. Collins Dictionary briefs it to «the quality of being learnable» adding that it is used rarely also condemnig its frequency of usage to the lower 50 per cent. Closer to our specific interest is the definition for IT industry which reads: «Learnability is a quality of products and interfaces that allows users to quickly become familiar with them and able to make good use of all their features and capabilities.» Paraphrasing the above definition for succeeding in the skills revolution, modern employers need people who can learn new skills and adapt quickly to the changing environments. Global Strategy and Talent, ManpowerGroup terms learnability as «the desire and ability to quickly grow and adapt one's skill set to remain employable throughout their working life.» «It's time to take a fresh look at how we motivate, develop and retain employees. In this environment, learnability is the hot ticket to success for employers and individuals alike,» – says Mara Swan, Executive Vice President, Global Strategy and Talent, ManpowerGroup.

Therefore, the English language instructors' goal is to make the language a magic wand, an indispensable tool for learnability which opens new opportunities and helps to develop abilities and skills. It also gives a gold key of access to a variety of business, scientific, cultural and other resources. It is absolutely clear, that this is a novel tendency and there are no ready-made recipes, instructions or special techniques of how to develop that so called «learnability skill», although the trend does exist in

various advanced course books issued by famous and not very famous publishing houses.

In this regard, IT field again comes at our service as an affordable means of comparison. In a very learnable interface or product the user can immediately grasp how to interact with the system. They distinguish two stages [2]: first learnability and learnability overtime. The main characteristic of the *first learnability* is discoverability, which means the utmost ease of learning how to manipulate the system without any manuals or documents. *Learnability over time* is the user's ability to gain expertise in using the system through recurring interaction. Thus, the teachers' chore is, on the one hand, to take their students to the riveting journey of discoverability showing them how and where to research and leave them there for their *independent* work, of course checking from time to time, as trust without control conceives lower instincts. On the other hand, reiteration of similar language and behavioural patterns and activities within the framework of urgent, up-to-date issues effects in expertise, i.e. acquiring new-fangled info, knowledge and skills, which make students creative and, thus, competitive.

To sum up, the modern teacher's target is to teach the student to transform and update quickly by means of English. In other words it is developing agile minds, teaching them to be endlessly flexible and stay ahead of the game to remain employable. It resembles making a wave, if the right incentives are found. In such case, a new movement begins. Moreover, it is significant to remember that this process is bilateral. Learning from students can bring a teacher numerous benefits. So, in nowadays classroom and out-of-class situations teachers and students should be regarded as equals in a collaborative space assisting each other to stay in tune with the times.

«Creativity is intelligence having fun» (*Albert Einstein*)

ЛІТЕРАТУРА

1. Bolitho Rod, West Richard. *The internatiolisation of Ukrainian universities: the English language dimension* – Київ: Видавництво «Сталь», 2017. – 134 с.
2. Shank Patty, *Learnability* / P. Shank [Electronic Resource]. Available at: <https://www.powtoon.com/online-presentation/bVz9CecTGQ5/learnability/?mode=movie>

3. Rouse Margaret, *Learnability* / M. Rouse [Electronic Resource]. Available at: <http://whatis.techtarget.com/definition/learnability>
4. World Economic Forum [Electronic Resource]. Available at: <https://www.facebook.com/search/top/?q=world%20economic%20forum>
5. World Economic Forum [Electronic Resource]. Available at: https://www.weforum.org/agenda/2016/08/this-little-known-skill-will-save-your-job-and-your-company/?utm_content=buffer8da88&utm_medium=social&utm_source=twitter.com&utm_campaign=buffer
6. World Economic Forum [Electronic Resource]. Available at: <https://www.weforum.org/reports>
7. World Economic Forum [Electronic Resource]. Available at: <https://www.weforum.org/whitepapers/accelerating-workforce-reskilling-for-the-fourth-industrial-revolution>

Ohorodnyk N.Y.

Kyiv National Linguistic University

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS FOR FUTURE SEAFARERS' ENGLISH-LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCY DEVELOPMENT

The general tendency of the present to regard the foreign language as a socially and personally important factor steps up the possibilities for the specialist's self-realization and ensures his career success. It should be noted that a good command of the English language, as future seafarers' working language and a universal means for their mutual understanding during professional and everyday communication on board a vessel takes a key role. Seafarers' maritime English communicative competence is undoubtedly one of the fundamental indicators of their general professional competency as well as an essential feature of their identity with the profession.

Professional identity is characterized by scientists as a phenomenon of a system, dynamic and level character. As a systemic phenomenon professional identity has its content and structure and, accordingly, content and structure components. Because of the great diversity of their interpretations due to the authors' different methodological positions, these definitions are highly ambiguous. However, most studies, based on the position of L. Schneider, according to which the result of professional

identification is the specific integration of personal (internal) and social (external) identities in a professional reality [7], determine the content of this process as the composition of corresponding actions. In that context, the process of future seafarers' professional identification is the similar to that of other professions representatives and includes:

- through the lens of personal sphere – a conscious self-evaluation of their professional qualities and characteristics,
- through the lens of social sphere – understanding and comprehension of their personality external evaluation by other professionals and, in fact,
- through the lens of profession – coordination of internal and external valuation positions.

In summary, the content of professional identification, according to the researchers, can be represented by such characteristics as "identity, certainty and integrity" [4, p. 226].

Great differences are also observed in determining the structural components of professional identity. Of course, some components are variable given the specificity of the profession. However, the communicative component remains invariant, confirming the key role of communicative competency in future specialist's general professional competency. Its importance for the effectiveness of professional activity is confirmed by the inclusion of a communicative component in so-called professional identity core [3, p. 151]. Proving the integrity of communicative competency with professional identity, S. Parshuk and N. Kruglov, in particular, define communication as a means of professional identification, which provides future specialist's intrapersonal, interpersonal and social integration [1, p. 323]. For future seafarers it means self-understanding, and mutual understanding with partners, subordinates, leaders and other crew members on board as well as numerous representatives of the shipping industry in the whole.

As currently interpreted, the structure of professional identity is presented by three main components – cognitive, emotionally evaluative and behavioral ones [8]. The communicative component implicitly exists in each of them. It is believed that a full mastery of a profession is impossible without a culture of professional communication and therefore covers:

- at the cognitive level – the assimilation of certain features of communication, styles and rules of communication in a professional environment;

- at the emotionally evaluative level – emotional stability to support communication and communicative richness of interaction; evaluative (in terms of determining value and importance for oneself) attitude towards membership in the professional community, the nature of generally accepted professional interaction (verbal and non-verbal), and coordinated communication relations;
- at the behavioral level – the imitation of professional behavior, that is copying (conscious or subconscious) the communicative behavior for the sake of a positive professional identity.

Therefore, the communicative component in the context of the main components of professional identity reproduces its essence, which reveals the "mutual equivalence" between a man and profession through understanding, self-evaluation and demonstration in a professional context [8, p. 29]. If the professional identity as an integral psychological phenomenon supposes the understanding a profession, self-acceptance in a profession, the ability to perform professional functions properly and profitably for others [8, p. 25], then for future seafarers its communicative component means:

first, the awareness of the communication distinctiveness in a multinational, multilingual and multicultural crew during long voyages;

secondly, the ability to adapt and adjust oneself to the specifics of both professional and everyday communication on board;

thirdly, the succession of communicative traditions, the use of their own ways for establishing and maintaining communication contacts, overcoming difficulties and barriers in communication for the effective interaction of all the crew members.

Under these circumstances, it is possible to use the concept of the communicative identity [2] introduced into the scientific circulation by N. Pisarenko. To be more precise, professional communicative identity is meant taking in view of the future specialists' professional identity development.

According to the author's definition, the student's communicative identity, studied by her from a gender viewpoint, is a phenomenon of self-identification "which arises in communicative identification processes, has a continual character and integrates the full range of personal attributes" [2, p. 4-5]. Other authors also recognize the important role of communicative identity as "one of the dominant factors of subjective well-being" in establishing interpersonal relationships [5, p. 16; 6, p. 41].

In light of this, the professional communicative identity of future seafarers is defined as a result of the identification of their own

communicative skills, abilities, knowledge, experience and best practices of the English-language effective professional communication for solving job tasks, achieving mutual understanding and successful interaction among the members of the international crew through the intercultural communication norms and traditions observation. In other words, the future seafarers' professional communicative identity is the established similarity of their own English-language communicative competency with the international shipping professionals' same competency.

It is worth noting that professional identity as a development factor for the communicative competency of specialists in different majors is the subject matter of a number of numerous studies [1]. At the same time it is said about the opposite effect of communicative competence on identity. At the same time, the converse effect of the communicative competency on the professional identity is recognized. Communicative skills coupled with professional knowledge and certain practical experience, in the authors' opinion, "create a reliable foundation" for a competent specialist development and his link to the chosen profession [1, p. 320; 4, p. 227].

REFERENCES

1. Паршук С.М., Круглова Н.С. Педагогічна комунікація як складова професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи / С.М. Паршук, Н.С. Круглова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 5 (49). – С. 318-324.
2. Писаренко Н. В. Коммуникативная идентичность студентов : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» кандидат психологических наук / Н. В. Писаренко. – Томск, 2004. – 24 с.
3. Романишина О.Я. Компоненти, критерії та показники сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів нематематичних спеціальностей / О. Я. Романишина // Молодий вчений. – № 8 (23). – Частина 1. – 2015. – С. 134-138.
4. Слободчикова Ю.В. Развитие коммуникативной компетентности курсантов в контексте их профессионального становления / Ю.В. Слободчикова // [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id>
5. Созонник А. В. Формирование профессиональной идентичности личности курсанта на разных этапах профессиональной социализации / А. В. Созонник. – Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2016. – № 1(64). – С. 12-17.

6. Шадрин А. А. Межличностные отношения как фактор субъективного благополучия курсантов // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2014. – № 3(58). – С. 41–44.
7. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: Монография. – М.: МОСУ, 2001. – 272 с.
8. Шутова О.И. Влияние профессиональной идентичности обучающихся на субъективное отношение к осваиваемым компетенциям (при подготовке специалистов профессий помогающего типа) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Шутова Ольга Игоревна – Волгоград, 2017. – 175 с.

Oliynyk I.D.

Ternopil National Pedagogical University

THE LIVING LIBRARY AS AN EDUCATIONAL TOOL FOR LANGUAGE DEVELOPMENT

There are many approaches, techniques and instructional patterns for helping English language learners both improve their language skills and develop new ideas for classroom discussions. One of such educational tools, *The Living Library* – which is also referred to as a *Human Library* – has become hugely popular in recent years. Many teachers use the strategy in the classroom setting and this proves its applicability as well as efficiency.

Learning a foreign language in real life situations always brings more pleasure and generates more interest. Students are free to open up, they behave naturally and feel more confident when they are in control of their own learning process. This short article defines the term, provides a brief theoretical background for the implementation of the technique, describes its benefits, and presents practical tips for teaching English in *The Living Library* format.

What is The Living Library? *The Living Library* is an activity in which members meet to discuss and respond to a book. *The Living Library* as a tool works just like a normal library: visitors can browse the catalogue for the available titles, choose the book they want to read, and borrow it for a limited period of time. After reading, they return the book to the library and, if they want, borrow another. The only difference is that in *The Living Library*, books are people, and reading consists of a conversation. The first event of *The Living Library* was organized in Denmark in 2000 at the Roskilde Festival. The original idea had been developed by a Danish

Youth NGO called “Stop the Violence” as part of the activities they offered to festival goers. The concept behind *The Living Library* is to raise social awareness and challenge prejudice and discrimination.

Overview of The Living Library technique and setting. Having experienced this technique in practice – in the context of discussing social issues of inclusion and tolerance – I have introduced it to my teaching performance with third-year university students (C1) at classes of English speech practice. I have slightly changed the format due to syllabus and learning targets, but the idea remained relevant and students responded with enthusiasm to play roles of *Books* and *Readers*. First of all, they are all instructed about the principles of would-be books and readers for *The Living Library* discussion. They are as follows:

- Prepare yourself for your role of being a Book. You have to be convinced about the title you are representing.
- It can be useful to prepare some factual information in order to evaluate the relevance of information some readers might confront you with.
- Be yourself: be honest and open to talk. Listen carefully.
- Do not act another role or invent characteristics for yourself. The reader will eventually realize and you will lose credibility.
- Be ready to share your reflected personal experience.
- While you might have to repeat yourself over and over to different readers, try to treat each of your readers as if he or she was the first one.
- Readers will be interested in your title for a variety of reasons. A good question to start the conversation is “Why did you choose my book?”
- It may turn out that a reader is ignorant or for some reason becomes verbally aggressive and/or attempts to hold you responsible for a variety of things (ending a story in a specific way, choosing literary genres, characters’ behavior, attitudes, etc.) Try to remain calm and show understanding, while expressing your disagreement where necessary.
- It may happen that you are borrowed by two or more people. While this can be very interesting, try to avoid being used to sort out differences of opinion between your readers.
- If you work with a dictionary, pause after every two-three sentences to ensure that everything you say is translated and comprehended.
- And above all, enjoy being a Book! It can be a very enriching and interesting experience.

The Living Library Book’s responsibility is to present a book from the perspective of its author, reporting in a first person narrative mode of

story-telling. Students-books are asked to show a picture of a writer telling a simple story of his/her life or an interesting episode. They bring a book and tell what its main idea, plot, characters, setting, moral message, etc. Students performing a role of a book usually like to read out loud short abstracts, provide a quotation they want to dwell on and encourage students-readers to ask questions. *The Living Library Reader's* task is to develop at least five questions about the text and then address them to the Book in order to get discussion going. Often Books question writer's ideas, struggle to change the course of a book and share their own visions of content, ideas, etc.

Benefits of The Living Library. This project is designed to improve language skills and encourage students to read. It creates a natural classroom setting and gives students a possibility to choose the role they will find most comfortable for them. Being a Book is a chance to express oneself with a story. There is a hope that through these stories all students will realize that everyone is a *Living Book* with a story to tell. *Living Books* introduce readers to different books, thus various worldviews and experiences can be expanded and this adds to widening their circle or readership. Also, *Living Books* help readers get a better insight into the book, giving more details and acting out from a writer's perspective. This, of course, poses more responsibility on Books and requires more preparation, in the long run, however, students are more willing to play Books than Readers as it empowers them and allows them to be more in control of their learning environment. Readers first of all develop their comprehension skills that are essential for reading the text. This altered format – when reading is actually substituted with listening – enables students to improve and extend their creative thinking skills. Both Books and Readers increase their vocabulary usage and oral language skills.

Since the assigned roles in *The Living Library* require students to create questions, analyze books, summarize the text, learners are expected to use a range of strengths and skills to prepare for discussion. This kind of discussion provides a safe classroom environment where students build their confidence, interact with others and are far less monitored by the teacher. They feel free to share their ideas without a risk of being corrected and it releases the feeling of anxiety about making mistakes. One more benefit is helping students acquire sense of responsibility. Having a chance to individually choose a book they want to present for discussion empowers them. They also need to demonstrate good persuasive skills to involve others into a talk.

Useful tips for running The Living Library format. The Living Library project is most applicable at classes of literature and conversational English. Before the class starts, students should already have been exposed to topics related to the main themes of book. To make class effective, it helps to create a set of slides providing information about the author, the book, pictures and stories connected with the reception of the book by public. At the end of the class students should be able to demonstrate the ability to compare and contrast; provide understanding of the plot and the setting of the story; apply strategies of interpretation, analysis, evaluation; define and provide examples of vocabulary from the text.

Quam Ph.

Ternopil National Pedagogical University

AN AMERICAN FAIL: REFLECTIONS OF A U.S. MAN ABROAD

Language is a form of currency. Every one of us deals in it daily. We exchange, barter, argue, persuade, describe and narrate with language. And just as some monetary currencies are more valued than others, language currencies are treated much the same way. In fact, I'd wager that if one were to match the strongest world monies to the country's native language, one would find the so-called global languages at the top, and the English language chief among them. I feel confident that someone has done this already – or else, no one needs to because the results would not be all that surprising. But, as an educator, I must keep this language-as-currency metaphor in mind because it helps my frame of mind in the classroom, and keeps me cognizant of just how fortunate I am to be where I am from and speak the language I speak.

Dr. Jinhyun Cho, a Korean-English translator and professor at Macquarie University in Sydney, Australia, describes this connection as “market capitalism combin(ing) with academic capitalism.” In my travels and teaching experience abroad – first in Indonesia and now here in Ukraine – I have come to see quite clearly how this relationship plays out. My students overseas, or the parents of students for my younger ones, mostly see English in economic terms. A pathway to university and careers and prosperity in an increasingly globalized world that has positioned English as the language of business. In many ways, speaking English is a status symbol, an indication of good schooling and parenting. In Indonesia, for instance, English speakers are highly sought after in the dating pool. Here in Ukraine, the relationship to English seems to be different, since

there are so many languages spoken here, but fluency in it certainly provides clear advantages.

I learned none of this in America. No one even mentioned it – just how lucky I was to have English as my native language. Our attitude towards our native tongue is one of indifference at best and ignorance at worst. I have come to view this cultural apathy about language as a failure of our already problematic education system. American students often treat their language study with a general malaise, like trying to get a small child to eat his vegetables. What appears to be missing from this educational equation is reinforcement from an elementary age on that language has real economic value, and that learning its intricacies and how best to use it can yield real economic results, which, of course, is tied directly to personal development.

But simply spoon-feeding students maxims about the importance of English for personal development would not be a panacea. The modern, globalized era has given rise to other considerations, ones linked to culture and identity. At a time in which nations, despite recent nationalistic backlashes, are promoting the free flow of goods and services and ideas and people around the world there are inherent limitations that are not likely to disappear soon. In a 2014 article entitled “Fragmented Memory in a Global Age” published in *The Modern Language Journal*, Professor Anne Freadman frames one problem succinctly. “If globalization truly had achieved—or could achieve—the free flow of people, goods, and ideas around the globe, then culture itself would be globalized, with no specificities impeding infinite mutual understanding. What it has produced, a contrario, is an array of diasporas, more or less precariously implanted in new habitats, more or less isolated, their sense of home dislocated between the near and the far” [1]. What we have seen with things like the U.S. presidential race and England’s Brexit vote, are the unsavory results of what can happen with perhaps too hasty globalized initiatives. The fact is that we do not change as quickly as our laws or noble ideas would have us. Rapid cross-pollination of disparate cultures leads of course to miscommunication at least or fear and aggression at worst.

The balance that must be struck then is the promotion of cross-cultural communication and language learning along with a solid foundation in native language and culture. If there could be a silver lining in the largely cursory study of foreign languages in America, it is that it can afford students the opportunity to dive deeply into the English language. However, in my view, there should be no reason that the right

note cannot be struck to achieve an outward-looking foreign language curriculum while remaining grounded in native culture and identity. I believe that this might be an underlying challenge as Ukraine moves forward with its educational programs, finding that balance, and instilling in students that English study can provide them with “academic capital” but this does not mean it must come at the expense of personal investment in Ukraine itself.

The English language has opened so many doors for me, as it does anyone who learns it in earnest. Given my advancing age and career prospects, it is unlikely that I will become fully fluent in another language. This is unfortunate. But my own personal failings and the tacit failings of my native educational system to instill in me the personal capital and opportunity that being multilingual provides, offers me a unique perspective to express to my students just how fortunate they are to have more than one language at their disposal. Nevertheless, pride should be taken in one’s native tongue and country, and while opportunity might take our students to lands far beyond the horizon, let us urge them to always think of home, as I do, and look for the ways that they might plant themselves once again in native soil and use their language gifts in the place they got them.

REFERENCES

1. Freadman A. “Fragmented Memory in a Global Age” / A. Freadman [Electronic Resource]. Available at: https://www.researchgate.net/publication/263751774_Fragmented_Memory_in_a_Global_Age_The_Place_of_Storytelling_in_Modern_Language_Curricula

Shchyhlo L. V., Strilko A. L.
Sumy State University

AUTOMATED TRANSLATION SYSTEMS AS AN INTEGRAL PART OF THE MODERN PROCESS OF PROFESSIONAL TRANSLATION

The rapid advances in information technology significantly influenced the professional activities of translators. Now it is not enough just to make an adequate translation, this should be done in the shortest possible time. Therefore, in order to optimize the translation process,

translators often use automated translation programs that allow to make high-quality and fast translation of large volumes of information.

The relevance of this work is explained by the fact that future translators usually don't get acquainted with automated translation programs in universities, and in the future they have to master them independently. That's why it is necessary to investigate how it is important to integrate the use of such programs into the student learning process, so that they learn can not only master a foreign language, but also be aware of the software application.

Automated systems have become an integral part of the modern process of professional translation. These programs represent a whole range of technologies and tools for translating documentation, maintaining terminology glossaries, checking the quality of translation, creating and distributing translation projects. With their help, the tasks of performing quality translation within a short production cycle are solved. The best results with the use of automated translation can be achieved for texts written in the technical and official-business style [1, 57]. The use of these programs is also appropriate for collective work, when it is necessary to provide a coherent translation within a single project. All results are automatically stored in a single database, accessible to all participants of the translation process. In real time, users see the translation variants of each other. Translators can be located on the same local area network or be connected remotely.

Modern programs are usually based on 3 main technologies:

- Translation Memory (TM);
- Terminology Management;
- Project Management, Translation Management System (TMS) [2].

Translation Memory Base is a linguistic database in which translations are stored within a certain structure while they are created by the user-translator. Usually the TM database composes the output segments and their target segments (usually, the segment refers to the offer). When processing the new text that is translated, the system compares each of its offer stored in the database and finds the corresponding coincidences. So you do not need to translate the same sentence, because if necessary, you can reuse previously translated fragments of the text. The search for matches is based on the relative parameter "Minimum Match Value". Minimum Match Value is set by the user. In this case, a specially designed system for evaluating the coincidence rate is used: for example, fuzzy match, exact match, context match. Thus, previously translated documents are an important resource

for subsequent translations, since repetitive fragments of the text can be similar or even identical.

A critical requirement for quality translation is precise terminology. To ensure the accuracy and consistency of terminology, a single centralized store of terms is proposed (a kind of universal electronic dictionaries with the help of which the search can be carried out directly from the main system editor) and terminology management tools. Using these programs, monolingual or multilingual glossaries are created that are available to all project participants. Dictionaries articles usually have a branched structure and can contain extensive information necessary for making a decision about the use of this or that term: abbreviations, synonyms, definitions, context, source, status, comment, pictures, sound recordings, cross references.

Work with automated translation systems can be conditionally divided into 2 stages. At the first stage, the user works on the system, namely masters the basic functionality, accumulates the primary database of translations (converts the previously translated materials to the appropriate format) and creates a glossary. As a rule, this stage takes from two to six weeks depending on the intensity of use and the volume of materials. At the second stage, the system starts to work on the user. As the database grows, the number of matches increases, hence the time spent on translation is reduced and productivity increases.

In order to become a highly qualified specialist, who should be properly evaluated in the labor market, a translator should be familiarized with software, so students should be taught the principles of the programs in universities. This allows students to study the stages of computer-assisted translation, to acquire theoretical knowledge and acquire practical skills in the field of computer-assisted translation, and to form students competence and ability effectively to use existing information technologies of translation [3, 178]. For this it is necessary for each student to have the opportunity to install on the personal computer the program of automated translation chosen by the teacher. The teacher should explain the principles of its use and visually translate the fragment for better understanding. Further, it would be useful to complete the project with a whole group or subgroups. The teacher chooses the text that suits the complexity and subject matter, creates a glossary that includes terms, abbreviations, names, etc., and then distributes the segments of the text between the students and sends each a glossary. Thus, the student learns to work under conditions close to real.

Subsequently, 3 – 4 students are given a task, and they do it independently, handing out segments of text and assigning the person responsible for connecting the segments to a single document. Someone translates, another edits, the third makes final corrections. Thus, students learn not only properly to perform tasks, but also to recognize other people's mistakes and learn from the experience of others. Students learn to work in a group, which contributes to a faster integration into the team. These skills are required by most translation agencies. Another advantage of using computer-assisted translation programs is the ability of the teacher to monitor the activities of students, namely, to monitor the progress of the work performed, proofread confirmed translation segments and organize the workflow by setting deadlines.

Thus, we can conclude that the preparation of translators compulsory should include the use of automated translation programs, which is a contribution to the professional development, because a translator can independently create glossaries for each project that save time spent on finding equivalents. This is particularly useful if a translator works for a long time with regular clients, and the translation texts contain the same terminology. The translator creates a database, customizing it for himself/herself, creating a personal dictionary of an individual purpose with sections for highly specialized texts. This allows efficient performing large-scale translations.

REFERENCES

1. Безруков Д. М. Проблемы прикладной лингвистики / Д. М. Безруков. – Пенза, 2007. – 239 с.
2. Сучасні системи автоматизації перекладу [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.tra-service.ru/article>.
3. Франчук Н. П. Засоби та інструменти автоматизованого перекладу / Н. П. Франчук. // Foss Lviv. – 2013. – С. 177–179.

Shmelkova G.M., Boiko A.
Zaporizhzhya National University

DEVELOPMENT OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE ON UKRAINIAN LANDS (HISTORICAL ASPECT)

Higher education in Ukraine has a long and rich history. Ukrainian students, graduates, and scientists have long been known and appreciated around the world. Discoveries and innovative research of scientists

working in Ukrainian institutes and academies, such as Dmitry Mendeleev, Mykola Zhukovsky, and Eugene Paton, are part of the general history of the scientific progress of the world. Credibility and achievements of Ukrainian research schools in various fields of knowledge are undoubted. So, it is worth mentioning how the history of higher education in our country began.

Ukrainian education and science originate from the X-XII century, the times of Kievan Rus when the first schools began to appear. The history of the formation of the network of schools, the creation of powerful enlightenment centers reflects the complex history of the formation of Ukrainian state itself.

In Ukraine, the first school of the highest level is considered to be the Ostroh Academy (Greek-Slavic-Latin College) which was founded around in 1576 in Ostrog by Prince K. Ostrozhsky. The Slavic and Latin languages and so-called "free sciences" were taught at the academy: grammar, arithmetic, rhetoric, logic, etc. Much attention was paid to the study of music and choral singing, which was reflected in the "Ostroz tune", widely known in Ukraine and Belarus. The school had a printing house and a scientific and literary clubs. If we take into account such characteristics as the purpose of the institution, its structure, the teachers and their involvement in research work, the range of disciplines and the level of their teaching, the level of education and the evaluation of the work of the institution by the public, the Ostroh Academy can be considered the highest school, the first in the eastern Slavic world.

In 1632 in Kyiv, through the unification of the Kyiv Brotherhood and Lavra schools, the Kyiv-Mohyla College was created. It was a higher educational institution that, in terms of content and scope of curricula, met the requirements of the European higher school. The United School received its name in honor of its protector, Metropolitan Peter Mogila (1597-1647) - the son of the Moldovan ruler, he studied in Paris, together with the French philosopher Rene Descartes. All his experience and knowledge Petro Mohyla contributed to the development of science and education in Ukraine, as a result Kyiv-Mohyla College turned into a well-known European university.

In 1701 the college received the title and the rights of the Academy and became known as the Kyiv Academy, an influential educational and cultural center in Ukraine and Europe. It was an elite university, as functioned on democratic principles. Historical facts indicate a significant scientific and educational potential of the Academy, which in the first half of the XVIII century experienced a significant rise.

A significant place in the development of education, science and culture on Ukrainian lands was occupied by universities. One of the oldest scientific and cultural centers of Ukraine is Lviv University, to which on January 20, 1661, the Polish king granted "the status of the academy and the title of the university" with the right to teach all of the university disciplines and the appropriation of academic degrees.

In the 19th century, thanks to the struggle of the progressive public and, accordingly to social and economic needs, the further development of the Ukrainian higher school continued. The centers of scientific thought, training of scientists, teachers, doctors, and lawyers became the Kharkov, Kiev, Odessa universities, Nezhinsky Historical and Philological Institute (1875) and other educational institutions

Kharkiv University was founded in 1805 on the initiative of the famous scientist, inventor, educator and public figure Vasily Karazin. There were 4 faculties in the structure of the university: physics and mathematics, historical and philological medical and legal, 8 scientific societies, astronomical observatory, library. At the university prominent scientists worked who contributed to the development of science and technology, language and literature, Ukrainian culture.

In 1865 in Odessa on the initiative of the famous teacher and doctor Pirogov M.I. on the basis of the Richelieu Lyceum, the University of Novorossiysk was founded, since 1933 it was called the Odessa University. Since the beginning of its activity, the University taught history and philology, physics and mathematics, law and medicine.

There are many outstanding scientists at the university. Now Odessa University is named after Ilya Mechnikov and remains an influential center of education and science of the Southern region of Ukraine

In total, 27 higher educational institutions operated in Ukraine until 1917, in which more than 35,000 students were trained. There is an array of inventions by Ukrainian researchers that have served as the foundation and point of departure for many areas of world science. These include such outstanding achievements as the controlled nuclear reaction to split atoms of lithium, the production of heavy water, the creation of the first computer in continental Europe, the establishment of a new branch in metallurgy known as electrometallurgy, the development of space rockets, aviation machines and equipment that has no equal in the world, among many others.

Every nation in its historical development created and accumulated its main capital - moral and spiritual values as the basis of formation culture. But the culture of the particular country appears and develops as

part of the universal culture, as a part of everything that was worked out by mankind before. The twentieth century was a definite basis for the creation of a new system of higher education.

Knowledge of its history will allow a deeper analysis of the processes that occurred during its development and point out the most valuable things that will allow it to continue developing a modern education system in Ukraine.

REFERENCES

1. Бездробний Ю., Козирський В., Шендеровський В. Видатні українські вчені у світовій науці : Стислий довідник. – К. : ТОВ "Праймдрук", 2012. – 107 с.
2. Дзвінчук Д. Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління. Київ: ЗАТ «Нічлава», 2006.
3. Astakhova V., Batayeva Ye., Mykhaylyova Ye. Sociology of education in Ukraine: history and modernity in a context of research methodology - <http://dspace.nua.kharkov.ua/jspui/bitstream/123456789/1028/1/Astakhova.pdf>
4. Mykhaylyova, Ye.G. (2014) Universitety v usloviyah sovremennosti: sila traditsiy pered vyzovamy budushego. Kharkov: Izdatelstvo Narodnoy Ukrainскоy Akademii.
5. Vadim Lunyachek Problems of the Education System Development of Ukraine in Times of Crisis - <http://www.mruni.eu/upload/iblock/a3b/Vadim%20Lunyachek.pdf>

Turchyna T.V.
Sumy State University

ADVANTAGES OF NEW TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

We all use language – and many of us have strong views about it; we have all been educated – and we all have strong views about that. Yet language is full of puzzles that experience alone cannot solve – and one of the greatest of these is its relationship with the whole educational process.

Nowadays the development of higher education is conformed to the laws of the market economy, which requires the continuous updating of the education content with the latest materials, the introduction of modern

technology education with the high level of informatization in the educational process, the development of higher education in the context of trends in the world educational systems. European integration opens new horizons for graduates of higher education. The developing world in particular which looks to the education of its youth as the pathway to prosperity and development has experienced both benefits and disadvantages in the internationalization of education brought about by modern globalization.

The study of languages breaks down barriers between people and countries by allowing them to appreciate differences in perspectives and opinions that could help them develop diplomatic and business relationships that can lead to peace and profitable business relationships.

The Information and communication technology has made many innovations in the field of teaching and also made a drastic change from the old paradigm of teaching and learning. In the new paradigm of learning, the role of student is more important than teachers. Nowadays there is democratization of knowledge and the role of the teacher is changing to that of facilitator. We need to have interactive teaching and this changing role of education is inevitable with the introduction of multimedia technology.

The main purpose of using multimedia technology in language teaching is to promote students' motivation and learning interest in the English language.

The world of technology continued to grow and today the whole world has become a global village. By the beginning of the 21st millennium educational technology has stretched educational boundaries and created new ones on a daily basis. One of these new and rapidly expanding boundaries is e-learning which is offering tremendous advantage to education. 22 million students are benefiting from the online distance learning industry, which is worth around \$70 billion. The most inspiring aspect of technology is its ability to reach audiences all over the world.

The British newspaper Guardian has published an overview of key trends in educational technologies: online learning, social media, gaming, blogs and videoblogs.

With the rise of iPads, tablets and e-readers like the Kindle, we've come accustomed to a more interactive reading experience, which is a wonderful feature for English learners.

Podcasts are also becoming more popular with English learners, with the ability to listen anytime, anywhere, and English language podcasts are a great way to improve your listening skills.

There are many new apps on the market for speaking with other learners, such as CoffeeStrap and HelloTalk. Credly is a universal way for people to earn and showcase their achievements.

Google Drive is a free online storage cloud that has Google's version of Word, Powerpoint and Excel built into it. It allows students to create documents for free on the go.

Edmodo is a free social learning platform for students, teachers and parents. It looks a little bit like Facebook so it is a familiar format for students to use. But it is very different to Facebook in that it's completely controlled by the teacher and specifically designed for educational purposes.

There are many blogging platforms around but the two that are most popular are Wordpress and Blogger.

The World Wide Web is therefore a virtual library at one's fingertips; it is readily available world of information for the language teacher. E-mail on the Internet allows language learners to communicate with native speakers. In this manner, the Internet facilitates the use of the specific language in an authentic setting. The Internet can also be used to acquire information from language resources for a variety of purposes.

Searching the Web requires logic skills. Once information has been obtained, the results must be reviewed which requires scanning, discarding, and evaluative judgment on part of the learner. The information must be put together to make a complete and coherent whole which entails the synthesis process. Such an endeavor permits students to practice reading skills and strategies. The Internet also promotes literacy for authentic purposes, as stated previously. In addition to being a supplement to reading materials, especially current information, when students are exploring the Net, they are essentially exploring the real world. Such browsing or exploration can also lead to incidental learning as they encounter a variety of information in this way. Communication with native speakers furthers literacy development for authentic purposes, enables language learners to compare student perspectives on an issue, and allows them to practice specific skills such as negotiating, persuading, clarifying meaning, requesting information, and engaging in true-life, authentic discussion. Promotion of literacy also occurs within a social context. The interaction that results from the above situations can lead to

cooperative projects and increased communication between students from all over the world, in turn leading to the development of social skills.

The use of new multimedia technologies and the Internet in learning is seen as a means to improve accessibility, efficiency and quality of learning by facilitating access to information resources and services as well as remote exchanges and collaboration.

Technology provides so many options as making teaching interesting and also making teaching more productive in terms of improvements.

Traditional learning with digital technologies is not a trend but a time requirement. All changes that occur in society are reflected in education. The XXI century is informational; therefore, education should adapt and provide modern inquiries.

REFERENCES

1. Stanley, G. and Mawer, K. 2008. Language Learners & Computer Games: From Space Invaders to Second Life. *TESL-EJ* 11(4).
2. Jonassen, D. H., Peck, K. L., and Wilson, B. G. 1999. *Learning With Technology: A Constructivist Perspective*, New Jersey: Merrill / Prentice Ha.
3. Lewis, P. 2007. Using productivity software for beginning language learning÷Part 1. The word processor. *Learning and Leading with Technology*, 24 (8), 14-17.
4. Cononelos, T. & Oliva, M. 1993. Using computer networks to enhance foreign language/ culture education. *Foreign Language Annals*, 26(4), 527-534.

Vetoshkina M.M., Nestorenko D.V.
Sumy State University

TEXTS OF ECOLOGICAL DISCOURSE: TEACHING TRANSLATION METHODS

The contemporary world is characterized by globalization and technological modernization. The human society develops and makes meaningful strides towards new discoveries and researches. The new disciplines and subjects appear. Philological sciences are burgeoning, that is why one of such disciplines – ecolinguistics – has appeared. A founder of the term “ecology of language” is an American linguist Einar Haugen. In 1970 he proved that there was interaction between psycholinguistics and

sociolinguistics [5, 106]. The ecolinguistics also helps in investigating the role of a language in solving different ecological problems. This discipline is a tool that gives the opportunity for a linguist to investigate texts of ecological discourse.

Nowadays society pays its attention to ecological problems, environmental pollution and nature conservation. Clean and safe environment is a real treasure for humankind; that is why linguists give special attention to environmental problems and the ecological discourse as well. Linguists focus on studying the different aspects of ecological discourse.

The subject area of the research is English ecological discourse.

The specific topic of the research concerns the ways of translating the ecological terminology in both general and special texts.

The objective of the research is to define the peculiarities of ecological texts and methods that are used in rendering the ecological texts.

The relevance of the topic is undeniable since a modern human society is interested in ecological problems, because a dynamic progress in science and technology does not only benefit humankind, but it also has a devastating impact on our environment. Issues on nature conservation and global ecological crisis are actively discussed. Such processes resulted in the appearance of new terminological language units. That is why it is necessary to scientifically reflect on ecological terminology. Linguists and translators should know peculiarities of formation of such terms, specificity and use of ecological neologisms. It is also pivotal to study modern ecological terminology on an ongoing basis [3, 190]. The texts of ecological discourse have been investigated a little yet that makes it harder to distinguish ecological vocabulary in source texts and translate it into the target language adequately and precisely.

Most ecological texts contain special terms that sometimes are hard to translate adequately. The ecological texts (for instance, popular scientific articles) are read not only by scholars and scientists, but also by non-professionals. That is why it is necessary for a translator to render such texts in a right and easy manner. Ecological terms get into a common language, and terminological problems influence a language more and more.

Specific features of ecological terms are dynamic development and ambiguity. While teaching the translation of such texts one should pay attention to the fact whether the text is for professional or non-professional readers. The specialized lexis is used in scientific texts that are full of

ecological terms. The target audience of such texts may be scholars, scientists or other people who are involved in ecological researches. To render special texts a translator should be competent in environmental topics.

The stages of teaching the ecological text translation include:

- 1) preliminary acquaintance with the ecological sphere through reading the articles, journals and textbooks in the mother tongue;
- 2) reading and comparison of English source and Ukrainian target texts;
- 3) a preliminary translation analysis of the source text that includes identification of translation difficulties in ecological texts;
- 4) analysis of ecological terminology in the text and translation transformations to be used.

While translating ecological terms and neologisms it is important to follow the principles of unambiguity and semantic-and-structural connections between sentences [2, 123]. Homonymy and polysemy make the process of translation even harder [4, 109]. For example, the term «*bottom*» in agricultural chemistry means «*furrow sole*», in geology – «*the lowest point of mining*», in forestry – «*bunk logs in flood bed*», and a general ecological term is «*river terrace*». So, it is quite relevant that polysemantic words and translator's false should not be neglected.

One of the most urgent translation problems is also plural number forms of terms that are of Latin origin. Some words have two or even more plural number forms. The examples of such words are: *antenna* – *antennae*, *bacterium* – *bacteria*, *fungus* – *fungi* / *funguses*, *hippopotamus* – *hippopotamuses* / *hippopotami*, *platypus* – *platypuses* / *platypi*, *crisis* – *crises* etc. For memorizing such plural number forms, the following methods are appropriate: card method, table method, spelling, grouping and repetition of words aloud.

It is also essential for a student to interpret the information very clearly and correctly. IT technologies are really helpful in translating processes. Different CAT tools, online dictionaries and expert systems cannot be overemphasized. Working with video-materials should be treated separately [1, 143]. Students can regularly watch videos of such English channels as Discovery, National Geographic, Euronews, Planet Green TV, Mental Floss etc.

Having analyzed the methods that are used for teaching the translation of ecological texts, we can make a conclusion that the main emphasis should be put on rendering the ecological terminology,

increasing the student's background knowledge in this sphere and use of information-computer technologies.

REFERENCES

1. Авдоница М. Ю., Валеева Н. Г., Жабо Н. И., Терехова С. И. Построение занятия по переводу экологического текста в аспекте межкультурной коммуникации / М. Ю. Авдоница, Н. Г. Валеева, Н. И. Жабо, С. И. Терехова // Вестник РУДН. – 2016. – № 2. – С. 143 – 149.
2. Іванова Н.А. Словотворчий потенціал англomовних лексичних інновацій сфери екологія та проблеми їх перекладу українською мовою / Н. А. Іванова // Науковий вісник Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов, м. Горлівка. – 2010. – №1. – С. 21 – 127.
3. Коломієць Т. П. Особливості сучасної екологічної термінології [Electronic Resource] / Т. П. Коломієць – Available at: http://ugi.edu.ua/wp-content/uploads/2013/11/Zbirka_Suchasni_filologichni_studiyi_2015.pdf.
4. Лавриненко О. О. Методика викладання перекладу (на матеріалі англійської мови) / О. О. Лавриненко. – Київ: КиМУ, 2011. – 154 с.
5. Пылаева Е. М. Эколингвистика как новое направление в языкознании XXI века / Е. М. Пылаева // Пермский государственный национальный исследовательский университет. – 2011. – С. 106 – 112.

Zhabotynska S.A.

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

“LINGUA CON”: A SYSTEM OF TEACHING ENGLISH ON THE NEUROCOGNITIVE GROUNDS

This presentation introduces the new system of teaching English as a foreign language. Named “Linguacon” (Lat. LINGUA + CONscientia), it is now being piloted at a privately-owned educational center with the same name. The center, located in Cherkasy, Ukraine, has over 100 students aged 3 to 60, who are taught English with consideration for neurocognitive particulars of different age groups.

“Linguacon” system employs the findings of cognitive linguistics. Primarily, it accommodates conceptual schemas exposed through analysis of diverse linguistic data. Such schemas underlie grammar (syntactic and morphological categories of a language), structure the lexicon, and arrange textual information. “Linguacon” system agrees with the modern didactic paradigm of Brain/Mind-Based Learning, and adopts communicative techniques that are presently at the core of foreign language teaching. This brings “Linguacon” system into methodological correspondence with philosophy of the cognitive-communicative approach emerging within modern linguodidactics. Meanwhile, “Linguacon” is singular in its kind because of its reference to conceptual structures with their capacity to organize information rendered with language, and to shape linguistic forms. The set of universal conceptual structures employed in deriving linguistic forms and meanings and defined as “basic propositional schemas” (BSP) is described in the cognitive linguistic conception named Semantics of Lingual Networks [1]. In “Linguacon”, BPS serve as conceptual grounds of homogeneous linguistic forms, and as tools for building conceptual ontologies (models) that structure information of the studied conversational topics.

In “Linguacon” system, the core principle is integrity of the triad «GRAMMAR – VOCABULARY – TEXT / DISCOURSE» maintained at the three levels of teaching. At the same time, at each of these levels one of the components of the triad gets into focus and becomes prominent.

At the first level, attention is focused on GRAMMAR. Its acquisition is facilitated by systematic use of BPS accordant with English syntax and morphology. The schemas are filled with frugal vocabulary of simplest conversational topics (a story about oneself, one’s family and friends). Structurally homogeneous utterances are combined in short thematically coherent texts produced in different communicative situations modeled by the teacher.

At the second level, the focus is shifted onto VOCABULARY. The vocabulary is represented not by individual lexemes, but by phrases, where the key words of a particular topic are used in structurally homogeneous phrases grounded on BPS. Such phrases are arranged into *a combinatory thesaurus* (see, for example, [2]) built on the grounds of some conceptual ontology as a cognitive map of the discussed topic. The latter relates to conventional events (healthcare, shopping, traveling, etc.) familiar to the students, who in this case know WHAT to say, but do not know HOW to say it, and here the combinatory thesaurus is of help. The thesaurus, compiled by the teacher, contains the data obtained from authentic

thematically relevant texts, and online text corpora, for example, BNC. The combinatory thesaurus is formed with reference to the universal logic of phrasal and sentential syntax that is mastered by students at their first level. The thesaurus is used for producing utterances with growing complexity, which meet the communicative needs of the studied topic. Application of a combinatory thesaurus expands students' vocabulary and fosters their use of language-specific expressions, which nowadays remains one of the weakest aspects in foreign language teaching.

At the third level, the major educational medium is TEXTS that comprise information pertinent to students' system of general knowledge (Ukraine, English-speaking countries, science and technology, etc.). In this case, students may have problems with both WHAT to say and HOW to say it. Therefore, the teacher selects an appropriate text or several thematically related texts that determine the overall content of the topic. After reading this text (texts), students structure its (their) content with the help of a conceptual ontology, which, in its turn, forms foundation for the respective combinatory thesaurus that incorporates vocabulary from the selected text(s). In class, students work with «nodes» of the conceptual ontology first and then proceed to relate these «nodes» one to another; in doing so, students increase the scope of produced speech. When done with the texts selected by the teacher, students may work with the thesaurus on their own, adding to it the data obtained from other sources. The new data are practiced in different communicative situations modeled in class.

This presentation will provide **examples of class work** at each of the three levels. Among the examples, particular attention will be paid to the use of articles with geographical names – an issue discussed at the first-level of teaching. Presentation of grammar employs conceptual graphics which illustrates the findings of cognitive linguistics.

The meanings of articles are: 'a' (a) indistinct quality, (b) distinct, invariable boundary; 'the' (a) distinct quality, (b) indistinct, variable boundary. Used with geographical names, 'the' exhibits both meanings:

- (i) “**the CN** has PN → **the CN-owner** of PN”: *the desert of Sahara, the city of New York*;
- (ii) “**the CN** is PN → **(the) PN CN** → **(the) PN**”: *the desert is Sahara > the Sahara desert > the Sahara; the city is New York > New York City > New York*.

In (i), 'the' points to the distinct quality of an object denoted by a common name (CN): In (ii) 'the' points to the indistinct boundary of an object, which is usually a body of land or water whose limits are either not visible

or/and not legally established (*the Sahara Desert*). The article is dropped if an object is construed as the one with a distinct boundary (*New York City*).

“Linguacon” system allows optimization of language learning through bringing educational materials into correspondence with the logic of conceptual structures that exist in the human mind. Moreover, this system boosts in students skills of information arrangement, which is crucial in present conditions of ever growing information flows. Negligence with respect to developing these skills is one of the essential drawbacks of modern education both at school and at the university.

REFERENCES

1. Жаботинская С.А. Имя как текст: концептуальная сеть лексического значения (анализ имени эмоции) / С.А. Жаботинская // Когниция, коммуникация, дискурс. Междунар. электр. сб. науч. трудов. ХНУ имени В. Каразина. – 2013. – № 6. – С. 47-76. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/cognitiondiscourse/vypusk-no6-2013/zabotinskaa-s-a>
3. Zhabotynska, S.A. English Clichés of Scholarly Texts: A Thesaurus. (Materials for Teaching Academic Writing) / S.A. Zhabotynska. – Kyiv: UAACLAP. 2015. – 72 p.

Наукове видання

**ЯКІСНА МОВНА ОСВІТА
У СУЧАСНОМУ ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ:
ТЕНДЕНЦІЇ, ВИКЛИКИ, ПЕРСПЕКТИВИ**

*Матеріали I Всеукраїнської
науково-практичної конференції
(Суми, 23–24 листопада 2017 року)*

Відповідальний за випуск Л. В. Гнаповська
Комп'ютерне верстання О. Ф. Лебідь

*Автори несуть відповідальність за достовірність інформації та коректність її подання.
Матеріали публікуються зі збереженням авторської стилістики та орфографії.
Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.*

Формат 60×84/16. Ум. друк. арк. 15,35. Обл.-вид. арк. 18,53. Тираж 100 пр. Зам. №

Видавець і виготовлювач
Сумський державний університет,
вул. Римського-Корсакова, 2, м. Суми, 40007
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3062 від 17.12.2007.